Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales

Beatriz Blecua, Sara Borrell,
Berta Crous y Fermín Sierra (eds.)

XXIII Congreso Internacional ASELE

Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales

Beatriz Blecua, Sara Borrell,
Berta Crous y Fermín Sierra (eds.)

Edita:
Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

Edición al cuidado de Enrique Balmaseda Maestu
Diseño: Sergio Pérez de Heredia Azcona

Fecha de edición: 2013
NIPO: 84-616-5972-4
ISBN: 978-84-616-5972-2

Depósito Legal: MA 1611-2013
Imprime: Copysan

ASELE
www.aselered.org
gestion@aselered.org

Presentación

En una sociedad como la actual la pluriculturalidad y el plurilingüismo son elementos presentes en nuestra vida diaria, debido en gran medida a los cambios experimentados como consecuencia de los movimientos migratorios de las últimas décadas. En este contexto, resulta imprescindible saber gestionar una realidad lingüística compleja. Por ello, la enseñanza de segundas lenguas en situaciones de contacto lingüístico se perfila como una de las líneas de trabajo emergentes en investigación y en transferencia de conocimiento, así como en la programación de estudios de posgrado.

Por este motivo, nos parece de especial relevancia la edición de este texto dedicado al *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales,* dirigido tanto a profesionales de la enseñanza de español como L2 como a investigadores interesados en este ámbito de estudio. Los principales objetivos de este volumen son: (a) reflexionar acerca de la enseñanza y aprendizaje del español en este contexto multilingüe, así como en todos aquellos, fuera del ámbito hispanohablante, en los que el español convive con otras lenguas, ya sea en la esfera social, académica o personal del estudiante; (b) presentar y difundir los avances y principios teóricos en el campo de la adquisición y enseñanza de segundas lenguas, y relacionarlos con su aplicación en el aula; (c) discutir las características particulares de la adquisición de lenguas en situaciones multilingües.

El libro recoge aportaciones de los muchos investigadores que actualmente se dedican al estudio del español como segunda lengua o lengua extranjera en contextos multilingües y multiculturales, para promover así el intercambio científico y asegurar la vitalidad en este ámbitos. Los trabajos se articulan en torno a las siguientes líneas temáticas:

1. Competencia plurilingüe y aprendizaje de ELE/L2.
2. La enseñanza de ELE/L2 y el español como *lingua franca.*
3. El papel de la lengua materna y el aprendizaje de ELE/L2 en contextos multilingües.
4. Enseñanza de ELE/L2 en sociedades multilingües.
5. Aprendizaje de español como segunda lengua y lenguas de inmigración.
6. Competencia intercultural en aulas multilingües de español.
7. Enseñanza de ELE/L2, intercomprensión lingüística y multicompetencia comunicativa.
8. Estrategias de aprendizaje en la enseñanza de español a alumnos con diversas lenguas extranjeras previas.

Para la publicación de este volumen ha sido imprescindible la colaboración de la Universitat de Girona, y, principalmente, de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), que desde hace más de veinte años desarrolla una importante labor a favor de la enseñanza del español como lengua extranjera. Muchos de los autores que han participado en esta recopilación son socios de dicha asociación.

Evidentemente, este libro no habría sido posible sin la colaboración de los autores de los trabajos recogidos en el mismo, a quienes agradecemos sinceramente su participación. Sus aportaciones científicas supondrán, sin duda, un estímulo para continuar y profundizar en la investigación en este ámbito.

Beatriz Blecua, Fermín Sierra y Berta Crous
Girona, septiembre de 2013

La interacción, elemento clave en el proceso de aprendizaje de E/LE

Kristi Jauregi
Universidad de Utrecht y Universidad de Ciencias Aplicadas de Tilburgo, Países Bajos

Resumen

La interacción es uno de los aspectos clave en todo proceso de aprendizaje. Según propuestas socio-constructivistas, es, sobre todo, la interacción con expertos en la realización de tareas significativas la que contribuye a potenciar el proceso de aprendizaje, llevando al aprendiente a un nivel superior de desarrollo. La interacción desempeña también un papel significativo en el aprendizaje de lenguas. En esta ponencia reflexionamos sobre aspectos de la interacción que contribuyen al proceso de aprendizaje. Hablaremos de tareas efectivas de interacción, del papel que tiene el experto en el proceso de la interacción, de las posibilidades que las nuevas tecnologías nos ofrecen para implementar interacciones significativas en nuestros cursos de lengua y analizaremos los efectos que estas prácticas tienen en el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiente.

1. Aproximaciones a la interacción[1]

En la teoría de la comunicación se entiende por interacción *un tipo de actividad comunicativa realizada por dos o más participantes que se influyen mutuamente, en un intercambio de acciones y reacciones verbales y no verbales*. El uso interaccional de la lengua, orientado a las relaciones sociales, se complementa con el uso lingüístico transaccional, orientado al intercambio de ideas.

También el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) otorga un lugar central a la interacción, la cual constituye una de las cuatro actividades de la lengua junto a la comprensión, expresión y la mediación. Así, en el MCER se recoge que en las actividades de interacción oral los usuarios de la lengua alternan sus roles de hablante y oyente *para construir, conjuntamente, una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación* (MCER 88). En este proceso conjunto de creación, los interlocutores harán uso de estraegias de comprensión y de expresión que suponen *controlar la colaboración y la interacción en acciones tales como tomar el turno de palabra y cederlo, formular el tema y establecer un enfoque, proponer y evaluar las soluciones, recapitular, resumir lo dicho y mediar en un conflicto* (MCER 88).

2. La interacción en procesos de aprendizaje

Según propuestas socio-constructivistas, la interacción con expertos, o personas más capacitadas, en la realización de tareas significativas constituye un elemento cla-

1. Se puede acceder al vídeo de la conferencia a través del siguiente enlace: http://diobma.udg.edu/handle/10256.1/2689

ve en todo proceso de aprendizaje (Vygotsky 1978). Dentro del marco constructivista, diferentes estudios han analizados cómo los niños aprenden y desarrollan su competencia de comunicación lingüística y social en el proceso de interacción con expertos, en este caso concreto con padres o cuidadores, en un contexto determinado y familiar (Bruner 1983; Wells 1981).

¿Pero es cualquier interacción significativa en procesos de aprendizaje? Evidentemente, la respuesta es negativa. El grado de significatividad vendrá determinado por diferentes factores, como pueden ser la tarea a realizar, la competencia y nivel de conocimiento de los interlocutores y la aportación que realiza cada uno de ellos a la consecución de los objetivos de la tarea. En cualquier caso podríamos afirmar que la interacción es significativa cuando el resultado final alcanzado entre los interlocutores en la realización de la tarea es superior a lo que conseguirían llevándola a cabo solos. Esta interdependencia, este intercambio de competencias y habilidades en la realización de la tarea los enriquece mutuamente haciéndoles alcanzar retos más complejos. Esta noción de interdependencia y de enriquecimiento mutuo se encuentran en la base del aprendizaje cooperativo (Aldrich y Shimazoe 2010; Baker y Clark 2010).

3. La interacción en la adquisición de segundas lenguas

Según estudios en adquisición de segundas lenguas, la interacción desempeña un papel crucial en el proceso de aprendizaje de la lengua (Mackey y Polio 2009), pues aquellas condiciones necesarias para fomentar el aprendizaje de la lengua giran en torno a la interacción.

La primera condición para favorecer la adquisición efectiva de una lengua extranjera es ofrecer al aprendiente ricas y variadas muestras de lengua que sean comprensibles y contengan elementos nuevos o desconocidos para él/ella en un ambiente distendido de aprendizaje (Krashen 1985). Pero además de este input, el alumno necesitará oportunidades para poder experimentar con la lengua y poder producir mensajes que sean comprensibles, y en lo posible correctos y adecuados al contexto conversacional (Swain 1985; Lantolf 2006). La interacción aúna estas dos condiciones necesarias (la recepción de input y la producción de output comprensibles) para fomentar la adquisición. Dependiendo de la tarea y del contexto de comunicación, en la interacción podrán surgir secuencias de negociación del significado (Long 1985; Jauregi 1997) y de la forma (Doughty y Long 1998; Long y Robinson 1998), claves en el proceso de aprendizaje, en las que los elementos lingüísticos desconocidos reciben toda atención ("noticing" Schmidt 1990) por parte del aprendiente. En este intento de comunicar (de entender y expresar mensajes) en la lengua meta el aprendiente recurrirá al uso de estrategias, tanto de comprensión como de producción, para poder interpretar y producir adecuadamente significados varios. Conviene recalcar la importancia que el uso de la lengua meta en un contexto social y auténtico tiene en el proceso de adquisición de la lengua (Ellis 2003; Lantolf 2006). En este sentido, para poder interpretar y crear de forma adecuada significados en un evento comunicativo que mantienen representantes de diferentes comunidades lingüísticas y culturales, resultará imprescindible disponer del conocimiento, destrezas y actitudes propias de un hablante intercultural (Byram 1997; Kasper 2001).

4. La interacción en el aula de ELE

De lo tratado anteriormente, se evidencia la importancia que tiene el estimular la interacción grupal en clase de ELE. En estas interacciones grupales los alumnos producen más en la lengua meta, expresan mayor variedad en actos de habla, y se dan más casos de auto-corrección y corrección por otros, que cuando la interacción viene gestionada por el profesor en una clase magistral (Stotz 1991).

El grado de significatividad de las interacciones generadas en el seno del aula dependerá en gran parte de las tareas que se utilicen en clase y de los interlocutores (su conocimiento, sus competencias, habilidades y actitudes) en la realización de la tarea.

A continuación abordaremos aquellos criterios que han de respetar las tareas para garantizar que la interacción que se genere en el aula sea significativa. Según diversos estudiosos, las tareas deberán reproducir aquellas condiciones facilitadoras del aprendizaje de lenguas que veíamos en el apartado 3 (Byram 1997; Chapelle 2003; Doughty y Long 2003; Ellis 2003; Willis 1996). Las tareas deberán:

1. Estimular el aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural (Byram 1997):
   a) Exponiendo al alumno a input intercultural relevante en la lengua meta (rico, comprensible, auténtico, multimodal; no pre modificado; con un claro enfoque en contenidos de carácter social, cultural e interactivo)
   b) Favoreciendo un uso significativo de la lengua en el que haya un *vacío* (cultural, social, interactivo) de información y/o de opinión. En un contexto de aprendizaje activo, se intentarán promover intercambios comunicativos auténticos y elicitar procesos cognitivos de procesamiento del input, experimentación, la interacción y reflexión sobre cuestiones interculturales. Se fomentará el aprendizaje colaborativo en el que surjan secuencias de negociación del sentido y enfoque en la forma.
2. Adecuarse al alumno, respetando las necesidades, intereses e idiosincrasia del alumno
3. Tener un impacto positivo, es decir, las tareas serán motivadoras (Dörnyei 2001) y favorecerán una actitud positiva y abierta hacia la lengua y cultura meta.
4. Tener un resultado comunicativo claramente definido. Así las tareas tendrán un objetivo comunicativo claro, un resultado claramente definido, que podrá ser más abierto o más cerrado, convergente o divergente, según los objetivos de la tarea; seguirán un procedimiento claro y definido, que dependerá del objetivo de la tarea.
5. Ser operativas, es decir, profesor y alumnos podrán contar con recursos adecuados para apoyar la realización de la tarea.

Numerosos estudios de investigación han analizado el efecto que diferentes tipos de tareas pueden tener en el proceso de aprendizaje. En los años 80 y 90 se demostró que aquellas tareas que promueven el intercambio de información en dos direcciones (Long 1981; Varonis y Gass 1985) en las que compartir la información de la que disponen los participantes constituye un requisito imprescindible de la misma (Pica *et al.* 1985)

para poder conseguir con éxito los objetivos de la tarea, son más efectivas que aquellas en las que el intercambio de información va en una dirección o en las que no es imprescindible compartir esa información (Jauregi 1997).

Un ejemplo de tareas del primer tipo podría ser el siguiente (véase cuadro 1), en el que cada alumno dispone de información defirente que ha de ser intercambiada para poder alcanzar los objetivos de la tarea con éxito.

Si cuidamos el diseño de tareas, ¿podemos afirmar que la interacción que se genera en el aula es significativa? Para poder responder a esta pregunta, es imprescindible analizar el contexto en el que se organiza el aprendizaje. En un entorno de lengua extranjera (aprender español en Holanda, por ejemplo), las condiciones de aprendizaje que ofrece el aula tradicional de ELE son limitadas, pues los alumnos comparten la lengua materna y el uso de la lengua meta, por mucho que llevemos muestras de habla auténticas o que propongamos tareas cooperativas con vacíos de información, va a resultar artificial y a menudo trivial. Evidentemente, si los alumnos tienen la necesidad de comunicar algo personal lo harán recurriendo a su lengua materna. Las posibilidades de participar en interacciones reales en un contexto social auténtico con expertos son limitadas, lo cual dejará su huella en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y pragmática del alumno, que son los pilares en los que se sustenta la enseñanza en la sociedad altamente digitalizada y globalizada del siglo XXI.

Contexto: Sois estudiantes Erasmus en Granada, acabáis de llegar y estáis buscando un piso para compartir.

1. Intercambiad información sobre vuestras necesidades y deseos y llegad a un acuerdo sobre:
a. El tipo de piso que queréis (grande/ pequeño, amueblado/ sin amueblar, cantidad de habitaciones...)
b.Ubicación
c. Precio

2. Con la información que habéis intercambiado completad esta tabla:

	Deseos de mi compañero	Acuerdo
Tipo de piso		
Ubicación		
Precio		

3. Ahora consultad esta página de anuncios en Internet (estudiante A página X / estudiante B página Y) y completad esta tabla para luego poder pasar información a vuestro compañero:

Posibles opciones	Ventajas	Inconvenientes
Piso 1		
Piso 2		
Piso 3		

4. Intercambiad la información y poneos de acuerdo sobre el piso que vais a compartir.

Cuadro 1. Ejemplo de tarea en dos direcciones con objetivos convergentes.

5. Digitalización

La revolución digital que se está llevando a cabo en la sociedad está cambiando las formas de organizar nuestras vidas a todos los niveles: profesión, ocio, comunicación y poco a poco la educación. La interacción se ha convertido en un elemento clave en el siglo XXI. De ser meros consumidores y receptores de información y de noticias, nos hemos convertido en creadores de contenidos, de información, de noticias, o comentadores de la información compartida por otros a través de las redes sociales. Estas mismas aplicaciones han hecho posible el acercamiento a y el contacto con personas de otras comunidades lingüísticas y culturales alejadas de la nuestra. El multilingüismo y el multiculturalismo son una realidad en este mundo globalizado. Pero más que hablar de la cantidad de lenguas y culturas que están en contacto a través de las redes sociales, me gustaría reflejar la necesidad imperante de abordar esa riqueza de lenguas y culturas desde la perspectiva intercultural para convertirnos, tanto profesores como alumnos, en mediadores, en expertos de procesos de comunicación entre agentes procedentes de diferentes culturas, es decir en hablantes interculturales.

6. Importancia de la competencia comunicativa intercultural en ELE

Byram (1997) es uno de los investigadores más influyentes en el ámbito de estudio de la competencia intercultural aplicada a la enseñanza de lenguas. Byram (1997) nos presenta su modelo de Competencia Comunicativa Intercultural, en el que ser intercultural se refleja en la capacidad que tienen los interlocutores de entender la perspectiva de los otros tanto como cuestionar la perspectiva propia. La intención de Byram es añadir una dimensión de reciprocidad ("inter") y entendimiento socio histórico ("cultura") a la noción de competencia comunicativa puesto que, según él, aprender una lengua extranjera es más que poder transmitir un mensaje, es más bien la habilidad de entender a otros en su especificidad y llegar a entenderse uno mismo y su propia cultura; se trata de ir más allá de la visión estereotipada del otro, de ser consciente de que los estilos de interacción responden a convenciones específicas culturales (ej. cómo negociar la cortesía) e individuales y que en una interacción entre representantes de diferentes culturas podrán surgir malentendidos. En esos momentos es importante adoptar una visión reflexiva, analizar lo que ha ocurrido y evitar pasar directamente a prejuzgar ("ah es que son unas cabezas cuadradas").

Uno de los objetivos más importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras es ayudar a los aprendices a comunicarse de forma apropiada con otros hablantes (nativos) de la lengua meta, a comprender a los otros y a comprenderse a sí mismos. Para ello es necesario desarrollar una competencia que les ayude a ver las diferencias, las entiendan para poder aceptarlas, poder descubrir nuevos aspectos de la cultura meta y redescubrir la suya propia. Byram (1997: 50-54) presenta su modelo de Competencia Comunicativa Intercultural (CCI), que incluye los siguientes aspectos:

- Actitud (curiosidad y apertura, eliminar prejuicios sobre otras culturas y creencias sobre la propia),

- Conocimiento (de los grupos sociales, de los usos y prácticas propias del grupo y con otros grupos, del proceso general de interacción familiar y social, de las relaciones sociales, culturales e históricas entre la cultura propia y la de la lengua meta),
- Habilidades de interpretación y relación (capacidad para interpretar documentos o eventos de otra cultura, explicarlos y relacionarlos con los de la propia cultura),
- Habilidades de descubrimiento e interacción (capacidad para adquirir nuevos conocimientos y prácticas de otra cultura, y capacidad para procesarlos; actitudes y destrezas para resolver los obstáculos y limitaciones de la comunicación e interacción en tiempo real), y
- Conciencia cultural crítica (capacidad intercultural de los hablantes para evaluar de forma crítica los usos y prácticas –costumbres, tradiciones, etc.- de ambas culturas, la propia y la del otro).

7. La interacción digital y el aprendizaje de ELE

En este apartado me gustaría retomar la pregunta que formulaba anteriormente: ¿podemos afirmar que la interacción que se genera en el aula es significativa? Hemos visto que en el contexto de lengua extranjera la posibilidad de que la interacción sea significativa es limitada. Sin embargo, hoy en día disponemos de recursos digitales que nos van a permitir enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua también en contextos extranjeros para fomentar el uso de la lengua en contextos sociales auténticos y estimular la competencia pragmática e intercultural

Éste, enriquecer el entorno de enseñanza-aprendizaje de la lengua, ha sido y es uno de los objetivos más importantes que planteamos en proyectos subvencionados por la Unión Europea: NIFLAR,[2] Euroversity[3] y TILA.[4] Objetivos de estos proyectos son enriquecer, innovar, hacer más efectivos y gratificantes los procesos de aprendizaje de la lengua. Estos proyectos incorporan un componente importante de investigación para estudiar el valor añadido que la implementación de interacciones por red tiene en procesos de aprendizaje de la lengua, su cultura y la conciencia intercultural.

El enfoque de enseñanza-aprendizaje que proponemos en nuestro currículo es el de *aprendizaje combinado*; es decir, la combinación de, por un lado, la enseñanza habitual en el aula entre alumnos y profesor/a, y por otro, la posibilidad de que los alumnos realicen tareas significativas a través de sistemas digitales con expertos. En nuestro caso los expertos en la interacción son jóvenes universitarios hablantes nativos que siguen una formación de profesorado de ELE.

2. NIFLAR (2009-2011): Networked Interaction in Foreign Language Acquisition and Research, o Interacción por redes en el proceso de adquisición de la lengua y su investigación. Página del proyecto con tareas de interacción, guía didáctica, ejemplos de uso, entrevistas, etc.: www.niflar.eu.
3. Euroversity (2011-2014): proyecto que pretende estimular el uso de mundos virtuales en la educación. Página del proyecto: www.euroversity.eu.
4. TILA (2013-2015): Telecollaboration for Intercultural Language Acquisition (Telecolaboración para la adquisición de la lengua intercultural): http://news.hum.uu.nl/2012/11/16/european-funding-for-project-telecollaboration-for-intercultural-language-acquisition/

A través de la inclusión de opciones de interacción con nativos según tareas significativas en el currículo, se pretende fomentar la autenticidad del aprendizaje de lenguas poniendo especial énfasis en la adecuación comunicativa e intercultural. Al mismo tiempo fomentamos la competencia didáctica, digital e intercultural de los estudiantes nativos en formación. En este tipo de proyectos de telecolaboración es imprescindible que todas las partes implicadas se vean beneficiadas y aprendan.

Los entornos digitales con los que más hemos trabajado son la videocomunicación y mundos virtuales tridimensionales, en concreto, *Second Life* y Open Sim (véase cuadro 2).

Cuadro 2: ejemplos de los entornos de videocomunicación (Adobe Connect) a la izquierda y de *Second Life a la* derecha.

Para la videocomunicación hemos utilizado la plataforma de *Adobe Connect* que, además de posibilitar la comunicación oral y por chat en parejas (como es el caso de otras plataforma como *Skype*, *MSN*, *oovoo*) ofrece posibilidades para la comunicación grupal, se pueden compartir, fotos, canciones, vídeos, presentaciones en power point en el mismo entorno, así como colaborar en el proceso de escritura en línea (Jauregi 2011). Esta plataforma permite además la grabación de las sesiones multimodales (Jauregi y Bañados 2008; 2010).

Second Life es un entorno virtual tridimensional que permite la interacción sincrónica a distancia tanto textual (por chat) como oral (utilizando auriculares y micrófono) y, donde, a diferencia de la videocomunicación, los participantes no pueden ver al interlocutor con el que se comunican, sino a sus avatares, es decir, a los personajes virtuales tridimensionales que han creado los propios interlocutores antes de acceder al entorno. Además de la interacción sincrónica, *Second Life* permite la acción. Los avatares pueden moverse (andar, correr, sentarse, levantarse, incluso volar) y se pueden desplazar o teletransportar fácilmente de una ubicación a otra. Precisamente, uno de los aspectos más interesantes de *Second Life* para la enseñanza de lenguas reside en la variedad de contextos que nos ofrece en los que poder situar el evento comunicativo: el salón de una casa, jardines, bares, hoteles, fábricas, despachos, tribunales, tiendas, teatros, cines, el parlamento, etc. Pero además, existen réplicas virtuales del mundo real, así podemos visitar Machu Picchu, ir al parque Güell o viajar por México. Debido a esta variedad de escenarios, y a su carácter lúdico como entorno de juego en el que se

pueden simular todo tipo de situaciones, *Second Life* se está convirtiendo en un entorno cada vez más utilizado por instituciones de educación con el fin de favorecer el aprendizaje en acción y el uso comunicativo de la lengua (Molka-Danielsen y Deutchmann 2009; Deutschmann *et al.* 2009; Kuriskak y Luke 2009; Steinkuehler 2006; Dieterle y Clarke 2008).

8. Hacia el estudio del valor añadido de proyectos de telecolaboración

Organizar y coordinar estos proyectos internacionales suponen un esfuerzo considerable, por lo que resulta imprescindible saber si la telecolaboración por videocomunicación y/o mundos virtuales en un contexto de enseñanza combinada contribuye o no a fomentar el proceso de aprendizaje de la lengua y la conciencia intercultural (Jauregi, Gómez Molina y Canto 2010). En el marco del proyecto NIFLAR hemos investigado esta cuestión desde diferentes perspectivas: las experiencias de los aprendientes de lengua, el impacto que estas sesiones tienen en la motivación de los estudiantes, búsqueda de indicadores que muestren que el aprendizaje es más efectivo cuando se ofrecen oportunidades de telecolaboración con aprendientes más expertos según tareas significativas de interacción y análisis de secuencias de aprendizaje durante las sesiones de telecolaboración.

Los datos recogidos y analizados para dar respuesta a estos cuatro puntos son numerosos: cuestionarios, entrevistas, tests orales (previos y posteriores a las sesiones) y grabaciones de las interacciones. En las sesiones participaron un total de 400 estudiantes y profesores en formación de diferentes países.

8.1. Resultados

Las experiencias de los participantes han sido muy positivas. Los alumnos de ELE identificaron diferentes aspectos beneficiosos de la interacción en red, tales como ser más conscientes de contrastes y similitudes culturales, hablar con más fluidez, aprender nuevo vocabulario y tomar más iniciativa en la interacción.

Las mejoras de aprendizaje de los alumnos de ELE fueron también percibidas por los estudiantes nativos cuando se les pidió que compararan la primera y la última sesión de interacción. Estos últimos también expresaron haber adquirido competencias digitales y pedagógicas, además de conocimientos interculturales (Jauregi *et al.* 2010)

Aspectos negativos señalados tanto por los alumnos como los estudiantes de formación de profesorado de ELE fueron los referentes a la técnica que a veces no funcionó como era de esperar: el audio que dejaba de funcionar, problemas de eco o retrasos en la comunicación sincrónica. Pero a pesar de estos problemas ambos grupos manifestaron su interés en seguir participando en este tipo de proyectos.

En cuanto a la motivación hemos podido medir el impacto positivo que estas sesiones de interacción tienen en la motivación del alumno (Jauregi, Graaff y Bergh 2011).

También hemos podido medir el efecto que el proyecto de telecolaboración tiene en la competencia comunicativa de los alumnos de ELE. En un estudio realizado recientemente con alumnos de ELE a nivel B1a los que se les asignó al azar a una de las tres condiciones de investigación: (a) grupo experimental de videocomunicación (N:14) ; (b) grupo experimental de Second Life (N:14) y (c) grupo de control (N: 14), se observó comparando los resultados obtenidos en los tests orales previos al proyecto y los tests orales posteriores a las cinco sesiones de interacción, de todos los participantes, que los grupos experimentales desarrollaron más su competencia comunicativa oral que los estudiantes del grupo de control (véase figura 1) (Canto, en prensa; Canto, Jauregi y Bergh, en prensa). Los tres grupos siguieron el mismo curso con el mismo profesor y realizaron las mismas tareas de interacción en grupos (cinco), pero el grupo de control las realizó en clase sin la presencia del experto (hablante nativo). Las diferencias entre el grupo de control y los grupos experimentales alcanzaron valores significativos ($F_{2, 34} = 5.01$; $p = .012$).

Estos resultados nos llevaron a analizar las sesiones de interacción de los tres grupos y observamos que en los grupos experimentales había más comunicación (Jauregi 2012): hablaban más y durante más tiempo, profundizaban más sobre los temas y se detectaron mayor cantidad de secuencias de negociación (véanse cuadros 3 y 4).

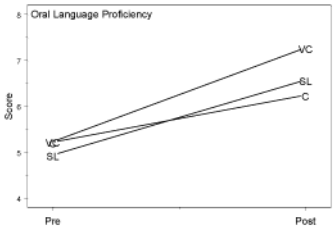


Figura 1. Competencia expresión oral. Valores medios de los resultados del pre- y post-test oral de todos los grupos. (VC: videocomunicación; SL: Second Life; C: grupo de control).

Grupo	Duración de la tarea	Negociaciones
Second Life	01:15:01	27
Videocomunicación	01:20:04	23
Grupo de Control	00:41:00	2

Cuadro 3. Duración de la tarea y número de negociaciones por group – tarea 2

	SL	VC	C
Negociaciones	27	23	2
Causa	27	23	2
• léxico	16	17	2
• malentendido	10	2	
• pronunciación	1	1	

Cuadro 4. Resumen de causas que elicitan la negociación. (SL – grupo de Second Life; VC – Grupo de Videocomunicación; C – Grupo de Control).

Conclusión

Los resultados recabados y brevemente presentados en este artículo parecen indicar que este tipo de entornos, con su potencial específico y si van acompañados de propuestas didácticas apropiadas, pueden contribuir a enriquecer el contexto de enseñanza-aprendizaje, además de funcionar como agentes motivadores en el proceso de aprendizaje. La mayoría de los participantes valora positivamente las oportunidades brindadas para practicar la lengua meta con un hablante nativo e identifica el entorno como un ambiente de bajo estrés que contribuye a reducir la ansiedad en la comunicación, incluso con hablantes nativos, comparado con el entorno de clase. Además, como hemos visto las oportunidades de aprendizaje que ofrece la comunicación sincrónica con expertos mediada por ordenadores (VC y SL) parecen ser mucho más ricas y significativas que las ofrecidas por el sistema tradicional de enseñanza (grupo de control). Efectivamente, los aprendientes no sólo reciben gran cantidad de input rico y variado, sino que negocian el significado durante la interacción y usan la lengua de forma significativa en un contexto social marcado por la autenticidad. Las tareas diseñadas para las sesiones de interacción propiciaron una comunicación dinámica entre los participantes en la que se generó un claro intercambio de información y de opiniones, muchas e ellas, de carácter cultural y pragmático, que contribuyeron a ampliar el horizonte intercultural de los participantes. Los comentarios de los participantes (nativos y no nativos) reflejan actitudes positivas (curiosidad, apertura, predisposición a conocer otras culturas, conciencia autocrítica), destacan como relevante la posibilidad de conocer grupos sociales de otros países, sus costumbres y hábitos de interacción, y reconocen la oportunidad que les ofrecen estos entornos para desarrollar destrezas de interpretación (evitar y mejorar la negociación de los malentendidos), exposición, descubrimiento y de interacción, lo que nos lleva a deducir que las condiciones ofrecidas por la videocomunicación y *Second Life* son óptimas para desarrollar mejor la competencia comunicativa intercultural.

Bibliografía

ALDRICH, H. y J. SHIMAZOE (2010): "Group work can be gratifying: Understanding and overcoming resistance to cooperative learning", *College Teaching*, 58(2), 52-57.

BAKER, T. y J. CLARK (2010): "Cooperative learning- a double edged sword: A cooperative learning model for use with diverse student groups", *Intercultural Education*, 21(3), 257-268.

BRYANT, T. (2006): "Using World of Warcraft and Other MMORPGs to Foster a Targeted, Social, and Cooperative Approach Toward Language Learning", *Academic Commons*.

BYRAM, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon: Multilingual Matters.

BRUNER, J. S. (1983): *Childs Talk. Learning to Use Language*, New York: Norton & Company.

CHAPELLE, C. A. (2003): *English language learning and technology*, Amsterdam: John Benjamins.

CANTO, S., K. JAUREGI y H. BERGH v/d (en prensa): "Integrating cross-cultural interaction through video-communication and virtual worlds in foreign language teaching programs: is there an added value?" Publicación en enero de 2013, *ReCALL*.

CANTO, S. (en prensa): *Second Life*, una herramienta para mejorar la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes de lengua, Actas del IV CIEFE, 2011.

DEUTCHMANN, M., L. PANICHI y J. MOLKA DANIELSEN (2009): "Designing oral participation in Second Life – A comparative study of two language proficiency courses", *ReCALL* 21/2, 206-226.

DIETERLE, E., y J. CLARKE (2008): "Multi-user virtual environments for teaching and learning", en M. Pagani (ed.), *Encyclopedia of multimedia technology and networking* (Second ed.), Hershey, PA: Idea Group, Inc.

DÖRNYEI, Z. (2001): *Teaching and researching motivation*, Harlow: Longman.

DOUGHTY, C. y J. WILLIAMS (1998): *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge: CUP.

ELLIS, R. (2003): *Task-based language learning and teaching*, Oxford: OUP.

JAUREGI, K. (1997): Collaborative negotiation of meaning. A longitudinal approach. Rodopi.

KASPER, G. (2001): *Pragmatics in language teaching*, Cambridge: CUP.

JAUREGI, K. (2011): "La negociación de procesos de escritura a través de la videocomunicación", en N. Estévez, J. R. Gómez y M. Carbonell (eds.), *La comunicación escrita en el siglo XXI*, Valencia: *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüístics*, 16. ISSN.1135-416X. 81-105.

JAUREGI, K. y E. BAÑADOS (2008): "Virtual interaction through video-web communication: a step towards enriching and internationalizing learning programs", *ReCALL*, 20, 2: 183-207.

JAUREGI, K. y E. BAÑADOS (2010): "An intercontinental video-web communication project between Chile and The Netherlands", en S. Guth y F. Helm (eds.), *Telecollaboration 2.0.,* Bern: Peter Lang AG. 427-436.

JAUREGI, K. y S. CANTO (2012): "Impact of native-nonnative speaker interaction through video communication and Second Life on students' Intercultural Communicative Competence", en L. Bradley y S. Thouësny (eds.), *CALL: using, learning, knowing* [en línea]. *http://research-publishing.net/publication/chapters/978-1-908416032/Jauregi_Canto_43.pdf.* ISBN 13:978-1-90841-03-2; 151-156.

JAUREGI, K., J.R. GÓMEZ MOLINA y S. CANTO (2010): "Interacción virtual a través de la videocomunicación y mundos virtuales: dos estudios piloto", *MarcoELE,* 11, 1-17 [en línea]. *http://www.marcoele.com*

JAUREGI, K., R. de GRAAFF, H. van den BERGH y M. KRIZ (2012): "Native non-native speaker interactions through video-web communication, a clue for enhancing motivation", *Computer Assisted Language Learning Journal*, 25.1, 1-19.

JAUREGI, K., M. KRIZ y H. van den BERGH (2010): "Integrating networked interaction in foreign language learning and teacher training programs", en A. Gimeno Sanz (ed.), *New Trends in CALL. Working Together,* McMillan, ELT, 141-147.

KRASHEN, S. (1985): *The Input Hypothesis*, London: Longman.

KURISCAK, L.M, y C. L. LUKE (2009): "Language learner attitudes toward virtual worlds: An investigation of Second Life", en G. Lord y L. Lomicka (eds.), *The next generation: Online collaboration and social networking in CALL*, San Marcos: TX: CALICO, 173-207.

LANTOLF, J. P. (2006): "Sociocultural theory and L2: State of the Art", *Studies in Second Language Acquisition,* 28, 67-109.

LONG, M. y P. ROBINSON (1998): "Focus on form: Theory, research and practice", en C. Doughty y J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 15-63.

MACKEY, A. y Ch. POLIO (eds.) (2009): *Multiple Perspectives on Interaction*, New York: Routledge.

MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: [en línea]. *cvc.*

cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
MOLKA-DANIELSEN, J. y M.. DEUTCHMANN (eds.) (2009): *Learning and teaching in the virtual world of Second Life*, Tronddheim: Tapir Academic Press.
PICA *et al.* (1985): "The Selective Impact of Classroom Instruction on Second Language Acquisition", *Applied Linguistics*, 6/3, 214-222.
SCHMIDT, R.W. (1990): "The Role of Consciousness in Second Language Learning", *Applied Linguistics,* 11/2, 129-158.
STOTZ, D. (1991): *Verbal interaction in small-group activities,* Tübingen: Gunter Narr Verlag.
SWAIN, M. (1985): "Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development", en S. Gass y C. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, Mass.: Newbury House.
SWAIN. M. y S. LAPKIN (1995): "Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning", *Applied Linguistics*, 16: 371-91.
VYGOTSKY, L. S. (1978): *Mind & Society*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
WELLS, G. (ed.) (1981): *Learning through Interaction. The Study of Language Development,* Cambridge: Cambridge University Press.
WILLIS, J. (1996): *A framework for task-based learning*, London: Longman.

Un lugar para cada cosa y cada cosa... ¿en qué lugar?: La lengua materna, el input y las técnicas de obtención de datos[1]

Juana M. Liceras
University of Ottawa

Resumen

Nos ocupamos aquí de la representación y el procesamiento, en hablantes de distintas lenguas, de tres tipos de construcciones del español para mostrar las vías de aplicación a la enseñanza de lenguas segundas o extranjeras que nos ofrece esta investigación de corte "multilingüe" y en la que prestamos especial atención al papel de la lengua materna, el input y las técnicas de obtención de datos. Vamos a ocuparnos de cómo y por qué los hablantes nativos y no nativos difieren en la sensibilidad al género gramatical, en las preferencias por el referente sujeto o complemento de los sujetos implícitos frente a los explícitos y en la aceptabilidad de oraciones interrogativas complejas.

1. Introducción[2]

El papel de la lengua materna y del input han ocupado un lugar central en los estudios de adquisición de lenguas segundas o extranjeras y, de forma directa o indirecta, se han tenido siempre en cuenta en la enseñanza que se lleva a cabo en la formación de profesores, en la enseñanza que se lleva a cabo en el aula e incluso en la preparación de libros de texto y materiales de enseñanza. Sin embargo, raramente se ha tenido en cuenta la información que nos proporciona la investigación experimental en general y mucho menos la información ligada a las diferencias y similitudes que se encuentran en función de las distintas técnicas de obtención de datos.

En este trabajo acudimos a la investigación empírica ligada al género, las opciones anafóricas de los sujetos explícitos e implícitos y las interrogativas a larga distancia para ver qué podemos "filtrar" en relación con cada uno de estos tres aspectos citados que nosotros consideramos centrales en la enseñanza de lenguas segundas o extranjeras: el papel de lengua materna, el input y las técnicas de obtención de datos.

Cuando utilizamos el término "filtrar" lo hacemos partiendo del concepto de "genio" estructural de las lenguas que acuñó Sapir (1921) y del de "intuiciones" del hablante nativo que ha ocupado un papel central en la lingüística de corte chomsquiano (Chomsky 1966, 1981, 1986, 1995, entre otros).

Baker (1996), en su propuesta universalista sobre las diferencias paramétricas den-

1. Este trabajo se ha llevado a cabo gracias a la ayuda que nos han proporcionado el Canada-Europe Award Program of the International Council for Canadian Studies [10-CEA-A] y la Facultad de Humanidades de la Universidad de Ottawa.
2. Se puede acceder al vídeo de la conferencia a través del siguientes enlace: http://diobma.udg.edu/handle/10256.1/2690

tro de las que sitúa todas la lenguas naturales, se hace eco del término genio estructural de las lenguas para afirmar que Sapir tenía razón en que existe algo que las caracteriza y que es detectable, pero que no tenía razón cuando planteaba que era obvio. Concretamente, en relación con la adquisición de lenguas extranjeras, menciona que es normal que se nos acuse de no haber "felt... the spirit of a foreign language" (Baker 1996: 4). En otras palabras, no es fácil captar la idiosincrasia estructrural de las lenguas y por eso es importante que los que nos preocupamos por poner la teoría lingüística y la psicolingüística al servicio de la lingüística aplicada lo intentemos.

Las intuiciones del nativo, que han de estar forzosamente ligadas al genio estructural de la lengua, podemos abordarlas desde dos perspectivas diferentes: la de la gramaticalidad y la de la aceptabilidad. Vamos a partir del supuesto de que la gramaticalidad es patrimonio del lingüísta y la aceptabilidad del hablante nativo. En otras palabras, vamos a aceptar las propuestas que nos hacen los lingüistas sobre lo que es gramatical o agramatical en las construcciones del español de que vamos a ocuparnos, y vamos a incorporar en nuestras propuestas descriptivo-pedagógicas los patrones y niveles de aceptabilidad que se reflejan en los datos espontáneos y experimentales que hemos analizado.

Una dicotomía que no queremos abandonar, pese a lo mucho que se haya renegado de ella, es la que diferencia competencia de actuación. No sólo porque creemos que es muy importante desde el punto de vista teórico y desde el metodológico, sino también porque, como vamos a ver repetidamente, a la misma actuación pueden subyacer competencias diferentes.

Otra dicotomía, que acuñamos hace tiempo y de la que nos hemos hecho eco en distintas ocasiones (Liceras 1994, 1998) es la de la separación entre "teoricones" y "datosos" que ha estado presente en la investigación psicolingüística en general y en la investigación sobre la adquisición del lenguaje en particular.[3] Esta división sigue presente en el siglo XXI, pero con una diferencia: los "teoricones" que se ocupaban de los datos espontáneos y experimentales se han alejado un tanto de la teoría lingüística. De ahí que tengamos la sensación de que se ha superado la separación cuando en realidad lo que creemos que sucede es que hay mucho menos diálogo entre la teoría lingüística y la psicolingüística. Lo que nos preocupa ahora es que los psicolingüistas que nosotros incluíamos dentro de los "teoricones" porque tenían muy en cuenta la recogida y el análisis de datos para probar las propuestas de la teoría, por un lado, y para ampliar el campo de mira de la psicolingüística, por otro, se ocupan de testar principios de la psicolingüística como tal, pero no de la teoría lingüística. En el pasado, cuando abogábamos por el establecimiento de un diálogo constante entre los "teoricones" y los "datosos", lo hacíamos "mirando hacia atrás... sin ira". Ahora queremos plantear que la teoría lingüística siga ocupando un papel central en los trabajos de psicolingüística, y

3. El término "teoricones" lo acuñamos para referirnos a los modelos de adquisición dirigidos fundamentalmente a dar cuenta de la representación del lenguaje que subyace a la producción, es decir, por ejemplo, a todo el trabajo que se ha llevado a cabo dentro de la teoría de Principios y Parámetros de Chomsky (1981, 1986) que, además defienden la base genética de la capacidad lingüística (*nature*) y otorgan un papel relativamente marginal al medio (*nurture*). El término "datosos" lo acuñamos para referirnos a los representantes de modelos de adquisición cuyo objetivo central es dar cuenta de los mecanismos de procesamiento y producción que subyacen a la conducta lingüística, como es el caso de los principios operativos de Slobin (1986) o los mecanismos y el modelo de la competición de MacWhinney (1987).

lo hacemos, "mirando hacia atrás... sin nostalgia". Es decir, no se trata de volver a una etapa de falta de diálogo con los datos, sino de que la teoría lingüística siga ocupando un lugar central.

Lo que nos proponemos es, partiendo de las tres construcciones del español que hemos mencionado, mostrar como las propuestas de la teoría lingüística, las de la psicolingüística y los datos de la investigación empírica se pueden poner al servicio de los profesionales de la enseñanza de ELE en relación con: (i) la lengua materna (L1) o las lenguas maternas (L1s) y con las otras lenguas (segundas, terceras) de los hablantes e incluso con otras lenguas naturales, como es propio del planteamiento universal de la lingüística chomsquiana; (ii) el input; especialmente en relación con la manipulación del input como punto clave de la gramática descripivo-pedagógica por la que abogamos aquí y por la que hemos abogado en otros trabajos (Liceras, en prensa); y (iii) lo que nos aportan las técnicas de obtención de datos sobre (a) y (b).

2. La representación y el procesamiento del género gramatical en la mente del hablante nativo y del hablante no nativo: la alternancia de código y el llamado "criterio analógico"

Una forma indirecta de investigar cómo se representa y procesa el género gramatical en la mente del hablante nativo y no nativo consiste en analizar datos espontáneos y experimentales de alternancia de código en los que se cumpla (o no) el llamado "criterio analógico". El criterio analógico se cumple, por ejemplo, en la alternancia de código que tiene lugar entre un determinante español y un sustantivo inglés si hay concordancia de género entre dicho determinante y la traducción al español del equivalente del sustantivo inglés. Por lo tanto, en (1) se cumple claramente:

(1a) *la house (la casa)*
(1b) *el pencil (el lapiz)*

Y en (2) también se cumple, si tenemos en cuenta que el sustantivo inglés puede referirse a dos sustantivos diferentes del español.

(2a) *el cake - la cake (el pastel - la tarta/torta)*
(2b) *el plane - la plane (el avión - la avioneta)*

El criterio analógico no se cumple en (3), pero como en español el masculino se considera el género por defecto, los ejemplos de (3) son más aceptables que los de (4), donde el determinante femenino precede a un sustantivo que en español se clasifica como masculino.

(3a) *?el house (la casa)*
(3b) *?el box (la caja)*
(4a) **la book (el libro)*
(4b) **la finger (el dedo)*
Si bien puede cuestionarse la legitimidad de "filtrar" estos datos experimentales

para ponerlos al servicio de la enseñanza de ELE, no creemos que dicho cuestionamiento tenga fundamento porque está legitimado por un modelo de acceso léxico, muy establecido (por ejemplo, Costa y Santesteban 2005), según el cual el mecanismo de selección activa más de una representación léxica debido al transvase de activación del sistema semántico al nivel léxico. Según este modelo, el sistema semántico no activa sólo la palabra que se corresponde con el significado que se busca, sino que activa otros items relacionados semánticamente. Es decir, ante la foto del cachorro que figura debajo, el hispanohablante puede activar la palabra *perro*, la palabra *animal* u otras, y el hablante bilingüe puede activar además, la palabra *dog*, o la palabra *puppy* (*cachorro*) o la palabra *pet* (*mascota*).

Lo que nos interesa es dar cuenta de las diferencias entre los hablantes nativos y los no nativos para tratar de llevar a los no nativos a clasificar los sustantivos del español según el género. Para ello, y como la implementación del criterio analógico proporciona evidencia de que los hablantes de español, o los hablantes bilingües, muestran una clara preferencia por asignar a los sustantivos del inglés el género que se les asigna a los equivalentes del español (es decir tienden a clasificarlos según el género, como a los sustantivos del español) vamos a servirnos de datos que nos permiten mostrar cómo y por qué se cumple (o no) el criterio analógico en la producción espontánea y en los datos de juicios de aceptabilidad de niños bilingües (español-inglés) simultáneos y equilibrados y de adultos bilingües (español-inglés) con lengua dominante español o inglés (y también francés).

• Datos espontáneos. Niños bilingües simultaneous.

En los ejemplos de (5), tomados de Liceras *et al*. (2006), vemos que los niños bilingües español-inglés (5a,b,c,f); alemán-francés (5d) y francés-inglés (5e) producen, hemos de decir que sistemáticamente aunque no de forma abundante, Sintagmas Determinantes con el determinante en una lengua y el sustantivo en otra.

(5a) *Un rabbit*	(conejo)	[Mario 3;5 (Fantini 1985)
(5b) *OTRO book*	(libro)	[Manuela 1;9 (Deuchar CHILDES)]
(5c) *UN sheep*	(cordero-oveja)	[Leo 2;7 (Spradlin *et al*. 2003)]

(5d) *DAS*$_{[neutro]}$ *bateau*	(el barco)	[Ivar 2;00 (Köppe y Meisel 1995)]
(5e) *LE man*	(el hombre)	[Michael (Swain y Wesche 1975)]
(5f) *UNA bird*	(pájaro-paloma...)	[Lindholm and Padilla 1978]

Ahora bien, lo que hemos constatado (Liceras *et al*. 2005, 2008) es que en los casos en que sólo una de las lenguas tiene género gramatical y lo marca en el determinante (el español y el francés frente al inglés), la gran mayoría de los Sintagmas Determinantes mezclados tienen el determinante en español o francés y el sustantivo en inglés. Esto nos llevó a formular la Hipótesis de la Materialización de los Rasgos Formales (*Grammatical Features spell-out Hypothesis*) según la cual, en una mezcla de categoría funcional y categoría léxica, los bilingües van a elegir la categoría funcional que tenga rasgos más gramaticalizados (el género en el determinante del español o el francés frente al inglés). En el caso en que en las dos lenguas haya rasgos gramaticalizados (el italiano y el alemán o el francés y el alemán), eligirán indistintamente uno u otro determinante. Los datos que presentamos en Liceras *et al*. (2005, 2008) avalaban esta hipótesis.

Lo que no pudimos constatar es que el criterio analógico se implementara sistemáticamente en el caso de los niños, aunque sí en bastantes ocasiones asignaban el género del equivalente español al sustantivo inglés. Sin embargo, en el caso de los niños es aún más difícil que en el caso de los adultos saber qué item léxico del español compite con el item inglés cuando producen un Sintagma Determinante mezclado (véase la nota a pie de página número 3).

• Datos espontáneos. Adultos bilingües simultáneos. Estados Unidos.

Jake *et al*. (2002) analizaron datos de alternancia de código y encontraron que 161 casos de Sintagmas Determinantes con el determinante en español y el nombre en inglés y de esos 151 estaban marcados con género (los 10 que no lo estaban eran posesivos o nombres propios). De esos 151, 78 (un 52%) cumplían con el criterio analógico y de los 73 que no lo cumplían, 71 (casi el 100%) llevaban el artículo masculino. Algunos de los ejemplos figuran en (6).

(6a) *EL doorway*	(la entrada de la puerta)
(6b) *EL research*	(la investigación)
(6c) *EL vacuum*	(la aspiradora)
(6d) *EL weekend*	(el fin de semana)
(6e) *UNA broom*	(una escoba)

Obviamente estos bilingües tienen una clara preferencia por asignar el masculino por defecto. Es decir, aunque eligen el sustantivo español sistemáticamente ya que en el trabajo de estos autores no mencionan que haya ningún caso de determinante inglés y sustantivo español (según Meyers-Scotton, comunciación personal, no encontraron ninguno), aplican el criterio analógico en el 52% de los casos y no de forma categórica.[4]

4. No está claro cuál será el item léxico del español que cada bilingüe considere equivalente, o al que tenga acceso en el momento en que produce el Sintagma Determinante mezclado. Por lo tanto, conviene interpretar estos porcentajes con cautela. De hecho, en las pruebas experimentales que se llevan a cabo en estos momentos en nuestro Laboratorio de Investigación sobre la Adquisición del Lenguaje (http://artsites.uottawa.ca/larlab/) controlamos no sólo las equivalencias de los

• Datos espontáneos. Adultos bilingües simultáneos. Gibraltar.[5]

En el análisis de los datos de la tesis de Moyer (1993) encontramos la distribución de Sintagmas Determinantes con alternancia de artículo español y sustantivo inglés que figura en la Tabla 1. Como puede observarse, hemos separado los casos de sustantivos animados e inanimados porque son realmente los segundos los que nos proporcionan información clara sobre el estatuto del género en la mente de estos bilingües.

Tabla 1. Total de Sintagmas Determinantes con alternancia español/inglés [+criterio analógico] [-criterio analógico] de los datos de la tesis de Moyer (1993).

	[+criterio analógico]		[-criterio analógico]	
	[+ animado]	[- animado]	[+ animado]	[- animado]
El	20	41	2	39
Los	6	15	1	9
La	0	6	0	0
las	1	0	0	0
Total definido	27	62	3	48
un	4	26	0	15
unos	0	1	0	2
una	0	1	0	2
unas	0	1	0	0
Total indefinido	4	29	0	19
Otros SDet	0	8	0	6
Totales	31	99	3	73
TOTALES	130		76	

Como puede observarse en la tabla, hay muchos mas casos de Sintagmas Determinantes mezclados con sustantivo [-animado] y también hay muchos más casos en los que se cumple el criterio analógico que casos en los que no se cumple. La diferencia es estadísticamente significativa. Ejemplos de los sintagmas que produjeron los bilingües de Gibraltar figuran en (7).

(7a) *EL toilet paper* (el papel higiénico)
(7b) *LA washing machine* (la lavadora)
(7c) *UN English breakfast* (un desayuno inglés)
(7d) *EL new agency* (la nueva agencia)
(7e) *EL meeting* (la reunión)
(7f) *EL Christmas* (la Navidad)
(7g) *LA chronicle* (la crónica)
(7h) *LA opposition* (la oposición)

De los datos que hemos presentado se desprende que el criterio analógico está

items en español y en inglés al máximo sino que, además, al final de la prueba, les pedimos a los participantes, a partir de los dibujos utilizados en la prueba, que nos digan la palabra en español para esta forma asegurarnos de que el determinante que se asignaron al sustantivo inglés concuerda con ese equivalente del español y, si no es así, descartar el item.
5. Datos tomados de Liceras *et al*. (2006).

bastante enraizado en la producción de Sintagmas Determinantes mezclados de los hablantes bilingües, en estos datos de producción espontánea. En el caso de los bilingües de Gibraltar el criterio analógico se cumple significativamente en más casos que el masculino por defecto o la discordancia entre determinante femenino y sustantivo con equivalente masculino en español.

• Datos obtenidos a partir de una prueba de Juicios de Aceptabilidad.

Con objeto de comprobar, por un lado, si los bilingües con español como lengua dominante no sólo tienden a producir Sintagmas Determinantes mezclados que cumplen el criterio analógico, sino que también prefieren las mezclas en que se cumple dicho criterio y, por otro, si los bilingües con el inglés o francés como lengua dominante se acercan a esa preferencia a medida que tienen un mayor dominio del español se administró una prueba de Juicios de Aceptablidad (Liceras *et al.* 2008) a varios grupos de aprendices de español y a un grupo de hispanohablantes que estudiaban inglés en una universidad española. Los resultados de la prueba figuran en el Gráfico 1, donde podemos observar que la preferencia por el criterio analógico (*matching*), las columnas de color rojo, se ve claramente en el caso de los hispanohablantes y también de los aprendices de español que tienen el francés como lengua dominante, pero no en el caso de los aprendices de español cuya lengua dominante es el inglés.

Podemos observar también que los francófonos son mucho menos generosos en su aceptabilidad de los items con alternancia de código que los otros dos grupos. No sabemos si esto se debe a que estaban hacienda juicios de aceptabilidad sobre mezclas en las que un item era de la lengua segunda y otro de la tercera, es decir, al contrario de los otros dos grupos, ni el sustantivo ni el determinante aparecían en su lengua dominante, o si se debe a que la formación escolar en francés sea más prescriptiva y eso lleve a que haya un mayor rechazo de las mezclas. En cualquier caso, lo que está claro es que prefieren la alternancia con criterio analógico y hemos de decir que la diferencia con respecto a la alternancia en que no hay criterio analógico es significativa (Liceras *et al*. 2008).

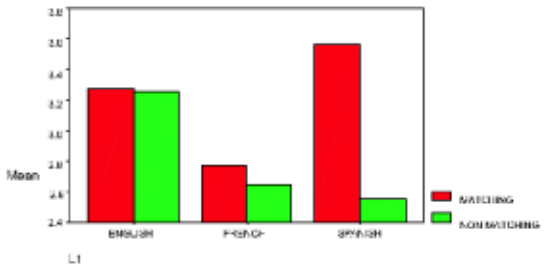


Gráfico 1. Preferencia por los items [+criterio analógico] / [-criterio analógico] según la L1 (Liceras et al. 2008).

Además, y como puede verse en el Gráfico 2, el nivel de aceptabilidad de los items en que el determinante es femenino y el equivalente del sustantivo es masculino (*la book*, por ejemplo), y que figuran en color morado, es bajísimo por parte de los hispanohablantes cuando se compara con el nivel de aceptabilidad de los casos en que se cumple el criterio analógico (M-M) y (F-F). Los hablantes de francés como lengua dominante también tienen muy poca tolerancia por los casos de determinante femenino y sustantivo masculino (F-M) como *la book,* pero no son como los hispanohablantes en lo que se refiere al masculino por defecto (*el house*), ya que lo consideran más aceptable que los casos de criterio analógico con determinante femenino (*la house*).

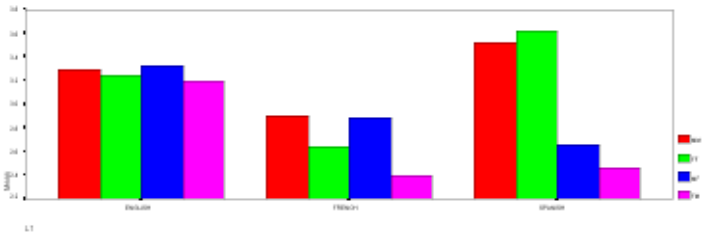


Gráfico 2. Preferencia por los items [+criterio analógico] / [-criterio analógico] según el género del determinante y la L1 (Liceras et al. 2008).

Los anglófonos difieren de los dos grupos en que no tienen preferencia alguna por ninguno de las cuatro mezclas posibles. En otras palabras, no parecen mostrar ningún tipo de sensibilidad al género que el determinante español pueda imponerle al sustantivo inglés.

De los datos que hemos presentando se desprende que:

1. El hablante nativo de español clasifica los sustantivos según el género y por eso tiende a imponer la clasificación de los sustantivos del español a los sustantivos del inglés, es decir, prefiere que haya concordancia con el artículo del español.

2. Existe un fuerte rechazo de de la mezcla Det femenino + N "masculino". Es decir, cuando no se cumple el criterio analógico porque el determinante es femenino, que es la marca por excelencia de género en español, va seguido de un sustantivo inglés cuyo equivalente español es masculino, la aceptabilidad de la mezcla es muy baja.

3. En términos de acceso léxico podemos decir que el nivel de activación de los items de la L1 puede incidir en que los sustantivos de la otra L1 (en el caso de los bilingües equilibrados) o de la L2 (la lengua que no tiene género gramatical), se clasifiquen según el género de la L1 que tiene género gramatical.

A la vista del comportamiento de los hablantes nativos y de los anglófonos, ¿podemos pensar en algún tipo de intervención pedagógica que utilice la alternancia de

código para sensibilizar a los anglófonos a clasificar los sustantivos del español según el género gramatical?

Si el hablante nativo clasifica los sustantivos según el género se puede pensar en "jugar" a poner género a los sustantivos del inglés (o de otra lengua que no clasifique los sustantivos según el género gramatical), a través de un determinante que lo marque de forma explícita como los artículos o de un adjetivo.[6]

3. Patrones de preferencia en el procesamiento de las relaciones anafóricas: ¿las intuiciones del nativo en terreno movedizo?

La formulación de la Hipótesis de la Posición del Antecedente (*Position of Antecedent Hypothesis*) de Carminati (2002) ha puesto en el centro de la investigación de las lenguas [+sujeto nulo] una serie de problemas ligados no a las relaciones gramaticales *per se,* sino a las preferencias de procesamiento en casos de ambigüedad que despliegan los hablantes de esas lenguas. Obviamente, los estudios de las interlenguas se han preguntado si los que adquieren estas lenguas como lenguas segundas o extranjeras son sensibles a estas preferencias. No sólo eso, y dado que las relaciones anafóricas también están presentes en le caso de las lenguas [-sujeto nulo], parece importante contar también con datos empíricos sobre las preferencias de los hablantes de estas lenguas.

La problemática en cuestión radica en la aparente ambigüedad que se genera en el caso de (8a) donde el sujeto del verbo la oración subordianda, *veía*, es un sujeto implícito, como en el caso de (8b) donde el sujeto de *veía* es explícito, pero, en principio, también puede tener como referente al sujeto (*Juan*) o al complemento (*Luis*) de la oración principal.

(8a) *Juan hablaba con Luis mientras ___ veía la televisión*
(8b) *Juan hablaba con Luis mientras* ***él*** *veía la televisión*

Es más, en ambos casos, tanto el sujeto implícito de (8a) como el pronombre *él* de (8b) podrían, por lógica, tener como referente a una persona que no fuera ni *Juan* ni *Luis*.

En una serie de pruebas *on-line* y *off-line* que se han llevado a cabo en español (Alonso-Ovalle *et al*. 2002; Jegerski *et al*. 2011), italiano (Belletti *et al*. 2007; Sorace and Filiaci 2006; Kraš 2008a, 2008b) y catalán (Mayol y Clark 2009; Bel 2010) se ha constatado lo siguiente:

• Tanto los hablantes nativos como los no nativos muestran una clara preferencia por el sujeto de la oración principal como referente del sujeto implícito de la subordinada como muestran los índices de (9a).

(9a) ***Juan***$_i$ *hablaba con Luis mientras* ***pro***$_i$ *veía la televisión*

6. Por supuesto que se puede pensar en distintos tipos de actividades y que van a tener que ser diferentes si tanto la L1 como la lengua objeto clasifican los sustantivos de acuerdo con un criterio formal como el género (pero con tres géneros en lugar de dos como es el caso del alemán) o con otros criterios (el caso del swahili).

• Como se muestra en (9b), los hablantes nativos (pero no los no nativos) prefieren el complemento de la principal o bien un referente que no está mencionado (el índice "k") cuando el sujeto es pronominal, pero no eligen el sujeto *Juan* como referente del pronombre, al contrario de lo que sucede en (9a).

(9b) Juan$_{i}$ hablaba con **Luis**$_{j}$ mientras **él**$_{j/k}$ veía la televisión

Hablamos de preferencias que se considera que están ligadas a cómo se procesan las categorías vacías y las pronominales y no hablamos de opciones categóricas. Los casos de representación gramatical y no de procesamiento con respecto a estas categorías estarían representados en (10) ya que, como podemos observar en (10c) y en (10d) donde la categoría vacía (el pronombre implícito) no es una opción, de forma que (10b) y (10e) son la contrapartida gramatical de (10c) y (10d).

(10a) ***pro*** *no sabemos qué a qué hora sale el avión, ¿quién lo sabe?*
(10b) ***Yo*** *lo sé*
(10c) *****pro*** lo sé
(10d) **Pedro lo sabe y* ***pro*** *lo sé también*
(10e) *Pedro lo sabe y* ***yo*** *lo sé también*

Si comparamos los ejemplos de (8) y (9) por un lado y los de (10) por otro, es obvio que en el primer caso no podemos hablar de agramaticalidad si alguien considera que el referente del sujeto implícito de la subordinada es el complemento de la principal mientras que en (10c) y (10d) es imposible producir un sujeto implícito aunque pudiera tomarse el hablante como antecedente. Parecería pues que hay intuiciones ligadas a la representación gramatical, e "intuiciones" ligadas a las preferencias de procesamiento. Estas últimas no se mencionan, que sepamos, en las gramáticas descriptivas y, sin embargo, forman parte de la competencia nativa que el aprendiz aspira a lograr y que el formador de profesores y el propio profesor de lenguas segundas o extranjeras debe manejar.

Cuando se ha hablado del genio estructual de la lengua y de las intuiciones del nativo, han sido las características morfosintácticas de las lenguas lo que se ha barajado, la pregunta que nos hacemos ante los ejemplos anteriores es en qué medida se pueden poner en relación con el genio del español. La respuesta parece obvia: en la medida en que el español es una lengua [+sujeto nulo]. Es una característica muy general y parece que incluso dentro de las lenguas de sujeto nulo las preferencias de los hablantes varían, bien sea debido al tipo de verbos (no todos establecen la misma relación ni con el complemento ni, desde luego, con la subordinada) o la pragmática. Ahora bien, está claro que el sujeto implícito elige, como ha apuntado Carminati (2002) el referente estructural que ocupa un lugar más destacado (el sujeto).

Por lo tanto, cuando hablamos de que nos encontramos aquí ante un caso en que las intuiciones del nativo parecen estar en terreno movedizo, a lo que en realidad apuntamos es a que se trata de preferencias mediadas por el procesador y esa es la razón de que haya variación dentro de la tendencia a que los juicios se emitan preferentemente como

hemos indicado arriba. A la vista de que los aprendices de la lengua no se comportan como los nativos en el caso de los sujetos pronominales, ¿podemos decir que se debe a que transfieren las preferencias de la L1? Realmente no parece que pueda ser un caso claro de transferencia puesto que en inglés no existen las dos opciones. Sería más bien, como en la superproducción de sujetos explícitos que también caracteriza el lenguaje de los aprendices de español, una falta de conocimiento del valor que tienen los sujetos pronominales en español.[7]

Sin embargo, hemos detectado lo que consideramos un caso interesante de trasferencia de la opción sujeto implícito/explícito del español al inglés cuando los bilingües con español como lengua dominante tenían que elegir el referente de un sujeto inglés débil (neutral) y de uno enfático, como se indica en los ejemplos de las dos tareas que llevaron a cabo: una de Producción y una de Juicios de Aceptabilidad.[8]

• Tarea de producción

(11a) *María had lunch with Ana while* ***she*** *was visiting the city*
Who was visiting the city?
(11b) *Susan sang to Louisa while* ***SHE*** *sat on the sofa*
Who sat on the sofa?

Se trataba aquí de elegir un antecedente y a los participantes se les decía que el pronombre con mayúsculas tenía valor enfático y debía interpretarse como tal. La idea era que este sujeto se intepretara, como ha propuesto, entre otros, Montalbetti (1984), como el sujeto explícito del español.

• Tarea de Juicios de Aceptabilidad

(12) *Alex cooks for John while* ***HE*** *listens to music*
Who is listening to music?
Alex / John / Neither Alex nor John but rather someone else
1 2 3 4 5

Los participantes veían una de las tres opciones de elección de referente y tenían que dar una puntuación a esa respuesta según la consideraran totalmente natural (5) o totalmente inaceptable (1).

En la tarea de Producción, el Grupo de L1 español / L2 inglés eligió una mayor cantidad de referentes sujeto con pronombre neutral que con pronombre enfático, y la diferencia fue significativa ($F(1,17) = 6.242$ $p=0.023$). Es decir, el pronombre neutro equivale a las preferencias por el antecedente sujeto del pronombre implícito en español. Es decir, los hablantes nativos de español diferencian entre neutral y enfático, como

7. En Liceras (en prensa), y desde la perspectiva de la gramática descriptivo-pedagógica, tratamos el tema del posible uso "ilícito" de los sujetos implícitos y explícitos del español.
8. Se trata del proyecto "Null and overt subjects: Anaphora in native, non-native grammars and code-mixing systems" de nuestro Laboratorio de Investigación sobre la Adquisición del Lenguaje (http://artsites.uottawa.ca/larlab/en/research/). Estos resultados se discuten, por ejemplo, en Valenzuela, Liceras y López-Morelos (2011) y Valenzuela *et al*. (2012).

se ha propuesto en algunos análisis sintácticos del inglés, aunque es algo que los datos experimentales de Carminati (2002) no parece que avalaran los nativos de inglés.

En la prueba de Juicios de Aceptabilidad se produjo la misma tendencia, pero en este caso la diferencia no resultó significativa.

En la línea de lo datos de Carminati (2002), el grupo de L1 inglés no establece esta diferencia en ninguna de las dos pruebas. Esto nos ha llevado a proponer que los hispanohablantes transfieren las dos opciones de su lengua al inglés, de forma que el pronombre neutral se equipara con el sujeto implícito (el vacío) y el pronombre enfático con el sujeto explícito. Se trata de un caso interesante de transferencia que va más allá de la morfosintaxis ya que el uso de los sujetos pronominales explícitos del español está regulado por la pragmática y, en el caso que nos ocupa, se hace extensivo a las preferencias de procesamiento.

4. La lengua materna, el input y las técnicas de obtención de datos: las interrogativas complejas en las lenguas del mundo

Vamos a mostrar como funcionan tres tipos de interrogativas complejas en algunas lenguas indoeuropeas para ilustrar lo que nos dicen los datos experimentales sobre el papel de la lengua materna, el input y las técnicas de obtención de datos en la percepción de dichas estructuras por parte de los hablantes nativos y los no nativos y especular sobre cómo se puede incorporar en la enseñanza de ELE el conocimiento que nos proporcionan estos datos.

• Interrogativas complejas QU- (*complex wh-questions*)

Un ejemplo de interrogativa compleja típica del español es el que figura en (13).

(13) *¿A quién piensas que ha conocido Marsias?*

En lenguas como el alemán, y en los contextos mismos en que se usaría (13) –aunque no hay acuerdo sobre si con los mismos verbos y con sustantivos del mismo tipo (Felser 2004, Bruening 2006), además de interrogativas equivalentes a la de (13) se utilizan las llamadas preguntas de "abarque" (*scope*), como la que figura en (14) que, como se indica en (14b), es agramatical en español y en muchas otras lenguas.

• Interrogativas complejas QU- de "abarque" (*scope complex wh-questions*)

(14a) *Was glaubst du wen Marsias getroffen hat?*
(14b) **¿Qué piensas a quién ha conocido Marsias?*

Como puede verse en (14), en lugar de figurar delante del verbo principal, el pronombre interrogativo se queda en el complementante de la oración subordinada y en primera posición figura QUÉ, que se repite independientemente del constituyente que lleve el foco interrogativo, es decir cualquiera que sea la palabra QU-. Por lo tanto, si la

palabra QU- es un adjunto de tiempo o de lugar, también aparecería QUÉ en primera posición, como se indica en (15) y (16).

(15a) *Was sagt Maria, wann Carlitos geboren werden soll?*
(15b) **¿Qué dice María cuando debería nacer Carlitos?*
(16a) *Was glaubt Bea, wo Leandro sein Auto parken könnte?*
(16b) **¿Qué cree Bea dónde podría aparcar Leandro su coche?*

De nuevo el equivalente español de esta interrogativa es agramatical como lo es el ejemplo de (16b). Ahora bien, no lo sería si fueran dos preguntas separadas *¿Qué dice María? ¿Cuándo debería nacer Carlitos?* o *¿Qué cree Bea? ¿Dónde podría aparcar Leandro su coche?* o la versión con "abarque" de (14a) que figura en (17):

(17) *¿Qué piensas? ¿A quién ha conocido Marsias?*

De hecho, los lingüistas no se ponen de acuerdo en cómo analizar esas construcciones en las lenguas en que son posibles. Para algunos lingüistas (van Riemsdijk 1983; McDaniel 1989 y otros autores en Lutz *et al.* 2000) estas interrogativas "de abarque" deben recibir el mismo análisis que los equivalentes que son gramaticales en español y también en alemán, es decir de los ejemplos de (18). En ese caso, la representación sería la que figura (19).

(18a) *Wen glaubt du dass Marsias getroffen hat?*
(18b) *¿A quién piensas que ha conocido Marsias?*
(19) *Was glaubt [IP du [CP wen$_i$ [IP Marsias t$_i$ getroffen hat]*
que piensas tu a quién Marsias conocido ha
¿A quién piensas que ha conocido Marsias?

Según otros lingüistas (Dayal, 1994, 2000; Felser, 2004; Bruening, 2006), las interrogativas "abarque" son el equivalente de dos interrogativas, como se muestra en (20).

(20) *[Was$_i$ glaubst du t$_i$] [Wen$_i$ Marsias t$_i$ getroffen hat?]*
qué piensas tu a quién Marsias conocido ha
¿Qué piensas? ¿A quién ha conocido Marsias?

Una interpretación como la de (20) del equivalente español, haría que se aceptara este tipo de construcción.

• Interrogativas complejas QU- con "copia"

También son propias del alemán, aunque parece que en el lenguaje coloquial y no en todas las variedades de esta lengua, las interrogativas QU- complejas con "copia" (*copy*), como las que figuran en (18), y de nuevo la estrategia de la copia se podría aplicar en el caso de todos los constituyentes QU-.

(18a) *Wen glaubst du wen Simon getroffen hat?*

(18b) **¿A quién piensas a quién ha conocido Simon?*

Con las interrogativas de "copia" parece haber más acuerdo en que nos encontramos ante un equivalente exacto de las que son gramaticales en español, las de (19), lo cual no obsta para que algunos también defiendan el análisis que supone la existencia de dos preguntas como en (20).[9]

A las que son típicas del español vamos a denominarlas de larga distintancia (LD) a partir de ahora y a las que se han denomindos "intermedias" (*medial*) porque el constituyente interrogativo aparece sólo en el complementante intermedio, es decir en el de la subordinada, en el caso de las de "abarque" y tanto en el intermedio como a larga distancia en las de "copia", las denominaremos "ABARQUE" y "COPIA" respectivamente.

• Las interrogativas complejas (LD, ABARQUE y COPIA) en el español y el alemán nativo y no nativo.

Ha sido en la primera década de este siglo cuando se ha despertado interés por estas construcciones entre los estudiosos de la interlengua. En un primer lugar el objetivo central era investigar si, tal como se había constatado en el caso de los niños que adquirían el inglés como L1 (Thornton 1990), los adultos aprendices de inglés (Gutiérrez 2005; Schulz 2006; Slavkov 2006, 2009) también producían y aceptaban los tres tipos de construcciones independientemente de que sólo las LD fueran gramaticales en inglés.[10] Una respuesta afirmativa se interpretaba como confirmación del acceso por parte de los adultos a los principios de la Gramática Universal (Chomsky 1981, 1986)[11]. Se planteaba incluso si se trataba de una estrategia de la interlengua en el supuesto de que esas construcciones fueran menos marcadas que las LD (Slavkov 2009). El problema es que todos los trabajos se centraban en el inglés L2 y que la aceptación o producción de interrogativas ABARQUE y COPIA era siempre muy baja (no excedía al 15%) y nunca aparecía –y hasta la fecha no sabemos que se hayan encontrado ejemplos–, en datos producidos de forma espontánea. Si a eso se añade que nunca se tenía claro, en los casos de las tareas de producción guiada, en qué medida la propia tarea provocaba la producción de ese tipo de construcciones –ese ha sido también un contencioso cuando se han discutido los datos de los niños de Thornton (1990)–, estaba claro para nosotros que se necesitaba seguir adelante con esa investigación y que se debía abordar el problema desde otros frentes, es decir, ir más allá de la auto-satisfacción que les producía a los investigadores recurrir al acceso a la Gramática Universal para dar cuenta de la aceptación o producción de construcciones que no son propias de la L1 (la transferencia no da cuenta de su presencia) ni tampoco figuran en el input que se recibe de la L2 (no existen en inglés).

9. Para un análisis de las interrogativas "abarque" y "copia" en varias lenguas véanse los trabajos que se recogen en Lutz, Uli, Gereon Müller and Arnim von Stechow (2000).
10. En otros trabajos como los de Wakabayashi y Okawara (2003) y Yamane (2003) se investiga específicamente si los hablantes de japonés L1 producen construcciones ABARQUE y COPIA en el inglés L2.
11. El tema del acceso a la Gramática Universal por parte de los adultos ha sido objeto constante de debate en el campo de la interlengua. Este tema se discute en muchos de los trabajos de adquisión que se han llevado a cabo dentro del marco chomsquiano. El planteamiento general puede verse, por ejemplo, en Liceras (1986), Strozer (1994), Liceras (1996) o más recientemente en Liceras, Zobl y Goodluck (2008), por citar algunos trabajos.

De cualquier forma, e incluso si se produjeran en el lenguaje espontáneo y con una mayor incidencia, no serían las únicas construcciones que no forman parte ni de la L1 ni de la L2 de los hablantes de una interlengua dada. De hecho, unas construcciones que comparten con las interrogativas que nos ocupan lo que se denomina "dependencia a larga distancia", son las las relativas con pronombres reasuntivos,[12] que sí que surgen sistemáticamente en la producción espontánea de la interlengua de hablantes cuya L1 no las tiene y tampoco son gramaticales en la L2 (por ejemplo en el inglés de los hispanohablantes como ya discutimos en Liceras, 1986).[13]

En nuestro Laboratorio de Investigación de la Adquisición del Lenguaje (http://artsites.uottawa.ca/larlab/en), decidimos poner en marcha el proyecto "Dependencias de Larga Distancia: El estatuto de los pronombres reasuntivos y las interrogativas QU-complejas" (*Long-Distance Dependencies: The status of complex wh-questions and resumptive pronouns in native and non-native grammars*). Hasta la fecha, hemos investigado qué hacen los hablantes de español, inglés, alemán y checo como L1 y como L2 (Liceras *et al.* 2011; Liceras, Alba de la Fuente y Walsh 2011; Walsh 2009) si se les pide que indiquen el nivel de aceptabilidad de los tres tipos de construcciones. Vamos a resumir aquí los resultados de una prueba de Juicios de Aceptabilidad realizada por hablantes nativos y no nativos de español y de alemán y lo vamos a hacer teniendo en cuenta el papel de la transferencia, del input positivo (pero no formal)[14] y de las técnicas de obtención de datos utilizadas.

Para abordar el tema de la transferencia, contamos con los hablantes de checo que aprenden español y alemán como L2 frente a hablantes de inglés-francés que aprenden español y alemán. En el primer caso, es decir, si la L1 es el checo, se espera que haya transferencia en el español y que en alemán se refuerce la transferencia porque también reciben input de ABARQUE y COPIA.

Para abordar el tema del input contamos con los dos mismos tipos de aprendices, los ingleses-franceses y los checos, pero en este caso lo importante es cómo se compor-

12. Se denominan así porque ambas construcciones, como planteamos en Liceras (2010) contienen sintagmas que establecen una dependencia entre un elemento QU- en la claúsula principal y un elemento en la claúsula subordinada, como se muestra en (i) and (ii), donde el objeto de *love* es una categoría vacía con dependencia de *who*, como muestra el índice que comparten.
(i) Who$_i$ *do you think the students love* ec$_i$*?*
¿A quién tu piensas los estudiantes aman ___?
(ii) *That is the teacher* who$_i$ *the students like* **ec**$_i$
Esa es la profesora a quien los estudiantes aman ____
Las oraciones de (iiia) y (iiib), de ABARQUE y COPIA respectivamente, que son gramaticales en alemán, son alternativas a la (i). En (iv), la versión de la relativa de (2) con pronombre reasuntivo, que es gramatical en árabe, por ejemplo, el hueco (la categoría vacía) está ocupado por el pronombre reasuntivo.
(iiia) **What* do you think *who* the students like **ec**?
(iiib) **Who* do you think *who* the students like **ec**?
(iv) *That is the teacher *who* the students like *her*
Eso supone que estos dos casos de "dependencias a larga distancia", las interrogativas ABARQUE y COPIA, por un lado, y las relativas con pronombres reasuntivos, por otro, se diferencian en que en las segundas el hueco está lleno lo cual, dependiendo de los análisis, puede constituir una diferencia importante en términos de la complejidad de la representación y del procesamiento de los dos tipos de oraciones. Y esta es la razón por la que es interesante comparar su estatuto en las interlenguas.
13. Nos referimos al sujeto de oraciones como *That is the lady that* she *is very* que se encuentran sistemáticamente en el inglés de los hablantes de lenguas de sujeto nulo como es el caso de los hispanohablantes (Liceras 1986). En Liceras (en prensa) abordamos este tipo de relativas desde la perspectiva de la gramática descriptivo-pedagógica.
14. Por input directo pero no formal entendemos el input al que están expuestos los aprendices en la clase o en cualquier situación en la que estén en contacto con la lengua objeto pero que no está ligado a explicaciones formales o ejercicios en el aula. Es decir, se trata de construcciones que no forman parte de la instrucción en el aula.

tan con el alemán porque los ingleses-franceses no se puede hablar de transferencia: es decir, se les va a comparar con los nativos para ver si el mero input positivo que reciben en el aula (sin input formal en absoluto) les acerca a los hablantes nativos.

La prueba de Juicios de Aceptabilidad es bastante diferente de las que se habían utilizado en los estudios del inglés, ya que las preguntas sobre las que se tienen que pronunciar los participantes formar parte de un diálogo, como se indica en (21).

Se les presentaba un diálogo y luego una pregunta formulada a partir de la última intervención y se les pedía que juzgaran la aceptabilidad de la pregunta dándole una puntuación entre 1 y 9.

(21) Ejemplo de item de la prueba de Juicios de Aceptabilidad
Juan:–Sergio va hablando mal de Eva.
Bea: –¿Ah, sí? ¿Qué dice?
Juan:–Dice que Eva lo ha insultado en público.

(a) ¿A quién dice Sergio que ha insultado Eva?	[LD]	Lista A
(b) ¿Qué dice Sergio a quién ha insultado Eva?	[ABARQUE]	Lista B
(c) ¿A quién dice Sergio a quién ha insultado Eva?	[COPIA]	Lista C

1 = totalmente inaceptable, suena raro
3 = relativamente inaceptable, pero no completamente
5 = dudoso, no puedo decidirme
7 = relativamente aceptable, pero no tanto como el (9)
9 = totalmente aceptable, suena bien

Los participantes sólo veían una de las tres interrogativas posibles (ya que cada una de las construcciones formaba parate de una lista diferente, A, B y C) para cada uno de los items. Había interrogativas de sujeto, objeto directo, adjuntos de tiempo y adjuntos de lugar, como se indica en (22). Sólo se utilizaron objetos directos con el rasgo [+animado] (que se realizaban con A QUIÉN) para evitar que coincidiera en español el QUÉ de ABARQUE con el QUÉ del constituyente objeto directo.

(22) Prueba de Juicios de Aceptabilidad de contrucciones interrogativas complejas

	Verbos	*pensar*	*decir*	*creer*
SUJETO	(8)	(8)	(8)	24
OBJETO DIRECTO	(8)	(8)	(8)	24
CUÁNDO	(8)	(8)	(8)	24
DÓNDE	(8)	(8)	(8)	24
				Total 96

La prueba está estructurada de acuerdo con la llamada técnica "*latin square*" y consta de 96 items (Liceras, Alba de la Fuente y Walsh 2011). Es decir, es una prueba compleja en la que los diálgos actúan como distractores, y es larga. Esto puede dar cuenta, sobre

todo, de la falta de juicios categóricos que se produjeron en el caso de los hablantes nativos. La prueba de alemán era exactamente igual, pero con algunos cambios relacionados con la naturalidad de los diálogos y con el caso de los verbos de los objetos directos para asegurar que regían acusativo.

Por lo que se refiere al español, en los Gráficos 3 y 4 se muestran los resultados de la prueba. Como podemos ver, el patrón es muy claro en ambos casos ya que, como era de esperar, la aceptabilidad de las construcciones LD, las que son gramaticales en español, es significativamente más alta que la de las construcciones de ABARQUE y COPIA.

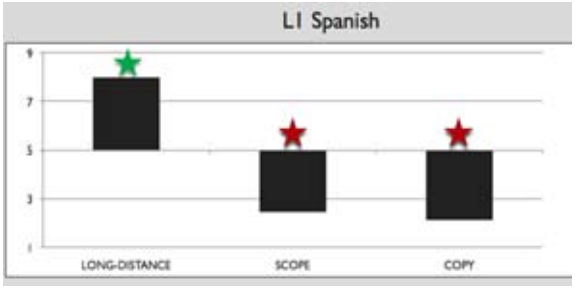


Gráfico 3. Aceptabilidad de interrogativas LD, ABARQUE y COPIA por Adultos hablantes nativos de español.

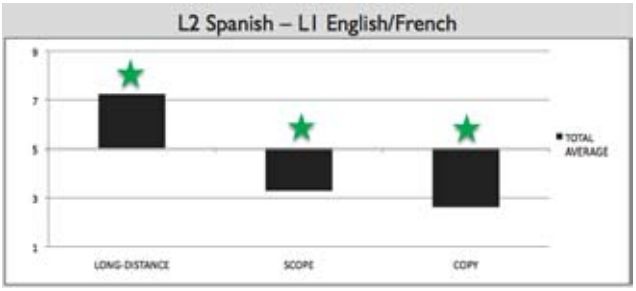


Gráfico 4. Aceptabilidad de interrogativas LD, ABARQUE y COPIA por adultos ingleses y franceses aprendices de español

El rechazo de ABARQUE y COPIA es exactamente igual (las estrellas rojan indican que la diferencia no es significativa, pero si lo es con respecto a la verde) por parte de los nativos y los no nativos. La única diferencia es que en el caso de los L2, y dentro del rechazo, es menor en el caso del ABARQUE. Esto puede deberse a que interpreten esas oraciones como dos y ello lleve a que algunas les resulten aceptables.

En el Gráfico 5 podemos ver que los adultos checos que aprenden español se comportan de forma muy diferente de los franceses e ingleses, ya que aceptan al mismo

nivel las LD y las de ABARQUE (que no son gramaticales en español) y rechazan (con diferencia significativa respecto de las otras dos) las de COPIA. Es decir, la transferencia de la L1 parecería que juega un papel en el caso del ABARQUE, pero no de la copia. Ahora bien, hemos de precisar que en checo (Slowik, comunicación personal) las construcciones de COPIA no resultan naturales en absoluto –las gramáticas prescriptivas no mencionan ni estas construcciones ni las de ABARQUE– y, de hecho, los datos que hemos obtenido de hablantes nativos de checo (Liceras *et al.* 2011) confirman esterechazo de la COPIA.

Gráfico 5. Aceptabilidad de interrogativas LD, ABARQUE y COPIA por adultos checos aprendices de español

Por lo tanto, si comparamos los juicios de aceptabilidad de los hablantes nativos de español y los de los dos grupos de hablantes no nativos (Gráfico 6), vemos que los hablantes de francés-inglés, las dos lenguas en las que que, como en español, sólo son gramaticales las interrogativas LD, este grupo de L2 presenta el mismo patrón que los nativos. Es decir, la transferencia positiva juega un papel definitivo independientemente de que la tarea fuera compleja y de que no se habla de las interrogativas complejas en las clases de ELE.

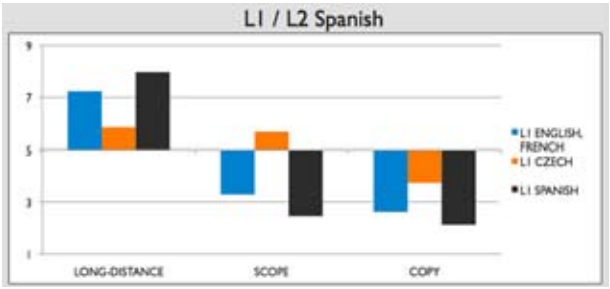


Gráfico 6. Aceptabilidad de interrogativas LD, ABARQUE y COPIA por hablantes nativos de español y hablantes de español L2 de L1 francés-inglés y de L1 checo.

Lo que resulta interesante es que los juicios de los nativos no sean categóricos ni en la aceptación de las LD ni en el rechazo de los otros dos tipos de interrogativas.

Esto parece indicar que la prueba en sí, y suele ser el caso con los juicios de aceptabilidad en general, pero creemos que aún es más importante aquí, puede invitar a que se interpreten las oraciones y, al ser interpretables, se acepten. También es posible que, en determinados casos, tanto las de ABARQUE como las de COPIA se interpreten como dos oraciones. Finalmente, es posible que se rechacen algunas LD por problemas relacionados con el uso de los verbos, el vocabulario, la coherencia de los diálogos, etc. Todavía no hemos llevado a cabo un análisis de items que nos permita, tal vez, aclarar algunos de estos puntos.

También cabe destacar que los checos son mucho menos generosos en sus juicios de aceptabilidad (aceptan a un nivel más bajo las LD y rechazan a un nivel más bajo las de COPIA). Es posible que esto se deba a que tengan un nivel más bajo que los ingleses y franceses y eso lleve a que sus juicios sean más indeterminados.

Por lo que se refiere al input positivo no formal, la comparación de los datos de los nativos de alemán (Gráfico 7) con los de L1 inglés, francés y español (Gráfico 8) muestra que dicho input juega un papel porque el patrón de los nativos y los nativos es exactamente el mismo: aceptan las LD y las de ABARQUE y rechazan las de COPIA. La diferencia entre ambos grupos radica en que hay más aceptación de ABARQUE que de LD por parte de los nativos, pero ocurre lo contrario en el caso de los no nativos. Esto se puede explicar por lo arraigada que parece estar la construcción de ABARQUE en el alemán nativo y por la posible influencia de la L1 (sólo las LD son gramaticales) en el caso de los no nativos. Hay menos rechazo de la COPIA por parte de los nativos, pero, como indican las estrellas, la diferencia con respecto a las LD y las de ABARQUE es significativa tanto en el caso de los nativos como de los no nativos y, por lo tanto, estamos sólo ante una tendencia y no se puede confirmar una diferencia.

Lo que estos datos nos muestran claramente es que hay algo en el input de alemán que han recibido en el aula (o por otros medios) que ha llevado a los hablantes de inglés, francés y español a juzgar estar oraciones como si fueran hablantes nativos, pese a que no han recibido input formal alguno en relación con estas construcciones. Es muy posible que el papel de *WAS* en alemán y el propio genio del alemán lo expliquen. En este caso, el genio del alemán radicaría en la independencia del rasgo que se realiza en QU- que lleva a que sean tan productivos los items del tipo ***irgendwer*** (**quien**quiera), como sugiere Travis (2008) haciéndose eco del análisis de Cheng (2000).[15]

15. Se ha propuesto que la presencia de este tipo de unidades léxicas, junto con el movimiento de QU- (que aparezca fuera de la posición canónica en que se general el constituyente en la oración, es decir al frente en el complementante y no en posición sujeto, objeto, etc. de la subordinada) son los dos requisitios necesarios para que una lengua tenga interrogativas de ABARQUE y de COPIA. Estos requisitios los cumplen tanto el alemán como el checo. El japonés, sin embargo, una lengua en la que también son muy productivos los items como *irgendwer* (Cheng, 2000), como se muestra en (i) no hay interrogativas de ABARQUE ni de COPIA porque los constituyentes que llevan foco interrogativo no se mueven de su posición canónica (no hay movimiento QU-).

(i)	unidad léxica	palabra QU-	cuantificador indefinido
japonés	***dare***	***dare-Ø***	***dare-ka***
alemán	***wer***	***wer-Ø***	***irgend-wer***

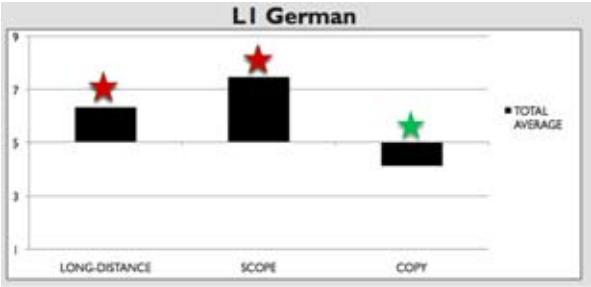


Gráfico 7. Aceptabilidad de interrogativas LD, ABARQUE y COPIA por hablantes nativos de alemán.

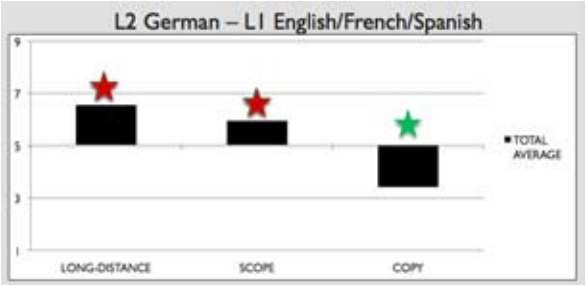


Gráfico 8. Aceptabilidad de interrogativas LD, ABARQUE y COPIA por hablantes no nativos de alemán con L1 inglés, francés y español.

Finalmente, si comparamos al grupo nativo de alemán con el grupo no nativo de L1 checo (Gráfico 9) vemos que el patrón es exactamente el mismo: mayor aceptabilidad de ABARQUE, seguido de LD y sin diferencia significativa y rechazo de COPIA. Aquí ni siquiera se diferencian en la tendencia a aceptar más las interrogativas LD que los nativos, como sucedía con la otra L2, y es de esperar porque la transferencia del checo puede jugar un papel que no juega en dirección opuesta en el caso de los L2 de L1 francés, inglés o español.

Gráfico 9. Aceptabilidad de interrogativas LD, ABARQUE y COPIA por hablantes no nativos de alemán con L1 checo.

Por lo tanto, al comparar a los nativos de alemán con los dos grupos de no nativos (Gráfico 10) lo que vemos es que la única diferencia significativa se produce en el grado de aceptación de ABARQUE entre los nativos de alemán y los no nativos de alemán de L1 inglés, francés y español. Es decir, en este sentido, todavía no se comportan como hablantes nativos, pese a que la aceptabilidad es obvia frente al rechazo.

Gráfico 10. Aceptabilidad de interrogativas LD, ABARQUE y COPIA por hablantes nartivos de alemán y hablantes no nativos de checo y de ingles, francés y español.

Teniendo en cuenta que estamos ante aprendices de nivel avanzado, podemos predecir que más contacto con el alemán puede llevarlos a captar el "genio" de esta lengua sin necesidad de input formal. Ahora bien, es posible que sólo se perciba en la aceptabilidad y nunca en la producción o en la rapidez con la que se procesen estas construcciones, algo que sólo podremos saber si llevamos a cabo pruebas experimentales *off-line* que nos permitan medir el tiempo y pasarles las pruebas a hablantes de alemán L2 de nivel muy avanzado o casi nativo.

5. CONCLUSIONES

Si bien el lector puede hacer sus propias inferencias y especular sobre cómo se pueden usar en ELE los análisis y datos que hemos presentado, vamos a concluir con una breve referencia a la relación de esos análisis y datos y la formación de profesores de ELE y el posible uso en el aula.

En primer lugar, creemos que queda claro que es importante aprovechar la transferencia positiva que se destaca en: (i) que los franceses que rechacen la alternancia de código entre un determinante femenino del español y un nombre inglés cuyo equivalente español es masculino; (ii) la fuerza que tiene el valor enfático del pronombre sujeto explícito del español para los hispanohablantes que les lleva a transferirla al pronombre enfático del inglés, de forma que prefieren que tenga un referente complemento y no sujeto; (iii) que los hablantes de inglés y francés que, independientemente de la complejidad de la tarea, rechacen las construcciones de ABARQUE y de COPIA con la misma fuerza que los hablantes nativos.

Por lo que se refiere al input, parece que es muy importante el input positivo ya que, de alguna manera para nuestra sorpresa, ha llevado a los hablantes de inglés, francés y

español a captar el genio del alemán en lo que se refiere a la aceptación de las construcciones de ABARQUE. Pero queremos hacer hincapié en que, en la formación de profesores, y tal vez en determinados tipos de programas, el input formal es muy importante y, a veces, puede ser la única forma de acercar al hablante no nativo a las intuiciones del hablante nativo.

De cara a llevar al no nativo a captar el genio de la lengua objeto y a acercarse a las intuiciones del nativo, creemos que es muy importante filtrar los elementos que constituyen propuestas de aprendibilidad en los análisis lingüísticos. En los temas de los que nos hemos ocupado aquí, se trataría de conseguir que el hablante no nativo clasifique los sustantivos del español según el género, capte el valor enfático del sujeto pronominal explícito (fuerte) y discrimine claramente que el español no es una lengua en la que son productivas las unidades léxicas del tipo *irgend**wer*** **(quien**quiera**)**. Y para ello no tenemos rubor alguno en proponer que se contemple la posibilidad de llevar a cabo juegos "lingüísticos" y juegos "metalingüísticos".

Bibliografía

ALONSO-OVALLE, L, Ch. CLIFTON, S. FERNÁNDEZ SOLERA y L. FRAZIER (2002): "Null vs. Overt Pronouns and the Topic-Focus Articulation in Spanish", *Journal of Italian Linguistics*, 14(2), 151-169.

BAKER, M. (1996): *The Polysynthesis Parameter*, Oxford y New York: Oxford University Press.

BEL, A., J. PERELA y N. SALAS (2010): "Anaphoric devices in written and spoken discourse" en S. Vernón y M. Alvarado (dir.), *Develomental aspects of written language: Special Isue of Written Language and Literary*, 13(2), 236-259.

BELLETTI, A., E. BENNATI y A. Sorace (2007): "Theoretical and developmental issues in the syntax of subjects: Evidence from near-native Italian", *Natural Language and Linguistic Theory*, 25, 657-689.

BRUENING, B. (2006): "Differences between the wh-scope-marking and wh-copy constructions in Passamaquoddy", *Linguistic Inquiry*, 37(1), 25-49.

CARMINATI, M. N.: *Processing of Italian subject pronouns*. Tesis doctoral. Universidad de Massachusetts.

CHENG, L. (2000): "Moving just the feature", en U. Lutz, G. Müller y A. von Stechow (dir.), *Wh-scope marking*, Amsterdam: John Benjamins, 77-99.

CHOMSKY, N. (1966): *Topics in the theory of generative grammar*, The Hague: Mouton.

CHOMSKY, N. (1975): *Reflections on language,* New York: Pantheon Books.

CHOMSKY, N. (1981): *Lectures on government and binding*, Dordrecht: Foris.

CHOMSKY, N. (1986): *Knowledge of language: its nature, origins, and use*, New York: Praeger.

CHOMSKY, N. (1995): *The Minimalist Program*, Cambridge, MA: The MIT Press.

COSTA, A. y M. SANTESTEBAN (2005): "Lexical access in bilingual speech production: evidence from language switching in highly proficient bilinguals and L2 learners", *Journal of Memory and Language*, 50, 491-511.

DAYAL, V. (1994): "Scope marking as indirect wh- dependency", *Natural Language Semantics*, 2, 137-170.

DAYAL, V. (2000): "Scope marking: cross-linguistic variation in indirect dependency", en U. Lutz, G. Müller y A. von Stechow (dir.), *Wh-scope marking*, Amsterdam: John Benjamins, 157-193.

FELSER, C. (2004): "Wh-copying, phases, and successive cyclicity", *Lingua*, 114, 543-574.

GUTIÉRREZ, M. J. (2005): *The Acquisition of English LD Wh-questions by Basque/Spanish Bilingual Subjects in a School Context*. Tesis doctoral. Universidad del Pais Vasco.

JAKE, J. L., C. M. MYERS-SCOTTON y S. GROSS (2002): "Making a minimalist approach to codeswitching work: Adding the Matrix Language", *Bilingualism: Language and Cognition*, 5 (1), 69-91.

JEGERSKI, J., B. VANPATTEN y G. KEATING (2011): "Cross-linguistic variation and the acquisition of pronominal reference in L2 Spanish", *Second Language Research,* 27(4), 481-507.

KRAŠ, T. (2008a): *Acquisition of the lexicon–syntax interface and narrow syntax by child and adult Croatian learners of Italian*. Tesis doctoral. Universidad de Cambridge.

KRAŠ, T. (2008b): "Anaphora resolution in near-native Italian grammars: Evidence from native speakers of Croatian", en L. Roberts, F. Myles y A.e David (dir.), *EUROSLA Yearbook* 8, Amsterdam: John Benjamins, 107-134.

LICERAS, J. M. (1986): *Linguistic theory and second language acquisition: the Spanish non-native grammar of English speakers*, Tübingen: Gunter Narr.

LICERAS, J. M. (1994) "Atando cabos: pedagogía y ciencias cognitivas en el estudio del español como lengua segunda", *Proceedings of the Congreso de la Lengua Española.* Madrid: Instituto Cervantes, 472-496.

LICERAS, J. M. (1998): "On the specific nature of non-native grammars: the whys, whens, wheres and...hows", en J. Fernández González y J. de Santiago Guervós (dir.), *Issues in Second Language Acquisition and Learning, LYNX,* 6, 58-96.

LICERAS, J. M. (2010): "Long-distance Dependencies: Learnability theory and the status of resumptive pronouns and complex wh-questions in non-native grammars". Manuscrito. Universidad de Ottawa.

LICERAS, J. M. (en prensa): "El saber ocupa, ¿qué lugar?: El acceso indirecto a las intuiciones del nativo", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada,* 11 (número especial).

LICERAS, J. M., A., ALBA DE LA FUENTE y L. WALSH (2011): "Complex Wh-questions in Non-native Spanish and Non-native German: Does Input Matter?", en L. A. Ortiz-López (dir.), *Selected Proceedings of the 13th Hispanic Linguistics Symposium*, Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 139-149.

LICERAS, J. M., R. FERNÁNDEZ FUERTES, S. PERALES, R. PÉREZ-TATTAM y C. MARTÍNEZ (2006): "L2A and the pidgin/creole *continuum*: the pidginization/nativization hypothesis revisited", Trabajo presentado en el Congreso 16 de EUROSLA (*European Second Language Association*), Universidad Boğaziçi, Turquía, Septiembre 13-16.

LICERAS, J. M., R. FERNÁNDEZ FUERTES, S. PERALES, R. PÉREZ-TATTAM y K. T. SPRADLIN (2008): "Gender and Gender Agreement in the bilingual native and the non-native grammar: a view from child and adult functional-lexical mixings", *Lingua*, 118(6), 827-851.

LICERAS, J. M., M. SLOWIK, A. ALBA DE LA FUENTE y L. WALSH (2011). "Complex wh-questions in the L2 Czech grammar of English and German speakers: On the role of input, transfer and data elicitation tasks", Trabajo presentado en el Congreso 11 de GASLA (*Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference)*, Universidad de Washington, Seattle, Marzo 25-27.

LICERAS, J. M., K. T. SPRADLIN y R. FERNÁNDEZ FUERTES (2005): "Bilingual early functional-lexical mixing and the activation of formal features", *International Journal of Bilingualism,* 9 (2), 227-252.

LICERAS, J. M., H. ZOBL y H. GOOKLUCK (2008): *The role of formal features in second language acquisition*, London/New York: Lawerence Erlbaum Associates.

LUTZ, U., G. MÜLLER y A. VON STECHOW (2000): *Wh-Scope Marking*, Amsterdam: John Benjamins.

MACWHINNEY, B. (1987): *Mechanisms of language acquisition*, Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

MAYOL, L. y R. CLARK (2010): "Pronouns in Catalan: Games of partial information and the use of linguistic resources", *Journal of Pragmatics*, 42(3), 781-799.

MCDANIEL, D. (1989): "Partial and Multiple WH-Movement", *Natural Language and Linguistic Theory*, 7, 565-604.

MONTALBETTI, M. (1984): *After binding: On the interpretation of pronouns*. Tesis doctoral. Massachussets Institute of Technology.

MOYER, M. (1993): *Analysis of code-switching in Gibraltar*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

VAN RIEMSDIJK, H. (1983): "Correspondence Effects and the Empty Category Principle", en Y. Otsu *et al*. (dir.), *Studies in Generative Grammar and Language Acquisition*, Editorial Committee, Tokyo, 5-16.

SAPIR, E. (1921): *Language: An introduction to the study of speech*, New York: Harcourt, Brace and Company. ISBN 0-246-11074-0. ASIN: B000NGWX8I.

SCHULZ, B. (2006): *Wh-scope marking in English interlanguage grammars: Transfer and Processing Effects on the Second Language Acquisition of Complex Wh-Questions*. Tesis doctoral. Universidad de Hawaii.

SLAVKOV, N. (2006): "Medial wh-words and inversion phenomena in complex questions: the case of Canadian French speakers acquiring L2 English", en *9th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference* (GASLA-9), Sommerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 218-232.

SLAVKOV, N. (2009): *Medial wh- and inversion phenomena in the English interlanguage of French and Bulgarian speakers*. Tesis doctoral. Universidad de Ottawa.

SLOBIN, D. (1986): *The crosslinguistic study of language*, vol. II, Theoretical issues, Hillsdale, N.J: Lawerence Erlbaum.

SORACE, A. y F. FILIACI (2006): "Anaphora resolution in near native speakers of Italian", *Second Language Research* 22(3), 339-368.

STROZER, J. (1994): *Language Acquisition after Puberty*, Washington: Georgetown University Press.

THORNTON, R. (1990): *Adventures in Long-Distance Moving: the Acquisition of Complex Wh-questions*. Tesis doctoral. Universidad de Connecticut, Storrs.

TRAVIS, L. (2008): "Lexical Items and Zero Morphology", en J. M. Liceras, H. Zobl y H. Goodluck (dir.), *The role of formal features in second language acquisition*. London/New York: Lawerence Erlbaum Associates, 22-47.

VALENZUELA, E., J. M. LICERAS, E. ACEVEDO, A. ALVAREZ, I. GOUNDAREVA y L. Patricia LÓPEZ-MORELOS (2012): "Ambiguous anaphora resolution in code-switched sentences", Trabajo presentado en el *Hispanic Linguistics Symposium* (HLS-12), Universidad de Florida en Gainsville, Octubre 25-28.

VALENZUELA, E., J. M. LICERAS, y P. LÓPEZ-MORELOS (2011): "Interpreting ambiguous anaphora: a bidirectional (English-Spanish) study", Trabajo presentado en el *Hispanic Linguistics Symposium* (HLS-11), Universidad de Georgia, Octubre 6-9.

WAKABAYASHI, S. e I. OKAWARA (2003): "Japanese learner's errors on long distance wh-questions", en S. Wakabayashi (dir.), *Generative Approaches to the Acquisition of English by Native Speakers of Japanese*, New York: Mouton de Gruyter, 215-245.

WALSH, L. (2009): *Wh-Medial Constructions in Second-Language Acquisition of Spanish*. Memoria de Máster. Universidad de Ottawa.

YAMANE, M. (2003): *On the Interaction of First-language Transfer and Universal Grammar in Adult Second Language Acquisition: WH-movement in L1-Japanese and L2-English Interlanguage*. Tesis doctoral. Universidad de Connecticut.

Español segunda lengua en contexto de inmigración

Antonio Daniel Fuentes González
Universidad de Almería

Mireia Trenchs Parera
Universitat Pompeu Fabra, Barcelona

Félix Villalba Martínez
E.P.A "Agustina de Aragón" (Móstoles)

Fermín Sierra Martínez
Universiteit van Amsterdam

Introducción[1]

Dentro de las líneas temáticas que estructuran esta publicación, y por su especial interés, nos ha parecido importante la aportación que supone lo expuesto en la mesa redonda programada en el *XXIII Congreso Internacional de ASELE*, celebrado el pasado septiembre de 2012 en la Universitat de Girona.

Teniendo como hilo conductor el tema que encabeza el título de este trabajo, se pusieron de relieve varios aspectos concretos de la actualidad en el uso del español (y otras lenguas, caso de Cataluña y el catalán) entre los inmigrantes originarios de diferentes países, así como la programación y organización de su enseñanza y la acogida por parte de los sujetos a los que va dirigida.

Participaron en la mencionada mesa redonda la Dra. Mireia Trenchs Parera, el Dr. Antonio Daniel Fuentes González y Dr. Félix Villalba Martínez, y actuó como moderador el Dr. Fermín Sierra Martínez. Los ponentes expusieron como introducción al debate abierto posterior, sus posturas y experiencias al respecto, las cuales se ofrecen a continuación. Se finaliza este trabajo con un resumen de lo hablado y discutido en el mencionado debate abierto.

1. El multilingüismo de los jóvenes de origen inmigrante chino y latinoamericano en Cataluña[2]

Mireia Trenchs Parera[3]

La política lingüística en Cataluña contrasta con las tendencias asimilacionistas europeas al contemplar una sociedad cosmopolita multilingüe en la cual la lengua catalana, como vehículo de la educación, tiene un rol articulador y cohesionador. Asimismo,

1. Se puede acceder al vídeo de la conferencia a través del siguiente enlace: http://diobma.udg.edu/handle/10256.1/2691
2. Proyecto financiado por Recercaixa (2010ACUP 00344), Obra Social 'la Caixa'. Otros investigadores participantes: Michael Newman, Adriana Patiño, Larissa Tristán, Chun-chun Chin Ko, Laura Canós, Manel Ollé, Dolors Baqué y Montserrat Abella.
3. Grupo de investigación en *Espacios Interculturales, Lenguas e Identidades* (GREILI-UPF).

no solamente el español está presente en la programación de la enseñanza primaria y secundaria y en las interacciones entre profesorado y alumnado autóctono, sino que la vida social en muchos barrios catalanes se desarrolla frecuentemente en esta lengua y en otras lenguas llegadas a Cataluña con las comunidades inmigrantes. De hecho, los jóvenes inmigrantes que viven en tales barrios tienen pocas oportunidades de socialización en catalán, la cual se lleva a cabo en gran medida dentro del centro educativo, ya sea mediante el apoyo del *Aula d'Acollida* y de otras estrategias educativas propias del centro, ya sea en el transcurso de las interacciones diarias con compañeros y profesorado autóctono.

En el caso de los jóvenes inmigrantes de origen no hispano-hablante, como es el caso de la comunidad de origen chino, tanto el centro educativo como el barrio devienen contextos de aprendizaje simultáneo de dos lenguas. En el caso de los jóvenes latinoamericanos, éstos ya dominan la lengua española pero, si desean tener éxito en el sistema educativo catalán o español, también deben dedicar esfuerzos a aprender una variedad lingüística, el español peninsular, distinta a la variedad que ha articulado sus años de escolarización y socialización previa a la llegada a nuestro país.

Con el objetivo de explorar percepciones, opiniones y actitudes de estos jóvenes respecto a sus propias prácticas lingüísticas y las de sus interlocutores en Cataluña, la Dra. Trenchs ha presentado en el congreso de ASELE 2012 datos de un proyecto de investigación sobre actitudes lingüísticas y prácticas educativas (i.e. proyecto Recercaixa 2010ACUP 00344, financiado por la Obra Social 'la Caixa'). Mediante el relato de observaciones etnográficas y fragmentos de entrevistas con jóvenes cursando Educación Secundaria Obligatoria en cuatro institutos públicos del área metropolitana de Barcelona, la Dra. Trenchs ha ilustrado la complejidad de las prácticas lingüísticas de los jóvenes de origen inmigrante chino y latinoamericano en Cataluña.

Así, por un lado, los jóvenes chinos nos informan de unas prácticas multilingües altamente compartimentalizadas. La lengua china es siempre utilizada en el hogar en el transcurso de conversaciones con adultos y casi siempre con familiares jóvenes y en espacios de ocio con amigos también de origen chino. También la utilizan los jóvenes cuando participan en los pequeños negocios de propiedad familiar. El catalán predomina en el contexto escolar cuando los jóvenes se relacionan con profesores y a menudo con compañeros autóctonos y cuando están en el aula o realizan tareas. Con los pares utilizan frecuentemente el español.

Por otro lado, un análisis detallado de los datos nos revela que los dominios lingüísticos son menos claros de lo que podría pensarse. Así, el catalán está también presente en los hogares en la realización de tareas escolares, en las interacciones entre los familiares más jóvenes y en las conversaciones con amigos autóctonos con los que deliberadamente practican esta lengua. El inglés forma parte de este mapa de usos multilingües, no solamente en horario escolar, sino también en espacios externos donde los jóvenes lo usan para posibilitar la comunicación cuando fallan sus conocimientos de catalán y español. Finalmente, otras lenguas asiáticas complementan las prácticas multilingües cotidianas de estos jóvenes.

A su llegada a Cataluña, la gran mayoría de jóvenes latinoamericanos desconocen la existencia de la lengua catalana y no toman conciencia de ella hasta iniciar clases en el aula de acogida de su primer centro escolar en Cataluña. Los datos revelan su visión de un entorno bilingüe y multidialectal en el que el español no peninsular se habla en casa, el catalán domina el ámbito académico y distintas variedades de español –entre ellas la peninsular– están presentes en las relaciones con sus compañeros. La creencia de que el catalán es propio de contextos formales se ve reforzada por la acomodación lingüística que la mayoría de catalanes pone en práctica cotidianamente.

Sin embargo, también en el caso de estos jóvenes las fronteras de los dominios lingüísticos son más difusas de lo que parecen. Mientras que el código predominante en los hogares es la variedad de español hablada por los padres, el catalán está presente –al igual que en el caso de los jóvenes de origen chino– cuando los jóvenes hacen tareas escolares y en las interacciones entre los miembros jóvenes de la familia. Además, los jóvenes latinoamericanos se convierten en interlocutores catalanes cuando sus padres desean practicar el idioma. El español es el idioma más frecuente en las conversaciones con los pares locales pero también hablan catalán con amigos autóctonos y con compañeros de origen inmigrante no latinoamericano. La escuela y los momentos de ocio se convierten finalmente en espacios físicos y simbólicos donde se practica un multilingüismo flexible en los que, a las distintas variedades de español y de catalán, deben sumarse prácticas receptivas en inglés. En resumen, para todos estos jóvenes de origen inmigrante, la vida en Cataluña comporta prácticas cotidianas multilingües y multidialectales.

Complejidad de las vivencias sociolingüísticas de los jóvenes de origen inmigrante en Cataluña. Fragmentos ilustrativos procedentes de las entrevistas[4]

Jóvenes participantes de origen chino

Chunzhen: [...] con mi madre hablo chino y algunas veces hablo catalán o castellano con mi prima o mi hermana [...]
Inv.: cuando hablas chino con tu mamá, ¿es chino mandarín?
Chunzhen: sí
Inv. ¿y tú, Yingmei? ¿en qué hablas en casa?
Yingmei: hablamos chino y algunas veces hablo catalán con mi hermano [...]
Inv.: y el papá, ¿os entiende cuando vosotros habláis en catalán?
Yingmei: no, alguna palabra que sí, más fácil
Inv.: y tu madre, ¿habla castellano?
Chunzhen: un poco
Inv.: ¿y tu madre, Yingmei?
Yingmei: no, solo hola y así
Inv.: y aquí en la escuela, con tu hermana, ¿también habláis chino?
Longhui: los chinos, cuando estamos juntos, tenemos que hablar chino

4. Dado que en las entrevistas los participantes utilizaban tanto el catalán como el castellano, estos fragmentos se han traducido al castellano para facilitar su comprensión.

Inv.: y con los compañeros que son españoles, ¿tú les hablas en español o en catalán?
Longhui: español todos

Mingde: con algunos compañeros yo hablo en catalán y ellos en castellano

Longhui: [...] en la escuela el catalán es más importante pero en la calle es más importante el español [...] porque cuando le pregunto a algún español en catalán, alguna persona dice que no ha oído bien pero en español puede responder más
Inv.: ¿y en las tiendas?
Longhui: español, siempre español [...]
Inv.: y el catalán, ¿dónde crees que es importante? ¿es importante el catalán para ti?
Longhui: sí, es importante para encontrar trabajo y en el ayuntamiento también hablan catalán
Inv.: y ¿qué has ido a hacer en el ayuntamiento?
Longhui: con mi padre, por el padrón [...] [...]
Inv.: ¿dónde conoces gente catalana? ¿en las tiendas, en la panadería, al comprar el pan?
Longhui: no, alguno que lleva la central de mercaderes que está en la parte antigua y si vas y hablas con ella está muy contenta

Chunzhen: en el bar de mi tío, que tiene los clientes, tengo que hablar en castellano, mi prima también trabaja en el bar y también debe hablar, ella hace dos años que trabaja en el bar y siempre habla más mejor que mí el castellano
Yingmei: yo también trabajo en el bar y todos español y alguna vez habla catalán y alguna vez habla castellano y alguna vez todo junto
Inv.: ¿y por qué te gustaría aprender coreano?
Jingwen: porque yo siempre miro películas de coreano 2

Jóvenes de origen latinoamericano

Esther: sí, mi sobrinito [habla catalán], dice que en su clase siempre hablan en catalán y claro, entonces, cuando nosotros llegamos [a casa], hablamos y todo esto, entonces al niño se le mezclan las lenguas y entonces empieza a hablar mezclando las dos [...] mi papá también en ocasiones me habla [en catalán] para que a él no se le haga difícil como a mí, entonces le vamos hablando y le ponemos libros para que los lea en catalán

Nieves: mi madre, cuando estaba haciendo el curso, nos pedía que le hiciéramos de pareja y lo hablábamos [el catalán] pero ella no respondía

Nieves: sí, a ver, habitualmente, cuando estamos con los compañeros, lo disimulamos, el sho, sha, cosas así, más que nada porque en teoría dicen que se acostumbrarían pero...]
Inv.: ¿y seguís usando el vos o has cambiado al tu?
Nieves: habitualmente sigo usando el vos sobre todo fuera de clase pero dentro uso el tu
Inv.: ¿y la segunda persona del plural? ¿seguís con el ustedes o has cambiado al vosotros?
Nieves: ustedes [...]
Inv.: ¿qué tal con el vosotros?
Nieves: al principio fue horroroso porque no sabía utilizarlo pero ya me ido acostumbrando

Juan: y más en Santo Domingo, mi padre desde que ha estao aquí en este tema me la ha cogido con:: con las palabras de tío y esas cosas [...] cuando fui pa'llá:: me relajaron mucho

con estas palabras

Enrique: en español y, a veces, entre ellos se dicen algunas palabras en catalán, pero lo hacen por comodidad, se sienten más cómodos hablando en catalán

Inv.: ¿y ellos [los amigos catalanes] en qué hablan con ustedes?
Inv.: pero a vos te hablan en castellano
Enrique: sí, y en clase también a veces hablan en castellano, como que les gusta hablar castellano y el catalán

Lucía: casi nunca [usan el catalán] porque ellos también están acostumbrados a hablar castellano con casi todo el mundo y hablan catalán con los que han estado desde muy pequeños que hablaban catalán, normalmente, todos hablamos castellano

Inv.: ¿y cuándo te diste cuenta de eso [de que se hablan dos lenguas]?
Enrique: cuando fui al colegio, fui al colegio dos meses o tres después de haber llegado, dos meses, dos meses
Inv.: antes de eso, ¿cuándo ibas por la calle, y así, no lo notabas?
Enrique: no
Inv.: y cuándo llegaste, ¿ya sabías leer?
Enrique: sí
Inv.: y ¿no te parecían los rótulos, los letreros, que había dos idiomas?
Enrique: no, no me fijé 3
Inv.: antes de eso, ¿cuándo ibas por la calle, y así, no lo notabas?
Enrique: no
Inv.: y cuándo llegaste, ¿ya sabías leer?
Enrique: sí
Inv.: y ¿no te parecían los rótulos, los letreros, que había dos idiomas?
Enrique: no, no me fijé 3

Juan Manuel: sí, es una experiencia muy bonita [*la de ser bilingüe*] a mí me gusta mucho porque, a ver, (.) aunque aunque, por ejemplo, hagamos castellano que es una lengua muy primordial de aquí (.) de España [...] o sea es para mí muy:: muy impresionante ver un profesor que habla castellano y con sus profesores (.) con sus compañeros habla en catalán a veces castellano (.) el bilingüismo [...] es esto que trae el bilingüismo (.) para mí era una experiencia muy nueva porque yo en Col- en mi país en Colombia no hacía esto, todo entodo en castellano (.) en español (.) sí que hacíamos inglés y eso pero. . .

Para más información sobre el tema, puede consultarse:

CANÓS A., L. (2011): *La construcción del español global. Análisis de las políticas lingüísticas, las prácticas discursivas y los desafíos profesionales en torno a la internacionalización de la lengua española*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona.

NEWMAN, M. (2011): "Different Ways to Hate a Language in Catalonia: Interpreting Low Solidarity Scores in Language Attitude Studies", en J. Michnowicz y R. Dodsworth (eds.), *Selected Proceedings of the 5th Workshop on Spanish Sociolinguistics*, Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 40-49.

NEWMAN, M., M. TRENCHS-PARERA y S. NG (2008): "Normalizing bilingualism: The effects of the Catalonian linguistic normalization policy one generation after", *Journal of So-*

ciolinguistics, 12 (3), 306-333.
NEWMAN, M., A. PATIÑO-SANTOS y M. TRENCHS-PARERA (2012): "Linguistic Reception of Latin American Students in Catalonia and their Responses to the Implementation of Educational Language Policies.", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, monográfico "*Catalan in the 21st Century*", editado por K. Woolard & S. Frekko, [en línea]. *http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/ 13670050.2012.720669* [Consulta: septiembre de 2012].
PATIÑO SANTOS, A. (2010): "The classes of Madrid: Shaping a New Multicultural Map", en L. Martin Rojo (ed.), *Constructing Inequality in Multicultural Classrooms*, Amsterdam: Mouton De Gruyter, 93-135.
PATIÑO SANTOS, A. (2009): "Narrando el conflicto: Alumnado de origen inmigrante en un centro escolar de Madrid", *Discurso y Sociedad*, núm. 3 (1), 119-149.
TRENCHS PARERA, M. (2013): "Vivències sociolingüístiques dels joves d'origen immigrant xinès a Catalunya", *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura* [en prensa]. Barcelona: Editorial Graó.
TRENCHS-PARERA, M. y M. NEWMAN (2009): "Diversity of language ideologies in Spanish-speaking youth of different origins in Catalonia", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30 (6), 509-524.
TRENCHS-PARERA, M., y A. PATIÑO-SANTOS (2013): "Language Attitudes of Latin American Newcomers in Three Secondary School Reception Classes in Catalonia", en J. Arnau (ed.), *Teaching languages in a multilingual context: The Catalan case* [en prensa]. Clevedon: Multilingual Matters, LTD / Institut d'Estudis Catalans.
NEWMAN, M., A. PATIÑO-SANTOS y M. TRENCHS-PARERA (2013): "Linguistic Reception of Latin American Students in Catalonia and their Responses to the Implementation of Educational Language Policies", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, monográfico "*Catalan in the 21st Century*", editado por K. Woolard y S. Frekko, [en línea]. *http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/ 13670050.2012.720669* [Consulta: septiembre de 2012].

2. El reto plurilingüe del imaginario intercultural

Antonio Daniel Fuentes González

En primer lugar querría agradecer a las personas responsables de este *XXIII Congreso Internacional de ASELE* la invitación a esta Mesa redonda sobre *Español segunda lengua en contextos de inmigración*.

Mi participación en este acto se basará en la observación e intervención sobre este asunto a lo largo de las dos últimas décadas. Por una parte, en la formación de profesorado de ELE, 1) en iniciativas institucionales de la Junta de Andalucía, denominadas ATAL[5], dentro de la enseñanza obligatoria, 2) en la formación –institucional también– de mediadores interculturales y 3) en la organización y asesoramiento en cursos de español para población inmigrante adulta, en colaboración con asociaciones de diferentes países y con diferentes ayuntamientos de las provincias de Almería y de Granada.

De otra parte quiero destacar que uno de esos ámbitos de acción es menos visible,

5. Aulas Temporales de Adaptación Lingüística.

pero bastante importante. Yo suelo llamarlo 4) *la educación lingüística ciudadana*. Con esto último pongo mi granito de arena, en la prensa, en debates y encuentros institucionales o en las conversaciones cotidianas para cambiar la hegemonía de ciertas ideas que no suelen cooperar en que nuestra sociedad sea más rica, abierta y democrática.

Un repaso crítico

El título que acoge esta mesa redonda es *Español segunda lengua en contextos de inmigración*. No voy a discutir en este momento la utilidad de una diferenciación a ultranza de LE vs. L2. En todo caso, sí querría matizar –y solo eso– que tendríamos que prestar cierta atención a algunos ángulos muertos de nuestra historia, más allá del jolgorio patriótico de la cifras demolingüísticas que adjudican la lengua española a quienes tienen apellidos hispánicos o han nacido de familias españolas en países o territorios que no son hegemónicamente hispanohablantes. Me refiero, al español de la población migrante hispana en USA, por ejemplo, pero sobre todo principalmente a la población de familias españolas emigradas a Europa entre los años 60 y 70.

Cabe decir que, pasado el tiempo, para la segunda generación el español, más que la denominada lengua materna, es más bien una L2, en ocasiones lo que se dice una lengua vestigial, funcionalmente muy restringida –hablo en general– y, desde luego, es un idioma en un contexto migratorio, como es el caso del español en Suiza, Alemania, Bélgica, Países Bajos o Francia. Por añadidura, muchas de esas familias –o miembros de esas familias– al volver a España se han convertido, una vez más, en emigrantes, con la categoría *oficial* de *emigrantes retornados*. En ese sentido, hay que señalar que en muchísimas provincias hay asociaciones que proponen y se ocupan de iniciativas sociopolíticas desde esta base vivencial, lo que es hoy un capital humano reactivado como punto de apoyo y de orientación para la población joven de nuestro país que está emigrando de nuevo a los países en los que recalaron los españoles durante aquellos años del desarrollismo industrial, ahora con un título universitario en la mochila y con varios idiomas en el equipaje sociolingüístico.

Pero sobre todo siento que esta mesa redonda está planteada como espacio de discusión y debate en relación con las poblaciones migradas al Estado español durante las últimas décadas. Esa esfera de acciones ha sido vinculada casi desde los principios al *concepto-imán de la interculturalidad*, configurando categorías o remodelándolas y desplegando un rico abanico de nuevas variables sociolingüísticas que a veces nos hemos apresurado a pasar por alto; y lo diré ya, principalmente por la influencia de un *desbordado paternalismo* que ha determinado sobremanera la puesta en práctica de la enseñanza del español, tanto para adultos como para la población en edad escolar.

Ese paternalismo, que no es nuevo, ha generado históricamente la idea-fuerza de que la igualdad y la emancipación social se consiguen mediante el acceso a la lengua, lo que sin dejar de ser cierto, matizadamante cierto, sí que es una condición necesaria, pero no suficiente. Desde esa bienintencionada posición, que con frecuencia disimula relaciones de colonización y de dominio, se ha producido un desconocimiento a veces muy acentuado de las perspectivas propias que traen en el equipaje sociolingüístico

estas personas. Así, se parte de falsos presupuestos a la hora de *adjudicar*, por ejemplo, la L1 o lengua materna de la población inmigrante. Por poner un par de casos, impera la falsa creencia de que la lengua materna de marroquíes es el árabe en su variedad diatópica marroquí o que cualquier persona de nacionalidad bissau-guineana tiene el portugués como *lengua de cultura*.

Ni en uno ni en otro caso la realidad con la que estamos en contacto resulta ser coincidente con la de muchos circuitos bibliográficos, lo que no debe exigir, tampoco, que la realidad observada en las provincias orientales de Andalucía deba reiterarse en otras zonas. Sin ir más lejos, parece que el español ecuatoriano tiene muchísimo prestigio en la provincia de Almería; no obstante en la comunidad de Madrid parece un tipo de español muy estigmatizado. Tanto que, en uno de los puntos álgidos de la ideología monolingüe, se haya llegado a enviar a alumnos latinoamericanos, ya *diagnosticados*, a clases compensatorias de EL2. También han faltado muchos conocimientos sobre culturas eslavas o sobre Europa oriental. No pretendo con ello que el profesorado de ELE deba hacerse especialista en tipología lingüística o en estudios culturales; simplemente con las herramientas de la curiosidad intelectual y un etnocentrismo no tan lacerante tendríamos otro tipo de escuela, más revitalizada, porque es innegable que nuestra escuela padece males históricos de los que no tienen la culpa los niños inmigrantes. Feliz, Gonzalo y Sepúlveda (2008: 25) recientemente señalaban que

> Salvo escasísimas excepciones, el tratamiento escolar de la comunicación lingüística ha sido y, por desgracia, sigue siendo una asignatura pendiente de la educación en nuestro país. La asignatura de lengua, pasado el cuarto o quinto curso de la Educación Primaria, se ha centrado casi en exclusiva en la enseñanza (no siempre el aprendizaje) de la gramática. La atención a la comunicación en su vertiente práctica (leer y escribir, hablar y escuchar) ha dejado y deja mucho que desear, cuando no está totalmente ausente en la práctica diaria de las aulas.

Tan necesario es ese *rescate* de la lengua para la comunicación, que –con bastante acierto– Núñez (1996: 84) llegó a recomendar un plan para enfrentarnos "a esa tradición silente de al menos siglo y medio en la que se ha cimentado una escuela pensada para que los niños oigan y callen". Esa tarea de esa restauración no cesa de toparse con remansos, sobre todo por la *presión curricular gramaticalista* padecida por el profesorado y el déficit inversor en tareas comunicativas, lo que para el alumnado inmigrante resulta particularmente inconveniente.

Con todo, lo que sí debería reiterarse, a mi modo de ver, es el principio didáctico y social de saber escuchar las voces propias de las personas que van a ser nuestros estudiantes, teniendo en cuenta que *el mejor profesor no es aquel que tiene a los mejores estudiantes, sino el que saca lo mejor de los alumnos que le han tocado*.

Antes he dicho L1 o lengua materna. También podríamos decir lenguas propias, y ahí tenemos otra. Creemos que el concepto de lengua es universal y el contacto con personas de otros grupos socioculturales, africanos muy especialmente, contradice esa presunta universalidad. De hecho en Fuentes y Hernández (2002), trabajo titulado "Aspectos de ELE a inmigrantes africanos: acerca del afán alfabético" tuvimos que nego-

ciar didácticamente y reorientar un curso de ELE a adultos africanos porque identificaban el aprendizaje de la lengua con el aprendizaje del alfabeto. Ello provocaba al inicio el fracaso de nuestro flamante método comunicativo. También en muchas pesquisas sociolingüísticas hemos descubierto que lo que para *nosotros* es una lengua, para ellos, los propios hablantes, no lo es. Muchos alumnos nos han dicho que con su madre o con sus hermanos, no hablaban una lengua, sino algo que ni siquiera llegaba a dialecto; más aún, ya que según con qué hermano, se comunicaban en un *habla* u otra. Parece que se cumple a rajatabla que los estigmatizados estén perfectamente convencidos de su propio estigma. Por ello no me resisto a pensar en el micro-cuento de Eduardo Galeano:

Los nadies

Sueñan las pulgas con comprarse un perro y sueñan los nadies con salir de pobres, que algún mágico día llueva de pronto la buena suerte, que llueva a cántaros la buena suerte; pero la buena suerte no llueve ayer, ni hoy, ni mañana, ni nunca, ni en lloviznita cae del cielo la buena suerte, por mucho que los nadies la llamen y aunque les pique la mano izquierda, o se levanten con el pié derecho, o empiecen el año cambiando de escoba. Los nadies: los hijos de los nadies, los dueños de nada. Los nadies: los ningunos, los ninguneados, corriendo la liebre, muriendo la vida, jodidos, rejodidos:

Que no son, aunque sean.
Que no hablan idiomas, sino dialectos.[6]
Que no profesan religiones, sino supersticiones.
Que no hacen arte, sino artesanía.
Que no practican cultura, sino folklore.
Que no son seres humanos, sino recursos humanos.
Que no tienen cara, sino brazos.
Que no tienen nombre, sino número.
Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local.
Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.

Muchísimos de nuestros alumnos nos venían a decir que *cómo iban a hablar una lengua, si no tenían alfabeto, ni diccionario, ni una gran literatura, que una lengua es el francés, el inglés o el árabe...*

Otro factor que ha sido observado es la *deslingüistización* de las clases de ELE. Por deslingüistización entiendo el fenómeno consistente en despojar las clases de contenidos relativos al código lingüístico en beneficio de reflexiones culturales sobre el aprendizaje de las nuevas normas sociales con que se encuentra la población recién llegada. Pasado el tiempo, uno comprende que esa táctica tenía su sentido. ¿Qué había que hacer cuando ibas al médico, sacar número, guardar cola, entrar directamente...?; ¿Tenían que ir los niños a la escuela, había que pagarla...?; ¿Qué eran y cómo se conseguían *los papeles*?; ¿Qué debías hacer cuando estabas enfermo, qué es una enfermedad en sus países y qué es una enfermedad en España? Por la parte del profesorado, eminentemente voluntario y sin mucha formación específica, sólo se encontraban problemas e inconvenientes, de modo que las clases seguían un guión circunstancial. Tampoco se podía hablar con la mujeres sin habérselo pedido antes a los maridos, ni debían de mezclarse

6. Las negritas son mías.

argelinos con marroquíes, pero si se mezclaban estos últimos con subsaharianos, aparecía la línea de Tombuctú,[7] de modo que el alumnado subsahariano quedaba condenado al silencio y a la discriminación en el aula por parte de sus compañeros norafricanos.

Considero que toda esta panorámica de problemas, de inconvenientes o de salvedades infranqueables era consecuencia de una inmigración no planificada, irregular, y eso ha provocado acciones didácticas irregulares y no planificadas. Por ejemplo, no parecía existir en los responsables la idea de nivel de dominio idiomático, de prueba de nivel o de análisis de necesidades. Había clases, generosamente hablando, que acogían a más de 200 alumnos. Y entregas de diplomas municipales de lengua española que generaban ceremonias de entrega para casi 2000 diplomados. En ese sentido lo importante era organizar clases, fuese de la manera que fuese, porque entre cosas esa organización facilitaba el control social por parte de las autoridades españolas y al mismo tiempo era un punto de encuentro social y cultural para el propio alumnado.

Con esta reflexión evidentemente no estoy defendiendo que la *relingüistización* tendría que haber sido la organización de unas clases netamente gramaticalistas. Nada más lejos de mi intención, pero sí, desde luego, mucho más sujetas a los principios consolidados de la lingüística aplicada en lo relativo al número de alumnos por clase y a su organización por niveles idiomáticos y no por nacionalidades. En cualquier caso, esas clases organizadas por ayuntamientos y ONGs para adultos tuvieron también sus puntos en común con las de español para extranjeros (*inmigrantes*) de la Junta de Andalucía. No sólo por lo que concierne a los materiales (aprendían a *pedir pipí* en clase –literalmente– porque aprendían con libros de educación infantil o de primero de primaria), sino porque la selección de profesorado no se hacía en aquellos momentos, hasta bien entrada la década del 2000, según una especialización, pues partiendo de una burocrática selección interna de las plantillas ya existentes, el mérito que mayor puntuación otorgaba en la baremación era la posesión del carnet de conducir y la de vehículo propio disponible.

Ciertamente, las cosas han mejorado en muchísimos aspectos, cuando todavía se organicen clases, pero como conclusión entiendo que las clases específicas de español para inmigrantes son un calmante vitaminado para la pobreza que esconde el rótulo de una interculturalidad, casi siempre inconsistente, de pies de barro, muy poco atenta al plurilingüismo interno de cualquier aula, lo que me parece que a la larga puede acabar por ser contraproducente para conseguir el objetivo de acrecentar su repertorio comunicativo y académico en español.

Así, no hay una verdadera atención a ese alumnado, y sólo se acometen acciones cuando representan un problema para nuestro sistema educativo. Por eso se ha convertido en un lugar común decir que los inmigrantes *bajan el nivel* o que muchos son inintegrables, identificando las características más tozudas de la pobreza con las de la cultura. Por ello creo que el futuro está, antes que en seguir segregando durante una

7. Ciudad encrucijada entre el gran desierto y el río Níger, en el norte de la República de Malí. En el imaginario occidental, norafricano y subsahariano representa históricamente el centro por excelencia en el comercio de esclavos, revitalizado por los árabes en el siglo XVI.

horas a los alumnos extranjeros para compensar su déficit en español, en reconocer su bagaje cultural y en asumir que no es un estorbo, sino una inversión, ya que a poco que observemos lo que puede ocurrir y que ya está ocurriendo es que hay *nuevos españoles* que dominan muchas más lenguas que los *españoles de toda la vida*, con lo que eso significa económicamente para un país y sus relaciones comerciales.[8] A fin de cuentas el plurilingüismo en la escuela y en toda la sociedad debe desaparecer como obstáculo que dificulte las esencias nacionales, para enriquecerlas. De hecho muchos resultados son fulminantemente positivos cuando una maestra usa en clase de español (en las ATAL) una canción búlgara como *Бански на лалета* (*Banski na laleta, 'Los tulipanes del bañador'*),[9] porque parte del alumnado se motiva mucho con la canción, hablando en español para el resto de la clase. De paso suele servir para saber que la escritura en búlgaro es diferente, llamada alfabeto cirílico. El plurilingüismo, en toda su diversidad conceptual, debería de ser un crisol que enriquezca a toda la sociedad. La definición de Marco Tulio de Mauro es sintomática: "Por plurilingüismo entendemos tanto la pluralidad de las lenguas como las diversas realizaciones de una misma lengua" (De Mauro 1977: 87).

El horror ante la mezcla de lenguas, sobre todo con unas, pero no tanto con otras (con el inglés es bien recibido ese mestizaje) es un serio impedimento. La universidad como espacio cultural que tiene ya una presencia de estudiantes universitarios cuyo origen es extranjero, debe ser un buen escenario para conjugar las posibilidades de integración de lo que antes que la lengua oficial obligatoria de España puede ser esa *lingua franca* que coexiste dialécticamente y con una dignidad institucionalmente reconocida y alentada con otras lenguas como el inglés, el francés y el alemán, pero no así con el rumano, el ruso o el árabe, por ejemplo. Tampoco quiero desaprovechar estas reflexiones plurilingüistas para apuntar las terribles incongruencias que representan estados de ánimo que alimentan ese plurilingüismo sobrevenido recientemente con el desprecio tangible por nuestro plurilingüismo histórico que arrincona con todo tipo de argumentos no solo la importancia de lenguas como el catalán, el euskera o el gallego, sino que también procura despreciar la posibilidad de coexistencia funcional entre el español centropeninsular castellanista y otras muchas variedades, de cuyo respeto y protección nuestra misma Constitución española se hace cargo, en el *artículo 3* de su Título Preliminar:

1. El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.
2. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos.
3. *La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección*.[10]

Es por ello bastante sintomático que quienes precisamente se autodefinen como *constitucionalistas* tomen nuestra carta magna únicamente como parapeto a ultranza de la unidad patria, sobre todo con la amenaza latente del *artículo 8.1*

Las Fuerzas Armadas, constituidas por el Ejército de Tierra, la Armada y el Ejército

8. El reciente interés por las certificaciones lingüísticas creo que abre otra vía, muy próxima a esas políticas de control social, probablemente como un nuevo rito de paso para traspasar el umbral de entrada en la integración social.
9. Ver el enlace http://www.youtube.com/watch?v=tzepgThB9TE [Consulta: 11 de septiembre de 2012].
10. Las cursivas son mías.

del Aire, tienen como misión garantizar la soberanía e independencia de España, defender su integridad territorial y el ordenamiento constitucional.

frente a otros artículos, el primero, para empezar, que declara

1. España se constituye en un Estado social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político.

Sobre los réditos políticos de la inmigración observo que se han dado paradojas muy acusadas. Pero no debemos extrañarnos en absoluto, ya que en la escena política actual estamos padeciendo un auténtico genocidio económico que verbalmente se reviste de declaraciones sobre la necesidad de crear destruyendo, esto es, fomentar el empleo despidiendo a trabajadores, porque esos mismos constitucionalistas se han apresurado a modificar la Constitución, convirtiendo en prioridad absoluta el pago de los créditos para satisfacer los intereses y el capital de la deuda pública de las Administraciones (art. 135, consecuencia de la reforma constitucional de agosto de 2011). Esas paradojas relacionadas con las políticas migratorias señalan que se ha invertido una buena cantidad de peculio público (muchísimo menos desde luego que en otros países, como Alemania), pero que también se han escondido esas iniciativas, porque al publicitarlas se corría el riesgo de perder votos.

Ciertas conclusiones, de momento:

1. Una inmigración no planificada, desemboca en una enseñanza de ELE no planificada.
2. El contacto con socio- y etnosemánticas distintas (conceptos como lengua, matrimonio, jerarquía, familia, etc. son interpretados de forma distinta). Aún partiendo del mismo código lingüístico, nos ponen frente a una aventura permanente. Aprovechémosla, porque tendremos la ocasión de estar más preparados para los tiempos que vienen.
3. Sería conveniente apostar por una enseñanza vivencial de las lenguas, no tanto como asignaturas. Para ello podrían organizarse tándems entre alumnos de EL1 y de EL2 o comenzar el aprendizaje inicial de forma menos escolar, tal y como la normativa propone y obliga para las secciones bilingües de inglés, francés y alemán. Se podrían ingeniar *bancos de habilidades* del estilo de "yo te enseño español, tú me enseñas artesanía o música, o matemáticas", etc.
4. Vivir el pluringüismo como un beneficio y no como un fastidio. Lo contrario sería seguir poniéndole puertas al campo.

Muchas gracias/Moltes gràcies.

Espero con mucho interés el debate y la charla posteriores con las personas asistentes y con los miembros de la mesa.

Bibliografía

FELIZ, T., R. GONZALO y F. SEPÚLVEDA BARRIOS (2008): *Didáctica general para Educadores Sociales*, Madrid: UNED-McGraw-Hill.
FUENTES GONZÁLEZ, D. e I. HERNÁNDEZ FUENTES (2002): "Aspectos de ELE a inmigrantes africanos: acerca del afán alfabético", en J. D. Luque Durán, A. Pamies Bertrán y F. J. Manjon Pozas (eds.), *Nuevas tendencias en la investigación lingüística*, Granada: Método, 385-394.
FUENTES GONZÁLEZ, D. y D. JIMÉNEZ JIMÉNEZ (2002a): "Una reflexión sobre la enseñanza de la lengua española a inmigrantes: su 'deslingüistización'", comunicación presentada al *V Congreso de Lingüística General, celebrado en León, del 5 al 8 de mayo de 2002.*
DE MAURO, T. (1977): "Il plurilinguismo nella società e nella scuola italiana", en R. Simone y G. RUGGIERO (eds.), *Aspetti sociolinguistici dell´Italia contemporánea*, Roma: Bulzoni, 87-102.
NÚÑEZ, G. (1996): "Tradición silente y comunicación oral en la educación secundaria", en *Lenguaje y Textos*, 9, 83-92.

3. Inmigración, aprendizaje de lenguas y derechos

Félix Villalba Martínez

La enseñanza de segundas lenguas (L2) en España ha representado una de las dimensiones más novedosas y dinámicas de la didáctica de idiomas y de la lingüística aplicada en el último cuarto de siglo. El desarrollo de esta actividad se ha visto favorecido, en su dimensión académica, por las elevadas tasas de inmigración que se registraron en nuestro país desde mediados de los años ochenta. España ha sido un país en el que la solidaridad ha constituido un valor social muy destacado. Como resultado de esta consideración se puede entender el gran número de recursos económicos y humanos que se han destinado en este tiempo a la enseñanza de español para inmigrantes. Todas las administraciones educativas, con independencia de la orientación política de sus responsables, se han implicado en esta tarea hasta finales del año dos mil diez.

Ahora bien, del mismo modo que el hablar de inmigrantes favoreció la implicación de las administraciones públicas también ha supuesto un *lastre* para el desarrollo de la enseñanza de segundas lenguas. Asociar la enseñanza de L2 con inmigración ha tenido, entre otros, los siguientes problemas:

1. Las actuaciones socioeducativas con inmigrantes se entendieron como prácticas que proporcionaban rédito político pues evidenciaban la sensibilidad social de los políticos que las impulsaban. Cuando estas actuaciones han dejado de proporcionar beneficios políticos, se han abandonado e incluso, combatido como en la actualidad. Este sentido de inmediatez ha impedido diseñar programas a medio o largo plazo que abarcasen amplias dimensiones de la enseñanza de L2 y del proceso de integración sociolingüística de los estudiantes inmigrados.
2. Al hablar de inmigrantes se suele transmitir una imagen estereotipada de este grupo de población basada en las supuestas diferencias respecto al grupo social

mayoritario y, sobre todo, en los estereotipos.[11] En el imaginario colectivo el inmigrante es alguien a quien se define siempre en términos negativos y de carencias: no tiene, no sabe o no puede (Pallaud 1992).

3. Al hablar de inmigrantes y de inmigración siempre ha existido un cierto sentido de provisionalidad. Se ha entendido como una mera manifestación coyuntural y, por lo tanto, pasajera. Durante un cuarto de siglo se ha seguido hablando del fenómeno de la inmigración como algo novedoso y sorprendente. Como resultado, ha existido una gran improvisación y la falta de rigor científico y didáctico en los programas diseñados para la enseñanza/aprendizaje de la L2. Deficiencias que se han extendido también a las falta de medidas técnicas de evaluación y de adaptación de los programas existentes (Villalba y Hernández 2008).

Al margen de estas consideraciones iniciales acerca de la formación y evolución de la enseñanza de L2 en España, habría que destacar los logros que se han conseguido también a lo largo del tiempo. Los más destacados de todos han sido el interés de la universidad y las editoriales por esta actividad. Una de las demandas más repetidas por parte de los profesionales de la enseñanza de L2 ha sido el apoyo y orientación de la universidad. Se necesitaban descripciones precisas sobre el proceso de aprendizaje de lenguas en contexto, sobre recursos y procedimientos didácticos y, sobre todo, sobre formación del profesorado (Manifiesto de Santander).[12] A lo largo del último cuarto de siglo la enseñanza de L2 ha entrado a formar parte, de manera estable, de la oferta formativa de gran parte de las universidades españolas a través de máster, cursos propios, optativas, etc. También, han sido numerosos los congresos universitarios que, de manera monográfica o como área temática han incluido este tema en el programa científico.

En cuanto al interés de las editoriales de español por las L2 el resultado ha sido la publicación de varios materiales que, con distinta orientación, se han editado para estudiantes inmigrantes.

Respecto a las carencias, el aspecto más destacado ha sido el haber incluido esta área educativa entre las salidas laborales de los profesionales de español.

Situación actual y perspectivas de futuro en la enseñanza de L2

Ya terminando este año dos mil doce se puede afirmar, con rotundidad, que la situación actual de la enseñanza de lenguas a población inmigrante es muy similar a la que existía hace veinte años. Los programas específicos para niños y jóvenes han desaparecido casi en su totalidad y los quedan para adultos se siguen enmarcando en algunos centros de educación de adultos y en ONG de diferente orientación. El *desmantelamiento* de la oferta se ha efectuado de manera rápida y en el marco general de la reducción de oferta y recursos en la educación pública. Para eliminar los programas de L2 se ha recurrido a argumentos muy variados entre los que se incluyen explicaciones clásicas, referentes a la poca rentabilidad de estas actuaciones, y otras nuevas, sobre las

11. Para Ogbu (1978) el inmigrante llega a constituir una "casta minoritaria": un grupo de individuos que puede o no haber nacido en el país, pero al que el grupo dominante ve siempre como inferior.
12. Accesible en www.segundaslenguaseinmigracion.es.

bondades educativas de la inclusión de todos los estudiantes en programas generales (Villalba y Hernández 2004).

El resultado no puede ser más desalentador, los niños y jóvenes vuelven a estar en grupos ordinarios con estudiantes españoles sin apenas apoyo y, en el caso de los adultos, dependiendo de la acción de ONG e iniciativas diversas.

La crisis, como ocurrencia, pasará y la estructura demográfica de España hará necesario, de nuevo, seguir contando con trabajadores inmigrantes. Para su selección se volverán a aplicar los mismos criterios que en el pasado; para puestos de baja cualificación profesional, capacidad de trabajar duro, ser sumiso y afable, para los más cualificados, amplia formación, versatilidad y limitadas expectativas salariales. El dominio de la lengua del país será de nuevo, un problema del trabajador del que se volverán a desentender tanto empleadores como el propio estado. Es ahí precisamente, donde creo que debe situarse el marco de actuación de las segundas lenguas dejando de lado los componentes socioeconómicos y culturales de sus destinatarios. Es decir, debemos entender las L2 como una actividad orientada a garantizar los derechos básicos de las personas entre los que se encuentra el derecho a emigrar.

En el marco de la UE, el principio de la libre circulación de trabajadores sólo será posible con una eficaz política de enseñanza y aprendizaje de idiomas en los diferentes estados de la Unión. Si no, ¿de qué sirve que a un español se le reconozca el derecho de trabajar en Alemania si para hacerlo tiene que hablar alemán aprendiéndolo por su cuenta en instituciones privadas?

Es en este punto donde hay que entender el ámbito de actuación de la enseñanza/aprendizaje de L2 para entenderlo como un recurso básico mediante el que los estados hacen posible la movilidad de sus ciudadanos a otros países y el asentamiento e integración de extranjeros en sus territorios. Las L2 se convierten así en un instrumento que garantiza el ejercicio de deberes y derechos ciudadanos para una nueva comunidad con una lengua y una cultura diferente.

Esta responsabilidad de los estados requiere de unas actuaciones didácticas rigurosas, sistemáticas y centralizadas mediante un marco teórico que unifique niveles y contenidos.

En este tiempo en el que muchos jóvenes españoles tienen que emigrar y se ven participando en las mismas redes informales de aprendizaje de idiomas que funcionan en nuestro país para ciudadanos extracomunitarios se comprende mejor lo injusto de esta situación. Cuando nosotros mismos nos convertimos en inmigrantes y padecemos las mismas arbitrariedades y prejuicios que experimentan los que viven en España nos gustaría que todo se hubiese desarrollado de otro modo. Nos gustaría que existiesen unos programas serios y contrastados de aprendizaje de las nuevas lenguas que facilitasen nuestro proceso de integración en la nueva sociedad.

El futuro de la enseñanza de L2 exige que se dé respuesta a los siguientes componentes:

1. El diseño de cursos y currículos

Uno de los retos que plantea la enseñanza de L2 a población inmigrante se relaciona con las características específicas de los estudiantes que acuden a este tipo de programas. Características que nada tienen que ver con la condición de inmigrantes sino más bien, con el hecho de que se trata de estudiantes adultos y, por tanto, con una problemática específica de este grupo de edad.[13] Así, entre los estudiantes de L2, es común encontrar diferentes niveles de formación académica, de dominio de la lectura y la escritura y de experiencias vitales.[14] Y como cualquier adulto exigen unas temáticas propias diferentes de las de los jóvenes y unas dinámicas de aprendizaje adaptadas a sus potencialidades e intereses.

En el plano didáctico es necesario disponer de un marco teórico-conceptual que oriente las prácticas educativas en este campo. Se necesitan modelos de cursos según destinatarios que garanticen unos resultados comunes y unos mínimos para todos los participantes.

2. La evaluación

La evaluación debe la garantía de todo el proceso y no como ahora se entiende, una excusa para eliminar trabajadores o para expulsar a inmigrantes que no hablen la L2. La evaluación debe entenderse como un derecho del propio estudiante que tiene derecho a conocer su progreso y no una herramienta de los gobiernos para aplicar políticas de control de la población (Villalba 2012). En este sentido la certificación de los niveles de dominio de la L2 debería adecuarse a los siguientes criterios:

- Debe ser un procedimiento estatal dependiente de las administraciones públicas y no de iniciativas privadas.
- Debe contemplar el aprendizaje informal de la lengua y, por tanto, un diferente nivel de competencia según destrezas.
- Debe adecuarse a diferentes niveles de dominio de la lectura y la escritura.
- Debe evitar los planteamientos etnocéntricos y referentes culturales marcados según modelos occidentales o de subgrupos sociales.
- Debe entenderse como un procedimiento que contribuye al de desarrollo personal del aprendiente.

3. La alfabetización y la enseñanza de lenguas con fines específicos

Uno de los campos más interesantes que se plantea para la enseñanza de idiomas es el de la alfabetización en una segunda lengua. Aunque el número de estudiantes analfabetos no es tan elevado como el de los alfabetizados, los interrogantes teóricos y las exigencias didácticas que se plantean hacen que sea un área apasionante para la investigación en lingüística aplicada y en didáctica de idiomas. Al mismo tiempo, las

13. Frecuentemente se presenta como característica propia de los grupos de inmigrantes el alto índice de abandono y la falta de compromiso en los estudios. Se olvida que este comportamiento es común en los adultos que aprenden idiomas.
14. El *otro conocimiento* del que habla Bialystok.

posibilidades de desarrollo individual y social de los sujetos que acuden a este tipo de enseñanzas suponen que la alfabetización sea un componente básico dentro de los programas de L2.

Por último, y dentro del terreno de los fines específicos, hay dos dimensiones de las L2 que resultan de gran importancia por el número de estudiantes implicados y por la dimensión social de ambas actividades. Nos referimos a la enseñanza de lenguas con fines laborales y la enseñanza de lenguas con fines académicos (Villalba y Hernández 2008).

En ambos casos, lo específico de la lengua se plantea no por cuestiones léxicas sino por exigencias contextuales, es el contexto el que determina unos roles precisos de los participantes, unos intercambios comunicativos concretos y unas finalidades precisas según exigencias contextuales. En el caso de la enseñanza con fines laborales habría que pensar en profesiones *distintas* como pueden ser: camareros, fontaneros, mecánicos, etc. (Hernández y Villalba 2007, 2009) Al hablar de español con fines académicos pensamos en diferentes niveles académicos además de los universitarios. Para la los niveles de enseñanza obligatoria creemos oportuno utilizar el concepto de Lengua de Instrucción que definimos como:

> [La lengua de instrucción no es sólo el léxico, es] el conjunto de recursos verbales y no verbales que se utilizan para la transmisión y apropiación del currículo educativo. Por tanto, también incluye los esquemas de conocimiento que se activan, la forma en que se procesa la información, los roles que desempeñan los distintos participantes, los textos que se manejan y el modo en que se utilizan las diferentes destrezas lingüísticas (Villalba y Hernández 2005: 56).

Creo que aún queda mucho por hacer y que este paréntesis accidentado del capitalismo nos puede servir para tomar impulso y preparar más adecuadamente el fututo. Seamos inmigrantes o no, estaría bien que entendiésemos la lengua, o las L2 si se prefiere, como un instrumento de integración y de conocimiento mutuo y en este contexto, un instrumento también para poder ejercer los derechos y deberes ciudadanos.

Bibliografía

BIALYSTOK, E. (1978): "A theoretical model of second language learning", en *Language Learning*, vol.28, 1 [traducido en J. M. Liceras (comp.) (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid: Editorial Visor, 177-192].

DE BOT, K., *et al*. (1991): "An evaluation of migrant language teaching the Netherlands", en K. Jaspaert y S. Kroon (eds.), *Ethnic minority languages and education*, Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 25-35.

HERNÁNDEZ, Mª T. y F. VILLALBA (2009): "La enseñanza de una segunda lengua con fines laborales para inmigrantes (EFL)", en Mª T. Díaz García, I. Mas Álvarez y L. Zas Varela (coords.), *Diversidade lingüística e cultural no ensino de lenguas*, A Coruña: TresCtres Editores, 253-281.

HERNÁNDEZ, Mª T. y F. VILLALBA (2007): "La enseñanza de español con fines laborales para inmigrantes", en *LinRed: Lingüística en la Red*, nº 5, Universidad de Alcalá de Henares, 1-10.

OGBU, J. (1978): *Minority education and caste: The American system in cross-cultural perspective*, New York: Academic Press.

PALLAUD, B. (1992): "Niños inmigrantes no francófonos recién llegados y escolarizados en la Escuela Primaria en Marsella", en M. Siguán (coord.), *La escuela y la migración en la Europa de los 90*, Barcelona: Horsori, 119–122

VILLALBA, F. (2012): "La evaluación en el aprendizaje de lenguas por inmigrantes", en I. Ballano (coord.), *Terceras Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado inmigrante*, Bilbao: Deusto, 109-123.

VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, Mª. T. (2008): "Características y definición de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes", en S. Pastor y S. Roca (eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*, Alicante: Universidad de Alicante, 80-87.

VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, Mª. T. (2005): *Español Segunda Lengua. Libro del profesor*, Madrid: Anaya.

VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, Mª. T. (2004): "La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares", en J. Sánchez e I. Alonso (coords.), V*ademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 1225-1258.

El debate abierto

Se abre el debate, preguntando al Dr. Fuentes sobre cuál es para él la diferencia entre los términos *internacionalidad*, *interculturalidad* y *multiculturalidad* que ha mencionado en su presentación.

El Dr. Fuentes responde con una metáfora que considera muy clarificadora:

> la *internacionalidad*, creo que tendría la semántica de lo administrativo, lo que quiere decir Estado, más que naciones, que hay Estados que tienen varias naciones; la *interculturalidad* sería un puré y la *multiculturalidad* una ensalada. Me explico: *interculturalidad*, [como un puré], podemos ver que es una mezcla, pero no podemos separar los ingredientes; *multiculturalidad*, hay una capacidad de verlo como una ensalada, en tanto que podemos coger la lechuga, el tomate, el ajo o el puerro y el apio y están coexistiendo en el mismo recipiente. Ante eso hay muchas proyecciones de ciudades y de espacios donde hay un barrio... no hay que ir tan lejos[15], la judería, donde viven, por ejemplo, los gitanos con algunos castellanos que son *quinquis* [...] En todo caso, como principio general, creo que, en el discurso escrito y oral académico, tienden a hacerse sinonímicos.

Continúa el debate con otro tema tratado, como son las dificultades que los diferentes colectivos encuentran en su vivencia diaria, llamándose la atención ante lo que ocurre con la segunda y tercera generación de emigrantes, es decir, los nacidos en el país de acogida.

A este respecto se comenta la aparición de dos novelas escritas por la escritora marroquí-catalana Najat El Hachmi *El último patriarca* y *Jo també sóc catalana,* en las que

15. Se refería a que siempre se pone como ejemplo, en estos casos, a la ciudad de Nueva York, concretamente su barrio de Manhatan.

aparecen los problemas con los que se enfrentan estas segundas, terceras generaciones ante la disociación que surge entre sus padres y ellos mismos y la búsqueda de su identidad. A estas dos novelas se añade la de la argentina Andrea Ferrari, *Cuando digo fresas*, que viene a corroborar uno de los aspectos conflictivos que se han observado entre los jóvenes hispanoamericanos al usar sus propias variantes del español en la península.

A continuación el Dr. Villalba interviene matizando que está muy bien todos esos ejemplos de emigrantes que superan barreras y destaca:

> ...que tienen un aspecto positivo, que ha sido la llegada de recursos... por muy notables en estos [últimos] 25 años. Lo negativo es que se ha asociado a carencias. Y claro, la idea es no tanto cuántos emigrantes han conseguido el premio nacional de Bachillerato o cuántos han escrito novelas. ¿qué pasa con los otros? ¿cuántos niños han llegado sin saber escribir o sin poder escribir en español o catalán en el Instituto y han salido igual? ¿Cuántas niñas han salido analfabetas? Eso es lo que yo creo que es lo que nos tenemos que preguntar. ¿Por qué? Porque ya dejarán de ser, en algún momento de su vida, dejarán de ser emigrantes y será, pues el fontanero, el vecino de enfrente, que necesitará esos recursos. Entonces era donde ponía el acento. El tema de que siempre hay emigrantes que son, pues eso, premios nacionales de Bachillerato –las tres últimas convocatorias, han sido ellos– pues está bien ¿no? Pero creo que nos tenemos que preocupar o tenemos que plantearnos qué ocurre en los otros. En el caso de las mujeres, hay muchísimas mujeres que siguen analfabetas; [...] que tienen que encargarse de la casa, de los niños, etc. y no les hemos dado... el Estado no les ha dado una respuesta. Y, intelectualmente... quiero decir, en cuanto a la lingüística aplicada [...] ¿Cómo alfabetizas a alguien en una lengua que no es la suya? ¿Cómo creas los referentes léxicos? ¿Por qué opción optas? ¿por un método analítico, un método más guiado, por un método más constructivista? En fin, no sé qué decir...

El siguiente tema que se pone sobre la mesa viene dado por las propuestas que se hicieron en el Congreso de ASELE en Alicante, comprendidas en la denominada "Propuesta de Alicante", y se preguntaba qué papel tienen que tomar asociaciones como ASELE para que dichas propuestas se pudieran hacer realidad.

El Dr. Villalba señala que ASELE siempre ha acogido favorablemente todo lo propuesto por los profesores que trabajan en su ámbito y que tan solo los profesores de lengua les han apoyado, lo que no se puede decir de los de de pedagogía. Y todo eso se traduce en haber sentido que lo que se está haciendo "tiene un marco teórico y no son ocurrencias".

A la pregunta que hacia dónde se ha de caminar, responde que cree que, en primer lugar, lo que hay que hacer es:

> Generalizar el concepto de segundas lenguas porque donde pone el acento es en el contexto, en aprendizaje de lengua en contexto y en contacto con la comunidad de habla. Y ahí se nos abren muchísimas puertas. He hablado con una compañera: el aprendizaje de lenguas y su implicación en el ámbito sanitario [...] Hay estudios que demuestran que el dominio de la lengua tiene una repercusión directa en la evolución de la enfermedad. Gente que no puede transmitir, no puede matizar el dolor, que no puede matizar el estado [en que se encuentran] [...] son campos que tenemos en la enseñanza de lenguas y uso por la tercera edad.

Señala que se habla mucho de la enseñanza de la lengua en contexto escolar. Parece como si el único campo en el que hay que reflexionar es pensando en los chicos emigrantes. Pero recuerda que España, por ejemplo, "tienen muchísimos colegios en el exterior donde los chicos están estudiando español. Y necesitan la misma reflexión sobre la lengua de instrucción o la lengua con fines académicos que hacemos aquí".[16]

Y añade:

> Ahora, yo creo que somos nosotros los que [hemos de ir] un poco más allá y, dejando el término emigrantes, veamos que áreas quedan por desarrollar. Lo de fines laborales, a mi modo de ver, es fundamental y lo de la lengua de instrucción, pues es lo que te abre... es formar a nuevos estudiantes que van a usar la lengua y van a usar nuestras instituciones académicas.

Se pasa, a continuación, a la intervención de otra profesora asistente quien, tras informar que ella trabaja "en el ámbito de la enseñanza no formal del colectivo emigrante", indica que se está produciendo otra realidad: la vuelta a las clases de personas que llevan en España muchos años. Supone que esto se debe a "la situación socio-económica". Estos grupos, que en general llevan viviendo más de diez años aquí, nunca habían asistido a clase de ELE y parece, porque tienen tiempo, que consideran necesario mejorar [su español]. Se acercan a las aulas –continúa– por primera vez y "tienen más o menos competencia comunicativa, bueno, un dominio de la gramática desigual..." Y se pregunta si ahora que ya se tiene experiencia al respecto, hay alguna clase de análisis o estudio que hable de la diferente situación de adultos, pero también de jóvenes pues: "hay también una parte importante de esa franja que son los jóvenes no acompañados, que tienen entre 16 y 18 [años], que a veces quedan fuera de la enseñanza reglada". Se pregunta de nuevo, si existen estudios sobre lo que ella cree que serían líneas interesantes de investigación, en este contexto, como los análisis de las tasas de retorno o los que se fijaran en

> ...la diferencia entre todas las personas emigrantes que llevan largo tiempo aquí, más de 10 años y la diferencia entre los que [...] han recibido formación de español como segunda lengua y los que no. O los que han asistido a la mejora de la titulación en la educación de adultos para sacar la ESO y los que no.

El Dr. Villaba responde que él solo conoce estudios a nivel internacional. Pone como ejemplo a Lily Wong Fillmore[17] quien se ha dedicado *in extenso* a estudiar esos diferentes componentes. Continúa, exponiendo que es conocido que

> ...la evolución en el dominio de la lengua, que es lo que nos tiene que preocupar, evidentemente tiene un reflejo en el dominio gramatical e incluso en el dominio fonético. Se ha estudiado como uno de los componentes, por ejemplo, que indican el nivel de integración del sujeto a nivel pragmático en su evolución del dominio fonético de la lengua y demás. Pero en España, no conozco [estudios] Ahora, es fundamental. Daros cuenta. Tú planteabas que están volviendo a los centros. Claro que sí: en mis centros, el B1 que normalmente era un programa más reducido, este año está lleno. Pero tenemos las mis-

16. Se refiere a los diferentes aspectos del estudio de la enseñanza de ELE en los diferentes congresos de ASELE en los que como, también comenta, no ha tenido nunca problemas en abrir nuevas líneas de estudio y presentarlas.
17 El texto al que se refiere está accesible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/inmigracio

mas dificultades: no hay exámenes o no hay certificados adaptados a una población adulta porque se hace de manera estereotipada y los componentes pragmáticos no se tienen en cuenta, pero sobre todo no se tiene en cuenta en qué medida, por ejemplo, la gramática tiene un papel en el aprendizaje de la lengua en contextos accidentales, en contextos espontáneos. Es decir, nos encontramos con sujetos que tienen un nivel comunicativo medio / alto, pero que los conocimientos más metalingüísticos no los tienen [...]

El Dr. Fuentes indica, a su vez, que, desde el punto de vista del área de Economía aplicada, existen algunos trabajos que intentan medir la importancia económica de la lengua en contextos de emigración. Él, por ejemplo, está interesado en saber cómo las lenguas de origen de las familias que hay en Almería son también una gran baza de integración. Esas familias las considera tan españolas y andaluzas como a las demás, pero además saben varias lenguas, lo que se podría aprovechar. Pone ejemplos de cómo esto sucede en otros países[18] o cómo las relaciones sentimentales pueden provocar la petición de la enseñanza de otras lenguas por su importancia en el plano laboral en la zona. Y añade:

En ese sentido yo creo que hay que dar, machacar bastante pues estamos muy presionados por una infraestructura intelectual que convierte la lengua en asignatura y en exámenes que hay que aprobar luego. Y yo creo, soy quizás un ejemplo también, que cuanto más vivenciales sean, más fácil es aprobar el examen porque si no, todo es sufrimiento.

La Dra. Trenchs –y con su actuación finaliza la sesión– señala que en su caso se dan diferencias de actitud dependiendo del origen de los emigrantes adultos. Y así, mientras que los padres de origen hispanoamericano sí intentan aprender catalán "la lengua que les falta", los padres chinos no van a ningún centro a aprender ninguna lengua, ni catalán ni español, "porque normalmente utilizan a los hijos como muletas lingüísticas. Dicen que no tienen tiempo para estudiar ni una lengua ni otra". Termina apuntando que, dado que la población china no hace mucho que llegó a toda el área metropolitana y ciudades limítrofes de Barcelona, no sabe qué sucederá cuando los hijos se separen del núcleo familiar y los padres no puedan contar con ellos. Por otro lado, se ve una diferencia de actitud hacia el aprendizaje de la L2, dependiendo del nivel profesional. Y así los empresarios o médicos, por ejemplo, son más dados a estudiar e intentar dominar una de las dos lenguas –"normalmente se decantan por el español"–, que los propietarios de bares o tiendas pequeñitas.

También comenta que había hablado con un profesor que "está trabajando para el ayuntamiento de una de las ciudades del área metropolitana donde hay mucha población emigrante, impartiendo cursos de catalán y español" donde él ve que ahora los adultos están asistiendo mucho a sus cursos. Piden muchos más cursos que hace un par de años lo que significa que se da un aumento de esta necesidad por parte de los adultos emigrantes.

18. "Por ejemplo, si alguien del Gobierno alemán le da una beca a varios odontólogos mejicanos de Guadalajara o de Monterrey y la beca la paga la Siemens o el Gothe Institut a través de varias organizaciones federales que tienen ¿A quién le van a comprar los aparatos? A la industria alemana."

Creación de exámenes normalizados de español del turismo para alumnos egipcios de español como lengua extranjera

Abeer Mohamed Abdel Salam
Gihane M. Amin
Universidad de El Cairo

Resumen

Nuestra propuesta consiste en elaborar exámenes normalizados y estandarizados de Español del Turismo orientados a estudiantes egipcios de español como lengua extranjera. Nuestro objetivo es innovar y mejorar la gestión académica de exámenes de español como lengua extranjera y con fines específicos. Estos exámenes se podrían explotar como medio de acreditación a la Universidad de El Cairo para examinar a los futuros profesionales de turismo de español –que, además, servirán de mediadores interculturales–. Asimismo, se podría ofrecer a alumnos de los departamentos de español como examen opcional y complementario a sus estudios, para facilitarles la entrada en el mercado laboral.

1. Introducción

A pesar del hecho de que la enseñanza del español en Egipto date de mediados del siglo pasado, el boom del español en Egipto y el excesivo interés por aprenderlo empezó, de forma más marcada, solo hace dos décadas, coincidiendo con el imponente flujo de turismo de origen español en ese país. Ahora bien, el campo de enseñanza de Español con Fines Específicos y, en concreto, Español del Turismo aún deja mucho que desear en el ámbito egipcio. De ahí, nuestra propuesta de elaborar exámenes normalizados y estandarizados de Español del Turismo orientados a estudiantes egipcios de español como lengua extranjera.[1]

El objetivo de dichos exámenes, que se crearán conforme al Marco Común Europeo de Referencia (MCER), es modernizar la gestión académica de los exámenes de español como lengua extranjera con fines específicos, y por consiguiente, mejorar e innovar la docencia de español como lengua extranjera. Asimismo, pretendemos que estos exámenes se puedan impartir telemáticamente, fomentando de este modo las TIC y la formación a distancia.

La importancia de dichos exámenes radica, especialmente, en su futura explotación como medio de acreditación de la Universidad de El Cairo para examinar a los futuros profesionales de turismo de español –quienes además harían de mediadores interculturales–, que hayan optado por sacar un diploma que acredite su grado de

1. Esta propuesta se encuentra enmarcada dentro de la Acción Integrada nº A1/037562/11, titulada: *Creación de exámenes normalizados conforme al MCER, de Árabe como lengua extranjera y de Español de Turismo*, financiada por la AECID realizada entre las universidades de El Cairo y la Europea de Madrid.

competencia en Español del Turismo, según los niveles del MCER (desde el A_1 hasta el C_2). Asimismo, se podría ofrecer a alumnos del Departamento de Español como examen opcional y complementario a sus estudios, lo que repercutirá positivamente, sin duda, en su futuro laboral.

2. Análisis de necesidades

Para elaborar un modelo de exámenes de Español del Turismo para estudiantes egipcios de español como lengua extranjera, vemos conveniente recurrir a una herramienta de trabajo característica de la enseñanza de lenguas extranjeras con fines específicos, a saber, el análisis de necesidades. Con este fin, tendremos primero que averiguar el perfil del destinatario, el sector turístico al que pertenece o en el que pretende trabajar y las necesidades de comunicación; para, por consiguiente, poder determinar las destrezas que debería tener desarrolladas; y que, por lo tanto, serían evaluadas mediante las distintas pruebas que pretendemos crear.

2.1. Perfil del destinatario

Para presentar exámenes que se ajusten al perfil del destinatario, dentro del marco metodológico de un análisis de necesidades, vemos que es importante tener en cuenta la edad del candidato, otros idiomas y el nivel de dominio de los mismos, estudios y conocimientos previos, y experiencia laboral, sobre todo, dentro del sector turístico.

A groso modo, podemos decir que estos diplomas van diseñados para un público adulto, aunque no existen restricciones de edad para presentarse a los exámenes. Van dirigidos a alumnos que no poseen la lengua española como lengua materna. El candidato puede prepararse para estos exámenes con la metodología que él considere más adecuada, ya que lo que se pretende es certificar el nivel de competencia alcanzado; con independencia de dónde y cuándo hayan sido realizados los estudios. Y, ahora precisando más, nuestro destinatario puede ser:

1. un alumno graduado del Departamento de Español, sea de la Universidad de El Cairo, o de cualquier otra universidad o centro académico,
2. un guía turístico que quiere ser acreditado como tal en lengua española,
3. un profesional de una agencia de viajes (sobre todo, *tour operador*, *tour leader* y *transfer*), cuya clientela es mayoritariamente, o no, de origen hispano, o
4. un profesional del sector hostelero (recepcionista, botones, camarero, etc.) que necesita añadir un mérito a su currículo.

Para poder determinar las destrezas requeridas por cada profesional de los arriba citados y su correspondiente nivel de dominio, tenemos que saber, primero, en qué consiste la labor de cada uno; lo cual se puede especificar en el siguiente cuadro.

Profesión	*Perfil*[1]
Guía turístico	• Posee un título académico que le acredita como guía (una licenciatura o simplemente un diploma). • Disfruta de un buen dominio del español que, en muchos casos, es la segunda o tercera lengua extranjera que utiliza en su trabajo. • Interpreta el patrimonio histórico y cultural de su país, en este caso, Egipto, a los grupos turísticos de origen hispano. • Disfruta de amplios conocimientos, que superan los de su área de especialidad, que le permiten contestar con fluidez a cualquiera de las preguntas y curiosidades de los turistas, relacionadas con otros campos y áreas del saber.
Tour operador/ agente de viaje	• Organiza, promociona, comercializa y opera viajes y productos turísticos (Acerenza 1997). • Tiene que tener un buen dominio del inglés, como lengua técnica, y del español, aunque en menor grado. • Recibe y realiza llamadas telefónicas a los clientes; recibe y manda faxes y correos electrónicos para confirmar reservas, avisar cambios en el itinerario, contesta a cartas de reclamación de los clientes, etc.
Tour Leader	• Acompaña al grupo de turistas y se encarga de gestionar y supervisar el cumplimiento del itinerario establecido por la agencia de viajes. • Proporciona asistencia básica e información práctica sobre el país o el lugar donde se encuentren. • Entrega un informe en español a su superior una vez finalizado el itinerario. • Tiene que tener un buen dominio del idioma, pero no necesita utilizar un lenguaje técnico.
Transfer	• Persona responsable de recoger a los clientes en el aeropuerto, acompañarlos al hotel y alojarlos. • Su nivel de conocimiento de la lengua, en principio, no tiene que ser alto.
Recepcionista	• Aloja a los turistas en el hotel (les pide el pasaporte o les entrega a rellenar un formulario, les indica el número de la habitación y su lugar, el horario de restaurante, etc.). • Otorga información básicas sobre sitios para visitar, indicando en el mapa cómo ir, etc. • Escribe notas breves y sencillas. • Responde a las quejas de los huéspedes. • Deber tener un buen dominio del idioma.
Camarero, Botones, Servicio de habitaciones	• Independientemente de la diferencia en la naturaleza de trabajo de cada uno de estos profesionales de hostelería y restauración, su grado de uso del español es mínimo; no pasa de unas frases cortas y palabras sueltas.

2.2. Destrezas

El desglose anterior de los distintos perfiles de profesionales del sector de turismo nos sirve ahora para determinar las destrezas lingüísticas que tiene que tener desarrolladas cada uno de los mismos, así como el correspondiente nivel.[2] Lo cual se puede manifestar a través del siguiente cuadro.

2. En ello, tendremos en cuenta los niveles de destrezas establecidos por ALTE (*Association of Language Testers in Europe*).

Profesión	*Destrezas que deberían ser desarrolladas*	*Nivel (mínimo) de destrezas de ALTE*	*Especificaciones*
Guía turístico	Comprensión auditiva y expresión oral	Nivel 3 (B_2)	"Puede comprender o dar charlas sobre temas conocidos o mantener una conversación en una amplia serie de temas" (MCER, CVC: 242)
Tour operador	Comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de lectura y expresión escrita	Nivel 2 (B_1)	"Puede expresar opiniones sobre asuntos abstractos o culturales de forma limitada u ofrecer consejo dentro de un área conocida y comprender instrucciones o declaraciones públicas"; "Puede comprender información y artículos cotidianos y el significado general de información no habitual dentro de un área conocida"; y "Puede escribir cartas o tomar notas sobre asuntos conocidos o predecibles" *(ibíd.)*
Tour Leader	Comprensión auditiva y expresión oral	Nivel 2 (B_1)	"Puede expresar opiniones sobre asuntos abstractos o culturales de forma limitada u ofrecer consejo dentro de un área conocida y comprender instrucciones o declaraciones públicas" *(ibíd.)*
Transfer	Comprensión auditiva y expresión oral	Nivel 1 (A_2)	"Puede expresar opiniones o peticiones sencillas en un contexto conocido" *((ibíd.)*
Recepcionista	Comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de lectura y expresión escrita	Nivel 2 (B_1)	"Puede expresar opiniones sobre asuntos abstractos o culturales de forma limitada u ofrecer consejo dentro de un área conocida y comprender instrucciones o declaraciones públicas"; "Puede comprender información y artículos cotidianos y el significado general de información no habitual dentro de un área conocida"; y "Puede escribir cartas o tomar notas sobre asuntos conocidos o predecibles" *(ibíd.)*
Camarero	Comprensión auditiva y expresión oral	Nivel Acceso (A_1)	"Puede comprender instrucciones básicas o participar en conversaciones factuales básicas sobre temas predecibles" *(ibíd.)*
Botones	Comprensión auditiva y expresión oral	Nivel Acceso (A_1)	"Puede comprender instrucciones básicas o participar en conversaciones factuales básicas sobre temas predecibles" *(ibíd.)*
Servicio de habitaciones	Comprensión auditiva y expresión oral	Nivel Acceso (A_1)	"Puede comprender instrucciones básicas o participar en conversaciones factuales básicas sobre temas predecibles" *(ibíd.)*

Observando el esquema anterior, nos damos cuenta de que las destrezas y niveles correspondientes variarían de un profesional a otro. Así que, encontramos que en el caso del guía turístico, *tour leader*, *transfer*, camarero, botones y servicio de habitaciones prima la destreza de comprensión auditiva y expresión oral, porque su labor requiere que estén, en la mayoría de los casos, comunicando oralmente con los turistas. Sin em-

bargo, a esta destreza hay que añadir las de comprensión de lectura y expresión escrita en el caso de el *tour operador* y recepcionista, ya que su trabajo implica recibir y enviar cartas (por fax, correo electrónico, etc.), recibir y contestar a reclamaciones, elaborar programas e itinerarios, etc.

2.3. Lenguaje, competencia pragmática e intercultural

Concha G. Moreno y Martina Tuts (2004: 1192) resumen las características del lenguaje turístico como sigue:

> (...) unas veces persuasivo, otras expresivo, otras divulgativo. En cualquier caso está marcado por el destinatario y la función que persigue. Pero si tuviéramos que dar algunas características, diríamos que abundan las construcciones impersonales y, por contraste, el uso del "nosotros", la adjetivación especificativa y expresiva; las enumeraciones y reformulaciones frecuentes para precisar el contenido; el léxico acude a variedades regionales si lo requiere la comunicación.

Teniendo en cuenta el carácter práctico, comunicativo e interactivo que supone el área profesional de turismo, es evidente que el lenguaje empleado por el profesional de este sector debería reflejar ese carácter; lo cual significaría que dicho lenguaje se regiría por el contexto comunicativo, entendido en función de la relación entre los interlocutores, el canal de comunicación, el objetivo del mensaje, etc. Así, un profesional del sector de turismo debe, en mayor o menor grado, según el caso, tener en cuenta las variedades lingüísticas, sobre todo, las diafásicas o registros, definidas en el Diccionario de términos clave de ELE (CVC):

> (...) las modalidades lingüísticas que se eligen determinadas por la situación de comunicación. Según el medio empleado (oral o escrito), la materia abordada (corriente o de especialidad), según la relación que exista entre los interlocutores (de solidaridad o jerarquía) y la función perseguida, se distingue entre diversos registros: registro *coloquial, formal, familiar, especializado, elaborado, espontáneo*, etc.; los registros especializados han sido denominados también *tecnolectos.* Entre las variedades funcionales o *diafásicas* se encuentran además las *jergas* (variedad utilizada dentro de una profesión determinada) y los *argots* (variedad característica de un determinado grupo social: *argot juvenil*, *argot del hampa*, etc.).

Y las diastráticas (o de nivel lingüístico, esto es, estándar, culto o vulgar) definidas como "las diferentes formas de usar una lengua según el nivel de instrucción del hablante y su estima hacia el idioma. Estas variedades de la lengua también reciben el nombre de *sociolectos*" (ibíd.). Así, un guía turístico, por ejemplo, recurriría al lenguaje técnico característico de su oficio en situaciones específicas, como cuando está explicando una pieza o un monumento, pero cambiaría de registro si la situación comunicativa se tratara de un tema de interés general sobre la cultura tradicional, dar consejos de compra, sugerir actividades fuera del programa, contestar a cuestiones cotidianas, etc. En este caso, se espera que el guía se atenga a las máximas conversacionales de Grice (1989), o sea, dar información verdadera, relevante, escueta, ordenada y adecuada al grupo, evitando las fórmulas que refuercen prejuicios y fosilicen estereotipos negativos.

Por otro lado, el profesional de turismo debe disponer, también, de la llamada *competencia intercultural*, cuyo grado variaría según la naturaleza concreta del trabajo que se ejerce. Esta consiste, según Byram, (1995), en el *saber ser*, o sea, fomentar en sí una conciencia intercultural que lleva a asimilar mejor la cultura en contacto; *saber*, esto es, conocer, percibir, comprender y adquirir nuevos conceptos; y *saber hacer*, lo que significa ser capaz de desarrollar una sensibilidad cultural con el fin de cumplir el papel de mediador intercultural. De la lista de profesionales de turismo arriba aludida, ese papel es requerido de forma especial por el guía turístico, el *tour leader* y el *tour operador*, sobre todo en las situaciones que supondrían un estrés o choque cultural.

3. Propuesta de contenido de exámenes

Como hemos venido diciendo, no hay ningún examen estandarizado de Español del Turismo en Egipto, a pesar de la importancia que representa el turismo para este país y que la mayoría de los alumnos que estudian español, terminan trabajando en dicho sector. La única prueba existente es una oral, para los futuros guías de turismo, en la que se mide los conocimientos turísticos del candidato y no su nivel de dominio del español. De ahí, nosotros como profesores de español e investigadores, nos hemos visto con el compromiso de elaborar exámenes específicos para el sector turístico, conforme con el MCER. A semejanza del Diploma Español como Lengua Extranjera (DELE) y otros diplomas similares, nos proponemos emitir diplomas que certifiquen el grado de competencia del candidato y su dominio del español de turismo.

Partiendo de todos los datos arriba tratados y analizados en relación con las destrezas y competencias comunicativas de las que deben gozar los distintos profesionales del campo turístico, en lo que sigue pretendemos exponer dos modelos de pruebas, como posibles contenidos de exámenes, destinados a hablantes no nativos de español de origen egipcio.

Antes de pasar a exponer los dos modelos de pruebas, cabe señalar que nuestra propuesta para la creación de exámenes normalizados de Español del Turismo para alumnos egipcios, se basa en el siguiente esquema de trabajo:

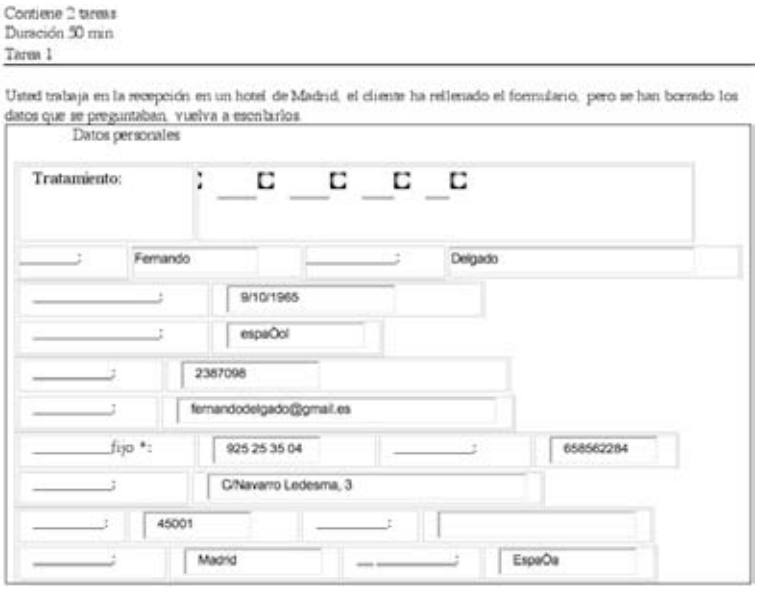
Selección de materiales
▼
Pilotaje
▼
Análisis de los resultados
▼
Selección de los ítems más apropiados
▼
Banco de preguntas
▼
Aprobación de los modelos de exámenes
▼
Administración de pruebas
▼
Sistema de calificación

En primer lugar, hemos seleccionado el material que hemos considerado más apropiado para el sector turístico y de restauración. Luego, se han redactado los ítems de las pruebas piloto. Posteriormente, en la fase de pilotaje, se han hecho pruebas de comprensión de lectura, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita a alumnos egipcios de la Universidad de El Cairo, así como a profesionales que trabajan en el sector turístico y de restauración. Tras lo cual, se han analizado los resultados obtenidos, para sacar las conclusiones correspondientes, según las cuales se han seleccionado los ítems más apropiados tras determinar sus características: índice de dificultad y de discriminación. Por último, se creará un banco de preguntas que permita construir futuras pruebas. Una vez formulados los modelos de exámenes, serán aprobados por las entidades pertinentes. En lo referente a la administración de las pruebas, ésta podría efectuarse tanto dentro de la Universidad de El Cairo, como en otros centros académicos o telemáticamente, según convenga. En cuanto a los criterios de calificación, nos proponemos mantener criterios similares a los del DELE, es decir, las pruebas escritas serían calificadas de forma automática por lectura óptica y/o manual por examinadores formados por la universidad contraparte. Las pruebas orales estarían a cargo de un tribunal formado por profesores de español, que hayan recibido cursos de formación de evaluación. Las calificaciones serían notificadas a los candidatos de forma confidencial.

Ahora, exponemos los dos modelos de pruebas:

Prueba I: expresión escrita (A2)

Esta prueba está dirigida, más bien, a profesionales del sector de hostelería, en concreto, los recepcionistas. El examinado debe mostrar, a través de esta tarea, ser capaz de realizar una tarea escrita típica de su trabajo, a saber, rellenar fichas o formularios.


Contiene 2 tareas
Duración 50 min
Tarea 1

Usted trabaja en la recepción en un hotel de Madrid, el cliente ha rellenado el formulario, pero se han borrado los datos que se preguntaban, vuelva a escribirlos

Datos personales

Tratamiento:

Fernando

Delgado

9/10/1965

español

2387098

fernandodelgado@gmail.es

fijo *:

925 25 35 04

658562284

C/Navarro Ledesma, 3

45001

Madrid

España

Prueba II: compresión de lectura (B1)

Mediante esta prueba, nuestro destinatario, que probablemente sea un *tour operador*, debería mostrar su capacidad de comprender y contestar a una queja real. La idea es que el alumno o el profesional de turismo se vea familiarizado con este tipo de escritos, para que luego sea capaz de gestionarlos y resolverlos, sirviéndose de las funciones comunicativas y contenidos lingüísticos, léxicos, pragmalingüísticos y culturales apropiados.

Contiene 2 tareas
Duración 50 min.

Tarea 1

Unos recién casados deciden pasar la luna de miel en Egipto, durante el crucero lo pasan muy mal. A continuación leerá una queja, después de leerla debe unir cada frase de la columna izquierda con su correspondiente de la derecha en la tabla de respuestas, como en el ejemplo. Traslade sus respuestas a la cuadrícula que aparece al final de la página.

Barcelona, 22 de septiembre del 2012

A quien corresponda,
Les escribimos esta carta a la vuelta de nuestro crucero-luna de miel por el Nilo. El viaje lo hemos contratado en España, a través de la agencia Maritours (c/ Málaga, 199) y realizado del 10 al 20 de septiembre del 2012.
Queremos exponer las siguientes quejas acerca del crucero.
- A nuestra llegada (el lunes 10.9.2012) al barco Nefertiti, (por el que hemos pagado un suplemento cada uno de 120 euros), nos entregan la habitación 333, donde nada más entrar observamos que tenía dos camas individuales separadas. Evidentemente, al tratarse de una luna de miel, pedimos que nos cambiaran la habitación por otra con cama de matrimonio. Pero nos contestaron que el barco estaba lleno (posteriormente vimos que esto era mentira). La solución fue juntar las camas.
- Ese mismo día, después de instalarnos fuimos a la excursión del templo del Karnak, al volver, nos duchamos y el agua empezó a salir de un filtro que estaba en el suelo y se inundó la habitación de agua. Llamamos a recepción y mandaron el servicio de mantenimiento, quienes se limitaron a colocar un poco de silicona alrededor del filtro.
- Al día siguiente, al abrir el grifo del lavabo, de nuevo volvió a repetirse el episodio del día anterior en menor medida, pero se veía salir el agua del filtro. Pero lo peor fue cuando, al tirar de la cadena del WC, empezó a salir por la parte de atrás (las tuberías) aguas fecales que inundaron la parte trasera del WC. Evidentemente, llamamos de nuevo a recepción, y por fin nos dieron una nueva habitación (la 422), que sí tenía cama de matrimonio. Luego, durante la comida Kamal nos dijo que nos trasladaríamos a la suite nº 501, y ahí todo funcionaba correctamente.
- El jueves llamamos a nuestra agencia Maritours, para explicar todo lo sucedido y nos aconsejaron pedir una hoja de reclamación. Al solicitar una en el barco, nos dijeron que en Nefertiti no existían hojas de reclamaciones. Por lo que, pedimos hablar con el director del barco. Nos llevaron a la oficina del señor Hamed Sayed, y a través del guía se tradujo al árabe todas nuestras quejas. A pesar de nuestra insistencia, el director se negó a firmar nuestro escrito y además nos sonrió como si nada pasara.

Debido a todas estas incidencias durante el crucero (nuestra estancia en El Cairo fue estupenda) decidimos enviaros este escrito manifestando nuestro descontento y también solicitándoos una compensación por esos tres primeros días de trastorno. También nos indignó la actitud del director del barco, que parecía estar riéndose de nosotros. Por todo ello, creemos que el barco Nefertiti no cumplió en nada nuestras expectativas, además el suplemento que hemos pagado por él no mereció la pena. Pensamos que un barco catalogado como lujo superior no puede ofrecer estas deficiencias a sus clientes y menos en una luna de miel.

Atentamente
Firmado
María Dolores García

0.Llegan a Egipto	A. ha defraudado.
1. Los recién casados decidieron pasar la luna de miel en	B. España
2. El guía es	C. un cuarto que no les gustó.
3.Primero se alojaron en	D. una indemnización
4. La carta la ha redactado.	E. Egipto.
5. Por último, les dan	F. una suite
6. El viaje a Oriente lo contratan	G. 422
7.Les gustó mucho	H. el traductor.
8. Al matrimonio les molestó mucho la manera como han sido tratados por	I. el diez de septiembre del 2012.
9. Antes de redactar la queja llamaron a	J. La señora García.
10. El crucero los	K. el director del barco.
	L. El Cairo.
	M. Maritours.

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
I									

4. Conclusión

Con estos exámenes pretendemos responder de forma práctica a las necesidades de los destinatarios –profesionales de turismo o alumnos egipcios de español– y a las exigencias del mercado laboral, relacionado con el sector de turismo español en Egipto. Por ello, hemos propuesto la construcción de exámenes estandarizados y normalizados de Español del Turismo conforme al Marco Europeo Común de Referencia. Los exámenes pretenden acreditar, no solo el nivel de competencia lingüística (gramatical, léxica,...), sino también, pragmática, sociolingüística e intercultural, entendidas en función de la habilidad de evitar la comisión de errores culturales, contribuir a la eliminación de prejuicios y actuar como mediador intercultural, contando para ello con textos, orales y escritos, y situaciones comunicativas reales.

5. Bibliografía

ACERENZA, M. A. (1997): *Agencias de viajes. Organización y operación*, México, Editorial Trillas.

BYRAM, M. (1995): "Acquiring Intercultural Competence. A Review of Learning Theories", en L. Sercu (ed.), *Intercultural Competence*, vol. I, The Secondary School, Aalborg: Aalborg University Press, 53-59.

CVC: *Diccionario de términos clave de ELE* [en línea]. *http://cvc.cervantes.es/enseñanza/ biblioteca_ele/ diccio_ele/diccionario/variedadlinguistica.htm*

CVC: *Marco Común Europeo de Referencia* [en línea]. *http://cvc.cervantes.es/ensenanza/ biblioteca_ele/ marco/cvc_mer.pdf*

GRICE, P. (1989): *Studies in the Way of Words*, Cambridge, Harvard University Press.

MORENO G., C. y M. TUTS (2004): "La enseñanza del español del turismo", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (directores), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 1185-1204.

Modelos y recursos de escritura académica en diferentes lenguas maternas y su influencia en la práctica ELE

María Cecilia Ainciburu
Università degli Studi di Siena (Italia) y Nebrija Universidad (Madrid)

Resumen

El objetivo de esta investigación es señalar una serie de faltas de adecuación al estilo académico español que tienen que ver con el uso no esperado de formatos gráficos y recursos textuales en los trabajos universitarios de investigación tutelada (TIT).

Esta comunicación revisa el marco teórico pertinente y obtiene datos empíricos a partir de 16 manuales de estilo de máster, de la base TESEO y de los títulos de 75 propuestas de TIT. El corpus está compuesto por TIT de estudiantes universitarios ELE (lengua maternas inglés o afines al español) y nativos; corpus éste último en el que se intenta evidenciar algunos rasgos contrastivos de esa práctica de escritura que pueden generar una falta de adecuación en alumnos ELE de diferente tradición académica.

1. La competencia comunicativa en el discurso académico

En estas páginas nos proponemos estudiar un fenómeno concreto de la comunicación académica: el trabajo final de posgrado. Consideramos como objeto de análisis, entonces, la escritura de Memorias, Monografías,[1] Tesis, Trabajos de fin de Master, DEA y todo otro texto que suponga la obtención de un titulo de posgrado académico. Los reuniremos a todos bajo la etiqueta de Trabajos de investigación tutelada (TIT). Reducimos entonces el análisis a un género particular y a un tipo particular de escrito dentro del ámbito académico.

Nuestro objetivo concreto es partir del análisis de una subparte del TIT, el título, cuya redacción suele ser fuente de dudas o contiene elementos *no esperados* en la escritura de TIT. Nos interesa sobre todo la individualización de categorías en base a un *análisis de errores* –mejor dicho, de *elementos no esperados*, como ya especificaremos más adelante– que vaya más allá del análisis de errores tradicional, basado en la corrección normativa estructuras gramaticales y sintácticas. Por esa razón, es posible que las categorías elegidas para discriminar *lo esperado*, pensadas fundamentalmente para alumnos de intercambio ELE y discutibles en un primer momento, puedan servir también para alumnos nativos que escriben por primera vez un informe sucesivo a un proceso de investigación.

¿Qué entendemos por "elementos *no esperados* en la escritura de TIT" o en una de sus subpartes? El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y el *Plan curricular del*

1. En algunos países la monografía es simplemente un trabajo final de seminario o asignatura, algo de envergadura menor que un TIT. Esa etiqueta es prácticamente desconocida en el lenguaje de las universidades españolas, pero lo colocamos aquí porque esa dicción forma parte de la práctica académica de muchos países latinoamericanos, así como el "Ensayo".

Instituto Cervantes proponen estudiar los géneros textuales como fragmentos de lengua utilizados para llevar a cabo un acto o acontecimiento comunicativo de tipo discursivo.

Los géneros se caracterizan por poseer una determinada estructura esquemática del discurso, su *estructura textual global* o macroestructura que permite la anticipación de contextos, la lectura selectiva en busca de una información concreta y la interpretación de las intenciones del autor dentro de la comunidad discursiva. Esta situación comunicativa dada impone limitaciones en cuanto a las posibilidades de desarrollo temático, condicionamientos de registro (*microestructura*) y de función del texto en la vida social. Las muestras de un género determinado pueden presentar diversos patrones, pero serán similares en cuanto a la función comunicativa, a la macroestructura y microestructura utilizada y, por tanto, a elementos caracterizadores como el registro, el contenido y la audiencia prevista. Por eso, se suele decir que el género textual *constituye una categoría universal* si consideramos que las diferentes culturas disponen de una gran cantidad de géneros que se utilizan como *prefabricados* para comunicarse, adaptándolos a las circunstancias comunicativas concretas que induce la situación de uso.

Un género textual suele ser una estructura compartida en cuanto a macroestructura por varias culturas y lenguas. Sin embargo, cuando un estudiante ingles o chino, filipino o turco, escucha una conferencia espera y se adapta a un cierto tipo de situación comunicativa general: se sienta en una sala, el conferenciante lee o explica en base a un texto previamente preparado, la concurrencia desactiva los teléfonos celulares para hablar de rasgos variados en cuanto a su mayor o menor incidencia lingüística. Pero ¿espera un tono o un nivel de formalidad especial del conferenciante? Si no ha tenido contacto con modelos no nativos, decimos que es probable que espere encontrar características similares a las que ese género tiene en su lengua materna. No obstante, cabe preguntarse, por ejemplo, si el mismo estudiante ELE acepta el recurso al humor en el estilo académico cuando éste resulta ajeno a su contexto académico de procedencia. Creemos que el hecho de que ese recurso pertenezca o no a la producción en su lengua materna puede influir tanto en la comprensión de la conferencia como en la evaluación del conferenciante o en su futura producción como profesional y hablante de español. Con estos ejemplos, sumados a los que seguirán en el estudio del corpus de TIT, esperamos justificar la necesidad de estudiar a fondo la estructura de los géneros textuales en ámbito académico. Necesitamos análisis que nos permitan hacer emerger una estructura "esperable", prototípica en el sentido platónico del término y, como tal no paradigmática; porque las realizaciones materiales del prototipo tienden a él, pero no son el modelo. En la lingüística aplicada solo el análisis de un número consistente de textos, que nos brinden datos empíricos relevantes, nos permitirá llegar a ese prototipo y, de consecuencia, tener un instrumento válido para hacer emerger ese prototipo en un determinado género textual. Ese análisis, además, deberá replicarse en un buen número de ámbitos espaciales y temporales para obtener una condición de fiabilidad del modelo.

En el género meta que hemos elegido, el TIT, escritor y lector tienen roles bien definidos porque el texto se inserta en una situación comunicativa particular, tal como es en el primer caso la textualización de una investigación y del otro, su evaluación para

otorgar un grado académico. Creemos que esta situación comunicativa marco –que se comparte en los exámenes, en las presentaciones orales, en los coloquios, entre otros géneros textuales posibles–, representa en sí misma una de las paradigmáticas en la comunicación académica. Si bien es cierto que en todas las producciones lingüísticas existe una evaluación del discurso del emisor por parte del receptor, en el caso específico, esta es mucho más explícita y se suele traducir en una calificación final, analítica u holística de particular trascendencia profesional para el estudiante evaluado.

En la comunicación ASELE del año pasado, a raíz de la presentación de resultados de un análisis de necesidades de alumnos de intercambio en la Universidad Nebrija, observábamos que los profesores y los alumnos requerían un mayor apoyo de los profesores de ELE en las tareas de producción oral y escrita, con especial atención a "la realización de trabajos escritos sin modelo (no resúmenes o esquemas)" (Ainciburu 2012: 76). Al menos, esa era una dificultad/necesidad percibida. La evaluación tiende a centrarse en los aspectos clásicos de la competencia lingüística del español no nativo (gramática, sintaxis, uso del léxico) pero las investigaciones más recientes muestran que existen aspectos discursivos y pragmáticos que resultan marcados en la producción de los no nativos, por ejemplo, el uso de los apoyos conversacionales o de la repetición en el discurso oral (respectivamente Pérez Ruiz 2010 y Lucassen 2011). Paralelamente, en el discurso escrito, se observa un uso contrastivo diferenciado de las citas bibliográficas en TIT (Sánchez 2012) o de la reformulación (Murillo 2012). Se relevan características que afectan incluso la modalidad misma de un género a niveles que modifican completamente su índole (como en Villar 2011, donde la presentación oral de estudiantes universitarios alemanes admite modalidades dialógicas contrarias a la versión paradigmática en español nativo). Los estudios de los últimos años están pidiendo un volcado rápido en materiales similares a los que en su momento realizó el proyecto ADIEU[2] (Vázquez 2001) y que, a pesar del acierto de sus objetivos y de sus logros en términos editoriales, no han tenido continuidad evidente en otros proyectos de investigación.

2. El estudio de TIT y los manuales de estilo

En el caso de los TIT, una parte consistente de las características gráficas están contenidas en los manuales de estilo que cada universidad provee a sus propios estudiantes. A partir de un corpus de 16 de estos documentos (7 de diferentes coordinadores de posgrado del Departamento de Lingüística Aplicada de la Universidad Nebrija y 8 obtenidos en la red) puede observarse que los puntos relevantes, considerados como dignos de mención se presentan en el Cuadro 1.[3]

La existencia misma de manuales de estilo autoriza a esperar resultados homogéneos en los TIT de estudiantes de posgrado, mientras que –adelantamos– los trabajos analizados no permiten solventar esa hipótesis. No es el momento de presentar ejemplos gráficos, porque no existe razón evidente para exigir títulos todos en mayúscula o subrayados o en Arial 14. Lo que llama la atención en estos manuales es el hecho de que

2. *Akademischer Diskurs in der Europäischen Union* (Discurso Académico en la Unión Europea).
3. Se presentan porcentajes porque el conjunto de manuales de estilo, constituido como corpus de conveniencia y no en forma muestral, no merece un tratamiento estadístico mayormente analítico.

se dé por sentado que se comparte la comprensión misma del concepto de título, supuestamente adquirida en los estudios de grado. En algunos casos hay frases como "El Proyecto Fin de Máster se redactará de la siguiente manera" (Universidad de Murcia), pero en ningún caso se explica cómo se redacta un título y si éste ha de ser explícito, descriptivo, etc. El hecho es muy curioso dado que en otros ámbitos mucho menos formales como las entradas programadas en Wikipedia o en EBay, existen indicaciones específicas sobre cómo debe o no debe escribirse el título.

Elementos coincidentes	Elementos que están en menos de la mitad de los manuales de estilo
	Tipos de trabajos admitidos: 1. Un trabajo experimental y/o de campo; 2. análisis de información o datos pre-existentes; 3. revisión y actualización de un aspecto científico concreto.
Estructura Resumen Abstract 1. Introducción 2. Metodología 3. Resultados y discusión 4. Conclusiones 5. Bibliografía	• Se usan frases como "la habitual de las publicaciones científicas y ha de estar en castellano y acompañado de un resumen (abstract) en inglés" • Separan Marco teórico y Estado de la cuestión (o los incluyen). • Separan Resultados y Discusión de los Resultados
Elementos gráficos: tipo y tamaño de la letra, interlineado, posición de los títulos, márgenes,	
Tipos de cita	

Cuadro 1. Elementos comunes y no comunes en los Manuales de estilo para la escritura de TIT (n=16)

La existencia misma de manuales de estilo autoriza a esperar resultados homogéneos en los TIT de estudiantes de posgrado, mientras que –adelantamos– los trabajos analizados no permiten solventar esa hipótesis. No es el momento de presentar ejemplos gráficos, porque no existe razón evidente para exigir títulos todos en mayúscula o subrayados o en Arial 14. Lo que llama la atención en estos manuales es el hecho de que se dé por sentado que se comparte la comprensión misma del concepto de título, supuestamente adquirida en los estudios de grado. En algunos casos hay frases como "El Proyecto Fin de Máster se redactará de la siguiente manera" (Universidad de Murcia), pero en ningún caso se explica cómo se redacta un título y si éste ha de ser explícito, descriptivo, etc. El hecho es muy curioso dado que en otros ámbitos mucho menos formales como las entradas programadas en Wikipedia o en EBay, existen indicaciones específicas sobre cómo debe o no debe escribirse el título.

3. Los títulos en los informes de investigación

Ningún manual de estilo permite señalar por qué estos títulos de TIT pueden resultar inadecuados, solo hay prescripciones gráficas, como se indica en el Cuadro 1. Para encontrar directrices acerca de cómo escribir un título debemos considerar las de manuales de autor publicados acerca de cómo escribir una tesis. Si buscamos entre los

existentes en la biblioteca virtual de Googlebooks llama mucho la atención la gran cantidad de libros escritos en inglés –eso es lo esperado– y también traducidos del inglés. Dicha traducción presupone que no hay diferencias de paratexto o de subgénero entre un título de texto académico en diferentes lenguas. En general, puede observarse que –mientras la selección del tema de investigación es un proceso explicado y abundantemente textualizado–, las indicaciones se reducen a la adhesión a las características generales del lenguaje científico, o sea a la necesidad de precisión, explicitud, formalidad, responsabilidad, entre otras. Hemos encontrado un texto en donde se analizan ejemplos positivos y negativos (Castillo Sánchez 2004) y en donde se dan indicaciones para la redacción. Se sugiere que los títulos ha de responder a interrogantes (¿qué?, ¿sobre qué? ¿dónde?, ¿cómo?, ¿cuándo?) y ser relevantes; dos aspectos que son difíciles de evaluar sin la lectura completa del cuerpo del trabajo. Señala también dos características de escritura que nos pueden interesar más desde el punto de vista de la redacción y que tienen que ver con la concisión y la explicitación del título.

> Como vemos el título debe permitir una lectura ágil y fácilmente comprensible, por eso no debe ser tan extenso, ni tampoco tan corto que no posibilite la identificación del proyecto con tantos otros. Al respecto, miremos dos títulos redactados en forma errónea:
>
> - Evaluación de la eficiencia de germinación y producción de cultivos de invernadero, de papa (*Solanum tuberosum*) y tomate (*Licopersicon esculentum*) en el suelo natural, suelo mejorado químicamente con fertilizantes comerciales y medio hidropónico utilizando la viruta de madera como sustrato, empleando el sistema de riego por goteo a una altura de 1780 metros sobre el nivel del mar, en el municipio de Popayán, Colombia.
>
> Este título abarca elementos innecesarios, los cuales deben abordarse con suficiencia en el contenido del proyecto.
>
> - La producción de cultivos de papa y tabaco en el estado del Táchira, Venezuela
>
> En este caso se trata de un título muy etéreo o demasiado general, pues no dice exactamente lo que se va a investigar, simplemente hace referencia a un tema; parece más bien el titulo de un libro. En resumen, el título debe ser claro y conciso, y reflejar en forma general pero completa a la vez, el contenido del proyecto (Castillo Sánchez 2004: 35-36).

En la bibliografía analizada tendemos a encontrar textos prescriptivos en materia gráfica (los manuales de estilo), textos menos abundantes que centran el discurso en la relación título/tema, pero pocos sobre la adecuación lingüística del tema al estilo académico. Se realiza una búsqueda en la base bibliográfica TESEO[4] donde se encuentran las tesis doctorales consideradas *aptas* y defendidas en España desde 1976. Suponemos que esos títulos pueden servirnos como modelos de uso arquetípicos del estilo académico y buscamos rasgos congruentes, y plausibles de ser considerados –por tanto– adecuados o *esperados* en la construcción sintáctico-gramatical de los mismos.[5] Tales rasgos se presentan en el Cuadro 2.

4. Consulta en www.educacion.gob.es/teseo/irGestionarConsulta.do

5. En la investigación de Soler (2009) se utiliza la base Teseo para construir un corpus de 570 títulos de dos grupos temáticos: ciencias biológicas y ciencias sociales. El análisis considera como variables la extensión, los grupos nominales, títulos compuestos, títulos con estructura de oración completa y títulos con estructura de pregunta. Se llega a resultados similares pero no se consideran otros rasgos congruentes y no congruentes relevados en el Cuadro 2.

Para realizar el Cuadro 2 se han restringido las áreas de análisis a las tesis que provienen de Programas de Lingüística, de Filología Española o de Pedagogía/Didáctica (4250 registros). Desde el punto de vista de la ejemplificación de rasgos, las siguientes ocurrencias son más frecuentes:

- La expresión del movimiento en inglés y en español: una perspectiva lingüístico-cognitiva, tipológica y psicolingüística
- Aproximación a la traducción automática del español al alemán. Modelo de procesamiento semántico de datos lingüísticos.
- Estudio de los nexos lingüísticos en el lenguaje escrito: base para una intervención didáctica.
- El bilingüismo en Aragón: estudio de sus repercusiones sobre el aprendizaje lectoescritor.

Categoría	**Rasgos prevalentes (más del 60%)**		**Rasgos poco frecuentes**
Estructura general del título completo	Bimembre (título y subtítulo)		Unimembre (solo título)
Puntuación	Más frecuente Dos frases separadas por punto	Menos frecuente Dos construcciones separadas por dos puntos	Uso de comas Uso de paréntesis (salvo aclaración de fechas o países)
Tipos de construcciones sintácticas	Construcciones nominales		Frases de gerundio Frases interrogativas Oraciones con verbos conjugados
Uso de mayúsculas	En los nombres propios de la disciplina estudiada y en posición inicial		
Uso de siglas			Muy poco frecuente
Uso de iniciales			Muy poco frecuente
Uso de comillas			Muy poco frecuente y en relación a títulos de libros
Uso de realces			Sin subrayados o negritas Uso poco frecuente de las cursivas

Cuadro 2. Rasgos sintácticos prevalentes en los paratextos "Título" de la base TESEO (n=4250)

Un punto que no hemos logrado incluir en el Cuadro 2 es el uso de puntuación final en los títulos. A pesar de que existe una prescripción por parte de la RAE (2005), los títulos que se cierran con punto final ocurren en una proporción similar a los que no lo utilizan.

5.4. Nunca se escribe punto tras los títulos y subtítulos de libros, artículos, capítulos, obras de arte, etc., cuando aparecen aislados y son el único texto del renglón:

Cien años de soledad

Tampoco llevan punto al final los nombres de autor en cubiertas, portadas, prólogos, firmas de cartas y otros documentos, o en cualquier otra ocasión en que aparezcan solos en un renglón.

(Diccionario Panhispánico de dudas 2005, entrada "punto": s.p).[6]

El uso de mayúsculas se ha observado en base a las tesis que constan en la red, en las que es posible visualizar la portada (134 tesis). Esto porque en la base Teseo las fichas se construyen (salvo el resumen) integralmente en mayúscula. El mismo sistema de análisis se aplica para el uso de realces gráficos.

Los puntos frecuentes o no frecuentes del Cuadro 2 constituyen las categorías en las que puede basarse un análisis de elementos *esperados* y *no esperados* en un estudio de títulos de informes académicos en español de nativos y no nativos. Claramente, al tratarse de un corpus basado en títulos de tesis doctorales el nivel de formalización es más alto que el que cabe esperar en los TIT en general, dado que –en esa familia de trabajos académicos ya definida–, ese género representa el grado arquetípico. Un título que incluya una pregunta, por ejemplo, puede resultar perfectamente adecuado para una Comunicación de congreso que tiene una función mayormente apelativa, mientras que un informe de investigación (que debe ser juzgado por un tribunal) requiere un nivel más alto de asertividad. Al no tratarse de categorías gramaticales, el acuerdo entre investigadores y docentes podría ser menos claro. Es un dato que admitimos como objeción pero creemos que el uso y la ocurrencia en muestras textuales definidas es la única forma de caracterización del género a la que debemos acceder. Sobre esa base renunciamos a hablar de errores y proponemos el criterio de *elemento no esperado*.

4. Los títulos en los proyectos de investigación tutelada de nativos y no nativos

El corpus seleccionado para analizar la redacción de títulos está constituido por 75 propuestas de TIT y sus respectivas ediciones definitivas de hablantes de español nativos y no nativos. Hemos recurrido a las propuestas para no revelar la identidad de los autores y porque los errores generalmente han sido superados en fase de tutoría. El corpus se compone así: 35 informantes son de lengua materna inglés o bilingües español/inglés, 20 son de lenguas afines (portugués, francés e italiano) y 20 de español (ver Cuadro 3). Los títulos corregidos en las versiones definitivas son 56. De un primer análisis se deduce que el cambio de redacción surge en 7 de esos TIT porque el participante o su tutor consideran que el título de la propuesta es inadecuado (porque no suficientemente descriptivo, por ejemplo) o bien porque el cambio ajusta la redacción de un título que no era incorrecto. Vamos considerar esos casos como correctos.

6. Acceso en la página web http://lema.rae.es/dpd/html/arttema.htm

	LM inglés	LM afines latinas	LM español	total
Títulos correctos	13	18	5	36
Títulos "no esperados"	22	2	15	49
Total títulos	35	20	20	75

Cuadro 3. Títulos con elementos "esperados" y "no esperados" en el corpus de 75 Proyectos de TIT

Una comparación de los rasgos *esperados* y *no esperados* en los títulos provisorios de TIT usando un test Chi square 2 x 2 indica que las diferencias son significativas entre los valores de las lenguas afines y los otros dos grupos ($p \geq 0.0096$ y 0.005 respectivamente), mientras que las diferencias entre los informantes de LM inglés o bilingües y los nativos españoles no son significativas ($p \geq 0.08$). Desde el punto de vista cualitativo ejemplificamos los elementos *no esperados* con los siguientes ejemplos.[7]

LM inglés o bilingües español/inglés

- Influencia del grado de conocimiento del *lenguaje cognitivo/académico (CALP)* en el desempeño de los estudiantes de *primer grado de primaria* con español heredado *en un programa de doble inmersión con la destreza lectora.*

- Evaluación colaborativa: *E*l caso de alumnos norteamericanos de una escuela secundaria de español *nivel 2*.

- La *A*dquisición del *L*éxico en *L*enguas *E*xtranjeras: (*Las Estrategias Cognitivas, Los Procesamientos, y Los Métodos Utilizados por Adolescentes*.)

- Sociopragmática en *ELE, en el AC* y en su adquisición posterior.[8]

- *Matar dos pájaros de un tiro: atacando* el contenido y el lenguaje en una clase de español *basada en contenido orientada a la individualización*.

- Las comunidades sociales *online ¿son herramientas de aprendizaje colaborativo en el aula de ELE?*

- El conocimiento previo de la lengua española de *un estudiante Coreano, influye* en la traducción y en la composición de su estudio de investigación.

- *V*ariaciones *Y F*enómenos *S*ociolingüísticos *E*n *E*l Cambio De Código (español – inglés) De Estudiantes Competentes Nativos *Y A*nglosajones *D*e Los Estados Unidos.

- *Aprendiendo* Unidades Fraseológicas con el Enfoque contrastivo.

7. Para ejemplificar debemos copiar exactamente la forma gráfica que, por tanto, no coincide con lo solicitado por los editores de las actas de este Congreso. El corpus completo estaba en el anexo de la presentación oral y puede requerirse por correo electrónico. Los subrayados son nuestros e indican elementos "no esperados".
8. AC está por "Análisis de la Conversación".

LM afines

- [portugués] La fosilización en la percepción oral: La influencia de la instrucción formal en la adquisición del sistema fonológico español por brasileños residentes en España *que son hablantes* de español como segunda lengua.

- [italiano] Redacción de cartas comerciales en español por estudiantes italianos. Análisis contrastivo y propuesta didáctica.

- [francés] Estudio comparativo de la expresión de opiniones en español por hablantes nativos y hablantes de marroquí: *¿un caso de transferencia sociolingüística?*

LM español

- Detectando los indicadores de la ironía en el aula ELE: *el input, una telenovela*

- Una aproximación desde las perspectivas de la hipótesis de análisis contrastivo y de la gramática cognitiva a la adquisición de las cláusulas de relativo por parte de los estudiantes de español *como segunda lengua de origen* japonés, coreano y chino.

- Un análisis de las dificultades *que presentan alumnos* suecos de español como lengua extranjera en los usos del pretérito imperfecto del indicativo en la expresión escrita.

- El conocimiento *gramatical* instrumental y declarativo *de la gramática*. Un estudio de pruebas de producción abierta y cerrada de estudiantes gallegos.

Resultan elementos *no esperados* frecuentes: el uso inapropiado de la selección de mayúsculas y minúsculas, las construcciones con núcleo verbal, el uso de siglas, la inclusión de construcciones interrogativas. Con la intención de poder tener una hipótesis que justificase la diferencia de un número de errores significativos entre grupos, se revisaron los curriculum que los alumnos presentan cuando discuten el TIT. Es posible que la justificación de esta diferencia esté en el hecho de que el 95% de los alumnos de lenguas afines provienen de tradiciones académicas donde el grado se obtiene con la escritura de un TIT y, de estos, un 80% ha publicado artículos de especialidad en ELE. La situación de los alumnos que provienen de EEUU (los que llamamos LM inglés o bilingües español/inglés) es diferente, solo el 10% ha realizado TIT o publicado algún trabajo académico o profesional que quiera citar. La situación se repite con menos evidencia en los alumnos españoles que han realizado trabajos de fin de grado pero que no han publicado ese u otro tipo de trabajo (83%) o por lo menos no lo citan en su curriculum profesional. Desde el punto de vista de la lógica general la hipótesis resultante es la esperada: a mayor práctica de escritura académica o profesional corresponde un mayor nivel de corrección o de ajuste a lo esperado.

La fiabilidad de la hipótesis interpretativa queda sesgada por el número limitado de informantes y por el hecho de que todos proceden de universidades diferentes (la Uni-

versidad norteamericana, por ejemplo, no puede ser considerada una unidad), por lo que no podemos dar peso a la incidencia de la lengua materna más allá de la diversidad de tradiciones culturales. De todos modos, los resultados no dejan indiferentes. En la lectura cualitativa de los "errores" no parece que existan diferencias entre las categorías, salvo en la selección inadecuada de mayúsculas y minúsculas que parece más relevante en los alumnos de LM inglesa. En futuras investigaciones podría ser interesante estudiar también la extensión media del título, el registro general y su especificación en el uso terminológico, entre otros temas. En la investigación previa estos aspectos han sido sondeados en la o en el contexto científico del inglés lengua extranjera (Posteguillo 2002) o en la producción académica española nativa (Soler 2009), pero no conocemos estudios que contemplen la producción no nativa en la escritura académica española.

5. Consideraciones finales

Nos encontramos, al concluir de este análisis a nivel general, con una serie de resultados que no esperábamos antes de iniciar la investigación. Los trabajos de investigación previos sobre el género académico muestran que existe una fuerte interferencia de los estilos académicos de la LM sobre la práctica ELE de escritura universitaria. Por el contrario, los resultados del análisis de títulos de TIT en alumnos nativos y no nativos de español muestran una serie de rasgos de redacción "no esperados": tanto desde el punto de vista cuantitativo, porque son muy frecuentes en los grupos nativo y anglosajón, cuanto desde el punto de vista cualitativo, dado que no existen diferencias significativas en el tipo de elemento *no esperado* que producen ambos grupos. En ambos casos, la intervención didáctica del *Manual de estilo* no incide en una redacción homogénea de títulos, como se podría haber esperado y como se justifica con la lectura de los mismos, que no considera sino gráficamente su presentación.

Aunque este estudio presenta todas las limitaciones ya señaladas, creemos que es obligación de todo docente investigador abrirse a una serie de hipótesis explicativas y a nuevas preguntas de investigación. La falta de directrices que guíen la escritura de títulos de TIT implica probablemente que (a) se asume que el nativo ya tiene o debería tener la competencia obtenida en el grado o en instancias previas y (b) no se considera que en el caso del no nativo, existe una posible interferencia de la tradición académica de la cual proviene. En ambos casos se subestima la complejidad de la formulación del título y su relevancia para informar y sintetizar el contenido del TIT. Los datos mínimos que hemos analizado, referidos únicamente al titulo de los trabajos, parecen solventar la hipótesis de que los manuales de estilo no son suficientes y que se hace relevante introducir cursos específicos en la planificación de cursos de posgrado. Del mismo modo y para planificar esos cursos será necesario realizar un número más consistente de investigaciones y análisis que lleven a descubrir los rasgos que caracterizan la práctica de los géneros con los cuales nos comunicamos en el ámbito académico.

Bibliografía

AINCIBURU, M. C. (2011): "Planificación, interacción y aprendizaje cooperativo en un campus virtual: un curso de español académico ELE", en C. Hernández González (ed.), *Actas del*

XXII Congreso Internacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera), Valladolid: Universidad de Valladolid, 73-82.

CASTILLO SÁNCHEZ, M. (2004): *Guía para la formulación de proyectos de investigación* [en línea]. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. *books.google.it/books?isbn =9582007664*

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y Grupo Anaya. En: http://cvc.cervantes.es/obref/marco.

INSTITUTO CERVANTES (2007): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva.

LUCASSEN, A. M. J. J. (2011): *La repetición pragmática, la intensificación y la mitigación en el discurso oral de hispanohablantes y aprendices holandesas del español a través de la videocomunicación* [en línea]. Igitur Archief - Utrecht Publishing and Archiving Service. http://www.temoa.info/es/node/317783 [Consulta: 7 de junio de 2012]. Recuperado del sitio Web Portal de Recursos Educativos Abiertos (REA).

MURILLO, S. (2012): "The use of reformulation markers in Business Management research articles: An intercultural analysis", *International Journal of Corpus Linguistics*, vol. 17, nº 1, 64-90.

PÉREZ RUIZ, J. (2010): "Estrategias esenciales de producción de los turnos de apoyo verbales en estudiantes ELE. Resultados preliminares", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 8, 126-159.

POSTEGUILLO, S. (2002): "El título y el resumen de un artículo de resumen", en I. Fortanet (ed.), *Cómo escribir un artículo de investigación en inglés*, Madrid: Alianza Editorial.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2005): *Diccionario panhispánico de dudas* [en línea]. Madrid: Santillana. *http://lema.rae.es/dpd/html/arttema.htm*

SÁNCHEZ JIMÉNEZ, D. (2012): "El uso de las funciones de las citas en la estructura retórica de las Introducciones de memorias de máster escritas en español por estudiantes nativos españoles y no nativos filipinos", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 12, 137-172.

SOLER, V. (2009): "Títulos científicos en lengua española: Estudio exploratorio", en P. Schmitt y R. Werner (eds.), *Lebende Sprachen*, 54, 50–58 [en línea]. *http://www.degruyter.com/view/j/les.2009.54.issue-2/les.2009.017/les.2009.017.xml*

VÁZQUEZ, G. (coord.) (2001): *El discurso académico oral. Guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales*, Madrid: Edinumen.

VILLAR, C. M. (2011): "Las presentaciones académicas orales de los estudiantes alemanes de E/LE. Del discurso monológico al dialógico", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 10, 130-172.

La motivacion en aula de ENE a través de un enfoque intercultural

Cristina Alcaraz Andreu
Università Cattolica del Sacro Cuore, Milán

Resumen

En el siguiente estudio se describirá y analizará los tipos de *motivación* de un grupo de estudiantes de ENE bajo un *enfoque intercultural*. Esto implica tratar de enlazar estos tres puntos cardinales y averiguar cómo es posible. Para realizar este trabajo, además de estos temas, nos plantearemos la función del profesor de ENE como vehículo de motivación y explicaremos el rol decisivo que puede desempeñar en la introducción de la enseñanza intercultural del ENE, así como todo lo que conlleva este tipo de enfoque que, aunque hace ya varios años que se estudia, todavía tiene poca aplicación no solo en los materiales didácticos, sino también en los planes curriculares.

Es indudable que actualmente el español es una lengua de referencia en el mundo, no solo por su solera en un ámbito cultural tradicional como la literatura o la historia, o por los millones de hispanohablantes que existen en el mundo, sino también en nuevos campos como la economía, el turismo y los negocios en general. Por lo tanto, es imprescindible que todos los profesionales que se dedican a la enseñanza del ENE, desde diferentes sectores, tengan en cuenta la gran relevancia y demanda que ha adquirido este ámbito.

Sin embargo, todavía nos encontramos con graves carencias en los diseños de los planes curriculares o en los manuales de ENE por lo que se refiere a un enfoque intercultural de su enseñanza (Santamaría 2010). Por este motivo, construir un currículo *intercultural* no es fácil, ya que no existen estudios comparativos exahustivos sobre convenciones y restricciones de uso verbal en lenguas diversas, como, por ejemplo, las fórmulas de cortesía o la disciplina kinésica, entre otras (Fernández y Rodríguez 2005) que, según nuestro parecer y nuestra experiencia en este campo, podría motivar, mantener y/o aumentar la *motivación* de nuestros alumnos. Tema ante el que nos encontramos todos los profesores y al que nos encantaría encontrar una barita mágica que nos solucionara este problema que nos acucia. De ahí que sea pertinente que el docente introduzca en su programa actividades de aula destinadas a observar y analizar las diferencias entre la cultura nativa y la cultura que vehícula la LE, puesto que al valorar dichas diferencias está contribuyendo a la *educación intercultural*.

1. La Motivación

> El mantenimiento de la motivación en el aula depende de la existencia de estímulos verbales significativos que aseguren un patrón de actividad sólido. (Lorenzo 2006)

Los profesionales de la enseñanza de ENE debemos tener en cuenta que existen varios tipos de motivación (Alcaraz 2007: 206-207) con lo cual, a la hora de preparar

el material para la tareas que se realizarán durantes las clases, sería adecuado que los profesores supiéramos de antemano los diferentes tipos de motivación que han llevado a nuestros alumnos a matricularse en un curso de ELE, en general, y, concretamente, en un curso de ENE. Amén de valorar la adecuación conceptual e intelectual de cada uno de ellos; ya que para el profesor de ENE, la motivación del alumno es decisiva por su incidencia directa en el aprendizaje, esto es por ser un factor que potencia el incremento de la competencia de L2 en todos los niveles lingüísticos. Por tanto, sería de prever un incremento paralelo de los niveles motivacionales y factores en los planos discursivos y de *competencia intercultural*.

Asimismo, el aprecio por la cultura y por la comunidad lingüística de la lengua en cuestión responde a fluctuaciones. Resulta cierto que cuando los sujetos desarrollan actitudes negativas hacia la comunidad de origen el aprendizaje formal se resiente. Paradójicamente, cuando los niveles integrativos son elevados, existiendo por ejemplo el deseo de acercamiento cultural, el motivo suele perder peso conforme se avanza en la estructura educativa (Fernández y Rodríguez 2005).

Generalmente, las motivaciones con rasgos más sociales, como la *motivación instrumental* que es por la que un sujeto aprende una LE por razones de utilidad, por ejemplo: encontrar trabajo y la *motivación integrativa* que estimula el aprendizaje de una LE para poder participar en la vida de la comunidad donde se habla dicha lengua y a fines de integrarse en el tejido social o, por otro lado, la *motivación intríseca-afectiva* que define un interés personal que posee el aprendiz, normalmente porque le gusta ese idioma, sin que influyan estímulos externos, son las que predominan en los estudiantes de ENE, como se podrá observar a continuación (*cfr*. 3).

Sin duda, no podemos dejar de lado el tema que la motivación en el aula de ENE deviene del cumplimiento del denominado *principio de realidad* un principio incontestable en el uso de la lengua materna, en el que la lengua no es un fin en sí mismo, sino un medio para el pensamiento y la comunicación. De ahí que la enseñanza de la cultura (Hofstede, G. 1991) se deberá realizar en situaciones de comunicación auténticas dentro de un contexto de ENE. Por lo tanto, nuestro objetivo como profesores será considerar todos los supuestos e ímplicitos culturales con el fin de que nuestros estudiantes reflexionen, desde un enfoque intercultural, sobre estos puntos además de las expresiones no verbales en la C2.

2. El enfoque intercultural en la enseñanza de ene

> El objetivo como hablante intercultural es establecer lazos entre la cultura propia y otras, mediar entre ellas y aceptar y respetar nuevas pautas culturales (García 2000).

La sensibilización cultural es una de las principales pautas y ha de ser una constante en el aprendizaje de una lengua y, por consiguiente, de una nueva cultura. Saber y reconocer la propia cultura y compararla con otras culturas nos ayuda a entender la nueva C2 y a superar con éxito los problemas que encontramos en la comprensión correcta de esta.

Lógicamente, el alma cultural de lo español nunca será completa si no tenemos en cuenta la dimensión de los negocios. La actividad económica y tecnológica y los agentes económicos forman parte de los factores básicos de un modelo cultural concreto. De ahí que lo económico deba entenderse en un sentido muy amplio que iría desde la explotación de los recursos disponibles y su incidencia en los modos de vida hasta los patrones de comportamiento que pueden observarse en las relaciones laborales dentro de una empresa concreta.

No cabe duda que cuando dos personas de diferentes culturas se encuentran en una situación de interacción comercial, cada una de ellas lleva su bagaje cultural en esa conversación y crea una nuevo contexto, que es dinámico, y que denominaremos "transactional culture" (Varner 2000). Esta situación conlleva una serie de actitudes entre los sujetos que les impone una negociación intercultural si desean que se lleve a cabo una comunicación correcta entre ambos, que no haya malentendidos y, sobre todo, que se consiga una solución exitosa de su encuentro comercial.

Como profesores de ENE todo lo que acabamos de mencionar nos debería llevar a plantearnos las siguientes preguntas: ¿Cómo puedo enseñar a mis alumnos una verdadera competencia intercultural? y ¿cómo puedo motivarlos siguiendo este enfoque?

El rol de profesor de ENE se carga de una valencia fundamental en este tipo de enseñanza. Por lo tanto, es esencial la figura de un profesor *mediador intercultural*; esto es, promotor y facilitador del acercamiento entre culturas, con una actitud positiva y respetuosa que se puede lograr a partir del estudio comparativo de las culturas, la interacción y la exposición a la diversidad (Santamaría 2010). Asimismo, ayuda a estabilizar y mostrar las culturas en el aula para que los alumnos puedan resolver aquellas situaciones que pueden provocar rechazos o la marginación de culturas, potenciando la autoidentidad del propio alumno.

Teniendo en cuenta que el aprendizaje formal de las lenguas extranjeras se realiza sobre todo en el aula, la eficacia del proceso dependerá, en gran medida, de la relación que se establezca entre profesor y alumno y entre alumnos. Si, en cambio, se contempla la enseñanza de E/LE como un proceso que puede ir más allá de la etapa escolar y que tiene un mayor alcance social, cultural y educativo, entonces el profesor adoptará un enfoque que permita el trabajo interdisciplinar en el aula mediante el uso de la LE y que, a su vez, desarrolle la creatividad y acreciente la autonomía del alumnado.

Para que se produzca una comunicación intercultural eficaz, el profesor debería proponer actividades, lo más auténticas posibles, con contenidos de la C2 en las que alumno se pueda comportar como un actor social en interacción y con el objetivo de que active actitudes de búsqueda, observación, análisis comparartivo, reflexión, asunción de que el malentendido forma parte de los encuentros interculturales y puesta en práctica de las competencias en ENE, así como de la nueva cultura. De ahí que normalmente en los juegos de simulación se preste atención a la observación y reflexión, mediante el análisis de, por ejemplo, las grabaciones de vídeo de las negociaciones realizadas, del comportamiento verbal y no verbal de cada participante.

Por lo que se referiere el elemento de la *comunicación no verbal*, nos apremia comentarlo con el rigor y la profundidad que se merece ya que lamentablemente es la asignatura pendiente en los manuales de ENE.[1] Además, en muchos casos los factores socioculturales se enseñan de manera superficial, sin motivar al análisis y reflexión sobre los mismos, y sin provocar un diálogo intercultural. Ignorar estos factores implica renunciar a una comunicación plena y eficaz, así como la comunicación a un proceso superficial, desnaturalizado, despojado de matices y, en numerosas ocasiones, abocado al fracaso (Fernández y Rodríguez 2005).

La denominación que Poyatos (1994: 130) da a estas tres modalidades de comunicación: verbal-lingüístico, esto es, el lenguaje; el verbal-no lingüístico o paralenguaje y el no verbal-no lingüístico, o comunicación no verbal es la de *Triple Estructura Básica de la Comunicación;* un continuo verbal-paralingüístico-kinésico. Esta triple estructura hace referencia a tres disciplinas semióticas que estudian la comunicación no verbal: la kinésica analiza los valores significativos que tienen las posturas corporales, las expresiones faciales y los gestos; la proxémica, estudia la gestión del espacio entre los interlocutores, y la cronométrica o concepción y uso del tiempo (Aguirre Beltrán 2005: 1119).

Los profesores de ENE, amén de los profesionales que realizan los manuales en este sector, deberíamos asumir la importancia de lo gestual en un intercambio comunicativo y por ende en el proceso de enseñanza y aprendizaje de LE; puesto que, la inserción de la gestualidad en el aula de ENE posibilitará una mejor integración del alumno en el marco cultural de esta lengua, mediante el desarrollo de su competencia gestual.

Concretamente, sabemos que en las negociaciones internacionales existen una serie de conductas y pautas que hay que seguir si queremos salir con éxito de esa situación. Con este propósito, hemos de familiarizar a nuestros estudiantes de ENE con aquellas expresiones gestuales del español que resulten más relevantes en el ámbito profesional en que se desempeñen. Por este motivo, será positivo crear un choque de culturas en el aula que motive comentarios verbales de los alumnos acerca de los comportamientos no verbales en la lengua meta, así como podrá ayudar al profesor a introducir la enseñanza de la toma de turnos de la conversación para permitir al estudiante de ENE que se integre y que desenvuelva eficazmente en la lengua meta.

En conclusión, los profesores de ENE hemos de recoger el testigo y responder a una necesidad acuciante: la de incluir en nuestros cursos la comunicación no verbal del mundo empresarial hispanoamericano en general como elemento fundamental del desarrollo de la competencia intercultural y comunicativa de nuestros alumnos.

3. Análisis de los datos sobre la investigación

En este apartado se analarizará la *motivación* de un grupo de 27 estudiantes de 3° de la facultad de *Scienze Linguistiche e Letterature Straniere*[2] –rama ELI–[3] y su relación con una enseñanza de ENE con un enfoque intercultural. El curso consta de 4 horas donde

1. Véase Santamaría, R. (2010): *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica,* Madrid: Secreteria General Técnica. Ministerio de Educación.
2. En esta facultad es obligatorio estudiar dos idiomas durante toda la carrera.
3. *Esperto linguistico d'impresa.*

se trata la gramática y la traducción sectorial, más 2 horas de *conversación* en las que se dedican a la comprensión/producción oral e interacción.

Para esta investigación elegimos al grupo que acabamos de mencionar que está formado por 22 chicas y 5 chicos con edades entre los 21 y 22 años con L1 italiano y un nivel de ELE B2, durante una de sus horas de *gramática*. Los datos que se han obtenido se deben a una encuesta que se ha realizado durante el curso 2011-2012 en castellano. La susodicha encuesta consta de 19 *items* en la que se plantean preguntas (abiertas o de respuesta múltiple) sobre varios factores: ya sea biográficos –edad, sexo, curso de estudios, idiomas, etc.– ya sea sobre temas más específicos para averiguar el tipo de *motivación* que les había llevado a estudiar ENE, además de sus opiniones sobre la *interculturalidad* y la importancia de un enfoque intercultural en su aprendizaje de español con fines específicos. Todo esto, con el objetivo de poder establecer una conexión, o no, sobre la relación entre *motivación-interculturalidad-ENE*.

La mayoría de ellos (20/27) empezó sus estudios de ENE el primer año de la facultad, (4/27) llevan 6 años estudiando ELE, (2/27) 8 años y (1/27) 4 años. Todos dentro de una enseñanza reglada. En cambio, el inglés es su L2 ya que lo estudian desde primaria y es precisamente el segundo idioma obligatorio que han elegido el 100% de los estudiantes durante toda la carrera. Por lo que se refiere a otros idiomas, encontramos el francés que lo han estudiado entre primaria o secundaria (15/27) y el alemán (11/27) en secundaria, además, 4 estudiantes lo han elegido como tercer idioma optativo y un alumno ha escogido chino como asignatura optativa.

A continuación, pasamos a mostar con la figura número 1 los diferentes tipos de motivación que han escogido los estudiantes y un análisis sobre estos resultados.

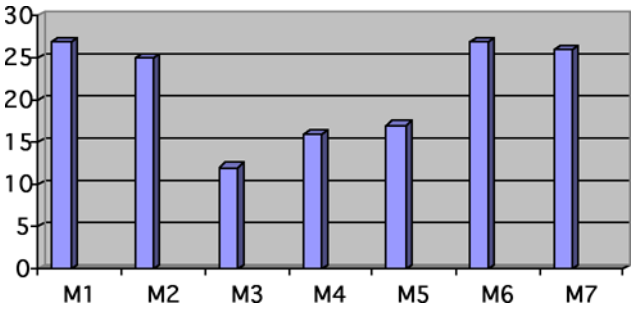


Figura 1. Análisis de los tipos de motivación

M1 "Me gusta estudiar español" (motivación intrínseca-afectiva)
M2"Quisiera socializar con personas hispanohablantes" (motivación integrativa)
M3 "Me gusta leer la literatura española/hispanoamericana en castellano" (motivación cultural)
M4 "Leer periódicos y/o revistas especializadas en castellano" (motivación cultural-instrumental)
M5 "Ver películas/series en castellano" (motivación cultural)

M6 "Si voy a un país hispanohablante, me gustaría hablar en castellano" (motivación integrativa)
M7 "Porque creo que me servirá para encontrar trabajo" (motivación instrumental)

Como se puede deducir observando el gráfico de la figura1, nos encontramos que las motivaciones más exitosas en orden decreciente son la: M1 –intrínseca-afectiva– y M6 –integrativa–, M7 –instrumental– y por último M2 –integrativa–. En los últimos tres lugares encontramos las motivaciones M5 –cultural–, M4 –cultural-instrumental– y en la cola la M3 –cultural–. A partir del análisis de estos datos y añadiendo la predisposición que tienen los alumnos para viajar a países hispanohablantes, como se deduce de la respuesta a la pregunta número 11 de la encuesta donde 21 de 27 de los estudiantes ha contestado afirmativamente, resulta bastante lógico e inmediato relacionar las motivaciones M6 y M2 con la susodicha predisposición. Asimismo, la motivación M7 es coherente con el tipo de curso que estamos analizando, es decir ENE, por lo tanto un curso de ELE con fines espacíficos, los negocios, que los discientes eligen porque, según su parecer, encontrarán trabajo más fácilmente que cursando otras ramas como la literaria. De ahí que, las motivaciones de tipo literario-cultural[4], véase M5, M4 y, sobre todo, M3, sean las menos apreciadas. Además, subrayaríamos el resultado de la M4, con casi el 50% de respuestas negativas, de unos estudiantes precisamente de ENE: ¿por qué a casi la mitad de estos alumnos no les interesa leer periódicos y revistas especializadas en su sector en castellano? Creemos que este tema merecería un análisis más profundo.

Por lo que se refiere a las respuestas que han escrito los estudiantes sobre un *enfoque intercultural* de sus clases de ENE: *¿Cómo definirías un método de enseñanaza de ENE con un enfoque intercultural?* y *¿Crees que puede ser útil para tu rama de estudios? ¿Por qué?* La inmensa mayoría (25/27 alumnos) han dado respuestas positivas,[5] como por ejemplo: "interesante" "bueno" "positivo" "más completo" "útil para mi rama de estudios" "sí, porque vas a conocer otras culturas y también una terminología nueva que puede ser útil en el trabajo futuro" "sí, porque si queremos ir a trabajar a un país hispanohablante conocer algo de su cultura y manera de hablar es muy útil para enterarse de lo que dicen".

A la pregunta *¿qué medios didácticos has encontrado más útiles para mejorar tus conocimientos de ENE?* Los entrevistados han contestado de la siguiente manera:

4. Léase en este caso el adjetivo *cultural* con una acepción ya anticuada, donde por Cultura se entendía solo aquello que trataba de temas literarios, históricos y similares.
5. Por cuestiones de espacio no se citarán todas las respuestas. Colocaremos solo unas cuantas para que reflejen la mayoría de ideas que han aportado los estudiantes.

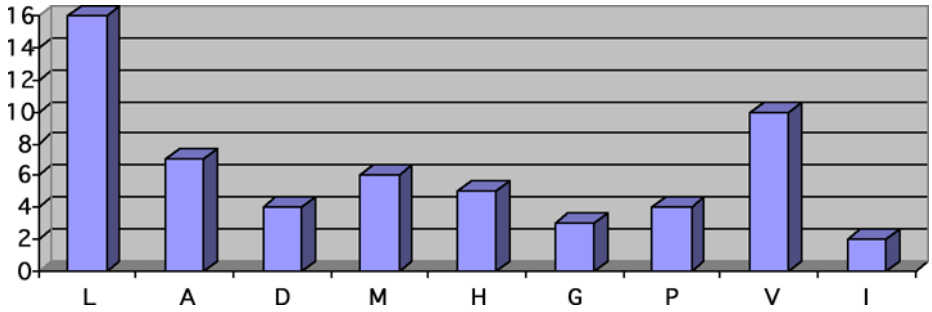


Figura 2. Instrumentos didácticos

L: Libros
A: Apuntes
D: Diccionarios
M: Música
H: Hablar
G: Gramática
P: Películas
V: Vídeos
I: Internet

Como podemos observar en este diagrama, a parte las anomalías del concepto de instrumento (véase "hablar" o "gramática") que poseen los alumnos, destaca el dato sobre los *libros* (16/27 alumnos) que si lo agregamos con el número de elecciones del dato *apuntes* (7/27) y *diccionarios* (4/27) nos brindan un resultado del análisis donde predomina el sector de los instrumentos o materiales más clásicos en la enseñanza.

Por lo se refiere las *películas* (4/27) y los *vídeos* (10/27) nos dan un resultado, sumándolos, de un poco más del 50% del conjunto del grupo que se refleja perfectamente una coherencia con el porcentaje del resultado de la elección de la M5, o sea, *ver películas/series en castellano* (16/27). Por el contrario, el concepto *hablar* ha obtenido solo 5 resultados que si lo comparamos con las motivaciones más destacadas, es decir, la 2, 6 y 7 que conllevan implícitamente la producción oral, resulta una discordancia significativa.

Las respuestas que hemos obtenido a las preguntas sobre el tema del profesor de ENE; es decir: *¿crees que la profesora de ENE tiene que usar siempre el español en clase?* y *¿crees que la profesora de ENE tiene que ser nativa? ¿por qué?* Los alumnos han contestado a la primera pregunta el 100% positivamente. En cambio, a la segunda cuestión han respuesto 18/27 afirmativamente y 9/27 negativamente. A esta última pregunta la mayoría de alumnos que han contestado un "no" dan la explicación de que un profesor LM italiano, para ellos, podría entender mejor los problemas de comprensión de la LE que pueden tener y podría explicar con más claridad, con un método contrastivo, las reglas gramaticales. Por otro lado, los que han dado una respuesta afirmativa generalmente motivan su idea diciendo que es por una cuestión de mejor pronunciación y porque conoce mejor la cultura.

Conclusiones

En resumen, con este estudio se ha intentado describir y analizar los tipos de *motivación* de un grupo de estudiantes de ENE bajo un *enfoque intercultural.* Asimismo, subrayar el tema sobre la falta de atención en los manuales, aunque ya se empiezan a ver

mejorías, para con la introducción y el análisis de la comunicación no verbal desde sus diferentes facetas; o sea, kinésica, proxémica y cronométrica, así como en los programas de los cursos de ENE.

Efectivamente, durante el examen de los datos que se han obtenido salen a luz una serie de contradicciones en las respuestas que nos prorporcionan los estudiantes. Por ejemplo, ¿por qué sus motivaciones iniciales conllevan una fuerte atracción hacia la interacción oral con el mundo hispanohablante, desde varios puntos de vista, y en cambio reflejan opciones no coherentes cuando responden a las cuestiones sobre los instrumentos necesarios para el aprendizaje de ENE? Aquí solo podemos hacer hipótesis, ¿somos los profesores los que no les enseñamos a utilizar los instrumentos adecuados para un aprendizaje intercultural y mantenemos viejas técnicas porque nos resulta más "comodo"? ¿No tenemos a disposición o no existe el material adecuado? ¿Nuestro plan curricular no prevé que tratemos el temario bajo un enfoque intercultural? Creemos que todas estas reflexiones, junto a otras más, nos podrían ayudar para plantearnos nuevos enfoques en la eseñanza/aprendizaje de ENE.

En conclusión, el objetivo final de este trabajo no quiere ser solamente una mera descripción de la situación motivacional e intercultural de un grupo concreto de alumnos, sino que sería deseable que suscitase una reflexión más profunda sobre este tema.

Bibliografía

AGUIRRE BELTRÁN, B. (2005): "La enseñanza del español con fines específicos. La enseñanza del español con fines profesionales", en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como L2/LE*, Madrid: SGEL, 1119.

ALCARAZ ANDREU, C. (2007): "Motivación y edad: dos factores clave en la producción oral", en *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE,* t. 1, Logroño: Universidad de La Rioja, 205-215.

FERNÁNDEZ, M. y C. RODRÍGUEZ (2005): *La enseñanza de la cultura en la clase de español de los negocios*, Madrid: Arco/Libros, S.L.

HOFSTEDE, G. (1991): *Culture and organisations: software of the mind*, London: Mac Graw Hill.

LORENZO, F. (2006): *Motivación y segundas lenguas*, Madrid: Arco/Libros, S.L.

POYATOS, F. (1994): *La comunicación no verbal*, Madrid: Itsmo.

SANTAMARÍA, R. (2010): *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica*, Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación.

UNIVERSITAT DE BARCELONA (España): "Claves interculturales en el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de español segunda lengua" [en línea].

UNIVERSITAT DE BARCELONA (España): "Claves sociales y culturales para comprender y enseñar la terminología de la economía sectorial española" [en línea].

UNIVERSITAT DE BARCELONA (España): "La negociación intercultural: Un punto de encuentro. La relación entre uso de la lengua y los valores culturales" [en línea].

VARNER, I. (2000): *Intercultural Comunication in the Global Workplace*, London: Mc Graw-Hill.

¡SOS! Estudiantes plurilingües en mi aula. Herramientas básicas para crear un contexto plurilingüe y pluricultural en la clase de ELE

Leyre Alejaldre Biel
Universidad de Gambia

Resumen

El plurilingüismo es un aspecto presente en nuestras vidas cotidianas, las personas con las que interactuamos provienen de culturas diferentes y hablan lenguas diferentes. El aumento del flujo migratorio desde África ha traído a nuestro país un gran número de inmigrantes africanos que hablan más de dos y tres lenguas debido a su origen étnico. En Gambia coexisten diez lenguas vivas y en las aulas de su universidad el escenario es similar. ¿Qué estrategias podemos utilizar para enseñar español en un contexto tal? ¿Cómo podemos aplicar estas estrategias dentro del marco educativo español en el que cada vez tenemos aulas más plurilingües? A continuación se van a presentar una serie de recursos para gestionar el aula plurilingüe con éxito.

Plurilingüismo creciente en la educación

Formamos parte de un mundo plurilingüe en el que alrededor de 7.000 lenguas conviven y se nutren unas de otras, algunas minoritarias y otras habladas por cientos de millones de hablantes pero todas representativas de una cultura y una sociedad. El lenguaje es la herramienta de comunicación más utilizada por los seres humanos para expresar sus preocupaciones, deseos e ideas y para conseguir satisfacer las necesidades de los hombres y mujeres de nuestro planeta. Bajo este sistema de comunicación que caracteriza al ser humano subyace una cultura, una tradición y una forma de ver y vivir la vida, una lengua no es únicamente un conjunto de reglas y léxico que combinado produce un mensaje, una lengua tiene vida propia, tiene una identidad cultural, social y política siendo este aspecto el que más cuesta enseñar y transmitir en el aula y muchas veces el que más conflictos puede crear.

Factores tales como la globalización y la inmigración han provocado el aumento de aulas plurilingües, las escuelas españolas acogen entre su alumnado estudiantes de todo el mundo, creando escuelas multiculturales y plurilingües. El plurilingüismo escolar presente en nuestro sistema educativo favorece la posible creación e implementación de programas de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Proyectos como AICLE o el de secciones bilingües buscan convertir las aulas españolas en lugares donde convivan varias lenguas y sus culturas, promoviendo así la creación de un espacio de respeto, tolerancia y aceptación para con las personas de otros países y culturas y consiguiendo de esta forma fomentar la multiculturalidad en nuestras aulas. Concepción Francos Maldonado, en su artículo digital "Una aproximación a la educa-

ción intercultural" destaca una idea que es necesario tener presente en las aulas españolas "la multiculturalidad es algo inherente a cualquier sociedad, pues siempre están presentes, cuando menos, diferentes subculturas. En nuestro país existe una clara diversidad pluricultural y plurinacional, aparte de la presencia histórica de otros pueblos o la reciente de la inmigración (...)" este aspecto nos invita a reflexionar si la política lingüística actualmente vigente en España está verdaderamente preparada para gestionar y entender la multiculturalidad que otras lenguas acarrea, puesto que tal y como se observa en muchos rincones españoles existen todavía importantes conflictos causados por el plurilingüismo presente en algunas regiones, si no somos capaces de gestionar el plurilingüismo local, ¿seremos capaces de gestionar el plurilingüismo proveniente de la inmigración? ¿Será necesaria una revisión de las políticas lingüísticas actuales para alinearlas con los objetivos de las políticas lingüísticas europeas? El marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación[1] hace hincapié a la necesidad de ser conscientes de la interculturalidad y la importancia de conocer tanto la cultura del estudiante como la cultura de la lengua meta:

> La comprensión de la relación entre el "mundo de origen" y el "mundo de la comunidad objeto de estudio" (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto (MCER 2002: 101).

El objetivo de los profesores de aulas plurilingües debería ser este, asegurarse de crear una consciencia intercultural entre sus miembros a partir de actividades que favorezcan los valores propios de la interculturalidad. En cuanto a los profesores de lenguas extranjeras, deberán incluir explícitamente en sus currículos unidades didácticas que fomenten la consciencia intercultural, puesto que al crear consciencia de las diferencias y similitudes de las lenguas y culturas presentes en el aula se favorece la adquisición y el aprendizaje de la lengua meta. Muchas medidas se están implementando en los últimos años para lograr la creación de espacios educativos y sociedades plurilingües.

Durante la celebración en 2001 del Año Europeo de las lenguas, El Parlamento Europeo y el Consejo presentaron una serie de propuestas y resoluciones cuyo objetivo era promover el plurilingüismo en el espacio europeo, no solo en el terreno académico sino también en el profesional. Este momento fue el inicio de una era en lo que se refiere al interés por inculcar a los europeos la necesidad de conocer las otras lenguas que les rodean y de ser conscientes de la importancia que implica el aprender y entender una lengua extranjera. Tal y como puntualiza Carmen Sánchez Castro en su artículo "*La Multi Language Learning Awareness* y la importancia de su potenciación didáctica en clase de ELE" con el fin de continuar las propuestas formuladas a finales de 2001 en el año 2007:

> se elaboró el *Informe sobre la aplicación del Plan de Acción "Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística",* en el cual se destacaban objetivos tan fundamentales como

1. A partir de ahora MCER.

> los siguientes: 1) el aprendizaje permanente de idiomas, 2) la mejora de la enseñanza de idiomas y 3) la creación de un entorno favorable a las lenguas. Todo ello con la intención de promover y fomentar el aprendizaje de idiomas extranjeros por parte de los ciudadanos europeos (Sánchez 2010: 3).

Este informe subraya tres objetivos primordiales que se centran en la promoción del aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística, de los tres objetivos prestaremos especial atención al tercero que hace referencia a la creación de un entorno adecuado y favorable en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Este punto es crucial a la hora de pretender formar estudiantes que sean conscientes de la importancia del plurilingüismo y profesores que comprendan la necesidad de inculcar esta capacidad a sus aprendientes mediante actividades que fomenten la aceptación positiva del plurilingüismo y lo que este conlleva. El plurilingüismo según el diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes es:

> El término *plurilingüismo* hace referencia a la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas. Los conocimientos y experiencias lingüísticas de un individuo pueden adquirirse bien en sus entornos culturales o bien en la escuela; se organizan en sistemas que se relacionan entre sí e interactúan, contribuyendo así a desarrollar la competencia comunicativa del sujeto.
>
> (*Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cervantes)

Ya se ha mencionado previamente que aprender una lengua no consiste en adquirir su gramática, su vocabulario y su estructura interna, sino que es un proceso mucho más complejo y completo. El aprendizaje de una lengua conlleva el conocimiento de un marco social, cultural e incluso político, por lo que es necesario incluir y alinear los objetivos curriculares de los programas de lenguas a los aspectos culturales, sociales y políticos que rodean la lengua que se va a enseñar. Este nuevo enfoque hizo replantearse las metodologías y planes curriculares vigentes provocando la necesidad de una reestructuración y renovación curricular. Para poder afirmar que un individuo es competente en una lengua es indispensable que además de haber adquirido satisfactoriamente la competencia lingüística haya sido capaz a su vez de asimilar y adquirir las competencias culturales, pragmáticas y sociales. Es solo en ese momento cuando se puede afirmar que un aprendiente ha cumplido su objetivo final: ser competente en una lengua extranjera, es decir adquirir lo que algunos autores denominan la competencia comunicativa intercultural.

Para alcanzar este objetivo es imprescindible considerar con equidad tanto las lenguas maternas de los aprendientes y sus culturas subyacentes como la lengua meta y su cultura, sin olvidarnos de los aspectos afectivos inherentes a cada una de las lenguas presentes en el aula y por supuesto, los que se refieren a la lengua que se va a adquirir. La integración en el currículo de actividades que contribuyan la consciencia lingüística y cultural beneficia la creación de un ambiente multicultural y ofrece la oportunidad a los estudiantes de ampliar sus fronteras culturales y lingüísticas. Más adelante se presentarán unas actividades que promueven la integración de la cultura y la lengua de los diferentes miembros de la clase en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español.

Con todo lo mencionado, podemos afirmar que el plurilingüismo es tanto un factor más a tener en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera como un objetivo a conseguir. Las clases de español como segunda lengua que se ofrecen en muchos de los centros universitarios de nuestro país acogen en sus aulas a estudiantes de todos los rincones del mundo, japoneses, alemanes, polacos, británicos, suizos, marroquíes interactúan en el mismo espacio con un objetivo común: aprender español. Este cóctel de estudiantes cuyas lenguas maternas difieren unas de otras crea un contexto de enseñanza y aprendizaje único del que todos los miembros del proceso pueden salir beneficiados. Cuando un profesor de español se encuentra ante un aula plurilingüe ha de considerar esta característica a la hora de dinamizar el grupo, secuenciar el contenido y presentar los objetivos a conseguir. Si no es capaz de incluir en su programación este factor es probable que surjan muchos conflictos en el aula consecuencia del plurilingüismo presente en el grupo. ¿Qué podemos hacer para integrar este factor en la programación didáctica? Existen muchas propuestas que buscan incluir la concienciación del aprendizaje de una lengua y algunas se presentarán a continuación, pero algo que siempre es imprescindible tener presente es un aspecto que recalca Sánchez Castro y que se centra en la necesidad de enseñar a los aprendientes a crear relaciones entre los idiomas que ellos conocen y el que están aprendiendo:

> En clase de lenguas extranjeras deberemos, por lo tanto, establecer relaciones constantes entre los diferentes idiomas que el alumno conoce de forma más o menos sólida, haciendo referencia a ellos a través de aspectos cognitivos, lingüísticos, sociales, políticos o culturales, con el fin de que éste adquiera y desarrolle ciertas competencias instrumentales que le ayuden a ampliar su competencia lingüística intercultural y, en consecuencia, a efectivizar su capacidad para aprender lenguas (Sánchez 2010:3).

Este punto que presenta Sánchez ha creado cierta polémica entre los expertos en didáctica de lenguas extranjeras, hay quienes opinan que la lengua materna no debe estar presente en las clases de lengua extranjera sin embargo, Sánchez pretende alcanzar dos objetivos con esta estrategia, por un lado enseñar al aprendiente a realizar vínculos entre las lenguas que conoce y la lengua meta y por otro otorgar la misma importancia a todas las lenguas que coexisten en la clase.

Conflictos en el aula plurilingüe y propuestas para gestionar el conflicto

Son muchos los conflictos que surgen en cualquier contexto educativo, pero aun lo son más en escenarios donde sus actores son plurilingües. Con la intención de acotar y simplificar este análisis a continuación se presentan tres tipos de conflictos:

- Problemas de comunicación entre los estudiantes.
- Problemas de comunicación entre los estudiantes y el profesor.
- Problemas que surgen por el choque cultural entre los miembros del grupo.

Uno de los objetivos que deber tratar de conseguir el profesor de un aula plurilingüe es adelantarse a las situaciones que pueden crear un conflicto, si sabemos en qué mo-

mentos concretos se puede desencadenar una situación conflictiva seremos capaces de detectarlos y poner en marcha una serie de mecanismos que evitarán que el conflicto surja y si surgiera dispondremos de las herramientas para gestionarlo.

Estos conflictos se materializan en el aula con situaciones tales como que el profesor no se aprenda los nombres de los miembros del grupo (debido a la dificultad que algunos nombres extranjeros presentan), que los estudiantes no entiendan las instrucciones, que entre ellos no puedan comunicarse, que se realicen comentarios inapropiados teniendo en cuenta alguna característica distintiva del estudiante (si lleva *jihab* o no) o que se apliquen o asignen estereotipos a estudiantes de ciertos países. Estos son algunos ejemplos de las situaciones que pueden surgir en el aula debido al plurilingüismo y multiculturalidad presente. El origen común de estos problemas es el desconocimiento de las lenguas y culturas de los estudiantes del grupo, por lo que debemos esforzarnos para integrar en el grupo a cada uno de ellos y su cultura subyacente. El objetivo del profesor de lengua extranjera debe ir más allá de la enseñanza de la lengua extranjera, su misión debe ser la de crear estudiantes que sean hablantes multiculturales, tal y como explican Byram y Fleming "El 'hablante intercultural' es una persona que tiene conocimientos de una, o preferentemente de más culturas e identidades sociales y que disfruta de la capacidad de descubrir y de relacionarse con gente nueva de otros entornos para los que no ha sido formado de forma intencional" (Byram y Fleming 2001: 16). Crear hablantes interculturales es un reto a conseguir por los docentes de lenguas extranjeras de hoy en día. Este tipo de hablantes es consciente de su propia identidad lingüística y cultural y además de la de sus compañeros lo que le hace hábil a la hora de comunicarse con éxito en distintos contextos comunicativos y escenarios sociales. Dichos estudiantes se benefician de la interacción con otros miembros del grupo porque son capaces de apreciar las diferencias culturales por un lado y los puntos en común que comparten con sus compañeros, desarrollan una habilidad que les permite tener una visión más amplia de la realidad cultural que convive en el aula y además favorece el proceso de desarrollo de la competencia intercultural. Son conscientes de las similitudes y diferencias de sus lenguas maternas y la estudiada así como de los nexos de unión culturales y de los distintivos. Esta capacidad les hace ser aprendientes interculturales.

La labor del profesor es la de evitar la explosión de estas situaciones y para ello es necesario que sea un profesor con una competencia intercultural desarrollada, lo que implica que debe formarse para desarrollar esta habilidad y ser capaz de transmitirla en el aula. La competencia intercultural según el diccionario clave de términos ELE del Instituto Cervantes es "la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad". Pero esta habilidad no solo la tiene que desempeñar el aprendiente sino también el profesor quién será el responsable de introducirla en el currículo y la programación de las clases de una forma integrada.

Los conflictos que surgen en el aula de lenguas tienen su origen en etnocentrismo, la manifestación de prejuicios, la afirmación de la existencia de estereotipos y el choque cultural. Está en las manos del docente evitar este tipo de situaciones en el aula, y

para ello se presentan a continuación una serie de actividades cuyo objetivo es evitar que surja el conflicto y en caso de que lo haga gestionarlo positivamente. Como ya sabemos, los conflictos que aparecen en el aula plurilingüe suelen tener su origen en el desconocimiento de las culturas de los miembros del grupo y en aplicar estereotipos sin considerar la individualidad del estudiante. Es necesario que el profesor de español como segunda lengua[2] o LE sea consciente de la diversidad lingüística y cultural de sus estudiantes para poder adelantarse a situaciones conflictivas en la clase.

Una clase plurilingüe es un tesoro, no solo porque nuestros estudiantes tienen la capacidad de hablar diferentes lenguas sino porque cada lengua es representativa de una cultura lo que da una riqueza única a la clase de español como L2, nuestra clase se convierte en un mapa que esconde el tesoro del plurilingüismo y la multiculturalidad, pero para encontrar este tesoro y disfrutarlo es necesario comprender el mapa del plurilingüismo. Algunas actividades promueven el entendimiento de las culturas que conviven en el aula y favorecen la adquisición de la competencia intercultural. Las siguientes actividades buscan la integración de la cultura y lengua de los aprendientes y la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de una lengua extranjera. Toda ellas pretenden favorecer la expresión de la identidad lingüística y cultural de los estudiantes para que puedan utilizar su identidad originaria en el proceso de adquisición de la lengua extranjera, a partir de comparaciones y búsqueda de similitudes y disparidades. Son actividades dinámicas y que ayudan tanto a crear un clima de respeto en el aula como para aprender la lengua meta en contexto.

ACTIVIDAD 1	**NOMBRES DEL MUNDO**
Objetivos	Conocerse Aprenderse los nombres de los miembros del grupo
Duración	30 min
Nivel	A1-C2
Materiales	Una hoja de papel y bolígrafos.

Esta actividad es sencilla y muy útil porque ayuda al profesor y al resto de estudiantes a recordar los nombres y orígenes de cada miembro de clase al mismo tiempo que se utiliza la lengua meta y se conoce mejor a los miembros del grupo. Consiste en hacer un tarjeta de papel con información sobre cada persona del grupo. Dependiendo del nivel del grupo el profesor pedirá a los estudiantes que escriban unos datos u otros. Si el grupo es un A1 sin conocimiento previo de español los datos serán muy básicos: Nombre, país de origen, país de residencia y lenguas que hablan, pero si el nivel es más avanzado se puede incluir gustos, edad, fecha de nacimiento, nivel de conocimiento de los idiomas. El procedimiento es el siguiente:

El profesor escribe en el centro de la pizarra su nombre, a la izquierda su país de origen, a la derecha su país de residencia, debajo del país de origen qué lenguas habla y abajo a la izquierda una cosa que les gusta y a la derecha otra que no. Con esa información, el profesor se presenta, seguidamente pide a los estudiantes que doblen un papel

2. A partir de ahora utilizaremos L2 para referirnos a la lengua meta y LE para hablar del español como lengua extranjera por ser la lengua enseñada y aprendida en un contexto donde dicha lengua no es hablada, por ejemplo el español en Gambia.

y hagan una tarjeta similar con la misma información. Cada estudiante se presenta y pronuncia su nombre como se pronuncia en su país. De esta forma todos los miembros del grupo saben cómo pronunciar el nombre y se aprecia que en esta clase se muestra respeto por la persona y su cultura individual. Una vez finalizada la rueda de presentaciones se recogen las tarjetas y se entregan aleatoriamente, después cada estudiante tiene que buscar a la persona que le ha tocado. Al final de la clase el profesor las recoge y se las lleva a casa, en la siguiente clase tiene que intentar poner cada nombre con el estudiante apropiado.

Además de lo aquí presentado estas tarjetas pueden usarse para otros aspectos de gestión del aula y el tiempo. Por ejemplo si queremos saber quién participa en clase o no, se les pide a los estudiantes que una vez que hayan participado en una actividad le den la vuelta a su tarjeta, así podremos ver de un vistazo quién ha participado y quién no. Otra utilidad es para saber cuánto tiempo tardan los estudiantes en realizar una actividad, se les pide que a medida que vayan terminando la actividad bajen sus tarjetas, con esta estrategia nos ahorramos interrumpir y estresar a los estudiantes con frases como ¿habéis terminado ya?, cuando veamos que la mayoría de los estudiantes han bajado sus tarjetas será el momento de comenzar la puesta en común.

Aquí hay un ejemplo:

La siguiente actividad se llama: y tú, ¿a qué hora cenas? Y busca concienciar a nuestros estudiantes de las diferentes costumbres que están presentes en clase tomando como referencia la cultura de la lengua meta.

ACTIVIDAD 2	Y TÚ, ¿A QUÉ HORA CENAS?
Objetivos	Aprender sobre los horarios de comida españoles. Compararlos con las costumbres de los países de los estudiantes.
Duración	30 min
Nivel	A1-C2
Materiales	Una hoja de papel y bolígrafos.

Otra actividad sencilla de preparar y extremadamente útil que nos ayuda a comprender las culturas de los aprendientes, a saber cómo se sienten frente a las costumbres

españolas y en niveles más avanzados a hacer un debate sobre los aspectos positivos y negativos de unos horarios y otros. Consiste en que el profesor inicialmente pregunte a los estudiantes sobre a qué hora se desayuna, come y cena en España, para así saber su grado de asimilación de costumbres y hábitos diarios, si no lo saben el profesor les dice la respuesta, después se organizan en grupos para hablar de lo que ocurre en sus países y finalmente se hace una presentación por grupos y se vota el horario que creen mejor. Esta actividad se puede ampliar dependiendo del nivel del grupo, si es más avanzado se puede incluir vocabulario de la comida, temas de salud y consejos. Una vez más no solo estamos trabajando la interculturalidad aisladamente sino que los aprendientes están expuestos a contenidos lingüísticos que adquieren a través del conocimiento de la cultura del grupo.

ACTIVIDAD 3	**¿Dime de dónde eres y te diré quién eres?**
Objetivos	Aprender sobre un país diferente a España Conocer los estereotipos que se asignan a diferentes culturas.
Duración	60 min
Nivel	B1-C2
Materiales	Los estudiantes tienen que preparar una presentación previamente al día de la presentación.

El nivel de dificultad lingüística de esta actividad es mayor, pero se puede adaptar a niveles inferiores pidiendo datos concretos de cada país y evitando así que los aprendientes necesiten recursos lingüísticos más avanzados. Sin embargo el ejemplo que voy a explicar se utilizó en una clase de nivel B2 de una escuela internacional en Nueva York. En la clase había quince estudiantes de cinco nacionalidades diferentes (estadounidense, francesa, china, canadiense y polaca). La actividad fue la tarea final del segundo trimestre de curso y pretendía repasar los contenidos lingüísticos del curso y concienciar al grupo del impacto de los estereotipos. Los estudiantes trabajaron en grupos de tres y se intentó que en los grupos hubiera diferentes nacionalidades, entre todos tenían que preparar una presentación hablando de cada país y de los estereotipos que siguen a cada cultura, finalmente tenían que hacer una conclusión argumentativa sobre si es posible decir cómo es alguien dependiendo del país que proviene. Los resultados fueron ciertamente buenos y los estudiantes entraron en debates muy interesantes. Finalmente hicimos una lista de los estéreo tipos con los que se relacionan ciertos países y culturas del mundo. Una vez más esta actividad puede tener muchas variantes, se puede pedir que los estudiantes se centren en un aspecto cultural, político o social y que lo comparen con el país de la lengua que estudian. De nuevo no se busca simplemente el aprendizaje lingüístico sino el cultural y se promueve la adquisición de la interacción cultural y lingüística.

La última actividad que se va a presentar busca como objetivo principal respetar y dar la misma importancia a todas las lenguas presentes en el aula además de promover que los estudiantes creen relaciones lingüísticas entre las lenguas que ellos conocen y la que están estudiando. La actividad se llama: glosario plurilingüe.

ACTIVIDAD 4	GLOSARIO PLURILINGÜE
Objetivos	Tener en cuenta todas las lenguas de los estudiantes en clase Activar el interés por aprender otras lenguas. Crear relaciones entre las diferentes lenguas.
Duración	Todo el curso
Nivel	A1-C2
Materiales	Papel y bolígrafo y alguien encargado de pasar el glosario al ordenador.

En muchos debates sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras se ha cuestionado el uso o no de la lengua materna del estudiante para dar las explicaciones en el aula, las últimas tendencias sugieren que no es negativo para el proceso de aprendizaje que se utilice la lengua materna del estudiante para ayudarle a realizar conexiones lingüísticas entre su lengua y la que está aprendiendo. La actividad que se describe a continuación permite crear un ambiente óptimo de aprendizaje de lenguas extranjeras a la vez que favorece la aceptación de las diferentes culturas que integran la clase y promueve el interés por conocer otras lenguas. Se trata de un proyecto que se desarrolló durante todo el curso, otra opción es hacerlo por unidades temáticas. Consiste en crear un glosario básico plurilingüe, cada vez que se explica una palabra en español y los estudiantes han comprendido su significado se pide a los estudiantes de diferentes lenguas qué escriban esa palabra en la pizarra en sus lenguas maternas, el responsable del glosario (labor que se asignará semanalmente) se encarga de copiar las palabras y pasarlas al glosario computarizado que el grupo está creando. Es una actividad que he puesto en marcha en varias clases y promueve la participación activa de todo el grupo, la concienciación de la diversidad lingüística que hay en el aula y sobre todo la creación de un grupo de aprendizaje respetuoso, multicultural y plurilingüe.

Conclusiones

La inclusión de actividades que fomenten la competencia intercultural al mismo tiempo que promuevan la adquisición de la competencia lingüística en la clase de lengua extranjera es la clave para conseguir que en esta sociedad globalizada los estudiantes sean capaces de aprender no solo la lengua enseñada sino todos los aspectos culturales y sociales que subyacen bajo ella. Ayudando a nuestros estudiantes a ser conscientes de su propia cultura facilita el proceso de adquisición y comprensión de la cultura que están aprendiendo y a la que están expuestos en casos de inmersión.

Con actividades como las aquí presentadas junto con la voluntad de incluir todas las culturas presentes en clase conseguiremos que nuestros estudiantes aprendan de una forma integrada la lengua y la cultura que rodea a la lengua de estudio. Eliminar estereotipos, dejar a un lado prejuicios, informarse sobre aspectos culturales de culturas lejanas a la nuestra son algunas de los pasos a seguir para conseguir el reto de saber gestionar con éxito un aula plurilingüe.

Bibliografía

BUSTOS CAPARRÓS, E. R. (2009): "El plurilingüismo en el aula", *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas* [en línea].

EURYDICE (2001): *La enseñanza de las Lenguas Extranjeras en el contexto escolar europeo*, Madrid: MECD. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. CIDE.

FRANCOS MALDONADO, C. (2010): "Lecturas interculturales: Una propuesta para el aula de ELE", *Revista digital Revista Foro de Profesores ELE* [en línea]. *http://foroele.es/revista/index.php/foroele/article/view/175*

INSTITUTO CERVANTES (2002): *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* [en línea]. Madrid: Instituto Cervantes. *http://cvc.cervantes.es/obref/marco*. Traducción y adaptación española del *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.* Council of Europe, 2001.

INSTITUTO CERVANTES (1994): *Plan curricular del Instituto Cervantes: la enseñanza del español como lengua extranjera*, Alcalá de Henares.

OLIVERAS, A. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera,* Madrid: Edinumen.

PARICIO, M. S (2004): "Dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas y formación del profesorado", *Revista Iberoamericana de Educación*, 34 (4) [en línea]. Organización de Estados Iberoamericanos. *http://www.rieoei.org/deloslectores/810Paricio.PDF.* [Consulta: 30 de julio de 2012].

SÁNCHEZ CASTRO, M. (2010): "La *Multi Language Learning Awareness* y la importancia de su potenciación didáctica en clase de ELE", *RedELE,* 18 [en línea].

TRUJILLO SÁEZ, F. (2008): "Plurilingüismo en el aula: las lenguas de los estudiantes", en I. Ballano (coord.), I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante, Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto, 61-70.

El tratamiento de la competencia intercultural en alumnos sinohablantes en inmersión total

Antxon Álvarez Baz
Cegrí, Centro de Estudios Superiores de español (Granada)
y CLM Universidad de Granada

Resumen

Tomando como base el MCER, el PCIC otorga a la cultura un tratamiento amplio y matizado que incluye la competencia intercultural y la competencia en el control y la gestión del aprendizaje de la lengua por parte del alumno. Para ello, clasifica los aspectos culturales en tres categorías: aspectos culturales, socioculturales e interculturales cuyos contenidos se refieren a España y a los países hispánicos y que se relacionan entre sí. Para cada una de estas categorías existe un inventario compuesto por una serie de contenidos que permiten el desarrollo de la competencia intercultural.

La base para nuestra nueva forma de trabajar tiene en cuenta los contenidos culturales y socioculturales de estos inventarios y los adapta a aulas multiculturales y pluriculturales en inmersión total. Nuestra propuesta didáctica pone especial énfasis en el alumnado sinohablante.

1. De la competencia cultural a la competencia intercultural

Al modelo de competencia comunicativa propuesto por Canale y Swain (1980) y Canale (1983) e integrado por cuatro competencias distintas: La "competencia gramatical", la "competencia discursiva", la "competencia sociolingüística" y la "competencia estratégica", le sigue el de Van Ek (1986) que suma la "competencia sociocultural" y la "competencia socia"l a las señaladas por los autores anteriores (Byram 1995, 2001). De esta forma tenemos una "competencia comunicativa" mucho más social y sociocultural, que promueve el interés por entender al "otro" en su lengua y en su cultura. Al mismo tiempo, concede a los participantes la facultad de aprender a pensar de forma diferente a como lo hacían antes y considera a todas las culturas presentes en el aula por igual. Todo esto forma la base de la "competencia intercultural".

La "competencia comunicativa intercultural" o "competencia intercultural", a diferencia de su predecesora la "competencia sociocultural", da paso a un tipo de cultura más dinámica, menos estática, con aprendizaje cooperativo, basada en un conjunto de significados sociales en continuo cambio. Teniendo en cuenta los repertorios de los contenidos culturales propios de la "competencia sociocultural", hemos pasado ahora a desarrollar una competencia analítica que toma como base la comprensión de las prácticas sociales y los valores culturales del "otro". En palabras del profesor Barros (2006: 17):

> La competencia intercultural implica un proceso en el que se pasa del etnocentrismo al relativismo cultural y plantea una redefinición de la propia identidad. Se siente la

necesidad de incorporar la perspectiva de la cultura propia para abordar la cultura meta, puesto que no puede darse la compresión de la segunda sin hacer antes una reflexión sobre la primera.

De este modo irrumpe en la didáctica de la lengua esta nueva competencia que intentamos definir en las siguientes líneas:

1.1. Definición de "competencia intercultural"

En la enseñanza de L2/LE, uno de los enfoques más utilizado es el enfoque holístico que parte de la idea de que la "competencia intercultural" supone una cuestión de actitud hacia otras culturas en general y hacia culturas específicas en particular, Oliveras (2000: 36). De este modo, la "competencia intercultural" aparece integrada por un grupo de destrezas en el que los aspectos afectivos adquieren especial relevancia. Lo que se persigue es trabajar las actitudes como medio para desarrollar nuevas perspectivas más reflexivas sobre la cultura en general; esto supone un más allá de la "competencia sociocultural". Para adquirirlas hace falta entrar en contacto con estas culturas; este propósito es precisamente uno de los más importantes en la didáctica actual de lenguas extranjeras y el que más se ha desarrollado y experimentado. Nosotros nos vamos a servir de él para ofrecer una definición de "competencia intercultural".

Siguiendo las directrices marcadas por el enfoque holístico, Meyer (1991) define la "competencia intercultural" como la habilidad que posee una persona para actuar de forma adecuada y flexible frente a personas de otras culturas. Durante estos encuentros se estabiliza la propia identidad y al mismo tiempo se ayuda a otras personas a establecer la suya. Por tanto, la competencia intercultural es la habilidad que posee un estudiantes de una L2/LE para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en las sociedades pluriculturales.

Un concepto más específico es el que la define como: el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para mostrar comportamientos adecuados y eficaces en diferentes contextos sociales y culturales cuyo fin es el obtener una comunicación lo más eficaz posible, teniendo en cuenta las múltiples identidades de los participantes, (Chen 1998 citado por Vilà 2006: 355). Concepto que coincide con el modelo de enfoque de las destrezas sociales señalado por Oliveras (2000: 35) y que describe la competencia intercultural como: "ser capaz de comportarse de forma apropiada en el encuentro intercultural, es decir, de acuerdo con las normas y convenciones del país, e intentar simular ser un miembro más de la comunidad".

Sin embargo, fue Michael Byram quien adaptó los contenidos inherentes al concepto de competencia intercultural a la didáctica de lenguas extranjeras. El fin perseguido es obtener una comprensión mutua en situaciones interculturales y facilitar al alumno su encuentro con otras culturas, Barros (2005: 23). En la definición de *competencia intercultural* de M. Byram (1995) se distinguen tres características esenciales; a saber: La dimensión sociocultural como parte central del aprendizaje, la presencia de la cultura original

del alumno como base a partir de la cual el estudiante irá aprendiendo a comprender mejor la nueva lengua y, una tercera característica que es el factor emocional-afectivo como parte importante de todo el proceso. Considerando estas tres características, Byram (1995) pretende dar un giro al concepto de *competencia comunicativa* de sus antecesores y responder a las necesidades de un estudiante de LE. Al mismo tiempo identifica cuatro niveles de competencia llamados "savoirs" y que están relacionadas con las capacidades personales inherentes al aprendiz. Estas competencias son las siguientes: "saber ser"; "competencia existencial" (actitudes y valores), "los saberes"; "conocimiento declarativo" (conocimientos), "saber aprender"; "la capacidad de aprender" (habilidad para aprender) y "saber hacer"; "las destrezas y las habilidades" (comportamientos). El primero de ellos vendría definido como la capacidad de abandonar actitudes etnocéntricas y de ser capaz de percibir lo ajeno así como una habilidad para establecer y mantener una relación entre la cultura de origen y la cultura meta. Las actitudes vienen marcadas por tres componentes: cognitivo, emotivo y de comportamiento. Dejar de ser el centro, aceptar al otro, relativizar su propio punto de vista y desarrollar la empatía son algunos de los ejemplos más citados. El segundo, el conocimiento declarativo se refiere al conocimiento del mundo, tanto explícito como implícito que comparten los nativos de una cultura, un sistema lleno de referencias culturales que es común a los hablantes de una lengua, En este apartado es importante mencionar el proceso de reconceptualización del mundo al que se ve obligado el que aprende una lengua nueva. En tercer lugar, el saber aprender que se define como la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los existentes. Se trata de una competencia de síntesis. Y por último, el saber hacer sería la capacidad de integrar los otros tres saberes en situaciones específicas de contacto bicultural.

Más tarde el propio autor añadió dos aspectos más, Byram (1997): "saber comprender" (*savoir comprendre*) que se relaciona con la interpretación que hace el estudiante de la nueva cultura y, "saber implicarse" (*savoir s´engager*) que implica un compromiso con la nueva cultura teniendo en cuenta la suya propia (Barros 2005: 22).

Subcompetencias de la competencia intercultural de Byram (1995, 1997):

Saber ser; competencia existencial (actitudes y valores)	Implica un cambio de actitud hacia la cultura extranjera. Ayuda al crecimiento en otras culturas y a ser más críticos con la suya propia.
Saberes; conocimiento declarativo (conocimientos)	Se trata de la adquisición de nuevos conceptos que pertenecen a la cultura extranjera.
Saber aprender; (habilidad para aprender)	Saber aprender de la otra cultura. Esta habilidad permite analizar y expresar la experiencia así como adaptarla a nuevas situaciones dadas.
Saber hacer; las destrezas y las habilidades (comportamientos)	Saber comportarse en la nueva cultura
Saber comprender (comprensión)	Comprender la nueva cultura ayudará a reducir el etnocentrismo inicial del que parte el alumno.
Saber implicarse (compromiso)	Implica un compromiso crítico con la cultura extranjera que parte de la suya propia. Se trata de un saber actuar de tipo cultural desde una posición crítica.

Byram (1995) afirma que cuando una persona aprende una lengua extranjera se enfrenta a diferentes interpretaciones de muchos de los valores, normas, comportamientos y creencias que había adquirido y asumido como naturales y normales. El concepto del tiempo es diferente, los nombres de los días de la semana y también los comportamientos e ideas asociados a ello. Los valores y creencias que asumía como universales al ser los dominantes en la sociedad en que vivía resultan ser relativos y diferentes en cada país. Esto significa poner en tela de juicio las normas fundamentales adquiridas previamente y dadas por supuestas. La *competencia intercultural* es para este autor la habilidad de poderse manejar en este tipo de situaciones, con contradicciones y diferencias.

La noción de "competencia intercultural" que se maneja en la actualidad en la didáctica de lenguas es un fenómeno complejo que aparece analizado en el capítulo cinco del MCER. Este significado surgió de la adaptación del concepto de competencia propuesto por Byram (1995, 1997). El MCER (2002: 101) define la interculturalidad en dos planos diferenciados pero integrados, que reciben el nombre de "consciencia intercultural" (saber) y "destrezas y habilidades interculturales" (saber hacer); es decir, un fenómeno cognitivo, mental y comunicativo, social:

> El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el <mundo de origen> y <el mundo de la comunidad objeto de estudio> (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto.

Entre las "destrezas y habilidades interculturales" se incluyen las siguientes:

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos culturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas.

En realidad, lo que propone el Marco es el desarrollo de la competencia pluricultural que, junto con el plurilingüismo, constituyen uno de los objetivos principales de la política lingüística del Consejo de Europa. Teniendo en cuenta estas dos competencias, la competencia intercultural estaría integrada por la pluriculturalidad y el bilingüismo (cuando se dé el caso) inherentes al alumno. Así pues, en los casos de negociación de significados, el alumno hará uso de esas culturas y de esas lenguas que le son propias.

2. El PCIC y su propuesta para el desarrollo de la competencia intercultural

Tomando como base el MCER el PCIC otorga a la cultura un tratamiento amplio y matizado que incluye la competencia intercultural y la competencia en el control y la gestión del aprendizaje de la lengua por parte del alumno. Para ello clasifica los aspectos culturales en tres categorías: aspectos culturales, socioculturales e interculturales cuyos contenidos se refieren a España y a los países hispánicos y que se relacionan entre sí. Para cada una de estas categorías existe un inventario compuesto por una serie de contenidos que permiten el desarrollo de la competencia intercultural. Las especificaciones de los inventarios junto con los objetivos generales del hablante intercultural pretenden incorporar un análisis integrado de los elementos que constituyen la competencia intercultural para que el alumno pueda alcanzar una comprensión más amplia y completa de todos y cada uno de ellos, PCIC (2006: 448).

Un apunte importante es que las fases que aparecen en los inventarios que tratan los aspectos culturales y socioculturales no tienen correspondencia con los aspectos relacionados con la dimensión lingüística. Es decir, que el desarrollo de la competencia intercultural no coincide necesariamente con los Niveles establecidos por el PCIC. De este modo, el PCIC ofrece diferentes posibilidades de selección y distribución de estos aspectos a lo largo del currículo o del programa determinado que estemos diseñando. Tener en cuenta las necesidades de los alumnos y sus expectativas en el aprendizaje de una nueva lengua así como ofrecer una flexibilidad en la programación son dos de las razones que han llevado al Instituto Cervantes a realizar este tratamiento de los elementos culturales.

Cada uno de los inventarios recoge una información determinada. El primero de ellos, el de "Referentes culturales" pretende proporcionar una visión general de aquellos referentes que han pasado a formar parte del acervo cultural de una comunidad. El segundo, el de "Saberes y comportamientos socioculturales" con contenidos exclusivamente españoles, se refiere al conocimiento de la forma de vivir, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, etc. de una determinada sociedad. Por último, el inventario de "Habilidades y actitudes interculturales" nos presenta unos procedimientos que, activados de forma estratégica, harán que el estudiante se aproxime a otras culturas (españolas y de países hispanos) desde una perspectiva intercultural. La puesta en práctica de este inventario permitirá superar el mero intercambio de información para desarrollar en el estudiante actitudes de comprensión, aceptación, integración, etc. hacia los modos de ser y de actuar de otras comunidades.

Desarrollar la competencia intercultural en el alumno supone también un cambio en su personalidad para que éste sea capaz de desenvolverse con éxito en el contacto con otras culturas. Bajo esta perspectiva, el inventario de "Habilidades y actitudes interculturales" pretende cubrir esta necesidad a través del desarrollo en el estudiante de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan alcanzar una nueva personalidad social más tolerante y cooperativa.

3. Nuestra propuesta: actividades para desarrollar la competencia intercultural en estudiantes sinohablantes en inmersión total. Nivel B1 del MCER

3.1. Contenidos y tipos de actividades

De entre la gran variedad de temas que proponen los Inventarios de Referentes Culturales y Saberes y Comportamientos Socioculturales, para nuestra propuesta didáctica hemos seleccionado aquellos en los que existen notables diferencias entre la cultura china y las culturas de España.

Los tipos de actividades que hemos seleccionado se corresponden con los cuatro bloques de contenidos que desarrollan las habilidades y las actitudes interculturales expuestos en el Inventario de Habilidades y actitudes interculturales del PCIC (2006). El resultado son propuestas didácticas integradas por actividades que desarrollan las unidades de: habilidades y actitudes para la configuración de una identidad cultural plural, habilidades y actitudes para la asimilación de los saberes culturales, habilidades y actitudes para la interacción cultural y habilidades y actitudes de mediación cultural.

3.2. Presentación: Los nombres y los apellidos

La ficha técnica de presentación aparece dividida en diferentes apartados. El primero de ellos es el que se refiere al grupo meta, al contexto de aprendizaje y a la organización y el tiempo; aquí aparecen datos relativos a las características propias del curso, de los alumnos y a la forma de organizar y secuencias la actividad. En el apartado que lleva por nombre "orientación de la actividad y reflexión" y dirigida al profesor, ofrecemos un marco ideológico previo al desarrollo de las actividades; en él, aparece información relativa a los elementos culturales y socioculturales propios de la cultura china. En la tercera sección es donde aparecen los objetivos que se persiguen. La cuarta unidad recoge los contenidos funcionales, temáticos e interculturales que se trabajan. El siguiente apartado desarrolla todas las actividades paso a paso, tal y como pensamos que tienen que llevarse al aula. La última parte es la dedicada a la evaluación.

Ficha técnica de nuestra propuesta didáctica

Grupo meta, contexto de aprendizaje, dinámica de grupo y tiempo	Descripción del curso Descripción del grupo Dinámica de grupo Tiempo previsto para la/s actividad/es
Orientación de la actividad y reflexión	Información relativa a los elementos culturales y socioculturales comunes de la cultura china.
Objetivos	Objetivos específicos de las actividades
Contenidos	Funcionales Temáticos Interculturales
Desarrollo de las actividades	Actividades de configuración de una identidad común. Actividades de asimilación de los saberes culturales. Actividades de interacción cultural. Actividades de mediación cultural

Evaluación	Autoevaluación por parte del alumno. Evaluación por parte del profesor

1. Nombres y apellidos

1.1. Grupo meta, contexto de aprendizaje y organización y tiempo

Descripción del curso:
- Curso CILE.
- Nivel B1.
- 80 horas.

Descripción del grupo:
- Adultos mayores de 16 años.
- Nº de alumnos: 10-12.
- Diferentes nacionalidades.
- Estilos de aprendizaje mixtos.
- Contexto de inmersión total. La mayoría se aloja con familias españolas.
- Diversas motivaciones para aprender español.

Dinámica de grupo y tiempo
- La actividad está concebida para llevarla a cabo individualmente en la primera fase y en parejas y gran grupo en la segunda y tercera fase respectivamente.
- Está previsto que se realice durante la primera hora de clase (50´).

1.2. Orientación de la actividad y reflexión

Es habitual en clase de ELE que la primera actividad sea una actividad de presentación. Las formas de llevarla a cabo son abundantes y variadas. En un primer nivel se trabajan las expresiones más habituales de saludo y algunas características asociadas al nombre y a los apellidos (nombres de hombre, de mujer, uno o dos apellidos, etc.). El objetivo es la comprensión auditiva, la expresión oral y la interacción con el grupo a niveles muy básicos.

Sin embargo, esta actividad de presentación se sucede a lo largo de todos los niveles y los ejercicios que la acompañan van adquiriendo mayor dificultad. A medida que avanza, los contenidos son cada vez mayores y, por tanto, los objetivos a alcanzar se diversifican. Todo ello hace que, una vez que el alumno esté en el B1, además de conocer los nombres y los apellidos más frecuentes con las particularidades señaladas anteriormente, podamos abordar otras cuestiones de los mismos. Características que acompañan a los nombres y a los apellidos de las diferentes CCAA, la conservación del apellido después de casarse, apodos individuales o familiares, nombre de los títulos instituciones, honoríficos, académicos, etc. y significado de los nombres y los apellidos, son cuestiones que se deben trabajar en este nivel.

Para tratar todas estas particularidades y poder establecer comparaciones con este fenómeno en la lengua de origen del alumno, consideramos importante que el profesor

conozca las siguientes peculiaridades de la cultura china en lo que al nombre y al apellido se refiere con el fin de llevar esta diferencia al aula.

Lo primero que tenemos que saber es que los chinos colocan el apellido delante del nombre. Por eso, a la hora de presentarse primero dicen su apellido y luego su nombre. Una segunda característica de los nombres chinos es que, normalmente, tienen un sentido y expresan algún deseo, Algunos ejemplos son:

a. los que simbolizan algún tipo de virtud, como Zhong (fidelidad), Yi (justicia), Li (cortesía), Xin (verdad), An (paz), etc.
b. los que incluyen deseos de buena salud, longevidad y felicidad, como Jian (buena salud), Shou (longevidad), Fu (felicidad), etc.

Una tercera peculiaridad es la relacionada con los nombres diferenciados por sexos, de este modo, tenemos que los nombres masculinos expresa un sentido de fuerza y poder y los de las mujeres palabras que reflejan la belleza y la ternura.

a. nombres masculinos como: Xiong (macho), Wei (grandioso) y Gang (fuerte).
b. nombres femeninos como: Yu (jade), Juan (belleza), Lian (loto) y Ai (querer).

Por último, a diferencia de la práctica habitual española, es interesante conocer el detalle de que en China no se considera correcto ponerle al bebé el nombre de otra persona, sea pariente o famoso.

Para concluir, recordar que la mayoría de los estudiantes sinohablantes que ya han estudiado ésta u otra lengua extranjera han adoptado un nombre occidentalizado.

1.3. Objetivos

Objetivos específicos de la actividad:

- Conocer las diferencias que existen entre las distintas culturas con respecto al nombre y a los apellidos (procedencia y significado).
- Presentar y presentarse ante la clase.
- Fomentar actitudes positivas hacia otros tipos de manifestaciones culturales.
- Difundir conocimientos culturales y socioculturales pertenecientes a las culturas presentes en el aula y hacerlo extensible a otras.
- Favorecer la reflexión sobre otras formas culturales de proceder diferentes a las nuestras.

1.4. Contenidos funcionales, temáticos e interculturales

- Saludar y presentarse.
- Presentar a otra persona.
- Los nombres y los apellidos de diferentes nacionalidades y culturas.
- Significado y origen de nombres y apellidos frecuentes.

1.5. Desarrollo de las actividades

1.– Presentarse ante la clase

Tú sólo

Es el primer día de clase y antes de presentarte es bueno que recuerdes cosas importantes de tu vida.

En una hoja en blanco escribe tus datos personales y tu trayectoria como estudiante o trabajador. No olvides decir dónde y desde cuándo estudias español.

Con tu compañero/a

Ahora que ya tienes recogida toda la información, preséntate a tu compañero/a. En tus datos personales no olvides explicar el origen de tu nombre, el significado del mismo (si lo tiene), tus apellidos, tu pseudónimo, tu apodo o el de tu familia (si lo tenéis) y tu mote (si lo tienes). Con respecto a tu/s apellidos explica cuál/es son, si conoces su/s significado/s y el orden en que aparecen.

Toda la clase

Por último, presenta a tu compañero/a al resto del grupo. Para no olvidar nada de lo que te ha contado relacionado con su nombre y su apellido intenta recoger todos los datos en una ficha y escríbela en la pizarra. Puedes seguir este modelo y añadir otra información si lo necesitas.

El/los nombres y el/los apellido/s de mis compañeros/as

El/los nombre/s	El /los apellidos
Nombre/s:	Apellido/s:
¿Conoces el significado? Explícalo:	¿Conoces el significado? Explícalo:
¿Tiene relación de parentesco? Explícalo:	¿En qué orden están situados y por qué?
¿Tienes pseudónimo? Explícalo:	Otra información:
¿Tiene apodo? Explícalo:	
¿Tiene mote? Explícalo:	
Otra información:	

2.– Reflexión en grupo

Con toda la información recogida en la pizarra, observad las desigualdades que existen entre las diferentes culturas presentes en el aula. Si tenéis alguna duda, pedidle a la persona interesada que os la aclare.

Por último, escribid en un papel grande y visible el nombre con el que queréis que os llamen.

1.6. Evaluación

Para la evaluación de nuestras actividades hemos considerado dos tipos de evaluación:

La autoevaluación: el estudiante se va autoevaluando a medida que es capaz de realizar los ejercicios propuestos y de obtener los resultados esperados. Las fases de *tú sólo, con tu compañero* y *con toda la clase,* le piden una serie de datos que el estudiante tiene que ir aportando para pasar a la siguiente etapa del ejercicio. Si no ha obtenido la información necesaria tendrá que volver a la fase anterior y recogerla. Este tipo de evaluación persigue una mayor autonomía por parte del alumno. Por tanto, estamos hablando de una evaluación sumativa donde se adquieren conocimientos en el conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje. Al final, lo aprendido queda evaluado en el momento en que se completa la ficha sobre el nombre y el/los apellidos.

Evaluación por parte del profesor: en las actividades propuestas, el profesor irá realizando una evaluación individualizada. Estará atento a que cada uno de los alumnos pueda ir superando todas las partes de los ejercicios. Asimismo, a la hora de recoger los datos en la pizarra, evaluará el grado de dificultad que experimentan sus estudiantes e intentará subsanar posibles dificultades derivadas de la práctica.

Bibliografía

BARROS GARCÍA, P. (2005): "La competencia intercultural en la enseñanza de las lenguas", en M. I. Montoya Ramírez (ed.), *Enseñanza de la lengua y la cultura españolas a extranjeros,* Editorial Universidad de Granada, 9-29, ISBN: 84-338-3683-8.

BARROS GARCÍA, P. y K. VAN ESCH (2006): *Diseños didácticos interculturales,* Editorial Universidad de Granada, ISBN: 84-338-3919-5.

BYRAM, M. (1995): "Acquiring intercultural competence. A Review of learning theories", en L. Sercu (ed.), *Intercultural competence*, vol. I, ISBN: 87-7307-497-7.

BYRAM, M., G. ZARATE y G. NEUNER (1997): *La compétence socioculturelle dans l´apprentissage et l´enseignement des langues, Vers un Cadre Européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivants: études préparatoires* [en línea]. Strasbourg, Conseil de l´Europe, ISBN: 92-871-3262-3. *http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_en.asp*

BYRAM, M. y M. FLEMING (2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* [original en inglés, *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography,* 1998], Madrid, Cambridge University Press, ISBN: 84-8323-079-8.

CANALE, M. y M. SWAIN (1980): "Theoretical basis of Communicative Approaches to Second Languages Teaching and Testing", *Applied Linguistics*, vol. 1, nº 1, 1-47.

CONSEJO DE EUROPA, INSTITUTO CERVANTES, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas, aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en línea]. Madrid: Anaya, ISBN: 84-667-1618-1. *http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_01.htm*

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* [en línea]. Madrid, Biblioteca Nueva, ISBN: 978-84-9742-800-2. *http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/plan_curricular_insti tuto_cervantes.htm*

MEYER, J. H. F. (1991): "Study orchestration: The manifestation, interpretation and consequences of contextualised approaches to studying", *Higher Education*, 22, 297-316.

OLIVERAS, A. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Madrid: Edinumen, ISBN: 84-89756-33-3.

VAN EK, J. A. (1986): *Objectives for Foreign Language Learning*, vol. 1, Scope, Starsbourg: Council

of Europe, en M. Byram (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon: Multilingual Matters.

VILÀ BAÑOS, R. (2006): "La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la educación secundaria obligatoria: escala de sensibilidad intercultural", *Revista de investigación educativa*, vol. 24, nº 2, 353-372, ISNN: 0212-4068 [en línea]. http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2262638

Español Lengua Extranjera y Español Lengua Inmigrada en el contexto educativo genovés

Rosana Ariolfo
Universidad de Génova

Resumen

A partir del importante crecimiento de la inmigración latinoamericana en Génova y del consecuente incremento de las reagrupaciones familiares, se ha generado un notable aumento del alumnado hispanohablante en la población estudiantil. En este trabajo, se analizan algunos resultados de una investigación sobre las actitudes lingüísticas de un grupo de estudiantes del segundo ciclo de la escuela secundaria, que reflejan el empleo de una metodología poco adecuada a la realidad escolar en las clases de E/LE –que no suele tener en cuenta las características específicas y las necesidades de los alumnos de habla hispana–, además de unas actitudes por parte de familias, docentes y compañeros autóctonos no siempre positivas hacia la lengua patrimonial de los migrantes, producto de los prejuicios y del desconocimiento de los procesos psicolingüísticos.

1. Introducción

En los últimos años, la inmigración latinoamericana en Génova ha ido aumentando notablemente y esto ha generado, sobre todo a partir de las reagrupaciones familiares, un importante incremento del alumnado hispanohablante en las escuelas de la ciudad. Consecuentemente, y a partir de la inserción de la segunda lengua comunitaria en el curriculum de estudios en el primero y segundo ciclo de la enseñanza secundaria, muchos estudiantes hispanohablantes suelen encontrar *lengua española* entre las asignaturas escolares, con todas las supuestas ventajas del caso. Supuestas porque ya a partir de 2001 se comenzaron a evidenciar en algunas escuelas las primeras incongruencias que aún hoy, a distancia de 11 años, se siguen verificando: el fracaso en las pruebas escritas de español, con las lógicas consecuencias en términos de autoestima (Carpani 2008; 2009), una escasa o nula valorización por parte de los docentes del bagaje lingüístico de los alumnos inmigrados, que poco ayuda a contrarrestar la autopercepción negativa de la variante de español utilizada por ellos (Ariolfo 2009; 2012a; 2012b; Carpani 2009), una exposición al italiano y al español que no logra potenciar el grado de bilingüismo de estos estudiantes.

Esto pone en evidencia dos cuestiones cruciales. En primer lugar, la paradoja de una sociedad que, por un lado, se muestra favorable al desarrollo de una ciudadanía multilingüe e intercultural, que valoriza cada vez más el plurilingüismo y a los individuos plurilingües *por elección* y, por el otro, no aprecia, ni incentiva, ni busca potenciar el *bilingüismo de migración*, un "bilingüismo sospechoso" (Lorenzo 2010: 26) impuesto por las circunstancias, como resultante de los flujos migratorios.

En segundo lugar, los retos que la presencia de estudiantes latinoamericanos en los cursos de español dirigidos a hablantes nativos italianos sigue planteando a la labor docente: una didáctica del español para todos, adecuada al contexto, que potencie e incremente las competencias ya adquiridas por el alumnado hispanohablante en su lugar de origen, que permita simultanear diferentes situaciones de aprendizaje en un mismo espacio, con estudiantes de diferentes niveles, y que valorice todas las variantes del español presentes en el aula (Ariolfo 2009). Todas cuestiones que encuentran en el estatus y en las actitudes ante las lenguas involucradas un común denominador.

2. El estatus del español en Italia y en Génova

De acuerdo con Maria Vittoria Calvi (2010 y 2011), el español puede entrar en la categoría de *lengua inmigrada*, dado que cumple con varios de los que, según M. Vedovelli (2004), son los indicadores sociales, demográficos y lingüísticos para recibir tal denominación: consistencia numérica, lugares de agregación social, permanencia duradera en el territorio, incidencia de los jóvenes migrantes en el sistema educativo, vitalidad y visibilidad en el paisaje urbano y en el espacio lingüístico de la sociedad de acogida. Bagni, Barna y Vedovelli (2007) distinguen el concepto de "*lingua immigrata*" del de "*lingua dei migranti*", según el grado de arraigo que el grupo inmigrado tenga dentro de la comunidad local y las consecuencias lingüísticas que se deriven de este:

> (...) le lingue dei migranti sono idiomi di passaggio, incapaci di lasciare segni durevoli nel panorama linguistico di contatto della società ospite; le lingue immigrate, invece, sono quelle dei gruppi che si fermano e si stabiliscono entro una comunità, sono usate sistematicamente dal gruppo degli immigrati, lasciano tracce nel panorama linguistico di contatto della società ospite. La lingua immigrata ha, per essere tale, un indice di vitalità che le consente di sopravvivere e di condizionare almeno l'immagine che del proprio assetto linguistico ha la società ospite. (Bagna, Barni y Vedovelli 2007: 277)

Y eso incluye carteles, avisos, anuncios de todo tipo, nuevos sonidos en la comunicación cotidiana, presencia en los medios de comunicación locales e incluso en la escuela. En efecto, recuerda Calvi, el español representa a un número considerable de latinoamericanos, residentes de manera estable en Italia, que pueblan las aulas de las escuelas y que cuentan con lugares de reunión y encuentro, como plazas, iglesias, discotecas, centros recreativos, etc. Jóvenes que hablan español casi exclusivamente en ámbito familiar y en las relaciones sociales intraétnicas, demostrando un alto grado de lealtad lingüística. Una lealtad que, lamentablemente, tiende a menguar incluso a partir de las primeras generaciones, en donde se empiezan a observar fenómenos de bilingüismo sustractivo en favor de una L2, que paulatinamente va desplazando la L1. Proceso que muy a menudo es compartido y estimulado incluso por las propias familias, que prefieren utilizar la lengua local como lengua de comunicación familiar para favorecer y acelerar el proceso de inserción de sus hijos en la sociedad de acogida.

En el caso específico de Génova, el español es estudiado como asignatura curricular en un buen número de colegios, tanto en el primero como en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, e incluso en la Universidad, y ocupa un gratificante segundo lugar, detrás del inglés. Este dato constituye una de las características del *caso genovés*, en el que se

han observado algunas tendencias que vale la pena comentar brevemente y que explican, en parte, la popularidad con que cuenta el español como lengua extranjera y, contemporáneamente, el desprestigio de la misma lengua en situación de contacto social.

Ya las primeras observaciones realizadas en Génova a partir de 2001 en algunas escuelas[1] pusieron en evidencia una situación en cierto sentido esquizofrénica, en la que el español, como materia curricular y en su variante peninsular, era considerado prestigioso por la sociedad receptora y por los propios hablantes de la variante latinoamericana, mientras que la misma lengua, en su condición de *lengua inmigrada (E/LI)*, era evitada ya sea por quien la hablaba como por quienes la oían por la calle, en el autobús o en las aulas. Una situación de contacto entre el italiano y el español caracterizada evidentemente por una fatal y absurda *doble diglosia*[2] capaz de conducir al abandono o al olvido de la lengua materna, incluso en el ámbito familiar, sobre todo, en las próximas generaciones.

El italiano en Génova es la lengua oficial, la lengua de escolarización, de la burocracia, de la administración pública, de la asistencia sanitaria,[3] de las entidades bancarias, y su dominio es de capital importancia para la inserción social y laboral. Por su parte, el español, la lengua de inmigración más presente en la ciudad, no se encuentra en una condición de invisibilidad total en la sociedad, dado que si bien es un código que se halla casi relegado a funciones sociales en contextos de intimidad, pues es empleado fundamentalmente en el ámbito familiar e intraétnico, tiene, como ya se ha dicho, cierta presencia en las actividades culturales, en los medios de comunicación y en la enseñanza formal. Es evidente que una tal situación es difícilmente clasificable en una de las clásicas tipologías de diglosia, por tratarse de dos lenguas estandarizadas, que cuentan con una larga tradición literaria y una gramática articulada, y por la diversidad de fenómenos lingüísticos –que varían de un individuo a otro, o de una familia a otra. A lo sumo, como se decía anteriormente, se podría hablar de una *doble diglosia*: la primera respecto del italiano y la segunda respecto del español en su variante peninsular. En efecto, el español en Génova como lengua inmigrada, en su variante latinoamericana, goza de menos prestigio –incluso entre sus propios hablantes– que el español de España, más apreciado en la comunidad local.

Muy esclarecedoras a este respecto, las observaciones de Rocío Caravedo (2012), según la cual existe una valoración positiva del español peninsular como lengua internacional y una valoración negativa del español latinoamericano, basada en la imagen estereotipada que se tiene de sus hablantes. La valorización no se funda en la lengua, sino en los migrantes que, por lo general, se encuentran en una situación económica desfavorable y provienen de países del tercer mundo. El rol que ejerce la percepción en este

1. *Cfr*. Carpani 2008; 2010; Ariolfo 2009 y 2010b.
2. El término diglosia, acuñado por Ferguson en 1959, se refiere a situaciones en las que en una misma sociedad conviven dos variedades dialectales de una misma lengua (diglosia en sentido estricto): una variedad Alta, más prestigiosa, estandarizada, utilizada en contextos formales, escritos e institucionales (en la escuela, por ejemplo), y otra Baja, menos prestigiosa, no estandarizada, utilizada en la comunicación oral y coloquial (por ejemplo, en el ámbito familiar). Fishman amplió este concepto (1972) e incluyó en él cualquier situación en la que dos lenguas o dos variedades lingüísticas se encuentran en contacto (diglosia en sentido amplio), en ámbitos distintos y con funciones diferentes. La diglosia en sentido amplio comprende, entonces, un continuum de situaciones que va desde el uso de dos lenguas distintas hasta una simple variación estilística. Fishman distingue también cuatro situaciones típicas: la diglosia con o sin bilingüismo y el bilingüismo con o sin diglosia, una tipología muy pronto abandonada por las complicaciones que acarreaba. Más aceptada, en cambio, su propuesta de diglosia en sentido amplio, que describe situaciones en las cuales las lenguas en contacto presentan diferencias de prestigio y función.
3. *Cfr*. De Hériz y Morelli (2010).

fenómeno, añade Caravedo, es muy claro: no se percibe solo lo sonoro y lo conceptual de la lengua, sino que también se la asocia con sus hablantes, percibidos como aquellos que no dominan ni siquera su propio idioma, que no hablan el *verdadero* español (el de España), que realizan tareas sin prestigio, como el trabajo doméstico o el cuidado de ancianos. Es decir que la lengua española hablada por los inmigrantes latinoamericanos no es percibida igual que la variante peninsular. Según la estudiosa, esto denota que no es la lengua en sí el motivo de la doble percepción, sino el estatus social del grupo que la habla: provenir de un lugar determinado, tener ciertos rasgos físicos, comportarse de determinada manera no es un hecho simplemente descriptivo, sino fundamentalmente valorativo. En el caso genovés, será la variante latinoamericana, hablada por los inmigrantes, la que gozará de menos prestigio respecto de la variante peninsular, el español de España, y de la lengua local, el italiano, lengua con la que a menudo, por varios motivos, se producen mezclas que hacen que el español latinoamericano sea aún más desprestigiado y estigmatizado por la sociedad local.

El fenómeno que se acaba de describir brevemente permite ver que a pesar del peso que puedan tener los factores demográficos o el apoyo institucional del Estado y de las entidades locales para contrarrestar el abandono de una lengua, son las actitudes colectivas e individuales, las representaciones recíprocas, las auto-representaciones del grupo minoritario inmigrado y del grupo mayoritario autóctono y de sus respectivas lenguas y culturas los factores que más condicionan los comportamientos lingüísticos del grupo minoritario. Por tal motivo, el estudio de las acitudes lingüísticas es de fundamental importancia para que una política lingüística que tienda a la valorización de las lenguas y al favorecimiento de su aprendizaje dé buenos resultados.

3. Actitudes lingüísticas y escuela

A continuación, se presentan algunos datos significativos, fruto de una reciente investigación sobre actitudes lingüísticas en el contexto escolar genovés, llevada a cabo en 12 escuelas secundarias de variada tipología y de distintas zonas de la ciudad, con una muestra de 127 estudiantes nacidos en Ecuador y en Perú y 238 estudiantes autóctonos. Los datos, obtenidos mediante el empleo combinado de técnicas como el cuestionario autobiográfico, la entrevista en profundidad semi-dirigida y la observación participante,[4] permiten conocer más en detalle el contexto de acogida[5] y la relación que las minorías inmigradas tienen con su propia lengua, factores que condicionan notablemente el aprendizaje lingüístico. No hay que olvidar que cada escuela representa una realidad peculiar y que el aprendizaje lingüístico depende sobre todo de factores internos a los hablantes, es decir, de la motivación, de los intereses y de las actitudes que quienes usan una lengua tienen con respecto a ella. Sin tener en cuenta dichos factores, la descripción del aprendizaje lingüístico "descubre un solo lado, más sistematizable, pero parcial del fenómeno" (Lorenzo 2006: 9).

4. Para una visión completa de la investigación remito al texto *Actitudes lingüísticas, inmigración y escuela. Un aporte para la reflexión y la práctica educativa*, Lecce: Libellula, 2012.
5. A través de los relatos de los entrevistados, se han estudiado no solo las actitudes de los jóvenes italianos y latinoamericanos, sino también las de los propios docentes.

3.1. El contexto de acogida: actitudes de los compañeros autóctonos

Del análisis de los datos resulta que las actitudes de los compañeros autóctonos son, en general, positivas, probablemente debido al efecto de deseabilidad social, que pudo haberlos condicionado en sus valoraciones, sobre todo en lo que respecta a los compañeros extranjeros, más que hacia las lenguas habladas por ellos. Este dato se refleja en la media de ambas actitudes:[6] 0,3143 hacia los extranjeros y 0,4230 hacia sus lenguas de origen. Es entonces en las actitudes lingüísticas específicamente donde se refleja el mayor cierre por parte de los italianos hacia los compañeros extranjeros.

En efecto, más de la mitad de la muestra (59%) manifiesta cierto rechazo e irritación ante el uso de la lengua materna por parte de los compañeros extranjeros, pues no comprendiendo el idioma no pueden participar en las conversaciones, además de que se ven indefensos frente a posibles insultos o burlas. Por otro lado, los italianos consideran fundamental el abandono de la lengua materna pues, según ellos, impide la integración en el país en el que viven y, además, perciben su uso como una falta de respeto hacia los demás compañeros. Sin embargo, aunque en menor proporción, no faltan los que aprecian las otras lenguas, pues las perciben bonitas, las pueden aprender o el simple hecho de conocerlas les permite acercarse a otras culturas.

En el caso específico del español, la escasa distancia tipológica juega a su favor y ayuda a generar una actitud positiva, por lo menos en algo menos de la mitad de la muestra, dado que lo perciben muy semejante al italiano, lo entienden y aprenderlo no parece una empresa imposible de lograr. El restante 58% se opone, en parte o totalmente, al uso del español porque impide la integración de sus hablantes, o porque lo consideran una falta de respeto hacia los italianos –ya que, por el mero hecho de vivir en Italia, deberían hablar solo italiano–, o simplemente porque no entienden y se sienten excluidos de las conversaciones.

El mantenimiento de la lengua materna encuentra apoyo en 1/3 de la muestra, que entiende que es una manera de no perder el vínculo con las raíces, además de que reconoce el beneficio y la utilidad de dominar más de un idioma. El resto, en cambio, o se muestra indiferente (39%) o bien se opone totalmente (24%) por causas que ya han emergido anteriormente: la falta de respeto al país que los acoge, un obstáculo para la integración y para el aprendizaje del italiano.

Con respecto a seguir estudiando la lengua de origen, por un lado, casi un tercio de la muestra (22,7%) se opone rotundamente y los motivos no son nuevos. Los restantes 2/3 aprueban que sigan estudiándola, aunque, para la mayoría, el estudio debería circunscribirse a los hogares y con personas pertenecientes a su mismo grupo étnico. Una minoría estaría incluso de acuerdo en instituir el estudio del español como asignatura curricular; sin embargo, en las escuelas el estudio de las lenguas de los alumnos extranjeros no está muy promovido y solo el 26,1% afirma que en la escuela se organizan cur-

6. El valor medio de las actitudes de los autóctonos ha sido calculado a través de los índices de *actitudes hacia los compañeros extranjeros* y de *actitudes hacia las lenguas habladas por ellos*, cuyos intervalos varían entre 0 y 1, donde 0 equivale a una actitud más abierta y positiva y 1 corresponde a una actitud negativa o más prejuiciosa.

sos extracurriculares. Además, solo el 39% de alumnos italianos estudiarían con gusto la lengua de sus compañeros, mientras que al resto de la muestra o no le interesa o bien no dispone de tiempo para dedicarse a dicha actividad.

3.2. El contexto de acogida: actitudes de los docentes

La buena relación con los profesores, huelga recordarlo, juega un rol decisivo en el éxito de los estudiantes, pues los puede estimular, no solo transmitiéndoles estrategias de estudio, sino también contribuyendo de manera extraordinaria a reconocer y valorizar todo el caudal humano –y esto incluye también la riqueza lingüística–, que los nuevos estudiantes llevan al aula. No es posible, entonces, atribuir las causas de las dificultades encontradas en la escuela exclusivamente al desarraigo y a la migración, restando importancia a las interacciones que se dan entre los bancos del colegio cada día, entre docentes y estudiantes.

Las evaluaciones hechas por los alumnos latinoamericanos sobre la relación con sus docentes[7] denota una relación algo problemática. Cabe recordar, a propósito de las respuestas dadas por los alumnos latinoamericanos, que el cuestionario fue completado en la escuela, y con la presencia en la clase de, al menos, un docente. Es probable que el marco institucional de la escuela haya ejercido alguna influencia en los estudiantes, sobre todo en lo que respecta a las respuestas dadas sobre sus profesores. Cierto grado de positividad en los juicios dados se debe entonces atribuir en buena medida al *control social* ejercido por la institución, barrera que durante las entrevistas individuales fue más fácil sortear.

Al evaluar actitudes específicas de los docentes emerge el malestar provocado, por ejemplo, por la escasa atención pedagógica recibida durante las clases y la escasa valoración percibida hacia las competencias lingüísticas de los alumnos extranjeros en la lengua de origen. En efecto, según los datos, solo algo más de la mitad de la muestra afirma que la totalidad de los docentes se ocupa de que todos sus alumnos comprendan las explicaciones dadas en clase. Por otro lado, el 25% de los entrevistados asegura que ninguno de sus docentes valora positivamente las lenguas de origen del alumnado extranjero –actitud que por lo menos el 20% de la muestra percibe incluso por parte de la sociedad en general– y solo el 16% sí lo hace.

A través de las entrevistas, llevadas a cabo dentro de la escuela, pero de manera individual y sin contar con la presencia de otras personas durante el desarrollo de las mismas, ha sido posible recoger comentarios y anécdotas que demuestran que a menudo los docentes no consideran las competencias lingüísticas que los inmigrantes traen consigo un potencial que merece la pena seguir desarrollando, sino, más bien, una fuente de confusión, un obstáculo para el aprendizaje del italiano, una amenaza a la integridad de la lengua local y un rechazo simbólico a la *integración* en la cultura de acogida. En efecto, es habitual que se les exija a los alumnos que dejen de usar su lengua

7. El bienestar del alumnado latinoamericano respecto de sus profesores se expresa sintéticamente a través de un índice construido sobre la base de algunas preguntas del cuestionario y su valor oscila entre 0 y 1, donde 0 equivale a la situación de mayor malestar y 1 indica una situación de mayor bienestar (la media es de 0,6998).

materna, tanto en clase como en el colegio, medida que no es apreciada por ellos, tal como emerge de los siguientes fragmentos de entrevistas:

> Yo soy de Ecuador y mi lengua es importante para mí, pero ahora en el colegio nos sentimos un poco mal porque el director vino al aula a decirnos que estaba prohibido hablar en español en la escuela y en el aula. Y, para mí, no es algo bueno. Nosotros a veces lo usamos igual... porque no es que están escuchándonos. Pero si algún profe nos escucha... La verdad que no sé cuál es el motivo de esta medida... tal vez porque tenemos compañeros italianos que no entienden, una idea del mismo [pǧ'esiðe] o los profesores que se quejaron (...). (NAU1MS73).

> Yo a veces le hablo en italiano (refiriéndose al hermanito de 8 años) porque... el español lo habla feísimo, no le sale bien hablar el español. Pero ahora la última vez que fuimos a Ecuador lo aprendió bastante. Y en la casa ahora ya habla español, pero en la escuela a veces a la profesora le habla español, y a la profesora no le gusta y dice: [k'oza]? ¡No entiendo! Y se pone a renegar. (...): Y ahí le va a dar las quejas a mi mami y mi mami lo reta. Y yo le digo que no lo rete, porque igualmente no tiene que perder el español. (...) A mí también me decían así cuando iba a la [element'al] (...) porque yo a veces hablaba en español, porque no me podía expresar. Y me retaban. La retaban a mi mami, que en la casa no tienen que hablar español, que tienen que hablar italiano y todo así. Y yo solita decía, [ma] igual lo voy a aprender cuando crezco, igualmente voy a vivir en Italia, es obvio que lo voy a aprender el italiano. (...) La profesora que tengo ahora de (...) me retó porque yo con la Scarlet hablo en español, porque se me hace más rápido para hablar con ella. Y con los otros hablo en italiano. Y ella me dice: "¡No tienes que hablar español, tú vives en Italia, esto no se llama Ecuador ni Chile...!" (...) Y todo así. (...) Nos mandó a contar unas hojas y yo estaba "uno, dos, tres, cuatro..." y ella empezó: "¡No entiendo!" [t'anto] se entienden los números... y yo comencé en italiano, y comencé: uno, due, tre, quattro y después pasé al diez, once, doce, trece y me dice: "¡De nuevo!" me dijo. Dije: "Profe, se me hace más fácil decirlo en español" "¡No importa! ¡Tú estás en Italia y tienes que hablar en italiano, porque nosotros no te entendemos!" (KLEE2N64).

3.3. Actitudes lingüísticas de los latinoamericanos hacia la propia lengua

Con respecto a la relación que la mayoría de los entrevistados tiene con su lengua materna, al parecer, es positiva, pues más de la mitad querría seguir estudiándola (57%). Solo el 14% demuestra un total desinterés en estudiarla, mientras que el 29% manifiesta cierta indecisión al respecto. Entre los motivos por los cuales querrían continuar con el estudio de su lengua de origen se coloca, en primer lugar, una motivación afectiva: es la lengua que los identifica, que los une a su país y a su pasado. No faltan, aunque en menor medida, los motivos instrumentales, que también ponen en evidencia el valor que para ellos tiene su lengua como recurso aprovechable para la vida: la lengua vale porque sirve, es útil, brinda la posibilidad de leer, de viajar, de encontrar un buen trabajo y es un valor añadido que se puede aprovechar incluso fuera del país. Otros, en cambio, reconocen y valoran el prestigio del español como lengua hablada en muchas partes del mundo y eso hace que sientan deseos de seguir cultivándola, porque les da estatus y los coloca en condiciones de superioridad respecto de quien domina solo un idioma.

Entre los motivos por los cuales preferirían no estudiarla (y que, en parte, explican las causas por las cuales la mayoría no ha elegido español en su currículum de estudios cuando esto era posible) emerge la vergüenza y el temor a ser ridiculizados por no dominar la propia lengua, como se suele esperar de un nativo.

Otro de los motivos por los cuales no eligen español en el colegio –y que, como se verá en los siguientes fragmentos de entrevistas, está estrechamente relacionado con las actitudes de los docentes de E/LE– se debe al hecho de que las clases no están dirigidas a estudiantes nativos y suelen aburrirse, dado que tienen que llevar a cabo actividades demasiado elementales y poco motivadoras:

E: *¿A ti te gustaría seguir estudiando el español aquí o no?*
A: Aquí no sé. El español que mis primos me han dicho, el español que les enseñan aquí son cosas que ya uno sabe. [OD1C107]

E: *¿Y al principio te aburrías por qué?*
A: Porque estaban haciendo el: "Yo soy, tú eres", y así.
E: *¿Y a ustedes no les daba nada distinto para hacer?*
A: Sí, nos daba. Nos daba tipo... de... de hacer dos... dos ejercicios de más, respecto a los italianos. (VITEM4AGA80)

Por otro lado, sienten que el español que se enseña en el colegio además de que les suele aportar muy poco, no los identifica –e incluso a veces los descalifica y los excluye–, pues perciben que a la variedad de español de la que ellos son portadores no se le otorga prestigio:

E: *Y ¿aquí tienes español?*
A: ¿Qué? ¿En el colegio?
E: *Sí.*
A: Sí.
E: *Y ¿qué tal? ¿Te gusta o te aburre o...?*
A: Es un poco diferente al español que había...(...) porque, no sé, el español de aquí, o sea, el de España, tienen algunas palabras diferentes a las que las digo yo.
E: *¿Y eso qué problema te genera?*
A: Y eso no..., me sorprendo a veces. Y cuando hacemos tipo las interrogaciones, algo así y yo me espero de coger, ya que es mi madre [l'iǧgwa], coger un [ǧ'oto] altísimo, pero no, no es así.
E: *¿Por qué?*
A: Porque... sea, que la forma de hablar, porque cuando nos [int'er:oga] la... la, la profesora hago dificultad para decirle, para recordar esas palabras. Las digo a mi modo pero a la profesora no le va bien, porque ella quiere...
E: *¿Y esto a ti cómo te sienta?*
A: Y eso a mi... no sé, sigo... estoy aprendiendo ahorita. O sea que los verbos, yo siempre he hablado por hablar y me sale, [ǧo'e], a ver que cómo queda mejor la frase, en español como hablo yo. Pero la profesora ayer cuando nos estaba enseñando los verbos, me doy cuenta que no sé nada.

E: *¿Y con la pronunciación? ¿Te corrigen también la pronunciación?*
A: Sí.
E: *¿Y qué te dice? ¿Cómo tienes que pronunciar, por ejemplo?*
A: Sí, o sea ella... tipo no yo... me río porque uso palabras que propio...
E: *No te pertenecen...*
A: No, [iðf'at:i] no me pertenecen. Y no me imaginaba que iba a significar eso que dice ella o que decía yo (MONTIM4D24).

E: *¿Qué tal te iba?*
A: Mal. Porque era español de España. Y la profesora siempre me regañaba por lo que yo decía...
E: *¿O sea...?*
A: O sea que quería que dijera las palabras que hablan en el español de España, no del español latino... (VITEM430).

4. Conclusiones

Existe un claro y estrecho vínculo entre actitudes lingüísticas, aprendizaje e inserción social. Vínculo que resulta central precisamente en el campo educativo. Es la escuela, entonces, aún poco atenta al potencial lingüístico-cultural del contacto con el que tiene obligatoriamente que confrontarse, la institución que debe resguardar este patrimonio y evitar que se pierda.

Hoy la diversidad lingüística y cultural es la nota predominante en la sociedad y la escuela tiene necesariamente que dar una respuesta pedagógica modificando los supuestos de la educación y también sus prácticas. La alternativa es, entonces, desarrollar en el cuerpo docente la capacidad de ir adaptando su labor a medida que se producen los cambios. De esta manera, para que un profesor de E/LE pueda atender las exigencias del alumnado latinoamericano presente en el aula, deberá trabajar desde una nueva perspectiva pedagógica, didáctica y lingüística. Asimismo, deberá potenciar e incrementar las competencias ya adquiridas por los estudiantes en su lugar de origen a través de una didáctica adecuada, que le permita simultanear diferentes situaciones de aprendizaje en un mismo espacio y con estudiantes de diferentes niveles. Por último, tendrá que considerar que la lengua que enseña cuenta con una gran variedad de áreas geolectales y que sus estudiantes son portadores de una variedad diatópica tan válida y enriquecedora como cualquier otra (Ariolfo 2010b: 220).

Se hace imprescindible implementar, entonces, una metodología que se adapte a los niveles y a las modalidades de aprendizaje de los alumnos y alumnas, que tenga en cuenta sus conocimientos previos, que facilite la autonomía y estimule la confianza en sí mismos, que promueva la interactividad y privilegie el trabajo cooperativo entre el alumnado. En pocas palabras, una metodología que opere desde una "perspectiva postcomunicativa", que se adecue a distintos contextos, ámbitos y motivaciones (Baralo y Estaire 2010).

La posibilidad de recibir un trato lingüístico más adecuado no solventa todos los problemas, pero ayuda a hacerlo, sobre todo si quienes enseñan español valoran la len-

gua de sus aprendices, promueven su autoestima y su autoconfianza. Si los docentes tuvieran en la debida cuenta que la autoimagen y la autoestima de los estudiantes influyen enormemente en el éxito o en el fracaso escolar, si reconocieran la necesidad de modificar en parte su enfoque, en virtud del contexto profundamente cambiado, estimulando el trabajo en grupo y las estrategias de aprendizaje, si tuvieran la curiosidad de enriquecer su información sobre la realidad dialectal de la lengua que enseñan, la valoraran y promovieran, sería una manera para hacer de la inmigración un instrumento de evolución, no solo para los niños y jóvenes que se encomiendan a la escuela, sino también para la escuela misma.

Bibliografía

ARIOLFO, R. (2012a): "Atteggiamenti linguistici: uno strumento per la mediazione educativa", en D. de Luise y M. Morelli (eds.), *La mediazione comunitaria: un'esperienza possibile*, Lecce: Libellula Edizioni, 257-271.

ARIOLFO, R. (2012b): *Actitudes lingüisticas, inmigración y escuela. Un aporte para la reflexión y la práctica educativa*, Lecce: Libellula Edizioni.

ARIOLFO, R., D. CARPANI y L. SANFELICI (2011): "La lengua como signo identificador: los desafíos educativos en el contexto multicultural genovés", en *Lengua y migración*, nº 3, vol 1/2011, Universidad de Alacalá, 53-72.

ARIOLFO, R. (2010a): "La dimensión socio-afectiva: un factor clave para el aprendizaje y la integración de los jóvenes provenientes de Latinoamérica en el contexto escolar genovés", en *Cultura y Política ¿Hacia una democracia cultural?,* III Training Seminar de jóvenes investigadores en Dinámicas Interculturales, Barcelona: Fundación CIDOB, 95-105.

ARIOLFO, R. (2010b): "Nuevas necesidades en la programación de cursos de español y en la formación de docentes de E/LE en el contexto migratorio genovés", *XX Congreso ASELE*-Comillas, 2009, 213-230.

BAGNA C., M. BARNI y M. VEDOVELLI (2007): "Italiano in contatto con lingue immigrate: nuovi modelli e metodi per il neoplurilinguismo in Italia", en C. Consani y P. Desideri (eds.), *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori*, Roma: Carocci, 270-290.

BARALO, M. y S. ESTAIRE (2010): "Tendencias metodológicas postcomunicativas", en C. Abelló Contesse, C. Ehlers y L. Quintana Hernández (eds.), *Escenarios bilingües. El contacto de lenguas en el individuo y la sociedad*, Bern: Peter Lang, 105-127.

CALVI, M. V. (2011): "El español como lengua inmigrada en Italia", *Lengua y migración,* 3:1, Universidad de Alcalá de Henares, 9-32.

CALVI, M. V. (2010): "Interviste a immigrati ispanofoni. Repertori linguistici e racconto orale", en M. V. Calvi, G. Mapelli y M. Bonomi (eds.), *Lingua, identità e immigrazione. Prospettive interdisciplinari*, Milano: Franco Angeli, 87-103.

CARAVEDO (2012): "El rol de la *autopercepción* en el contacto migratorio", en *Flussi migratori, politiche linguistiche ed integrazione: Europa e America a confronto* [en prensa]. Génova: ECIG.

CARPANI, D. (2010): "Nuovi cittadini, nuove prospettive della scuola interculturale: le ricerche sul campo a Genova", en M. V. Calvi, G. Mapelli y M. Bonomi (eds.), *Lingua, identità e immigrazione. Prospettive interdisciplinari*, Milano: Franco Angeli, 119-131.

CARPANI, D. (2008): "La evaluación de los hispanohablantes en las clases de E/LE. Implicaciones pedagógicas", en *Actas del XVIII Congreso ASELE*, Alicante: Universidad de Alicante, 228-233.

DE HÉRIZ, A. L. y M. MORELLI (2010): "Tra comunicazione e mediazione: una ricerca nei Pronto Soccorso a Genova", en D. De Luise y M. Morelli (eds.), *Mediazione tra prassi e cultura. Oltre i risultati di una ricerca*, Monza: Polimetrica, 39-52.

FERGUSON, C. A. (1959): "Diglossia", *Word*, XV, 325-340.

FISHMAN, J. (1972): *The Sociology of Language,* Newbury House Publishers [traducción al español, *Sociología del lenguaje* (1979), Madrid: Cátedra].

LORENZO, F. (2006): *Motivación y segundas lenguas*, Madrid: Arco Libros.

LORENZO, F., F. TRUJILLO y J. M. VEZ (eds.) (2011): *Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas*, Madrid: Síntesis.

VEDOVELLI, M. (2004): "Italiano e lingue immigrate: comunità alloglotte nelle grandi aree urbane", en R. Bombi, y F. Fusco (eds.), *Città plurilingui. Lingue e culture a confronto in situazioni urbane*, Udine: Forum, 587-612.

El mismo contexto pero distintas lenguas: el español y la lengua de signos española[1]

Inmaculada Báez Montero
Lucía González Carballás
Universidade de Vigo

Resumen

Un caso especialmente interesante de contexto multilingüe y multicultural en el entorno hispanohablante es el que nos ofrece la lengua de signos española. Tenemos constancia escrita de la convivencia del español y la lengua de signos española ya en la obra de Juan Pablo Bonet (1573-1633) autor de *Reduction de las letras y Arte para enseñar á ablar los Mudos* (1620), primer texto escrito dedicado a la educación de los sordos que conservamos. No obstante, son escasos los trabajos en los que se analizan, desde una perspectiva didáctica, la interculturalidad y el multilingüismo resultado de esta larga convivencia. En este trabajo analizaremos aspectos sociolingüísticos y didácticos que condicionan la metodología del proceso de enseñanza/aprendizaje de español como segunda lengua a alumnos cuya primera lengua tiene una modalidad de expresión/recepción diferente al español oral. Esperamos que nuestro trabajo contribuya a que el cambio en la metodología de enseñanza del español como segunda lengua a los sordos, junto con las nuevas tecnologías, convierta el fracaso secular de la enseñanza de español a sordos en éxito.

Introducción

La enseñanza del español a sordos, es decir, la enseñanza de una lengua oral a sordos signantes constituye un antiguo desafío a la enseñanza de español segunda lengua. No es enseñanza de una lengua extranjera porque el alumnado desde su nacimiento se halla en contacto con la lengua española y, por lo tanto, ésta no es una lengua extranjera; sin embargo, la adquisición de conocimientos y el acceso a la información de los signantes se ven condicionados por el diferente canal de recepción de su lengua natural, la lengua de signos o señas, y por las diferencias culturales entre ambas comunidades lingüísticas.

Esta particular situación de aprendizaje nos exige revisar los conceptos de contexto tanto multilingüe como multicultural, nos permite matizar expresiones habituales sobre métodos de enseñanza de español, como la inmersión lingüística y la submersión con sus distintas modalidades, pero, sobre todo, nos obliga a buscar un cambio en la metodología de la enseñanza de español a ciudadanos españoles que no comparten nuestra lengua porque no tienen la posibilidad de optar a ella de forma natural, aunque han nacido en nuestro país y conviven con la lengua española desde el primer día de su vida.[2]

1. Este artículo se enmarca dentro de las investigaciones llevadas a cabo en el proyecto de investigación *Hacia un corpus textual digital de lengua de signos española: accesibilidad, gramatica y enseñanza LSE/L2*, subvencionado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, Referencia: FFI2010-20972 (subprograma FILO), proyecto del Grupo de investigación de lengua española y lenguas signadas (GRILES) de la Universidad de Vigo. Este grupo de investigación forma parte de la Red gallega de Recursos Lingüísticos para una Sociedad del Conocimiento (relisco.grupolys.org).
2. Vid. Fernández Soneira, 2005.

En el libro *Sordo ¡y qué! Vida de personas sordas que han alcanzado el éxito* (2007) se recogen testimonios de personas sordas que cuentan cómo han sorteado inmensos obstáculos de comunicación. Son historias de superación de peleteros, doctoras en ingeniería, maestros, amas de casa, etc., contadas en primera persona,[3] en las que nos confiesan que el mayor esfuerzo de toda su vida ha sido superar la barrera lingüística que supone para ellos la lengua española. Sirvan de muestra las palabras de Miguel Ángel Iglesias en el capítulo "Mi mayor triunfo: ser feliz", pp. 87-100:

> Supongo que habrá personas que sin ser sordas también han atravesado situaciones parecidas a las vividas por mí, teniendo al lado a gente que les ha puesto traba para no realizarse como ellas querían. Pero lo duro y dramático de todos esos casos se empaña aún más si añadimos la singularidad de que yo, además, he tenido que salvar muchos obstáculos de comunicación. Me ha costado el doble el hacerme entender, no me enteraba de muchas cosas que años más tarde me he averiguado, intentaba captar a través de los gestos de qué hablaban las personas con las que convivía y he tenido que sobrellevar muchos engaños por parte de aquellos que consideraban que por ser sordo no me enteraba de nada (2007: 93).
>
> Comenzamos a hablar, entendiéndonos muy poco al principio (siguiendo el paralelismo, como si un inglés se dirigiera a una chica española que desconoce el idioma para intentar ligársela). Pero, muy pronto, Rosa comenzó a manejar la lengua de signos. Me acompañaba a la asociación de sordos de Madrid donde se relacionaba con otras personas para empaparse de aquel idioma que hasta entonces no sabía ni que existía (2007: 94).

2. Un caso especial de ELE: dos modalidades ¿un mismo contexto?

Las lenguas de signos o señas son las lenguas habladas por las comunidades sordas, que, al no oír, desarrollan una lengua natural de modalidad visogestual. En líneas generales, el proceso de comunicación en las lenguas de ambas modalidades (oral vs. visogestual) presenta muchas similitudes y las unidades también son signos lingüísticos denominados signos, señas, gestos, mímica, etc. Las diferencias son consecuencia de los distintos órganos de emisión y recepción: en las lenguas visogestuales ojo mano y oído, voz en las orales.[4]

La toma de conciencia de la Comunidad Sorda surge en Estados Unidos a partir de los años 60, cuando diversos estudios e investigaciones en diferentes disciplinas científicas corroboran la existencia de la Lengua de Signos y la Cultura Sorda. En España, aunque la LSE se ha transmitido durante generaciones, desde los años 70, las asociaciones de sordos comienzan a valorar la importancia de una preservación sistemática y organizada de sus valores y rasgos culturales diferenciadores. Desde entonces y en progresión ascendente, la Lengua de Signos Española es el principal elemento de cohesión de la Comunidad Sorda, que conforma una minoría lingüística y sociocultural que se ha unido para lograr "el reconocimiento de la lengua de signos" que se recoge en artículo

3. Celia Martínez, doctora en Ingeniería, pág. 27-28, Miguel Ángel Iglesia, trabajador en taller de peletería, pág. 90-94, Begoña Lorenzo, Graduado escolar, trabajadora del área de formación de CNSE, 155-156, Juan Manuel García, Grado superior Educación infantil, pág. 165, entre otros.

4. Una perspectiva diacrónica de ambas lenguas puede verse en Báez Montero, I. (2009): "La lengua de signos de los sordos en la historia de la lengua española", VIII Congreso Internacional de historia de la lengua, Santiago de Compostela, 740-750.

1 de la Ley 51/2003/ 2 de diciembre, el "derecho al aprendizaje, conocimiento y uso de la lengua de signos" (artículo 2) y "derecho al aprendizaje, conocimiento y usos de los medios de apoyo a la comunicación oral" (artículo 3).

La Comunidad Sorda no se define por un espacio geográfico determinado sino por su lengua natural, resultado de la "interacción entre biología y cultura en el ser humano que representa una adaptación creativa a una limitación sensorial transformando los recursos existentes en potencial para la comunicación, desarrollando estrategias alternativas a través de una modalidad visual de comunicación".[5]

En la entrada "contexto" de la página *La lengua: conceptos clave*[6] se define este concepto como "el conjunto de conocimientos y creencias compartidos por los interlocutores de un intercambio verbal y que son pertinentes para producir e interpretar sus enunciados". Se matiza la diferenciación con la distinción de tres tipos de contexto: el lingüístico, el situacional y el sociocultural. El "contexto lingüístico" está formado por el material lingüístico que precede y sigue a un enunciado, y se lo llama a veces *cotexto*. Evidentemente, el contexto lingüístico de los signantes y los hablantes de español es considerablemente distinto. El segundo tipo es el "contexto situacional" que definen como conjunto de datos accesibles a los participantes de una conversación, que se encuentran en el entorno físico inmediato. Podríamos decir que este segundo tipo de contexto, si no es igual, no es sustancialmente diferente entre unos y otros. El "contexto sociocultural", el tercer tipo de contexto lo definen como la configuración de datos que proceden de condicionamientos sociales y culturales sobre el comportamiento verbal y su adecuación a diferentes circunstancias. Nuevamente es sustancialmente diferente entre ambas comunidades lingüísticas. Por lo tanto, aunque existe una gran proximidad en el contexto, no podemos señalar que las personas sordas que habitan en el estado español están en el mismo contexto lingüístico ni sociocultural, que, si es importante en la enseñanza de segundas lenguas a alumnos extranjeros, en igual medida, si no superior, debe serlo en la enseñanza de español a los sordos.

3. ¿Cómo se enseñaba a los sordos?

Tradicionalmente, y salvo escasísimas excepciones en toda Europa, los métodos de enseñanza de la lengua oral a los sordos se han orientado principalmente a suplir la deficiencia intentando aminorar la desventaja; se ha pretendido enseñar desde una perspectiva terapéutica, no didáctica. Las creencias que justifican esta orientación se deben a que la lengua oral se veía como la única vía posible para la adquisición de conocimientos e información, por lo que todos los materiales de enseñanza de español se centraban en este enfoque oralista que incidía en la estimulación auditiva, la lectura labiofacial, la palabra complementada, la comunicación bimodal, etc. Normalmente, estos sistemas se acompañan de ayudas técnicas como audífonos o implantes cocleares. Este empeño por enseñar la lengua oral como primera lengua significa un retardo en el aprendizaje de un código lingüístico que permita adquirir un alto grado de competencia comunicativa (la lengua de signos) y, por lo tanto, adquirir otros conocimientos.

5. "¿Qué es la Comunidad sorda?", recurso en red (http://www.fundacioncnse.org/lectura/acercate_comunidad _sorda/acercate_comunidad_sorda_2.htm).
6. http://www.santurtzieus.com/gela_irekia/materialak/laguntza/kontsultak/claves_lengua.html

Las escasas excepciones en la educación de los sordos en España están representadas por los llamados *Métodos bilingües* pero, como sabemos, en didáctica de lenguas es fundamental tener en cuenta las diversas y opuestas consecuencias de entender la enseñanza bilingüe. En líneas generales se entiende por enseñanza bilingüe –o educación bilingüe– la que imparte instrucción en dos lenguas; es, por tanto, una educación en la que las dos lenguas son instrumentales y vehículo de las actividades de enseñanza-aprendizaje de cualquier contenido. No obstante, la tradición psicológica y pedagógica sobre la enseñanza bilingüe de sordos tanto en Europa como en EEUU no siempre ha recibido la aceptación de los enseñantes, quienes en repetidas ocasiones asignaban a los dos idiomas un estatus social tan diferente (las lenguas de signos no tenían la condición de lenguas) que a los niños sordos se les impedía el acceso a la cultura a través de tales "métodos". Los padres oyentes de niños sordos históricamente han sido advertidos de no permitir que sus hijos aprendan a hablar con las manos, a pesar de que se ha demostrado que la exposición temprana de los niños sordos a las lenguas visogestuales mejora su aptitud para la adquisición de competencias en las lenguas orales (Lucas y Valli 1992).

En los años 70 del siglo XX, incluso el bilingüismo oral temprano se consideraba como un fenómeno negativo, con la consiguiente recomendación del mantenimiento de la lengua familiar como lengua vehicular de contenidos, de modo que se retrasara lo máximo posible la incorporación de una segunda lengua en la enseñanza. Esta postura responde a la creencia en la existencia de relaciones entre la competencia lingüística de cada una de las lenguas que domina el hablante bilingüe. Sin embargo, la hipótesis desarrollada posteriormente desde la psicolingüística sobre la existencia de relaciones interdependientes entre la competencia lingüística en las dos lenguas supone una transformación en la concepción de la enseñanza bilingüe: la educación en dos lenguas no se considera perjudicial para el individuo sino que, muy al contrario, puede comportar mejoras para su desarrollo cognitivo y personal. Así pues, desde esta óptica, se entiende que la competencia desarrollada por un individuo en una lengua se aplica al aprendizaje de otras lenguas meta, que se adquieren según los principios de interdependencia lingüística y transferencia.

Skutnabb-Kangas (1988) considera que hay unos modelos educativos que pretenden el bilingüismo aditivo, esto es, que tienen por objetivo dotar a los aprendientes de competencia comunicativa y cultural en dos lenguas (modelos pluralistas), y otros que pretenden lo contrario, es decir, fomentan el bilingüismo sustractivo o asimilación del aprendiente a la segunda lengua, con la consiguiente pérdida de su primera lengua y su cultura (modelos asimilacionistas, muy frecuentes en la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes). Coincidimos con Irma Muñoz (2009) en señalar que el modelo educativo de bilingüismo que se ha venido practicando con los sordos está más próximo al modelo de bilingüismo sustractivo y asimilacionista que al aditivo y pluralista.

Actualmente, la enseñanza bilingüe para sordos se realiza con dos profesores, uno oyente y otro sordo. Esperamos que con la progresiva incorporación de los sordos a la Universidad y a la docencia, este sistema irá mejorando, ya que, en la actualidad, el profesor sordo aparece más como un modelo lingüístico que como transmisor de conocimientos.

4. Nuestra propuesta de cambio de metodología de la enseñanza

El fomento del plurilingüismo en las modernas sociedades se revela como uno de los principales objetivos que la educación debe asumir para dar respuesta a una realidad social cada vez más multicultural y la lengua de signos no puede quedar fuera de ese ideal de plurilingüismo. Además, en realidad, la educación bilingüe solo tiene lugar cuando efectivamente se fomenta el uso de las dos lenguas, como ocurre en los programas de mantenimiento y de inmersión, y no el de una sola en detrimento de la otra, como se potencia en los programas de segregación y submersión. Si hemos avanzado en este sentido en la enseñanza de español para inmigrantes podemos aprovechar parte de esa experiencia con los sordos.

Si los aprendientes, sordos u oyentes, no cuentan con motivación que los impulse a continuar el aprendizaje (proceso ni fácil ni rápido) de la segunda lengua no conseguiremos el éxito. El aprendizaje de español L2 de los sordos españoles debe partir de la motivación y el estímulo personal no desde la visión terapéutica de suplir las deficiencias que la naturaleza impone como la sordera.

5. Un estudio de caso

Presentamos a continuación un caso práctico de la enseñanza que venimos proponiendo de español como L2. Se trata de un trabajo de apenas un año de duración que se ha llevado a cabo con un adulto sordo de 36 años, signante nativo de LSE e hijo de padres sordos.

Para mostrar con más claridad su caso y elaborar una programación de la enseñanza que desarrollamos, presentamos a continuación los datos obtenidos a través de un cuestionario en el que recogemos, además de los datos personales (edad y sexo) y su formación académica, en qué situaciones utiliza la lengua española, tanto oral como escrita, su nivel de conocimientos lingüísticos del español escrito e incidimos en preguntas como: ¿fuiste a algún colegio de sordos?, ¿qué lengua utilizaban los profesores para explicar a los alumnos sordos?, ¿tuviste intérprete en los estudios?, ¿los profesores utilizaban alguna vez la Lengua de signos? ¿cuál es la lengua que utilizas habitualmente con tus amigos? y ¿utilizas otra lengua para comunicarte y en qué contextos?

A la luz de las respuestas del cuestionario llegamos a la conclusión de que se ha educado en un sistema oralista sin la ayuda de un intérprete. Ha realizado estudios de Educación Secundaria en un centro público de integración de sordos y oyentes de Vigo, y Formación Profesional en la rama de Delineación en *Técnico Especialista en Delineación de edificios y Construcción* en un Instituto de Educación Secundaria politécnico de Vigo.

En el contexto social, el alumno utiliza únicamente la lengua oral para dirigirse a oyentes en circunstancias concretas de comunicación como cafeterías, tiendas o cualquier otro servicio en el que sea necesario tomar contacto con los oyentes. En cambio, hace un uso mucho mayor de la lengua escrita, ya que la utiliza para comunicarse no solo con oyentes, sino también con sordos, a través de las distintas tecnologías, ya sea

móvil o Internet (redes sociales, chat, correo electrónico, blogs, etc.). Además, lee con frecuencia periódicos y revistas en versión digital.

5.1 Valoración Inicial

Tras estas primeras observaciones sobre la educación y el uso de la lengua española, realizamos una prueba para calibrar sus conocimientos lingüísticos y comunicativos. Utilizamos la denominación "valoración" y no "evaluación" porque lo que pretendemos es conocer los errores que comete y valorar cuáles de ellos nos parece pertinente corregir. Es decir, se trata de jerarquizar los errores o dificultades del alumno, basándonos en cuáles de estos fallos serán corregidos y asimilados con mayor rapidez, de manera que podamos progresar en el aprendizaje y motivación del alumno. Por poner un ejemplo, dejamos a un lado, hasta que hayamos avanzado bastante en el aprendizaje, todo lo referente al sistema ortográfico y de acentuación, dado que para el alumno es un sistema imposible de asimilar debido a su propia condición. Además, con la enseñanza de la acentuación solo conseguiríamos retrasar el aprendizaje, desmotivarlo y no aminorar el grado de frustración que cualquier aprendizaje ya de por sí supone. Por otra parte, actualmente, gracias a las tecnologías existentes, el alumno cuenta con la ayuda de aplicaciones tanto en el móvil como en el ordenador (sus medios de comunicación escrita) para solucionar este problema sin grandes dificultades.

Prueba de valoración

No acudimos a una prueba de evaluación estandarizada, puesto que no conocemos pruebas específicas para sordos que midan la comprensión y expresión. Y las pruebas para oyentes no nos aportarían datos precisos, ya que no tienen en cuenta los problemas de comprensión y expresión de los sordos y los niveles de dificultad de las pruebas no están adaptados a sus necesidades.

Como el objetivo de nuestra prueba inicial es valorar el grado de competencia en lengua escrita, nos interesa que elabore un texto de manera no guiada para observar cuáles son las dificultades con las que se encuentra. Le pedimos que redacte un texto contando una historia o resumiendo el contenido de un libro o de una película. En este texto analizaremos aspectos relacionados con la cohesión textual, formación de palabras, uso de determinantes, pronombres, verbos, etc.

Fragmento del texto realizado el 16/12/2011: resumen de la película "El capitán americano".

> EL Capitan Americano era un joven muy flajo y bajo ni fuerte y tuvo problema asma. El quiso ser soldado americano como ellos normal pero un medico del militar americano no le dio autorizar para ser soldado porque el no tuvo fuerte y tambien (estaba) enfermo por asma. El se fue al calle con triste y hace un rato el le encontro con su mejor amigo y llevo uniforme de soldado con 2 estrellas era bastante fuerte que estuvieron hablando sobre militar y mientras un señor estuvo de pie, era ciencia y tecnologia que le miro a el flaco pero el no dio cuenta. luego el soldado fuerte se fue de hora para ir a el puerto de militar y el flaco estuvio mirando a el fuerte con merecer. entonces un señor ciencia le

saludo a un chico flaco y quiso hablar con el para hacer negociar..... de un aparato de tecnologia..... y al final el flaco se hizo ilusion y le dijo que si trato hecho a un señor ciencia se rio.

5.2 Resultados

Tras el análisis del texto descubrimos una serie de errores que nos aportan ya algunos datos relevantes. Se trata de un texto falto de coherencia y cohesión, a causa, en gran medida, de la escasez de marcadores discursivos, la repetición de algunas conjunciones, como la coordinada copulativa, el mal uso de preposiciones, artículos y la confusión de categorías gramaticales.

Aunque hay errores que se deben a la falta de competencia lingüística del alumno, otros son habituales en los usuarios de la LSE debido a las características propias de esta lengua de signos, como por ejemplo: el orden de los elementos en la oración, la falta de concordancia entre los elementos de la frase nominal, entre el sujeto y el verbo, la ausencia de artículo, el uso de una misma palabra para diferentes categorías o la ausencia de puntuación y acentuación.[7]

5.3 Conclusiones de la valoración

A pesar de que el alumno ha realizado estudios de secundaria y formación profesional, estas enseñanzas no han conseguido que su grado de escritura sea acorde con su nivel educativo. Este hecho es constatable por las graves dificultades de expresión escrita, con frecuentes errores gramaticales, morfológicos, sintácticos y semánticos. Muchos de estos errores, como ya hemos mencionado, están relacionados con las diferencias entre su lengua de origen, LSE y la lengua española, lo que habrá que tener en cuenta a la hora de planificar la enseñanza.

6. ¿Cómo le enseño?

Nuestro objetivo es conseguir que el alumno adquiera un nivel de expresión escrita que le permita alcanzar una buena corrección gramatical y pragmática. Para ello, planteamos nuestra enseñanza desde un presupuesto inicial: enseñar la lengua española como una L2 con ciertas particularidades, relacionadas con el hecho de que la lengua natural de los sordos es la Lengua de Signos que, como ya hemos mencionado, presenta un diferente canal de recepción/expresión que la lengua oral española.

A pesar de que el alumno convive geográfica, idiomática y culturalmente con la L2 que va a aprender, las diferencias de modalidad entre ambas lenguas imposibilitan el aprendizaje de manera natural, al contrario de lo que sucede en el caso de los oyentes que aprenden en un contexto de inmersión lingüística. En este caso, es necesario un proceso educativo para que se consolide el aprendizaje.

7. En la Gramática contrastiva español/LSE en la Biblioteca de Signos (http://bib.cervantesvirtual.com/seccion/ signos/psegundonivel.jsp?seccion=signos&conten=linguistica&pagina=gram_contrastiva&tit3=Gramática+Contrastiva+Español+-+LSE&menu=contrastiva) podemos encontrar explicadas algunas de estas peculiaridades de la LSE.

Aun así, este contexto de aprendizaje presenta ciertos beneficios, puesto que existe un contacto cultural que no posee otro alumnado que estudia el español como L2 y además, el alumno es un adulto que ya ha categorizado la realidad a través de la LSE.

6.1 Estrategias de enseñanza

A partir de estos presupuestos, decidimos cuáles van a ser las estrategias o los métodos de enseñanza que utilizaríamos. Como ya expusimos en el punto 4, las enseñanzas oralistas no han obtenido resultados, por lo que decidimos que debemos utilizar la LSE como recurso didáctico; es decir, utilizarla tanto para comunicarnos como para explicar, puesto que, como acabamos de mencionar en el apartado anterior, el uso de la lengua española oral no supondría ningún beneficio para el aprendizaje por inmersión lingüística.

En cuanto a los materiales de enseñanza, recurrimos a manuales y métodos de ELE (español para extranjeros), dada su gran tradición y experiencia educativa, con recursos muy didácticos y adecuados para el aprendizaje de una lengua diferente. Optamos por materiales en los que predomine lo visual y la claridad en los enunciados, con libros de ejercicios como *Mañana 2: curso de español* o *Esto funciona.* Asimismo, nos servimos de algunas gramáticas de español para extranjeros que presentan, además de ejercicios, explicaciones sencillas y claras, como la *Gramática del uso de español para extranjeros* o la *Gramática en contexto: curso de gramática para comunicar*. Estos manuales son utilizados también por el alumno como libros de consulta. Nuestras explicaciones tratan de ser más cognitivas y visuales que gramaticales, siguiendo las propuestas de López García (2005), puesto que la enseñanza reglada de la lengua española, apoyada en explicaciones más gramaticales, no ha dado resultados.

Unido a este material teórico, manejamos, también, herramientas de apoyo visual como el papel, la pizarra digital, imágenes, viñetas, etc. Y, por supuesto, todos los recursos que nos brinda Internet como los diccionarios en red (*Clave, RAE, Diccionario Visual*), páginas de ejercicios de comprensión lectora, periódicos en versión digital, comunicación a través del correo, el chat o el envío de documentos visuales. Mención destacada, por su gran utilidad, supone la *Gramática contrastiva español/LSE* que encontramos en la página web de la *Biblioteca de Signos*, en donde, además de contar con explicaciones teóricas gramaticales signadas sobre la lengua española, también podemos realizar ejercicios interactivos adaptados a las dificultades lingüísticas de los usuarios de LSE.

Por último, planeamos tareas acordes a las dificultades lingüísticas del alumno y al objetivo que nos hemos marcado: la adquisición, a través de la lengua escrita, de una buena competencia gramatical y comunicativa.

6.2 Programación

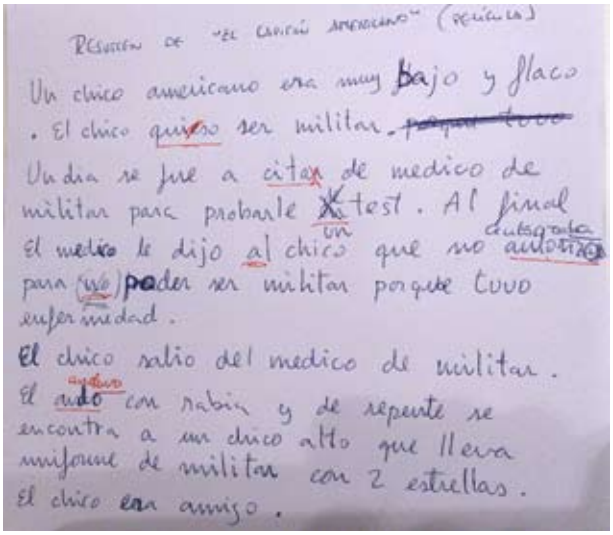
Elaboramos una programación inicial que será evaluada y modificada según las dificultades o necesidades del aprendizaje. Proponemos una programación que incluye tanto el trabajo presencial como el autónomo. La enseñanza presencial consiste en

clases individuales con el alumno, con una duración de dos 2 horas semanales, en las que se plantean diversas tareas como la corrección de ejercicios, explicación de dudas, realización de ejercicios de comprensión escrita y propuesta de nuevas tareas para ser realizadas de manera autónoma por el alumno fuera de las clases.

El trabajo autónomo del alumno, como decíamos, se programa en estas sesiones calculando una duración de unas cuatro horas semanales, que debe dedicar a realizar las tareas propuestas: lectura y comprensión de textos a través bien de respuestas signadas o escritas, bien de respuesta abierta o tipo test, ejercicios de gramática, morfología y sintaxis. Una vez comprobada la adquisición de contenidos por parte del alumno, se planificarán tareas de mayor dificultad.

7. Resultados actuales

En este momento, y pasado casi un año del inicio del proceso de enseñanza, podemos decir que hemos conseguido que el alumno haya asimilado ciertas estructuras lingüísticas, sobre todo de tipo sintáctico, que le permiten construir enunciados simples, de manera mucho más correcta desde el punto de vista gramatical y discursivo. Una vez que constatamos este progreso en el aprendizaje, decidimos pedirle que repitiese la prueba inicial que describimos en líneas anteriores, que consistía en la elaboración del resumen de una película, en este caso "El capitán americano" (18/9/2012), que mostramos a continuación:


Un chico americano era muy bajo y flaco
. El chico quiso ser militar.
Un dia se fue a citar de medico de
militar para probarle un test. Al final
el medico le dijo al chico que no autorizo
para poder ser militar porque tuvo
enfermedad.
El chico salio del medico de militar.
El auto con rabia y de repente se
encontra a un chico alto que llevaba
uniforme de militar con 2 estrellas.
El chico era amigo.

Análisis de los logros

Si comparamos el texto inicial con el que presentamos ahora, notamos una clara diferencia desde el punto de vista comunicativo y gramatical. A pesar de los errores, estamos ante un texto mucho más coherente y cohesionado, muestra de que el alumno

ya ha asimilado algunas características de la lengua española. Además de los aspectos propiamente gramaticales como la concordancia verbal, el uso de los artículos definido e indefinido como presentadores de los sustantivos ("Un chico", "el chico"), el uso de preposiciones con los verbos ("se fue a", "salio del"), pronombres personales tónicos y átonos ("El ando", "se encontra", "le dijo"), podemos apreciar un progreso en el nivel textual, con una mayor cohesión que la mostrada en el otro texto. Esta cohesión la consigue gracias al orden de los elementos de la oración, una mejor organización del discurso, con estructuras más simples, que le permiten ir desarrollando las ideas de manera más precisa y avanzar en el desarrollo de la historia. A esto ayuda el mayor uso de marcadores discursivos y temporales ("Un día", "al final", "de repente"), así como la repetición de sustantivos ("chico") y pronombres anafóricos que hacen referencia a elementos anteriores del texto ("le dijo", "se encontra").

8. Próximas metas

En este momento del aprendizaje nos planteamos las nuevas metas de enseñanza de cara al futuro. Además de reforzar los contenidos ya adquiridos, nos ocuparemos de otros aspectos en los que el alumno todavía presenta ciertas dificultades, como la formación de palabras, la morfología verbal, la correlación temporal, la elaboración de estructuras más complejas, el uso de marcadores discursivos, la comprensión de textos, la ampliación de vocabulario, la asimilación de normas de puntuación y, por último, las normas de acentuación.

Bibliografía

BÁEZ MONTERO, I. C. (2009): "La lengua de signos de los sordos en la historia de la lengua española", *VIII Congreso Internacional de historia de la lengua*, Santiago de Compostela, 740-750.

BONET, J. P. (1620): *Reduction de las letras y Arte para enseñar á ablar los Mudos* [en línea]. Biblioteca de Signos del Centro Virtual Cervantes *http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=8445&portal=20* y Biblioteca de la Universidad de Sevilla *http://fondosdigitales.us.es/digitalbook_view?oid_page=7357*

EQUIPO PRAGMA (1991): *Esto funciona: curso comunicativo de español para extranjeros.* Madrid: Edelsa.

FERNÁNDEZ SONEIRA, A. M. (2005): "La enseñanza del español como segunda lengua para personas sordas", en M. A. Castillo Carballo, O. Cruz, J. M. García y J. P. Mora (coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*, Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla, 341-348.

LÓPEZ BARBERÁ I. *et al.* (2003): *Mañana 2: curso de español,* Madrid: Anaya, D.L.

LÓPEZ GARCÍA, Á. (2005): *Gramática cognitiva para profesores de español L2*, Madrid: Arco Libros.

LUCAS, C. y C. VALLI (1992): *Language contact in the American Deaf Community*, San Diego: Academic Press.

JACOBI, C., E. MELONE y L. MENON (2011): *Gramática en contexto: curso de gramática para comunicar*, Madrid: Edelsa

PALENCIA, R. y L. ARAGONÉS (2003): *Gramática del uso del español para extranjeros*, Madrid: Ediciones, SM

BIBLIOTECA DE SIGNOS (2012): *Gramática contrastiva español/LSE* [en línea]. *http://bib.cervantesvirtual.com/seccion/signos/psegundonivel.jsp?seccion=signos&conten=linguistica&pagina=gram_contrastiva&tit3=Gram%E1tica+Contrastiva+Espa%F1ol+-+LSE&menu=contrastiva*

MUÑOZ BAELL, I. M. (2009): "Invirtiendo en salud: bases para un estudio benchmarking de la educación de los/as niños/as sordos/as en España". Tesis doctoral. [en línea]. *http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/13884*

SKUTNABB-KANGAS, T. (1988): "Multilingualism and the education of minority children", en T. Skutnabb-Kangas y J. Cummins (eds.), *Minority Education: From Shame to Struggle, Multilingual Matters*, Avon, UK, 9-44.

VVAA (2007): *Sordo ¡y qué! Vida de personas sordas que han alcanzado el éxito*, Madrid: LoQueNoExiste.

Ámbitos multiculturales, géneros textuales y comprensión lectora en un examen de certificación lingüística para inmigrantes

Marta Baralo
Universidad Antonio de Nebrija

Resumen

Colaborar en el desarrollo de la competencia plurilingüe y el aprendizaje de ELE/L2 de los trabajadores inmigrantes para facilitar su arraigo en la sociedad de acogida, es el objetivo del programa de certificación lingüística específico para los ámbitos laboral y administrativo. En su currículo se han incluido géneros discursivos para la comunicación oral y escrita que requieren un nivel A2 en el alcance léxico, discursivo y pragmático relacionado con la comunicación intercultural laboral y administrativa. Presentamos el análisis de resultados de las pruebas de comprensión lectora de 270 candidatos que realizaron el examen para la obtención del Diploma LETRA, con el propósito de indagar la relación entre tipos textuales, diferencias interculturales y procesos de comprensión lectora analíticos, holísticos e inferenciales.

1. Objetivos y justificación

Con el propósito de colaborar en el desarrollo de la competencia plurilingüe y el aprendizaje de ELE o de EL2 de los trabajadores inmigrantes, como vía eficaz para facilitar su arraigo en la sociedad de acogida, hemos desarrollado un programa de certificación lingüística específico para los ámbitos laboral y administrativo en los que se devuelven habitualmente.

La indagación etnográfica llevada a cabo mediante entrevistas y encuestas, además del análisis de los datos de la Encuesta Nacional de Inmigración –ENI– nos ha permitido diseñar un currículo específico para un nivel A2-n,[1] según los descriptores del *Marco común de referencia europeo* (MCRE), basado en el enfoque por tareas (Estaire 2009). En este currículo se han incluido géneros discursivos para la comunicación oral y escrita que requieren un nivel mayor al A2 en el alcance léxico, discursivo y pragmático relacionado con la comunicación intercultural laboral y administrativa; sin embargo, no alcanza la exigencia del nivel A2 en el control y alcance gramatical, ni en el alcance léxico de otros aspectos de la vida cotidiana. Se ha primado la capacidad comunicativa en la valoración del examen para la obtención del Diploma LETRA, frente a la mera competencia lingüística en español, y se ha asumido la asimetría en el nivel de dominio de las diferentes subcompetencias lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas.

1. El currículo del Diploma LETRA está disponible en http://www.diplomaletra.com/examen_letra/pdf/LETRA_guia_para_el_profesor.pdf

En consonancia con los temas propuestos en este congreso, *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*, y teniendo en cuenta que los movimientos migratorios de las últimas décadas han creado una realidad sociolingüística compleja en nuestra sociedad, en esta comunicación presentamos el análisis de resultados de un aspecto de la competencia comunicativa de los trabajadores inmigrantes que realizaron el examen para la obtención del Diploma LETRA (Lengua Española para Trabajadores) en la 2ª convocatoria, correspondiente a noviembre 2011.

En la primera etapa de la investigación para el diseño de la certificación materializada en el Diploma LETRA, se aplicó una metodología basada en la etnografía de la comunicación (Moreno Fernández 2009), mediante el estudio del uso del español por parte de los inmigrantes hablantes no nativos de esta lengua, de las situaciones en que se produce ese uso, de las estructuras textuales y conversacionales en que se produce, de las funciones que persiguen y de reglas que siguen los interlocutores, así como las diferencias y variaciones que se observan entre los hablantes nativos en interacción con los inmigrantes. Desde esta perspectiva antropológica y social, se procedió al estudio la interacción lingüística comunicativa y de los eventos comunicativos, en contextos laborales y administrativos mediante la observación no participante. En este marco teórico antropológico asumimos que la competencia lingüística del hablante es uno más de los componentes de su competencia comunicativa, por lo que concebimos desde el comienzo un examen por tareas de comprensión e interacción oral y escrita, en tales contextos. En artículos anteriores publicados sobre el tema se han expuesto las necesidades lingüísticas comunicativas en español detectadas para una muestra de un colectivo específico, los trabajadores inmigrantes de la Comunidad de Madrid hablantes de otras lenguas, en contextos laborales, públicos y administrativos (Escudero y Guerra 2009; Martín Leralta 2009, 2011; Baralo y Estaire 2011).

El examen para la obtención del Diploma LETRA se ha diseñado con una estructura divida en cuatro partes, correspondientes a las actividades comunicativas de la lengua:

Prueba 1: Comprensión lectora (25 minutos)
Prueba 2: Comprensión audiovisual (25 minutos)
Prueba 3: Expresión e interacción escritas (20 minutos)
Prueba 4: Expresión e interacción orales (8-10 minutos)

En la concepción, diseño y pilotaje de las tareas del examen para certificar el nivel de dominio comunicativo se han seguido los estándares de calidad de ALTE y EALTA, y se han solicitado consultas e informes a varios especialistas en evaluación certificativa.

En este trabajo nos centramos solo en la competencia lectora en ELE, con los siguientes objetivos:

1. confirmar la validez de la prueba para medir la capacidad de comprensión lectora de los candidatos en un nivel A2-n, de textos vinculados a experiencias comunicativas como agente social y hablante intercultural en contextos laborales;
2. indagar la relación entre tipos textuales, diferencias interculturales y procesos de comprensión lectora analíticos, holísticos e inferenciales;

3. comprobar si los ítems relacionados con la comprensión inferencial y el conocimiento del mundo resultan más fáciles que aquellos ítems cuya resolución requiere un mayor conocimiento de la lengua meta, operativizados en los requerimientos de la comprensión analítica.

2. La competencia lectora en el currículo y el examen del Diploma LETRA

La comprensión lectora es un proceso cognitivo de gran complejidad, que involucra competencias lingüísticas y pragmáticas, junto con un conjunto de competencias estratégicas inferenciales, super, macro y microestructurales. En el caso de los hablantes no nativos de una lengua, el proceso implica integrar lo que puede reconocer en un texto escrito a sus conocimientos previos y conseguir reconocer las intenciones y la información del emisor para integrarlas también en su representación mental. Las palabras que identifique pueden desencadenar otros conocimientos previos, discursivos y cognitivos sobre el tema del texto, a partir de los cuales podrán desencadenarse procesos de inferencia. Se trata de un proceso constructivo, que moviliza el conocimiento lingüístico del lector, pero también una parte importante de conocimiento no lingüístico (Van Dijk y Kintsch 1983). Un texto contiene pistas, instrucciones para interpretar un significado y un sentido, pero no contiene toda la información que expresa y que el lector interpreta e infiere. En el diseño del Diploma LETRA hemos definido un constructo basado en la competencia comunicativa del trabajador inmigrante y no solo basado en la competencia lingüística, por lo que las Tareas que configuran la Prueba de Comprensión lectora integran este constructo comunicativo, a diferencia de lo que ocurre en otro tipo de exámenes de evaluación certificativa convencionales.

El contenido de la Prueba, que constituye la primera del Cuadernillo de Examen del candidato, se presenta en cuatro Tareas que pretenden evaluar los diferentes aspectos psicolingüísticos de la comprensión lectora y que se presentan de manera detallada, con sus especificaciones, en el Anexo. Destacamos aquí, en el siguiente cuadro, los Géneros textuales que se han incluido, así como las actividades comunicativas de comprensión lectora, que se han contextualizados en los ámbitos privado y público, en contextos laborales y administrativos.

Las 4 Tareas de comprensión lectora incluyen preguntas que apelan al conocimiento del mundo del candidato, al conocimiento previo de los géneros textuales, de las intenciones del emisor de determinado tipo de texto, de los ámbitos y lugares en donde podrían encontrarse tales tipos de textos.

Géneros textuales	Actividades comunicativas de comprensión lectora
• Anuncios, letreros, carteles, hojas informativas (ámbito laboral, administrativo, público o personal) • Texto biográfico, descriptivo o informativo (ámbito personal y laboral) • Correo electrónico, nota o carta breve y muy sencillo (ámbito laboral, administrativo, público o personal)	• Comprender textos muy breves y sencillos en anuncios y letreros que se pueden encontrar en las situaciones más corrientes (ámbito laboral, administrativo, público o personal), **reconociendo palabras clave** y frases muy básicas. • Comprender la idea principal de un cartel u hoja de carácter informativo / instruccional, identificar información específica e inferir algún dato que no está presente en el enunciado. • Identificar información específica contenida en textos escritos breves y sencillos con vocabulario muy frecuente, de carácter biográfico, descriptivo o informativo que aluden a situaciones laborales, actividades cotidianas, temas personales (familia, lugar de residencia, aficiones, estudios). • Comprender la idea principal de un mensaje breve y sencillo, transmitido a través de un correo electrónico, una nota o una carta, que aluden al ámbito laboral, administrativo, público o personal; identificar información específica contenida en el mensaje.

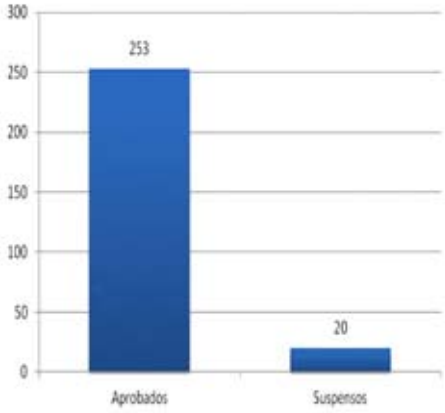
Tabla 1.Contenidos de Compresión lectora del Examen DILE

2.1. Tarea 1

En esta Tarea la comprensión lectora se basa en la competencia intercultural del candidato, así como en su competencia inferencial. Un mínimo de conocimiento léxico puede desencadenar inferencias léxicas que tienen una conexión referencial, es decir, si reconoce la combinación léxica *matricularse en un curso* puede vincularla al lugar donde se estudia, en este caso, vincularla a un *centro de formación*.

La Tarea 1 consiste en relacionar los textos de los 10 anuncios que aparecen arriba con los 8 lugares en los que podrían aparecer esos mensajes. De ellos, dos anuncios son distractores y uno de ellos sirve de ejemplo a la resolución de la tarea. Los carteles contienen mensajes breves y sencillos y los lugares corresponden ámbitos públicos, administrativos y laborales, frecuentados habitualmente por inmigrantes.

El candidato puede resolver la tarea de comprensión lectora con facilidad, si posee las competencias generales cognitivas y experienciales de los contextos y ámbitos a los que corresponden los anuncios. Solo necesita poseer y activar una competencia lingüística mínima, que le permita reconocer algunas palabras clave para asociar el mensaje con el lugar en el que podría encontrarse el cartel. Por ejemplo, el texto "Impresos para la renovación del permiso de residencia, ventanilla 4" (G) puede aparecer en el Ayuntamiento (1).



G 1. CL: aprobados y suspensos de la Tarea 1

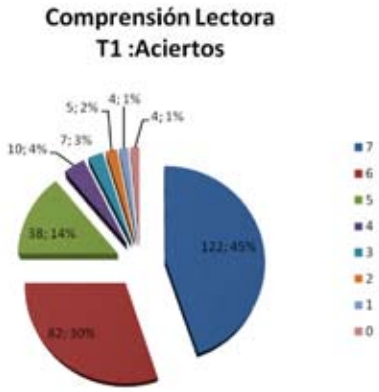


Gráfico 2 CL: Aciertos de la Tarea 1

El Gráfico 1 muestra que de un total de 273 que realizaron la Tarea 1 (N=273), 253 candidatos la aprobaron y solo suspendieron 20, lo que permite suponer que les ha resultado fácil, que esta tarea exige una competencia lingüística de nivel A1 para su comprensión. Otro dato cuantitativo que da cuenta de la facilidad es el cómputo del Gráfico 2, según el cual, 122 candidatos, el 45% del total, resolvieron con satisfacción los 7 ítems de la Tarea, y el 30% la resolvió con 6 aciertos, mientras que apenas un 6% sólo acertó menos de la mitad de los ítems.

2.2. Tarea 2

La Tarea 2 de la Prueba de Comprensión lectora consiste en identificar información específica contenida en un texto escrito breve y sencillo, de género epistolar, con vocabulario muy frecuente, de carácter biográfico, descriptivo e informativo que alude a situaciones laborales, actividades cotidianas, temas personales (vecinos, lugar de residencia, servicios sociales), que se presentó seguido de 5 preguntas con diferentes tipos de comprensión: inferencial (Pr.1, con mayor coincidencia de palabras y Pr.5, con menor coincidencia); holística (Pr.2), con ninguna repetición de palabras del texto y analítica (Pr.3 y Pr. 4), con mayor coincidencia de elementos léxicos en las respuestas.

Madrid, 6 de septiembre de 2011

Estimado amigo:

Hace 5 años que el Centro de Integración "Juntos" abrió sus puertas en la calle Antonio Salvador de este barrio madrileño de Usera. Desde entonces el centro trata de ser un lugar donde migrantes y ciudadanos de Madrid pueden participar en diversas actividades para favorecer la integración entre personas de diferentes países.

En nuestro centro, además de actividades de convivencia con madrileños del barrio, ofrecemos también servicios pensados especialmente para gente como tú: asesoramiento legal, donde puedes recibir información sobre autorizaciones de residencia o trabajo, talleres informativos o cursos de español para el trabajo.

Hoy queremos presentarte un nuevo servicio de este tipo: a partir del próximo mes de octubre el Centro "Juntos" ofrecerá clases de apoyo escolar para tus hijos. Todos los días laborables de 17:00 a 20:00 horas podrán venir a hacer los deberes y recibirán ayuda de nuestros voluntarios. De esta forma podemos responder por fin a las peticiones de numerosos vecinos que deseaban un servicio así.

Para poder utilizar el servicio de apoyo escolar hay que apuntarse antes del 30 de septiembre en la secretaría del centro, de lunes a viernes entre las 17:00 y las 20:00 horas.

Esperamos que sea una ayuda para tu familia.

Un saludo cordial,

Juan Santamaría
Coordinador del Centro de Integración "Juntos"

Pregunta 1

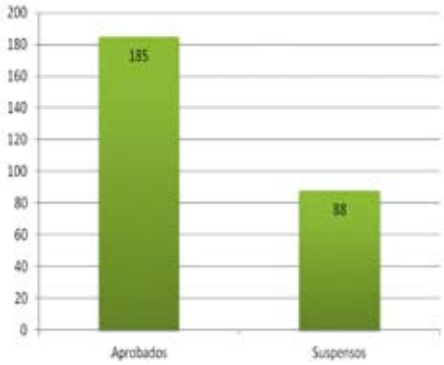
Pregunta 2

Pregunta 3

Pregunta 4

Pregunta 5

Los resultados obtenidos por los candidatos en la Prueba 2 muestran la mayor dificultad que les ha presentado, ya que los porcentajes de aciertos son menores que en la Prueba 1. En el Gráfico 3 se observa que solo han aprobado la Tarea 2 185 candidatos l y la han suspendido 88 candidatos, frente a los 20 que suspendieron la Tarea 1. Los detalles del número de aciertos en cada una de las 5 preguntas se indica en el Gráfico 4 que corrobora la mayor dificultad de esta Tarea 2. Solo el 63.3% resolvió correctamente las 5 preguntas; el 72.2% acertó en 4 preguntas y el 49.9%, solo 3. Los datos permiten inferir que las tareas que requieren mayor competencia lingüística y mayor competencia inferencial basada en las competencias generales ofrecen un mayor nivel de dificultad de procesamiento y de interpretación.



G 3. CL: aprobados y suspensos de la Tarea 2

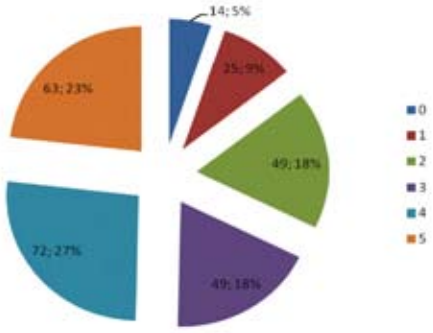


Gráfico 4 CL: Aciertos de la Tarea 2

2.3. Tarea 3

Lo mismo ocurre con la Prueba 3, consistente en leer e interpretar un cartel de anuncio y en responder a las preguntas planteadas, seleccionando una, a partir de las opciones dadas. Hay una pregunta de carácter holístico, otra inferencial y otra analítica. La pregunta 1 requiere un conocimiento lingüístico esencial para las personas que buscan empleo, ya que en el cartel se usa la combinación léxica administrativa "demandante de empleo" y en la pregunta la combinación del habla más coloquial "estar en el paro". Esta expresión es también la clave léxica para la comprensión del requisito para poder solicitar la oferta de formación, la misma que se necesitaba para entender quiénes son los destinatarios de dicha oferta. En el diseño se esperaba que la expresión más familiar y generalmente utilizada en todos los registros sociales "estar en el paro" podía facilitar la interpretación del cartel.

Pregunta 1

¿A quién va dirigido este cartel?

a. A personas que están en el paro.
b. A los madrileños mayores de 18 años.
c. A personas que trabajan en la Comunidad de Madrid.
d. A personas que van a la Universidad.

Pregunta 2

Para solicitar los cursos es necesario…

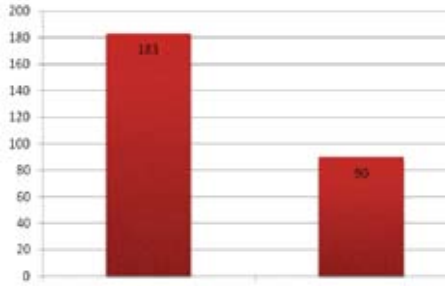
a. estar inscrito en el paro.
b. estar en edad laboral (16-65 años).
c. proceder de un país europeo.
d. tener estudios para ir a la Universidad.

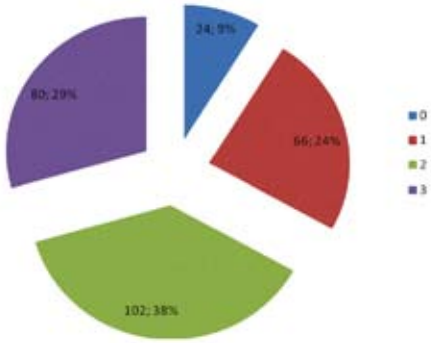
Pregunta 3

¿Qué hay que hacer para inscribirse?

a. Ir a la oficina del paro.
b. Apuntarse en la página web de la Universidad.
c. Llamar por teléfono para apuntarse.
d. Pedir una cita para ir a matricularse.

Sin embargo, esta Tarea ha resultado la más difícil en términos de resultados obtenidos por los candidatos, en número de aprobados (183) y suspensos (90), como indica el Gráfico 5, así como en cuanto al porcentaje de aciertos totales de los 3 ítems de la prueba. El 29% consigue resolver correctamente las 3 preguntas, es decir, la totalidad de la Tarea; el 38% solo resolvió correctamente 2 preguntas y un 24% se limitó a 1 pregunta correcta. Probablemente la dificultad radica en el propio género discursivo, el cartel, que requiere una mayor competencia cultural para su interpretación.



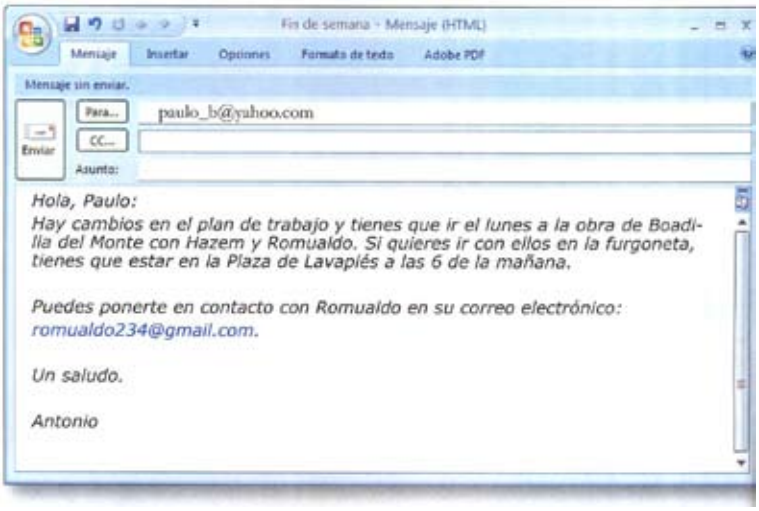


G 5. CL: aprobados y suspensos de la Tarea 3

Gráfico 6 CL: Aciertos de la Tarea 3

2.4. Tarea 4

La Tarea 4 consiste en la interpretación de un mensaje de correo-e, situado en el ámbito laboral, cuyo enunciador es un compañero o un jefe inmediato del enunciatario.



✓ ¿Qué relación tienen Romualdo y Paulo? Marque la respuesta correcta con un círculo (a, b, c, d).

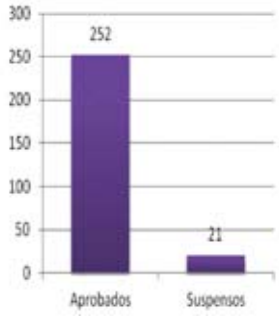
a. Son compañeros de trabajo.

b. Son familiares.

c. Son amigos.

d. Son empresario y cliente.

La Tarea 4 ha resultado ser la más fácil para los candidatos. Con 252 aprobados y solo 21 candidatos suspensos, se puede entender que el género correo-e no ofrece ninguna dificultad de interpretación y que la mayor explicitud de los datos comunicados facilita la tarea. El Gráfico 5 muestra que un 70% contestó correctamente las dos preguntas formuladas.



G 7. CL: aprobados y suspensos de la Tarea 4

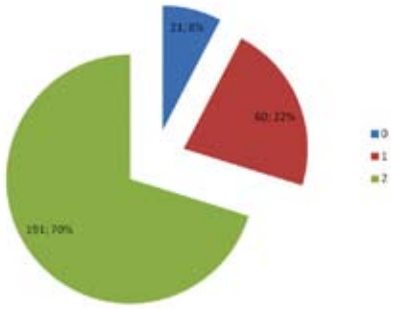


Gráfico 8. CL: Aciertos de la Tarea 4

3. Conclusiones

Hemos podido comprobar, con los datos cuantitativos expuestos, que la Prueba de Comprensión lectora resulta válida pues permite comprobar el constructo para el que ha sido diseñada, esto es, la capacidad de comprender textos escritos sencillos que pueden encontrarse en diferentes ámbitos de comunicación multicultural, en un nivel A2-n, de textos vinculados a experiencias comunicativas como agente social y hablante intercultural en contextos laborales.

La comparación de los resultados de las 4 Tareas nos ha permitido indagar la relación entre tipos textuales, diferencias interculturales y procesos de comprensión lectora analíticos, holísticos e inferenciales, con la conclusión de que las tareas de interpretación que se basan en el conocimiento léxico y su relación con la experiencia referencial resultan más fáciles (1 y 4) que las tareas que requieren mayor conocimiento lingüístico y cultural administrativo (2 y 3).

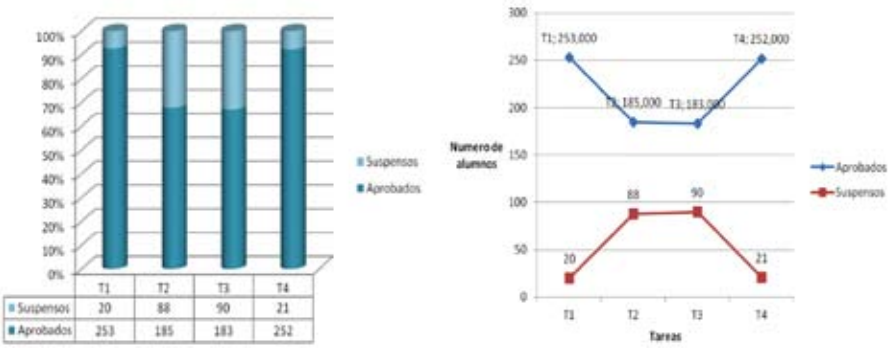


Gráfico 9 y 10. CL: comparativa global de resultados entre las cuatro Tareas

Para afinar más las diferencias del grado de dificultad de la tarea hemos analizado los porcentajes de aciertos totales cada Tarea, es decir, el número de candidatos que obtuvieron la máxima puntuación en cada prueba. Los datos demuestran que la Tarea 4, con dos preguntas de comprensión global, es resuleta con éxito total por el 70% de los candidatos. Las respuestas están basadas esencialmente en el conocimiento cultural del género (correo-e) y del contexto (laboral), que permiten inferir las respuestas correctas mediante la activación de la competencia comunicativa en todas sus dimensiones y no solo la competencia lingüística. El gráfico también permite visulaizar que la Tarea de mayor dificultad para los candidatos es la Tarea 2, en la que menos cantidatos aciertan la totalidad de las 5 preguntas realizadas, solo el 23%. Es justamente en esta Prueba donde no pueden resposnder basándose en su competencia cultural, su conocimiento del mundo y su competencia estratégica sino que necesitan extricamente su competencia lingüística en español.

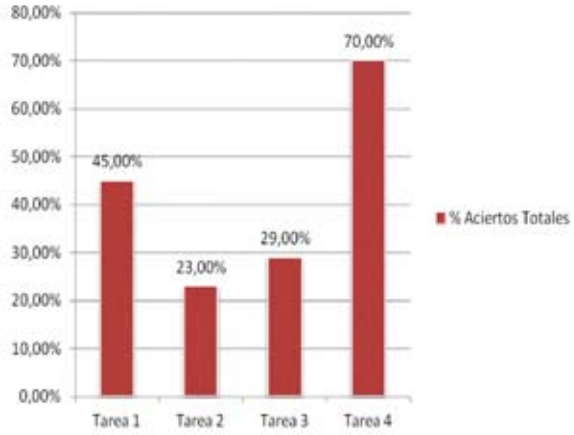


Gráfico 11. CL: % de aciertos totales de cada Tarea

Los análisis cualitativos y cuantitavos, realizados hasta el momento sobre las respuestas obtenidas en las tareas de comprensión lectora, no permiten proporcionar datos ilustrativos sobre la relación entre los tipos de ítems según los requerimientos de los procesos psicolingüísticos de la comprensión lectora, la relación entre los resultados en la parte de comprensión lectora con los obtenidos en las otras pruebas del examen por el mismo candidato, así como de las relaciones en cada uno de los tipos de ítems y la procedencia lingüística cultural, según su país y LM. Estas indagaciones quedan pendientes para una publicación posterior. Con estos datos podemos concluir que los ítems relacionados con la comprensión inferencial y el conocimiento del mundo resultan más fáciles de interpretar que aquellos ítems cuya resolución requiere un mayor conocimiento de la lengua meta, y de la comprensión analítica. En el Diploma LETRA esta capacidad de comprensión analítica se evalúa de manera más específica en la Prueba de Comprensión audiovisual, ya que las interacciones orales se ponderan y valoran más que el nivel de dominio de la comprensión e interacción escritas.

Bibliografía

ALTE - The Association of Language Testers in Europe: [en línea]. *http://www.alte.org/*

BARALO, M. y S. ESTAIRE (2011): "Variables socioculturales y comunicativas en el diseño curricular de una certificación de español para trabajadores inmigrantes", Revista *Lengua y mitración,* nº 3, vol. 2, Universidad de Alcalá, 5-42.

CONSEJERÍA DE INMIGRACIÓN Y COOPERACIÓN (2009): *Plan de integración 2009 - 2010 de la Comunidad de Madrid* [en línea]. *www.madrid.org/inmnigramadrid*

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación* [en línea]. Madrid: MEC y Anaya. Versión española en Centro virtual Cervantes, Instituto Cervantes, *http://cvc.cervantes.es/obref/ marco/default.htm*

CUBO DE SEVERINO, L. *et al*. (1999): *Leo pero no comprendo: estrategias de comprensión lectora*, Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Cuyo.

EALTA - European Association for Laguage Testing and Assessment: [en línea]. *http://www.ealta.eu.org/*

ESCUDERO DOMÍNGUEZ, I. y R. GUERRA INFANTE (2009): "La observación etnográfica como método para el análisis de necesidades comunicativas de la población inmigrante", *Actas del XVII Congreso Internacional de AESLA,* 26-28 de marzo de 2009, Ciudad Real.

ESTAIRE, S. (2009): *El aprendizaje mediante tareas: de la programación al aula*, Madrid: Edinumen.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. ENI 2007: [en línea]. *http://www.ine.es/prodyser/pubweb/eni07/eni07.pdf*

MARTÍN LERALTA, S. (2009): "Español con fines profesionales: necesidades de comprensión de los inmigrantes en los ámbitos administrativo y profesional", *Actas del XX Congreso ASELE,* Santander: Fundación Comillas.

MARTÍN LERALTA, S. (2011): "Certificación lingüística de nivel inicial para inmigrantes en contexto laboral: ejemplo de una prueba del examen DILE", en *Lengua y Migración*, nº 3, vol. 1, Universidad de Alcalá.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (2009): "Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España", en *Lengua y migración*, vol. 1-1, Universidad de Alcalá, 121-156.

OTERO ROTH, J. (2007): "Lengua y migraciones: aspectos culturales de la inmigración latinoamericana en España", Madrid: Real Instituto El Cano. Área: Lengua y Cultura - ARI Nº 36/2007.

VAN DIJK, T. y W. KINTSCH (1983): *Strategies of discourse comprehension,* Nueva York: Academic Press.

YAGÜE, A. (2010): "Examinando exámenes. Consideraciones acerca de las pruebas de medición en ELE", en *MARCOELE*, nº 10 [en línea]. *http://marcoele.com/ descargas/10/yague_examinando-examenes.pdf*

UNIVERSIDAD NEBRIJA (2011): *Diploma LETRA* [en línea]. *www.diplomaletra.com*

Parenthetical como una modalidad de inserción en chat educacional en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE)

Crisciene Lara Barbosa-Paiva
Universidade Estadual Paulista (UNESP – Araraquara, Brasil)
Universidad de Salamanca (España)
Becaria CNPq / CAPES (Foundation, Ministry of Education of Brazil)

Resumen

Este trabajo describe, de acuerdo con los fundamentos teórico-metodológicos de la Perspectiva Textual-Interactiva (Jubran 2006a, 2007), los paréntesis como estrategia de construcción textual-interactiva en el chat educacional, escrito en español (ELE) por brasileños. Observamos que los paréntesis constituyen una de las regularidades de los procesos de construcción del texto del chat educacional. Los paréntesis son una estrategia de construcción textual muy productiva.

Palabras clave: Paréntesis; parentético; chat educacional; español como lengua extranjera.

1. Introducción

El objetivo de este trabajo es presentar una descripción, de acuerdo con los fundamentos teórico-metodológicos de la Perspectiva Textual-Interactiva (Jubran 2006a, 2007), de una estrategia textual-interactiva del chat educacional – los paréntesis (*parenthetical*[1])[2], conforme los postulados de Jubran (1996a, 1996b, 2006a, 2006b) y de Delomier e Morel (1986). Partimos del desvío tópico y de las marcas formales de inserción parentética para la identificación de paréntesis, ya que, según Jubran (2006b), esas dos propiedades funcionan igualmente como criterios de reconocimiento y delimitación de paréntesis. Para detallar las fronteras en las cuales los parentéticos se encajan, seguimos la postulados de Delomier y Morel (1986), los cuales segmentaron el segmento en que se encuentra el paréntesis en tres partes: E1 = segmento anterior al parentético, E2 = el parentético y E3 = segmento posterior al parentético, que da continuidad al tópico en desarrollo en E1.

Los *corpora* de análisis consisten en sesiones de chat de dos grupos de un curso de español con fines específicos, intitulado *Español para Turismo* (EPT), ministrado totalmente a distancia. Cada grupo fue ministrado por un profesor distinto: Marcos e Irene (nombres ficticios). El curso de la profesora Irene presentó 21 sesiones de chats y el curso del profesor Marcos, 31 sesiones. Todas esas sesiones de chat fueron realizadas, esencialmente, por escrito, en lengua castellana, en tiempo real, por participantes brasileños, sin los recursos de audio y vídeo. El curso fue ofrecido como un curso de

1. Léxico escrito en lengua inglesa.
2. En este trabajo usamos como sinónimos los términos *parenthetical*, *paréntesis*, *inserciones parentéticas*, *parentético* y *elemento insertado*.

extensión de 30h en la Universidad Estadual Paulista (UNESP – Araraquara, Brasil). El programa de chat utilizado fue la plataforma *Moodle*. El chat fue una de las actividades obligatorias del curso desarrolladas con una metodología de enfoque por tareas que, necesariamente, tenían que ser discutidas a través del chat entre los alumnos y entre alumnos y profesor. Añadimos que no realizamos alteraciones ortográficas en el texto del chat. Además, todos los datos personales de los participantes son ficticios.

2. Fundamentación teórica

2.2 El chat, una conversación síncrona escrita mediada por ordenador

El chat ha sido definido de forma distinta por la literatura. Delante de ese contexto, Barbosa-Paiva (2010) propone una definición de chat a fin de que haya una complementación entre esas definiciones y no un carácter de exclusión. Así, la autora entiende por chat:

> i) una *conversación escrita mediada por ordenador*, que refleja las condiciones de producciones relacionadas con el tiempo real o *on-line*; y ii) un *nuevo género (digital)*, que presenta rasgos propios que lo singulariza y que está sometido a las condiciones de producción de la informática y de la conexión en red, entre otros aspectos relacionados con la tecnología digital (p. 49)

Dentro del ámbito educativo, el chat ha recibido la denominación de *chat educacional*, que es definido por Marcuschi (2005: 28) como "interacciones síncronas en el estilo de los chats con finalidad educacional, generalmente para sacar dudas, dar asistencia personal o en grupo y con temas previos". Según Barbosa-Paiva (2009), el uso del chat se torna más motivador cuando se trata de enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera, una vez que posibilita al aprendiz utilizar, a través de la escritura, la lengua-meta en contextos reales de interacción (como es el caso de los *corpora* que serán analizados en este trabajo).

2.3 La Perspectiva Textual-Interactiva

La opción de un enfoque textual-interactivo se apoya en la concepción de lenguaje como una actividad verbal ejercida entre por lo menos dos interlocutores, dentro de una localización contextual, en que uno se sitúa recíprocamente con relación al otro, considerando las circunstancias de enunciación. El lenguaje es visto como una manifestación de una competencia comunicativa, definible como "capacidad de mantener la interacción social, mediante la producción y entendimiento de textos que funcionan comunicativamente" (Jubran 2006a: 28).

En una descripción textual-interactiva es fundamental que el producto lingüístico bajo análisis sea tratado dentro del contexto socio-comunicativo de lo cual emerge, a partir de las marcas concretas que la situación enunciativa imprime en los enunciados.

El texto, como realización efectiva de la actividad interaccional, emerge de un juego de actuación comunicativa, que se proyecta en su construcción, constituyendo, así, el lugar de identificación de pistas indicadoras de regularidades de un sistema de desempeño verbal. El texto es, entonces, establecido como objeto de estudio de esa perspectiva, garantizada siempre su inserción en la instancia de producción, para investigación de sus procedimientos de construcción. Esa perspectiva debe, por lo tanto, "apuntar regularidades relacionadas con el procesamiento de los procedimientos de elaboración textual, examinando su carácter sistemático por su recurrencia en contextos definidos, por sus marcas formales que los caracterizan" (...) (Jubran 2007: 316).

2.4. Paréntesis: estrategia textual-interactiva

Jubran (2006b: 303) señala que los paréntesis se constituyen en una "modalidad de inserción", definible como "breves desvíos de un tópico discursivo". Esa autora (2006a: 35) sostiene que los paréntesis tienen por "característica la inserción, en el segmento tópico, de informaciones paralelas al asunto en relevancia en aquel momento del texto, promoviendo un desvío tópico discursivo en lo cual se encajan". La inserción parentética no presenta un estatuto tópico y así no desarrolla otro tópico dentro del que estaba en desarrollo. El elemento insertado interrumpe momentáneamente el tópico, retomándolo inmediatamente. En ese caso, tenemos el esquema:

Tópico A (Suspensión momentánea del tópico A) Continuidad del tópico A

Respecto a las propiedades que identifican a los paréntesis, el *desvío tópico* se constituye en el primer criterio de identificación de inserciones parentéticas. El análisis de la parentetización requiere una etapa inicial de delimitación del contexto (identificación del tópico discursivo) para, en una próxima etapa, observar la suspensión tópica operada por el encaje de paréntesis en el interior de ese tópico (contexto). Jubran (1996a, 1996b, 2006b) argumenta todavía que además de ese criterio de desvío tópico, hay también marcas formales prototípicas de elemento insertado que funcionan igualmente como criterios de reconocimiento y delimitación de paréntesis.

Los paréntesis presentan un papel relevante en el establecimiento de la significación de base informacional. Ellos promueven evaluaciones y comentarios laterales sobre lo que está siendo dicho, y/o sobre como se habla, y/o sobre la situación interactiva y evento comunicativo (Jubran 2006b). Así, las inserciones parentéticas "no pueden ser consideradas como desvíos descartables del texto" conforme señala Jubran (2006b: 305).

Para el análisis de las fronteras de ocurrencia de las inserciones parentéticas, la autora mencionada observa el contexto/segmento en que son verificados los paréntesis. Según Delomier y Morel (1986), ese segmento está segmentado en tres partes. El primero, E1, se refiere al segmento anterior al paréntesis. El segundo, E2, corresponde al parentético propiamente dicho, y, el tercero, E3, equivale al segmento posterior al parentético, que da continuidad al tópico discursivo en desarrollo en E1. Delomier y Morel (1986) aclaran que E se trata de un término general, correspondiendo a un enunciado, que puede equivaler a una frase, a una unidad superior a la frase, o un segmento

de frase. Jubran considera esa elasticidad del concepto de enunciado como esencial para el análisis de la parentetización, una vez que la constitución formal de las inserciones parentéticas es variable.

3. Los paréntesis como estrategia de construcción textual del chat educacional

En esta sesión, presentamos los paréntesis como una estrategia de construcción textual del chat educacional. El ejemplo a seguir ilustra un caso de inserción parentética:

Exemplo 01 (vigésima sessão de chat do curso da professora Irene)
1. 09:44 Carla: Bia, o que te pareció la idea de Pamplona...
2. 09:45: Paula Epti salió de la sala
3. 09:45 Elisa: ¿dos páginas...jejeje...es que el mío es un "origami" de las páginas que tienes si dobrar vas a quedarse sólo con dos...
4. 09:45 Bia: me gustó mucho Carla y ya estou buscando informaciones
5. 09:45 Bia: estoy
6. 09:45: Paula Epti entró a la sala
7. 09:45 Elisa: páginas que tine...
8. 09:46 Elisa: tiene
9. 09:46 Bia: por la tarde te enviaré las cosas que busqué
10. 09:46 Carla: Elisa, tu es una buena inventora....jejeje... estás haciendo una novidade...
11. 09:47 Paula: su ordenador está con problemas Elisa! Jejeje
12. 09:47 Irene: Os digo eso de dos páginas, pero claro tres o cuatro tampoco estarán mal. Lo único es que no hace falta un "tratado" sobre aspectos turísticos. Tened en cuenta los folletos turísticos y sus funciones (*los turistas no tienen tiempo de leer tantas informaciones en detalles*)...
13. 09:47 Elisa: No Paula es la prisa mismo...
14. 09:48 Paula: jejeje!
15. 09:48 Carla: como siempre, solamente haciendo sorpresas....
16. 09:48 Irene: Y a veces es más difícil hacer un resumen que escribirlo todo ... porque en un resumen está lo más importante, hay que seleccionar ...
17. 09:48 Elisa: ;)

El ejemplo 1, en el turno 12, muestra un caso de parentetización ((*los turistas no tienen tiempo de leer tantas informaciones en detalles*)...). Entendemos que la inserción parentética está relacionada con el tópico discursivo en desarrollo. Según Jubran (2006b: 328), respecto a los paréntesis que mantienen proximidad con el tópico discursivo, "es menos operacional el criterio del desvío tópico para su identificación, que se fundamentará, así, en las propiedades formales de parentetización". La autora añade que es a través de las marcas formales que podemos discernir cuando, por ejemplo, esclarecimientos presentan o no estatuto de parentético. Observamos que, en el ejemplo 1, el paréntesis presenta la función de esclarecimiento. Ese elemento insertado es reconocido, principalmente, por el criterio de las marcas formales de inserción parentética: uso de los signos ortográficos de paréntesis ( ).

Respecto a las fronteras de ocurrencia de ese parentético, notamos que el E1 y el E2 están en un mismo turno (turno 12), ya el E3 aparece en otro turno (turno 16). El aparecimiento del E3 en un turno distinto del turno en que ocurrieron el E1 y E2 revela que eso está relacionado con las condiciones de producción de los *corpora*, una vez que parece que los participantes tienen prisa en enviar el mensaje al/a los interlocutor(es). Además de estar en turno diferente, podemos decir que el E3 está "distante" del turno en que se encuentra el E1 y E2, hecho explicado también, como ya mencionamos, por las condiciones de producciones del chat educacional, una vez que los participantes escriben al mismo tiempo y sus mensajes apareciendo en la pantalla del ordenador, de modo que quien envía primero aparece, primeramente, en la pantalla y así el mensaje va quedándose uno debajo de otro. El siguiente ejemplo muestra otra inserción parentética:

Exemplo 02 (2ª sessão de chat do curso do professor Marcos)

1. 17:22 Marcos: habia enviado un mensaje a todos sobre el horario a las 16h...
2. 17:22 Marcos: pero creo que este mensaje no llegó
3. 17:22 Cássia: llegó...pero llegó ahora
4. 17:22 Marcos: así que reenvié otro avisando que estaríamos por la Cafetería a las 16h...
5. 17:23 Marcos: si, si... lo sé...algunas personas reclamaron *(con razón)* de que no les habia llegado el mensaje..
6. 17:23 Taís: siempre a las 16h a los sábados?
7. 17:23 Marcos: pero enfin... me parece interesante que tengamos dos encunetros..
8. 17:23 Marcos: sábados por la tarde y miércoles por las mañanas..
9. 17:24 Marcos: donde podremos sacar las dudas que tengáis..

El ejemplo 2 muestra que el tópico discursivo es sobre "el profesor ha enviado un mensaje a los alumnos del curso EPT". En desarrollo de ese tópico, el profesor Marcos encaja un parentético *(con razón)*, en el turno 5, exactamente en el medio de su turno, diciendo que algunas personas reclamaron por no haber recibido su mensaje. La inserción parentética es evidenciada tanto por las marcas formales de los signos ortográficos de paréntesis ( ) como por el propio encaje entre los constituyentes de la frase, dando continuidad sintética entre E1 y E3, de forma que el E3 prosigue el tópico suspenso por el E2 a partir del punto de incidencia de corte en E1, sin romper con la estructura sintáctica en procesamiento antes de la inserción parentética. Así, vemos que el E1, el E2 y E3 están en un mismo turno. El próximo ejemplo muestra más un caso de parentético:

Exemplo 03 (2ª sessão de chat do curso do professor Marcos)

1. 17:52 Taís: y cuanto a los encuentros, seremos evaluados a través de ellos? tendremos nota por accesar?
2. 17:52 Taís: hahahahahahaha
3. 17:52 Marcos: mirad el primer enlace del curso...
4. 17:52 Marcos: Programa...
5. 17:52 Marcos: allí podréis ver cómo se dará la Evaluación **(***Avaliaçao***)**
6. 17:52 Marcos: en el curso...
7. 17:53 Cássia: Taís descarga nuevamente el adobe reader

8. 17:53 Marcos: lo que tiene más peso es la participación individual y en grupo...
9. 17:53 Taís: ok, lo haré
10. 17:53 Marcos: de cada uno de vosostros..
11. 17:53 Cássia: su archivo debe estar corrompido
12. 17:54 Marcos: bien, bien, Cássia!

Observamos que la inserción parentética, en el turno 5, focaliza la formulación lingüística del tópico, ya que coloca en foco la traducción del léxico perteneciente a la lengua española *Evaluación* para la versión en lengua portuguesa (*Avaliaçao*).[3] El segmento parentético tiene un papel importante en el establecimiento de la significación, de base informacional, pues a través del parentético el profesor procura garantizar la comprensión del léxico por parte de sus interlocutoras, asegurando, así, la comprensión textual. El parentético es identificado y delimitado, principalmente, por las marcas formales de elemento insertado (uso de signos ortográficos de paréntesis) y también por la propia traducción del léxico. Además, el estatuto parentético es marcado también en el hecho de que la inserción se encaja entre constituyentes de la frase, que continua en turno siguiente (turno 6). Así, existe continuidad sintáctica entre E1 y E3, de forma que el E3 prosigue el tópico a partir del momento de incidencia de corte en E1. Añadimos que el E3 está en el turno 6. Señalamos que al focalizar la formulación lingüística, el parentético parece atenuar la propiedad de desvío tópico que caracteriza la parentetización.

4. Consideraciones finales

Los datos analizados permiten observar el parentético como una estrategia de construcción textual-interactiva del chat educacional, conforme he defendido en Barbosa-Paiva (2010, 2011). Esa estrategia se constituye como una de las regularidades de procesos de construcción textual. Los parentéticos aparecen inscriptos en la superficie textual del chat educacional como marcas del procesamiento formulativo-interaccional en la materialidad lingüística del texto. Así, los parentéticos hacen parte de la actividad de formulación textual de los *corpora*.

Los datos analizados permiten observar los paréntesis como una estrategia de construcción textual-interactiva en un contexto en que la conversación es realizada en tiempo real (síncrona), escrita en lengua extranjera (español) por brasileños y mediada por ordenador (chat). Las inserciones parentéticas aparecen inscriptas en la superficie textual del chat, constituyéndose una de las regularidades de los procesos de construcción textual y haciendo, así, parte de la actividad de formulación textual del *corpora*.

Las inserciones parentéticas no pueden ser consideradas como *desvíos descartables* del texto del chat. Esto porque los paréntesis estaban siempre orientados para la comprensión e inteligibilidad del texto. Las inserciones parentéticas tuvieron un papel importante en el establecimiento de la significación, principalmente, dentro de un contexto y de las condiciones de producción en que fue producido el chat educacional.

Verificamos que las marcas formales de elemento insertado funcionan como un

3. Léxico escrito por el participante del curso EPT sin acento gráfico.

criterio fundamental para el reconocimiento y delimitación de paréntesis, juntamente con el criterio del desvío tópico. Las marcas formales fueron muy relevantes en los *corpora*, pues, en el chat educacional, había varios participantes que conversaban "al mismo tiempo" e incluso desarrollaban más que un tópico discursivo en una única sesión de chat. Así, nos apoyamos en la afirmación de Jubran (2006b, 1996) al mencionar que en el chat educacional las marcas formales de elemento insertado funcionan igualmente como criterios de reconocimiento y delimitación de inserciones parentéticas.

Además, conforme mostraron el análisis de la frontera de ocurrencia de los parentéticos de los ejemplos analizados, observamos que el E1, el E2 y el E3, segmentaciones propuestas por Delomier y Morel (1986), pueden o no estar todos en un mismo turno y eso indica ser reflejo de las condiciones de producción del chat educacional.

Bibliografía

BARBOSA-PAIVA, C. L. (2011): "A parentetização: estratégia de construção textual-interativa do chat educacional", *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 11, nº 3, 773-798 [en línea]. Belo Horizonte. *http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci _serial&pid=1984-6398&lng=en&nrm=iso* [Consulta: 30 de enero de 2012].

BARBOSA-PAIVA, C. L. (2010): *Estratégias de construção textual do chat escrito em espanhol como língua estrangeira* [en línea]. Dissertação de Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa, Araraquara: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. *http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bar/33004030009P4/2010/paiva_clb_me_arafcl_parcial.pdf* [Consulta: 30 de enero de 2012].

BARBOSA-PAIVA, C. L. (2009): "Uso do chat na sala de aula de língua espanhola: uma proposta a partir da análise do gênero", en U. Soto, M. F. Mayrink y I. V. Gregolin (orgs.), *Linguagem, Educação e Virtualidade* [en línea]. São Paulo: Cultura Acadêmica. *http://www.culturaacademica.com.br/downloads/%7B7FB2BEA6-9254-432A-803B-B4C1 AC031230%7D_Linguagem_educacao_e_virtualidade-BxRes.pdf* [Consulta: 10 de marzo de 2010].

DELOMIER, D. y M.-A.; MOREL (1986): "Caractéristiques intonatives et syntaxiques des incises", *DRLAV Revue de Linguistique*, 34-35, 141-160.

JUBRAN, C. C. A. S. (2007): "Uma Gramática Textual de Orientação Interacional", en A. T. Castilho *et al.* (orgs.), *Descrição, História e Aquisição do Português Brasileiro*, Campinas: Pontes, 312-327.

JUBRAN, C. C. A. S. (2006a): "Introdução – A Perspectiva Textual-Interativa", en C. C. A. S. Jubran y I. G. V. Koch (orgs.), *Gramática do português culto falado no Brasil*, Campinas: Editora da Unicamp, vol. 1, construção do texto falado.

JUBRAN, C. C. A. S. (2006b): "Parentetização", en C. C. A. S. Jubran y I. G. V. Koch (orgs.), *Gramática do português culto falado no Brasil*, vol. 1, construção do texto falado, Campinas: Editora da Unicamp, 301-357.

JUBRAN, C. C. A. S. (1999): "Funções textuais-interativas dos parênteses", en M. H. de M. Neves (org.), *Gramática do português falado*, vol. VII, Novos Estudos, São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP; Campinas: Editora da Unicamp.

JUBRAN, C. C. A. S. (1996a): "Para uma descrição textual-interativa das funções de parentetização", en M. Kato (org.), *Gramática do português falado*, Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: FAPESP, vol. 5 Convergências, 339-354.

JUBRAN, C. C. A. S. (1996b): "Parênteses: propriedades identificadoras", en A. T. Castilho y M. Basílio (orgs.), *Gramática do português falado*, Campinas: Editora da UNICAMP; São Paulo: FAPESP.

MARCUSCHI, L. A. (2005): "Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital", en L. A. Marcuschi y A. C. Xavier (orgs.), *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*, 2ª ed., Rio de Janeiro: Lucered.

Dime cómo piropeas y te diré quién eres

Mónica Barros Lorenzo
Faculdade de Letras, Universidade do Porto (Portugal)

Resumen

Dime cómo piropeas y te diré quién eres es una propuesta didáctica que propone una secuencia de actividades cuyo objetivo es desarrollar de forma lúdica la competencia intercultural. Integrada en la práctica de diversas actividades comunicativas de la lengua, pretende despertar en el alumno el deseo de comprender la convención social del piropo; promover la descripción y reflexión crítica de los distintos puntos de vista que sobre él se exponen en el aula y realizar un análisis comparativo del mismo entre diferentes culturas.

1. Introducción

Dime cómo piropeas y te diré quién eres lleva al aula el piropo como forma de presentar a los estudiantes este aspecto sociocultural de la cultura hispanohablante, la visión que de él se tiene en la actualidad, su uso y las reacciones que provoca. Si bien los objetivos de esta propuesta son variados, el principal es conseguir que los alumnos conozcan y comprendan esta convención social y adquieran un entendimiento efectivo de la misma para que no les sorprenda o la malinterpreten en futuros encuentros interculturales.

Por eso se hace fundamental proveer a los estudiantes de las competencias necesarias que minimicen los prejuicios o malentendidos que puedan presentarse y que acaben por provocar un rechazo hacia la lengua y cultura meta que están estudiando. Malentendidos que, según Fernández Conde (2005: 27), pueden surgir de "la percepción de rituales y rutinas de otra cultura y de la interpretación de lo percibido con referentes/baremos de la propia".

Estas competencias de las que hablamos son las interculturales y suponen una evolución en el proceso de incorporación del componente sociocultural a la clase de E/LE. Hains, Lynch y Winston las definen como "aquellas habilidades que tienen para relacionarse y comunicarse de manera efectiva los individuos que comparten la misma cultura, etnicidad, idioma u otras variables importantes". Oliveras incluye, además, "la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y las de ayudar a otras personas a estabilizar la suya" y Vilà por su parte, apunta que deberían incluirse, también, "habilidades cognitivas (referidas al conocimiento y la conciencia de elementos comunicativos y culturales de la propia cultura y de otras); afectivas (capacidades de emitir respuestas emocionales positivas y de controlar las negativas), y comportamentales (habilidades verbales y no verbales que evidencian una adaptación de la conducta a la situación y al contexto)" (Rico 2008: 722).

Al desarrollarlas en el aula actuaremos como mediadores entre alumnos y el aspecto cultural que queremos enseñar. Pero, además, hemos de tener en cuenta que para hacerlo eficazmente no solo hemos de formar y formarnos interculturalmente (para lo cual es imprescindible estudiar y conocer la historia y cultura del país en que se enseña o la de los alumnos a quienes se instruye si proceden de diferentes países y nacionalidades) sino también promover la reflexión sobre comportamientos y actitudes propios y ajenos. Formación que, por supuesto, será más complicada y exigente en el caso de un grupo con alumnos de diferentes procedencias (Garrido 2002: 32).

Por último, y también para mejorar la competencia comunicativa de nuestros estudiantes en esta propuesta se prestará especial atención al lenguaje no verbal asociado a esta convención social (especialmente lo referente a la kinésica y a la proxémica). En este sentido, partiendo del hecho de que este tipo de comunicación también se aprende, se hará objeto de estudio en esta propuesta tanto el análisis de la expresividad corporal como la relación entre el gestualidad y la secuencia verbal con que se articula.

2. Justificación teórica de la propuesta

Dime cómo piropeas y te diré quién eres tiene dos pilares fundamentales. El primero, la constatación de que el aprendizaje de una lengua extranjera no se concibe sin la vinculación a su cultura. El segundo, la aproximación al término cultura circunscrito al ámbito de la enseñanza de segundas lenguas y que se caracteriza por una serie de rasgos característicos: ser un sistema compartido por un conjunto de personas, ser arbitraria, ser un comportamiento adquirido, componerse de categorías que ayudan a sus miembros a clasificar la realidad, ser una realidad viva y también opaca (Fernández-Conde 2005: 18-19).

Con respecto al segundo, se hace necesario mencionar la consabida diferenciación que Miquel y Sans realizan entre "Cultura con mayúsculas" (delimitada a partir de las producciones legitimadas y visibles de la sociedad, tales como el arte, la literatura, la historia...), "cultura con k" o "kultura" (representativa de lo marginal y de lo alternativo y, por tanto, específico de cada subcultura) y "cultura a secas" (definida como "algo así como un estándar cultural, el conocimiento operativo que todos los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas"). Las autoras destacan aquí que los esfuerzos didácticos en la enseñanza de una lengua extranjera han de centrarse en esta última y que una vez conocida ésta, los estudiantes podrán adentrarse en las otras y captar los matices que los nativos de la comunidad cultural que están tratando de asimilar distinguen automáticamente (2004: 4).

Por último, al llevar esta "cultura a secas" al aula no ha de pretenderse enseñar "exclusivamente de una forma tradicional los tradicionales temas de la cultura meta, sino cuestiones culturales concretas y observables" (Ponce de León 2006: 252). Y es que, pese a que la cultura anteriormente definida ocupa la mayor parte del ámbito de nuestro estudio y atención, no ha de dejarse de lado ni la *Cultura* ni la *kultura* básicamente porque, entre otras razones, muchas veces convergen y se interrelacionan tal y como ocurre con la segunda de ellas en la propuesta didáctica que se presenta a continuación.

En todo caso, el estudio de esas "otras culturas" ha de llevarse a cabo teniendo en cuenta los niveles en los que impartimos nuestras clases y como apunta el MCERL avanzar de una manera secuenciada y progresiva en la competencia comunicativa del estudiante y evolucionar hacia un mayor grado de abstracción (Fernández-Conde 2005: 29).

3. Metodología

Dime cómo piropeas y te diré quién eres se caracteriza por tener una aproximación integrante que, como sugiere Vande, incorpora varios componentes: gramatical, sociolingüístico, discursivo y estratégico. Asimismo, engloba varias facetas: el desarrollo del saber ser (que implica las características individuales, tales como la apertura, la curiosidad, la voluntad de analizar comportamientos y puntos de vista distintos); de los saberes (que conciernen al conocimiento del mundo); del saber aprender (que abarca la capacidad de descubrir, de observar, de incorporar nuevos conocimientos y la buena voluntad de participar en nuevas experiencias) y del saber hacer (que puede definirse como la capacidad de integrar los tres saberes en situaciones específicas) (2008: 856).

Su puesta en práctica se realiza a través de cuatro diferentes tipos de actividades cuyos fines principales son: desarrollar la confianza en sí mismo del estudiante; girar en torno a la multiplicidad de puntos de vista que se puede tener de una misma cosa; desarrollar la toma de conciencia de la pluralidad humana; y por último, centrarse en los estereotipos (juicios de valor y representaciones sobre personas y grupos) (Pujol 2008: 716). En cuanto a estos, pese a resultar a veces pintorescos, a veces folclóricos son evitados cuando no se son habituales en la cultura meta que los estudiantes están aprendiendo.

4. Propuesta didáctica: 'dime cómo piropeas y te diré quién eres'

4.1. Objetivos generales

Al final de esta sesión, los alumnos serán capaces de:

- Conocer el aspecto sociocultural que consiste en dar y recibir un piropo en España
- Trabajar la comprensión audiovisual a partir de diversos *sketches* cómicos en los que se da un uso contextualizado del piropo
- Practicar la comprensión lectora a partir de la lectura de una viñeta de un comic y de un artículo periodístico
- Revisar estructuras gramaticales que pueden ser utilizadas para piropear
- Trabajar el léxico propio de los piropos y consolidar el relacionado con la informática
- Reflexionar sobre esta convención social en las diferentes culturas presentes en el aula y desarrollar al hacerlo competencias comunicativas e interculturales

Además existe un objetivo extralingüístico que se desarrolla a través de un concurso que premia los piropos más divertidos y originales como forma de incentivar su puesta en práctica.

Nivel: grupo meta de jóvenes o adultos a partir de un nivel B2.
Tiempo previsto de duración: dos sesiones de dos horas.
Forma de trabajo: individual, en parejas y en gran grupo.
Materiales: ordenador con acceso a Internet, proyector y fichas de trabajo (incluidas al final de este documento).

Actividades comunicativas de la lengua trabajadas: comprensión escrita/lectora (el artículo sobre la campaña de Amstel en MarketingNews.es); comprensión oral (las intervenciones de profesor y compañeros); expresión e interacción oral con los demás para realizar las actividades; expresión escrita (las actividades de la ficha de trabajo y la escritura de un artículo para una revista) y la mediación (las descripciones a sus compañeros de piropos o formas de piropear utilizados en su lengua y cultura).

Procedimiento: la propuesta se divide en tres partes con objetivos bien diferenciados. La primera, encontrar una definición consensuada para el término piropo entre los estudiantes de la clase (para ello se parte de una actividad de calentamiento que presenta el tema y sitúa a los alumnos en contexto y después se les proporcionan diferentes inputs que facilitan una aproximación a sus diferentes manifestaciones). La segunda, poner en práctica de forma lúdica y creativa el piropo (a partir de diferentes tareas que les permitan familiarizarse con su estructura formal). Y la tercera, reflexionar sobre el significado de esta convención social.

4.2. Descripción de la propuesta

Primera parte: en busca de una definición

1. A partir del visionado sin audio (0´´- 25´´) del sketch "El viejo" (perteneciente al programa de comedia Splunge transmitido por La Primera de TVE y disponible en http://www.youtube.com/watch?v=THsfs-WBEho) propondremos a nuestros alumnos adivinar el tema a tratar durante la clase. ¿Qué les sugieren las imágenes? ¿A qué pueden referirse? ¿Qué creen que va a pasar después?

2. Para confirmar las hipótesis propuestas veremos el *sketch* entero (una vez más sin audio) y les preguntaremos si esperaban que la persona piropeada resultara ser un albañil. ¿Qué intención suponen que tiene al *sketch*? ¿Han recibido alguna vez un piropo? ¿Y dicho uno? ¿Fue bien o mal recibido? ¿Es un comportamiento habitual en sus países? ¿Se considera aceptable?

3. A continuación entregaremos a los alumnos la ficha de trabajo y pasaremos a analizar una viñeta de Maitena "Las mujeres y su relación con el piropo" en la que figuran algunos de sus tipos. En dicha viñeta se han eliminado los adjetivos que los describen así como el efecto que producen. En parejas les pediremos que cubran los espacios en blanco siguiendo el modelo de la primera imagen (que sí se ha mantenido). Posteriormente y en gran grupo se pondrán en común sus sugerencias y las compararán sus hipótesis con la viñeta original. ¿Ha habido alguna sorpresa? ¿Incluirían algún otro tipo de piropo a dicha viñeta?

4. Después, y para avanzar en el conocimiento del piropo en España, procederemos a analizar cuáles son algunas de sus características. Para ello veremos el monólogo del humorista y presentador de televisión Andreu Buenafuente disponible en http://www.youtube.com/watch?v=E-ujGvQV--Q&playnext=1&list=PLA9EF003828667BBB&feature=results_video (1´20´´- 6´17´´). Durante el mismo, los alumnos tendrán que responder a las preguntas de comprensión auditiva del ejercicio 3 de la ficha de trabajo).

5. Después de analizar las imágenes del *sketch* "El viejo", la viñeta "Las mujeres y su relación con el piropo" y el monólogo de Buenafuente pediremos a nuestros alumnos que en parejas intenten buscar una definición a lo que entienden por piropo. ¿A qué lo aproximan más: a un insulto o a un halago? ¿Cuál es su objetivo? ¿Quiénes los dicen principalmente?

Una vez puestas en común las definiciones de todos los grupos, intentarán completar o mejorar las propias a partir de las aportaciones de sus compañeros.

Segunda parte: puesta en práctica

6. Buenafuente termina su monólogo con la siguiente frase: "A más de un albañil lo han tenido que reiniciar porque se han quedado colgados. Como el Windows." Aprovechando la comparación con el mundo informático se propondrá a los alumnos que realicen el ejercicio 4 de la ficha de trabajo: ordenar los "piropos informáticos" propuestos así como completar aquellos a los que se les ha eliminado el final. El paso siguiente consistirá en crear algunos de inspiración propia en parejas (ejercicio 6 de la ficha de trabajo).

7. Tras crear sus propios piropos solo falta para su correcta utilización prestar atención al lenguaje no verbal que tan importante resulta en su puesta en escena. Para ello vamos a proyectar el anuncio de televisión "Pará. Hombre andando por la calle" hasta el minuto 1´25´´. Durante el visionado nuestros estudiantes tomarán nota del lenguaje no verbal de los protagonistas del anuncio: piropeado y piropeadoras. Con respecto a dicho lenguaje, ¿Qué destacarían? ¿Hay alguna diferencia entre las mujeres que se dirigen al joven?

   – ¿Cómo responde el receptor a dicho piropo? ¿Cómo creen que se siente? ¿Han sentido alguna vez lo mismo?
   – Si fueran el protagonista de este anuncio ¿Cómo se comportarían?
   – ¿Cuál creen que es el objetivo de este anuncio? ¿Consideran que hoy en día las mujeres son también piropeadoras habituales?

8. A continuación nuestros estudiantes leerán el artículo de la revista MarketingNews.es "Hoy el piropo te lo mereces tú" para la campaña del Día del Hombre y Amstel. En ella se describe como Amstel, "dado que la mayoría de sus seguidores son hombres que no están acostumbrados a recibir piropos", se inventó el concepto "piropeador" y pidió a los que quisieran colaborar con ellos que

subieran fotos de amigos en una aplicación de su facebook donde se permitía subir comentarios sobre dichas fotos.

9. Después de la lectura y la comprensión lectora del artículo, pediremos a nuestros alumnos que emulen la propuesta de Amstel y a partir de ella organicen las fases para un concurso de piropos: división en grupos de la clase; nombre y bases del concurso; fotos (número que puede proporcionar cada grupo) y lugar dónde van a colgarse; qué se va a primar (la fotografía, el piropo o ambos); normas de la votación (a cuántas fotografías y piropos se puede votar), premios a otorgar...

Tercera parte: para reflexionar

10. Por último, como tarea final individual pediremos a los estudiantes que escriban un artículo para una publicación de su país titulado "Dime cómo piropeas y te diré quién eres". En él, expondrán su opinión sobre qué significa para ellos el piropo en el contexto de la cultura hispanohablante; sus percepciones tras estudiarlo o sus sentimientos con respecto a su puesta en práctica.

5. Conclusión

Aarón Garrido apunta que nuestro objetivo en clase no ha de ser en ningún momento: "que el alumno asuma códigos de comportamiento con los que no está de acuerdo o aún no está familiarizado. (...) El alumno ha de ser capaz, al final del proceso de enseñanza, de valorar la visión del mundo de la nueva cultura, no sólo desde la suya propia, sino también desde la nueva adquirida" (2002: 30). Es por esto que el fin último de esta propuesta así como la del aprendizaje intercultural no es el conocimiento de la cultura meta sino potenciar la comprensión de ese conocimiento así como la aceptación de las diferentes formas de ver el mundo.

Enseñando contenidos socioculturales de esta manera podremos progresar y lograr superar la fase monocultural (en la que se mantiene el punto de vista de la propia cultura y donde todo se interpretan a partir de esta) para pasar a desenvolvernos en una intercultural (donde se toma un punto intermedio entre la cultura propia y la que se estudia). Y, sobre todo, aún aspirar al estadio transcultural (en la que situarse por encima de las cultura propia y la ajena para poder actuar como mediadores de ellas con los principios fundamentales de cooperación y comunicación, haciéndolo de forma independiente de los conocimientos específicos recibidos desde esas culturas) (Rico 2008: 724).

Ficha del alumno

Ejercicio 1. En la viñeta de Maitena "Las mujeres y su relación con el piropo" se han eliminado algunas de las definiciones de los mismos que aparecen explicados en los dibujos. En parejas, utilizad vuestra imaginación y completad los espacios en blanco siguiendo el modelo del primer recuadro.

Las mujeres y su relación con el piropo
UN PIROPO ESPERADO, TE ENGRIPE
¡mamita, ¿sabías que estás preciosa?!
¡Señor, que falta cada hay buenos...!
¡Ay, que rico!
¡Ay, que rico!
¡Ay, que rico

a. sincronizan por Wi-fi	b. de mi vida	c. de mi iPod	d. está en mi página de inicio
e. de mi correo	f. cuando no estás a mi lado		g. de mi red
h. las paginas indexadas por google		i. y te agrego a favoritos	
j. para que me tocaras con tus manitas		k. mi conexión	

Ejercicio 5. Ahora, en parejas, completad las siguientes frases para formar un piropo siguiendo el modelo del ejercicio anterior:

1. Ojalá fuera blog... 2. Quisiera ser página... 3. Eres el Modem... 4. Tus ojos brillan...

Piropos adaptados de: www.nenito.es.tl/CLASES-DE-PIROPOS.htm

Ejercicio 6. Y para continuar piropeando... ¿qué les diríais a las personas de las siguientes imágenes?

Ejercicio 7. Lee con atención el siguiente fragmento de la noticia que cuenta la campaña propuesta por Amstel para reivindicar el piropo. ¿En qué consiste? ¿Cuál es su objetivo? ¿Tiene fines sociales?

Amstel pone en marcha un concurso de piropos en Facebook

Amstel, marca de cerveza propiedad de Heineken, reivindica que el próximo 19 de noviembre se convierta en el "Día Internacional del Hombre" como gancho para una acción promocional en Facebook.

Todas las actividades están basadas una tradición muy arraigada en España, el piropo. Normalmente son los hombres los que piropean a las mujeres, así que con la intención de cambiar esta tendencia la agencia Mr.Freeman ha creado una aplicación en el perfil de Facebook de Amstel que permite piropear a los hombres.

Los participantes han de subir una foto y compartirla en la red social. Cada piropo es un punto.

Con el objetivo de dinamizar la acción y amplificar su repercusión la agencia, contando con la colaboración de Antiestático en la producción, ha hecho circular unos vídeos de cámara oculta en los que varios hombres son piropeados en extrañas circunstancias... El éxito de esta acción en YouTube está siendo rotundo con más de 300.000 visualizaciones en siete días.

Adaptado de http://www.marketingnews.es/gran-consumo/noticia/1061327028005/amstel-pone-marcha-concurso-piropos-facebook.1.html

Emulando esta propuesta organizaremos nuestro propio concurso de piropos: división en grupos de la clase; nombre y bases del concurso; fotos (número que puede proporcionar cada grupo) y lugar dónde van a colgarse; qué se va a primar (la fotografía, el piropo o ambos); normas de la votación (a cuántas fotografías y piropos se puede votar), premios a otorgar...

Ejercicio 8. Para finalizar, escribirás un artículo periodístico para una publicación de tu país titulado "Dime cómo piropeas y te diré quién eres" en el que dejes constancia sobre qué significa para ti la convención social del piropo en el contexto de la cultura hispanohablante; si tras analizarla cambiaste tu percepción sobre ella o cuáles son tus sentimientos con respecto a su puesta en práctica.

Bibliografía

ALONSO CORTÉS, Mª D. (2002): "El enfoque por tareas en la clase de cultura. Cómo integrar destrezas trabajando la interculturalidad", en *Interculturalidad. Forma. Formación de Formadores (Cuadernos de Didáctica ELE)*, Alcobendas, Madrid: SGEL, 37-61.

FERNÁNDEZ-CONDE RODRÍGUEZ, M. (2005): La enseñanza de la cultura en la clase de español de los negocios. Cuadernos de didáctica del español L/LE, Madrid: Arco/Libros.

GARRIDO RUIZ DE LOS PAÑOS, A. (2002): "El componente cultural en el aprendizaje de E/ LE", *Interculturalidad. Forma. Formación de Formadores (Cuadernos de Didáctica ELE)*, Alcobendas, Madrid: SGEL, 27-35.

MARTÍN RUIZ, G. (2011): "Los cumplidos a través de fragmentos de películas", *Marcoele*, nº 13.

MARTÍN, L., L. PINEDA y V. VÁZQUEZ (2011): "Los piropos en el aula de ELE", *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, nº 6, 261-273.

MIQUEL, L. y N. SANS (2004): "El componente sociocultural: un ingrediente más en las clases de lengua" [en línea]. *http://www.mec.es/redele/revista/miquel_sans.shtml*

OLIVERAS VILASECA, A. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*, *Estudio del choque cultural y los malentendidos*, Madrid: Edinumen.

PONCE DE LEÓN, R. (2006): "Reflexiones en torno al aprendizaje intercultural aplicado a la asignatura de español en Portugal", Areal Editores.

PUJOL BERCHÉ, M. (2008): "Actuaciones interculturales del profesor en la enseñanza a inmigrantes adultos", en *El profesor de español LE/ L2* (Org.), *Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, Universidad de Extremadura, 709-720.

RICO MARTÍN, A. M. (2008): "El profesor de E/LE como agente hacia la transculturalidad", en *El profesor de español LE/ L2* (Org.), *Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, Universidad de Extremadura, 721-738.

VANDE CASTEELE, A. (2008): "El desarrollo de la competencia intercultural en el Aula de español para fines específicos", en El profesor de español LE/ L2 (Org.), *Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, Universidad de Extremadura, 721-738.

Una experiencia de observación de clases en el ámbito del español para extranjeros y la enseñanza de lengua española en secundaria como punto de partida para el desarrollo de la competencia docente

Rocío Barros Lorenzo
Mercedes Comba Otero
Cursos Internacionales - Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

En esta comunicación presentaremos un trabajo enmarcado en el desarrollo de la formación de profesorado, una experiencia que vincula la observación de clases y la reflexión individual y la compartida entre profesores.

La experiencia parte de dos realidades diferentes en el ámbito de la en enseñanza de español, por un lado se ha trabajado con alumnos extranjeros cuyo objetivo es aprender el idioma dentro de un contexto universitario, en este caso la Universidad de Santiago de Compostela. Por otro, con un grupo de alumnos de secundaria con grandes dificultades en el ámbito lingüístico, dificultades motivadas en muchos casos por ser el español su segunda lengua.

El trabajo que se expone a continuación constituye, en realidad, una fase previa de un trabajo de investigación, dentro del cual la propia presentación y preparación no sería la conclusión sino una etapa más del trabajo que se pretende llevar a cabo.

El punto de partida de este proyecto es una situación que, desde nuestro punto de vista, es bastante común en profesores que tienen cierta experiencia, que han asistido cursos y seminarios de formación, y que cada vez que coinciden en diferentes formaciones manifiestan y comparten sus inquietudes.

En este caso se ha partido de una situación concreta: dos profesoras con años de experiencia en el ámbito de la enseñanza de español que sienten la necesidad de actualizarse y renovarse. Ambas comparten la idea de que las acciones formativas que llevan a cabo no cubren totalmente sus necesidades o expectativas y se plantean la posibilidad de dar un paso más y pasar del plano teórico a un plano más práctico, en el que se pueda aplicar a la realidad cotidiana, la realidad del día a día en las aulas, lo aprendido a través de las lecturas, seminarios, talleres de formación, etc. Es en ese momento, tras la toma de conciencia de que los seminarios y lecturas no eran suficientes para mejorar la metodología y práctica docente, cuando se decide que, si en otros ámbitos de la metodología y la didáctica se aplica la idea de que la base del aprendizaje es la acción, también puede hacerse en el ámbito de la autoformación. De ahí que el método que parecía adaptarse mejor a las necesidades expuestas era la observación de clases, la co-observación entre compañeros. Este método permitiría analizar la propia práctica docente y facilitar el

proceso de hacerse consciente de los puntos fuertes y débiles de la práctica docente. Se parte de la idea de que al experimentar, observar y reflexionar se creará una retroalimentación de conocimientos que permitirán aprender a seleccionar, discriminar, comparar y finalmente mejorar.

En la fase de preparación de las actividades de observación se llega a la conclusión de que ambas docentes tienen unos puntos de interés generales compartidos y otros individuales, estos últimos marcados especialmente por los diferentes ámbitos de trabajo, ya que una está enseñando español como lengua extranjera en contexto universitario y la otra en el marco de la enseñanza secundaria. El punto de partida común era, por tanto, el interés por el desarrollo de la competencia docente y la diferencia de contexto se tomó como elemento positivo y no como un obstáculo, pues se considera que una cierta distancia con el contexto de enseñanza-aprendizaje puede dar al profesor-observador un punto de vista más objetivo y enriquecedor.

Los objetivos planteados en un primer momento eran muy generales y giraban en torno a los siguientes puntos: analizar el desarrollo de la competencia docente, reflexionar sobre el papel del profesor y la aplicación de las teorías de la investigación en acción, estudiar las posibilidades de aplicar a nuestra experiencia los conocimientos que adquirimos de diversas maneras y sobre todo, darle cabida a la autoformación del profesor en la práctica docente diaria. A estos fines se añade el del el interés por analizar las relaciones entre los dos contextos señalados: ELE en contexto universitario y como lengua de inmigración en la educación secundaria obligatoria.

Para llevar a cabo una primera aproximación práctica a la observación de clases entre colegas se buscó tomar contacto con el papel del profesor observado y profesor observador, y se intentó analizar la práctica docente tanto desde una perspectiva propia como desde la del otro profesor. En la realización de esta labor se revisaron cuestiones generales de didáctica y metodología y una vez llevada a cabo esta labor más teórica y, en cierto modo, de aproximación al objeto y metodología con la que queremos trabajar, se centró la atención en comparar y analizar los enfoques metodológicos utilizados en la enseñanza de ELE en los dos ámbitos mencionados anteriormente: un centro de estudios para adultos extranjeros, más concretamente un grupo de B2 de Cursos Internacionales de la Universidad de Santiago de Compostela; y un centro de secundaria, dentro del cual se seleccionaron dos cursos en los que había alumnos en un contexto de inmigración.

A pesar de las diferencias propias del contexto y motivación, ya que en el primer caso era un grupo de alumnos muy motivados de diferente nacionalidad y edad, y en el segundo era un grupo que presentaba heterogeneidad en cuanto a la nacionalidad, pero no tanto en cuanto a su edad, pues todos ellos se encontraban por debajo de los 16 años, en el periodo en el que la escolaridad es obligatoria; se pensó que el estudio de estos dos grupos podría ser posible e incluso enriquecedor, porque el hecho de encontrar una situación tan diferente no hace sino aumentar el interés y porque los grupos compartían ciertas características, puesto que en los dos casos eran grupos de alumnos extranjeros heterogéneos y en ambos grupos había algún alumno que planeaba quedarse en España.

Otro factor clave a la hora de emprender este trabajo fue la aparición y estudio de las pruebas de diagnóstico realizadas a los alumnos de segundo de la ESO para el informe PISA. En estos exámenes parece entreverse un cambio de metodología en cuanto a la enseñanza de la materia de Lengua castellana y literatura dentro del sistema educativo español, ya que en estas pruebas los alumnos tienen que pasar un examen de comprensión oral, destreza que no se trabajaba hasta el momento con la metodología clásica de una clase de Lengua y literatura castellana. Este hecho llevó al planteamiento de que este trabajo podría ser muy productivo, porque permitiría llevar a cabo una observación que no estaría solo centrada sólo en el profesor, sino también en el análisis y comparación de diversos sistemas y las metodologías y utilizadas en cada uno de ellos.

Una de las cuestiones más relevantes, tanto en esta primera observación como en el futuro de este trabajo, son los instrumentos utilizados para la recogida de datos y la observación y el método empleado para hacerlo.

Se escogió el sistema de la (co)observación porque se conocía la experiencia de haber intentado llevar a cabo otros procesos de formación que luego no tenían cabida en la realidad del día a día del aula. Estos intentos de integrar la formación teórica y la práctica diaria llevaron a probar un método que pasaba por entrar en la clase de un colega con objetivos no específicos y a partir de esta primera sesión, de los resultados de las misma y de los intereses comunes y particulares de las profesoras implicadas, crear unas plantillas que se utilizarían e irían modificando en futuras observaciones, a la luz de los resultados y de los objetivos que se planteasen los docentes implicados. A pesar de que las plantillas que han servido de base en estas primeras observaciones proceden de trabajos de otros autores, no son sino la base para crear unas propias que tengan en cuenta los intereses de los profesores implicados y las características específicas de los grupos estudiados.

Para planificar estas sesiones y a modo de guía para poder realizar el proyecto se utilizaron cuatro documentos: el plan de clase, que es el documento que el profesor que va a ser observado entrega al profesor observador con el tiempo suficiente para que pueda analizarlo con él y saber qué va a pasar en esa clase o qué cree que va a pasar el profesor. Este documento también da información sobre el tipo de actividades, los objetivos, la dinámica de grupos, los materiales, los recursos que se van a utilizar o la secuenciación.

El segundo documento utilizado consistía en una lista muy amplia de posibles elementos a observar en el aula y que tienen que ver con cuestiones sobre el alumno, el profesor y el aprendizaje: la secuenciación de clase, la gestión, los materiales y recursos, etc.

Las otras dos plantillas utilizadas fueron la que utilizó el profesor observador mientras observaba y en la que tomó nota sobre el tema que había seleccionado o sobre cualquier aspecto que le pareció relevante; y la que cubrió después de la observación para indicar cuáles eran los aspectos positivos, los aspectos a mejorar... y que utilizaría posteriormente en la fase de retroalimentación con el otro profesor.

Por su parte el profesor observado realizó un diario individual para reflexionar sobre lo que él creyó que había sucedido y que después sería utilizado en la puesta en común con el profesor observador, ya que sólo así tiene una verdadero validez el trabajo hecho, pues se parte de una reflexión sobre el proceso docente del otro y el propio a través de una visión interna y externa del mismo.

A pesar de que se considera este trabajo una primera fase de un proyecto que sigue desarrollándose en el presente, ha tenido ya una serie de etapas: detección de las necesidades o centros de interés de los profesores implicados; planificación y asistencia a las reuniones de trabajo previas a las sesiones de formación; elección de los grupos y del calendario de las sesiones de observación y de reunión, para lo que fue importante considerar las características de las sesiones de observación y los elementos prácticos y de infraestructura, como en qué aula, en qué horario, etc. También se ha tenido en cuenta la programación anual o cuatrimestral de la materia, ya que se intentó trabajar los mismos contenidos, y la elección y adaptación de los instrumentos de evaluación.

Tras las sesiones de observación, recogida de datos y la elaboración de los diarios, se realizaron varias reuniones para el análisis, la interpretación y la puesta en común de lo analizado durante todo el proceso de observación. A partir de estas sesiones se propuso la elaboración de un informe o unas conclusiones que han ayudado en la elaboración de esta ponencia que, como se comentaba al principio, se considera parte del proceso, ya que el hecho de preparar y presentar este trabajo forma parte de la experiencia de acción y reflexión, porque ha obligado a llevar a cabo una reflexión más consciente, a sistematizar los datos y a extraer las conclusiones que se desprendían de estas primeras fases del proyecto.

Esta primera fase ha proporcionado unos resultados que serán el punto de partida de la siguiente fase, ya que la elaboración de este trabajo y las conclusiones presentadas hacen que se reformulen de nuevo los objetivos perseguidos y que se prepare el diseño de un plan de acción según lo observado y lo que detectado por cada una de las docentes como puntos de mejora.

Como conclusión, puede señalarse que las líneas de actuación planteadas para el futuro están centradas, sobre todo, en analizar lo que ahora se plantean como debilidades de la investigación, derivadas en algunos casos incluso de la metodología empleada y de la premisa inicial: comenzar con una acción para a partir de ahí diseñar el proyecto. Otro punto débil es la necesidad de que el grupo de trabajo aumente, ya que eso ayudaría tanto en el trabajo de formación como de de observación, puesto que permitiría tener una visión más plural del profesorado y de los grupos que forman parte del proyecto. Para conseguir esto último sería interesante que el grupo de trabajo se siguiese centrando en ELE pero que los participantes procediesen de diferentes contextos, ya que eso permitiría una distancia que permitiría analizar y ver las cosas con cierta perspectiva, puesto que existirían una serie de elementos comunes y otros diferenciales que podrían aportar nuevos conocimientos, ya sea por el perfil de alumnos, por la institución de la que proceden, etc. Dentro de estos proyectos de mejora, ampliación y futuro de esta experiencia, se considera importante también contar con el apoyo de las instituciones

educativas en las que desarrollan su actividad los docentes, porque esto facilitaría el acceso a datos que tal vez permitiesen conocer mejor el contexto, el grupo y los alumnos concretos con los que se trabaja, o plantear nuevos objetivos de cara al futuro.

En esta fase del proceso es también importante señalar que aunque puede decirse que el interés en un primer momento era demasiado general e incluso un poco ambiguo: mejorar la competencia docente por medio de la (co)observación, a medida que el trabajo ha ido avanzando se han fijado los objetivos y las necesidades prioritarias y se han adaptado los instrumentos y objetivos a esos intereses concretos.

Para terminar sería interesante señalar que se ha pretendido encajar esta experiencia en el marco teórico de la *investigación en acción* por el componente de formación que tiene el propio trabajo, tanto en su fase previa como durante su desarrollo. En este sentido hay que destacar el interés que ha suscitado el hecho de integrar la formación en la práctica diaria, de hacer un trabajo y una formación que no sea algo paralelo a la actividad profesional, reducido a la asistencia a cursos, lecturas... sino que esté realmente integrado en la actividad como profesor, ya que esto conforma un profesional que reflexiona y actúa. También es interesante destacar que esta idea de reflexión y participación no viene impuesta, ya que se va a hacer entre profesionales que no están unidos por ningún tipo de jerarquía, como es lo más habitual en este tipo de prácticas en nuestro país.

Es este planteamiento de colaboración, donde este tipo de proyectos no buscan sino la formación y autoformación en colaboración, lo que nos remite a la idea de la expansión de la teoría, ya que unos dependemos de otros y lo aprendido por uno de los miembros ha de ser explicado, reflexionado y asimilado por todos, para que así el trabajo de investigación y de formación pueda avanzar.

Bibliografía

ALLEN, D y K. RYAN (1976): *Microenseñanza: una nueva técnica para la formación y el perfeccionamiento docentes*, Buenos Aires: Ed. El Ateneo.

BALLESTEROS, C., C. FORNS y M. LLOBERA: *Observación de Clases. Investigación y desarrollo profesional.* Material didáctico de la asignatura del Máster a distancia de E/LE de la U. B., Barcelona: Universitat de Barcelona.

INSTITUTO CERVANTES (1994): *La enseñanza del español como lengua extranjera: Plan curricular del Instituto Cervantes*, Alcalá de Henares: Instituto Cervantes.

COTS, J.M. y D. LAGASABATER (2004): *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*, Barcelona: Universitat de Barcelona.

CROLL, P. (1995): *La observación sistemática en el aula*, Madrid: La muralla.

EKETELE, J. M. (1984): *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*, Madrid: Ed. Visor.

ELLIOT, J. (1996): *El cambio educativo desde la investigación-acción*, 2ª edición, Madrid: Editorial Morata.

FLANDERS, N. A. (1970): *Análisis de la interacción didáctica*, Madrid: Ed. Anaya.

LATORRE, A. (2003): *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona: Graó.

LLOBERA CÀNAVES, M. (2010): *Conceptos Básicos*, Material didáctico de la asignatura del Máster a distancia de E/LE de la U.B., Barcelona: Universitat de Barcelona.

POSTIC, M. y J.M. DEKETELE (1998): *Observar las situaciones educativas*, Madrid: Ed. Narcea.

PUJOLÀ, J. T. y GONZÁLEZ, M. V. (2007): "Portafolio del profesor en ejercicio: Portafolio reflexivo del Profesor", I Congreso Internacional *Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado*, Barcelona: Universitat de Barcelona.

RICHARDS, J. C. y C. LOCKHART (1998): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Cambridge: Cambridge University Press.

WALKED KETELE, J. M. (1984): Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa, Madrid: Ed. Visor.

La grafología y el estudio de los gestos innatos como indicadores de la multiculturalidad en el aula de ELE

Paz Bartolomé Alonso
Universidad Antonio de Nebrija

Resumen

Ante la variedad multicultural con la que nos encontramos día a día en el aula, los profesores tenemos en cuenta diversos factores que nos pueden ayudar a que los aprendientes adquieran tanto elementos pragmáticos como lingüísticos y socioculturales, pero pocas veces nos fijamos en cuestiones que tradicionalmente han pertenecido a otros ámbitos de la sociedad y el conocimiento, como la grafología forense o la psicología del yo y el lenguaje gestual innato. Sin embargo, estas ciencias nos orientan inequívocamente a la hora de conocer el grado de ansiedad y el miedo del estudiante al enfrentarse a una L2, además de su motivación inconsciente que, en ocasiones, en un test planificado arroja resultados divergentes y erróneos.

1. Introducción

Ya nuestros antepasados emitían y recibían mensajes a través de las cuatro ahora denominadas formas de comunicación no verbal,[1] la *quinesia*, la *proxemia*, la *cronemia* y el *paralenguaje*,[2] mucho antes de utilizar el lenguaje verbal (Cestero 2006: 59). La CNV forma parte del sistema original de los humanos y aún conservamos como algo atávico el instinto, del que no siempre somos conscientes, de calibrar y juzgar a los demás en el primer minuto de contacto con ellos.

Dentro del total del acto comunicativo, el lenguaje no verbal nos delata entre un 55 y un 65%. Cuando conocemos a alguien somos capaces de formarnos una imagen de esa persona casi sin haberla escuchado hablar. Esto es porque nuestro cerebro procesa muchísimo mejor la información procedente de la CNV que la de las palabras.

Imaginemos el primer día con un grupo nuevo de estudiantes. Hacemos las típicas presentaciones y con ellas podemos saber, sin que los alumnos en muchas ocasiones se den cuenta, cómo son en general: introvertidos, mentirosillos, prepotentes, tímidos, la motivación con la que acuden a nuestras clases... simplemente con mirar ciertas partes de su rostro o la forma en la que mueven las manos, en qué posición están los hombros y muchos otros elementos del lenguaje no verbal no siempre modelados por la cultura y el país al que pertenecen (como por ejemplo el *sí* indio, moviendo la barbilla de un lado a otro o

1. A partir de ahora CNV.
2. La *Quinesia* es la ciencia que estudia los movimientos y expresiones corporales como medio de comunicación no verbal. La *Proxemia* es el entorno espacial y privado que mantenemos respecto a otros individuos en una conversación. La *Cronemia* estudia el uso del tiempo social en el que interactuamos, combinando las posibilidades de simultaneidad y de secuencialidad. El *Paralenguaje* es la comunicación donde se hace énfasis al componente vocal de un discurso, una vez que le hemos eliminado su contenido. No es importante el qué se dice, sino el cómo se dice. Dentro del paralenguaje se encuentra el volumen de la voz, la entonación, el ritmo, las pausas.

la distancia de seguridad propia de su entorno), sino aquellos gestos innatos al ser humano y que nuestros parientes más cercanos (monos, chimpancés) siguen aún utilizando.

Por otro lado, y al vivir en la era de internet, los trabajos que nos hacen los estudiantes muchas veces solicitamos que nos sean enviados por email, o colgados en el campus virtual y esto distorsiona la percepción que podemos tener del alumno. En realidad creemos que estaría muy bien pedir a los estudiantes el primer día un escrito (a mano y en papel blanco) sobre cualquier tema: qué opinas de España en estos primeros días de estancia en nuestro país, qué te gusta más o menos hacer en las clases etc., para así, con este pretexto, estudiar en su forma de escribir algunos indicadores que nos pueden resultar muy valiosos, como la introversión, la capacidad de trabajar en grupo, o liderarlo, su idealismo, gusto por las artes etc., cribando de todo ello algunas características propias de su nacionalidad.

Algunos de los elementos que podemos estudiar tanto con un superficial estudio de los gestos como de la forma de escribir de los alumnos son:

- La motivación
- La actitud
- El carácter
- La sociabilidad
- ¿Nacionalidad?

2. El lenguaje no verbal

Según Allan y Barbara Pease "la clave para interpretar el lenguaje del cuerpo estriba en ser capaz de comprender la condición emocional de una persona y escuchar lo que dice a la vez que se captan las circunstancias en las que lo dice" (2006: 32).

Todos nacemos con un instinto que nos dice cuándo alguien nos mira con agresividad, con optimismo, con expectación o con timidez, pero generalmente no somos conscientes de ello.

Imaginemos que el primer día de clase vemos que algunos estudiantes tienen las actitudes de las fotografías. ¿Qué pensamos que nos están expresando sin palabras los alumnos Hugo, Rosa, José y Guillermo?[3]

3. SOLUCIONES: 1) a); 2) b); 3) c); 4) a), aunque hay que tener en cuenta que, como veremos después, no podemos confiar en un solo gesto aislado.

2.1. ¿Los gestos son innatos o adquiridos?

Según Allan y Barbara Pease:

> Se han llevado a cabo estudios con personas invidentes –que no pueden por tanto haber aprendido las señales no verbales a través del canal visual- mediante la observación del comportamiento gestual en numerosas culturas de todo el mundo y estudiando el comportamiento de nuestros parientes antropológicamente más cercanos: el chimpancé y los monos.

Algunos ejemplos corroboran la teoría de que los gestos tienen una base congénita:

En general, los estudiosos del tema afirman que existen tres tipos de gestos:

- Universales o innatos: como los ejemplos anteriores;
- Culturales: dependiendo del país;
- Personales: familiares o individuales.

2.2. Normas básicas para leer los gestos

A) *Lee los gestos en conjunto*

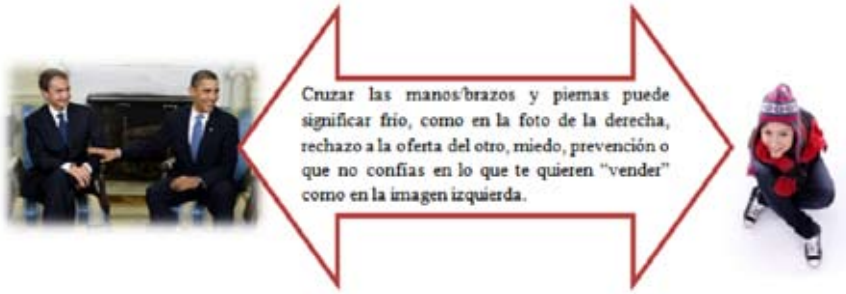
Es necesario observar los gestos en su conjunto; no podemos dar un significado categórico a un solo gesto aislado. Es necesario que al menos tres gestos reflejen el mismo significado:

Un ejemplo lo tendríamos en rascarse la cabeza. Por sí solo, este gesto puede significar muchas cosas, como sudor, inseguridad y duda, olvido, caspa, despiste y mentira. Necesitamos ver otras variables para hacer un juicio definitivo.

B) *Busca la congruencia*

La señales no verbales y el canal oral deben ser congruentes entre ellos. Los gestos tienen un impacto cinco veces superior al canal verbal y cuando ambos son incongruentes, confiamos mucho más en los primeros (en especial las mujeres). Por ejemplo, cruzar los brazos puede significar muchas cosas dependiendo de lo que esa persona esté diciendo en el momento:

C) *Lee los gestos en su contexto*



2.3. El profesor

Tenemos que pensar que del mismo modo que los profesores observamos los gestos de los estudiantes el primer día de clase, ellos también lo están haciendo con nosotros, generalmente de forma inconsciente. Ya desde el minuto uno, sin haberles dicho prác-

ticamente nada, se habrán forjado una primera impresión que nunca volverá a repetirse. Por eso, y según José Hermida (2010: 20):

> ...no solamente hay que tener en cuenta las señales de comunicación no verbal que emiten los demás, sino mantener el control sobre las que nosotros emitimos y que son las que podrán influir positiva o negativamente en el comportamiento que los otros aplicarán a la hora de relacionarse con nosotros, bien como amenaza, como colaboración o simplemente con indiferencia.

Por otra parte las personas tenemos un mecanismo formado por las neuronas espejo (que se activan mediantes señales no verbales), las cuales hacen que por mimetismo nos adaptemos al grupo y compartamos sus emociones. De este modo si nosotros, como profesores, nos sentimos bien, haremos que los demás se sientan bien, pero si nuestra actitud es hostil, la clase reaccionará y se volverá hostil igualmente.

Como profesores tenemos que saber *emitir* las señales adecuadas entre nuestros estudiantes. Según esas señales, los profesores (los líderes) pueden ser anárquicos (adopta posturas relajadas), democráticos (establece contacto con los integrantes del grupo, generalmente por medio de la mirada o tocando levemente un brazo o el hombro de los demás) y autoritarios (manos o un dedo en posición vertical apuntando al techo, ceño fruncido, seriedad).

3. La grafología

Como apuntábamos al principio, después de hacer una evaluación general de las actitudes y características *grosso modo* de los estudiantes, conviene hacer un estudio grafológico superficial (sin necesidad de ser un especialista, con unas reglas básicas se puede saber mucho de ellos), pidiéndoles un escrito a mano en papel blanco sobre sus objetivos del curso, lo que les gusta del español etc.

Mediante la grafología podemos ver los siguientes rasgos:

- Rasgos generales del carácter de la persona;
- Equilibrio psicológico;
- Naturaleza de sus emociones;
- Tipo de inteligencia;
- Aptitudes profesionales y laborales;
- Rasgos fisiológicos y de la salud física;
- Nacionalidad.

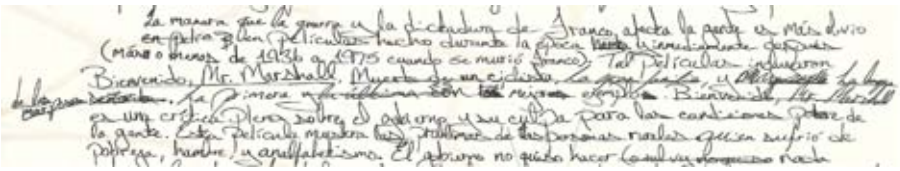
3.1. Consideraciones generales

Con un primer vistazo podemos determinar muchos elementos que nos aportan información sobre el sujeto:

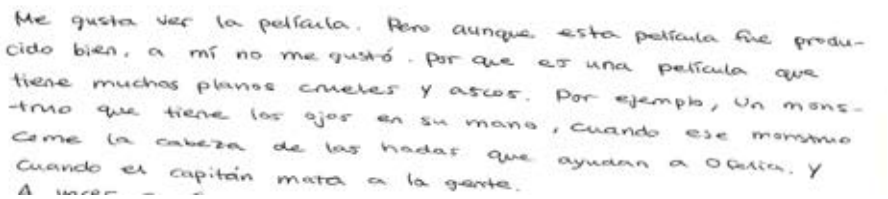
- La legibilidad y estabilidad de la escritura. Es positiva una escritura legible y

estable, es decir, sin cambios bruscos de forma o de tamaño.

- La prolijidad y el aspecto general del escrito: dominio del papel y del elemento escritural, y un mínimo de claridad y organización en cuanto a la producción gráfica.
- La correcta utilización de márgenes: interacción del sujeto con el medio y su capacidad organizativa y productiva.
- La disposición de las líneas y las palabras. Considerando como negativa una escritura en la cual se entremezclan las zonas, o en la cual los espacios entre líneas y palabras son excesivos.



Texto 1: prolijo, sucio, márgenes desiguales, letra inestable.

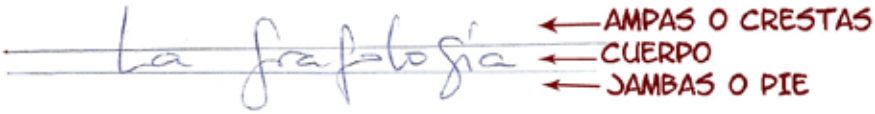


Me gusta ver la película. Pero aunque esta película fue producido bien, a mí no me gustó. Por que es una película que tiene muchas planos crueles y ascos. Por ejemplo, Un monstruo que tiene los ojos en su mano, cuando ese monstruo come la cabeza de las hadas que ayudan a Ofelia. y cuando el capitán mata a la gente.

Texto 2: limpio, ordenado, márgenes regulares, letra estable, espacios interlineales adecuados.

3.2. Elementos en los que nos fijaremos

3.2.1. La forma



Comprobaremos la forma que tienen crestas (espiritualidad e idealismo), el cuerpo de escritura (lo orgánico) y los pies (lo material, terrenal y sexual):

- Escritura Curva: Se entiende que la persona es adaptable y se amolda con facilidad. En ella predomina el sentimiento, la dulzura y la ternura además de proporcionarle originalidad y suavidad.

- Escritura Angulosa: Podría pertenecer a personas duras e intransigentes y para ellos, la razón predomina sobre el sentimiento, por lo que generalmente son histéricos o con mal genio.

3.2.2. El tamaño

- Grande: expansión y extraversión:

La película de Fauna es muy interesante.

- Pequeña: retraimiento, introversión y poca comunicación con los demás:

Antes de venir a Madrid, todas las películas españolas, en mi opinión, eran sobre la violencia, la pornografía, la droga

3.2.3. La inclinación

- Vertical: búsqueda del equilibrio. Personas más bien científicas que buscan mediante el razonamiento su actuación. Equilibrio entre la mente, los sentimientos y la materia.

< El laberino de fauno >

- A la derecha: personas atentas con los demás, ceremoniosas, afectivas, cariñosas, afables, sentimentales, entusiastas y emotivas.

La película la Gran Familia es un ejemplo de la familia típica de esta época.

- A la izquierda: el pasado, la familia, la madre, los suyos. Inmadurez. Introversión. Racionalismo obsesivo. Persona fría y calculadora. Personalidad variable y compleja existencia.

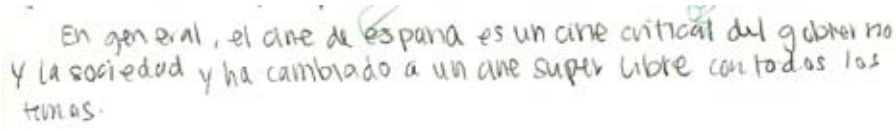
por capricho y no lo necesito
En tu lugar yo no lo vendo

3.2.4. Dirección

- Ascendente: optimismo, seguridad en uno mismo, pensamientos puestos en un mañana mejor y esperanzas de buena realización. Optimismo y jovialidad. Fácil carácter y adaptación:

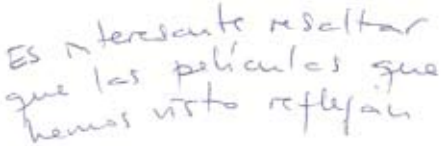
Lo siento, no ~~tengo~~ tuve tiempo para las últimas películas!

- Horizontales: equilibrio, persona que mide lo que hace, objetividad y realismo. Persona controlada y práctica:

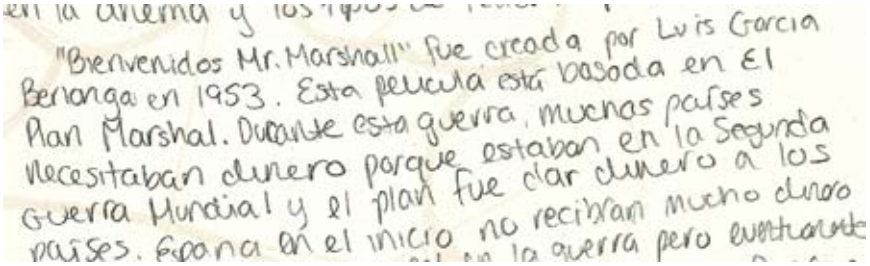

En general, el cine de españa es un cine critical del gobierno y la sociedad y ha cambiado a un cine super libre con todos los temas.

- Onduladas:

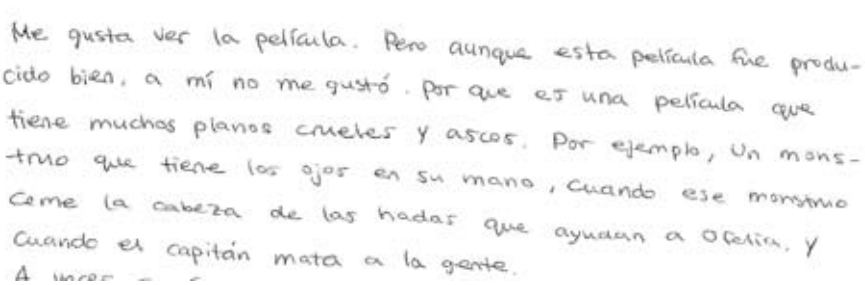
Arco convexo: persona con arranque de energía enorme, pero a mitad del camino esa energía decae:


Es interesante resaltar que las películas que hemos visto reflejan

Arco cóncavo: persona pesimista y desanimada que llega a un hoyo, pero luego renace una nueva confianza y sale del mismo:

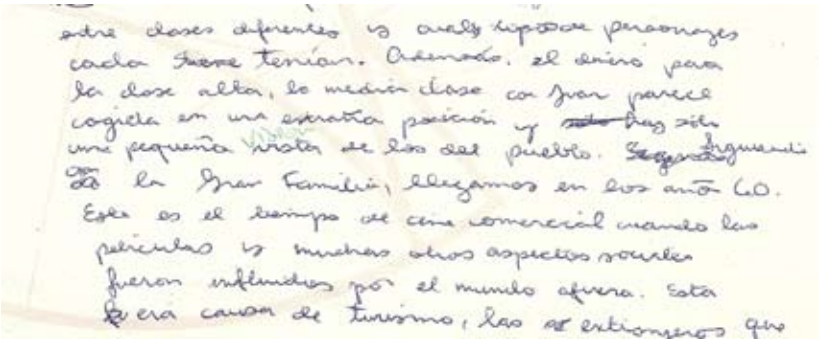

"Bienvenidos Mr. Marshall" fue creada por Luis Garcia Berlanga en 1953. Esta pelicula está basada en El Plan Marshal. Durante esta guerra, muchos paises necesitaban dinero porque estaban en la Segunda Guerra Mundial y el plan fue dar dinero a los paises. España en el inicio no recibiran mucho dinero

Descendente: decaimiento, pesimismo, desánimo. Pesimismo y actitud crítica ante la vida:

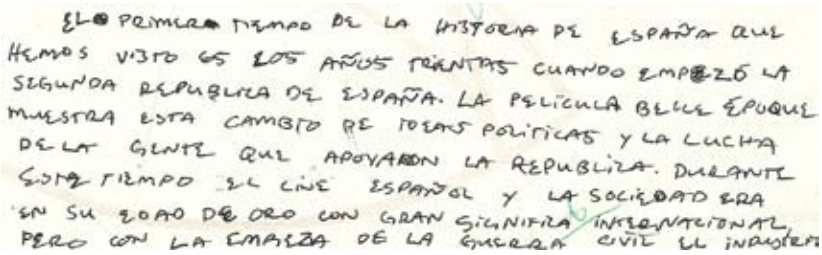

Me gusta ver la película. Pero aunque esta película fue producido bien, a mí no me gustó. Por que es una película que tiene muchos planos crueles y asco. Por ejemplo, Un monstruo que tiene los ojos en su mano, cuando ese monstruo come la cabeza de las hadas que ayudan a Ofelia, y cuando el capitán mata a la gente.

3.2.5. Distribución del escrito en el papel[4]

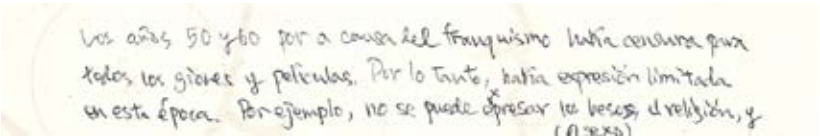
- Despilfarradora (líneas cada vez más pequeñas por la izquierda, con más margen): poco control en gastos:



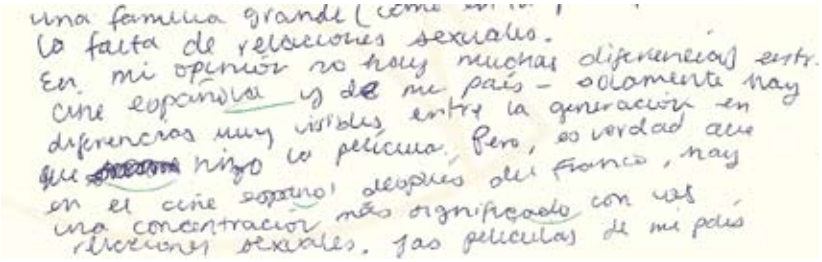
- Tacaña (líneas iguales de principio a fin, sin margen izquierdo):



- Ordenada (líneas iguales de principio a fin, con margen adecuado): buena distribución de los propios ingresos:

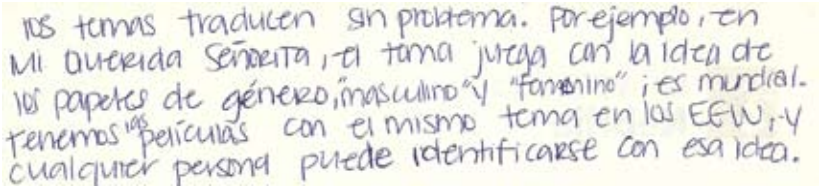


- Desordenada (cada línea tiene una longitud): sin timón ni brújula en los gastos

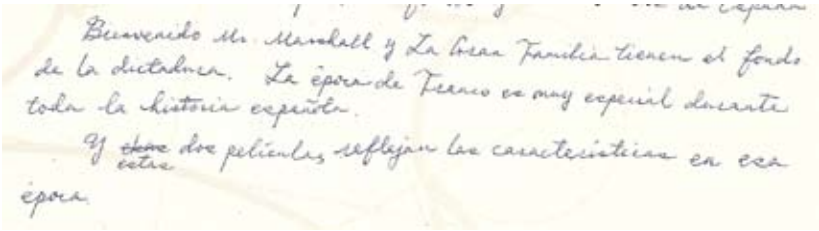


4. El estado emocional en el que se escribe condiciona este punto significativamente, así como la dirección de líneas.

- Intolerante (sin margen superior): persona que no permite que nadie le mande, rebeldía contra la autoridad:


los temas traducen sin problema. Por ejemplo, en Mi Querida Señorita, el tema juega con la idea de los papeles de género, "masculino" y "femenino" ¡es mundial. Tenemos las películas con el mismo tema en los EEUU, y cualquier persona puede identificarse con esa idea.

- Restringida (primera línea más pequeña y va creciendo). Persona que restringe tanto los gastos:


Bienvenido Mr. Marshall y La Gran Familia tienen el fondo de la dictadura. La época de Franco es muy especial durante toda la historia española.
Y ~~tiene~~ estas dos películas reflejan las características en esa época.

3.2.6. Otros elementos

- La firma: Grado de individualismo de la persona con respecto a la sociedad en la que se desenvuelve.
- Presión.
- Velocidad.
- Espacio entre líneas.

3.3. Letras que nos interesan especialmente

R: letra relacionada con la persistencia, con la energía y la constancia en el trabajo.

T: sobre todo la minúscula suele estar ligada a rasgos de la personalidad que tienen importancia en el terreno laboral (voluntad, perseverancia, dotes para el mando, capacidad de decisión, capacidad de iniciativa, etc.).

4. Conclusiones

Existen multitud de trabajos relacionados con la CNV, generalmente en su acepción cultural, pero en pocos casos se estudian los gestos universales como herramienta útil para las clases de ELE, así como la grafología, que pese a ser una ciencia no explotada en la docencia en general, puede ayudarnos mucho a conocer más y mejor a los aprendientes de una L2. Les invito desde estas líneas a que exploren ambos campos y descubran hasta qué punto son aplicables a nuestras clases.

Bibliografía

ALONSO, L.: Portal de la Grafología [en línea]. *http://www.grafologico.com/articulos/ el_ambiente_grafico.asp*

BARÓ CATAFAU, T. (2012): *La gran guía del lenguaje no verbal* [libro electrónico]. Planeta.

CAMERON, M. (2012): *El lenguaje secreto del cuerpo. Gestos y actitudes que hablan*, Barcelona: Ediciones Obelisco.

CERRO JIMÉNEZ, S. M. (2012): *Grafología pedagógica* [libro electrónico]. Madrid: Ediciones Narcea.

CESTERO, A. M. (2004): "La comunicación no verbal", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 593-616.

CESTERO, A. M. (2006): "La comunicación no verbal y el estudio de su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía", *ELUA*, 20 [en línea]. *http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/6074*

FARKAS, C. (2012): *Gestos que hablan*, Chile: Ed. Universidad Católica de Chile [libro electrónico]

HERMIDA, J. (2010): *Hablar sin palabras. Cómo dominar todas las situaciones a través de los gestos*, Madrid: Temas de Hoy.

MARTINELL GIFRE, E. (2006): XXVII Congreso ASELE, *La gestualidad hoy en el marco de la competencia intercultural y de la tendencia a la globalización* [en línea]. *http://bscw.rediris.es/pub/bscw.cgi/d725611/LA%20GESTUALIDAD%20HOY,%20EN%20EL%20MARCO%20DE%20LA%20COMPETENCIA%20INTERCULTURAL.pdf*

PEASE, B. y A. (2006): *El lenguaje del cuerpo*, Barcelona: Círculo de Lectores.

PULEVA SALUD (2004), "El lenguaje de los gestos" [en línea]. *http://www.pulevasalud.com /ps/contenido.jsp?ID=9892&TIPO_CONTENIDO=Articulo&ID_CATEGORIA=103893*

SIMÓN, J. J. (2011): *El gran libro de la grafología* [libro electrónico]. Madrid: Planeta.

SOFÍA Y CIENCIA (2010): "Microexpresiones y lenguaje no verbal" [en línea]. *http://sofiayciencia.blogspot.com.es/2010/06/lenguaje-corporal-el-silencio-habla.html*

TAHOCES, C. (2005): *Grafología*, Madrid: Timun mas (Planeta).

TESSOURO DE GROSSO, S. (2008): *Grafología científica práctica*, Buenos Aires: Kier.

WISEMAN, R. (2009): *59 segundos. Piensa un poco para cambiar mucho*, Barcelona: Círculo de Lectores.

Lengua objeto vs lengua común: la L2 en las conversaciones en el aula de E/LE y su influencia en las reparaciones

Jaume Batlle Rodríguez
Programa de doctorat en Didàctica de la llengua i la literatura,
Universitat de Barcelona

Resumen

El estudio que se presenta con esta líneas pretende analizar una serie de conversaciones producidas por estudiantes de E/LE en un grupo multilingüe y en un contexto de inmersión, con el objetivo de valorar en qué medida es influyente el uso de una L2 en la producción de reparaciones. Se pretende observar en qué medida se repara con la L2 o se inicia la reparación con la L2 y quién es el estudiante que la utiliza: si quien produce el problema o quien lo soluciona. De esta manera, se podrá valorar el uso de una lengua de no preferencia como estrategia de comunicación en la resolución de problemas en una conversación didáctica.

1. Introducción

Pese a que a lo largo de muchos años, desde una concepción del enfoque comunicativo fuerte y restrictiva, se ha considerado que la lengua objeto de aprendizaje debe ser el único idioma que se utilice en el aula de lenguas extranjeras (LE en adelante), ha habido otra corriente más flexible que entiende que el uso de la lengua materna (L1) o algún otro idioma que los alumnos hayan aprendido previamente (L2) es beneficioso para el aprendizaje de la lengua meta. Así, en el ámbito de la conversación en LE, el uso de una lengua diferente a la que se está aprendiendo puede tener influencias en la resolución de posibles problemas, resolución que desde la corriente metodológica del Análisis de la Conversación se ha denominado reparación.

Dentro de este marco de actuación conversacional se sitúa este estudio. La reparación, como estrategia de interacción y de comunicación, puede ser un recurso útil para la resolución de problemas por parte de los alumnos, secuencia que puede materializarse de muchas maneras, entre las cuales está la traducción de la producción lingüística que causa el problema. Así pues, tras contextualizar sucintamente el trabajo con un breve marco teórico, presentaremos los objetivos de investigación, centrados en el análisis conversacional desde una perspectiva émica. Tal perspectiva, junto a las características de los datos y del contexto de recogida, que se detallarán en el apartado dedicado a la metodología, nos permitirán llevar a cabo un análisis pormenorizado, el cual nos posibilitará comprobar cómo se utiliza una lengua no preferencial para la resolución de problemas y qué relación se establece entre los participantes y la resolución de los problemas en los que una lengua que no es objeto de aprendizaje se involucra.

2. Marco teórico

En la enseñanza de LE, el trabajo por parejas o pequeños grupos es recurrente. Con esta dinámica para grupos, los estudiantes tienen la oportunidad de practicar, entre otros aspectos, la interacción oral, entendida esta como una habilidad lingüística determinada con una serie de características propias. Los estudiantes se encuentran ante la tesitura de llevar a cabo producciones lingüísticas que acarrearán problemas de diversa índole. Ante esta situación, los estudiantes pueden optar por realizar varias producciones lingüísticas, entre las que se encuentra la búsqueda de soluciones del problema acaecido en la conversación (Firth 1996). La reparación, nombre con el cual se conoce el tratamiento de un problema en un uso interactivo de la lengua (Schegloff *et al.* 1977; Seedhouse 2004; Richards y Seedhouse 2005; Batlle 2011, entre otros), podrá ser recurrente. Así, toda producción lingüística problemática, que puede ser de cualquier índole, tiene la posibilidad de ser solucionada, por lo cual todo es reparable en una interacción. La reparación, inexorablemente, implica la solución del problema o, al menos, su intento. Esta secuencia conversacional, clasificable como secuencia lateral (Cestero 2005), se establece dentro de un discurso interactivo y es común a toda posible comunicación.

La clasificación tipológica al uso más habitual en los estudios acerca de la reparación es la que establecieron Schegloff *et al.* (1977) a raíz de determinar qué tipo de reparación era la más habitual en el habla cotidiana. Estos autores establecieron cuatro tipos de reparaciones: la hetero-reparación hetero-iniciada (HRHI), en la cual la reparación la inicia y la ejecuta un interlocutor que no ha producido el problema en algún turno de habla; la hetero-reparación auto-iniciada (HRAI), en la cual del problema es advertido por la persona que lo ha producido, pero es solucionado por un interlocutor; la auto-reparación hetero-iniciada (ARHI) es aquella que implica una reparación por parte de quien ha producido el problema, el cual ha sido marcado por un interlocutor. Por último, en la auto-reparación auto-iniciada (ARAI) el hablante que ha producido el problema es el mismo que el que lo soluciona. Esta clasificación tipológica ha repercutido sobremanera en los estudios posteriores a este fenómeno, los cuales han detallado matices y han analizado pormenorizadamente diferentes aspectos involucrados en la secuencia.[1]

La reparación, por otra parte, se puede entender como una estrategia de comunicación que permite la comprensión mutua entre los participantes en la conversación (Morales 2003). En consecuencia, los hablantes utilizan la secuencia reparacional en el momento en que deben solucionar algún problema siempre y cuando lo consideren pertinente. Por su valor de corrección, también se puede entender como una estrategia de interacción encaminada a solucionar los problemas del interlocutor, aunque esta definición de *Marco Común Europeo de Referencia* (2001) se puede considerar parcial debido a que no incluirá las auto-reparaciones, por ejemplo.

Dentro del ámbito de los fenómenos que se pueden entender como reparación, existe uno que puede ser especialmente relevante en el ámbito de la enseñanza de LE, el cual se ha denominado como reparación códica o *medium repair* (Gafaranga 2000; Ji-

1. En Batlle (2011) se ofrece un estudio pormenorizado de reparación, en la cual se citan los estudios más destacados que tratan esta secuencia.

ménez 2012). Este tipo de reparación, surgido de los estudios centrados en la alternancia códica en conversaciones en las que están implicadas hablantes bilingües, puede ser identificado también en el aula de LE, al haber estudiantes que comparten un mismo código lingüístico a parte del que es objeto de aprendizaje, idioma de preferencia por una razones institucionales (Jiménez 2012). Los estudiantes de LE, por lo tanto, podrán utilizar dos códigos lingüísticos en función de múltiples factores, pero siempre distinguiéndolas y no integrándolas en un solo discurso como mezcla códica. Así, pese a que en el trabajo por parejas los profesores a menudo intentan que los alumnos únicamente utilicen la lengua objeto de aprendizaje (Macaro 2005), los estudiantes muy a menudo recurren a una lengua que comparten y que no es preferencial y en muchas ocasiones lo realizan para discutir acerca de una palabra que desconocen (Knight 1996).

En el aula de lenguas extranjeras, la conciencia de que el alumno debe adquirir un nivel de competencia comunicativa en la lengua que se está aprendiendo implica que esta lengua sea de uso preferente. Sin embargo, hay otras lenguas, de uso no preferente, que también aparecen a lo largo de la sesión, como comentábamos previamente. Si por parte del profesor este uso se puede centrar en cuestiones relacionadas con las estrategias de enseñanza, la función afectiva o funciones administrativas (Jiménez 2012), en relación a la producción lingüística de los alumnos, el uso de una lengua no preferencial puede entenderse como una estrategia de comunicación que cumple con la función de compensar la falta de competencia lingüística (Macaro 2005).

Por otra parte, en el aula de LE se pueden llevar a cabo producciones lingüísticas tanto en la lengua que se está estudiando, que entenderíamos como preferencial debido a que su uso tiene que posibilitar la adquisición por parte del alumno de la competencia comunicativa determinada, y otras lenguas que tanto alumnos como profesora pueden saber (Jiménez 2012). En este grupo entrarían la lengua materna de los aprendientes y otras lenguas que hayan podido estudiar. Esta distinción implica un cambio de código sustancial en el discurso del aula, por lo que también puede llegar a observarse en la secuencia reparacional.

Es este cambio de código en esta secuencia específica, las reparaciones, en lo que nos vamos a centrar en este trabajo. En las siguientes líneas se va a llevar a cabo un análisis de la presencia de la lengua no preferencial en la secuencia reparacional en unas conversaciones llevadas a cabo por estudiantes en un aula de español como lengua extranjera, no sin antes presentar de manera sistemática cuáles son los objetivos del estudio y qué preguntas de investigación se van a plantear para poder proceder al análisis de datos posterior.

3. Objetivos de la investigación

Los objetivos que nos marcamos para con esta investigación estriban en la voluntad de conocer la relación subyacente entre lengua no preferencial y reparación. Así, se analizarán una serie de reparaciones con la intención de descubrir cómo utilizan los alumnos entre ellos una lengua no preferencial para la resolución de problemas, qué relación se establece entre los participantes y la resolución de los problemas en los que una

lengua que no es objeto de aprendizaje se involucra; en otras palabras, se procederá a observar en qué momento de la reparación –iniciación u operación– se utiliza la lengua no preferencial y si esta permite, o no, llevar a cabo la resolución del problema planteado.

4. Metodología

El análisis de la conversación (AC) será la perspectiva metodológica para llevar a cabo el análisis de los datos. El AC es un método cualitativo que se caracteriza por su carácter holístico, por un tratamiento de los datos inductivo y reflexivo. En el AC el contexto en el que se producen los datos es sumamente importante, debido a que se pretende que sea de los datos de dónde emerjan las categorías, que no serán apriorísticas traídas por el profesor (Dörney 2007). Así, el AC se caracteriza por la denominada perspectiva émica, según la cual la perspectiva a adoptar es aquella que mantienen los participantes (Seedhouse 2004).

El AC es un método que se nutre de datos que deben ser recogidos en su contexto real, de manera natural. De raigambre etnometodológica, el AC pretende poder observar y analizar las conductas humanas a través del lenguaje. En este sentido, toda posible manipulación de datos o producción de los mismos en un contexto que no sea el propio de la interacción será despreciada. En nuestro caso, al ser un estudio microtextual, solo se van a atender a los elementos de la interacción que justamente son relevantes en el momento y el lugar en que se produce la interacción para los propios informantes. De esta manera, caracterizar tanto el contexto de recogida como los informantes se hace totalmente necesario.

5. Características de los datos y de los informantes

Los datos que se analizarán son una serie de reparaciones en las que se ha llevado a cabo una producción lingüística en una lengua no preferencial, el inglés. Estas reparaciones, que han sido sustraídas de interacciones ya analizadas en otras ocasiones (Batlle 2010),[2] no son todas las reparaciones que se produjeron en la interacción, sino que únicamente son aquellas con el uso de una lengua no preferencial.

Las conversaciones que se analizarán fueron realizadas por dos grupos de estudiantes de español como lengua extranjera en un contexto de inmersión. El grupo clase estaba conformado por 9 estudiantes, de diversas procedencias (una japonesa, dos chinos, dos ingleses, una holandesa, una noruega y dos suecos), todos ellos estudiantes universitarios o recién licenciados, entre los 22 y los 28 años, excepto un informante inglés, que tenía 54 años. cabe destacar que, como se atestiguó a raíz de un cuestionario pasado a los informantes, todos ellos tenían conocimientos amplios de inglés y el español, salvo en el caso de los nativos ingleses, era su tercera o cuarta lengua. Los alumnos llevaban en el centro entre los 2 días y los 3 meses, por lo cual no se conocían en demasía previamente e, incluso, algunos se acababan de conocer. El nivel de los estudiantes se situaba en el B1 según el *Marco Común Europeo de Referencia*, pese a que algunos llevaban a cabo producciones orales más ricas que otros, sobre todo que los asiáticos.

2. Consúltese el anejo a este trabajo para ver las transcripciones completas de las conversaciones.

Las interacciones fueron recogidas con varias grabadoras de audio y se generaron en una actividad a partir de la cual los estudiantes, en grupos de tres, tenían que comentar qué ventajas e inconvenientes pensaban que tenía vivir en España. Las conversaciones formaban parte de una actividad de clase y estaban integradas en la unidad didáctica, con lo que se pretendía analizar una serie de producciones en su contexto natural; asimismo, fueron interacciones en las que la participación de la profesora fue secundaria, con la intención de tener muestras en las que los alumnos fueran los protagonistas principales; por otro lado, las interacciones no debían tener un objetivo gramatical, con la intención de que el objetivo se centrara en la habilidad en sí misma. Por último, cabe destacar que los participantes no compartían, *a priori*, ningún conocimiento previo más allá de su propio conocimiento del mundo. Este último requisito se propuso con la intención de impedir que los una lectura previa, por ejemplo, mediatizara la interacción.

La transcripción de los datos se realizó a partir del sistema propuesto por el grupo Val.Es.Co.[3] La elección este sistema de transcripción estuvo determinada por su amplio conocimiento en el ámbito de los estudios en español.

6. Análisis de los datos

En las interacciones analizadas, podemos destacar casos en que el uso de la lengua no preferencial se utiliza para intentar solventar un problema que el mismo hablante tiene para expresar una idea. El inglés se utiliza en una HRAI en el momento en que no conoce el vocablo en la lengua meta. Así, el estudiante pregunta cómo se dice en español un vocablo:

(1) 34. A: problema que afectan la sociedad española es > ah > los problemas son > ¿cómo se dice? 'unemployment' / no 'job' / no 'job'

El hablante, al ver que no solucionan el problema sus interlocutores, vuelve a repetir la operación de reparación, esta vez cambiando de lengua e intentando buscar una solución en la lengua preferencial turno 43), lo cual puede sugerir que el ámbito lingüístico de la interacción es exclusivamente la lengua meta o, al menos, así lo entienden el resto de interlocutores. Ahora bien, el hecho de que sea la profesora quien haya solucionado el problema indica que el resto de estudiantes que participan en la interacción no ha sido capaces de solucionar el problema, bien por desconocimiento de la lengua no preferencial, bien porque han considerado que el problema lo debía solucionar la profesora. No obstante, J. inicia una reparación en el turno 49, preguntando a su interlocutor por el significado de una expresión, quien le traduce al inglés, con las mismas palabras con que había intentado explicar 'unemployment'.

(2) 43. A: ¿cómo se dice cuando- cuando tiene de buscar un- un- una ocupación / no hay trabajo? ¿cómo se dice / desempla? / no /
44. Pr: sí / estar en paro
45. A: 'unemployment'
46. J: ah / el paro

3. Véase http://www.uv.es/valesco/ para consultar las convenciones de transcripción.

47. E: desempleado
48. A: en paro / demasiado ((en paro))
49. J: ¿en paro?
50. A: no job / mucha gente

Es más, así se demuestra con la reparación posterior (49-50), ya que es J quien pregunta qué significa la expresión que ha servido para solucionar el problema anterior. A utiliza la lengua no preferencial para solventar el problema, por lo cual tenemos un segundo uso del inglés en las reparaciones: para llevar a cabo la solución del problema. Este uso es frecuente a lo largo de las interacciones, siempre siguiendo el modelo de traducción de la fuente del problema.

(3) 71. A: ¿guerras?
72. J: 'war'
73. A: ah sí / ¿guerra?
74. J: guerra / (llama a la profesora mediante su nombre) / ¿guerra significa 'war'?
75. Pr: sí
76. A: ¿'war' / guerra?
77. Pr: la guerra

Es interesante destacar, sin embargo, que la participación de la profesora es recurrente. A necesita de la autoridad institucional que subyace en el rol de la docente y ella lo adopta, solucionándole los problemas pese a que su interlocutor previamente ya le había solucionado el problema de manera adecuada. Otro ejemplo similar lo tenemos en el siguiente extracto.

(4) 98. A: sí sí desempleado es no trabaja / sí // buscan trabaja y no- no pueden / no pueden ¿buscar? no sé §
99. J: § buscar
100. A: 'find' // buscar es 'to look for'
101. Pr: encontrar §

Por otra parte, los estudiantes también son capaces, por ellos mismos, de poder solucionarse los problemas acaecidos en la interacción: I no conoce el término en español, por lo que utiliza el inglés, iniciando así el proceso de reparación. Su interlocutor, pese a que mantiene ciertas dudas –soluciona el problema con una petición de confirmación– le ofrece la traducción, por lo que I, en el turno subsiguiente, puede llevar a cabo la producción que pretendía completamente en la lengua de preferencia.

(5) 15. I: sí / para mí es el tiempo / la gente / ¿el atmosfere?
16. D: ¿el ambiente?
17. I: el ambiente / eh > la playa / eh > y me gusta también la comida / los restaurantes / eh > la vida más lente de al norte de Europa

Sin embargo, no todas las reparaciones iniciadas a partir del uso de un vocablo en lengua no preferencial son resueltas con éxito. En algunas ocasiones, el hecho de que

los interlocutores ya entiendan –o parezca que entiendan– qué significa la palabra o la imposibilidad de intervenir interrumpiendo el turno de habla del interlocutor, implica la no solución del problema, como vemos en el turno 55. Eso sí, siempre que se usa el inglés se inicia un intento de reparación.

(6) 55. I: § sueño // sí / antes más que ahora // ahora soy un poco más ¿((‘calm’))? ¿acostumbre? Acostumbre // pero he comprado este por los >[4] por dormir a mi barrio / la Barceloneta / muy ruidoso / pero es muy muy divertido también / sí
56. Pr: ¿tienes el balcón que da a la calle?
57. A: sí sí / claro / sí
58. D: inconvenientes / eh > para mí es los supermercados por ejemplo tiene mucha cosas que nunca ((van encontrar)) una cosa estúpido como pan o > ¿’cookies’?
59. I: sí >
60. O: para mí cuando es > las tiendas y eh > ¿están cerrado? ¿es?

Es interesante poder destacar que, a diferencia del anterior extracto (6) en este caso el vocablo no implica una continuidad del turno de habla, sino que parece que el participante ya ha dicho todo lo que quería decir o, al menos, el turno de habla puede haber llegado a su fin sin que haya quedado información pertinente por ser presentada. Por otro lado, cabe destacar que las peticiones de reparación por parte de los estudiantes no siempre se llegan a solucionar, aunque la solución también se puede dar de manera implícita:

(7) 85. I: pero (( )) antes ha dicho que también las ¿dropas?, como ¿’cocaine’? es el más grande problema que creo que en el norte de Europa §
86. D: § puede ser
87. I: no lo sé / pero >
88. D: la cocaína también / todos los españoles eh > hay mucha gente en España que fuman ¿porros?

En (7) el interlocutor repara el problema de I implícitamente en un turno posterior, por lo que se puede comprobar cómo el uso de un *cocaine* no impide la transmisión del mensaje. En este caso, no podemos hablar de reparación, ya que no ha habido ningún tipo de tratamiento al problema que planeaba I al marcar, a través de una entonación propia de la interrogación, que esta producción es problemática. Así, podemos entender que en determinadas ocasiones los interlocutores, los alumnos, no entienden como problemático el uso de la lengua no preferencial, al menos si no impide la comunicación, como es el caso.

En cambio, en otras ocasiones, el problema sí que puede llegar a resolverse, como en (8), en el cual el uso de la lengua no preferencial cumple con el mismo objetivo: cubrir un hueco semántico por una deficiencia lingüística. En este caso, sin embargo, sí se produce una reparación, al ser un vocablo clave en la transmisión del mensaje. Tanto el alumno que produce la expresión problemática como su interlocutor son incapaces

4. Entre risas.

de reparar el problema y acuden a la profesora para que les ayude. Este caso de HRAI se puede entender como una reparación realizada a partir de una acción de andamiaje, de manera probablemente consciente por parte de la profesora que intenta que sean los alumnos quienes lleven a cabo un proceso de explicación del vocablo problemático, desarrollando en ellos una estrategia de comunicación diferente a la traducción.

(8) 99. I: sí sí sí puede ser / sí. pero eh > pode 'trigger'
100. D: sí 'trigger' / sí
101. I: cómo > ¿'trigger'?
102. D: empezar una cosa / 'trigger'
103. Pr: ¿'trigger'?
104. I: este y por eso otra cosa fuij eh > empieza
105. D: cuando una cosa empieza muy rápido
106. Pr: dame un ejemplo
107. I: eh > nosotros hablamos de > [canabis marijuana=]
108. D: [fumar marijuana]
109. I: puede 'trigger psicosis'
110. Pr: ah > provocar
111. I: provocar / vale sí

Por otra parte, no en todas las ocasiones los alumnos requieren la presencia y la participación de la profesora para resolver los problemas en los que se ve involucrada la lengua no preferencial. En (9) el inglés se utiliza para reparar un problema derivado de la incomprensión de un vocablo producido en la lengua preferencial. Sin embargo, en este caso la profesora no participa de la resolución del problema, por lo que se puede atestiguar que los alumnos por ellos mismos también llegar a repararse.

(9) 127. D: contaminación
128. I: ¿contaminación? ¿qué es eso?
129. D: 'litle bit'
130. I: ¿eh?
131. D: contaminación / 'polution'
132. I: ah >
133. I: 'polution' / sí >

Así pues, las reparaciones que los alumnos producen a lo largo de una interacción conversacional son varias e implican varias realizaciones de turnos de habla en los que aparece un vocablo en lengua no preferencial.

7. Discusión

En líneas generales, encontramos dos usos de la lengua no preferencial: por un lado, su uso sirve para iniciar la reparación y la produce el hablante que indica el problema, quien ignora un término en la lengua preferencial. Por otro lado, la lengua no preferencial se utiliza en la operación de reparación por parte de una persona que no ha producido el problema, un problema cuya motivación estriba en un vocablo en lengua prefe-

rencial no comprendido. Así, se confirma en este tipo de interacciones que el uso de la lengua no preferencial se convierte en una estrategia de comunicación (Macaro 2005) con la cual solucionar los problemas. Los problemas pueden ser solucionados tanto por un interlocutor como por la profesora; sin embargo, en el caso de que sea un compañero de interacción, este puede mostrar dudas sobre si soluciona bien el problema, sobre todo en las reparaciones en que la lengua no preferencial aparece en el turno iniciador.

Igualmente, en algunas ocasiones la reparación no llega a realizarse, porque la producción lingüística problemática está incrustada dentro de un turno de habla. En tales casos, los interlocutores no interrumpen la producción lingüística del interlocutor, aunque existe la posibilidad de que los propios alumnos no reparen el problema que indica su compañero, como ocurre en los casos en los que se indica el problema de ausencia de vocablo en lengua preferencial con su traducción a la lengua no preferencial. Los interlocutores no se ven con la potestad (entienden que no es su papel institucional) de reparar el problema explícitamente, aunque luego lo hagan de manera incrustada en los turnos de habla posteriores. Estos casos pueden repercutir en una interacción colaborativa entre alumnos y profesora, que a partir de un andamiaje de la negociación del significado, pueden llegar a explicar el vocablo, aunque sea la profesora quien lo traduzca finalmente.

Las reparaciones en las que se ve implicada una lengua no preferencial aparecen, exclusivamente, por problemas relacionados con el léxico. El uso de una lengua no preferencial, asimismo, no se realiza en otros momentos dentro de la interacción, aunque debemos tener en cuenta que la producción lingüística analizada tiene un fin específico en cuestión, por lo que su objetivo didáctico explica que las funciones administrativa y afectiva no se encuentren encontrar. Sin embargo, los usos como estrategia de enseñanza y, más concretamente, estrategia de reparación son destacables: es un recurso que, dentro de los modos que tienen los hablantes para llevar a cabo la operación de reparación, es recurrente.

8. Conclusión

Si tenemos presente que la lengua de preferencia debe ser el código que se utilice o el que siempre se pretenda utilizar, deberemos dotar a nuestros alumnos de las herramientas pertinentes para que esto suceda. La estrategia de comunicación llamada reparación puede realizarse de muchas maneras diferentes, aunque el problema no está tanto en la iniciación de la reparación, sino en su operación y en su resolución. De esta manera, sería recomendable un trabajo sistemático de estrategias comunicativas encaminadas a fomentar la negociación del significado. Ahora bien, si se entiende que el uso de una lengua no preferencial puede aportar un valor positivo al aprendizaje del alumno, debemos tener presente que puede beneficiar en el proceso de aprendizaje. Las reparaciones en las interacciones entre alumnos son habituales, lógicas, más teniendo en cuenta que están aprendiendo una nueva lengua; por lo tanto, fomentar su resolución de manera cooperativa y colaborativa es un trabajo que los docentes no tenemos que menospreciar, aunque sea a partir del uso de una lengua no preferencial.

Bibliografía

BATLLE, J. (2011): "Reparaciones y mediación docente en el discurso del profesor en el aula de E/LE", en *Suplementos Marcoele*, 13 [en línea]. *http://www.marcoele.com/descargas/ 13/batlle-reparaciones_mediacion.pdf*

BATLLE, J. (2010): "Peticiones de clarificación en interacciones conversacionales entre alumnos. Estudio y análisis", *Redele*, 12 [en línea]. *http://www.educacion.gob.es/redele/ Biblioteca-Virtual/2011/memoriaMaster/2-Trimestre/batlle.html*

CESTERO, A. M. (2005): *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Arcolibros.

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* [en línea]. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Anaya. *http://cvc.cervantes.es/obref/marco/*

DÖRNEY, Z. (2007): *Research methods in applied linguistics*, Oxford: Oxford University Press.

FIRTH, A. (1996): "The discursive accomplishment of normality: On 'lingua franca' English and conversation analysis", en *Journal of Pragmatics*, 26, 237-259.

GAFARANGA, J. (2000): "Medium repair vs other-language repair: Telling the medium of a bilingual conversation", *International journal of bilingualism*, 4, (3), 327-350.

GRUPO Val.Es.Co (sin fecha): "Sistema de signos de transcripción" [en línea]. *http://www.uv.es/valesco/*

JIMÉNEZ, D. (2012): "Dilo en español mejor. Alternancia códica en el discurso del profesor en una clase de ELE", *Suplementos Marcoele*, 14, Enero-Junio [en línea]. *http://marcoele.com/descargas/14/jimenez-alternancia_codica.pdf*

KNIGHT, S. (1996): "Dictionary use while Reading: The effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities", *Modern Language Journal*, 78 (3), 285-299.

MACARO, E. (2005): "Codeswitching in the classroom: a communication and learning strategy", en E. Lludra (ed.), *Non-Native Language Teachers*, Ney York: Springer, 63-84.

RICHARDS, K. y P. SEEDHOUSE (2005) (eds.): *Applying Conversation Analysis*, New York: Palgrave McMillan.

SCHEGLOFF, E., G. JEFFERSON y H. SACKS (1977): "The preference for self-correction in the organization of repair in conversation", en *Language*, 53, 361-382.

SEEDHOUSE, P. (2004): *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*, Malden, MA: Blackwell.

Instrucciones en el aula de ELE: Pasado, presente y futuro

Marc Bayés
Begoña Montmany
Universitat de Barcelona

Resumen

Esta investigación se centra en el lenguaje instruccional utilizado por el profesor en el aula de ELE. Se comparan tres muestras de discurso generado en el aula por el profesor: una de los años 90, otra del 2000 y otra del 2011, con el objetivo de conocer qué ha cambiado en la forma de dar consignas en clase. Se analizan también las instrucciones de las tareas en los manuales del alumno y qué usos verbales atribuyen a la función de dar instrucciones esos manuales. Asimismo, se recogen las recomendaciones que dan los libros de metodología a los profesores para mejorar sus directrices en el aula de lenguas extranjeras y se contrastan con las prácticas seguidas por los docentes.

1. Relevancia del tema

El interés por este tema surge de la necesidad de un análisis cualitativo centrado en el lenguaje instruccional para conseguir una comunicación más eficaz de las directrices que da el profesor en el aula. Las instrucciones son una parte esencial del discurso didáctico y, así, podemos concebirlos como piezas que ponen en marcha las tareas y que inciden directamente en el aprendizaje del alumno. Dicho de otro modo, si las tareas contribuyen a una mejora de la competencia comunicativa, la buena transmisión por parte del profesor de las directrices para el desempeño de estas tareas facilitará la mejora de esa competencia. Este trabajo analiza si las instrucciones dadas por el profesor para la realización de tareas han variado en los últimos 20 años y si hay una correspondencia entre lo que difunden los manuales de ELE sobre las instrucciones, la teoría al uso y los resultados del análisis de nuestro corpus.

2. Estado de la cuestión

Este trabajo se inscribe en la tradición de estudios sobre el análisis del discurso, en concreto, el análisis del discurso del profesor de español como lengua extranjera (ELE). El análisis del discurso (AD), cuyo referente clásico fundamental, es la obra Discourse Analysis de G. Brown y G. Yule (1983) se ha preocupado por estudiar las formas lingüísticas en contexto, en relación a los objetivos y funciones a las que están destinadas.

Numerosos trabajos previos han reflexionado sobre el lenguaje instruccional desde tres vías fundamentalmente: los estudios que han tratado las formas lingüísticas para dar instrucciones (Holmes 1983; Tapper 1994; González 2000). Aquellos trabajos concentrados en los consejos para mejorar la efectividad de las directrices del profesor en el aula (Parrot 1993; Ur 1996; Harmer 1998; Watson 1998; Alonso 2000). Y aquellos

estudios sobre funciones del lenguaje instruccional (Sinclair y Coulthard 1975; Sinclair y Brazil 1982; Stubbs 1983; Holmes 1983; Cazden 1988; González 2001; Bayés 2012).

3. Metodología

Se han seleccionado fragmentos de grabaciones de clase pertenecientes a tres períodos diferentes: en la década de los 90, en el año 2000 y en el año 2011 por diferentes profesores en centros privados de lenguas de características similares, se han transcrito (transcripción limpia) y analizado según los presupuestos teóricos del método cualitativo (Taylor y Bodgan 1975; Patton 1980, 1990; Martínez 2006). Este método sugiere dejar las creencias y predisposiciones de lado para estudiar el fenómeno siguiendo exclusivamente los datos extraídos de las observaciones.

Segundo, se han analizado los manuales que usaban los distintos profesores para dilucidar qué estructuras y tiempos verbales proponen para dar instrucciones y cómo las dan en los enunciados.

Por último, se han contrastado lo que aconsejan en sus trabajos los expertos en metodología del aula con lo que hacen los profesores objeto de estudio en clase.

3.1. Corpus

El corpus de la investigación está formado por 9 fragmentos de diferentes sesiones de clase impartidas por 5 profesores diferentes. La selección de fragmentos se ha llevado a cabo siguiendo los siguientes criterios:

1. Pertenecen a sesiones de enseñanza-aprendizaje en los que hubiera fases de lenguaje instruccional, específicamente, *instrucciones para la realización de actividades* por parte de los alumnos.

2. Son sesiones impartidas en *centros privados de lengua* de Barcelona con una tipología común de alumnado (grupos de alumnos adultos multilingües) en contexto de inmersión y que siguen cursos de tipo intensivo; con un *profesorado* con *formación específica* en cuestiones de metodología de enseñanza de lenguas extranjeras y con una dilatada experiencia docente en ELE.

3. Todos los profesores trabajan con un *libro de texto contemporáneo* al momento de la grabación (*Para empezar B*, *Gente*, *Prisma*).

Los fragmentos seleccionados se han agrupado en 3 períodos temporales. El primer período pertenece a los años 90, al inicio de la implantación del enfoque comunicativo de forma generalizada en los centros de lenguas. El segundo período pertenece a la primera década del siglo XXI. Y el tercero, a la segunda década del siglo XXI.

El nivel de referencia de las sesiones grabadas oscila entre el A2 y el B1 del actual Marco común europeo de referencia. Se ha elegido este nivel porque los alumnos son capaces de

"enfrentarse a textos tanto orales como escritos breves, que contengan indicaciones o información sencilla (folletos informativos, formularios, avisos, etc.) e incluso a textos emitidos por los medios de comunicación (prensa, televisión, etc.) siempre que no existan distorsiones graves en la caligrafía o en la impresión y en el sonido", aunque "necesitan con frecuencia reformulaciones y repeticiones y se sirven de apoyos visuales para asegurar la comprensión" (PCIC 2007: 82).

Si bien es verdad que esta información puede aplicarse a las últimas sesiones de clase registradas; en cuanto a las sesiones registradas en los 90 y en la primera década del año 2000 los grupos se etiquetaban como "Elemental".

Los tres grupos de clases registrados se caracterizan por seguir un libro de texto coherente con el enfoque predominante en el período en el que se realizó la grabación. Así, el primer grupo utilizaba el libro *Para empezar B* (1984) que se anunciaba como un "curso comunicativo de español para extranjeros". El segundo grupo utilizaba el libro *Gente* (2004), basado en el enfoque por tareas; y el tercero, el libro *Prisma* (2007), que "aúna diferentes tendencias metodológicas desde una perspectiva comunicativa".

Los datos objeto de análisis se han obtenido de dos formas diferentes. Las sesiones de clase de la década de los 90 se registraron con una grabadora de audio; en cambio, el resto de las sesiones se grabaron en formato vídeo. Estas diferencias en la forma de obtener los datos no presenta ningún inconveniente para nuestro trabajo, ya que solo se ha transcrito la comunicación verbal de los discursos generados en el aula.

Año	Profesor	Nº de alumnos / Nivel	Libro/año	Contenido sesión	Recursos aula
1992	P1	8 A2	Para Empezar B	La comparación	Pizarra Casette
1994	P2	7 A2	Para Empezar B	Procesos de escritura	Pizarra Casette
1995	P3	8 A2	Para Empezar B	Revisión pasados	Pizarra Casette
2000	P4	B1	Gente 2	Gente sana	Pizarra Aparato de CD
2011	P5	7 A2	Método prisma A2, unidad 1 manual del estudiante	Presentación del léxico de televisión	Pizarra Aparato de CD

Tabla 1. Datos del corpus de la investigación

3.2. Modelo de análisis funcional del discurso didáctico (Sinclair y Coulthard 1975)

El análisis se ha efectuado partiendo del modelo de Sinclair y Coulthard 1975. La aplicación de este modelo de análisis ha dado una serie tablas de dos columnas (la primera con la transcripción, la segunda con los actos de habla). Este modelo es un instrumento minucioso de observación de los intercambios de clase. Es un modelo construido a raíz de las observaciones, es decir, empírico. Es, además, un modelo refrendado

por la bibliografía existente, que sigue enriqueciéndose hoy día con nuevas propuestas, nuevas descripciones, atendiendo a las nuevas realidades del aula y a contextos distintos de aprendizaje. Es, por tanto, un modelo flexible, vivo (Watson 2008).

Hay que decir que es una propuesta adaptada porque, en primer lugar, los autores citados en su modelo de análisis presentaban 22 actos de habla y nosotros solo 14. La razón es que nuestro estudio se ha centrado únicamente en las intervenciones de los profesores y en el modelo original se observaban las intervenciones de alumnos y docentes. En segundo lugar, atendiendo a los resultados observados en nuestro corpus, era necesario reformular alguno de sus conceptos: por ejemplo, en la definición de Sinclair y Coulthard (1975), la función del *acto de refuerzo* como su nombre indica es la de reafirmar una directiva o elicitación al sugerir que el profesor espera una respuesta. En nuestro modelo el *acto de refuerzo* tiene la función de facilitar la participación del estudiante, a través de partículas lingüísticas que muestran el seguimiento de la intervención del alumno.

El *acto de reconocimiento,* en la definición de Sinclair y Coulthard (1975), cumple la función de mostrar al profesor que se ha identificado aquello que está diciendo. En nuestra propuesta la función es la misma, pero aplicada al profesor, es decir, que es el profesor el que muestra que está identificando lo que dice el estudiante.

Un acto de habla que no está entre los propuestos por los autores es el de *corrección*. Es un acto de habla mediante el cual el docente reconduce directamente un enunciado proferido por un estudiante. Lo hemos incorporado porque aparece en las interacciones de los profesores y alumnos.

Acto	**Función**	**Ejemplo**
Marcador	Señalar límites en el discurso	P2: *Vale, muy bien… ah, pues*, ahora necesito una persona de cada grupo que… (L12)
Elicitación	Preguntar por una respuesta lingüística	P1: ¿Qué más deseos podemos formular para otra persona? (L146)
Revisión	Preguntar, el profesor, información sobre el progreso de la lección	P1: ¿Corregimos? (L14)
Directiva	Demandar una acción no lingüística	P3: Vale, emm, nada, *vamos a volver a escucharlo* (L26)
Información	Transmitir información	P3: Bueno, *es un pueblo que hay en la sierra* (L28)
Refuerzo[78]	Facilitar la participación de un estudiante	P1: aha (L125)
Pista	Ayudar al estudiante a responder	P1: ¿Que te vayas?o¿Que te vaya? (L17)
Apertura	Ofrecer la participación (acertada) del discente	P3: Dice: "cuando esta mujer era pequeña"… (L18)

1. En la definición de Sinclair y Coulthard (1975), la función de este acto de habla es reforzar una directiva o elicitación al sugerir que el profesor no va a esperar más una respuesta. Se ha reformulado la definición porque no hemos podido observar, en nuestras grabaciones, ningún refuerzo como el que definen.

Nominación	Dar permiso o llamar a la participación a un aprendiente para que contribuya al discurso	P2: Entonces, ah, antees de entrar en el tema lo que vamos a hacer es trabajar por parejas, ¿vale? Ah, *vosotras* dos, ah juntas, ah, dos, *vosotras* también y *vosotros* dos. Ah, solo hacemos, ah, un ejercicio muy fácil de vocabulario (L3-5)
Reconocimiento[79]	Mostrar que el mensaje ha sido entendido	P1: Quieres terminar ¿la? A: La universidad P1: *La universidad*. ¿Qué estás estudiando? (L113-114)
Aceptación	Indicar que el profesor ha oído o visto y que la información o reacción ha sido apropiada	P2: Vale, bien, pero se escribe ¿con...? (L35)
Evaluación	Comentar la calidad de la respuesta o reacción	P3: Vale, *muy bien*, ¿no? Has utilizado bien lo de futuro pasado, pasado futuro (L114)
Aparte	Mostrar cuando el profesor está hablando consigo mismo	P3: *¿Qué más?* ¿Qué le pasó durante la guerra? (L37)
Corrección[80]	Corregir un enunciado proferido por un estudiante	A: Traga P1: Traiga, yo traigo, pues traiga (L57)

Tabla 2. Adaptación del modelo de análisis de Sinclair y Coulthard (1975)

4. Análisis

4.1. Análisis formal

Según Garrido (1999) y González (2000), los hablantes nativos en situaciones orales espontáneas prefieren formas verbales en presente, infinitivo y la perífrasis incoativa (ir+a+infinitivo). Estos dos investigadores observan que las formas verbales utilizadas por el profesor se alejan del imperativo, dado que su uso implica una relación determinada con sus interlocutores que se descarta.

Las estructuras sintácticas que usa el profesor de ELE para dar instrucciones presentan una variación notablemente limitada en nuestro corpus. Hemos contabilizado 3 estructuras significativamente más frecuentes que el resto en las instrucciones que da el profesor en las tareas:

La más recurrente es el presente de indicativo (18 veces):

Ej: De todas estas palabritas, *pienso* en dos preguntas.
Ej: Primero, *preguntas* a tu compañero qué ha hecho.

La segunda más recurrente es la estructura perifrástica incoativa *ir+a+infinitvo* (10)

Ej: *Vais a escribir* qué habéis hecho.

2. En la definición de Sinclair y Coulthard (1975), el acto de reconocimiento se asocia al estudiante, no al profesor. En nuestra propuesta de análisis nos centramos en el profesor quien también entiende, identifica, muestra un acto de reconocimiento en algunas ocasiones en las que el aprendiente intenta explicarle algo.
3. La corrección representa una propuesta nuestra en este trabajo, ya que hemos visto que hay un acto de habla significativo y recurrente a lo largo de las interacciones del profesor y los aprendientes en el aula.

Ej: *Vamos a hablar* sobre

La tercera, mucho menos frecuente, es la perífrasis de obligación *tener que+ infinitivo*

Ej: *Tenéis que ordenar…*
Ej: *Tenéis que adivinar*

Es interesante añadir que, en estas tres estructuras, la segunda persona del singular es la más frecuente en el presente de indicativo; la segunda persona del plural, la más frecuente en la estructura perifrástica incoativa y la segunda del plural, la más frecuente la perífrasis de obligación. En el cómputo total, la persona más frecuente es la segunda del plural, es decir, *vosotros*.

4.2. Análisis desde la perspectiva de la Didáctica de ELE

La bibliografía especializada aconseja a los profesores sobre cómo mejorar la eficiencia en la comunicación de las instrucciones y coincide en tres aspectos fundamentales:

1. Que los enunciados deberían ser sencillos y breves,

2. Que es muy recomendable ejemplificar, ilustrar aquello que se les pide a los estudiantes que hagan,

3. Que parece aconsejable que el profesor compruebe si se ha entendido bien la tarea (Harmer 1998; Alonso 2000).

Las muestras de nuestro corpus parecen seguir el primer punto fielmente, pero el profesor apenas da instrucciones con ejemplos, solo hay un enunciado de los nueve seleccionados, y apenas usa técnicas de comprobación; a lo sumo algunos marcadores comprobativos en forma de pregunta (¿sí? ¿no? ¿de acuerdo?).

4.3. Análisis funcional

El fragmento de la sesión P1, el profesor da instrucciones para una actividad de comprensión auditiva. Este fragmento se caracteriza por un equilibrio entre el número de enunciados que con la función de *marcador (6)* y el de enunciados que *informan (6)* sobre lo que los alumnos han de hacer, y tan solo un enunciado cuya función es propiamente una *directiva (1)* centrada en la actividad que los alumnos han de realizar.

En el fragmento de P2, se dan instrucciones para trabajar una actividad de comprensión lectora. En este caso hay un equilibrio entre las tres funciones que aparecen en su discurso: los enunciados que cumplen la función de *informar (5)*, los que cumplen la función de *marcador (4)* y los que funcionan como *directivas (4)*.

En el fragmento de P3, centrada en una actividad de comprobación de uso del pretérito perfecto, vemos que predominan el número de enunciados que contienen direc-

tivas, a diferencia de lo que sucede con los fragmentos anteriores donde las funciones más frecuentes son los actos de información y directivos. El fragmento de este sujeto contiene *9 directivas, 5 marcadores, 4 informaciones* y *1 nominación*.

En los fragmentos de P4, la configuración de funciones no presenta variaciones importantes, ya que en el primer fragmento observamos *2 marcadores, 2 directivas* y *1 información*; en el segundo, *5 marcadores, 4 informaciones, 3 directivas* y *1 elicitación*; y, en el tercero, *4 marcadores, 3 informaciones* y *2 directivas*. De modo que, la frecuencia de los distintos actos de habla no difiere sustancialmente, como tampoco ningún acto de habla destaca muy por encima de los otros.

Finalmente, en los fragmentos de P5, ocurre como en los de P4: el primer fragmento contiene *6 marcadores, 6 directivas, 3 nominaciones* y *1 información*; el segundo, *6 directivas, 5 marcadores* y *2 nominaciones*; el tercero, *3 marcadores, 3 informaciones, 2 directivas* y *1 elicitación*.

En suma, los marcadores son los actos de habla preponderantes (40), por encima de las también numerosos actos directivos (35), de los de información (27), seguidos a mucha distancia de actos más residuales en nuestro corpus, como el de nominación (6) o elicitación (2). Nos parece lógico que en las instrucciones para elaborar una tarea sean muy relevantes actos como los directivos e informativos. Los marcadores son elementos que sirven para marcar límites entre enunciados, además de la función retardatoria-expletiva que le permite al profesor elegir bien las palabras antes de enunciar las instrucciones, por lo que parece lógico que el profesor se provea de ellos continuamente.

4.4. Los manuales

En los manuales analizados, *Para empezar B*, *Gente 2* y *Prisma A2*, hay dos elementos que llaman la atención: el primero, que los escritores de manuales atribuyen la función de dar instrucciones al imperativo. El segundo, que los enunciados para dar instrucciones a lo largo del manual están eminentemente en imperativo. Con ello, se pone de manifiesto el desajuste entre la realidad del discurso del profesor en el aula, que apenas usa el imperativo en sus instrucciones, del contenido asociado a las instrucciones en los libros.

5. Conclusiones

A pesar del tiempo transcurrido no ha habido cambios relevantes en la forma de dar las instrucciones por parte del profesor en el aula, a pesar de la aparición del *Marco*, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, nuevos enfoques didácticos que insisten en la necesidad de colocar al alumno en el centro de aprendizaje, la mayor formación de los docentes de lenguas, nuevos manuales y recursos. Los manuales siguen usando el imperativo en sus enunciados instruccionales y siguen repitiendo que la forma verbal para dar instrucciones es el imperativo.

Las directivas contienen mayoritariamente enunciados con formas verbales en presente y perífrasis incoativas, ambas preferentemente en la primera y segunda persona del plural. Parece que sí que el profesorado en su discurso contempla las cuestiones pragmáticas a la hora de proporcionar instrucciones al grupo de alumnos, evitando el uso de imperativos e integrándose en el grupo la mayoría de las veces.

Los profesores parece que se resisten a seguir las recomendaciones expertas de los manuales del manejo de clase, de modo que si bien puede decirse que intentan ser breves y sencillos en sus instrucciones, de ahí, podríamos pensar, la forma del presente, no acostumbran a ejemplificar aquello que piden a los alumnos, ni a comprobar si se ha entendido la instrucción.

Si se comparan las instrucciones del profesor de los distintos fragmentos del corpus, hay un equilibrio en las directivas presentes en las instrucciones y el resto de funciones comunicativas relevantes. Es necesario que estas aparezcan delimitadas por enunciados que enmarcan claramente la secuencia, además de que también es necesario informar sobre las características de la actividad que se va a realizar.

Bibliografía

ALONSO, E. (1994): *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?*, Madrid, Edelsa.

ÁLVAREZ, A. (1991): "Modificaciones lingüísticas y conversacionales en el habla del profesor de español como L2", *Actas del III congreso nacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Málaga: IMAGRAF, 147-158.

BAYÉS, M. (2012) (en prensa): *La formulación de instrucciones en la clase de ele: propuesta de análisis funcional*, Barcelona: Universidad de Barcelona.

BRIZ, A. (2004): "La transcripción de la conversación. El sistema VAL.ES.CO", en *Homenaje al Profesor Estanislao Ramón Trives I*, Murcia: Servicio de Publicaciones Universidad de Murcia, 141-159.

BROWN, G. y G. YULE (1983), *Análisis del discurso*, Madrid: Visor [trad. española 2005].

CAZDEN, C. B. (1988): *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*, Barcelona: Paidós [trad. española 1991].

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge: Cambridge University Press.

CORTÉS, L. (2009): *Comentario pragmático de comunicación oral*, Madrid: Arco/Libros.

CORTÉS, L. (1986): *Sintaxis del coloquio*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

DÍAZ, L. (2010): "Análisis del discurso del profesor en la clase de ELE", *Monográficos MarcoELE*, 11, 339-350.

FANSELOW, J. F. (1988): "What kind of a flower is that? An alternative model for discussing lessons", en J. Fine (ed.), *Second Languages Discourse: A textobook of current research*, Nueva Jersey: Ablex, 59-85.

FANSELOW, J. F. (1987): *Breaking rules: generating and exploring alternatives in language teaching*, Nueva York: Longman.

GONZÁLEZ, M. V. (2000): "El imperativo y su presentación en los manuales de español como lengua extranjera para nivel principiante", en *XI Congreso Internacional de ASELE ¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros* [en línea].

Zaragoza. *http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/ pdf/11/11_0383.pdf*
GONZÁLEZ, M. V. (2001): *Modificaciones en el discurso del profesor de español como lengua extranjera* [en línea]. *http://tesisenred.net/bitstream/handle/10803/1302/01.MV GA_TESIS.pdf?sequence=1*
HARMER, J. (1998): *How to teach English*, Essex: Longman.
HOLMES, J. (1983): "The structure of teachers' directives", *Language and Communication*, Nueva York: Longman Inc., 89-115.
INSTITUTO CERVANTES (1994): *Plan curricular del Instituto Cervantes*, Madrid: Instituto Cervantes.
LANDSHEERE, G de. (1969): *Cómo enseñan los profesores: análisis de las interacciones verbales en clase*, Madrid: Editorial Aula XXI, Educación Abierta/Santillana [trad. española 1977]
LLOBERA, M. (1995): "Discourse and Foreign Language Teaching Methodology", *A Handbook for TEFL,* Alicante: Editorial Marfil, Colección Ciencias de la Educación, 375-393.
MARTÍNEZ, M. (2006): "La investigación cualitativa (síntesis conceptual)", *Revista de Investigación en Psicología*, 9, 1, Venezuela: Facultad de Psicología, 123-146.
MONTOLÍO, E y A. LÓPEZ (2010): "Especificidades discursivas de los textos profesionales frente a los textos académicos: El caso de la recomendación profesional", *Alfabetización académica y profesional del siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas*, Chile: Ariel.
MUSUMECI, D. (1996): "Theacher-Learner Negotiation in Content-Based Instruction: Communication at Cross- Purposses?", *Applied Linguistics*, 17 (3), Oxford: Oxford University Press, 286-325.
PARROT, M. (1993): *Tasks for Language Teacher*, Glasgow: Cambridge University Press.
PATTON, M. Q. (1980): *Qualitative evaluation methods*, Londres: Sage Publications.
PAYRATÓ, Ll. y N. ALTURÓ (2002): *Corpus oral de conversa coloquial. Materials de treball*, Barcelona: PPU.
RICHARDS, J. C. y C. LOCKHART (1994): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Cambridge: Cambridge University Press [trad. española 1998].
RINVOLUCRI, M. (1989): "Author's Corner: Breaking Rules", *The Teacher Trainer Journal*, 3, Canterbury: Pilgrims Ltd., 26-27.
SEARLE, J. R. (1965): "What is a speech-act?", en M. Black (ed.), *Philosophy in America*, Londres: Allen & Unwin, 221-239.
SINCLAIR, J. y M. COULTHARD (1975): *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*, Oxford: Oxford University Press.
SINCLAIR, J. (1982): *The Structure of Teacher Talk*, Oxford: Oxford University Press.
SINCLAIR, J. y D. BRAZIL (1982): *Teacher talk*, Oxford: Oxford University Press.
SCHMIDT, R. W. (1980): "Speech act and Second Language Learning", en *Applied Linguistics*, 1, Oxford: Oxford University Press.
STUBBS, M. (1983): *Análisis del discurso*, Madrid: Alianza Editorial [trad. española 1987)
TAPPER, J. (1994): "Directives Used in College Laboratory. Oral Discourse", *English for Specific Purposes*, 13 (3), USA: Elsevier Science Ltd, 205-222.
THORNBURY, S. (1996): "Teachers Research: teacher talk", *ELT Journal*, 50/4, Oxford: Oxford University Press, 279-289.
TAYLOR, S. J. y R. BODGAN (1975): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires: Paidós [trad. española 1986].
UR, P. (1999): *A course in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
WATSON, R. (2005): "In AnAeroplane, Yes, In An Aeroplane': Within-Unit Repetitions in Classroom Discourse", *RELC Journal*, 36, Los Angeles, Londres, Nueva Delhi y Singapur:

SAGE Publications, 189-209.
WATSON, R. (1998): "Topic-based analysis of classroom discourse", *System*, 26 (3), Los Angeles, Londres, Nueva Delhi y Singapur: SAGE Publications, 303-318.
WATSON, R. *et al* (2008): "A Functional analysis of Teachers' Instructions", *RELC Journal 2008*, 39, Los Angeles, Londres, Nueva Delhi y Singapur: SAGE Publications, 27-49.

El español como segunda o tercera lengua extranjera: algunos objetivos específicos

Victoria Béguelin-Argimón
Universidad de Lausana, Suiza

Resumen

Al empezar el aprendizaje del español, los alumnos llegan con un bagaje de conocimientos, competencias y actitudes lingüísticas, determinado por su adquisición tanto de la L1 como, quizás, de otras lenguas extranjeras que, a menudo, no se tiene suficientemente en cuenta. En esta comunicación se revisarán las recomendaciones actuales sobre la enseñanza de lenguas en contextos plurilingües; se propondrán algunos objetivos específicos que convendría enfatizar en la enseñanza del español a alumnos con conocimientos previos de otras lenguas extranjeras, y se esbozará una propuesta didáctica.

1. Introducción

Uno de los principales ejes de la investigación en el ámbito de la adquisición de lenguas extranjeras es el impacto de las lenguas ya conocidas en el aprendizaje de una nueva. Se ha demostrado que aprender la primera lengua extranjera difiere fundamentalmente de aprender la segunda, la tercera o la cuarta. Estos últimos casos implican fenómenos más complejos, influidos por las experiencias precedentes. Los individuos que entran en contacto con una segunda lengua extranjera poseen una conciencia metalingüística más elevada que los que se enfrentan a la primera (Cenoz y Jessner 2000: IX-X), manejan más estrategias, han adquirido destrezas precisas para desarrollar un nuevo sistema lingüístico (Herdina y Jessner 2000: 92) y, por todo ello, son aprendices más experimentados.

Efectivamente, al empezar el español como segunda o tercera lengua extranjera, los alumnos llegan con un bagaje a múltiples niveles de competencias generales (conocimientos declarativos, destrezas y habilidades, competencia *existencial* y capacidad de aprender) y de competencias comunicativas (lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas) determinado por su adquisición tanto de la L1, o lengua materna, como de otras lenguas extranjeras.[1] Podemos afirmar, basándonos en la literatura de referencia (Castellotti 2001; Cenoz *et al.* 2001, 2003, Clyne 1997, 2003; Ringbom 2007, entre otros), que estos alumnos han forjado un sistema plurilingüe pues las lenguas con las que han tenido contacto no se encuentran separadas en compartimentos estancos sino que interactúan unas con otras. Sin embargo, y pese a los resultados de los estudios, el español como segunda, tercera o incluso cuarta lengua extranjera se enseña demasiado

1. Adoptamos aquí la terminología propuesta por el *Diccionario de términos clave de ELE* que denomina L1 a la lengua materna (*s.v. lengua materna*) por oposición a la L2 o LE (*s.v. lengua meta*), la lengua segunda y la lengua extranjera, respectivamente. Nosotros emplearemos *L3* o *tercera lengua* como término para referirnos a una lengua que se aprende después de haber tenido un contacto previo con una, dos o más lenguas extranjeras.

a menudo de la misma manera que si de la primera se tratara, y el bagaje lingüístico adquirido por los alumnos no se tiene suficientemente en cuenta.

Esta comunicación pretende, en primer lugar, esbozar el problema, presentando un breve estado de la cuestión y evocando algunos elementos de reflexión. En segundo lugar, propone algunos objetivos específicos que convendría tener especialmente en cuenta en la enseñanza del español a alumnos con conocimientos previos de otras lenguas y ofrece una propuesta basada en los principios de la intercomprensión lingüística.

2. Estado de la cuestión y elementos de reflexión

El *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) ha planteado importantes cambios de paradigma en cuanto a las metas de la enseñanza / aprendizaje de las lenguas extranjeras que nos interesarán aquí particularmente. Ya no se aspira a un dominio perfecto de las lenguas estudiadas (cada una por su lado, en compartimentos estancos) y el modelo ya no es el del "locutor nativo ideal" (MCER 2002: 11). Se busca más bien construir "una competencia plurilingüe y pluricultural que incluye el conjunto de esas lenguas" (MCER 2002: 162). La noción de competencia parcial –entendida como la posibilidad de poseer una competencia lectora, por ejemplo, a un determinado nivel que no se alcanza en otra competencia– y, por ende, la noción de perfil asimétrico encuentran en este contexto su lugar y su justificación.

El *Marco* (MCER 2002: 162-170) nos invita a reflexionar sobre opciones curriculares que tengan en cuenta:

1. La integración gradual de las lenguas

2. La diversificación posible de objetivos según la lengua, el momento de su introducción y las necesidades e intereses de los alumnos

3. La posibilidad de terminar la escolaridad con conocimientos lingüísticos en diferentes lenguas con competencias asimétricas.

Estas opciones curriculares deben, además, integrar otros pilares fundamentales del *Marco*: el desarrollo de la autonomía en los alumnos (MCER 2002: 17) y la perspectiva de poder ampliar la competencia lingüística a lo largo de toda la vida.

Más recientemente, el Consejo de Europa (2008)[2] ha formulado principios y recomendaciones precisas sobre la educación plurilingüe, dirigidos a las autoridades educativas (nacionales, regionales o locales) y a los propios docentes. En ellos se pide:

1. que no se no trate cada lengua del programa (materna, oficial, segunda, extranjera, clásica) de manera aislada sino como parte integrante de una educación plurilingüe coherente;

2. Véase también Beacco *et al.* (2010).

2. que se tenga en cuenta cómo se articulan entre sí los *curricula* de lenguas tanto a nivel horizontal (por año escolar, por ejemplo) como a nivel vertical (de la escuela primaria a la universidad y a lo largo de toda la vida);

3. que se otorgue la atención necesaria al desarrollo de las capacidades plurilingües de los aprendices;

4. que se consideren las competencias que se deben desarrollar en cada lengua y que se deben reutilizar de una lengua a otra;

5. que se establezcan enfoques diferenciados según las lenguas;

6. que se considere la posibilidad de enseñar disciplinas en lengua extranjera;

7. que se promueva el aprendizaje autónomo de las lenguas a lo largo de toda la vida;

8. y que se anime a autores y a editores a crear materiales didácticos que tengan en cuenta estos principios.

Muchos son los esfuerzos que se han venido realizando en algunos países europeos para implementar el *Marco* en relación con los puntos citados y para adoptar las recomendaciones del Consejo de Europa en materia de enseñanza de lenguas extranjeras. Dejando de lado los importantes proyectos sobre intercomprensión a los que nos referiremos más adelante, recordaremos aquí los trabajos que se llevan a cabo en Suiza en el marco de EOLE (*Éveil et Ouverture aux Langues à l'École*) o en relación con las competencias plurilingües.[3] No obstante, y al margen de experiencias como las mencionadas, en la enseñanza de lenguas extranjeras, parece que la tendencia más extendida es la de tratar la lengua de escolarización y, luego, las lenguas extranjeras como compartimentos estancos, si no en teoría sí en la práctica: los aprendizajes de nuevas lenguas se realizan a menudo por adición (L1 + L2 + L3 + L4, y así sucesivamente) y todas se enseñan con los mismos enfoques y los mismos objetivos sin invitar a los aprendices a establecer puentes de manera sistemática (Girard 1995: 102; Coste 1991). Incluso los manuales suelen estar construidos con progresiones temáticas similares y, a menudo, los contenidos resultan repetitivos. Además, en la adquisición de las nuevas lenguas no se suele tener en cuenta ni el orden en el que éstas se aprenden ni las competencias generales ya adquiridas. No se recurre a posibles *atajos*, a aceleraciones, y pocas son las referencias explícitas a las estrategias de aprendizaje y a los saberes que ya se poseen.

3. Objetivos

Las consideraciones precedentes ponen de relieve la necesidad de adaptar los objetivos, los recursos, los enfoques y los contenidos cuando se enseña el español como tercera lengua. Un primer objetivo general es que el alumno tenga consciencia del funcionamiento global del lenguaje a través de la pluralidad de las lenguas naturales. Ello requiere la integración en la enseñanza de las lenguas de elementos del *language aware-*

3. Véanse, por ejemplo, los trabajos de Berthele (2010, 2011) o de Wokush (2005).

ness o del *éveil aux langues*. Por supuesto, estas prácticas deben situarse, idealmente, en los niveles de primaria como forma general de iniciación al aprendizaje de lenguas y como medio para hacer tomar consciencia a los alumnos de la naturaleza de su repertorio lingüístico, de valorizar todas las L1 de los niños y de hacer frente a los prejuicios lingüísticos.

Pero, por otro lado, hay un segundo objetivo general que es el de explicitar y explotar las estrategias que muestran que los alumnos son conscientes de su competencia comunicativa global. Este objetivo general se puede subdividir en algunos objetivos específicos que será necesario considerar especialmente con alumnos que, teniendo conocimientos previos de una o varias lenguas extranjeras, se enfrentan por primera vez al español. Estos objetivos pueden situarse en tres ejes diferentes: el eje del aprendizaje, el de la comunicación y el de la autonomía.

3.1. Eje del aprendizaje

Para activar y acelerar el proceso de aprendizaje del español como tercera lengua, el alumno debe ser capaz de:

1. Tomar riesgos
2. Tolerar la imprecisión
3. Tolerar los errores
4. Dar un rodeo ante la dificultad
5. No dejarse impresionar por la rapidez de los hablantes o por la aparente dificultad de un texto.

3.2. Eje de la comunicación

Para lograr una comunicación eficaz sin tener que depender exclusivamente de la fuente lingüística, el alumno debe ser capaz de:

1. Activar y utilizar sistemáticamente todos sus conocimientos generales:
   i. conocimientos del mundo (por ejemplo, lo que ya conoce sobre el tema).
   ii. conocimientos culturales e interculturales.
   iii. elementos contextuales (disposición del texto en una página de periódico, por ejemplo) y extralingüísticos (gestos, entonación, tono, ritmo, pausas y silencios, etc.).
   iv. conocimientos textuales (tipología textual, estructura textual, etc.).
   v. conocimientos comportamentales (reconocer la relación que existe entre los interlocutores según el registro que utilizan y la situación comunicativa).

Para lograr una comunicación eficaz apoyándose en sus conocimientos lingüísticos previos, el alumno debe ser capaz de:

1. Realizar las transferencias pertinentes en los siguientes ámbitos:
   i. la grafía y la pronunciación

ii. las correspondencias fonográficas
iii. la morfología (morfemas, formas verbales, etc.)
iv. la sintaxis
v. la prefijación y la sufijación
vi. el léxico I: vocabulario panrománico
vii. el léxico II: vocabulario internacional.[4]

2. Construir un conjunto de hipótesis sobre la correspondencia o no-correspondencia del español con las demás lenguas conocidas ("gramática de las hipótesis")
3. Realizar sistemáticamente una reflexión metalingüística
4. Compensar su déficit lingüístico mediante el cambio de código, el recurso puntual a otras lenguas, la alternancia de lenguas, la adaptación de términos de otras lenguas, las traducciones literales
5. Formular hipótesis para interpretar los mensajes recibidos
6. Inferir.

3.3. Eje de la autonomía

Para lograr un aprendizaje rápido apoyándose en sus experiencias previas, el alumno debe ser capaz de:

1. Gestionar de forma consciente y autónoma el aprendizaje de la
2. Controlar conscientemente su propio proceso de aprendizaje
3. Buscar formas para lograr un aprendizaje más rápido y eficaz (Instituto Cervantes 2007: vol. I: 90-91).

El aprendizaje autónomo (o semi-autónomo) supone, por ejemplo, que se ofrezca una enseñanza presencial combinada con el empleo dirigido de una serie de recursos puestos a disposición del alumno (espacio multimedia, principalmente). El mensaje implícito que se transmite enseñando así una lengua –*hay cosas que se pueden aprender solo*– tiene una importancia capital para aprendizajes lingüísticos posteriores y para la formación de una personalidad plurilingüe. Siempre hay que pensar en situaciones futuras en las que un individuo se enfrenta a una nueva lengua y conviene evitar que este tenga que volver a empezar de cero, independizándolo de un sistema de aprendizaje exclusivamente escolar o demasiado formalizado.

4. El trampolín de las competencias receptivas

La explotación de las competencias receptivas como base para la adquisición de una lengua extranjera es bien conocida en el ámbito de la investigación. Para Ellis (1994: 6), la comprensión es la fuerza motriz del desarrollo natural de la lengua y es la principal motivación de los alumnos, estimulados por el caudal de *input* al que se ven expuestos. El investigador sostiene que todo aprendizaje de lengua empieza por la comprensión, el tratamiento receptivo (el llamado *silent period*) y que las inferencias receptivas forman

4. Es lo que en el proyecto EuroComRom se denominan los siete "filtros" (ver en Internet la página de *EuroCom Center*).

parte integrante de este aprendizaje, sobre todo en los métodos "naturales" (inspirados en la adquisición no guiada).

Se basan, parcialmente, en estos postulados los proyectos para facilitar la intercomprensión entre lenguas próximas como son las lenguas escandinavas, las lenguas escandinavas y el neerlandés, las lenguas germánicas (*IGLO*: "Intercomprehension in Germanic Languages Online"), las lenguas eslavas ("Intercompréhension en langues slaves") y las lenguas romances (*Galatea*, *Galanet.be*, *Itinéraires Romans*, *EuroComRom*). Pero hay que tener en cuenta que el inglés también puede actuar como lengua de partida o como lengua-puente en actividades de intercomprensión por su gramática latinizada y por el gran caudal léxico de origen latino que posee esta lengua (Forlot y Robert 2008). Tales proyectos permiten adivinar no solo el enorme potencial que puede presentar la lectura extensiva sino también el uso de soportes fílmicos, por ejemplo, desde las primeras fases de la enseñanza del español como tercera lengua.

Efectivamente, como alternativa al uso de un manual y siguiendo las pistas de Coste (2001: 175) –que sugiere variar y multiplicar las vías de acceso a las lenguas extranjeras cuando ya se ha aprendido más de una–, se pueden sentar las bases del aprendizaje del español como tercera lengua extranjera, en las competencias receptivas, tanto orales como escritas. El objetivo es exponer al aprendiz a una gran cantidad de documentos auténticos, escritos u orales, que presentan un nivel de dificultad superior al nivel A1, primer umbral que tiene que alcanzar un alumno que se inicia en el español. La utilización desde el principio de la enseñanza de documentos escritos, audio-visuales (películas, documentales, programas de televisión...) y/o soportes multimedia favorece la adquisición autónoma e individualizada de la lengua, actuando como trampolín para llegar a un nivel de comprensión escrita u oral en un tiempo mucho más corto que el que exigiría un recorrido tradicional y sin que ello suponga mayores esfuerzos en el aprendizaje.

El trabajo de lectura o visionado se puede realizar de manera autónoma e individual, fuera de los periodos de clase; ello reduce el tiempo dedicado a resolver en el aula dificultades individuales o a atender a la diversidad de ritmos y necesidades personales en el aprendizaje. La clase se reservará para la asimilación de una selección de contenidos y para el uso de la lengua en actividades productivas, sobre todo de interacción espontánea. Según Klein (2004), los alumnos que tienen como L1 o como lengua-puente una lengua de la misma familia pueden alcanzar un nivel de comprensión lectora B2 en seis meses de estudio. Con estas prácticas, hay que aceptar, sin embargo, que el alumno presente al inicio de su aprendizaje del español unas competencias lingüísticas muy asimétricas: son las competencias receptivas, que se van a potenciar al principio, las que le permitirán avanzar después con mayor rapidez en las competencias productivas.

4.1. Una actividad de lectura

Una tarea de lectura que se puede llevar a cabo desde las primeras clases de español como tercera lengua con alumnos hablantes de una lengua romance –o que puedan utilizar alguna lengua romance como lengua-puente– es la elección de un libro que se leerá durante el curso. Veamos las etapas para su realización:

1. El profesor suscita el interés de los alumnos, explicando la tarea.

2. El profesor da a leer unas fichas que contienen resúmenes de los libros propuestos, fragmentos seleccionados de los mismos e imágenes relacionadas con el tema.

3. Cada alumno lee las fichas y escoge dos libros que le gustaría leer. En esta fase de lectura, basta una comprensión global.

4. Por parejas, los alumnos argumentan su elección: las citas en español procedentes de las fichas, el uso de algunas palabras clave o la lectura de fragmentos de los resúmenes son buenas maneras de *lanzarse* en el uso de una lengua de la que no se tienen conocimientos previos. En esta fase de la actividad, el alumno puede recurrir al uso de la L1 si lo necesita, al cambio de código o a la introducción puntual en su discurso de palabras en su propia lengua.

5. Después de las exposiciones, cada pareja tiene que decidirse por uno de los libros previamente seleccionados.

6. El profesor pregunta por los títulos escogidos por cada pareja; si no se ha llegado a un consenso en la clase y hay, por ejemplo, dos o tres títulos escogidos, se realiza el mismo intercambio que en el punto 4 pero en grupos mayores hasta decidir cuál va a ser la lectura del curso.

7. Los alumnos leen individualmente el texto escogido, guiados mediante fichas de lectura. En ellas se presentan actividades para la activación de los conocimientos previos sobre el tema, se formulan hipótesis de lectura, etc. Los alumnos realizan ejercicios para comprobar y afinar su comprensión: preguntas verdadero/falso; cuestionarios de elección múltiple; selección de un dibujo que corresponda a un texto o a una parte del texto; imágenes que hay que ordenar; clasificación de información... En esta fase, se otorga especial importancia al sentido global.

8. El profesor se centra después en algunos aspectos lingüísticos. Los alumnos responden a algunas preguntas que les obligan a reflexionar sobre su gramática espontánea (o gramática de hipótesis) y, a partir de formas y/o esquemas lingüísticos que le son familiares, identifican una serie de elementos gramaticales (formas de los determinantes, formas verbales, formación de palabras, etc.).

9. En clase, se sistematizan las formas lingüísticas seleccionadas y se reutilizan: el paso de la recepción a la producción se realiza paulatinamente.

5. Conclusión

Nos parece que tener en cuenta las pistas mencionadas aquí permitiría integrar mejor el aprendizaje del español en los conocimientos previos de los aprendices, acelerando el aprendizaje de la lengua, conduciendo a una mayor autonomía e introduciendo

una diversificación de los soportes y vías de acceso a la lengua. Toda la dificultad radica en saber basarse en la competencia plurilingüe para alcanzar nuestro objetivo principal, a saber, la competencia para comunicar en español.

Como profesores de español o como formadores de futuros docentes tenemos que analizar cuáles son nuestras representaciones y nuestras prácticas en relación con la enseñanza del español como L2, L3, etc.; tenemos que fomentar la concertación con docentes de otras lenguas para definir objetivos comunes y estrategias susceptibles de favorecer la transferencia de una lengua a otra; y, por último, es indispensable llevar a cabo experiencias prácticas concretas y trabajos teóricos que tengan en cuenta la especificidad de la enseñanza del español como lengua tercera. Por parte de los creadores de materiales didácticos, hay también aquí un campo que está a la espera de ser explotado.

Bibliografía

BEACCO, J.-C., M. BYRAM, M. CAVALLI, D. COSTE, M. EGLI CUENAT, F. GOULLIER y J. PANTHIER (2010): *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.

BERTHELE, R., E. PEYER y I. KAISER (2011): "On abduction in receptive multilingualism. Evidence from cognate guessing tasks", *Applied Linguistics Review*, 2, Berlin, New York: de Gruyter, 191-220.

BERTHELE, R., E. PEYER y I. KAISER (2010): *The multilingual reader: advantages in understanding and decoding German sentence structure when reading German as an L3*, International Journal of Multilingualism.

CASTELLOTTI, V. (ed.) (2001): *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations,* Rouen: Presses Universitaires de Rouen.

CENOZ, J. y U. JESSNER (2000): *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

CENOZ, J., B. HUFEISEN y U. JESSNER (ed.) (2003): *The Multilingual Lexicon,* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

CENOZ, J., B. HUFEISEN y U. JESSNER (ed.) (2001): *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives,* Clevedon: Multilingual Matters.

CLYNE, M. (1997): "Some of the Things Trilinguals Do", *The International Journal of Bilingualism,* 1, 2, 95-116.

CLYNE, M. (2003): *Dynamics of Language Contact,* Cambridge: Cambridge University Press.

CONSEJO DE EUROPA (2008): *Recommandation CM/Rec (2008) du Comité des Ministres aux Etats membres sur l'utilisation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) du Conseil de l'Europe et la promotion du plurilinguisme* [en línea]. *http://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1318687*

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* [en línea]. Madrid: Instituto Cervantes. *http://cvc.cervantes.es/obref/marco*

COSTE, D. (1991): *Vers le plurilinguisme? École et politique linguistique*, París: Hachette.

DEGACHE, C. (1992): *Observation des stratégies d'accès au sens lors de l'activité de lecture en Langue Etrangère Voisine Inconnue Romane: français langue source, espagnol langue cible*, Mémoire de DEA, Université Stendhal Grenoble.

ELLIS, N. C. (1994): *Implicit and explicit learning of languages*, San Diego: Academic Press.

EUROCOM CENTER [en línea]. *http://www.eurocomcenter.eu/index2.php?lang=fr&main_id =0*

FORLOT, G. y R. JEAN-MICHEL (2008): *L'anglais, langue passarelle vers le français?*, *Ela. Études de linguistique appliquée,* /1 - n° 149 [en línea]. Klincksieck. *http://www.cairn.info/revue-ela-2008-1.htm*

GALATEA (1996): "Et si vous suiviez Galatea? Présupposés théoriques et choix pédagogiques d'un outil multimédia d'entraînement à la compréhension des langues romanes" [en línea]. Centre de Didactique des Langues, Université Stendhal Grenoble III. *http://w3.u-grenoble3.fr/galatea/dm%201999.htm*

GIRARD, D. (1995): *Enseigner les langues: méthodes et pratiques*, París: Bordas.

HERDINA, P. y U. JESSNER (2000): "The Dynamics of Third Language Acquisition" en J. Cenoz y U. Jessner, *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 84-98.

INSTITUTO CERVANTES: *Diccionario de términos clave de ELE* [en línea]. Madrid: Instituto Cervantes. *http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/*

INSTITUTO CERVANTES (2007): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, vol. 3, Madrid: Instituto Cervantes / Edelsa.

KLEIN, HORST G.: "L´Eurocompréhension (EuroCom), une méthode de compréhension des langues voisines", 13 [en línea]. *http://www.eurocomresearch.net/lit/ela2004.pdf*

RINGBOM, H. (2007): *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning,* Clevedon: Multilingual Matters.

WOKUSCH, S. (2005): *La didactique intégrée des langues à l'école: tentative de conceptualisation*, Document martyr pour le Groupe de référence pour l'enseignement des langues en Suisse (GREL).

ELE/L2 en ir€£and: bainne agus síneadh fada

Aintzane Belamendia Alegria
Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea

Daniel Zubía Fernández
National University of Ireland Maynooth, Irlanda

Resumen

A los docentes de ELE/L2 en los países de habla inglesa se les plantean una serie de desafíos, siendo la no consciencia lingüística del alumno de ELE/L2 de la lengua materna y principal de estos países uno a tener presente. Esta conciencia lingüística suele facilitar el itinerario del alumno de la L1 a la L2.

Esta comunicación se plantea considerar, examinar y reflexionar sobre la experiencia docente de la enseñanza del español como lengua extranjera en Irlanda, una isla en la que la lengua principal es la inglesa pero en la que la otra lengua, el irlandés, es una a tener presente. Aunque éstas comparten un espacio común, no siempre son las lenguas maternas de los alumnos. Siendo el irlandés una lengua y un arma de doble filo, por la especifica realidad sociolingüística de la isla, hay una serie de aspectos del irlandés a los que el docente de ELE/L2 puede recurrir como útil con el que presentar el español y a los que en otros países angloparlantes no se puede recurrir. Conjuntamente, el espacio lingüístico intermedio del hiberno-inglés, la más antigua variedad del inglés fuera de la Gran Bretaña, también ocupa un papel a tener presente dado que se aparta como norma lingüística de la *Received Pronunciation (RP)* o el 'inglés de la BBC', y es la hablada en la isla. Este recurso al docente le permite ampliar la variedad lingüística del español. Estos aspectos no siempre se consideran con la necesaria atención y entendemos que se han de tener presentes dado que pueden facilitar el aprendizaje del alumno. Así, a partir de nuestra actividad docente como profesores, planteamos una reflexión sobre los condicionantes lingüísticos del profesor de LE/L2 en un país bilingüe de habla inglesa e irlandesa, quien echa mano de *bainne agus fada*.

> Hiberno-English means that you have two
> languages in kind of unruly shotgun marriage
> together, fighting all the time over the
> centuries, for syntax, pronunciation,
> vocabulary, idiom.
> (Professor T. P. Dolan, entrevista a Amador, 2007)

En la enseñanza de segundas lenguas suelen convivir dos lenguas así en el aula como en la mente del alumno, las nuevas tendencias subrayan la trascendencia que puede alcanzar la consideración de las diferentes lenguas que los alumnos pueden conocer, pues el aula también es un espacio donde diferentes lenguas interactúan, aunque un producto sea un "*shotgun marriage*", como lo define el Professor T. P. Dolan, pero sacando partido de esa disputa sobre la sintaxis, la pronunciación, el vocabulario y otras estructuras de comunicación. Así, es el profesor quien ha de sacar partido de ese caudal y de ese contexto lingüístico. Conjuntamente, en la enseñanza de L2 se constatan una

serie de aspectos que a veces permanecen en un segundo plano tanto por la premura en la que a menudo se desarrolla la actividad docente como por el apremio que recae sobre los docentes. Entre estos aspectos, los socio-lingüísticos tienden a verse relegados, tanto porque el objeto principal es la lengua meta como porque en muchos casos requiere cierta preparación o consciencia lingüística previa del docente, no siempre tenida presente. Con todo, para los docentes esta preparación no es tan pindia como parece, no solo porque se ha de tener presente la "*L2land*" (Coleman 1995: 33), sino porque partimos de la *L1land* y esta realidad del mismo modo se ha de tener presente. Por otra parte, a los docentes de ELE/L2 en países de habla inglesa se les plantean una serie de desafíos que van más allá de la enseñanza de la materia que nos ocupa, siendo la no consciencia lingüística del alumno de ELE/L2 de la lengua materna y/o principal de estos países unas circunstancias a tener presente. Este desafío determina la enseñanza del español y plantea al profesor una serie de dificultades a salvar, ya que, simultáneamente, el alumno ha de familiarizarse con la lengua meta y ha de aclimatarse al metalenguaje de la lengua meta. La consciencia lingüística facilita la aclimatación en el itinerario de la(s) L(s)1 a la L2, el español en el caso que nos ocupa, especialmente con alumnos principiantes o *ab initio* a lo que nos corresponde ofrecerles algunos referentes a los que asirse en el brinco de la(s) L(s)1 a la L2.

La consciencia lingüística del alumno se establece o aflora a través de la(s) lengua(s) que se hablan en sociedades mono o plurilingües, pese a que a priori, los alumnos de las segundas tiendan a ser más concientes en términos lingüísticos, ya que frecuentemente esa consciencia aflora de la mano de mínimas pero relevantes diferencias léxicas entre dos lenguas. De esta suerte, por ejemplo, para un hablante de español y vasco, la palabra "dedo" tiene dos claros equivalentes en vasco, *atzamar* para los de las manos y *behatz* para referirse a los de los pies, diferencia léxica que también se establece en inglés. Conjuntamente, a diferencia del inglés, en irlandés, las palabras se clasifican por el género gramatical en femeninas y masculinas, como ocurre en español. La reflexión en el aula sobre las meras diferencias de este tipo fomentan dicha consciencia, dado que pueden generar la autorreflexión del alumno a lo largo del aprendizaje. En el contexto que nos ocupa, el inglés es la lengua común y principal de Gran Bretaña e Irlanda. En Escocia, Gales, y en la isla de Irlanda también se hablan otras lenguas que ocupan dispares papeles en dichas sociedades. Nos referimos tanto a las lenguas célticas como a las lenguas traídas por los inmigrantes llegadas a la aula de la mano de la segunda generación, en el caso de Gran Bretaña especialmente de las ex-colonias británicas a lo largo del siglo XX y en el caso de Irlanda las llegadas en los últimos quince años, especialmente del este y norte de Europa, desempeñan un papel activo en el paisanaje lingüístico de estas tierras. Así, dependiendo del contexto y el perfil educativo, creemos que éstas se pueden tener presentes, dependiendo de la realidad del aula en la que enseñemos.

En esta comunicación se plantea una reflexión sobre nuestra experiencia docente en la isla de Irlanda en la enseñanza del español en la universidad alumnos principiantes. En esta isla conviven dos lenguas indoeuropeas, el inglés y el irlandés, una germánica y la otra céltica de la rama godélica. Asimismo, se considera una tercera lengua, el *ulster-scots*, hablada en zonas de los condados norteños de Antrim, Derry, Down y Donegal,

en el Ulster.[1] Al mismo tiempo y en el mismo espacio, se halla el hiberno-irlandés o la variedad diatópica del inglés hablado en la isla de Irlanda, un inglés arribado en el siglo XII, pero que arraigó, se aclimató ya a partir el siglo XVI y que ha sido constantemente cribado por el cedazo de la lengua irlandesa. No obstante, pese a que ésta es una variedad que en un nivel culto es bien próxima al inglés británico culto, como ocurre en un nivel culto en otras lenguas, en un nivel hablado presenta una serie de notables disparidades lingüísticas que se han traducido en una rica e innovadora tradición literaria anglo-irlandesa, como se muestra en la obra de Maria Edgeworth, W. B. Yeats, J. M. Synge, James Joyce, Brendan Behan, Seámus Heaney y Roddy Doyle, entre otros. Así, algunos de los usos lingüísticos resultan muy válidos al profesor de ELE/L2 dado que no siempre coexisten con los del inglés británico o americano.

Conjuntamente, la realidad sociolingüística de la isla es algo a tener presente ya que, pese a la igualdad legal que ostentan el inglés y el irlandés en la República de Irlanda, en el día a día no se refleja dicha igualdad ya que el inglés es la lengua principal en uso. El papel que la lengua irlandesa ha de ocupar en esa sociedad continúa siendo una cuestión ciertamente espinosa. Oficialmente, en la República de Irlanda el irlandés y el inglés conviven como lenguas oficiales del estado pero la primera es considerada como la primera lengua oficial. En Irlanda del Norte, el irlandés y el *ulster-scots* están reconocidos como parte del la riqueza cultural de Irlanda del Norte. En el contexto sociolingüístico de la isla, el irlandés ocupa un segundo lugar en estas sociedades y, además, por muy diversos motivos, no es una lengua igualmente aceptada en dichas sociedades (Ó Cathail 2007 y Hickey 2009). En la educación primaria, la gran mayoría de alumnos han estudiado el inglés y el irlandés, mientras que en secundaria la gran mayoría estudian en inglés. El irlandés solo se oferta como L1 en la enseñanza primaria en las *Gaelscoileanna*, o escuelas en las que se enseña en irlandés. Pese a las diferentes reacciones que provoca la lengua irlandesa, lo cierto es que la gran mayoría de ciudadanos son conscientes, en grado diferente, en términos lingüísticos, del irlandés. Es ésta la consciencia que puede resultar útil al profesor de ELE/L2. En cuanto al hiberno-inglés (Filppula 1999 y Hickey 2007, 2009), pese a las considerables diferencias dialectales, manifiestas en el nivel suprasegmental de la lengua, presenta una serie de características comunes en las que se combinan los usos y calcos lingüísticos del irlandés, los arcaísmos léxicos del inglés, los préstamos y palabras derivadas del irlandés. Todas ellas permiten establecer paralelismos entre el español europeo y el americano. Además, los alumnos son plenamente conscientes de que en esa isla estas dos lenguas conviven en el día a día, no ya sólo en las cantidad préstamos irlandeses que se emplean a diario en inglés (Zubía y Amador 2004), sino que su consciencia lingüística, la que les hace sabedores de que se expresan en una forma propia del inglés, el hiberno-inglés. Al mismo tiempo, el *code-switching* es una práctica constante entre los hablantes de las dos lenguas, y estos hábitos constituyen una seña de identidad que les diferencia en ciertos aspectos de Gran Bretaña. Así, se ha de tener en cuenta que el papel del profesor también consiste en actuar como

1. En la división tradicional de Irlanda en cuatro provincias, la del Úlster es la provincia más al norte, formada por los condados de Antrim, Armagh, Down, Derry, Fermanagh, Tyrone, que en la actualidad son Irlanda del Norte, y Cavan, Donegal, Monaghan, los cuatro condados que pertenecen a la República de Irlanda. El *ulster-scots* evolucionó a partir del inglés y escocés hablado en la baja Escocia y llegado, a partir del siglo XVII, con las *plantations* o asentamientos de gente llegada de la otra isla.

agente intercultural, aquel que se dirige hacia la transculturalidad (Rico 2009), incorporando la cultura de la tierra de las L(s)1.

La consciencia lingüística de la(s) L(s)1 a la L2

Sin duda alguna, pese a que las dos sean lenguas indoeuropeas, las diferencias tipológicas entre la lengua irlandesa y la española son notables ya que la primera es una lengua de tipo VSO, con declinaciones, con un uso preposicional de los pronombres, así como la presencia de mutaciones que afectan a verbos, nombres y adjetivos. No obstante, afloran otros elementos que sí nos permiten establecer las bases de la mencionada consciencia lingüística de los alumnos de ELE. Tal y como indica Gast, "*second language learners make an assumption of 'inter-lingual equivalence' that gives rise to non-target like structures in their L2*" (en prensa 1: 4), siendo así el profesor quien ha de fomentar un espacio inter-lingüístico por el que el alumno comience a circular. En general, en los países de habla inglesa, desde que a lo largo de los años setenta y ochenta se fueron modificando los planes de estudio y curriculares, estos se centraron en cultivar las cuatro destrezas lingüísticas *per se* en inglés, pero dejando de lado el estudio y la reflexión sobre la lengua inglesa en sí. De ahí que el grado de consciencia lingüística sobre el inglés tienda a ser limitada. Ésta es la patente realidad a la que se enfrenta el docente de ELE/L2, ante la cual éste ha de echar mano de una serie de recursos comparatistas con un claro objetivo: el fomento de una reflexión del alumno a partir de ejemplos de otra lengua o realidad lingüística de la que éste está al tanto, para así establecer las bases de una consciencia lingüística de la L1 a la vez que aprende la L2. La consciencia lingüística "*is a matter* [...] *of access*" (Mattingly 1984: 9), tarea que le incumbe al docente, consciente de que "*most parameters of comparison investigated in contrastive studies are not purely formal but concern the mapping between form and function*" (Gast, en prensa 1: 6). Con todo se ha de tener presente que dicho trazo entre forma y función es esencial en el contexto universitario al que nos referimos, dado que el objetivo final de dichos estudios universitarios es la educación y formación de personas aptas para desempeñar las más diversas labores profesionales.

Plano fonético

En el plano fonético, pese a las diferencias vocálicas existentes entre el irlandés y el español, sí cabe mencionar que estas dos lenguas comparten una serie de sonidos básicos para un alumno del nivel inicial. La relevancia de este plano radica en el hecho de que ofrece al alumno de ELE/L2 una serie de claros referentes, ausentes en el sistema fonético inglés, alguno de los cuales suelen presentar dificultades por la carencia de referentes en la L1.

- Así, un sonido inexistente en el sistema fonético inglés, existe en irlandés las combinaciones "ne/ni/en/in" (al inicio de la palabra cuando está palatizada), el equivalente de la consonante palatal nasal o 'ñ'. Precisamente, es la palabra irlandesa *bainne*, que significa leche, la que nos permite introducir el claro referente de nuestra 'ñ' y ajena para el alumno en el sistema fonético inglés. Desde el inglés, este sonido 'ñ' se suele presentar como aquel sonido próximo a una

'n',[2] como en *onion* o "/'ən·jən/" (Collins Spanish Dictionary 2000: xxxvii), pero no tan próximo como el irlandés. Lo que este diccionario subraya es /nj/, una equivalencia cercana pero no tan próxima como la que nos brinda 'bainne' o ['baɲə].

- Parecido es el caso de la 'j' o la fricativa velar sorda [x] en español, referente ausente en inglés y que en inglés representa la africada postalveolar sonora. En irlandés el dígrafo 'ch' representa la fricativa velar sorda [x], presente en palabras como *ocht* o ocho, *teach* o casa /t'æx/, o en *taoiseach* /ti:ʃəx/ primer ministro de la República de Irlanda, o en posición intersilábica tenemos un nombre de persona como 'Mícheál' o /mixəl/. Y, de hecho, lo habitual en los manuales de español para hablantes ingleses es que se eche mano de la palabra *loch* /lɒx/ (Collins: xxxvi), que significa 'lago o mar interior' en escocés y se emplea en inglés, tal y como es en irlandés.
- En irlandés se diferencia entre la 'r' y la 'rr' Aún no siendo una característica compartida con otras variedades (el inglés de Escocia, Canadá y zonas de EEUU), el hiberno-inglés, a diferencia de la norma lingüística de la *Received Pronunciation*, es una variedad rótica. Esta característica del hiberno-inglés nos permite presentar estos sonido esenciales en español con los referentes de la variedad diatópica. Con todo, se pronuncia como vibrante simple o [r] donde en inglés británico se pronuncia con una aproximada [ɹ]. Así, lo relevante es que no se pronuncia la 'erre' inglesa, sino que la pronunciación de las 'taps' /r/ y /rr/ es lo habitual y llega a diferenciar entre la vibrante simple y la múltiple, similar a /pero/ y /perro/ en español, *cara* ('amigo' en irlandés) y *carrot* ('zanahoria' en inglés), subrayando así la oposición fonológica entre los dos sonidos consonánticos.
- Una característica importante del español es el acento prosódico en español, un aspecto al que se ha de prestar la atención necesaria en el aula, no solo porque se halle ausente del teclado en inglés de los ordenadores y sea parte de la norma, sino porque los alumnos han de familiarizarse con su uso y función desde el inicio del aprendizaje del español. La lengua inglesa no recurre a este sistema. Por el contrario, en irlandés sí se emplea el acento prosódico, aunque con una función diferente, es una aspecto muy importante en esta lengua. Nos referimos a la *síneadh* fada o "fada", como se menciona en clase. Pese a las diferencias en la función en irlandés cuando se añade el signo diacrítico (á, é, í, ó, ú) se indica la longitud de la vocal, mientras que una vocal acentuada en español subraya la vocal tónica. Al subrayar en el aula que la palabra tal va con "fada" en español en la vocal que sea, pese a la diferencia de funciones en ambas lenguas, el alumno se familiariza con ese uso en español y con la relevancia del mismo en esa lengua meta. Este aspecto es importante en alumnos principiantes.

Plano gramatical

Pese a que el irlandés es una lengua de tipo VSO y que posee una serie de características que solo comparte con las otras lenguas godélicas célticas, caben mencionar otros aspectos de la lengua irlandesa que nos permiten asentar o avivar esa consciencia

2. Bradley (2004: 3) presenta la 'ñ' como 'more likely *ny* in *canyon* than *ni* in opinion'.

lingüística del alumno de ELE/L2, en algunos aspectos centrales a la lengua española pero que requieren cierta reflexión en el estudio a los hablantes de lengua inglesa:

- Como se indicaba previamente, se clasifican los sustantivos en femeninos y masculinos, teniendo la concordancia gramatical entre sustantivo, artículo y adjetivo como una característica no compartida con el inglés.

- Si la forma inglesa del verbo *to be* se corresponden a nuestros "estar" y "ser", la equivalencia en irlandés presenta ciertas similitudes. Pese a que los usos no sean exactamente lo mismos, el irlandés diferencia entre *bí* que se emplea para expresar la 'existencia, la condición y el estado' *is*, que no es un verbo propiamente dicho sino una partícula, se emplea para indicar el origen, definir e identificar.

- La diferenciación entre la segunda persona del pronombre personal en singular y plural, los pronombres personales "tú" y "vosotros", desaparece en inglés puesto que ambos pronombres comparten la forma única *you*. Sin embargo, en hiberno-inglés se conserva, en el lenguaje hablado, dicha diferenciación entre *you* o "tu" y *yous* "vosotros", el arcaísmo inglés, *ye*, *yis* o *yous* para vosotros/as. De hecho, ahí también la que aflora es la lengua irlandesa, ya que en irlandés se diferencian ambas personas "tú" (pronombre personal, 2ª persona singular) y *sibh* (pronombre personal, 2ª persona plural). *What are yous doing tonight*: ¿Qué hacéis esta noche?

- Para expresar el diminutivo en inglés, se acompaña el sustantivo con un adjetivo que indique un tamaño o dimensión inferior como en *small house*, también se puede complementar el sustantivo con el adjetivo *wee*, propio del inglés de Escocia e Irlanda del Norte, *a wee house* o una casita, pero no se añade un sufijo al sustantivo -ito, -ino u otro, como ocurre en español. En irlandés, el diminutivo se expresa con el sufijo '-een', así Mícheáleen, sería el pequeño Miguel o Miguelín.

Discusión

Este tipo de práctica y perspectiva se ha pensado para alumnos principiantes, pero, dependiendo de las lenguas L1, se podrían establecer paralelismos para diferentes niveles. No obstante, como se indica con los ejemplos presentados, tal y como señala Dégy, es al profesor a quien le corresponde tanto considerar como incorporar estrategias con un objetivo: "to promote multicompetence in the foreign language classroom, firstly by they themselves modeling and reflecting upon multiple language use and communication strategies" (Dégy 2010: 309) para así promover y avivar la consciencia lingüística del alumno. Al mismo tiempo, en el contexto que nos ocupa, lo habitual es que la lengua común entre alumnos y profesores sea el inglés y, también, el hiberno-inglés, la tendencia es que la presencia del irlandés permanezca relegada en el aula en un segundo plano, ya que los manuales bilingües son en español e inglés y ciertamente la lengua dominante es el inglés.[3] A partir de los ejemplos que presentamos, la reflexión que planteamos es

3. Así, nos complace celebrar que David Barnwell, Pádraig Ó Domhnalláin y Carmen Rodríguez Alonso, continúan la redacción del *Diccionario español irlandés*.

que en el aula de ELE/L2, siempre teniendo presentes los objetivos universitarios con los que caminos al aula, lo que compartimos es un espacio en el que se produce un intercambio de experiencias y conocimientos en el que desarrollar estrategias y destrezas comparatistas. En el caso que nos ocupa, hemos de dejar claro que ninguno de nosotros habla irlandés, pero que el intercambio de experiencias con los alumnos así como el mero estudio de una serie de aspectos tipológico-lingüísticos de esta lengua y del hiberno-inglés, con la que estamos familiarizados, pueden ser suficientes para facilitar el itinerario del alumno a la ELE/L2 y de esta suerte establecer los cimientos de la consciencia lingüística a la que nos referimos. Consideramos que ya no sólo es una forma de mostrarle al alumno el interés del docente por él y por las culturas de la 'L1lands', sino que es un modo de incorporar actividades en las que el alumno igualmente puede contribuir al aula con una muestra de su experiencia lingüística y de aprendizaje previa, para así compartirla con los otros compañeros y también con el profesor.

Lo cierto es que, bien por la premura o por lo limitado de los recursos en que se desarrolla la actividad docente, los programas docentes o por otros motivos, en la enseñanza de ELE/L2 hay aspectos a los que no se les presta cierta atención, no es que estos sean fundamentales en el itinerario a la lengua meta, sino que, en ocasiones y circunstancias, pueden allanar ese a veces pedregoso itinerario y permitir que el alumno prospere en su capacidad analítica y reflexiva sobre la lengua meta y la lengua inicial. La presencia, la convivencia y el uso de varias lenguas en el aula ha te tener presentes las lenguas que tanto los alumnos como los profesores traen a la clase, un ejemplo de una práctica y ejercicio que cada vez es más habitual en la sociedad contemporánea. Así, teniendo presentes estos contextos multilingüísticos, como el que nos ocupa, en los que con ejemplos como los expuestos, se muestra cómo en la enseñanza del español se puede echar mano de paradigmas una lengua con el objetivo de ampliar las perspectivas lingüísticas de los alumnos de ELE. Por lo tanto, es el profesor de ELE/L2 quien no ha de subestimar que cualquier lengua que hablen los alumnos o de la que sean conscientes, puede presentar aspectos prácticos e útiles a la hora de facilitar el itinerario de la(s) L(s)1 a la L2 y de bien crear, fomentar o avivar la consciencia lingüística del alumno. Desde luego, lo que cabe es no subestimar ninguna lengua, por muy minoritario o minorizado estado que una lengua presente, dado que cualquier lengua nos puede brindar una serie de ejemplos o paralelismos interesantes o relevantes para fomentar dicha conciencia lingüística a las que nos referimos y, así, ampliar dichas perspectivas lingüísticas y la capacidad reflexiva del alumno.

Con todo, al abordar estas estrategias, subyacen ciertos aspectos secundarios en la enseñanza de idiomas, pero relevantes en todo nivel educativo ya que del mismo modo formamos a alumnos en otra serie de hábitos educativos y formativos. Ciertamente, con esta práctica también se procura fomentar la reflexión y la capacidad de análisis lingüístico. Esto nos lleva a considerar este enfoque ya que también promueve el dinamismo en el aula pues nos planteamos que el alumno se habitúe a la dinámica del *code-switching* entre la(s) L1 y la L2 al comentar o discutir sobre los paralelismos lingüísticos entre ciertas estructuras. Asimismo, consideramos que así se siembran, entre el alumnado, prácticas y hábitos de un aprendizaje independiente, tan relevante en el nivel universitario. Con ello, igualmente se anima a los alumnos a que tengan confianza

en sí mismos al otorgar relevancia del conocimiento plurilingüístico previo o pasivo al incorporar dichos conocimientos, fomentando su capacidad análisis como de relacionar conceptos y estructuras al establecer vínculos entre las dos lenguas, al fomentar la consciencia lingüística. Así, desde nuestra actividad docente como profesores, consideramos que la reflexión sobre los condicionantes lingüísticos del profesor de LE/L2 en un país bilingüe de habla inglesa e irlandesa, quien siempre que hace falta recurre a *bainne* y ya no a *onion* y les recuerda que la palabra x va con *fada* en la vocal que toque, nos puede permitir ampliar el horizonte lingüístico de un alumno de nivel inicial a la vez que comprende algunos aspectos esencial de la lengua meta.

Bibliografía

AMADOR MORENO, C. (2007): "How the Irish Speak English: A Conversation with T. P. Dolan", *Estudios Irlandeses*, 2, 214-217.

ASIÁN, A. y J. McCullough (1998): "Hiberno-English and the teaching of modern and contemporary Irish literature in an EFL context", *Links & Letters*, 5, 37-60.

BARNWELL, D., P. Ó DOMHNALLÁIN y C. RODRÍGUEZ ALONSO (2009): *Diccionario Irlandés Español Fócloir Gaelige Spáinnise*, Dublín: Coiscéim.

BRADLEY, PETER T. e I. MANKENZIE (2004): *Spanish. An Essential Grammar*, Londres: Routledge.

COLEMAN, J. A. (1995): "The Current State of Knowledge Concerning Student Residence Abroad", en G. Parker y A Rouxeville (eds.), *"The year abroad": Preparation, Monitoring, Evaluation*, London: Association for French Language Studies, The Centre for Information on Language Teaching & Research, 7-41.

Collins Spanish Dictionary, London: Collins, 2000.

DÉGI, Z. (2010): "Effects on the Linguistic Awareness of Foreign Language Learners", *Acta Universitatis Sapientiae Philologica*, 2, 2, Cluj-Napoca: Sapientia Hungarian University of Transilvania, 299-311.

GAST, V. (en prensa): "Contrastive Analysis" [en línea]. *http://www.personal.uni-jena.de/~mu65qev/papdf/CA.pdf*

GAST, V. (en prensa 1): "Contrastive analysis: Theories and methods", B. Kortmann y J. Kabatek (eds.), *Dictionaries of Linguistics and Communication Science: Linguistic theory and methodology* [en línea]. Berlín: Mouton de Gruyter. *http://www.personal.uni-jena.de/~mu65qev/papdf/contr_ling_meth.pdf*

HICKEY, R. (2009): "Language Use and Attitudes in Ireland", en B. Ó Catháin (ed.), *Sochtheangeolaíocht na Gaeilge*, *Léachtaí Cholm Cille*, 39, Duirbug-Essen: Universtät Duisburg-Essen, 62-89.

HICKEY, R. (2007): "Southern Irish English", D. Britain (ed.), en *Language in the British Isles*, 2ª ed., Cambridge: Cambridge University Press, 135-51.

HICKEY, R. (2004): "The phonology of Irish English", Kortmann, Bernd *et al.* (ed.), en *Handbook of varieties of English*, vol. 1: Phonology, Berlin: Mouton de Gruyter, 68-97.

HICKEY, R. (1983): "Syntactic ambiguity in Hiberno-English", *Studia Anglica Posnaniensia*, 15, Poznan: Versita, 39-45.

FILPPULA, M. (1999): *The grammar of Irish English: language in Hibernian Style*, London: Routledge.

MATTINGLY, I. G. (1984): "Reading, Linguistic Awareness, and Language Acquisition", en

J. Dowling y R. Valtin (eds.), *Language Awareness and Learning to Read*, New York: Springer Verlag, 9-25.

Ó CATHAIL, S. (2007): "The Politics of the Irish Language Under the English and British Governments", en *The Proceedings of the Barra Ó Donnabháin Symposium*, New York: Glucksman Ireland House at New York University, 111-126.

Oxford Spanish Dictionary (1994): Oxford: Oxford University Press.

PELLICER PALACÍN, M. (2009): "La diversidad cultural en el aula: un reto, una oportunidad", en A. Barrientos *et al*. (ed.), *El profesor de español LE/L2. Actas del XIX congreso internacional ASELE*, vol. 2, Cáceres: Universidad de Extremadura, 699-707.

RICO MARTÍN, A. M. (2009): "El profesor de E/LE como agente hacia la transculturalidad", A. Barrientos *et al.* (ed.), en *El profesor de español LE/L2. Actas del XIX congreso internacional ASELE*, vol. 2, Cáceres: Universidad de Extremadura, 721-737.

ZUBÍA FERNÁNDEZ, D. y C. AMADOR MORENO (2004): "Incorporating Linguistic and Cultural Variation in EFL/ELE'", en E. González-Álvarez y A. Rollings (eds.), *Proceedings of the 3rd International Contrastive Linguistics Conference, September 2003. Studies in Contastive Linguistics*, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela Publicacións, 667-675.

Español lengua extranjera: actividades de aula orientadas a la comunicación efectiva y la vivencia afectiva

Juan Miguel Beneito Pérez
Universidad de Alicante

Resumen

Con el presente taller pretendemos, por una parte, presentar un conjunto de actividades-tipo originales y contrastadas en cursos de ELE y con alumnos no nativos de español en secundaria. Es posible *replantear* actividades habituales en el aula con una perspectiva de comunicación efectiva y la implicación global de la persona (más allá de la dimensión intelectual: "emociones y vivencias, valores y actitudes, autoimagen y relación con los demás") (Martín 2005). Por otra, exponer el marco metodológico que aplicamos en las aulas, fruto de la amplia experiencia como docente y la sistemática reflexión y formalización de las actividades para presentarlas en cursos de formación y másteres de postgrado. "¿Cognición o afectividad? ¡Cognición y afectividad!" (Arnold y Brown 2000: 25).

1. Presentación

A partir de la experiencia de muchos cursos de ELE hemos constatado la conveniencia de armonizar los planteamientos cognitivos con la dimensión afectiva de las relaciones en el aula para conseguir una actitud positiva y un nivel satisfactorio de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la cultura en L2. Para ilustrar nuestra propuesta no vamos a elegir actividades que ya cuentan con una extensa tradición en el aprendizaje centrado en el alumno, sino que escogeremos actividades de reflexión sobre la lengua, léxico o textos de los medios de comunicación que serán trabajadas en el aula, como solemos decir en los cursos de formación del profesorado, '*de otra manera*'; orientadas según un principio que actúa como catalizador de la enseñanza y el aprendizaje: '*sorpréndeme amablemente*'. Presentaremos las siguientes actividades-ejemplo: A) *En el ámbito textual*: 1.- Entrevista al nuevo profesor / 2.- Respondemos a una oferta de trabajo / 3.- Rueda de entrevistas / 4.- Anunciar emociones / 5.- Interacción con propuestas de prensa / 6.- Informe sobre la personalidad / 7.- Presentación de un texto. B) *Gramática:* 8.- Ejercicio de atención: abecedario, preposiciones... / 9.- Dictado memorístico sobre gramática normativa. C) *Léxico y la ortografía*: 10.- Dictado de antónimos / 11.- El sentido contrario / 12.- Dictado por asociación / 13.- Dramatización de vocabulario.

2. Marco metodológico

2.1. Convergencia de enfoques

Cualquier planteamiento metodológico ha de ser flexible y adaptarse al contexto concreto de trabajo; pero hay que enmarcar nuestra actividad en unas coordenadas didácticas pues solo desde el rigor se podrá ser *flexible*. Proponemos, además de la cuida-

da preparación de las clases, claro está, la aplicación de los principios que emanan de cinco enfoques didácticos bien desarrollados durante las últimas décadas: a) Enfoque comunicativo/tareas (Lomas y Osoro 1993) (Beneito 2003) (Ruiz 2011) (Melero 2008, 2012) / b) Género discursivo (Zayas 1994) (Reyes 1998) (Cassany 2006) / c) Intervención procesual/taller (Cassany, Luna y Sanz 1994) (Cassany 2002, 2006) / d) Dinámica de grupos (Fabra 1994; Fuentes 2000) / e) Enfoque humanístico/afectividad (Alonso 1998; Arnold y Brown 2000). Contamos, pues, con un marco teórico-práctico muy rico con el que podremos contrastar nuestra experiencia acumulada como profesores.

2.2. Indicadores para orientar las actividades de aula

En los cursos de formación de profesores planteamos unos criterios para que sirvan como guía a la hora de planificar o valorar una actividad de aula. En la *TABLA 1* se plantean los 16 indicadores que proponemos.

1. Relevancia de la construcción de sentido	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Implicación global de la persona (dimensión afectiva, no solo intelectual-racional)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Adecuación-conexión a la edad/intereses/contexto (Contenidos culturales, científicos o históricos transversales / Relaciones internacionales, temática o personajes de actualidad)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Activación de conocimientos previos	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Enfoque por tareas dirigidas	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Orientación en todas las fases del proceso	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Actividades "abiertas" (Diferente nivel de implicación y acabado)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Trabajo en relación con géneros discursivos concretos (En relación con ámbitos de uso determinados: Académico / Medios de comunicación / Literatura)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. Integración de destrezas de comprensión y expresión	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Referencias gramaticales en relación con los procesos de comprensión y expresión oral y escrita	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Interacción / (Parejas-pequeño grupo-gran grupo)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. Comunicación de producciones de los alumnos entre sí	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13. Diversidad de códigos (Icónico / Audiovisual / TIC)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14. Invitación a la creatividad	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15. Intención de alcanzar cierto grado de sorpresa ('Sorprender amablemente')	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16. Reflexión del alumno sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación	1	2	3	4	5	6	7	8	9

TABLA 1: Perfil didáctico de una actividad

La escala graduada (1-9) nos permitirá, si así lo precisamos, cuantificar el nivel de cada criterio y obtener un perfil didáctico gráfico de la secuencia que estamos valorando.

3. Actividades

3.1. Actividad: Entrevista al nuevo profesor

Género discursivo: Entrevista perfil / *Dinámica*: Pequeño grupo 3-4 alumnos / *Material*: Esquema de los interrogativos –Encuesta inicial para los alumnos / *Actividades de expresión escrita*: Redacción de preguntas –Registro de las respuestas –Redacción de la entrevista para prensa / *Actividades de expresión oral*: Dramatización de la entrevista / *Tiempo*: Una sesión de clase para la realización / Redacción final como tarea de casa / *Desarrollo*: > Se organiza la clase en pequeños grupos y cada uno recibe el encargo de elaborar preguntas para redactar una entrevista-perfil al nuevo profesor que ha llegado al centro. Se publicará en la revista de la institución a partir de las respuestas. > grupo A-cinco preguntas para averiguar su formación académica; grupo B-cinco preguntas sobre su experiencia profesional; grupo C-cinco preguntas para conocer su perfil psicológico-valores; grupo D-preguntas sobre la vida personal. > Se realiza la entrevista al profesor en la clase. (Los alumnos se alternan para hacer las preguntas y todos toman nota de las respuestas) > Un miembro de cada grupo redactará la versión escrita final para la revista (todos actúan como correctores).

3.2. Actividad: Respondemos a una oferta de trabajo

Géneros discursivos: Crónica en prensa escrita - Currículum vitae - Entrevista de trabajo / *Dinámica múltiple:* Individual - Parejas / *Material:* Crónicas periodísticas: "Se busca niñera", "Currículum: lo que se debe y no se debe hacer" / *Actividades de comprensión y expresión oral y escrita / Dr*amatización de la entrevista / *Tiempo*: 2 clases + trabajo en casa (2 horas).

> *Introducción*.–Pequeño grupo de tres o cuatro alumnos. Se inicia con el análisis de un texto de partida: "Se busca niñera". (*TABLA 3)* / Actividades de expresión: El currículum vitae y la entrevista de trabajo. / Gramática: (Según la programación del curso) / Técnicas de trabajo en pequeño grupo.

> *Actividades de compresión*.–Un texto de partida. ("Se busca niñera". Crónica periodística del diario Información) / 1ª Caracterización de la situación de comunicación / 2ª Lectura y comprensión general. Ordenar y completar / 3ª Análisis de la estructura del texto: Titular –Cuerpo de la crónica –Idea principal de cada párrafo / 4ª Resumen de la crónica (un solo párrafo) / 5ª Actividades gramaticales.

> *Actividades de expresión*.–1ª Escribe un nuevo titular para la crónica / 2ª Escribe un pie de foto que ilustre las imágenes. Ha de tener un marcado carácter subjetivo (demostrar admiración por los personajes) e incluir adjetivos... / 3ª Respuesta a la oferta de empleo. Redacción de una carta de presentación y del currículum vitae de una persona que opte al trabajo / 4ª Preparación de la entrevista de trabajo. (Se supone que hemos sido seleccionados para la entrevista). Redacta un decálogo de recomendaciones para una entrevista de trabajo (A partir del documento 'B' y de otra fuente más actual. Puede ser en tono irónico-humorístico) Trata la apariencia externa y la vestimenta, gestualidad y proxémica, preguntas y respuestas previsibles / 5ª Dramatización de la entrevista de trabajo. (Grabación en vídeo) Adjudicación de papeles: candidata(s) al puesto / pareja que ofrece el trabajo (Pitt - Jolie) / Preparación de las preguntas / Realización / Valoración dirigida (Lista de control)

TABLA 2: Actividad-3.2. Secuencia esquemática de actividades

(Diario Información, 24-4-11) **(*Documento B* / Diario Información, 26-4-1994)**

TABLA 3: Actividad-3.2. Documentos que se han usado como material

3.3. Actividad: Rueda de entrevistas

Dinámica múltiple: Individual - Parejas - Pequeño grupo / *Material:* Tres o cuatro entrevistas de prensa *(TABLA 4)* / *Comprensión y expresión escrita*. Género periodístico, la entrevista (de perfil o de contenido) / *Expresión oral*: Dramatización de la entrevista para la radio. Grabación en audio / Tiempo: 2 clases / *Procedimiento*: > Cada grupo de cuatro alumnos recibe 3 o 4 entrevistas de prensa y ha de elegir dos de ellas (la opcionalidad es uno de los recursos que favorecen lo que denominamos *'actividades abierta'*). > Se reparten los papeles de entrevistador, entrevistado y periodista observador; y se decide por cuál de ellas se va a comenzar (la otra queda para los más rápidos o para casa) > Se dramatiza la entrevista con incorporación de otros elementos propios del medio radiofónico (sintonía, preguntas en directo...) y se graba en audio.

TABLA 4: Actividad-3.3. Entrevistas en prensa

3.4 Actividad: Anunciar 'emociones'

Géneros discursivos: Anuncio comercial en prensa - Mensaje personal en móvil - Anuncio comercial en radio / *Dinámica:* Individual - Parejas - Pequeño grupo / *Material:* Anuncio en prensa de la campaña de Vissum / *Actividades de comprensión y expresión oral y escrita* / Tiempo: 2 clases (+ trabajo en casa).

> 1º) Lectura –Completar los huecos del texto (Pequeño grupo) - a) Escribe el texto del mensaje según la norma ortográfica. b) Ordena la dirección de la empresa: VISSUM ALICANTE / 03016 / s/n / Avda. de Denia / 902333344 / Alicante.

> 2º) Escribe los dos eslóganes que faltan (Pequeño grupo) a) El corporativo / b) El de la campaña de este anuncio (En los dos casos ha de aparecer la palabra 'ojos'.

> 3º) Creatividad. a) (Individual) Piensa en un buen amigo y crea un mensaje de afecto, con la misma estructura. (Me sobra con + infinitivo... para + infinitivo... para + infinitivo...) Envíaselo por correo electrónico o '*sms*' acompañado de una imagen que lo ilustre. b) (Actividad voluntaria / Individual, pareja o pequeño grupo / Trabajo en casa) Adaptad el anuncio para ser emitido por la radio. (No olvides: sintonía, mensaje, eslogan, empresa anunciadora inventada)

> 4º) Actividades gramaticales (...)

TABLA 5: Actividad-3.4. Procedimiento / Anuncio de partida 'Campaña vissum'

3.5. Actividad: interacción con propuestas de prensa: concurso viñetas / las palabras de la década

Concurso semanal 'La frase ganadora' – Revista Magazine

Géneros discursivos: Diálogo viñetas - Concurso para lectores de prensa. / *Dinámica: Parejas* - Pequeño grupo / *Material:* Viñetas de Jordi Lavanda en prensa: Imagen propuesta y respuestas de los lectores 'La frase ganadora' - Bases del concurso del suplemento dominical *Magazine* / *Actividades de expresión oral y escrita* / *Tiempo:* 2 clases.

TABLA 6: Actividad-3.5.1. Viñetas y respuesta de los lectores (La frase ganadora)

3.5.2 Concurso 'Palabras para una década' – Revista Magazine (2008)

Géneros discursivos: Crónica periodística - Concurso para lectores de prensa. / *Dinámica*: Parejas - Pequeño grupo / *Material*: Crónica del suplemento dominical Magazine - Concurso para los lectores: '*200 palabras para una década*' / Actividades de comprensión escrita y expresión oral: Presentación de 4 palabras cada día por parte de una pareja de alumnos / Tiempo: Unos minutos en cada clase.

El lector tiene la última palabra

Falta un año para cerrar la primera década del siglo XXI, pero ya pueden intuirse muchas de las palabras que servirán para definirla. El Magazine propone a sus lectores 200 palabras clave para comprender los cambios vividos desde el año 2000. Y, a partir de aquí, pide el voto de los lectores para elegir cuáles de estas palabras son las más decisivas del decenio.

El lector podrá votar a palabra que considere más relevante en cada uno de los apartados en que está organizado el diccionario. Asimismo, el lector podrá proponer nuevas palabras para completar un diccionario que está tan abierto como la propia década. Por eso, es el lector quien tiene la última palabra.

TABLA 7: Actividad-3.5.2. Presentación del concurso en la revista Magazine (14-12-2008)

3.6. Actividad: informe psicológico

Género discursivo: Informe técnico sobre el perfil psicológico de una persona / Dinámica: Individual / Material: Clave de interpretación de un dibujo o la escritura (grafología) / Actividades de comprensión y expresión oral y expresión escrita / Tiempo: 30-40 minutos / Se trabaja en relación con los adjetivos y cuantificadores / A la hora de dictar la clave, se evitan las calificaciones negativas. / Cuidar el anonimato y la puesta en común. / Dos posibilidades: a) Dibujar un árbol en folio blanco - b) Analizar una muestra de caligrafía.

A) Informe a partir del dibujo de un árbol

> Se encarga a los alumnos el dibujo de un árbol en un folio blanco (Realización libre sin instrucciones).

Al dorso lo identificarán con un lema o seudónimo. Se redistribuyen los dibujos de manera que nadie tenga el suyo. > El profesor explica la tarea. Suponemos que somos especialistas de una empresa de recursos personales y recibimos el encargo de redactar un informe sobre el perfil psicológico de una persona a partir del dibujo que ha realizado. > Dicta la clave de interpretación. > Se devuelve a cada persona su dibujo y el informe. > Voluntariamente se lee en voz alta alguno.

B) Informe a partir de la caligrafía

> El profesor ha preparado tantos fragmentos de escritura manual como alumnos hay en el grupo. Están identificadas mediante un lema. > Se procede de igual manera que con el dibujo del árbol.

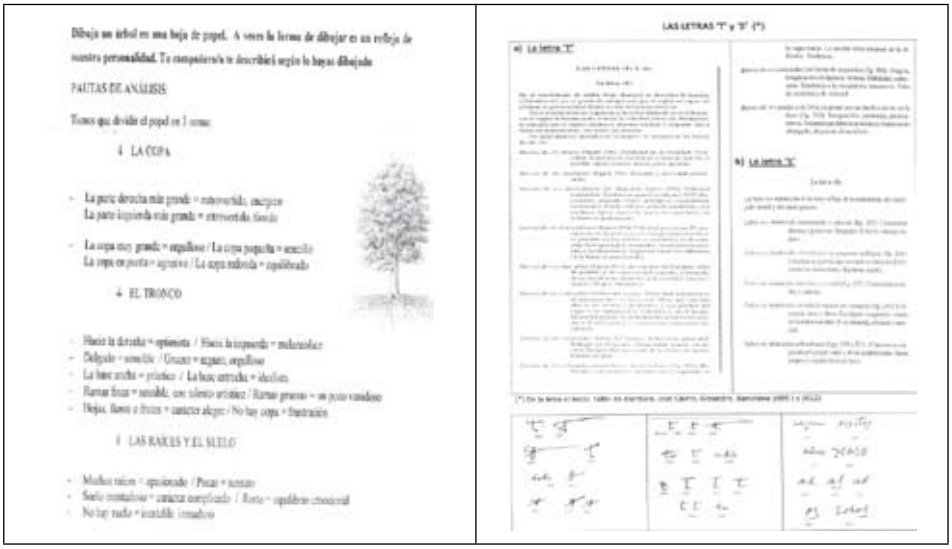


TABLA 8: Actividad-3.6. Clave de interpretación del dibujo y de la caligrafía

TABLA 9: Actividad-3.6. Muestra de caligrafías

3.7. Actividad: Presentar un texto - dictado a tres bandas

Género discursivo: Artículo de opinión / Objetivos: Presentar un texto a los alumnos de forma participativa y comunicativa. Integrar destrezas de comprensión-expresión oral/escrita con los contenidos gramaticales y de ortografía. / *Dinámica*: Pequeño grupo de tres alumnos / *Material*: Artículo periodístico 'Bill Gates y la General Motors' preparado en tres fragmentos distintos, uno para cada miembro del grupo. / *Actividades de comprensión y expresión oral y escrita / Tiempo*: 15-20 minutos. / > *Procedimiento*: Los alumnos han de obtener el texto completo escuchando al dictado al compañero correspondiente que aporta su parte. Cuando han finalizado la ronda, todos comprueban la ortografía correcta mostrando sus originales.

TABLA 10: Actividad 3.7. El texto presentado en tres fragmentos complementarios

3.8. Actividad: Repasamos el abecedario, las preposiciones...

¿Es posible convertir el repaso de estos paradigmas (o el de otras categorías) en una experiencia de aprendizaje global: comunicación – cognición – afectividad? Va-

mos a intentarlo '*de otra manera*'. / *Dinámica*: Parejas. / *Material*: Una ficha que incluye el paradigma que se ha de estudiar en mayúsculas y las instrucciones de movimiento en minúsculas (i=brazo izquierdo arriba; d= derecho; j=los dos brazos arriba). / *Tiempo:* 10-15 minutos. / > *Procedimiento:* Los dos alumnos se sitúan de pie, frente a frente; uno sujeta la hoja y el otro dice la serie objeto de estudio efectuando, al mismo tiempo, los movimientos de brazos que acompañan a cada forma. Se intercambian los papeles. (Se puede aumentar la dificultad: decir las formas a la inversa o combinar movimientos de brazos y piernas).

TABLA 11: Actividad 3.8 Fichas del abecedario y las preposiciones con la clave de movimientos

3.9. Actividad: Dictado memorístico / Ficha de gramática normativa (Por ejemplo: Uso de formas no personales / Determinate + sust. femenino 'a'-'ha' tónicas...)

¿Es posible convertir la presentación y fijación de normativa gramatical en una experiencia de aprendizaje global: comunicación – cognición – afectividad? / *Género discursivo*: Ficha de consulta – Gramática / *Dinámica:* Parejas (se intercambian los papeles) / ǧ *Procedimiento*: Alumno 1>> Dicta las normas a partir de la ficha colgada en la pared, alejada de su compañero (Ha de memorizar y desplazarse cuantas veces sea necesario) - Alumno 2>> Copia al dictado / *Material*: La ficha de gramática correspondiente / *Tiempo*: 12-15 minutos.

3.10. Actividad: Dictado de antónimos

Objetivo: Los alumnos han de copiar al dictado, en su cuaderno, la palabra que escuchan y añadir un antónimo. Trabajan por parejas. / > *Procedimiento*: Una pareja, en pie, va dictando en voz alta, desde la sala, las palabras que le apunta el profesor. > Otra pareja trabaja en la pizarra y el resto en sus pupitres. > Se van intercambiando los papeles. El tiempo ha de ser limitado. / Material: Listado de vocabulario preparado que el profesor maneja. Es conveniente vincularlo a una categoría gramatical concreta.

Serie de palabras: (Adjetivos) Para los optimistas / Para los obesos / ... los extrovertidos / ... los tranquilos / ... tolerantes / ... precavidos / ... fieles / (...)

3.11 Actividad: Dictado de expresiones de sentido contrario

Objetivo: Los alumnos han de copiar al dictado la expresión que escuchan y escribir otra de sentido contrario. Trabajan por parejas. / > *Procedimiento*: (El mismo que antes) Una pareja va dictando en voz alta, desde la sala, la expresión que le propone el profesor. Otra pareja copia en la pizarra y el resto trabaja en sus pupitres. (Tiempo limitado / Intercambio de papeles) / *Material*: Listado de expresiones que maneja el profesor. /

Expresiones: Para los que sufren / Para los que viven solos / Para los que no se callan / Para los que ríen / Para los que denuncian / Para los que te quieren / (...)

3.12 Dictado por asociación

Objetivo: Los alumnos han de copiar al dictado la palabra o expresión que escuchan y escribir un término que ésta les recuerde (se fija la categoría gramatical que se está trabajando en clase). Trabajan por parejas. / > *Procedimiento*: Una pareja, en pie, va dictando en voz alta, desde la sala, las palabras que le apunta el profesor. Otra pareja copia en la pizarra y el resto trabaja en sus pupitres. Se pone en común y cada alumno añade las palabras que otros proponen / Material: Listado de vocabulario preparado por el profesor.

Serie de palabras y expresiones: Para los miopes / Para los que juegan / Para los magos / ... los náufragos / ... románticos / ... supersticiosos / ... nudistas / ... originales / ... malabaristas / ... hipócritas / (...)

3.13 Dramatización de vocabulario

Objetivo: Los alumnos han de dramatizar el significado/sentido de la palabra o expresión que escuchan. / > *Procedimiento:* El profesor (o algún alumno) lee en voz alta ante la clase la palabra objeto de dramatización. El resto de compañeros está dispuesto en parejas, en pie, frente a frente; los dos a la vez gestualizan para expresar el sentido del término que escuchan. / *Material*: Listado de vocabulario preparado y que maneja el profesor.

4. Conclusiones

Desde nuestra experiencia como docentes, hemos comprobado cómo cambia el clima de aula, las actitudes de casi todos los alumnos en particular y la expectativa positiva hacia las actividades de enseñanza-aprendizaje, cuando preparamos las propuestas cuidadosamente en el marco de los criterios metodológicos que hemos presentado (TABLA 1). Y con la mejora de la motivación, se incide directamente en el nivel de esfuerzo y atención del que van a ser capaces los estudiantes (Lorenzo 2008).

Debemos llevar al aula actividades que impliquen una comunicación efectiva entre los alumnos en relación con un objetivo, un contexto y un género discursivo determina-

do; que supongan la integración de destrezas de comprensión-expresión oral y escrita con los contenidos lingüísticos pertinentes; y en las que no se descuide la orientación durante el proceso. Uno de los recursos metodológicos más efectivos que hemos constatado es la integración de estilos de aprendizaje: visual, auditivo, táctil, cinestético, grupal e individual. Es fundamental superar la perspectiva meramente cognitiva para activar la dimensión afectiva de la persona que se implica para comprender y expresar experiencias, vivencias y emociones. En esta línea tiene un gran valor la interacción con sus compañeros (verbal, gestual, de movimiento).

Bibliografía

ALONSO TAPIA, J. (2000): *Motivación y aprendizaje en el aula*, Madrid: Santillana.

ARNOLD, J. y D. BROWN (2000): "Mapa del terreno", en J. Arnold, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press, 19-48.

BENEITO PÉREZ, J. M. (2003): "Una experiencia de trabajo por tareas en lengua castellana y literatura - tercero ESO", en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 32, Barcelona: Graó, 106-119.

CASSANY, D. (2006): *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*, Barcelona: Paidós.

CASSANY, D. (2002): *La cocina de la escritura*, Barcelona: Anagrama.

CASSANY, D., M. LUNA y G. SANZ (1994): *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó.

ESTAIRE, S. (recopiladora) (2012): "El enfoque por tareas: de la fundamentación teórica a la organización de materiales didácticos", Selección de artículos – Antologías didácticas. Centro Virtual Cervantes. Biblioteca del profesor [en línea]. Madrid: Instituto Cervantes. *http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/default.htm*

FABRA SALES, M. L. (1994): *Técnicas de grupo para la cooperación,* Barcelona: CEAC.

FUENTES PEREZ, P. *et al.* (2000): *Técnicas de trabajo en grupo,* Madrid: Pirámide.

LOMAS, C. y A. OSORO (comp.) (1993): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona: Paidós.

LORENZO BERGUILLOS, F. J. (2008): "La motivación y el aprendizaje de una L2/LE", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (directores), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, 305-328.

MARIMÓN LLORCA, C. (2008): *Análisis de textos en español. Teoría y práctica*, Alicante: Universidad de Alicante.

MARTÍN PERIS, E. (2005): "Cómo crear en el aula de ELE las condiciones óptimas para el aprendizaje", en *XIV Encuentro Práctico de Profesores de ELE*, Barcelona: Difusión e International House.

MELERO ABADÍA, P. (recopiladora) (2012): "El enfoque comunicativo", Selección de artículos – Antologías didácticas. Centro Virtual Cervantes. Biblioteca del profesor [en línea]. Madrid: Instituto Cervantes. *http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ antologia_didactica/enfoque_comunicativo/default.htm*

MELERO ABADÍA, P. (2008): "De los programas nocional-funcional a la enseñanza comunicativa", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (directores), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, 689-714.

REYES, G. (1998): *Cómo escribir bien en español*, Madrid: Arco/libros.

RUIZ BIKANDI, U. (coord.) (2011): *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*, Barcelona: Graó.

ZAYAS HERNANDO, F. (1994): "El lugar de las tipologías textuales en la didáctica de la lengua", en L. González *et al., Aspectos didácticos de la Lengua y la Literatura*, 7, Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza, 99-128.

Enseñanza de ele a nivel universitario en un país bilingüe El caso de Finlandia

Diana Berber
Marjaana Laaksonen
Universidad de Turku y Åbo Akademi

Resumen

El tema del presente trabajo es la experiencia de la enseñanza de ELE a nivel universitario en el caso concreto de Finlandia, país nórdico bilingüe y bicultural (finés y sueco).

Tomando como punto de partida para nuestra investigación las grabaciones de los exámenes de pronunciación en las clases de ELE del Centro de Lenguas y Comunicación de la universidad ÅboAkademi –la universidad de lengua sueca de Finlandia–, intentamos analizar ventajas y desventajas según la lengua materna de nuestros estudiantes. Los alumnos se pueden dividir en tres grupos principales: los finohablantes, los suecohablantes y los bilingües sueco-finés.

Introducción

El tema de este trabajo es presentar la experiencia de la enseñanza de ELE a nivel universitario en el caso concreto de Finlandia, país nórdico bilingüe y bicultural, enfocándonos en la pronunciación de vocales.

El material analizado son las grabaciones de exámenes de pronunciación del segundo curso en el Centro de Lenguas y Comunicación de la universidad ÅboAkademi.

Los objetivos de la presentación son:

1. presentar la situación de Finlandia como país bilingüe y bicultural;

2. presentar la situación de la enseñanza del español en Finlandia a nivel general con algunas estadísticas para demostrar su importancia en el entorno educativo;

3. analizar nuestras experiencias como enseñantes de ELE en un contexto bilingüe; y

4. contrastar las diferencias entre enseñar la pronunciación de las vocales *y de algunas consonantes* del español a estudiantes que tienen finés o sueco como lengua materna, o que son bilingües sueco-finés.

Las hipótesis que planteamos se basan en nuestra experiencia:

- Los finohablantes tienen más ventajas en la pronunciación de vocales y diptongos.
- Los suecohablantes tienen más ventajas en la pronunciación de consonantes.
- Los bilingües sueco-finés tienen una posición de ventaja sobre los dos grupos anteriores tanto en vocales como en consonantes.

1. Finlandia: un país bilingüe

He aquí una breve historia de por qué Finlandia es bilingüe y bicultural y las consecuencias actuales en el sistema educativo y en la enseñanza de lenguas.

Al terminar el período glacial, hace aproximadamente 10.000 años, empezaron a llegar los primeros pobladores a la región de la actual Finlandia, probablemente procedentes del este de la actual zona rusa y del sur de la zona báltica. De hecho, se dice que las raíces de la lengua finlandesa –de la familia de lenguas finougrias– están en Rusia Central, aunque el idioma actual tiene componentes de las lenguas germánicas y bálticas (Infopankki 2005).

Hasta mediados del siglo XII, el territorio actualmente ocupado por Finlandia era un espacio políticamente vacío que interesaba por igual a sus dos vecinos: Suecia y Rusia (entonces Novgorod). Suecia logró imponerse, y en 1323 ambas potencias suscribieron un tratado por el que las áreas occidental y meridional de Finlandia quedaban incorporadas a Suecia, y la parte oriental, llamada Carelia, al mundo ruso-bizantino. (Zetterberg 2011).

Ya hace unos 800 años, en los siglos XIII y XIV, se mudaron los primeros suecos al territorio. Estos nuevos pobladores provenían principalmente de Suecia Central, y trajeron consigo sus dialectos regionales de esa época. (Infopankki 2005) Por la evolución natural diacrónica de dialectos separados, esto significa que el sueco de Finlandia es también distinto al actual de Suecia, en entonación, vocabulario y en algunos casos en gramática.

En 1809, cuando Suecia perdió la Guerra de Finlandia (la última de varias guerras desde el siglo XIII) frente a Rusia después de que el zar Alejandro I invadiera Finlandia, pasó toda Finlandia a manos de Rusia. El zar Alejandro I estableció así el Gran Ducado Autónomo de Finlandia, con él mismo como Gran Duque. Era una verdadera autonomía: Finlandia contaba con su propio ejército, su propia moneda, sellos de correo, incluso parlamento. Además, el sueco siguió siendo el idioma oficial, el ruso nunca llegó a serlo (Zetterberg 2011).

Aunque los finlandeses gozaban de una posición autónoma bastante favorable, a principios del siglo XX cambió la situación porque Rusia puso en marcha una política de rusificación, haciendo que la relación de los finlandeses con los rusos se volviera mucho más tensa. El 6 de diciembre de 1917 Finlandia se declaró independiente de Rusia, después de la Revolución de Octubre (Infopankki 2005).

Turku, llamada en sueco Åbo, fue la capital de Finlandia hasta 1812, cuando el zar Alejandro I mudó la capital a Helsinki para reducir la influencia sueca en el territorio. (Zetterberg 2011) Åbo Akademi, fundada en 1918, pero que lleva casi el mismo nombre que la universidad original Åbo Kungliga Akademi fundada en 1640 por la Reina Cristina de Suecia, es la única universidad de lengua sueca fuera de Suecia (Aarrevaara *et al.*: 243) Esta universidad original de 1640 es hoy la Universidad de Helsinki –algo parecido a lo que pasó con la Universidad de Alcalá de Henares y la Universidad Complutense de Madrid.

Hubo además otras razones más recientes para que Finlandia nunca se convirtiera en país trilingüe con el ruso: durante la segunda Guerra Mundial Finlandia estuvo dos veces en guerra contra la Unión Soviética porque esta invadió el país, durante la Guerra de Invierno (1939-1940) y la Guerra de Continuación (1941-1944). Por ello Finlandia perdió una buena parte de su territorio: Carelia, Petsamo y Salla (artehistoria 2012).

Por todas estas razones históricas, Finlandia mantiene como lenguas oficiales el finés y el sueco.

Actualmente, 5,44% (es decir, 289 951 personas) de los habitantes de Finlandia son suecohablantes. Se localizan principalmente en las costas del sur y del oeste y en las islas Åland (Tilastokeskus 2012).

Como consecuencia de este bilingüismo oficial en el sistema educativo, todos tienen derecho a enseñanza en su lengua materna, ya sea sueco o finés. La ley de las lenguas de 2004 hace constar que un nacional finlandés puede elegir su lengua materna entre finés y sueco. Si hay 8 % de suecohablantes, se puede decir que un municipio es suecohablante (Finlex 2004), aunque la mayoría de los jóvenes suecohablantes (un 70 %) se consideran a sí mismos bilingües. (Yle 2012) También como consecuencia del bilingüismo oficial, todos tienen derecho a educación gratuita en su lengua materna (Finlex 2004).

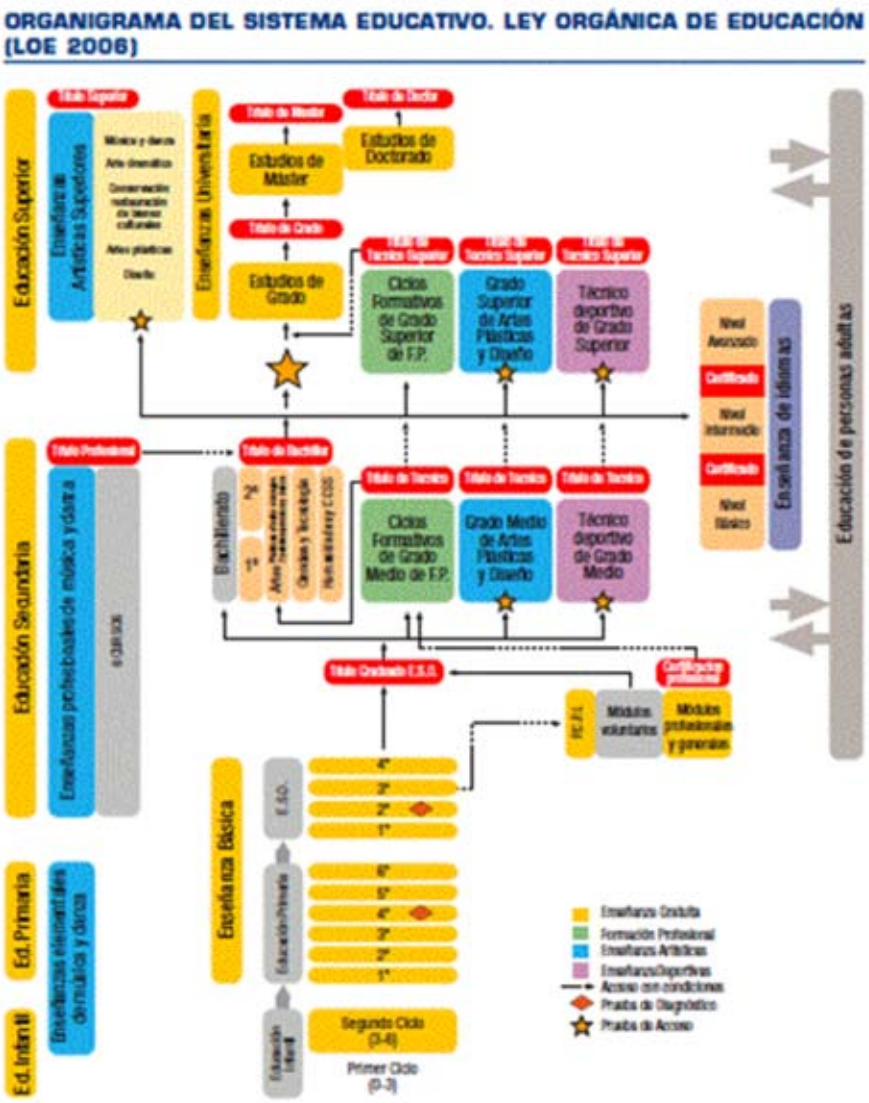
Por último, comentamos aquí los resultados del Informe PISA porque consideramos que tienen importancia para el desarrollo del aprendizaje de las lenguas en este país: en el último informe trienal en 2009 los finlandeses obtuvieron el tercer lugar mundial en comprensión lectora (El País 2010). Deducimos, entonces, que al tener tan desarrollada la percepción de la lengua, tienen un entendimiento de cómo esta funciona y de sus estructuras gramaticales, lo que aprovechan de forma natural en el aprendizaje de otras LE.

2. La enseñanza del español en Finlandia

La Tabla 1, donde aparecen los sistemas educativos finlandés y español nos demuestra que estos no son muy distintos entre sí. La única diferencia importante radica en la enseñanza de las lenguas: en el finlandés no se menciona para nada la enseñanza de las lenguas ya que forman parte integral de los estudios, mientras que en el cuadro No. 2 aparecen solo en la educación secundaria y superior.

ETAPA	Años de estudio	Grado o diploma obtenido
Educación no obligatoria		
Educación preescolar (Esiopetus)	1 año	
Instrucción obligatoria		
Educación básica (Perusopetus)	9 años + 1 año adicional opcional	Certificado de educación básica (Peruskoulun päättötodistus)
Educación secundaria superior *Educación no obligatoria*		
Bachillerato (Lukio)	3 años (pero es posible cursarlo entre 2 y 4 años)	Bachiller (Ylioppilastutkinto)
Formación profesional (Ammatilliset oppilaitokset)	3 años	Titulaciones profesionales de grado básico (Ammatilliset perustutkinnot)
Educación superior *Educación no obligatoria*		
Politécnicas – escuelas superiores profesionales o universidades de ciencias aplicadas (Ammattikorkeakoulut-AMK)	4 años (flexible) 1 año	Titulaciones de ESP (Escuelas Superiores Profesionales) (Ammattikorkeakoulututkinnot) Posgrados de ESP (Ylemmät AMK-tutkinnot)
Universidades (Yliopistot)	5 años (flexible)	Estudios de grado (Diplomatura) (Alemmat korkeakoulututkinnot) Estudios de posgrado (Ylemmät korkeakoulututkinnot) - Licenciatura - Máster - Licenciatura de posgrado - Doctorado
Con experiencia laboral después de la educación básica obligatoria, se puede optar por: - Titulaciones profesionales (Ammattitutkinnot) - Titulaciones profesionales especializadas (Erikoisammattitutkinnot) Después de estas titulaciones se puede entrar a las Escuelas Superiores Profesionales		

Tabla 1. Organigramas de sistemas educativos finlandés y español.



Fuentes: Opetushallitus 2012, Opetusministeriö 2005, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2012

A continuación explicamos cómo aparece la enseñanza de lenguas extranjeras en la enseñanza obligatoria y en el bachillerato finlandés:

- La lengua A1 (obligatoria, normalmente inglés) la comienzan en tercer año de educación básica.

- La lengua A2 (optativa, normalmente sueco) la comienzan en el quinto año de educación básica.

- La lengua B1 (obligatoria, normalmente sueco o finés, según sea el caso de la lengua materna) la deben comenzar durante el séptimo año de educación básica.

- La lengua B2 (optativa, alternativas español, ruso, alemán, francés) comienza en el octavo año de educación básica (45 centros en todo el país ofrecen español en esta etapa, con unos 600 estudiantes en 12 centros en Helsinki).

- La lengua B3 (optativa, alternativas español, ruso, alemán, francés) comienza en el bachillerato (200 centros ofrecen español en esta etapa) (Sukol 2012).

En el caso del español, hay disponibles además de las modalidades tradicionales, nuevas modalidades para niños, jóvenes y adultos, que son:

- Guardería en lengua española "Mi Casita" en Helsinki, desde 1994 (Mi Casita 2012).

- Escuela Käpylän peruskoulu – enseñanza de ELE a nivel primaria desde el primer año, desde 2009 (Käpylän peruskoulu 2012)

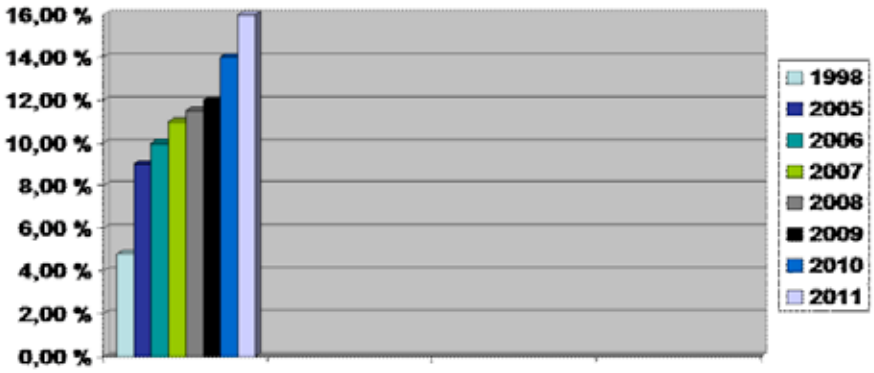
- MAI maahanmuuttajan äidinkieli – lengua materna para escolares inmigrantes o para escolares que han vivido en otros países, para conservar y desarrollar la lengua. Para esto, se forman grupos (por ejemplo en Turku hay dos grupos con un total de 24 niños provenientes de diferentes escuelas, con cinco niveles diferentes). Los padres a través de la escuela del niño solicitan que el niño entre a estos grupos. Pueden participar desde los niños de primer año hasta los que están en bachillerato (Turun kaupunki 2012).

- OMO omakielinen opetus – esto es la enseñanza de otras asignaturas en la lengua materna que no sea finés ni sueco. Los niños cuando llegan a Finlandia pasan por el "Aula de Acogida" (Valmistava) un año, y luego ya entran al grupo normal en finés o en sueco. Si el profesor de educación especial nota que un alumno (igualmente, desde primer año hasta bachillerato) tiene problemas con alguna materia en finés o en sueco, pero conoce los términos en general en su lengua materna (es decir, que no es un problema de aprendizaje, sino de lengua), solicita esta enseñanza donde la maestra le imparte la materia en cuestión en español. Pueden ser materias de cualquier índole, como historia, biología, física, química, etc. (ibid.).

- MATU maahanmuuttajan tuki – muy semejante al anterior. Ya el estudiante ha pasado por el Aula de Acogida y por OMO y solo necesita una sola materia que se le dificulta. Se le hacen listas de vocabulario y se le ayuda. Es un grado más que OMO (ibid.).

- Educación de adultos – se imparten clases de español ELE tanto en contextos formales como no formales. En el formal reciben notas y créditos, como en Kesäyliopisto que significa universidad de verano, mientras que en el informal no tienen exámenes ni reciben notas, como en los opistot que significan institutos, generalmente nocturnos (Opetushallitus 2012).

Una muestra concreta del importante desarrollo que ha tenido la enseñanza del español en Finlandia es el gráfico No. 1, donde apreciamos claramente que este ha sido del orden de un 400% desde 1998 en el caso del bachillerato. En el caso de las universidades, se enseña en los centros de lenguas donde se imparten los niveles básicos –en el Centro de Lenguas y Comunicación de Åbo Akademi tenemos Español 1 a 4 (A1-B2). Estos cursos gozan de gran popularidad, con un promedio de 150 estudiantes al año.



Fuentes: Sukol 2012 y Carcedo 1999: 25

Gráfico 1. Porcentaje de estudiantes de ELE del total de estudiantes de LE en bachillerato

Además, se imparte la carrera de licenciatura en lengua española en las universidades de Helsinki y Turku, y de licenciatura en la traducción del español en la universidad de Turku. En la universidad de Turku se aceptan anualmente 16 estudiantes de materia principal, más 14 estudiantes de materia secundaria. Tenemos en promedio unas 5 tesinas en español anuales, en ambas líneas –lengua y traducción (Turun yliopisto 2012).

3. Diferencias en la pronunciación en estudiantes con finés o sueco como lengua materna

Durante los años de experiencia de las autoras en la enseñanza de ELE en Åbo Akademi hemos apreciado y constatado las siguientes diferencias en la pronunciación en estudiantes con finés o sueco como lengua materna. Para constatar nuestras apreciaciones, hemos utilizado las grabaciones de los exámenes de mitad de curso de Español 2, después de 30 horas lectivas –cada curso consta de 56 horas lectivas.

Vocales:

- Vocales comunes entre español y finés: a, e, i, o, u (sin variantes alofónicas) – el finés tiene además ä /æ/, ö /ø/, y /y/ –la "y" /i/ representa un problema para ellos.

- Vocales comunes entre español y sueco (de Finlandia): a, i – el sueco tiene dos variantes alofónicas en la e: /e/ y /æ/; la o en sueco se pronuncia /u/ y la u en sueco se pronuncia /y/ –el sueco además tiene ä /æ/, ö /ø/, y /y/, å /o/ –la "u", la "o" y la "y" /i/ representan problemas para ellos; la 'e' puede cambiar a la variación alofónica /æ/.

- Diptongos del español que no existen en finés: ió, ia, ua, ue – los convierten en hiatos con frecuencia.

- En sueco no hay diptongos, aunque en principio no causan problemas.

- Triptongos del español no existen en finés ni en sueco.

- La acentuación en español representa un problema – en especial palabras que son semejantes en español y sueco, pero que tienen otra acentuación: música – musik', república – republik', teléfono – telefon', policía – polis', kilómetro – kilome'ter.

Por falta de espacio, solamente mencionaremos las consonantes que más problemas ocasionan en uno y en otro grupo.

Consonantes:

- la 'r' la 'rr' es un problema para los suecohablantes, pero no para los finohablantes.

- la 'j' /h/ es problema para ambos porque este sonido es mucho más suave en sueco y en finés; sin embargo, en el caso de la 'h' muda en español, los suecohablantes suelen pronunciarla como /h/ porque en varios dialectos del sueco de Ostrobotnia (Österbottniska landsmål) insertan el sonido /h/ suavizado.

- El par b/v es un problema para ambos, porque se diferencian claramente en sueco y en finés.

- El par p/b también representa un reto para ambos, en especial para los finohablantes porque no existe la 'b' en el alfabeto finlandés.

- El par g/k resulta igualmente problemático para ambos.

- El ceceo no es tan problemático ya que la mayoría de sueco y finohablantes habla inglés lo suficientemente bien como para saber producir el sonido /θ/.

- (Carcedo 1998: 98-102; Westbery 2012; Backhouse 2011; Helsingin yliopisto 2012; Jyväskylän yliopisto 2012)

Conclusiones

Con este estudio confirmamos dos de nuestras hipótesis:

- Los finohablantes tienen más ventajas en la pronunciación de vocales y diptongos.
- Los bilingües sueco-finés tienen una posición de ventaja sobre los dos grupos anteriores tanto en vocales como en consonantes.

Sin embargo, refutamos nuestra tercera hipótesis:

- Los suecohablantes tienen mayor ventaja en la pronunciación de consonantes.

Como comentarios adicionales, queremos añadir que los finohablantes tienen ventaja en cuanto a pronunciación en general. Con los suecohablantes debemos practicar más la pronunciación de vocales, en especial diptongos y triptongos, mientras que con los finohablantes debemos enfatizar las consonantes.

Otras conclusiones a las que hemos llegado en general son que los suecohablantes tienen muchas ventajas en cuanto a vocabulario y estructura por ser una lengua indoeuropea. En cambio, los finohablantes tienen mayor ventaja en cuanto a pronunciación.

Los profesores deben hacer notar a los diferentes estudiantes las ventajas que tienen por su lengua materna para que las puedan desarrollar, porque dichas ventajas no las podrán notar y aprovechar de otra manera.

Bibliografía

AARREVAARA, T., I. R. DOBSON y E. PEKKOLA (2011): "Finland: CAPtive Academics – An Examination of the Binary Divide", en W. Locke, W. Cummings y D. Fisher (eds.), *Changing Governance and Management in Higher Education: The Perspectives of the Academy*, Dordrecht, Netherlands: Springer.

ARTEHISTORIA (2012): *Las nuevas fronteras – Balance de una guerra* [en línea].

BACKHOUSE, Å. (2011): *Los principales problemas fonéticos y fonológicos en la enseñanza del español para extranjeros* [en línea].

CARCEDO GONZÁLEZ, A. (1999): "Perfil de la lengua española en los países nórdicos: claves de su valoración actual y perspectivas de desarrollo", en *DEA – Documentos de EspañolActual*, 15-32.

CARCEDO GONZÁLEZ, A. (1998): *La pronunciación del español por hablantes nativos de finés: particularidades de un acento extranjero*, Madrid: Instituto Iberoamericano de Finlandia.

EL PAÍS (2010): "El Informe Pisa por países" [en línea].

FINLEX (2004): "Kielilaki" [en línea].

HELSINGIN YLIOPISTO (2012): "Suomen fonetiikaa" [en línea].

INFOPANKKI (2005): "Suomenhistoria" [en línea].

JYVÄSKYLÄN TYLIOPISTO (2012): “Ruotsin ääntämissivusto” [en línea].
KÄPYLÄN PERUSKOULU (2012): “Esittely” [en línea].
MI CASITA (2012): “Tervetuloa” [en línea].
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2012): “Sistema educativo español” [en línea].
OPETUSHALLITUS: (2012) “Koulutusjatutkinnot” [en línea].
OPETUSMINISTERIÖ (2005): *Korkeakoulusanasto – Glosario de la Educación Superior*, Helsinki: Helsinki UniversityPress.
RODRÍGUEZ PASCUAL, R., P. MATEU GARCÍA y M. MARTÍNEZ LÓPEZ (coords.) (2009): *El mundo estudia español 2009-2010* [en línea]. Universidad de Valencia y Ministerio de Educación.
SUKOL (2012): “Kielivalinnat” [en línea].
SVENSKFINLAND (2012): “Who are the Finland-Swedes?” [en línea].
TILASTOKESKUS (2012): “Tilastot” [en línea].
TURUN KAUPUNKI (2012): “Kasvatus ja opetus” [en línea].
TURUN YLIOPISTO (2012): ”Humanistisessa tiedekunnassa vuosina 2000-2011 suoritettu FM tutkinnot” [en línea].
WESTBERY, G. (2012): “Haciéndose el sueco” [en línea].
YLE UUTISET (2012). “Suurin osa suomenruotsalaisnuorista pitää itseään kaksikielisinä” [en línea].
ZETTERBERG, S. (2011): “Reseña de la historia finlandesa” [en línea].

La web 2.0 como medio de integración e inmersión lingüística de los inmigrantes en el aula de ELE

Leyre Bilbao Luri
Universidad de Navarra

Resumen

Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) tienen aún mucho que aportar al ámbito educativo en general y a los docentes de Español como Lengua Extranjera en particular. Y es que la llegada de la Web 2.0 y de sus rasgos más destacados puede revolucionar las clases de ELE al alumnado inmigrante, público que necesita integrarse en una cultura nueva con una lengua desconocida. Las necesidades de este alumnado pueden verse satisfechas gracias a los servicios 2.0 que permiten al estudiante manejar materiales auténticos y emplear la lengua en situaciones reales. El *microblogging*, los foros, las wikis, los blogs, las redes sociales o los mundos virtuales, entre muchos otros, pueden conseguir que nuestros alumnos alcancen su cometido.

1. Una nueva sociedad informatizada

1.1. La Sociedad de la Información y de la Comunicación

Si comparamos la sociedad del siglo XXI con la que encontramos hasta la mitad del siglo XX podemos descubrir grandes diferencias que hacen que numerosos sociólogos e historiadores denominen a la sociedad actual como "Sociedad de la Información y de la Comunicación" (Castells 2001) debido a los avances tecnológicos alcanzados durante los últimos años. La aparición de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) ha sido comparada con la invención de la imprenta[1] y considerada una tercera revolución[2] en vista de la gran transformación que ha producido. Y es que la llegada de las nuevas herramientas electrónicas no ha pasado desapercibida por ninguno de los ámbitos que componen nuestra sociedad, incluyendo el espacio educativo en el que nos centraremos más adelante.

Ahora bien, esta nueva sociedad presenta una serie de indicadores que la caracterizan en todos sus ámbitos y que repercuten de manera más o menos directa a la enseñanza. Sin intentar detallar al máximo todos ellos[3] ni mucho menos enumerarlos destacaremos aquí algunos de los más significativos en el campo de la docencia. La llegada de Internet (elemento clave de esta nueva sociedad en la que nos encontramos) ha pro-

1. Trenchs 2001: 15.
2. "Hasta ahora, la especia humana ha vivido dos grandes olas de cambio, cada una de las cuales ha sepultado culturas o civilizaciones anteriores y las ha sustituido por formas de vida inconcebibles hasta entonces. La primera ola de cambio –la revolución agrícola– tardó miles de años en desplegarse. La segunda ola –el nacimiento de la civilización industrial– necesitó solo trescientos años. La historia avanza con mayor aceleración aún, y es posible que la tercera ola inunde la historia y se complete en pocas décadas" (Trenchs 2001: 36).
3. Majó y Marqués (2002) realizan un estudio más pormenorizado de los indicadores de la Sociedad de la Información y de la Comunicación desde diferentes perspectivas (política, socioeconómica y sociocultural).

vocado la aparición de la denominada "brecha digital",[4] fenómeno más que importante en las clases con alumnado inmigrante –*Cfr.* § 3.1. La red de redes ha permitido facilitar los cauces de comunicación tanto sincrónica como asincrónica entre personas alejadas en el globo terráqueo así como la creación de contenido con una amplia difusión, de tal manera que ambos términos, comunicación e información, son los apelativos más conocidos de nuestra sociedad. La velocidad del cambio y del desarrollo tecnológico es también un indicador, lo que lleva a David Rodríguez (2009) a afirmar: "La tecnología se mueve a una velocidad de vértigo, tanto que siempre estamos estudiando los efectos de la misma cuando ya existen nuevos avances".

1.2. El desarrollo tecnológico y la llegada de la Web 2.0

Así pues, en esta nueva sociedad dominada por las Tecnologías de la Información y de la Comunicación[5] la aparición de Internet ha provocado una gran revolución. La navegación en Internet, la aparición de la World Wide Web, fue posible gracias a la creación del lenguaje de etiquetas de hipertexto (HTML) en 1992.[6] Así, la Web se convirtió en un elemento innovador aunque de ardua elaboración (limitada solo a aquellos conocedores de este lenguaje) permitiendo la aparición de un gran negocio que llegó a bolsa y generó millones de dólares en pocos años. No obstante, en 2001, la burbuja generada en torno a estas empresas, conocidas como ***puntocom,*** explotó y las acciones en bolsa cayeron, fracturándose el modelo de negocio establecido. De esta manera, ante la disyuntiva de renovarse o morir ganó la primera de las opciones y se comenzó a desarrollar una nueva generación de páginas web, llegó la Web 2.0.[7]

El usuario fue uno de los principales motivos que promovió esta nueva generación de páginas web. Hasta la llegada de la Web 2.0 el internauta solo podía navegar por webs estáticas que no promovían la interacción o participación en ellas. La Web 2.0 da libertad al usuario y le permite crear contenido de forma sencilla, sin necesidad de conocer los lenguajes que componen una página web gracias los gestores CMS.[8] Pero esta nueva generación tiene otra serie de características que la hacen interesante para la docencia y es que el usuario puede participar y colaborar con otros para crear contenido (véase como ejemplo la enciclopedia *online*, Wikipedia, y la colaboración que promueve para que la información de sus artículos sea lo más fiable posible) fomentando el trabajo en grupo de forma atractiva.

4. Denominamos "brecha digital" a la exclusión generada debido al uso o a la posesión (distinguiremos en este trabajo estos dos tipos de fracturas digitales) de diferentes tecnologías, ya que la llegada de Internet a los hogares no ha sido equitativa en su totalidad.

5. En un trabajo anterior (Bilbao Luri 2012) definimos las TIC como "aquellas herramientas, generalmente electrónicas (se incluye de esta manera tanto el *software* como el *hardware*), mediante las que es posible procesar, distribuir o compartir, almacenar e incluso crear, información multimedia (imágenes, texto, voz, vídeo...) estableciendo así una red de comunicación entre ellas".

6. Tim Berners-Lee ideó el lenguaje HTML en 1992 permitiendo la interacción con Internet gracias a la aparición de la World Wide Web.

7. "The bursting of the dot-com bubble in autumn of 2001 marked a turning point for the web. Many people concluded that the web was overhyped, when in fact bubbles and consequent shakeouts appear to be a common feature of all technological revolutions" (O'Reilly 2007: 17).

8. *Content Management System.* Los gestores CMS permiten al usuario lego en programación crear una página web que presente las principales características de la Web 2.0 (diseño atractivo, interactividad, formato multimedia...) de forma muy sencilla e intuitiva gracias a los paneles WYSIWYG –*What You See Is What You Get*– que permiten trabajar viendo en todo momento el resultado final.

2. La enseñanza en el siglo XXI

Si las nuevas tecnologías han modificado todos los ámbitos que componen nuestra sociedad no cabe duda de que el espacio educativo también ha sido reformado o, al menos, debe serlo. No son pocos los defensores de una reforma educativa en vista de que los estándares establecidos durante la época de la Ilustración no se corresponden con los que se deberían mantener en esta nueva sociedad.[9] Son numerosos los cambios que deben realizarse y desde muy diversas perspectivas: el valor de las titulaciones,[10] la figura del profesorado,[11] la necesidad de educar a una generación de alumnado diferente,[12] los contenidos del curriculum[13] o la adaptación de avances pedagógicos y psicológicos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estos últimos avances (el constructivismo, las teorías sobre los estilos de aprendizaje[14] o el aprendizaje por experiencia) promueven una enseñanza centrada en el alumno, proporcionándole los materiales que necesite para aprender de forma constructiva según su estilo de aprendizaje. Y esta atención personalizada a los discentes puede ser llevada a cabo mediante el uso de las nuevas tecnologías en el aula, puesto que la figura del profesor como transmisor de conocimiento empieza a ser cuestionada en vista de las múltiples opciones que tiene el alumno de conocer esa información a través de Internet, de forma multimedia y personalizada, ajustando la lectura a su ritmo de comprensión y permitiendo ampliar contenidos gracias al formato de hipertexto. No es lugar para discutir estas reformas, sino para resaltar la ventaja del empleo de las TIC en el aula con el fin de conseguir el objetivo propuesto: que el alumno, centro de este proceso, logre su aprendizaje.

Pero si estas modificaciones son globales, afectan a todas las parcelas de la educación, la enseñanza de idiomas no se queda atrás. La llegada del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER) en 2001 puso las bases para una enseñanza de idiomas a nivel europeo. Y, tanto en este documento oficial como en su adaptación a la enseñanza de español en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), se plantean una serie de ideas clave para las que podemos emplear las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. La enseñanza centrada en el alumno, el aprendizaje por tareas, el empleo de materiales auténticos o el enfoque comunicativo a través de situaciones reales son algunas de estas piezas que, junto a

9. Ken Robinson, uno de los defensores de este cambio educativo, desarrolló un vídeo que resumía de forma clara esta situación: *Changing Paradigms,* http://www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U

10. "When we went to school we were kept there with the story, which is if you worked hard and did well and got a college degree you'd have a job. Our kids don't believe that, and they are right not to by the way. You are better having a degree than not, but it's not a guarantee anymore. And particularly not if the route to it marginalises most of the things that you think are important about yourself" (Ken Robinson 2010).

11. Se ha defendido, desde diferentes ámbitos, la necesidad de transformar la figura del docente como única fuente de información por la de un profesor-guía del proceso de aprendizaje que llevan a cabo los alumnos.

12. Las nuevas generaciones que llegan a las aulas escolares son conocidas como "nativos digitales" en vista de que han nacido y se han desarrollado en una sociedad dominada por las nuevas tecnologías.

13. La necesidad de incluir la alfabetización digital y tecnológica (*Cfr.* nota 21) en los currículums se hace cada vez más apremiante.

14. Una de estas teorías es la desarrollada en 1983 por Howard Gardner, la *Teoría de las inteligencias múltiples*. Esta, basándose en la concepción de la inteligencia como "la capacidad para resolver problemas, o para elaborar productos de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural" (Gardner 2005:27) establece un sistema compuesto por ocho inteligencias: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal, intrapersonal y naturalista.

la búsqueda del trabajo autónomo del alumno en un enfoque orientado a la acción[15] suponen motivos más que suficientes para comenzar el traslado de las TIC a las aulas de idiomas.

3. El alumno inmigrante en el aula de ELE

3.1. Necesidades del alumnado inmigrante en la clase de ELE

Con 5.333.805[16] de extranjeros no cabe duda de que España es un país receptor aunque durante el año 2012 haya bajado el número de inmigrantes.[17] Y, a pesar de que entre los principales países encontramos Colombia o Ecuador, Rumanía y Marruecos son las dos nacionalidades más numerosas,[18] siendo entonces países en los que el español no figura como lengua oficial o cooficial. Y es que el número de inmigrantes que no conocen nuestro idioma y desea aprenderlo es cada vez más elevado, desde público adulto hasta público en edad escolar (para los que se destinan los plantes de integración lingüística con el fin de alcanzar un nivel de español que les permita incorporarse al aula ordinaria sin problemas).

Pero ambos destinatarios, inmigrantes adultos o en edad escolar, tienen, entre otros muchos, dos grandes objetivos que aquí destacaremos: la integración en una cultura desconocida y el empleo de un nuevo idioma. Trataremos, pues, de aquí en adelante, de mostrar propuestas y ejemplos de cómo podemos conseguir, o al menos facilitar la consecución de estos objetivos gracias al empleo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación tanto en el centro de instrucción como fuera de él.

No obstante, y volviendo a uno de los indicadores de nuestra sociedad señalado más arriba, en el caso de la docencia de español como lengua extranjera a un público inmigrante, el concepto de brecha digital resulta indispensable para los docentes. Así, como ya hemos explicado, esta exclusión social puede deberse bien a la posesión o bien al uso de las nuevas tecnologías (o, mejor dicho, a la no posesión y al no uso). Esto quiere decir que, es más que probable, que en nuestras aulas encontremos alumnos que cumplan o bien una o bien las dos razones de fractura digital, bien porque no tienen medios electrónicos en el hogar (Internet y ordenador son los elementos clave) o bien porque no saben emplearlos.

¿Qué consecuencias tiene para el profesor de español esta situación? Ante las nuevas tecnologías se ha promovido la postura de que su sola presencia posee un poder mágico que soluciona todos los problemas presentes en el aula, o que su uso ya mejor la docencia. Nada más lejos de la realidad, la reflexión del docente en cuanto al uso de las

15. "El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto" (MCER 2002: 9).
16. Número de extranjeros con certificado de registro o tarjeta de residencia, dato del 30 de junio de 2012 de la Secretaría General de Inmigración y Emigración.
17. "Desciende el número de inmigrantes en 85.900 personas" (http://bit.ly/UBXivd).
18. "Conjuntamente representan el 33'07% del total de residentes a 30 de junio de 2012" (Secretaría General de Inmigración y Emigración).

nuevas tecnologías debe, al menos, responder a las siguientes cuestiones:[19] ¿qué herramientas o recursos puedo emplear teniendo en cuenta mi objetivo?; ¿de cuáles dispongo en el centro o cuáles tienen mis alumnos?; ¿cómo aprovecharlas en clase?; ¿cuándo utilizarlas?; ¿dónde emplearlas?; ¿por qué voy a recurrir a ellas?; ¿con qué fin estoy considerando su uso?.[20] Así pues, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación nos permiten romper el espacio físico de las aulas tradicionales, permitiendo el trabajo fuera del aula e incluso la creación de cursos a distancia. Por ello, ante la pregunta que se formula el profesor sobre el lugar de empleo de estas herramientas caben dos opciones: el centro o fuera de él. Resulta, pues, vital conocer la situación de nuestros alumnos en términos de la fractura digital (posesión y empleo de las nuevas tecnologías) y quizá considerar que la única respuesta posible a esa pregunta en un aula de ELE para inmigrantes sea el centro o que sea quizá necesario formar a nuestros alumnos en el empleo de estas herramientas (alfabetización tecnológica y digital).[21] Todo ello, si bien complica la labor del docente y puede por ello frenar el deseo de emplear las nuevas tecnologías no, no debe nublar las ventajas que proporcionan ni las múltiples actividades que se pueden realizar con ellas.

3.2. Las TIC como medio de integración e inmersión lingüística

Podemos preguntarnos, pues, cuál es el papel de las nuevas tecnologías en este contexto o qué ayuda supone su empleo en la enseñanza y aprendizaje de las competencias descritas en el MCER. Si se tiene en cuenta que la realización de tareas (no solo de carácter lingüístico) conlleva realizar actividades de lengua, las nuevas tecnologías se convierten en una herramienta atractiva para nuestros estudiantes. Aún con todo, el *Marco común europeo de referencia* establece, en 2001, cuando todavía no había comenzado a expandirse el boom de la Web 2.0, cinco posibles usos del ordenador en la clase de idiomas:[22] en demostraciones, repeticiones, etc., para toda la clase; en una modalidad de laboratorio de lengua/vídeo/ordenador; en una modalidad individual de aprendizaje autónomo; como base de trabajo de grupo (discusión, negociación, juegos de colaboración y de competición, etc.); como medio de trabajo interactivo, mediante el contacto electrónico con otras escuelas, otras clases, e incluso con otros estudiantes.

A estos usos queremos proponer aquí con base en el análisis crítico sobre las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en el espacio educativo, diversos servicios y herramientas que pueden emplearse en la puesta en práctica de las actividades de la lengua descritas por el *Marco común europeo de referencia*.

- *Expresión escrita*: Los ordenadores e Internet favorecen la escritura de nuestros alumnos. Para ello, no es necesario solo recurrir a programas ofimáticos como

19. El desarrollo de esta reflexión y de más aspectos concernientes a la didáctica con las nuevas tecnologías y a la figura del profesorado en torno a ellas puede leerse en Bilbao Luri, 2012.
20. "Sólo se habrá producido un cambio realmente importante en relación a las TIC en el ámbito educativo cuando el material didáctico sea diferente y aporte una mejora en la calidad del aprendizaje de los alumnos" (Molas y Rosselló 2010: 4).
21. Distinguiremos aquí dos tipos de alfabetizaciones. La alfabetización tecnológica es la que nos permite conocer el funcionamiento de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (cómo se enciende, cómo conseguir hacer algo con ellas, etc.) mientras que la alfabetización digital permite realizar un uso eficaz de estas (conseguir fuentes fiables en nuestras búsquedas, optimizar su funcionamiento, etc.).
22. MCER 2002: 143.

Word (que sustituyen el papel y el bolígrafo por el ordenador), sino que Internet ofrece numerosos servicios que fomentan la escritura (incluida la escritura colaborativa): wikis, blogs, *microblogging*,[23] páginas web o foros. El correo electrónico y los *keypals* pueden también servir de ayuda para la expresión escrita de nuestros estudiantes. Por otro lado, la mensajería instantánea puede también colaborar en esta actividad teniendo en cuenta las limitaciones del medio y las condiciones de su uso (el chat promueve un uso del idioma que no se corresponde en su totalidad a las normas estudiadas en clase).

- *Comprensión escrita*: Los mismos medios señalados más arriba pueden también ser de utilidad para las actividades de comprensión escrita. Leer entradas en wikis o seguir blogs y páginas web proporciona al alumno no solo una oportunidad de realizar esta actividad, sino de llevarla a cabo con materiales auténticos. Entre las páginas web que se pueden usar para estas actividades podemos incluir los periódicos digitales y, en el caso de la enseñanza de español, emplear servicios como "Practica ELE" que trabaja las noticias publicadas en diarios españoles.

- *Comprensión oral*: Internet ha favorecido la libre distribución de material audiovisual mediante servicios como el que ofrece Youtube. Los podcast también han proliferado, de tal manera que gracias a estas herramientas (vídeos y podcast) ya es posible que el estudiante de cualquier lengua pueda acceder a material auditivo en la red en el idioma que desee. La música siempre puede ser útil y para ello el estudiante puede escuchar y ver los videoclips de diferentes canciones o acceder a las emisoras de radio de cualquier país. De nuevo, existen servicios que trabajan estos contenidos como es el caso de Audiria (para podcast) o Lyricsgaps para canciones.

- *Expresión oral*: Favorecer con un ordenador la expresión oral puede llevarse a cabo mediante la grabación de podcast por parte de nuestros alumnos o incluso gracias a programas de voz sobre protocolo de internet (*Voice IP*) que permiten que la señal de voz viaje a través de Internet: Skype es quizá una de las herramientas estrella de este servicio y The Mixxer se aprovecha de ello, permitiendo que los usuarios puedan mantener conversaciones por Skype con hablantes de la lengua meta.

- *Interacción*: Siendo la propia Web 2.0 un medio sobre todo interactivo, cualquier herramienta que empleemos puede favorecer esta actividad de la lengua. Quizá los chats o los servicios de mensajería instantánea pueden parecer los más adecuados para favorecer la interacción entre diferentes hablantes (al menos en tiempo real) aunque los foros pueden ser una herramienta atractiva para la clase de idiomas: la participación de un estudiante en foros del país en el que se habla la lengua que quiere aprender y de una temática de su interés es sin duda de gran utilidad para motivar al alumnado.

23. Twitter es el servicio de *microblogging* más conocido.

- *La mediación*: Quizá es esta actividad la que más dificultades puede acarrear en Internet por su complejidad, aunque aquí proponemos algunos servicios que pueden fomentar la traducción. Las wikis y, en concreto, la Wikipedia, puede ser empleada para la mediación gracias a la posibilidad de colaborar traduciendo los artículos de un idioma a otro. Herramientas como DotSub proporciona a nuestros alumnos medios para subtitular vídeos que luego pueden subir a Youtube y compartir.

Pero la Web 2.0 no solo proporciona recursos para trabajar las actividades de la lengua descritas por el MCER, sino que permite también realizar tareas que busquen tanto la inmersión lingüística como la integración cultural. Son de sobra conocidos los recursos como las Webquest o las cazas del tesoro que permiten al profesor emplear recursos que guíen las tareas de los discentes. Pero es también posible trabajar, gracias a Internet, con tareas, con situaciones reales, que lleve a nuestros alumnos a desenvolverse en un contexto determinado. Pondremos aquí dos propuestas que permitan orientar a los docentes en la creación de nuevas tareas:

- "Modifica tu casa": gracias a la web de Ikea y a la opción de "Pregúntale a Anna" procuraremos que nuestros alumnos seleccionen los muebles que deseen para su nuevo hogar, limitándose, por ejemplo, a un precio determinado.

- "Recorre España": deben prepara un viaje turístico por diferentes ciudades de España y para ello deben conseguir los billetes que les permitan alcanzar su destino y crear un cronograma de las visitas en las ciudades señaladas.

Todas estas actividades permiten también la integración cultural de nuestros alumnos en tanto que conocen la cultura en la que se van a tener que desenvolver. Pero es también posible, mediante la Web 2.0, emplear otros recursos que ayuden a este objetivo. Desde las redes sociales o comunidades virtuales hasta los foros consiguen crear una comunidad virtual que genera fuertes vínculos entre los usuarios. La posibilidad de ayudar a nuestros alumnos a encontrar una comunidad virtual acorde a sus intereses (foros de cocina, por ejemplo) puede conseguir en ellos un gran avance para la integración cultural que desean.

4. Conclusiones

Con todo lo expuesto anteriormente cabe realizar la siguiente pregunta: ¿Es la Web 2.0 un recurso idóneo para la enseñanza de idiomas? Aunque por una parte implica una labor del profesor más ardua (búsqueda y selección de recursos óptimos y fiables, alfabetización digital y tecnológica de los alumnos, etc.) promueve la participación de todos ellos (la Web 2.0 es participativa por naturaleza) en un entorno atractivo cuya filosofía bien puede resumirse en "el usuario es el rey".[24] El uso de materiales auténticos gracias a la facilidad de crear contenidos, la realización de tareas que impliquen el empleo de la lengua meta o el fomento del aprendizaje por experiencia, sin olvidar la

24. Estilos de aprendizaje y enseñanza individualizada.

posibilidad que ofrece Internet en cuanto al anonimato,[25] son algunas de las ventajas que deben, al menos, motivar a los docentes para trasladar las Tecnologías de la Información y de la Comunicación al aula de idiomas.

Bibliografía

AUDIRIA: [en línea]. *http://www.audiria.com/*

BILBAO LURI, L. (2012): *Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en el espacio educativo. Estado de la cuestión, balance y perspectivas*. Trabajo de fin de máster.

CASTELLS, M. (2001): *La galaxia internet,* Barcelona: Plaza & Janes.

CABERO, J. y C. ALONSO (2007): *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, Madrid: McGrawHill.

ESTRELLA DIGITAL: [en línea]. *http://www.financierodigital.es/espana/Desciende-numero-inmigrantes-personas_0_1160884126.html*

IKEA: [en línea]. *http://www.ikea.com/es/es/*

INTERPALS: [en línea]. *http://www.interpals.net/*

LYRICSGAPS: [en línea]. *http://www.lyricsgaps.com/es*

MAJÓ, J. y P. MARQUÉS (2002): *La revolución educativa en la era internet*, Barcelona: Cissprax-is.

MOLAS, N. y M. ROSELLÓ (2010): "Revolución en las aulas: llegan los profesores del siglo XXI", *Revista DIM*, 19 [en línea]. *http://bit.ly/dZdgZN*

O'REILLY, T. (2007): "What Is Web 2.0: Desing Patterns and Business Models for the Nex Generation of Software"*, Communications & Strategies*, 65, 17-37.

PRACTICA ELE: [en línea]. *http://www.practicaespanol.com/*

ROBINSON, K. (2010): *Changing Paradigms* [en línea]. *http://www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U*

RODRÍGUEZ, D. (2009): "Web 2.0, accesibilidad y brecha digital", *Innovación educativa*, 19, 91-115.

SECRETARÍA GENERAL DE INMIGRACIÓN Y EMIGRACIÓN: [en línea]. *http://bit.ly/MrMBwh*

THE MIXXER: [en línea]. *http://www.language-exchanges.org/*

TRENCHS, M. (2001): *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas,* Lleida: Milenio.

GARDNER, H. (2005): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Barcelona: Paidós.

25. El usuario puede escudarse siempre en un alias que no sea transparente y que no permita que nadie en Internet pueda reconocerle ni identificarle, nosotros podemos aportar tanta información privada como queramos. Este anonimato permite a algunos usuarios participar activamente en la red sin miedo a ser reconocidos.

*El corpus de aprendices **Aprescrilov** y su utilidad para la didáctica de ELE en la Bélgica multilingüe*

Kris Buyse
KU Leuven, Bélgica

Eva González Melón
Thomas More, Amberes, Bélgica

Resumen

En este artículo nos proponemos presentar la arquitectura y el uso del corpus de aprendices *Aprescrilov*, por un lado, y demostrar, por otro, su utilidad para la didáctica de ELE en la Bélgica multilingüe a partir de los resultados de un estudio acabado (el uso de *ser* y *estar* por neerlandófonos) y dos proyectos de tesis (el uso de las preposiciones *a, de, con, por* y *para*, y de los verbos de cambio). Para ello, describiremos algunos corpus lingüísticos a disposición del público, con el objetivo de caracterizar nuestro corpus *Aprescrilov*; luego presentaremos los resultados del estudio de *ser* y *estar* basado en este corpus; por último, esbozaremos brevemente la metodología de los dos estudios en desarrollo basados igualmente en datos extraídos de *Aprescrilov*.

1. El corpus lingüístico

Un corpus es "un conjunto de textos informatizados producidos en situaciones reales, que se han seleccionado siguiendo una serie de criterios lingüísticos explícitos que garantizan que dicho corpus pueda ser usado como muestra representativa de la lengua" (Alonso Pérez-Ávila 2007).

De esta definición destacamos varias ideas centrales:

- primero, que se trata de textos informatizados, lo que permite homogeneizar mejor la forma;
- segundo, que los textos se producen en situaciones reales, lo que añade un valor de autenticidad;
- tercero, que los criterios que se eligen para la selección de textos permiten diferenciar los corpus entre sí.

2. Corpus lingüísticos a nuestra disposición

Gracias al creciente apogeo de la lingüística de corpus y el desarrollo que está experimentando en todas las vertientes de la lingüística actual, tenemos a nuestra disposición varios corpus que nos pueden ser de utilidad con variadas aplicaciones a la

enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), y cuya descripción sucinta nos permite presentar los criterios necesarios para caracterizar el corpus Aprescrilov. Para una descripción más elaborada, véase Buyse (2011).

2.1. Google

Si se habla de un corpus "en línea", "libre", "mixto", (es decir, con textos de todo tipo: históricos y sincrónicos, de todo tipo de temas, géneros, etc.), que sólo permite "búsquedas limitadas", y "no ha sido controlado ni anotado" (morfológica, sintáctica o semánticamente), estamos hablando de Google. Está al alcance de todos, pero es limitado, si por ejemplo, buscamos en Google "para seguir,", con el objetivo de averiguar si podemos utilizarlo como sinónimo de "a continuación": Google parece dar la impresión de que sí, pero esto ocurre porque no toma en cuenta la coma.

2.2. Webcorp

Otro corpus en línea, libre, mixto, no controlado ni anotado pero con mayores posibilidades de búsqueda que permiten sacar concordancias es Webcorp[1] (Figura 1), "puesto que" nos permite buscar palabras o frases, teniendo en cuenta las mayúsculas, los acentos y la puntuación, eligiendo el motor de búsqueda o el idioma, permitiendo restringir la búsqueda a una página en particular o a un dominio específico, así como a un área temática. Además, la aplicación devuelve una serie de "concordancias" que se pueden "reordenar" alfabéticamente según las palabras que preceden o siguen. Sin embargo, tal como en el caso de Google, el corpus mismo se compone de todos los textos no controlados de internet.

Fig. 1. Búsqueda en Webcorp.

2.3. Wortschatz

Otro corpus en línea, libre, no anotado pero controlado es Wortschatz[2] (Figura 2).

1. http://www.webcorp.org.uk/
2. http://wortschatz.uni-leipzig.de/

Se trata de un corpus de textos nativos seleccionados por un equipo de la Universidad de Leipzig, que también nos permite sacar concordancias.

Si queremos buscar, por ejemplo, qué verbo se utiliza con la palabra "matrimonio", introducimos la palabra y el sistema nos devuelve una página con el número de ocurrencias, grado de frecuencia, unos ejemplos contextualizados, las formas coocurrentes a la izquierda ya la derecha en orden de frecuencia decreciente, una visualización gráfica (mapa semántico), lo que nos permite concluir que el verbo que buscamos es "contraer". Entre las formas que aparecen encontramos "contraer", "contrajo", "contraen", etc. con lo que concluimos que se trata de un corpus "no lematizado", pero también "sin concordancias".

Fig. 2 Ejemplo de búsqueda en Wortschatz.

2.4. Corpus del Español

El corpus que más posibilidades ofrece, permitiendo la búsqueda en más de 20.000 textos del español, es el Corpus del Español (Figura 3). Según la propia descripción del corpus, "la interfaz permite realizar una búsqueda de diferentes maneras: palabras exactas o frases, comodines, etiquetas, "lemas", "categoría gramatical" o cualquier combinación de estos. También puede buscar colocaciones con un máximo de diez palabras."

Fig. 3. Ejemplo de búsqueda en el Corpus del Español.

3. El corpus de aprendices "aprescrilov"

Esta descripción limitada de algunos corpus en línea nos permite caracterizar el "corpus de aprendices" Aprescrilov[3] (Aprender a Escribir en Lovaina). Se trata de un corpus "en línea y libre" (para la investigación) que recoge más de 2700 textos escritos por estudiantes de lengua española de la Facultad de Letras de la KU Leuven y de la Lessius Hogeschool desde 2004-2005 hasta 2010-2011. En otras palabras, no se trata de textos escritos (mayoritariamente) por nativos, como en los casos anteriores, sino por "aprendices".

El corpus "no es mixto", puesto que todas las redacciones provienen de los tres primeros cursos de tres instituciones, recogidas entre 2005 y 2011, y fueron "controladas y anotadas" digitalmente con una misma versión personalizada del programa Markin,[4] cuya "barra de botones" permite "anotar de manera sistemática" los problemas o 'errores' contenidos en los textos. Las anotaciones cubren todos los componentes de la redacción –de la ortografía al texto, pasando por la puntuación, la morfología, la morfosintaxis, la pragmática, el léxico, etc.–.

Cuando accedemos a la página se nos presentan unos criterios de búsqueda que permiten buscar ejemplos y su contexto a partir de criterios como tipo de problema, palabra, categoría, carrera, curso, año académico, institución o tarea (Figura 4). El motor de búsqueda "no devuelve concordancias", sino contextos más amplios pero igualmente reducidos; además, un simple clic en un párrafo lleva al usuario a todo el texto correspondiente.

Fig. 4. Criterios de búsqueda en Aprescrilov

3. https://ilt.kuleuven.be/aprescrilov/
4. Markin, elaborado por Creative Technology, permite anotar redacciones de manera digital. "It is a Windows program which runs on the teacher's computer. It can import a student's text for marking by pasting from the clipboard, or directly from an RTF or text file. Once the text has been imported, Markin provides all the tools a teacher needs to mark and annotate the text. When marking is complete, the teacher can export the marked text as an RTF file for loading into a word-processor, or as a web page so that students can view the marked text in a web browser. Marked work can even be emailed directly back to the student, all from within the Markin program." (http://www.cict.co.uk/software/markin/).

Finalmente, el corpus va acompañado de una descripción cualitativa y cuantitativa de cada componente del mismo (número de redacciones, número de palabras por texto), lo cual permite calcular fácilmente la frecuencia absoluta y relativa de cada fenómeno.

4. Ejemplo de un estudio de análisis de errores en corpus de aprendices: sobre el uso de 'ser' y 'estar'

El uso de "ser" y "estar" se considera en el ámbito del español para neerlandófonos, tanto como en otros ámbitos de ELE, uno de los problemas típicos de la adquisición de la gramática española. Sin embargo, por falta de datos sobre la adquisición de "ser" y "estar" por los alumnos neerlandófonos, los profesores suelen basarse en su propia intuición, que suele corresponder con los datos sacados de estudios con alumnos ingleses como VanPatten (1987) y Ryan y Lafford (1992), según los cuales los alumnos no nativos ingleses en cursos de inmersión abusan de *ser* en una primera fase.

Por su parte, De Wolf (2012) concluye, a partir de la comparación de dos subcorpus del conjunto de textos de Aprescrilov, que en las redacciones de los alumnos de la KU Leuven el verbo *estar* es el que más problemas plantea en una primera fase, pero que el número de problemas (o "errores") baja rápidamente en fases posteriores; en las redacciones de la Lessius Hogeschool, al contrario, se abusa de *ser* en la primera fase y el número de problemas baja mucho más lentamente. Además, un tipo de error específico llama la atención por su frecuencia más alta que en las redacciones del otro subcorpus, a saber: **es claro que*...

Estos resultados invitan a investigar las causas de estas diferencias, lo que lleva a la siguiente hipótesis con respecto a la importancia de la instrucción. En el corpus de la Lessius Hogeschool se confirma la conclusión de Van Pattten, porque el contexto de enseñanza se caracteriza por un período de instrucción corta y superficial, de modo que se parece a la situación de inmersión de los alumnos ingleses (poca instrucción; las primeras frases se construyen con "ser": *soy X, soy de X*, etc.); además, la instrucción no entra en los detalles, de modo que llega a explicar concretamente el caso de la aparente excepción a la regla general c **es claro que.* En la KU Leuven el input es detallado desde el principio y se prolonga durante tres años: hay más input sobre "estar" (el verbo "nuevo", puesto que "ser" se parece al único verbo neerlandés *zijn*), por lo que un abuso de *estar* parece lógico; dada la instrucción gradual, es normal que desaparezcan los problemas más rápidamente.

El estudio demuestra, junto con otros a partir del mismo corpus Aprescrilov, la importancia e incluso la necesidad de realizar un análisis de errores con el objetivo de optimizar la enseñanza, adaptándola a las necesidades del público. Sin embargo, dado que con respecto a la adquisición de otros aspectos del español por neerlandófonos no está claro en qué medida en la Flandes multilingüe las interferencias se deben al francés (L2) o al neerlandés (L1), nos proponemos ampliar la perspectiva e investigar en el caso de dos proyectos de tesis el impacto de L1 y L2, respectivamente.

5. Estudios en desarrollo de análisis de errores en Aprescrilov. Dos casos particulares: verbos de cambio y preposiciones

Actualmente se encuentran en desarrollo dos estudios de análisis de errores de los textos de Aprescrilov: uno centrado en el uso que los estudiantes flamencos de español hacen de los llamados verbos de cambio y el otro centrado en el uso de algunas preposiciones (*a, de, en, por, para*), dos aspectos del español que, o bien no tienen correspondencia plena en el francés ni en el neerlandés (es el caso de los verbos de cambio), o bien su uso se ve interferido por el francés, L2 de nuestros estudiantes flamencos.

Ambos estudios parten de las hipótesis siguientes:

(1) el análisis de errores del corpus de aprendices *Aprescrilov* sabrá determinar de manera objetiva qué errores se deben a la interferencia con el francés y en qué medida, por un lado, y con el neerlandés, por el otro;
(2) si la presentación de los temas se hace de manera contrastiva L1-L2-LE y si está basada en los problemas reales y más frecuentes que nos haya revelado el análisis de errores, los alumnos sabrán servirse mejor de las estructuras en cuestión y evitar en mayor medida los escollos de las interferencias típicas español-francés-neerlandés.

De ahí que una segunda fase de estos proyectos contemple el diseño de un instrumental didáctico que pretende ayudar a profesores y alumnos a la hora de explicar y aprender ambos temas considerados de cierta dificultad. Una vez que se haya aplicado este material didáctico y se haya comprobado su utilidad a través de grupos de control y un sistema de comprobación pre- y postest, veremos si se puede mejorar el input en temas conflictivos basándonos en los problemas comunes/ frecuentes y errores cometidos anteriormente por estudiantes de unas características similares (véase el artículo de Fernández y González en este mismo volumen).

Bibliografía

ALONSO PÉREZ-ÁVILA, E. (2007): "El corpus lingüístico en la didáctica del léxico del español como LE", *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 37, 11-27.

BUYSE, K. (2011): "¿Qué corpus en línea utilizar para qué fines en la clase de ELE?" en J. de Santiago Cuervós, H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña Gómez, *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca: ASELE, 277-289.

DE WOLF L. (2012): *Análisis de errores de alumnos neerlandófonos de español. El caso de* ser *y* estar. Tesis doctoral. Lovaina.

RYAN, J. y B. LAFFORD (1992): "Acquisition of lexical meaning in a study abroad environment: Ser and estar and the Granada experience", *Hispania*, 75, 714-722.

VANPATTEN, B. (1987): "Classroom learners' acquisition of ser and estar: Accounting for developmental patterns", *Foreign language learning: a research perspective*, Cambridge: Newbury House, 61-75.

Traducción pedagógica y pedagogía de la traducción: un diálogo necesario

Ángeles Carreres
María Noriega Sánchez
University of Cambridge, UK

Resumen

El enorme auge de los estudios de traducción en las últimas décadas ha ido acompañado, en años más recientes, por una revalorización del papel de la traducción en la enseñanza de lenguas. Enseñanza de lenguas y formación de traductores son áreas diferenciadas. Sin embargo, a menudo se ha insistido excesivamente en aquello que las separa, olvidando lo mucho que tienen en común. Este divorcio debe ser superado a fin de que se produzca entre ambos campos un intercambio enriquecedor. Partiendo de trabajos recientes en el campo de la formación de traductores, nuestro trabajo busca sumarse al impulso de revalorización de la traducción en la enseñanza de lenguas, aportando ejemplos de su aplicación didáctica en el aula.

1. El retorno de lo reprimido, o el regreso de la traducción

Como los profesores de lengua sabemos muy bien, hace ya muchos años –décadas, más bien– que la traducción no está de moda en el aula de lengua. El método audio-lingual y, más tarde, el enfoque comunicativo trajeron consigo un rechazo enérgico y radical del uso de la llamada traducción pedagógica (Malmkjær 1998: 2; Sewell y Higgins 1996: 9; Cook 2008: 248). Este rechazo ha dado lugar en años recientes a un examen más equilibrado de la utilidad y las limitaciones del uso de la traducción en el aprendizaje de segundas lenguas.

Las tres últimas décadas han dado un vuelco radical al campo de la traducción, tanto como disciplina académica como en el terreno profesional. Los estudios de traducción son ahora una disciplina en auge con una presencia institucional inimaginable hace solo veinte años. Si bien este hecho no justifica por sí mismo la rehabilitación de la traducción como herramienta para la enseñanza de lenguas, el camino recorrido en los últimos años sí nos obliga a replantearnos la cuestión (es justamente lo que se propone Guy Cook en su libro *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment* 2010).

La controversia sobre la traducción pedagógica tiene una larga historia, y continúa abierta hoy. Antes del advenimiento de los enfoques comunicativos en los años 60 y 70, la traducción (su encarnación en el método gramática-traducción) era *el* método por excelencia. El enfoque comunicativo pasó rápidamente a convertirse en el nuevo credo y, al menos en teoría, desplazó por completo a la traducción en el aula de lengua. Decimos *en teoría*, porque en la práctica muchos profesores continuaron usando y muchos estudiantes continuaron pidiendo –de modo más o menos culpable (de ahí la alusión

freudiana del epígrafe)– actividades que incluían el uso de la traducción. En particular, la traducción siguió estando muy presente en el ámbito de la enseñanza universitaria, por motivos diversos en los que no vamos a entrar aquí por razones de espacio; baste decir que no necesariamente como resultado de una defensa fundamentada y consciente.

Hoy en día parece posible afirmar que la mayor parte de los profesores de lengua coinciden en que el método gramática-traducción no es pedagógicamente defendible, al menos no en la gran mayoría de contextos de aprendizaje. Pero este rechazo justificado del método gramática-traducción ha tenido como consecuencia el olvido de un hecho fundamental: la traducción en el aula de lengua no tiene que identificarse necesariamente con el método gramática-traducción. Se trata de una ecuación injusta y falaz, como esperamos mostrar. Si acaso, la traducción ha sido víctima más que verdugo.

Antes de continuar, es importante señalar que todavía no existe un fundamento empírico sólido que demuestre la utilidad relativa de la traducción frente a otros métodos. Esto no es sorprendente si tenemos en cuenta el hecho de que, como afirma Guy Cook, la traducción ha sido casi completamente ignorada en la investigación sobre adquisición de segundas lenguas durante cerca de cien años:

> It is in this literature, and in the teaching practices and teaching guides which are influenced by it, that translation has until comparatively recently been either criticized or ignored, with the result that, where it has persisted, it has often done so at best a-theoretically and at worst guiltily, leading to a situation where many who believe in it are unwilling or unable to defend their views when challenged (Cook 2010: 4).

Debemos añadir también unas palabras acerca de nuestro contexto de trabajo: las clases de traducción del inglés al español que impartimos en la licenciatura en Lenguas Modernas y Medievales de la Universidad de Cambridge tienen como objetivo primordial mejorar la competencia lingüística de los alumnos, no formarlos como traductores profesionales. Estas clases no constituyen la única modalidad de instrucción de lengua española que reciben los alumnos, sino que se ofrecen en combinación con otras clases más generales. Si bien nuestro interés se centra en el uso pedagógico de la traducción inversa (L1 ğ L2), gran parte del contenido de esta charla se aplica a la traducción en ambas direcciones.

2. Argumentos y contraargumentos

Vamos a empezar por resumir algunos de los argumentos que se esgrimen a menudo en contra de la traducción. Algunas de estas objeciones se aplican a la traducción en ambas direcciones y otras son específicas de la traducción inversa:

1. La traducción es un ejercicio artificial que no tiene lugar en una metodología comunicativa.

2. La traducción es un método restrictivo, dado que limita la práctica de la lengua únicamente a dos destrezas: lectura y escritura.

3. La traducción puede ser contraproducente, ya que obliga a los aprendices a acceder a la segunda lengua a través de su lengua materna. Esto les lleva a extraer la conclusión errónea de que existen siempre equivalencias unívocas entre palabras y expresiones en las dos lenguas, y puede ocasionar interferencias e inhibir la expresión libre en la L2.

4. La traducción, y en particular la traducción inversa, es un ejercicio frustrante y desmotivador, ya que el aprendiz nunca podrá alcanzar el nivel de corrección y de pericia estilística de la versión que le presenta el profesor. En este sentido, parece un ejercicio orientado a la producción de errores, más que de usos correctos, y a establecer la incuestionable superioridad del profesor.

5. La traducción es un método que puede funcionar con un determinado tipo de aprendiz más intelectual o libresco, pero resulta inadecuado para el aprendiz medio.

6. La traducción inversa es una actividad inútil que no tiene aplicación en el mundo profesional, dado que los traductores traducen siempre a su lengua materna.

Vamos a considerar una serie de contraargumentos que nos ayuden a cuestionar estas ideas, muchas de las cuales constituyen creencias más o menos conscientes que se hallan firmemente instaladas en la mente del profesor de lengua:

1. La traducción es artificial: Para comprender esta objeción tenemos que recordar las prácticas pedagógicas del método gramática-traducción contra las que reaccionaba el enfoque comunicativo. Es cierto que la traducción aparecía desligada de cualquier marco comunicativo. Pero reiteramos lo dicho anteriormente: la culpable no es la traducción en sí, sino el modo de aplicarla. De hecho, la traducción como actividad que se desarrolla en el mundo real está intrínsecamente ligada a un propósito comunicativo y, en este sentido, es uno de los ejercicios menos artificiales que podemos realizar en clase. En palabras de Duff, "translation happens everywhere, all the time, so why not in the classroom?" (Duff 1989: 6).

2. La traducción es restrictiva: Las actividades de traducción pueden también incluir la destreza oral (por ej. en tareas que simulen la práctica de la interpretación). Además, la traducción, por su misma naturaleza, se presta muy bien a generar debate en el aula. Incluso si su eficacia estuviera circunscrita a la adquisición de la lengua escrita, no parece ser esta una buena razón para excluirla.

3. La traducción es contraproducente: diversos estudios han demostrado que los aprendices recurren constantemente a su lengua materna en el proceso de adquisición de una segunda lengua (es la *traducción interiorizada* de Hurtado Albir). En otras palabras, traducen en silencio. En este sentido, la traducción puede contribuir a racionalizar y sistematizar un mecanismo natural de aprendizaje.

4. La traducción es un ejercicio desmotivador y frustrante. De nuevo, depende de cómo se presente. Es importante diseñar tareas que resalten la idea de que no existe una única versión correcta, y que el profesor no siempre tiene la mejor respuesta. Las tareas que comportan trabajo colaborativo también subrayan que la traducción es un proceso de negociación y compromiso. Es también crucial fijar objetivos realistas (por ejemplo, adoptar distintos criterios de evaluación en la traducción directa e inversa).

5. La traducción solo funciona con aprendices librescos: no hay razón para limitar el uso de la traducción a textos literarios. El empleo de textos de tipología variada sin duda incrementa el interés de las clases de traducción y las hace atractivas a un mayor número de aprendices.

6. La traducción inversa es inútil: es cierto que en algunos países la traducción inversa ocupa un espacio reducido en el mundo profesional. Sin embargo, esto no es así en otros lugares. En cualquier caso, el hecho de que su presencia en el mundo profesional sea más reducida no significa en sí mismo que la traducción inversa no pueda tener valor pedagógico en la adquisición de segundas lenguas.

3. Pedagogía de la traducción y traducción pedagógica: las bases para el diálogo

Dado el rechazo casi total sufrido por la traducción en el campo de la adquisición de segundas lenguas durante años, no resulta sorprendente que, al buscar nuevos enfoques para integrar la traducción en nuestras clases, los profesores de lengua interesados en el tema nos hayamos dirigido hacia las aportaciones que nos llegan del campo de la formación de traductores.

Salvo notables excepciones (véase Lavault 1984; Duff 1989; Grellet 1991), las propuestas para el uso de la traducción en la enseñanza de lenguas brillan por su ausencia. En contraste, dentro de la formación de traductores se han dado pasos de gigante en las últimas dos décadas, y de las Facultades de Traducción e Interpretación han llegado propuestas coherentes e innovadoras tendentes a acercar las actividades del aula a la práctica profesional.

No pretendemos con esto negar el hecho de que formar traductores y formar usuarios competentes de una segunda lengua son objetivos distintos. Sin embargo, a nuestro parecer se ha puesto excesivo énfasis en la diferencia entre ambos, olvidando lo mucho que tienen en común. Además, como han apuntado diversos autores, aun cuando nuestro objetivo no sea formar traductores profesionales, los aprendices pueden beneficiarse de una metodología que les familiarice con la realidad profesional de la traducción. El deseo por parte de las Facultades de Traducción e Interpretación de ganarse un espacio independiente y diferenciado de la mera enseñanza de idiomas, por una parte, y la desconfianza que muchos profesores de lengua sienten hacia la traducción, por otra, han impedido que existiera un diálogo productivo entre los dos campos. A nuestro parecer, tal diálogo puede y debe producirse.

Mientras que algunos manuales de traducción (Hervey *et al*. *Thinking Spanish Translation* es un ejemplo) declaran desde el comienzo que su objetivo en enseñar a traducir, otros (como *Translation*, de Alan Duff) emplean la traducción como herramienta para enseñar lengua. Duff establece una demarcación clara entre enseñanza de la traducción y enseñanza de lengua a través de la traducción. En nuestra opinión, ambos enfoques sirven objetivos distintos y son igualmente legítimos. Sin embargo, sí nos gustaría poner en cuestión la idea de que no puede haber intercambio entre ambos. Coincidimos con González Davies cuando apunta que la formación de traductores puede y debe aprender de la investigación en adquisición de segundas lenguas (González Davies 2004: 3, 11). Asímismo, Beeby afirma que algunas de las actividades propuestas por Duff en su libro de traducción pedagógica resultan idóneas para aplicarlas en la formación de traductores (Beeby 1996: 13). Es un hecho que los traductores profesionales son aprendientes permanentes (life-long learners), y a la inversa, los aprendices de una segunda lengua son "traductores naturales" o espontáneos que recurren a la traducción tanto si les gusta a sus profesores como si no.

Ya en los años 80, Lavault (1985: 108) y Keith y Mason (1987: v-vi) subrayaron la necesidad de conectar la enseñanza de la traducción con la práctica profesional, incluso en cursos generales de lengua de nivel de grado. Kirsten Malmkjaer mantiene la misma postura en la introducción de su libro editado *Translation and Language Teaching* (1998: 6).

Resulta interesante hacer notar que algunos de los aspectos problemáticos que se han señalado en las actividades de traducción empleadas en la formación de traductores también se aplican a su uso en la enseñanza de lengua. Hurtado Albir menciona los siguientes aspectos que deben mejorarse en el diseño pedagógico de tareas de traducción (Hurtado Albir 1999: 18-20):

1. Falta de criterios claros en la selección de textos, que tienden a ser mayoritariamente literarios. Cuando se explicitan los criterios, estos son temáticos o gramaticales.

2. Falta de orientación procesual. Las instrucciones al aprendiz se limitaban a la admonición "Traduce". No se presenta a los aprendices un método que les ayude a evitar caer en los mismos errores.

3. Falta de diferenciación entre traducción directa e inversa, sin que se distingan sus objetivos y metodología respectivos.

4. Falta de integración en muchos manuales entre la teoría y la práctica de la traducción. Parecen asumir que el saber operativo (cómo traducir) se derivará automáticamente del saber declarativo.

El trabajo de Hurtado Albir y González Davies, si bien está orientado a formar futuros traductores, supone un importante paso adelante al incorporar ideas y métodos procedentes de la enseñanza de lenguas. En su volumen editado *Enseñar a traducir*, Hurtado Albir y su equipo aplican el enfoque por tareas –visto por muchos como "la nueva

ortodoxia" en enseñanza de lenguas (Nunan 2004: 13) –a la formación de traductores. González Davies también aplica el enfoque por tareas en su espléndido libro *Multiple Voices in the Translation Classroom*, si bien mantiene una perspectiva ecléctica en lo que llama, tomando un término de Kumaradivelu, "la condición post-método" (González Davies 2004: 6).

Un apunte: curiosamente, las actividades incluidas en el libro de González Davies están diseñadas para ser aplicadas en la enseñanza de traducción directa o inversa. A diferencia de Beeby, González Davies no ve la necesidad de diferenciar entre ambas en términos de la terminología a aplicar. Para ella, lo fundamental es el desarrollo de destrezas de traducción transferibles (González Davies 2004: 8). Una vez más, entendemos que el de González Davies es un enfoque novedoso y refrescante, puesto que tiende puentes entre áreas que a menudo son vistas de modo aislado.

5. Conclusiones

- Si bien es importante aceptar la distinción que existe entre la enseñanza de la traducción como fin en sí mismo (formación de traductores) y su papel como herramienta de aprendizaje de una segunda lengua, en nuestra opinión se ha puesto excesivo énfasis en esta distinción hasta el punto de impedir el intercambio entre ambos campos. En este sentido, resulta útil considerar al traductor como un aprendiz de por vida y al aprendiz de lengua como un traductor espontáneo.

- De acuerdo con lo anterior, la traducción pedagógica solo puede salir ganando de un contacto más estrecho con la traducción profesional.

- También nos gustaría cuestionar la idea, bastante extendida, de que la traducción solo es un ejercicio adecuado en los estadios de aprendizaje más avanzados. Siempre que los objetivos sean realistas y las tareas adaptadas al nivel, la traducción puede resultar productiva en todos los niveles.

- En años recientes han surgido enfoques creativos e innovadores que subrayan la necesidad de tender puentes entre la enseñanza de lenguas y la formación de traductores.

- Hay indicaciones sólidas de que la traducción puede desempeñar un papel importante en el aprendizaje de lenguas, pero hay una carencia de investigaciones empíricas que lo demuestren. Recordemos, por otro lado, que tampoco está en modo alguno demostrado que la traducción no sea una herramienta adecuada en el aprendizaje de lenguas, lo que hace que el grado de rechazo que ha sufrido resulte sorprendente.

[Nota: Esta comunicación fue acompañada de un dossier de actividades de clase, que no podemos reproducir aquí por motivos de espacio.]

Bibliografía

BEEBY LONSDALE, A. (2004): "Language learning for translators: Designing a syllabus", en K. Malmkjær (ed. y introd.), *Translation in Undergraduate Degree Programmes*, Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.

BEEBY LONSDALE, A. (1996): *Teaching Translation from Spanish to English: Worlds beyond Words*, Ottawa: University of Ottawa Press. [Un libro pionero acerca de la enseñanza de la traducción inversa]

CARRERES, A. (2006): "Strange Bedfellows: Translation and Language Teaching. The Teaching of Translation into L2 in Modern Languages Degrees: Uses and Limitations", en *Sixth Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada* [en línea]. Canadian Translators, Terminologists and Interpreters Council. *http://www.cttic.org/publications_06Symposium.asp*

CARRERES, A. y M. NORIEGA SÁNCHEZ (2011): "Translation in Language Teaching: Insights from Professional Translator Training" *Language Learning Journal*, vol. 39:3, London: Routledge, 281-297.

COLINA, S. (2003): *Translation teaching, from research to the classroom: a handbook for teachers*, New York: McGraw-Hill.

COOK, G. (2010): *Translation in Language Teaching: The Argument for Reassessment*, Oxford: Oxford University Press. [Un libro esencial para comprender la historia de la controversia sobre el uso de la traducción en la enseñanza de lenguas.]

COOK, G. (1998): "Use of translation in language teaching", en M. Baker (ed.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, New York y London: Routledge, 117-120.

DELISLE, J. (1993): *La traduction raisonée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*, Ottawa: Université d'Ottawa.

DELISLE, J. (1980): *L'analyse du discours comme méthode de traduction: Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais, théorie et pratique*, Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.

DUFF, A. (1989): *Translation*, Oxford: Oxford University Press. [Una de las pocas contribuciones tempranas centradas en la traducción pedagógica que vino desde el campo de la enseñanza de lenguas.]

ELLIS, R. (2003): *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford: Oxford University Press.

GILE, D. (1995): *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*, Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.

GONZÁLEZ DAVIES, M. (2005): "Minding the Process, Improving the Product: Alternatives to Traditional Translator Training", en M. Tennent (ed. y introd.), *Training for the New Millennium*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 67-82.

GONZÁLEZ DAVIES, M. (2004): *Multiple Voices in the Translation Classroom*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. [Un libro magnífico y altamente innovador sobre pedagogía de la traducción desde una perspectiva práctica; la autora declara que las actividades que presenta pueden también resultar útiles en el marco de la enseñanza de lenguas.]

GONZÁLEZ DAVIES, M. (2003): *Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*, Barcelona: Octaedro.

GRELLET, F. (1991): *Apprendre à traduire. Typologie d'exercises de traduction*, Nancy: Presses Universitaires de Nancy. [Una de las pocas obras que, dentro del campo de la enseñanza de lenguas, presentó una propuesta coherente para el uso de la traducción pedagógica.]

HATIM, B. y J. Munday (2004): *Translation. An Advanced Resource Book*, London: Routledge.

HERVEY, S., I. HIGGINS y L. M. HAYWOOD (1995): *Thinking Spanish Translation,* London: Routledge. [Existe ahora una segunda edición de 2009, con Haywood como autora principal.]

HURTADO ALBIR, A. *et al*. (1999): *Enseñar a traducir,* Madrid: Edelsa. [Un buen compendio e introducción acerca de la pedagogía de la traducción. Dirigido a la formación de traductores, pero útil también para la enseñanza de lenguas.]

KÄLLKVIST, M. (2004): "The effect of translation exercises versus gap-exercises on the learning of difficult L2 structures: Preliminary results of an empirical study", en K. Malmkjær (ed. e introd.), *Translation in Undergraduate Degree Programmes*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 163-184.

KEITH, H. e I. MASON (eds.) (1987): *Translation in the Modern Languages Degree*, London: Centre for Information on Language Teaching and Research.

KELLY, D. (2005): *A Handbook for Translator Trainers: A Guide to Reflective Practice*, Manchester: St Jerome.

KIRALY, D. (2000): *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*, Manchester: St Jerome.

KIRALY, D. (1995): *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*, Kent, Ohio: Kent State University Press.

LAVAULT (1985): *Les fonctions de la traduction dans l'enseignement des langues,* París: Didier Erudition. [Como Duff y Grellet, una de las pocas obras tempranas que, dentro del campo de la enseñanza de lenguas, presentó una propuesta coherente para el uso de la traducción pedagógica].

LEONARDI, V. (2010): *The Role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition: From Theory to Practice*, Bern: Peter Lang.

MALMKJÆR, K. (ed. e introd.) (2004): *Translation in Undergraduate Degree Programmes*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

MALMKJÆR, K. (ed.) (1998): *Translation and Language Teaching*, Manchester: St Jerome.

MALMKJÆR, K. (1998): "Introduction: Translation and Language Teaching", en K. Malmkjær (ed.) *Translation and Language Teaching*, Manchester: St Jerome, 1-11. [Ofrece un buen resumen del debate sobre el papel de la traducción en la enseñanza de lenguas.]

MALMKJÆR, K. (1994): "Translation in Language Teaching", en *Working Papers in English and Applied Linguistics*, 1, 123-126.

NUNAN, D. (2004): *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

PACTE (2005): "Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues", en *Meta*, vol. 50:2, 609-619 [en línea]. *http://www.erudit.org/revue/META/2005/v50/n2/011004ar.html*

ROGERS, M. (2000): "Translation", en M. Byram (ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, London: Routledge, 635-638.

SCHJOLDAGER, A. (2004): "Are L2 learners more prone to err when they translate?", en K. Malmkjær (ed. y introd.), *Translation in Undergraduate Degree Programmes*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 127-149.

SEWELL, P. e I. HIGGINS (eds.) (1996): *Teaching Translation in Universities. Present and Future Perspectives*, London: Association for French Language Studies & Centre for Information on Language Teaching and Research.

SEWELL, P. (2004): "Students buzz round the translation class like bees round the honey pot – why?", en K. Malmkjær (ed. y introd.), *Translation in Undergraduate Degree Programmes*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 151-162.

STEWART, D. (2008): "Vocational Translation Training into a Foreign Language", *inTRAlinea*, vol. 10 [en línea]. *http://www.intralinea.it/volumes/eng_more.php?id=673_0 _2_0_M65%*

WILLIS, D. y J. WILLIS (2007): *Doing Task-based Teaching*, Oxford: Oxford University Press.

WILLIS, D. y J. WILLIS (2001): "Task-based language learning", en R. Carter y D. Nunan (eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge: Cambridge University Press, 173-179.

ZANETTIN, F. (2009): "Corpus-based Translation Activities for Language Learners", *The Interpreter and Translator Trainer*, 3, (2), 209-24.

Contribuciones de la observación de clases para el desarrollo de la competencia estratégica en alumnos lusófonos de ELE

Ana María Cea Álvarez
Paula Vilas Eiroa
Universidade do Minho, Braga, Portugal

Resumen

En este artículo se pone de relieve la observación de clases como un recurso esencial en un contexto de investigación doctoral, que tiene como objetivo específico el desarrollo de la competencia estratégica de los alumnos meta. Describiremos la colaboración entre la profesora observadora y la docente investigadora y analizaremos en qué medida las contribuciones de estas observaciones han constituido una actividad de carácter formativo para los participantes en el proceso.

1. Descripción del contexto de la investigación

Esta intervención tiene lugar en el marco de un proyecto de doctorado llevado a cabo en la Universidad de Santiago de Compostela y la Universidade do Minho (Portugal), en el área de Didáctica del Español como Lengua Extranjera. El título de la investigación es *Desarrollo de la subcompetencia estratégica aplicada a la expresión oral en alumnos lusófonos de ELE* y la información que se recoge en el presente artículo corresponde a la fase del estudio preliminar elaborado durante el curso 2011-12.

Institución:	Instituto de Letras e Ciências Humanas de la Universidade do Minho (Braga)
Departamento:	Depto. de Estudos Românicos, Área de Estudos Espanhóis e Hispano-americanos.
Docente responsable UC:	Ana María Cea Álvarez
Docente observadora:	Paula Vilas Eiroa
Asignatura:	Língua II. 4 - Español > B2 T & C
Carrera:	Línguas e Literaturas Europeias
Nivel de partida:	B1.2 (según el MCER, 2001)
Variante:	Inglés – Español y Portugués – Español
Curso y semestre:	2º, 2º
Curso académico:	2011-12
Nº de alumnos matriculados:	41
Nº de horas por semestre:	56
Nº de sesiones por semestre:	28

Figura 1. Descripción del contexto de la investigación.

2. Metodología de investigación, objetivos e instrumentos

Uno de los objetivos generales de este proyecto de investigación es mejorar y transformar la práctica educativa a través del análisis y reflexión de lo que sucede a pie de aula. Para ello, se ha puesto en práctica una metodología naturalista de *investigación en acción*, pues sus "principales beneficios son la mejora y comprensión de la práctica y la mejora de la situación en la que tiene lugar la práctica. (...) Se propone mejorar la educación a través del cambio y aprender a partir de las consecuencias de esos cambios" (Latorre 2010: 27). A través de esta metodología se estructura el proyecto de investigación en varios ciclos, lo cual permite realizar un análisis de la realidad del aula más profundo en cada una de las fases, ir identificando las necesidades y proponer variaciones que den una respuesta más eficaz a los problemas detectados. En este sentido, esta modalidad de investigación:

> (...) tem potencial de, através da reflexão sistemática e estruturada, transformar a prática educativa (Zeichner 2001), ao integrar teoria e prática, desafiar crenças e práticas estabelecidas, encorajar a experimentação de práticas novas, ou seja, ao explorar modos de emancipar professores e alunos, perspectivando a pedagogia como empreendimento moral, criticamente comprometido com valores democráticos, que não se compadece com abordagens neutras (Vieira y Moreira 2011: 59).

A su vez, esta metodología de investigación se complementa con la observación de clases, pues esta práctica supone desarrollar un trabajo colaborativo y un "(...) processo de interação profissional, de carácter essencialmente formativo, centrado no desenvolvimento individual e colectivo dos professores e na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens" (Reis 2011: 11). Así pues, las profesoras participante y observadora coinciden en señalar que la motivación principal para participar en este proyecto de observación pedagógica contribuye en última instancia para el desarrollo de la competencia docente, ya que:

> Ser un profesional competente, no sólo es tener los conocimientos (saber), las habilidades (saber hacer) y las actitudes (saber ser) necesarias para actuar en la clase, sino poder aplicarlas en el momento adecuado (saber actuar). (...) El docente debe desarrollar sus competencias en la reflexión (enfoque reflexivo) sobre su actuación a través de programas de observación. (Verdía 2011: 6).

Por otro lado, uno de los objetivos específicos de este proyecto es comprobar la eficacia de un entrenamiento estratégico en el desarrollo de la competencia comunicativa y autónoma de los alumnos. Para ello se ha realizado una programación en la que se incluyen actividades de diferentes tipos, como ejercicios de reflexión sobre el proceso de aprendizaje o aquellos que movilizan la competencia estratégica[1] de los estudiantes para desarrollar las cuatro destrezas principales.[2] A parte de la colaboración con la profesora observadora, los instrumentos que se han utilizado en la investigación para obtener evidencias de los cambios producidos son:

1. Hemos seguido la taxonomía de R. L. Oxford (1990).
2. Este estudio ha incidido más en la destreza de expresión oral, variante de monólogo sostenido.

- *Cuestionario general*: donde se recogen las características socio-biográficas del alumnado, lenguas que habla cada alumno, motivación, hábitos de estudio, experiencia previa, objetivos personales (donde se incluye también procedimientos y organización en dos subapartados), destrezas, actividades dentro y fuera de clase, expresión oral, otros aspectos o comentarios.
- *Dominio de la competencia estratégica*: cuestionario inicial y final,[3] que servirá para que los alumnos identifiquen las estrategias usadas, reflexionen sobre su aplicación y los resultados del entrenamiento específico realizado en clase.
- *Cuestionario final* sobre el impacto del entrenamiento estratégico.
- *Diario de la profesora*.
- *Diario del alumno*: nueve alumnos han realizado voluntariamente ocho entradas de diario en la plataforma Blackboard. El objetivo es que el alumno reflexione sobre su proceso de aprendizaje y que al mismo tiempo la docente tenga acceso a estas reflexiones y pueda ir analizándolas a lo largo del curso.
- *Prueba de diagnóstico de la expresión oral* (fase inicial).
- *Examen de la expresión oral intermedio*.
- *Examen de la expresión oral final*.

3. La observación

3.1 Tipología de observación

El tipo de observación de clases que pusimos en práctica durante el estudio preliminar se corresponde con el de modelos *formales de supervisión clínica*[4], pues comparte con ellos las siguientes características:

- Se realiza una planificación de las observaciones de forma sistemática;
- Se establece un foco de observación;
- Se fijan las finalidades de cada sesión;
- Se asume un compromiso tácito de confianza, comprensión y apoyo mutuo.

3.2 Objetivos generales y específicos

Para llevar a cabo la observación pedagógica, observadora e investigadora fijaron una serie de objetivos generales y específicos teniendo en cuenta sus intereses. En ambos casos y de manera más amplia, se persiguieron una serie de finalidades generales[5] que se especifican a continuación:

- Evaluar la adecuación de las decisiones curriculares efectuadas por los profesores y, eventualmente, suscitar caminos alternativos;
- proporcionar el contacto y la reflexión sobre las potencialidades y limitaciones de diferentes enfoques, estrategias, metodologías y actividades;

3. Cuestionario basado en el "*Strategy Inventory Language Learning*" (SILL), propuesto por R. Oxford (1991: 283-88), que está compuesto por 80 preguntas en las cuales los alumnos reflexionan sobre el uso de diferentes tipos de estrategias en su aprendizaje.
4. Según describen F. Vieira y M. A. Moreira (2011: 28-29).
5. Coincidiendo con algunas de las apuntadas por P. Reis (2011: 12) o M. A. Moreira (2004: 141).

- desarrollar diferentes dimensiones del conocimiento profesional de los profesores;
- profundizar conocimientos en las áreas de la supervisión pedagógica, investigación y enseñanza;
- producir/adaptar materiales de intervención supervisiva;

A continuación, se enumeran en primer lugar los objetivos generales perseguidos por la investigadora:

- conferir mayor fiabilidad y objetividad al proceso de investigación;
- desarrollar una conciencia crítica de forma sistemática para mejorar el proceso de investigación y los resultados de la misma;
- dotar de mayor transparencia el proceso de enseñanza-aprendizaje y el proceso de investigación en el aula;
- desarrollar la tarea docente con mayor responsabilidad, pues esta práctica de observación obliga a una mayor planificación y reflexión sobre los resultados obtenidos.

En segundo lugar, a su vez, se indican los objetivos generales por parte de la observadora:

- Participar en la formación continua que la observación de clases puede ofrecernos, para asegurarse una puesta al día constante de conocimientos en la materia, así como en las habilidades para la didáctica en el aula;
- atender a los beneficios y a los resultados de la observación para futuras acciones en la labor docente e investigadora;
- desarrollar la capacidad de evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje y de autoevaluarse como docente;
- profundizar en el proceso de observación, a través de la colaboración con colegas y de la lectura de bibliografía enfocada a los objetivos propios de la observación.

En relación a los objetivos específicos perseguidos con este proyecto, describiremos los apuntados por la investigadora:

- Regular aspectos procedimentales como la integración del entrenamiento estratégico dentro de la programación general del curso;
- observar la actuación, coherencia y consecución de los objetivos programados para cada sesión;
- analizar la receptividad de los alumnos sobre el entrenamiento estratégico en relación a su actitud y actuación en las clases;
- valorar del grado de dominio de la competencia estratégica en la realización de las tareas propuestas.

Resumimos, por último, los objetivos específicos de la observadora:

- Comprobar la evolución de la competencia estratégica en un grupo determinado;
- reflexionar sobre la planificación, el procedimiento y la integración del entrenamiento estratégico en la planificación general;
- reflexionar sobre la receptividad de los alumnos ante el entrenamiento estratégico;

- llevar a la práctica este procedimiento estratégico para contribuir al desarrollo de la autonomía docente y discente.

3.3 Ciclo de observación

Nuestras sesiones de observación siguieron una estructura basada en tres partes: pre-observación, observación y pos-observación. Para cada una de ellas, se estableció una metodología de trabajo, y en concreto se diseñó de manera colaborativa un instrumento de observación: una plantilla de descripción holística y estratégica. En cada una de las fases, investigadora y observadora elaboraron un plan de trabajo, que se desarrolló en algunos casos de manera conjunta y en otros de manera individual, teniendo en cuenta los objetivos perseguidos para cada una de las fases. Se detalla a continuación el ciclo de observación llevado a cabo.

3.3.1. Pre-observación

En los encuentros de pre-observación la investigadora y observadora trabajaron de manera colaborativa e individual de la siguiente manera:

- Consensúan el foco de observación;
- diseñan una plantilla de observación holística y estratégica adaptada a sus necesidades;
- realizan una coevaluación de las muestras de lengua, primero a modo de diagnóstico y luego como resultados del entrenamiento estratégico.

De manera individual, la investigadora:

- Fundamenta las opciones de enseñanza e investigación que pretendía llevar a cabo;
- reflexiona sobre las repercusiones de las decisiones tomadas;
- elabora una plantilla de evaluación adaptada al grupo meta, compuesta de dos partes: competencia en la destreza de oralidad y competencia estratégica.

Y por su parte, la observadora:

- Indica algunos procedimientos que podrían mejorar la acción planteada por la investigadora.

3.3.2. Observación

Se realizaron cinco sesiones con dos horas de duración cada una. Durante las observaciones, se informó oportunamente a los alumnos del motivo de la presencia de la docente observadora. Esta desempeñó un papel completamente neutro que no perturbó en absoluto el decurso normal de las clases, tanto para los alumnos, como para la profesora responsable de la asignatura. Su labor principal es la de recoger de manera sistemática información relevante según los items previamente establecidos en el instrumento de observación, que detallamos más abajo.

3.3.3 Pos-observación

Después de las sesiones de observación, realizamos breves reuniones de pos-observación que se complementaron con exhaustivos informes por parte de la profesora observadora y de consecuentes reflexiones sobre la actuación de la profesora responsable de la UC.

3.4. Instrumento de observación

Como se apuntaba más arriba, durante la fase de pre-observación, investigadora y observadora trabajaron de manera colaborativa para crear un instrumento de observación: una plantilla de observación holística y estratégica adaptada a las necesidades específicas, que la observadora utilizó durante las sesiones de observación para recoger información. Se muestra a continuación la plantilla utilizada:

Objetivos generales y específicos de la sesión
Procedimientos: Inicio y fin de la clase Gestión del tiempo Estructura de la clase
Roles del profesor y del alumnado
Contenidos
Desarrollo de la autonomía en el aprendizaje
Destrezas
Actividades
Otras cuestiones

Figura 2. Descripción de la plantilla de observación holística.

Objetivos estratégicos
Actitud de los alumnos y del profesor
Integración del entrenamiento estratégico
Ciclo del entrenamiento estratégico
Resultados observables del entrenamiento estratégico
Comentarios que suscita esta sesión del entrenamiento

Figura 3. Descripción de la plantilla de la observación estratégica.

3.5. Informes

Teniendo en cuenta los registros que se introducen en las plantillas, se pueden catalogar los resultados como un tipo de *feedback constructivo*[6] ya que:

6. Según las características señaladas por P. Reis (2011: 56).

- son específicos;
- se centran en comportamientos y no en personas;
- apoyan al profesor en el análisis de su práctica, tanto de los aspectos positivos como en los negativos;
- tienen en cuenta las necesidades tanto del destinatario como del emisor;
- estimulan la autoevaluación y el descubrimiento;
- se centran en comportamientos que el destinatario de las observaciones tiene y su capacidad y posibilidad de alteración.

4. Conclusiones

Se recogen a continuación y de manera general las apreciaciones recogidas en la fase de pos-observación resultantes de dichos informes. En primer lugar, algunos comentarios de la observadora constatan aspectos positivos en el funcionamiento general de la clase, como por ejemplo:

- gestión del tiempo;
- recepción positiva de los alumnos ante las actividades del entrenamiento estratégico;
- realización de tareas motivadoras;
- propuestas de actividades útiles fuera del contexto de clase;
- integración coherente del entrenamiento estratégico;
- presentación de modelos que guían a los alumnos en las actividades solicitadas
- apreciación de un trabajo progresivamente más autónomo en los alumnos.

Sin embargo, otras apreciaciones alertan sobre problemas que pasan desapercibidos a la docente y que constituyen aspectos a mejorar:

- Articulación de algunas actividades del entrenamiento estratégico con la programación general;
- explotaciones alternativas de algunos textos.

Por último, se observa que el trabajo colaborativo entre docente y observadora también puede mejorar en los siguientes aspectos:

- Reducir el foco de atención de la observadora exclusivamente al entrenamiento estratégico;
- sincronizar de manera más eficaz cada una de las fases del proyecto de investigación con las del ciclo de observación.

Teniendo en cuenta el ciclo completo de observación, se puede concluir que las reflexiones surgidas a raíz de las observaciones repercuten positivamente en la tarea docente de la observadora, pues se constata la utilidad del entrenamiento estratégico. Además, estas sesiones sirven de motivación para desarrollar con mayor exhaustividad una pedagogía para la autonomía.

5. Continuación de la investigación

Durante el primer semestre del curso 2012/2013, se realizará un segundo ciclo de observaciones que tendrán en cuenta los resultados obtenidos en la primera fase, y pretenden, como instrumento de investigación que son, no solo mejorar el proceso descrito a lo largo de este artículo, sino también dar continuidad al proyecto de investigación de doctorado en el que se enmarcan.

Bibliografía

LATORRE, A. (2010): *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa,* Barcelona: Graó.

MOREIRA, M. A. (2004): *O papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia*, Braga: Universidade do Minho.

REIS, P. (2011): "Observação de aulas e avaliação do desempenho docente", *Cadernos do Ministério da educação*, 2, Lisboa: Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

OXFORD, R, L. (1990): *Language learning strategies, What every teacher should Know*, Boston Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.

VERDÍA, E. (2011): *La observación de la actuación docente: instrumentos, criterios de uso e interpretación. La sesión de retroalimentación sobre la actuación docente*, Curso del Instituto Cervantes.

VIEIRA, F. y M. A. MOREIR (2011): *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*, Lisboa: Ministério da educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

http://www.rieoei.org/rie33a05.htm [en línea] [Consulta: 2 de mayo de 2012].

http://www.rieoei.org/deloslectores/467mACIEL.pdf [en línea] [Consulta: 2 de mayo de 2012].

La enseñanza del E/L2 a lusohablantes en primaria y secundaria: una experiencia docente en un contexto multilingüe

Nekane Celayeta Gil
Universidad de Navarra

Resumen

Estas páginas recogen una experiencia docente concreta, la enseñanza de E/L2 a alumnas lusohablantes, escolarizadas en E.P. y ESO, que se incorporaron de manera tardía al curso escolar en un colegio multilingüe, en el que se apostó por la creación de un aula de apoyo de E/L2. Se analizarán las características y necesidades lingüísticas del grupo, los objetivos y los contenidos establecidos para el aula de E/L2, así como los materiales y actividades utilizados a este propósito. Finalmente, se expondrán las conclusiones extraídas al término de la experiencia. Se incidirá en cuestiones didácticas como el papel de la L1 y la LE, las interferencias y transferencias lingüísticas y la importancia de la selección del enfoque en la enseñanza del E/L2.

1. Introducción: el E/L2 en el contexto educativo español

La enseñanza del E/L2 a alumnos inmigrantes en los centros escolares de nuestro país se ha convertido, en la actualidad, en una necesidad urgente. El aprendizaje de la L2 es clave para el acceso al currículo de la etapa y, por consiguiente, la puerta de entrada a la sociedad de acogida. Sin embargo, aún son muchos los centros educativos que no cuentan con aulas de apoyo y refuerzo lingüístico específicas de E/L2,[1] o de refuerzo de las lenguas extranjeras del currículo, en ocasiones también lenguas de instrucción, ni de las lenguas maternas de los estudiantes extranjeros.

Los alumnos inmigrantes no hispanohablantes que se incorporan al sistema educativo español en las etapas de Primaria y Secundaria no poseen la suficiente competencia lingüística en el idioma como para incorporarse con total normalidad a las aulas. Cuentan con un desfase curricular, en la mayoría de los casos, y lingüístico que hay que tratar y, por consiguiente, la enseñanza del español como lengua vehicular y de instrucción ha de considerarse de manera específica. Como señala Muñoz López (1997: 601), "el criterio fundamental que enmarca la integración de este alumnado inmigrante es el de la normalización educativa" y, para ello, el apoyo lingüístico, que favorezca la integración social y académica del alumnado, es clave. Si bien es cierto que todos los profesores colaboran en el desarrollo lingüístico de estos alumnos, es evidente la pertinencia de una enseñanza específica del español como segunda lengua.

En el caso que nos ocupa, el centro escolar no contaba con aula de refuerzo y apoyo

1. Desde las CC.AA. se han puesto en marcha diversas medidas de atención a la diversidad lingüística y cultural, como recoge Dimitrinka (2011: 3). En el caso de Navarra, comunidad en la que se desarrolló esta experiencia docente, en algunos centros se han implantado los PIL (Programas de Inmersión Lingüística), aunque son programas que no gozan de continuidad a lo largo de las etapas educativas y no se imparten, generalmente, por personal especializado en enseñanza de segundas lenguas.

lingüístico del E/L2, sino que se creó a raíz de la llegada al centro de estas alumnas lusohablantes, como explicaré a continuación.

2. Una experiencia docente: el proceso de enseñanza-aprendizaje

Esta experiencia docente surgió de la necesidad de satisfacer las necesidades lingüísticas de un grupo de alumnas lusohablantes que se incorporó de manera tardía[2] a las aulas de 2º, 4º y 6º de E.P. y 2º de ESO (incorporación llevada a cabo por edad y curso de escolarización previo) de un centro escolar de Navarra con un desconocimiento total de la lengua meta de la sociedad de acogida, es decir, del español.

Si bien en otras ocasiones habían llegado al centro escolar alumnas de diversas nacionalidades, no se había dado el caso de que su desconocimiento del español fuera tal, lo que derivó en la necesidad urgente de que estas estudiantes aprendiesen la lengua de instrucción, de modo que les permitiese integrarse socialmente, por un lado, y académica y curricularmente, por otro.

La situación en la que se encontraron a su llegada al centro escolar fue de inmersión total, aunque contaban con la ventaja de que su lengua y cultura eran afines a la española, por lo que el entorno educativo era similar y el choque inicial, a nivel lingüístico y cultural, era menor. El éxito académico iba a depender de que su incorporación a las aulas de referencia se realizase con garantías, para lo que resultaba clave aprender la lengua meta. Se trataba de crear una plataforma lingüística desde la que las alumnas dieran el salto al grupo de referencia con seguridad y autonomía, puesto que no sólo debían ser capaces de seguir las clases impartidas por profesorado nativo, sino que tenían que ser capaces de aprender a aprender y a estudiar en la L2.

2.1. El centro escolar y el aula de E/L2

El centro educativo en el que se desarrolló la experiencia es el Colegio Miravalles-El Redín, centro concertado y con contexto de enseñanza-aprendizaje multilingüe, puesto que cuenta con un plan de aprendizaje de idiomas caracterizado por su extensión (ampliación en número de horas y asignaturas) y el empleo del método de la inmersión temprana. Las lenguas de instrucción en el centro son dos: el español y el inglés[3] (desde los tres años) y, además, el francés es la L3 desde 3º de E.P. Con la llegada al centro de este grupo de alumnas lusohablantes el español pasó a ser también una LE y, para salvar el desfase lingüístico que presentaban, se apostó por una sesión semanal de E/L2, de una hora y media de duración, durante la clase de Lengua Española, impartida por una profesora especializada en la materia.

En el centro escolar, las alumnas se enfrentaban a dos contextos de uso de la L2 fundamentales y muy diferentes:

2. En este caso la incorporación fue tardía tanto al sistema escolar español, puesto que nunca habían sido escolarizadas en este país (siempre habían cursado sus estudios en centros escolares en Portugal), como al curso escolar, puesto que llegaron en el mes de enero, en el segundo trimestre, por tanto.
3. El inglés iba a ser la lengua de instrucción en las asignaturas de *science*, *physical education*, *music* o *arts&crafts*, dependiendo de la etapa educativa.

a) en primer lugar, el aula de referencia, en la que las alumnas interactuaban con sus compañeras nativas y, por lo tanto, se hallaban inmersas en un contexto de uso real y continuo de la L2. En este entorno de aprendizaje, la atención específica a estas alumnas se diluía en la necesidad de cubrir el currículo de la etapa, por lo que eran ellas solas las que debían hacer frente al desfase lingüístico, algo altamente frustrante a su llegada al centro escolar. La inmersión cultural fue un aspecto del que fueron siendo conscientes gradualmente, al descubrir las cuestiones culturales específicas, las convenciones y las normas sociales, e influyó positivamente en su motivación y predisposición al aprendizaje de la lengua.

b) en segundo lugar, el aula de apoyo lingüístico (y cultural), cuyo objetivo era la adquisición de la herramienta de acceso al primer contexto y, en definitiva, a la sociedad de acogida. El hecho de que la lengua fuera el instrumento necesario e ineludible para la integración a todos los niveles justificaba la necesidad de adoptar un enfoque específico dentro del aula de E/L2. Este enfoque debía ser comunicativo y funcional, orientado a la acción y centrado en las alumnas, es decir, que favoreciese la resolución de las situaciones comunicativas en las que se iban a ver envueltas en su día a día en el centro educativo. Se trataba de anticiparse o reflexionar sobre los problemas y obstáculos comunicativos contextualizados, partiendo siempre de los conocimientos y experiencias previas en su L1 o en la LE.

La complementación entre las dos aulas resultaba crucial, sobre todo de cara a la evaluación y al aprendizaje integrado de contenidos curriculares y E/L2.

2.2. Tipo de alumnado: intereses y necesidades comunicativas

Este alumnado meta, con edades comprendidas entre los ocho y los catorce años, tenía unas necesidades e intereses lingüísticos, a priori, homogéneos, debido a que partían de un desconocimiento absoluto del español. Sin embargo, una serie de factores personales y generales,[4] como su edad y, por tanto, desarrollo y madurez cognitivos o el conocimiento y dominio de su L1[5] y de la LE transformaban sus necesidades en heterogéneas.

El grupo presentaba unas ventajas cara al proceso de enseñanza-aprendizaje del E/L2, ya que su L1 era una lengua romance, pertenecían a la misma familia (lo que fomentaba un clima de seguridad y autoestima en el aula), no tenían un desfase curricular y provenían de un contexto pedagógico también occidental.

Los inconvenientes que tenía, a su vez, este grupo meta eran, por una parte, la heterogeneidad de edades y etapas educativas, lo que transformaba la homogeneidad inicial en un arma de doble filo, ya que sus necesidades lingüísticas se iban a diversificar rápidamente. Por otra parte, el conocimiento y el dominio del sistema lingüístico en su L1

4. No nos detendremos en profundidad en estas páginas en los diferentes factores que influyen en la adquisición de una L2, cuestión que aborda detalladamente Griffin (2005: 139-156).
5. El portugués, lengua materna de las alumnas, quedaba relegado al ámbito familiar y dejaba de ser para ellas una lengua vehicular de transmisión de conocimientos, destrezas y habilidades, y también dejaba de ser un objeto de estudio.

eran muy dispares y no se encontraban en un mismo nivel de desarrollo, lo que suponía que las alumnas de 2º y 4º de E.P. iban a adquirir conocimientos lingüísticos en la L2 que no habían interiorizado antes en su L1. Además, el espacio temporal del curso era ya muy corto, de enero a junio, y estas estudiantes iban a ser evaluadas a final de curso como sus pares nativos.[6]

Tomando en consideración todo lo anterior, se plantearon una serie de dudas: ¿qué enfoque y método serían los más acertados?, ¿qué tipo de actividades serían las adecuadas? y la más difícil de resolver debido a las características del grupo y del curso en sí, ¿cómo se llevaría a cabo la evaluación? A continuación se abordan estas cuestiones.

2.3. Selección del enfoque, objetivos, contenidos y recursos didácticos

A la hora de determinar el enfoque desde el que se abordaría el proceso de enseñanza-aprendizaje del español para este grupo de alumnas lusohablantes se establecieron una serie de premisas. Al tratarse de enseñanza de español a niñas y adolescentes en un contexto académico, lo adecuado era optar por un enfoque centrado en la acción y en el aprendizaje significativo y funcional, en el que tuviesen prioridad las actividades comunicativas y las tareas reales o simuladas que permitiesen hacer un uso auténtico de la lengua. Resultaba fundamental centrarse en el alumno y considerar sus capacidades, así como sus conocimientos previos de su propio sistema lingüístico en la L1 y en la LE. Como comenté con anterioridad, hay que tener en cuenta las variables que influyen en el proceso de aprendizaje de la L2 y, en este caso, un enfoque dinámico que favoreciese la motivación y estimulase tanto la creatividad como la participación de las alumnas era clave. Uno de los objetivos era crear un ambiente distendido en el aula que permitiera desarrollar de manera integrada las capacidades y destrezas de las alumnas y consolidar los conocimientos. Para ello, el componente lúdico era un ingrediente fundamental, en tanto que apoyo del aprendizaje y herramienta potenciadora de la motivación que permite evaluar de manera no amenazadora.

Un enfoque que integrase todo lo anterior permitiría que las alumnas adquiriesen de forma eficaz una competencia comunicativa en español que posibilitase la comprensión, expresión e interacción oral y escrita en las situaciones habituales de comunicación de sus ámbitos de acción personal, social y académica. Precisamente, las esferas de uso de la lengua meta eran decisivas a la hora de seleccionar la metodología y había que tenerlas en cuenta. Estas iban a ser, por un lado, la sociedad de acogida, el nuevo país, ciudad y barrio y, por otro lado, el entorno educativo, ámbito de uso diario de la lengua y cultura metas. Esta segunda esfera de acción abarcaba el aula de referencia, el patio, el comedor o las actividades extraescolares, donde las alumnas interactuarían con sus compañeras, amigas y profesoras.

En consecuencia, se optó por una metodología ecléctica y se decidió que lo más adecuado para este curso era un enfoque comunicativo en el que primase el desarrollo

6. Además, la estudiante de 6º de EP se enfrentaría en junio a la promoción a la siguiente etapa educativa: la Educación Secundaria Obligatoria.

de las competencias funcional y pragmática,[7] complementado con las aportaciones del enfoque AICLE,[8] que posibilitase el desarrollo integrado de los contenidos curriculares y la lengua de instrucción, algo que era básico en este caso porque la enseñanza del español era la llave de acceso al currículo de la etapa. Este enfoque, en el que tanto la lengua y la cultura como los contenidos curriculares eran ejes vertebradores, permitiría el desarrollo de la competencia comunicativa-intercultural y académica[9] de estas alumnas de E.P. y ESO.

Una vez seleccionado el enfoque y establecidos los objetivos generales del curso se concretaron los contenidos funcionales[10] que se iban a trabajar, y que recojo a continuación:

- Saludar y despedirse / recursos para controlar la comunicación
- Pedir y dar datos personales
- Dar y pedir información sobre asignaturas, horarios y calendario escolar /preguntar y decir la hora
- Comprender las instrucciones en el aula y las normas de convivencia del centro escolar
- Expresar obligación, necesidad, expresar acuerdo y desacuerdo
- Pedir permiso y dar órdenes, pedir y dar indicaciones / pedir disculpas y agradecer
- Hacer, aceptar y rechazar invitaciones, sugerencias y consejos
- Expresar existencia y preguntar sobre existencia de servicios, lugares, etc.
- Describir el físico y el carácter / expresar gustos y preferencias
- Pedir y dar información sobre la familia, sobre el colegio, sobre la ciudad
- Describir prendas de vestir y calzado
- Hablar del pasado y de planes y proyectos en el futuro

Estos contenidos funcionales determinaron los contenidos gramaticales y léxicos y sirvieron de pretexto para la profundización en las cuestiones culturales y el desarrollo de la conciencia intercultural. Además de estos contenidos comunes, la heterogeneidad de edades y, por tanto, de necesidades lingüísticas, demandaba que se establecieran contenidos específicos por edades que potenciasen la motivación.

Así pues, organizamos a las alumnas en dos grupos: 2º y 4º de E.P. y 6º de E.P y 2º de ESO. Para el primer grupo el objetivo primordial era reforzar y consolidar los contenidos funcionales establecidos para el grupo en general y abundar, por otra parte, en los contenidos lingüísticos que se estaban adquiriendo por primera vez en la L2 y cuyo desarrollo no se había dado todavía en la L1. En lo que respecta a este grupo, resultó decisivo tener en cuenta sus avances en la LE y todo el proceso de trasvases e interferencias lingüísticas que enriquecían el proceso de aprendizaje de la L2. Las actividades

7. El desarrollo de la competencia pragmática resulta crucial para la integración del alumnado inmigrante y la escuela es el contexto idóneo para abordar su tratamiento didáctico y fomentar "el descubrimiento de las normas pragmáticas por comparación de la L1-L2 y por exposición a situaciones concretas y simulaciones (García Mata 2005: 301)".

8. La metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, en inglés CLIL: *Content and Language Integrated Learning*) se basa en las "4 Cs": contenido, comunicación, cognición y cultura.

9. Atendiendo a las competencias básicas de las etapas educativas de las alumnas.

10. Matte Bon (*Vademécum para la formación de profesores* 2004: 811) define estos contenidos como los "diferentes actos sociales que un enunciador puede llevar a cabo en la lengua extranjera (también llamados funciones): presentarse, preguntar la hora pedir permiso, ofrecer, aceptar, rechazar, etc.". En este caso, los contenidos funcionales se establecieron siguiendo las directrices *del Plan Curricular de Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español A1 y A2* (2006: 215-248).

se caracterizaron por el componente lúdico, que favorecía la toma de riesgos. Además, las lecturas graduadas, en este caso cuentos,[11] resultaron una herramienta didáctica muy útil para la consolidación de todo lo aprendido y trabajar la gramática, reforzar y ampliar vocabulario. La imaginación y la fantasía fueron muy provechosas.

Y, finalmente, las actividades globales, caracterizadas por la creatividad y la manipulación, permitieron afianzar los contenidos lingüísticos y culturales.

Por su parte, para el grupo de los cursos superiores se estableció un objetivo más ambicioso, la profundización y ampliación de contenidos, tanto lingüísticos como curriculares. Algunos de los contenidos que se trabajaron fueron: el sistema educativo español, la sílaba tónica y la acentuación, España y las Comunidades Autónomas, las ciudades españolas (pretexto para reforzar las estrategias de aprendizaje, en este caso, la técnica del subrayado), los alimentos (pretexto para trabajar la técnica del esquema) o los jóvenes y el ocio (gráficos de sectores). Como ocurrió en el caso del primer grupo, las actividades globales resultaron muy beneficiosas para consolidar lo aprendido, como en el caso de una de ellas en la que se proponía la redacción de un correo electrónico a una amiga en Portugal, actividad pertinente para repasar las descripciones, hablar de las rutinas, de los gustos y preferencias, practicar con los tiempos del verbo, incluir aspectos culturales y reflexiones interculturales basadas en experiencias propias, etc. Estas actividades específicas buscaban trabajar con diversos tipos de textos y reforzar el uso de las TIC, tan presentes en el día a día en las aulas españolas en la actualidad.

Además, se buscaba propiciar un contexto en el que, al tiempo que se aprendía español, se adquiriesen estrategias de comunicación, aprendizaje y estudio en la L2, herramientas indispensables para regular los procesos de aprendizaje.

La selección de los materiales vino, por tanto, determinada por el enfoque elegido y los objetivos planteados para este grupo meta y, además, por diversos factores, afectivos (edad), cognitivos (estadios de madurez y conocimientos del sistema lingüístico en la L1) y externos (duración de las clases y del curso). Así pues, nos planteamos una serie de cuestiones: ¿deberíamos utilizar el libro de texto de sus asignaturas de Lengua Española u optar por un manual específico de ELE o E/L2?, ¿resultaría útil reforzar contenidos con libros de lectura? y, finalmente, ¿qué uso se iba a hacer del diccionario en el aula de E/L2? Con todas estas preguntas en mente, se decidió que cada alumna tendría su *cuaderno de español* compuesto, en primer lugar, por una selección de actividades de diversos manuales;[12] en segundo lugar, por un *diccionario de español* (ilustrado en el caso de las más pequeñas), creado por las alumnas en función de sus necesidades léxicas y ortográficas y, finalmente, por un *apéndice gramatical* de consulta. Los contenidos grama-

11. Este tipo de texto resulta muy provechoso en la enseñanza de español a niños y son muchas las actividades de pre-lectura y post-lectura que se pueden plantear. Cabe destacar las *Actas del XVI Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes: cuentos y relatos en el aula de ELE*, en las que se recogen propuestas muy interesantes y útiles (http://www.educacion.gob.es/dms-static/9539407d-6f78-49ec-b7c5-5b83db747fa5/consejerias-exteriores/brasil/publicaciones-y-materiales--didacticos/publicaciones/seminario/seminarxvi-08.pdf).

12. Se utilizó el material *Hablo Español* para todas las alumnas, en tanto que permite reforzar la competencia ortográfica y los contenidos gramaticales que quizá en el aula quedaban subordinados a la competencia funcional y no se incidía tanto en ellos. Las alumnas de 2º y 4º de E.P. utilizaron actividades de *Colega* y *Superdrago*, así como un libro de lectura de la colección *Colega Lee* ("La fiesta de disfraces"). Por su parte, las alumnas de 6º de E.P. y 2º de ESO trabajaron con *Español Segunda Lengua* y *Proyecto Llave Maestra*. Todos los recursos fueron seleccionados atendiendo a la edad y a la etapa educativa de las alumnas.

ticales y léxicos quedaron subordinados a los contenidos funcionales, como ya apunté con anterioridad, por lo que no se llevó a cabo una enseñanza explícita de la gramática, sino que se trató de un aprendizaje basado en la enseñanza implícita, a través de la creación de la necesidad de comunicación en función de las actividades planteadas.

Presento a continuación una de las actividades globales, *Gymkhana*, que llevaron a cabo las alumnas al final del curso académico, y que permitió repasar muchos de los contenidos trabajados durante el curso. Esta actividad, extraída del material *Superdrago 2* (2010: 30), motivó la creatividad lingüística de las estudiantes, por su componente lúdico, y se adaptó a sus niveles de dominio de la L2. Algunas de las casillas estaban en blanco y eran las alumnas las que debían idear las preguntas para sus compañeras, teniendo en cuenta los diferentes temas trabajados. Esto permitió afianzar los conocimientos y destrezas de las estudiantes y dotar de sentido global al proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2.

Gracias a la metodología y a los materiales seleccionados, se consiguió que la dinámica del grupo y su actitud hacia el aprendizaje fueran muy positivas y motivadoras.

2.4. Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje del E/L2

La evaluación[13] de la L2 fue una de las cuestiones más difíciles de abordar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que no se trataba de una asignatura del currículo,

13. Dimitrinka (2012: 5-6) recoge el estudio de Villalba (2009) y destaca que la evaluación, la falta de un programa lingüístico para apartar a los alumnos inmigrantes y la coordinación eficaz entre los docentes son aspectos clave para el éxito del proceso de enseñanza del español como segunda lengua en el ámbito escolar.

no obstante, era una materia fundamental en el caso de este alumnado meta. Después de valorarlo con las profesoras de Lengua Española de las alumnas tomamos la decisión de que en los exámenes correspondientes a esta asignatura se incluirían los contenidos trabajados en el aula de apoyo lingüístico. Así pues, hicimos una evaluación en dos niveles: en la clase de E/L2 y de su competencia lingüística general. Es decir, en la clase de E/L2 evalué el desarrollo de las competencias lingüística, académica e intercultural a través de las actividades globales[14] al final de los temas y de las actividades de expresión y comprensión oral y escrita, tomando en consideración su intervención e interacción espontánea en el aula.

Esta información se tuvo en cuenta a la hora de evaluar la competencia lingüística general de las alumnas en la asignatura de Lengua Española. Los objetivos establecidos para las alumnas en esta asignatura eran los mínimos, ya que el interés se centraba en su aprendizaje de la lengua vehicular, herramienta de acceso a los contenidos curriculares. La dicotomía *atención a la forma o atención al uso* seguía presente en este proceso de evaluación y se decidió que, puesto que la competencia funcional era la que había primado, se iba a conceder más importancia al uso de la lengua que a la corrección gramatical.

3. Conclusiones de la experiencia docente

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje se fueron esbozando algunas de las conclusiones de esta experiencia docente, como el papel de la competencia gramatical dentro de un enfoque en el que prima lo funcional, el tratamiento del error y el uso del metalenguaje en el aula de E/L2.

Dentro de un enfoque comunicativo en el prevalecían unos contenidos funcionales y pragmáticos, es decir, en el que el objetivo primordial era el uso de la lengua de forma contextualizada, el componente gramatical quedó subordinado a las necesidades comunicativas de las hablantes. De este modo, se apostó por una atención comunicativa a la forma, que, como señalan Doughty y Varela[15] (2009: 127) debe cumplir un doble requisito y "aparecer a la vez que la interacción comunicativa, pero sin interrumpirla (...) así, las técnicas de atención implícita a la forma son potencialmente eficaces, ya que el fin es agregar la atención a la forma a una tarea principalmente comunicativa más que desviarse de un objeto que ya es comunicativo para tratar un elemento lingüístico". Para poder llevar a cabo esta atención implícita a la forma se utilizó con frecuencia el procedimiento de la reformulación,[16] evitando así obstaculizar la comunicación y propiciando la creación de un ambiente de seguridad en el uso de la lengua meta. Lo importante era dirigir la atención de las alumnas, advertir sobre ciertas formas y elementos lingüísticos que podían presentar dificultad, pero sin distraerlas del propósito comunicativo. Este tipo de ayuda pedagógica resultó clave.

14. Las simulaciones, por ejemplo, resultan muy provechosas, ya que refuerzan las competencias básicas de la etapa, se nutren de los conocimientos previos de las alumnas y desarrollan las estrategias de aprendizaje y comunicación.
15. En Doughty C. y J. Williams (2009).
16. Doughty y Varela (2009: 137) hablan de la importancia de la *reformulación correctiva*, que llama la atención sobre el error y después lo reformula correctamente, aunque en este caso se decidió llevar a cabo una reformulación correcta directamente, sin repetir el error de las alumnas para evitar que se sintiesen intimidadas. Es más, se comprobó que, en ocasiones, eran ellas mismas quienes se corregían unas a otras utilizando esta técnica en lugar de una corrección formal simple.

Gracias a la técnica de la reformulación pedagógica se pudo abordar otra de las cuestiones clave, el tratamiento del error, ya que, debido a las características del curso y de las alumnas, se presentaba el riesgo de la fosilización. Como explica Trindade Natel (2002: 825), "la comprensión de la lengua extranjera es favorecida cuando hay semejanzas con la materna" y, precisamente, esta facilidad de comprensión favorecía las transferencias directas, de la L1 a la L2, que satisfacían las necesidades comunicativas inmediatas de las alumnas. A esto se añadía la falta de *input* y reflexiones gramaticales explícitas, derivadas del enfoque adoptado. Por lo tanto, el input gramatical nativo resultó clave en el aula de E/L2 y se llevó a cabo a través de la reformulación de los errores, para evitar la automatización de reglas incorrectas y favorecer la reestructuración de la información gramatical.

Otro de los recursos didácticos para hacer frente a la fosilización en la adquisición de la segunda lengua fue la reflexión lingüística y metalingüística contrastiva, aunque el uso del metalenguaje en el aula trajo consigo algunos problemas de comprensión para las alumnas de menor edad. Una mayor conciencia metalingüística repercute positivamente en un aumento del dominio de la lengua meta y de la lengua materna, pero se necesita contar con una base de conocimiento y dominio del sistema lingüístico de la L1, y estas alumnas no lo habían adquirido todavía. Las alumnas de 2º y 4º de E.P. no habían estudiado en su lengua materna los conceptos gramaticales básicos y tenían, por tanto, "vacíos lingüísticos y metalingüísticos", que iban a llenar, por primera vez, en español (y en inglés y francés, lenguas extranjeras del currículo). En el caso de las alumnas de 6º de E.P. y 2º de ESO sí pudo fomentarse el desarrollo de la conciencia metalingüística y se convirtió en una herramienta de retroalimentación continua que enriqueció el proceso de aprendizaje de la L2.

Por último, en el aula de E/L2 se utilizó el recurso pedagógico de la traducción, tantas veces desterrada por su relación con los métodos tradicionales de enseñanza de las lenguas en Europa, que resultó muy beneficioso en el proceso de aprendizaje, ya que proporcionaba a las alumnas un apoyo en medio del desconocimiento del idioma. La traducción pedagógica, como la entiende Hernández (1996: 249-250) es "una actividad didáctica cuyo objetivo es el perfeccionamiento de la lengua terminal a través del (...) análisis contrastivo y la reflexión consciente", herramienta muy provechosa en este caso en el que la L1 era común a todo el grupo.

Estas conclusiones, perfiladas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, se completaron con las conclusiones generales a las que se llegó al término de la experiencia docente y que recojo a continuación.

En primer lugar, a la hora de diseñar un curso de enseñanza del E/L2 resulta decisivo saber de dónde se parte, es decir, conocer el nivel de desarrollo y dominio lingüístico previo del hablante en su L1 y en la LE, información que condicionará la toma de decisiones pedagógicas. Como ya dije anteriormente, algunas de las alumnas no contaban con nivel de dominio lingüístico ni metalingüístico previos en su L1.

En segundo lugar, y estrechamente relacionado con el anterior, está el gran valor enriquecedor de las transferencias e interferencias lingüísticas como pretexto para afianzar los conocimientos y reflexionar acerca de la L2. En el contexto de aprendizaje en el que se desarrolló esta experiencia las alumnas aprendían a la vez tres lenguas, español, inglés y francés, y, lejos de ser un obstáculo, este entorno multilingüe pasó a ser motivador y provechoso. A estas tres lenguas se unían la L1 y la cultura de origen de las alumnas, no presentes académicamente, que permitían, además, el desarrollo de la conciencia intercultural. En el caso de estas alumnas, "el estudio de la lengua materna se vería iluminado por el estudio de la lengua extranjera y viceversa"[17] (Hawkins 2002[18]). La afinidad lingüística y cultural, así como la proximidad vivencial, animaba a las alumnas a arriesgarse, asumir el error (corregido desde el refuerzo positivo) y avanzar.

En tercer lugar, hay que destacar la importancia de la adaptación de los objetivos y los contenidos en función de la edad e intereses y necesidades comunicativas de los aprendientes. Los objetivos y contenidos comunes del curso se establecieron en función de las características generales de las alumnas, que, como ya comenté con anterioridad, eran homogéneas de partida. Sin embargo, esta homogeneidad aparente se transforma en una heterogeneidad apremiante que exige adaptar los contenidos, para poder estimular tanto el desarrollo cognitivo de las alumnas como su motivación. Lo importante es que los estudiantes tengan oportunidades reales de producción que fomenten el desarrollo de las competencias pragmática y funcional. Esta especificidad de contenidos permitirá, entre otras cosas, trabajar de manera adecuada las estrategias de comunicación, aprendizaje y estudio.

En cuarto lugar, resulta fundamental la importancia de la coordinación entre el cuerpo docente. En el caso que nos ocupa, las alumnas necesitaban un apoyo lingüístico porque la adquisición no iba a ser espontánea en el marco escolar, sino que su instrucción formal era necesaria y urgente. No nos interesaba solamente que las alumnas se comunicasen en español y "salieran del paso", sino que queríamos formar a alumnas lingüística y curricularmente competentes, el aprendizaje del español era crucial por tanto para poder integrarse académica y socialmente. Como dice Millán Garrido (2005: 481), "no es lo mismo enseñar dos lenguas que enseñar en dos lenguas" y esa era nuestra tarea como docentes, enseñar a aprender en una L2/LE y potenciar la autonomía de las alumnas, en tanto que agentes sociales y hablantes interculturales.

Bibliografía

BAILINI, S. (2008): "El papel del profesor en el desarrollo de la conciencia metalingüística en aprendientes de lenguas afines", en *XIX Congreso Internacional de ASELE El profesor de español LE/L2*, Cáceres, 225-238.

CAPARRÓS, C. y C. BURNHAM (2010): *Superdrago 2, Curso de español para niños*, Madrid: SGEL.

DIMITRINKA N. (2012): "Apoyo lingüístico para el alumnado extranjero: programas y cara-

17. Las alumnas necesitaban una serie de puntos de referencia aplicables a su L1, ya que iban a aprender a describir formalmente el portugués desde el español, el inglés y el francés, lenguas de instrucción en su nuevo contexto educativo.
18. (Bailini 2008: 226).

cterísticas", *Marcoele: Revista de didáctica español como lengua extranjera*, 14, 1-7.

DOUGHTY, C. y E. VARELA (2009): "Atención comunicativa a la forma", en *Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula*, C. Doughty y J. Williams, Madrid: Edinumen, 127-152.

GALVÍN, I. *et al.* (2006): *Proyecto Llave Maestra. Español como segunda lengua. Educación Secundaria. Libro del alumno y Cuaderno de ejercicios. A1-A2 MCER*, Madrid: Santillana.

GARCÍA MATA, J. (2005): "Transferibilidad de la competencia pragmática. Implicaciones derivadas de la enseñanza de español como segunda lengua (E/SL) a niños inmigrantes", en *Actas XVI Congreso Internacional ASELE La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Oviedo, 298-307.

GRIFFIN, K. (2005): *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*, Madrid: Arco/Libros, S.L.

HERNÁNDEZ R. (1996): "La traducción pedagógica en la clase de E/LE", en *Actas VII Congreso Internacional ASELE, Lengua y Cultura en la Enseñanza del Español a Extranjeros*, Almagro, 249-256.

HORTELANO, E. (2009): "El baile de disfraces", Serie *Colega lee* (nivel 1), Madrid: Edelsa Grupo Didascalia.

LUCENA SOTO, R. (2006): *Hablo español. Español para inmigrantes. Nivel inicial*, Madrid: Algaida Editores S.A. Grupo ANAYA.

MARTÍN MARTÍN, J. M. (2004): "La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes", en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 261-286.

MILLÁN GARRIDO, R. (2005): "Interferencias lingüísticas en el aprendizaje de una segunda lengua", en *Actas XVI Internacional ASELE La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Oviedo, 481-485.

MUÑOZ LÓPEZ, B. (1997): "La enseñanza del español como segunda lengua para el alumnado inmigrante en los niveles obligatorios de enseñanza (E.P y E.S.O)", en *Actas VIII Congreso Internacional ASELE La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: del pasado al futuro*, Alcalá de Henares, 599-607.

PISONERO DEL AMO, I. (2004): "La enseñanza del español a niños y niñas", en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 1279-1302.

TRINDADE NATEL, T. B. (2002): "La proximidad entre el portugués y el español, ¿facilita o dificulta el aprendizaje?", en *Actas XIII Congreso Internacional ASELE El español lengua del mestizaje y la interculturalidad*, Murcia, 825-832.

VILLALBA, F. y M. HERNÁNDEZ (2005): *Español Segunda Lengua, niveles A1-A2 MCER. Educación Secundaria*, Madrid: Grupo Anaya.

VILLALBA MARTÍNEZ, F. y Mª T. HERNÁNDEZ GARCÍA (2004): "La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares", en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 1225-1258.

La intercomprensión en el modelo interactivo de la habilidad lectora: una secuencia didáctica para el aula E/LE multilingüe

Ángeles Chiesa Barceló
Instituto Cervantes, Tel Aviv

Resumen

En este trabajo se presenta una secuencia didáctica que enfrenta al aprendiz de español como lengua extranjera a la intercomprensión de un texto en diferentes lenguas afines al español como el francés, el italiano, el portugués y el catalán. Los principales objetivos de la propuesta son el desarrollo de la competencia lectora plurilingüe, la transferencia y reutilización de estrategias lectoras y la reflexión sobre el valor de la transparencia interlingual como recurso para la concienciación metalingüística. Por la naturaleza de los procesos implicados en la lectura, se propone el modelo interactivo como modelo explicativo de esta habilidad lingüística.

Introducción

Cuando se lee, contexto, texto y lector interactúan en la construcción de significados. El lector reconocer la tipología textual a través de su experiencia sociocultural, ejercita microdestrezas perceptivas y cognitivas y, en función de la finalidad de la actividad comunicativa, realiza diferentes tipos de lectura para la comprensión óptima del texto (Pastor Cesteros 2006).

Por la misma razón, si se aplica un enfoque plurilingüe al proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera (en adelante E/LE), en el que el aprendiente se pueda acercar a la intercomprensión entre lenguas afines, es eficaz atender al diálogo interactivo entre contexto, texto y lector en el diseño de actividades didácticas capaces de generar un evento comunicativo.

A continuación, se propone una secuencia didáctica que pretende enfrentar al aprendiente de E/LE, nativo de una lengua no-afín al español, a la intercomprensión de un texto en diferentes lenguas románicas, para que pueda desarrollar su competencia lectora plurilingüe, transfiera y reutilice estrategias, practique diferentes tipos de lectura y gane en autonomía dentro y fuera del aula.

1. El enfoque plurilingüe en el aprendizaje de segundas lenguas

En el aula de segundas lenguas (SL), cada vez es más común encontrarse con aprendientes que dominan más de una lengua y muchas veces más de dos. Por esta razón, el docente ya no se enfrenta a hablantes monolingües en el aprendizaje de una segunda

lengua, sino a hablantes plurilingües con unos conocimientos lingüísticos y culturales que, aunque no siempre se tengan en cuenta en el aula, interactuarán con aquella nueva lengua que están dispuestos a aprender (Lozano 2011).

El término *plurilingüismo* hace referencia a la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas.[1] No debe confundirse con el concepto de *multilingüismo*, es decir, "la idea de una situación social en la que en un determinado espacio geográfico se usan de forma habitual distintas lenguas" (Martín Peris 2011). Según el *Marco común europeo de referencia* para las lenguas, el *plurilingüismo* es una característica estrictamente individual y mental, en la que se defiende la existencia de un único almacén de conocimientos en el individuo. De esta forma, todo el conocimiento lingüístico adquirido interactúa entre sí y con todo el conocimiento nuevo que se presente con la intención de ser aprendido. O sea, que todo lo aprendido es aplicable de forma inmediata al conocimiento de otras lenguas. De esta manera, se podría pasar a hablar de competencia comunicativa a *pluricompetencia comunicativa* y se haría así referencia a todo el bagaje lingüístico adquirido por el aprendiz. En este contexto de enseñanza y aprendizaje de SL, el hablante nativo monolingüe ya no es el modelo a alcanzar de hablante competente sino el del individuo plurilingüe. Y no nos referimos a hablante plurilingüe, ya que en un nuevo paradigma del proceso de enseñanza y aprendizaje de SL, se valoran los niveles de competencia más básicos (Bernaus 2004) teniendo en cuenta ciertos desniveles que pueden darse en alcanzar el desarrollo de habilidades productivas.

2. La intercomprensión entre lenguas afines en el aula E/LE

La intercomprensión es el fenómeno que puede experimentar cualquier hablante que comprenda completa o parcialmente un mensaje emitido en otra lengua a la que no ha estado en contacto de manera natural o por instrucción formal. Es ese espacio común en el que dos individuos pueden comunicarse haciendo uso cada uno de su lengua, sin tener la necesidad de cambiar de código lingüístico. La intercomprensión entre hablantes de lenguas de una misma familia lingüística es históricamente conocida y experimentada a lo largo de la historia aunque no siempre se haya tenido conciencia de su naturaleza (Martín Peris 2011).

En este trabajo se propone acercar la intercomprensión al aula E/LE como herramienta para el fomento del aprendizaje de idiomas. Concretamente para el desarrollo de la competencia lectora plurilingüe, la transferencia de estrategias lectoras adquiridas en L1 y practicadas en L2 y para la reflexión sobre el valor de la transparencia interlingual como recurso para la concienciación metalingüística.

En las dos últimas décadas ha existido un debate científico y académico sobre la didáctica de la intercomprensión, con numerosos métodos propuestos como *EuRom4* y *5*, *EuroCom*, *Euro-manía*, *Galanet* y *Galatea*, entre otros. También recientemente se han puesto en marcha proyectos docentes en ámbitos internacionales (Wauthion 2012) con el objetivo de insertar módulos de intercomprensión en cursos de SL.

1. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/plurilinguismo.htm.

Nuestra propuesta parte, por un lado, de las ventajas de todos estos métodos sobre intercomprensión, principalmente el de promover el multilingüismo social y el plurilingüismo individual y, por el otro, de la intención de retomar el modelo explicativo interactivo de la comprensión lectora para trabajar la intecomprensión en el aula de E/LE.

3. La intercomprensión en el modelo interactivo

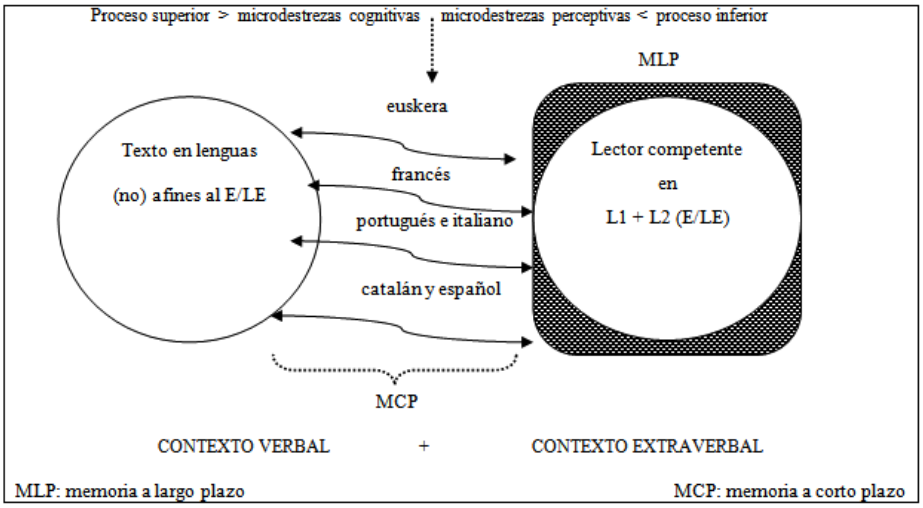
> [...] las discusiones más encarnizadas se centran en la naturaleza de los procesos implicados en la lectura: si son seriales (*modulares*) o *simultáneos* (interactivos), si proceden de *abajo-arriba* (*bottom-up*) o de *arriba-abajo* (*top-down*), si son automáticos o controlados, si están dirigidos por el texto o por el lector, o si se sigue una ruta directa o una ruta mediada fonológicamente (Mayor 2000: 7-8 citado en Acquaroni 2004: 944).

Varios son los modelos que intentan explicar los niveles de procesamiento de la comprensión lectora. El modelo ascendente (*bottom-up* o de abajo-arriba) de corte estructuralista, concibe el proceso de lectura como decodificación secuencial en una trayectoria unidireccional ascendente. Se concibe el texto como la única fuente de conocimiento. Tras percibir e identificar los grafemas, asociarlos con su correspondiente fonema, reconocer las sílabas, las palabras y la oración, tras esta forma de procesamiento ascendente y jerárquica, el lector llegaría a la comprensión del texto (Acquaroni 2004). En cambio, el modelo descendente (*top-down* o arriba-abajo) defiende un proceso lector en dirección inversa. Para comprender el texto, el lector inicia una trayectoria que tiene como punto de partida sus habilidades lectoras, sus expectativas y sus conocimientos previos. De esta forma, este modelo explicativo tiene en cuenta casi exclusivamente la aportación del individuo lector, que va prediciendo lo que lee, confirmándolo o corrigiéndolo (Reguerio Rodríguez 2011).

Frente a estos dos modelos opuestos, la complejidad de los niveles de procesamiento de la comprensión lectora ha llevado a presentar un modelo conciliador, integrador de los dos modelos anteriores, que concibe la lectura como un camino en doble dirección, del texto al lector y del lector al texto. Este modelo *interactivo* tomó sus bases en el carácter constructivo de la memoria, del modelo cognitivo de la teoría de los esquemas y del desarrollo de la lingüística textual como fuente de herramientas para el análisis de textos (Acquaroni 2004).

La secuencia didáctica que presenta este trabajo toma el modelo interactivo como modelo explicativo del la habilidad lectora, en general, y de la intercomprensión lectora, en particular. Y porque "la información circula en un flujo que va del texto a la palabra y de la palabra al texto" (López Alonso y Séré 2001), se proponen actividades que tengan en cuenta los cuatro niveles de legibilidad. De esta manera, el lector induce la sintaxis global, activa sus saberes y creencias del mundo, comprende el *continuum* palabra-oración y, finalmente, interpreta el significado del texto (López Alonso 2001).

A continuación, presentamos el modelo interactivo de la intercomprensión (basado en el de Acquaroni 2004: 953):



El modelo presentado enuncia un posible primer diálogo entre un texto en lengua no-afín al español (euskera) y el lector de E/LE. Este paso inicial de la secuencia didáctica (véase la pre-lectura 1, del punto 4.1) pretende que, en primer lugar, el aprendiz tenga que hacer un uso activo de sus conocimientos previos al tener que realizar la actividad sobre un texto en una lengua, en principio, inaccesible para el sujeto competente en E/LE. De esta manera, percibirá realmente como transparente la lectura de fragmentos en francés, italiano, portugués y catalán en la posterior etapa de la secuencia didáctica.

4. Secuencia didáctica

En la secuencia didáctica se pide al aprendiente de E/LE que se acerque a un mismo texto escrito en catalán, italiano, portugués, francés y español. Se le dan objetivos previos para que ejercite diferentes tipos de lectura (*skimming*, *scanning* y comprensión de información objetiva) y se enfatiza en la transparencia inter-lingual como recurso para la concienciación metalingüística y el desarrollo y avance de la propia interlengua de E/LE.

Se utilizó como material un folleto informativo del Museo Thyssen-Bornemisza, recogido en el Palacio de Villahermosa de Madrid. El tríptico traducido a diversas lenguas ofrecido a los visitantes del museo se convirtió en el material auténtico de la secuencia didáctica, en mensaje plurilingüe para acercar la intercomprensión al aula de E/LE.

4.1 Estructura

<table>
<tr><th>Momento de lectura</th><th>Lengua</th><th>Tipo de lectura</th><th>Objetivo</th></tr>
<tr><td>Pre-lectura 1</td><td>euskera</td><td rowspan="3">rápida

skimming</td><td>Reconocer la tipología textual</td></tr>
<tr><td>Pre-lectura 2</td><td>español-euskera-inglés-francés-catalán-italiano-alemán-portugués y gallego</td><td>Toma de conciencia plurilingüe</td></tr>
<tr><td>Lectura 1</td><td>francés</td><td>Identificar la idea general</td></tr>
<tr><td>Lectura 2</td><td>portugués</td><td rowspan="2">“Pasar la vista por la página”

scanning</td><td rowspan="2">Localizar información específica</td></tr>
<tr><td>Lectura 3</td><td>italiano</td></tr>
<tr><td>Lectura 4</td><td>catalán</td><td rowspan="2">atenta</td><td rowspan="2">Comprender información objetiva</td></tr>
<tr><td>Lectura 5</td><td>español</td></tr>
<tr><td>Post-lectura 1</td><td colspan="3">Reflexión metalingüística sobre la voz pasiva en español, francés, italiano, portugués y catalán.</td></tr>
<tr><td>Post-lectura 2</td><td colspan="3">Actividad de expresión escrita plurilingüe.</td></tr>
</table>

4.2 Detalle del procedimiento

0. Pre-lectura
El Instituto Cervantes nos ha regalado un viaje de una semana con todos los gastos pagados a una ciudad española:
0.1 ¿A qué ciudad creéis que vamos? ¿Cuáles van a ser nuestros planes? Pensad cosas para hacer en una ciudad.
0.2 Observa el documento (ver anexo 1) y con tus conocimientos del mundo plantea tus hipótesis:
0.2.1 ¿Qué tipo de texto es? ¿Dónde lo podemos encontrar? ¿Qué tipo de información puede dar? ¿En qué lengua está escrito? ¿Sabes a qué familia lingüística pertenece esta lengua? ¿Hay alguna palabra que comprendas? ¿Cuál/es?
0.3 Examina los siguientes fragmentos (ver anexo 2) y contesta: ¿En qué lenguas están escritos? ¿Cuáles de éstas son afines al español? ¿Cuál se parece más al español? ¿Y cuál menos?
1. Lectura
Estamos todos en Madrid y decidimos visitar el Museo Thyssen-Bornemisza. Al llegar, buscamos un folleto para informarnos y poder situarnos en el museo pero nos dicen que se han agotado los escritos en español e inglés y que sólo los tienen en otros idiomas como francés, italiano, portugués y catalán. Al ser lenguas afines, los tomamos y empezamos nuestra visita confiando que nuestros conocimientos de español nos ayudarán a comprender la lectura en estas lenguas románicas.
A continuación, necesitaremos información variada sobre el museo. Para ello, leeremos diferentes partes del folleto informativo de diferente manera y en diferentes lenguas.
Después de cada lectura elaboraremos un pequeño glosario plurilingüe con las palabras clave de cada texto.
1.1 Haz una lectura rápida en dos minutos (ver anexo 3) y contesta:
1.1.1 ¿Cuál es el tema del texto? ¿De qué trata?
1.1.2 Anota las palabras que te han ayudado en el glosario francés/español (ver anexo 4).
1.2 Ahora necesitamos información mucho más específica. Lee las preguntas y localiza la

respuesta en el texto (ver anexo 5):
1.2.1 Si tenemos alguna duda, ¿adónde/a quién nos dirigimos?
1.2.2 Si nos hacemos "amigos" del museo, ¿qué beneficios tendremos?
1.2.3 ¿Hay cursos para profesores? ¿De qué tipo?
1.2.4 Si alguien quiere ser voluntario, ¿cuál sera su trabajo?
1.2.5 Si vamos a Barcelona, ¿podremos visitar la colección?
1.2.6 ¿Podríamos pedir una visita privada? ¿Para quiénes son?
1.2. 7 Anota las palabras que te han ayudado en el glosario portugués/español (ver anexo 4).
1.3 Todavía necesitamos más información concreta. Lee las preguntas y localiza la respuesta en el texto (ver anexo 6):
1.3.1 Qué día de la semana cierra el museo?
1.3.2 Si estamos jubilados, ¿cuánto nos costará la entrada?
1.3.3 ¿Podremos hacer fotos?
1.3.4 ¿Qué podremos comer/tomar en la cafetería?
1.3.5 Anota las palabras que te han ayudado en el glosario italiano /español (ver anexo 4).
1.4 Éstos son fragmentos del texto introductorio del folleto en catalán (ver anexo 7). Léelos atentamente:
1.4.1 ¿Puedes ordenarlos? Escucha la lectura en voz alta del texto y comprueba tus respuestas.
1.4.2 Anota las palabras que te han ayudado en el glosario catalán /español (ver anexo 4).
1.5 Lee el mismo texto finalmente en español.
1.5.1 Identifica la información más relevante en cada párrafo.
1.6 Lee estas frases en español:
- "La parte más numerosa e importante de la Colección Thyssen-Bornemisza fue adquirida por el Estado español en julio de 1993"
- "El edificio ha sido rehabilitado por el arquitecto Rafael Moneo para adaptarlo a sus nuevas funciones museísticas."
1.6.1 Busca su equivalencia en las demás lenguas afines.
1.6.2 ¿Qué tipo de estructura es? ¿Cuándo la necesitamos? ¿Qué partes la forman? ¿Podrías señalar similitudes y diferencias entre las 5 lenguas?
1.7 Post-lectura
El Instituto Cervante de Tel Aviv necesita un nuevo folleto informativo, más atractivo y divertido, que sea representativo de los servicios que ofrece y que haga buena publicidad para nuevos estudiantes de español y todo aquel interesado en la cultura de los países hispanohablantes.
En grupos, diseñad un folleto publicitario en las lenguas románicas que conozcáis. Describid el edificio de la sede en Israel y todas las actividades que se realizan en él. Después votaremos cuál es el que más nos gusta y los ganadores se irán a Madrid de viaje una semana con todos los gastos pagados.

5. Puesta en práctica

Esta secuencia didáctica fue puesta en práctica en un grupo meta de nivel B1.1 en el contexto de aprendizaje del Instituto Cervantes en Tel Aviv. El grupo estaba constituido por estudiantes que habían empezado juntos a estudiar español desde el nivel A1, todos nativos de hebreo, y tres estudiantes que se habían incorporado en este nivel, con diferentes lenguas maternas: italiano, francés y portugués. A lo largo de las 60 horas de curso, se pudo observar en el aula dos situaciones diferentes. Por un lado, el grupo de nativos de hebreo que siempre había estado muy motivado, empezó a presentar proble-

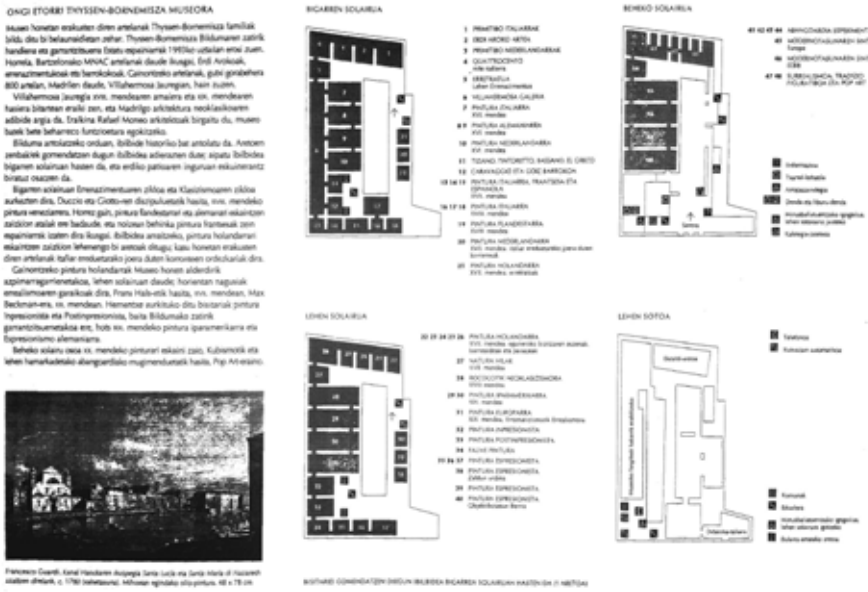
mas de inseguridad y falta de autonomía. Y por otro lado, se evidenciaba la carencia de sentimiento de pertenencia al grupo por parte de los tres estudiantes nuevos. Tras evaluar la situación y programar actividades que reforzaran la variable afectiva en el aula, se tomó la decisión de proponer una sesión de intercomprensión en ese contexto específico. Ya que parecía que la facilidad presentada hacia aspectos léxico-gramaticales de la lengua meta por los nativos de lenguas románicas, desmotivaba a los aprendices nativos de lenguas no afines al español. De esta manera, la propuesta fue ideada para fomentar el aprendizaje de lenguas y, a la vez, como herramienta de resolución de conflictos. La sesión fue grabada en vídeo y puede verse en *Youtube* con el título de *Secuencia didáctica E/LE con un enfoque plurilingüe 1/5, 2/5, 3/5, 4/5 y 5/5.*[2]

Conclusiones

En este trabajo se ha presentado una secuencia didáctica que promueve la competencia lectora plurilingüe en el aula E/LE y se ha propuesto el modelo interactivo para el tratamiento didáctico de la intercomprensión entre lenguas románicas. Para que el aprendiz tome conciencia de que a través de su conocimiento de E/LE forma parte no únicamente de una comunidad de 350 millones de hispanohablantes sino que puede ser *uno* más de los 900 millones de hablantes nativos de lenguas románicas.

2. http://www.youtube.com/watch?v=qWMV5CJMpXI&feature=g-upl

Anexo 1



ONGI ETORRI THYSSEN-BORNEMISZA MUSEORA

museo honetan erakusten diren artelanak Thyssen-Bornemisza familiak bildu, ditu bi bilaumaileilean zehar. Thyssen-Bornemisza Bildumaren zatirik handiena eta garrantzitsuena Baron espainiarrak 1993ko urtarilean erosi zuen. Horrela, Bartzelonako MNAC artelanak daude likuagi, Erdi Arokoak, errenazimentukoa eta barrokokoak. Carrontzeko artelanak, guti gorabehera 800 urtean, Madriben daude, Villahermosa Jauregian, hain zuzen.

Villahermosa Jauregia XVII. mendearen amaiera eta XIX. mendearen hasiera bitartean eraiki zen, eta Madrilgo arkitektura neoklasikoaren adibide argia da. Trafikina Rafael Moneo arkitektoak birgaitu du, museo bezik bete behareko funtzioetara egokitzeko.

Bildume artolazeko orduan, ibilbide historiko bat antolatu da. Antzen zerbaitek gomendatzen dugun ibilbidea adierazten due: sipatu ibilbides bigarren solairuan hasten da, eta erdiko patioaren inguruan eskuinaratz biratuz osazten da.

Bigarren solairuan Errenazimentuaren zikloa eta Klasizismoaren zikloa aurkezten dira. Duccio eta Giotto-ver discipuluetatik hasita, XVII. mendeko pintura venecianera. Homo gain, pintura flandestarrak eta alemanak eskainzen zaizkion atalak eta badaude, eta noizean behinka pintura frantsesak zein espainiarrak izaten dira likuagi. ibilbidea amaitzeko, pintura holandarrari eskainzen zaizkion lehenengo bi aretoak ditugu; kasu honetan erakusten diren artelanak Italiar eredutzatako joera duten lorrontzen ordezkariak dira.

Carrontzeko pintura holandarrak Museo honetan aldendirik azpimenagarrienetakoa, lehen solairuan daude; horietan nagusiak ernealimoaren garaikoak dira, Frans Hals-etik hasita, XVII. mendean, Max Beckman-era, XX. mendean. Hemantxe aurkituko dituzu bistarak pintura Impresionista eta Postimpresionista, baita Bildumako zatirik garrantzitsuenetakoa ere, hots XX. mendeko pintura iparamerikarra eta Espresionismo alemaniarra.

Beheko solairu osoa XX. mendeko pinturari eskainzi zaio, Kubismotik eta lehen hamarkadetako abangardiako mugimenduetatik hasita, Pop Arteraino.

Francesco Guardi, Santa Maddalena Penitente Santa Lucia eta Santa Maria di Nazareth ikusiko dituzu, c. 1760 inguruan. Mihisean egindako olio-pintura. 48 x 78 cm.

BIGARREN SOLAIRUA

BEHEKO SOLAIRUA

LEHEN SOLAIRUA

LEHEN SOTOA

BISITARI GOMENDATZEN DIGUN IBILBIDEA BIGARREN SOLAIRUAN HASTEN DA (I METROA)

Anexo 2

NOTICE

The Thyssen-Bornemisza Foundation actively cooperates in different initiatives for the study and the diffusion of the History of Art and in particular in the preparation of internationally renowned temporary exhibitions. This activity often requires the lending of some of the works of art from the collection. The temporary absence is covered in some cases by works of art from the Museum or kindly lent from the Baron Thyssen-Bornemisza private collection. In any case the public will be notified of the absence of works of art.

ANMERKUNG

Die Stiftung Thyssen-Bornemisza ist an verschiedenen Initiativen für das Studium und die Verbreitung der Kunstgeschichte sowie insbesondere der Veranstaltung von Sonder-Ausstellungen internationaler Tragweite beteiligt. Oft setzt diese Aktivität die Leihgabe einiger Werke der Sammlung voraus. In einigen Fällen wird diese vorübergehende Abwesenheit durch andere Werke aus dem Museum selbst oder großzügige Leihgaben der Barone von Thyssen-Bornemisza aus ihrer Privatsammlung ersetzt. In jedem Fall wird die Öffentlichkeit von der Abwesenheit dieser Werke in Kenntnis gesetzt.

NOTA IMPORTANT

La Fundación Colección Thyssen-Bornemisza col·labora activament en diverses iniciatives d'estudi i difusió de la Història de l'Art i en particular en la realització d'exposicions temporals d'abast internacional. Aquesta activitat requereix en molts ocasions el préstec d'algunes obres de la Col·lecció. La seva absència temporal es suplirà en algunes casos presentant en el seu lloc obres, bé del propi Museu o bé prestades amablement pels Barons Thyssen-Bornemisza de la seva col·lecció particular. En tots els casos s'informa al públic de les obres absents.

NOTA IMPORTANTE

A Fundação Coleção Thyssen-Bornemisza colabora activamente em diversas iniciativas de estudo e difusão da História da Arte e especialmente na realização de exposições temporárias a nível internacional. Esta actividade requer que muitas vezes se empreste algumas das obras da Coleção. Nestes casos são substituídas por obras do próprio Museu ou outras que são emprestadas amavelmente pelos Barões Thyssen-Bornemisza, da sua coleção particular. Em todos os casos o público é informado sobre as obras ausentes.

GHAR GARRANTZITSUA

Thyssen-Bornemisza Bilduma Fundazioak, hainbatetan dituen ekimenen da Artearen Historiaren ikasketa eta zabalkundean eta bereziki bezalakoetan, eta berezi-berezi garrantzia duten erakusketak egiteko ordian, laukotta bat garatzeko, sarritan ikuskaraka zenbait lan berak erakusteko beharrezkoa izaten dugu egiteko lanen dira. Ordezko hutsaldia ahal dute lan bat erakutsiaxiko, Museoak berak duen beste lan bat jartzen da lanen bihaurri edo Thyssen-Bornemisza Baronek, bere bildume partikularretik eszitako lan da. Kasu da, bete edozein aldiuletu egiten baita, bistaratzen jakinarazitko zaie falta diren lanak zeintzuk diren.

Anexo 3

BIENVENUE AU MUSÉE THYSSEN-BORNEMISZA

Les oeuvres présentées ici ont été rassemblés par la famille Thyssen-Bornemisza durant deux générations. La partie la plus importante de la collection Thyssen-Bornemisza a été acquise par l'Etat espagnol en juillet 1993. Une sélection d'art (Moyen-Âge, Renaissance et Baroque) est présentée au public au MNAC (Museo Nacional de Arte de Cataluña) à Barcelone. L'essentiel de la collection, environ 800 œuvres, se trouve à Madrid au Palais de Villahermosa.

Construit entre la fin du XVIIIe siècle et le début du XIXe, le Palais de Villahermosa est un bel exemple de l'architecture néo-classique madrilène. L'édifice a été restauré par l'architecte Rafael Moneo afin de l'adapter à ses nouvelles fonctions muséales.

La collection a été installée en suivant un parcours chronologique. L'ordre de numérotation des salles indique l'itinéraire suggéré qui commence au second étage et se poursuit en tournant toujours à gauche autour de la cour centrale.

Au deuxième étage, le parcours commence par le oeuvres de la Renaissance et du Classicisme, de Duccio et des disciples de Giotto jusqu'à la peinture vénitienne du XVIIIe siècle. Des sections importantes sont également consacrées à la peinture flamande et allemande. La présence ponctuelle de la peinture française et espagnole est aussi à souligner. Les deux premières salles consacrées à la peinture hollandaise, proposée ici sous son jour le plus italianisant mettent fin à ce premier cycle.

L'essentiel de la peinture hollandaise – l'un des domaines les plus importants du Musée – est cependant situé au premier étage, avec pour fil conducteur le réalisme, de Frans Hals au XVIIe siècle à Max Beckmann au XXe siècle. Dans cette deuxième partie du parcours le visiteur pourra contempler la peinture impressionniste et post-impressionniste, ainsi que deux des volets les plus significatifs de la collection, la peinture nord-américaine du XIXe siècle et l'expressionnisme allemand.

Finalement, le rez-de-chaussée est consacré à la peinture du XXe siècle, du cubisme et des mouvements d'avant-garde des premières décennies jusqu'au Pop Art.

Anexo 4

Glosario plurilingüe

ESPAÑOL	CATALÁN	ITALIANO	PORTUGUÉS	FRANCÉS

Anexo 5

ACTIVIDADES

Ciclos de Conferências
O Museu Thyssen-Bornemisza tem programados ao longo do ano, ciclos de conferências relacionadas com a Colecção permanente, bem como de outros monográficos dedicados às exposições temporárias que se exibam.

Concertos de Música
O Museu oferece ao longo do ano, concertos de música relacionados com a iconografia das obras de arte da Colecção permanente e das exposições temporárias.

PROGRAMAS DIDÁCTICOS

Programa de Formação do Professorado
Programa reconhecido pelo Ministério da Educação e dirigido aos Professores de História de Arte ou do novo sistema secundário, sobre a Colecção permanente do Museu, incluindo uma visita com os alunos.

Programa para famílias
Visita aos "ateliers" para grupos familiares com crianças entre 6 e 12 anos. Realizam-se aos sábados e domingos de manhã e à tarde, com marcação prévia junto do Serviço de Informação ao visitante

Programa para escolas
Visitas aos "ateliers" para grupos escolares do ensino primário. Reserva prévia.

Programas para voluntários
Existe a possibilidade de colaborar com o Museu como guia voluntário em programas dirigidos a colectivos de instituições sociais, especialmente para grupos de pessoas da terceira idade e deficientes físicos.

VISITAS PRIVADAS

O Museu Thyssen-Bornemisza põe à sua disposição um novo serviço: visitas privadas especialmente criadas para celebrar actos sociais e empresariais. Consistem num percurso pelas salas de exposição (Colecção permanente ou exposições temporárias) fora do horário, acompanhadas de guias altamente qualificados.

CARTÃO AMIGO

É a forma de contribuir com um donativo para o desenvolvimento do museu, e ao mesmo tempo que se está a participar em todas as actividades com vantagens: entrada gratuita para ver a Colecção permanente e para as exposições temporárias; visitas guiadas privadas; 10% de desconto nas compras feitas na sua loja-livraria, etc.

SERVIÇO DE INFORMAÇÃO AO VISITANTE

Pode solicitar-se neste serviço todo o tipo de informação relacionado com a Colecção permanente e os seus fundos, e também sobre o programa das actividades culturais do Museu ea venda de bilhetes.
Telefone de Informação do Museu Thyssen-Bornemisza: (+34) 902 760 511
cavthyssen@stendhal.com

PUBLICAÇÕES

O Museu oferece-lhe através da sua loja-livraria, diversas publicações tanto referentes à Colecção Thyssen-Bornemisza (catálogos e mapas de Madrid e Barcelona, material didáctico) como também das exposições temporárias. Estas publicações também podem ser adquiridas pedindo-as por correio ou pelos telefones do Museu.

COLECÇÃO THYSSEN-BORNEMISZA

A Fundação exibe de forma permanente no Museo Nacional de Arte Cataluña (MNAC) em Barcelona pinturas da sua colecção que datam desde a época medieval até ao século XVIII.

Anexo 6

INFORMAZIONE GENERALE

Orario
Da martedì a domenica, dalle 10 alle 19. Chiuso il lunedì. La biglietteria chiude alle 18.30.

Acquisto anticipato
- Biglietteria del Museo
- www.museothyssen.org
- (+34) 902 760 511

Tariffe
- Generale: 9,00 €
- Ridotta (col documento accreditativo): 6,00 €
  Persone con più di 65 anni, pensionati, studenti, Belle Arti di insegnanti, membri di famiglie numerose, titolari di Carné Joven e cittadini con disabilità superiore al 33%.
- Gratuita: Bambini con meno di 12 anni accompagnati e disoccupati (col documento accreditativo).

Trasporti
Metropolitana, fermata «Banco de España». Autobus n. 1, 2, 5, 9, 10, 14, 15, 20, 27, 34, 37, 45, 51, 52, 53, 74, 146 e 150. Treni: Stazioni ferroviarie di Atocha e Recoletos.

Gruppi
L'orario delle visite organizzate per i gruppi è dalle 10.00 alle 19.00 dal martedì al venerdì, e la domenica dalle 15.00 alle 19.00.
Prenotazioni: Tel. (+34) 902 760 511

Portatori di handicap
Il Museo è dotato di ascensori, telefoni e toilettes riservate ai portatori di handicap. Presso il guardaroba potranno anche usufruire di sedie a rotelle a loro disposizione.

Servizio di audioguida
Guida alla Collezione. Disponibile in italiano, spagnolo, francese, inglese e tedesco.

Cellulari
Si prega gentilmente di spegnere i cellulari all'interno delle sale espositive.

Fotografie e filmati
Non è consentita la ripresa di immagini all'interno del Museo.

Fumatori
È vietato fumare all'interno di questo edificio in accordo con la normativa 28/2005, articolo 7, di data 26 Dicembre.

Negozio-libreria
Sono in vendita cartoline, poster, magliette e un'amplia gamma di oggetti e souvenir riguardanti la Collezione, oltre alle pubblicazioni del Museo e libri d'arte. Piano terra.

Bar-Ristorante
Si servono bevande fredde e calde, pasticceria, tramezzini, piatti preparati, ed è disponibile anche un servizio di ristorante completo. Piano terra.

Guardaroba
Tutti gli oggetti quali ombrelli, zaini e borse di grandi dimensioni dovranno essere depositati nel guardaroba, dove sono a disposizione dei visitatori anche sedie a rotelle, carrozzine e zainetti porta-bebè per facilitare la visita del museo ai bambini e ai loro genitori. Per motivi di sicurezza non sono permessi oggetti che siano più grandi delle dimensioni della scanner. Inoltre, e per motivi di igiene, non sono ammessi animali, cibi, bibite e piante.

Oggetti smarriti
Rivolgersi al banco informazioni.

Il signori visitatori sono pregati di lasciare le sale di esposizione alcuni minuti prima dell'orario di chiusura.

PALACIO DE VILLAHERMOSA
Paseo del Prado, 8
28014 Madrid
Tel.: (+34) 914 203 944
Fax (+34) 914 202 780

mtb@museothyssen.org
www.museothyssen.org

NOTA

La Fondazione Thyssen-Bornemisza collabora attivamente alle diverse iniziative di studio e di diffusione della Storia dell'Arte e in particolare all'organizzazione di mostre di portata internazionale. Questo tipo di attività in molti casi richiede il prestito di alcune opere della Collezione. La loro temporanea assenza talvolta viene rimpiazzata con altre opere del Museo, oppure da opere della collezione privata dei Baroni Thyssen-Bornemisza. Il pubblico viene sempre comunque messo al corrente delle opere assenti.

Anexo 7

a A la segona planta es presenta el cicle del Renaixement i del Classicisme, des de Duccio i els deixebles de Giotto fins a la pintura veneciana del segle XVIII. Hi ha també apartats importants dedicats a la pintura flamenca i alemanya, així com presències puntuals de la pintura francesa i espanyola. El final del recorregut coincideix amb les dues primeres sales dedicades a la pintura holandesa, que s'ofereig aquí en la seva vessant més italianitzant.	**b** La resta de la pintura holandesa, un dels aspectes més destacats del Museu, es troba a la planta primera, el principal fil conductor de la qual és el realisme, des de Frans Hals, al segle XVII, fins a Max Beckmann, al segle XX. És aquí on el visitant podrà contemplar la pintura impressionista i postimpressionista, així com dos dels capítols més significatius de la Col.lecció, la pintura nord-americana del segle XIX i l'Expressionisme alemany.
c La planta baixa està dedicada a la pintura de segle XX, des del Cubisme i els moviments d'avantguarda de les primeres dècades fins al Pop Art.	**d** Construït entre finals del segle XVIII i començaments del XIX, el Palau de Villahermosa és un bon exemple de l'arquitectura neoclàssica madrilenya. L'edifici ha estat rehabilitat per l'arquitecte Rafael Moneo per adaptar-lo a les seves noves funcions museístiques.
e Les obres d'art que es presenten aquí van ser reunides per la família Thyssen-Bornemisza al llarg de dues generacions. La part més nombrosa i important de la Col.lecció Thyssen-Bornemisza va ser adquirida per l'Estat espanyol el juliol de 1993. Una selecció d'obres d'art medieval, renaixentistes i barroques es presenta al públic al Museu Nacional d'Art de Catalunya (MNAC) a Barcelona. La resta, aproximadament 800 obres, es troba a Madrid al Palau de Villahermosa.	**f** La col.lecció s'ha instal.lat seguint un recorregut històric. L'ordre de numeració de les sales indica l'itinerari suggerit, que s'inicia a la segona planta i es fa girant sempre per la dreta al voltant del pati central.

Bibliografía

ACQUARONI MUÑOZ, R. (2004): "La comprensión lectora", en J. Sánchez Lobato y Santos I. Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, 943-966.

BERNAUS, M. (2004): "Un nuevo paradigma en la didáctica de las lenguas" [en línea]. *http://www.aulaintercultural.org/spip.php?article4361* [Consulta: 2 de agosto de 2012].

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza y evaluación* [en línea] *http://cvc.cervantes.es/ensenanza/ biblioteca_ele/marco/* [Consulta: 2 de agosto de 2012].

LÓPEZ ALONSO, C. y A. SÉRÉ (2001): "Procesos cognitivos en la intercomprensión", *Revista de Filología Románica*, vol. 18, 13-32 [en línea]. *https://docs.google.com/ viewer?a=v&q=cache:0TpObjwBLW0J:https://revistas.ucm.es/index.php/RFRM/article/download/M0101120013A/109-92+&hl=en&gl=il&pid=bl&srcid=ADGEESjSCRxYb1Nez3cB0J6aIcrlYlHLaa1sn0Ogl6me0rUKID19hTcL9_wbJqSY32D6Y08mGb415Cb0EIpya0okwRDzACaMdY_fnANouMW3VvznuFS8E9s7q7GprxwVMYz8XYv5CDZx&sig=AHIEtb0OAbPScAyRYbKKpW3DmfduzFDGqg* [Consulta: 2 de agosto de 2012].

LOZANO, L. (2007): "El enfoque plurilingüe I y II", en *DidactiRed* [en línea]. *http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/noviembre_07/05112007a.htm* [Consulta: 2 de agosto de 2012].

MARTÍN PERIS, E. (2011): "La intercomprensión: concepto y procedimientos para su desarrollo en las lenguas románicas", en Y. Ruiz de Zarobe y L. Ruiz de Zarobe, *La lectura en lengua extranjera*, London: Portal Editions, 246-270.

MAYOR, J. (2000): "Estrategias de comprensión lectora", *Carabela*, 48: 5-24.

REGUEIRO RODRÍGUEZ, M. L. (2011): "La compleja y rica relación entre el texto y el tipo de lectura", en Ruiz de Zarobe, Y. y Ruiz de Zarobe, L., *La lectura en lengua extranjera*, London: Portal Editions, 32-100.

PASTOR CESTEROS, S. (2006): *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, San Vicente del Raspeig: Universidad de Alicante.

VV.AA. (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español,* tomo B1/B2. Madrid: Biblioteca Nueva.

WAUTHION, M. (2012): "L'intercompréhension dans les Instituts: une nouvelle offer pour les centres culturels de langue romane à l'international", en Degache, C y S. Garbarino, *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, intégration* [en prensa]. Université Stendhal Grenoble 3, 1-16.

Cine, género e interculturalidad en la clase multilingüe

Natalia Contreras de la Llave
Centro Superior de Idiomas de la Universidad de Alicante

"Si uno rechaza o acepta un mundo, también rechaza o acepta el mundo"
(Simone de Beauvoir 1947)

Resumen

Promover la igualdad de género sigue siendo un objetivo global marcado por numerosas instituciones políticas, sociales y educativas. Sin embargo, a pesar del contexto propicio de nuestro ámbito de trabajo en el aula ELE, el desarrollo de la conciencia intercultural en este aspecto no es un tema de investigación habitual. Para ello proponemos un trabajo en el que se defenderá que la ficción audiovisual permite avanzar considerablemente en el desarrollo de la competencia intercultural dentro del ámbito concreto de la igualdad de género, lo cual no sólo es pertinente en nuestra tarea como enseñantes de segundas lenguas, sino además en el plano más profundo de nuestra labor educativa, donde el avance en la coeducación y el trabajo contra los estereotipos y los prejuicios sexistas debe ser uno de nuestros objetivos.

1. Introducción. Igualdad de género y conciencia intercultural

El MCER[1] afirma que la actividad comunicativa de nuestros estudiantes no sólo se ve afectada por:

sus conocimientos su comprensión o sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal.

Se considera una labor del profesorado, pues, promover la capacidad y la voluntad de relativizar "la propia perspectiva cultural y el propio sistema de valores culturales" con el fin de desarrollar una cierta "*personalidad intercultural* que comprenda tanto las actitudes como la toma de conciencia".[2] Las cuestiones éticas y pedagógicas, que el propio Marco reconoce suscitar en este punto, nos llevan a enmarcar el desarrollo de la conciencia de igualdad de género en este contexto del "saber ser": "Cómo se pueden reconciliar la diversidad de personalidades y los obstáculos impuestos en y por los sistemas educativos".[3] Teniendo en cuenta que todos tendemos a defendernos emocionalmente de lo que cuestiona nuestras creencias más arraigadas, las dificultades que se presentan ante la decisión de promover un marco propicio a la igualdad de género en

1. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001).
2. MCER, aptdo. 5.1.3
3. MCER, aptdo. 5.1.3

la clase son considerables, y así lo observamos echando una ojeada a los estudios desde un punto de vista diacrónico.

Rodes y Simón, en un estudio pionero de 1992 sobre el sexismo en los manuales de inglés, afirmaban "... las nuevas tendencias metodológicas para la enseñanza-aprendizaje de los idiomas son muy sensibles a todo tipo de discriminación" (según ellas, especialmente en la teoría británica). Se estaba vinculando, pues, la enseñanza de idiomas con una educación en valores que colaborara en una visión de la identidad cultural más abierta y compartida. En España se dieron entonces los primeros estudios que analizaban, de forma casi aislada, la representación de las mujeres en los manuales de español como lengua extranjera, como es el caso citado frecuentemente de Galiano,[4] precisamente en el III Congreso de ASELE en 1991, en el que se achacaba la escasa visibilidad de las mujeres a un reflejo social del momento. Tras la llegada del Marco Común Europeo y el desarrollo del concepto de interculturalidad, se está tratando de fomentar una visión transformadora y profunda de la educación en segundas lenguas, como una tarea crítica en la lucha contra los prejuicios, por la creencia en una ciudadanía democrática y en una serie de valores compartidos, como los que cita el Perfil Europeo para la Formación de Profesores de Idiomas: "Respeto por la diferencia, la comunicación activa, una actitud participativa en la sociedad y experiencia en diversas culturas y estilos de vida"[5]. Es decir, se requiere del profesorado de idiomas un compromiso social por la igualdad, cuyas principales trabas están a menudo en nosotros mismos.

1.1. El género como estereotipo transcultural y su tratamiento en la clase multilingüe

Dentro de la esfera de lo emocional, a menudo es complicado abordar en clase determinados temas que nos parecen "espinosos" y, según la mayoría de los estudios sobre igualdad de género y educación, los manuales los suelen evitar en gran medida o simplemente se mantienen en posiciones más bien convencionales (con respecto a profesiones, tipos de familias, artistas relevantes...). Fuentes-Guerra[6] (2001: 43) afirma que en nuestro país existen diversas formas de resistencia del profesorado para el tratamiento de cuestiones de género en clase: entre otras, las relacionadas con las características personales de los y las docentes y aquellas basadas en el alumnado, en la idea de homogeneizar el trato en el aula para conseguir un espacio neutral. Sin embargo, es importante resaltar que el profesorado de español como lengua extranjera en una clase multilingüe está especialmente preparado (o, como mínimo, tiene más experiencia) a la hora de enfrentarse a la diferencia y la diversidad en el aula cada día. Para nosotros, abordar el sexismo en el aula multilingüe es una manera de trabajar sobre la diferencia y la igualdad desde una posición de "mediadores culturales", en un contexto donde cada estudiante aprende a relativizar cada día los espacios simbólicos que rodean su propia identidad cultural estableciendo –como afirma Cerqueiras (2005)– "acuerdos tácitos de convivencia multicultural".

4. Galiano, Isabel, "Las mujeres en los manuales de español para extranjeros". (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0117.pdf)
5. Michael Kelly y Michael Grenfell, *Perfil Europeo para la Formación de Profesores de Idiomas,* p.38.
6. Fuentes-Guerra, M. (2001): "La coeducación en la formación del profesorado. Informe de investigación".

La "cultura generada" en el aula multicultural y multilingüe de español (...) se erige como factor de consolidación o de disolución de estereotipos según la respuesta actitudinal –basada en valores, creencias y estilizaciones– de cada miembro del grupo en cuestión.

Desde un punto de vista diacrónico, los estereotipos en la enseñanza ELE han sido un caballo de batalla y continúan siéndolo en muchos lugares –y aún en muchos materiales–, razón por la cual un estereotipo transcultural como el de género, tan amplio, global y complejo ve multiplicadas sus barreras: en el profesorado, en los materiales y en el alumnado. Sin embargo, un trabajo didáctico sólido no es más que aprovechar el viento a favor de la clase multilingüe en el desarrollo de la conciencia intercultural por la igualdad.

Según el estudio más amplio publicado hasta el momento sobre género y ELE, el de Goretty Robles (2004),[7] existe un "techo de cristal" en los manuales: sólo familias y relaciones sexuales tradicionales, falta de diversidad cultural y profesional, y desatención continuada a las contribuciones de las mujeres al desarrollo histórico. Robles lamenta que en los cursos de formación al profesorado, la educación para la igualdad no tenga "el papel destacado que debería tener" y se remite a las resistencias del profesorado estudiadas por diversas autoras, como Nieves Blanco.[8]

La mayoría de los trabajos sobre género y clase ELE que se han realizado hasta ahora se centran en el análisis de la representación de las mujeres en los manuales de clase, y es verdad que todos somos conscientes que desde el punto de vista socio-cultural es fácil que en poco tiempo encontremos su información y sus textos caducos o simplemente demasiado convencionales. En un estudio citado por Robles de diversas autoras anglosajonas[9] ante un material educativo de perspectiva tradicional que refuerza los estereotipos de género, como docentes solemos presentar diversas actitudes: a) ignorar el tópico; b) combatirlo; c) reforzarlo. A pesar de que la más frecuente parece ser la tercera, la opción de Robles de combatir el tópico presentado en el material y tratarlo desde un punto de vista *subversivo*, nos parece de gran utilidad para nuestro objetivo. Es decir, utilizarlo para educar el sentido crítico del alumnado hacia un mensaje que aparece como potencialmente discriminatorio o reforzador del estereotipo, colocándolo sobre la mesa de debate. Naturalmente, siempre será mejor contar con un material que participe de un avance social y colabore, activa y positivamente, con la educación por la igualdad, pero si eso no es así, es importante revertir la tarea a nuestro favor.

2. El cine como propuesta

"La imagen no se limita a reflejar lo que somos, también nos configura"
(Pilar Aguilar)

Nuestro objetivo fundamental en este trabajo sería el uso del cine como herramienta para la educación por la igualdad en el aula E/LE e introducir los criterios de se-

7. Goretty-Robles (2004): "La mujer como personaje real: representaciones iconográficas" (http://www.uv.es/foroele/2Robles.pdf)
8. Blanco, N. (coord.) (2001): *Educar en femenino y en masculino*, Akal.
9. Sunderland *et alii* en Robles (2004).

lección de los materiales audiovisuales. Esta propuesta se centra en la utilización del elemento audiovisual y especialmente el cine como soporte, sobre cuya utilidad ya se ha teorizado ampliamente: es un material real dirigido a hablantes nativos, con muestras de lengua contextualizadas y verosímiles, además de actuar como *barómetro* sociocultural ante la caducidad de los libros de texto.

La importancia del medio audiovisual en la configuración del imaginario social ha sido puesta de relieve por multitud de educadores y formadores, quienes han alertado de que la manera en que la ficción audiovisual trabaja sobre nuestra esfera afectiva hace que sea más eficaz en nuestras creencias sobre el mundo que el más sesudo discurso pedagógico. El cine ha creado en todos nosotros paradigmas de actuación relacionados con la familia, el trabajo, el amor o el sexo. Por lo tanto, siguiendo la estela de los estudios feministas sobre el lenguaje audiovisual, han ido apareciendo ciertos trabajos que demuestran la gran utilidad de deconstruir los componentes ideológicos y formales del cine en clase, para conseguir despertar el sentido crítico de los estudiantes. El tratamiento en clase de cuestiones de género a través de la ficción permite, tanto al alumnado como al profesorado, tomar cierta distancia hacia las cuestiones observadas: "objetiviza la emoción" (Aguilar 2009) y nos permite abordar ciertas cuestiones que de otra manera resultarían quizá intimidantes para todos.

El trabajo más extenso publicado sobre el tema en el ámbito de la clase ELE es el de Myriam Criado,[10] quien defiende el cine hecho por mujeres en España como un "recurso didáctico esencial para la enseñanza de la cultura española en el aula ELE" (2009). Como ella afirma, el carácter educativo del cine es evidente desde el momento en que es, además de un entretenimiento, un escenario donde "plantear problemas y presentar ideas", tal y como el Consejo de Europa reconocía en 2004, definiéndolo como un "instrumento educativo no formal" al que se encomendaba para "promover la educación de la sociedad europea en la convivencia democrática e igualitaria de todos los ciudadanos".

Según Criado, las directoras españolas a las que ella llama la *Generación X* (Bollaín, Coixet, Gutiérrez, Ferreira, etc.) han tenido especial interés en abordar los siguientes temas, demostrando un claro compromiso social y político: la violencia de género, la revisión de las estructuras familiares y los roles de género, la participación política y la memoria histórica, así como la creación de una nueva sociedad multicultural.

A la hora de plantear una explotación didáctica sobre el material audiovisual, no suele primar el criterio sociocultural como selección, otorgándose una mayor relevancia a la práctica lingüística. En mi experiencia, si en la explotación didáctica sobre material audiovisual sobresale la práctica lingüística sobre la reflexión cultural y el análisis del discurso fílmico, el interés y la motivación iniciales suelen decaer notablemente. Pero una explotación didáctica consistente (en lo formal y en lo semántico) les conducirá por un camino analítico y a la vez convergente sobre las diferencias y semejanzas de los estereotipos globales de género. Aun así, es esencial resaltar que un trabajo de reflexión

10. Criado: *El cine de mujeres como recurso didáctico en la enseñanza de la cultura española contemporánea en el aula de ELE* (http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2009_16/2009_redELE_16_02Criado.pdf?documentId=0901e72b80dd738a)

únicamente centrado en el análisis socio-cultural o ideológico (especialmente referido a la igualdad de género) puede al mismo tiempo suscitar recelos dentro del aula, por lo que es conveniente proponer como reflexión paralela fundamental, un análisis del lenguaje cinematográfico que apoye y aporte pruebas sobre las claves del mensaje audiovisual (Aguilar 2009[11]): los estereotipos universales de género como la mujer fatal o la cenicienta, la posición de las mujeres en las comedias románticas, en las películas infantiles... Se sustentan también sobre una sólida estructura de guión y de lenguaje fílmico no demasiado difícil de desentrañar y que resultan muy reveladoras y amenas para el alumnado a través de actividades específicas. Por poner algunos ejemplos de los parámetros de análisis del lenguaje audiovisual, podríamos referirnos a los códigos que, como afirma Aguilar (2009), ponen en evidencia "cómo se elabora una escena o una secuencia en función de unos objetivos significativos": iluminación, composición del plano, sonido, elementos narrativos, construcción de personajes negativos y positivos, grado de verosimilitud frente a la realidad conocida, etc.

A este respecto del lenguaje cinematográfico se refieren también García Collado, Ortí y Bendriss en la videocomunicación presentada en el COMPROFES (2011) sobre *El desarrollo de la competencia intercultural a partir del cine. Celda 211.* Se lleva a cabo el análisis y explotación didáctica de secuencias visualmente duras y de cierta violencia. El tratamiento didáctico sobre la técnica de las escenas amortigua el impacto sobre el contenido y proporciona muchas claves de interpretación para un intercambio significativo. Sus autores defienden que trabajar sobre una película de este género y nivel de violencia es "un tipo de mediación cultural" que, además no le da la espalda a una representación artística de nuestro país que ha sido respaldada por crítica y público en muchos aspectos.

En mi experiencia, resulta muy enriquecedor para el alumnado abordar los estereotipos cinematográficos desde un punto de vista transcultural a partir, no solo del cine español, sino mediante actividades contrastivas que demuestran que los relatos cinematográficos globales más poderosos han conformado en nuestro imaginario un sesgo de género socialmente compartido. Como ejemplo, el tratamiento del arquetipo de la Cenicienta y su revisitación continua en el tiempo a través de películas y series de televisión (desde la *Cenicienta* de Disney hasta *Betty la fea,* pasando por *Pretty Woman* o *Maid en Manhattan*) a través de sencillas tareas que definen la construcción repetitiva de los protagonistas, revela los procedimientos que el relato pone en funcionamiento para la construcción de personajes femeninos y masculinos cuya fuerte desigualdad se resolverá a través del matrimonio y el ascenso social. Las tareas sobre elementos cinematográficos conocidos por todo el alumnado en una clase multilingüe resultan fuertemente motivadoras y ayudan a la participación de todos para el debate.

Ejemplos y propuestas.
Una tarea sobre un documental de Isabel Coixet.

Frente a la prevención inicial que puede despertar este tipo de cuestiones, podemos mostrar nuestra experiencia en el trabajo que se está haciendo desde El Centro Supe-

11. Aguilar, P. (2009): *Unidad Didáctica: ¿Somos las mujeres de cine?*, Ed. Instituto Asturiano de la Mujer.

rior de Idiomas de la Universidad de Alicante en nuestros cursos de *Español a través del cine*. El resultado del tratamiento de género a partir de diversos materiales audiovisuales ha superado en muchos casos las expectativas previas. Destinado a una clase multilingüe de inmersión donde el alumnado parte del nivel B1 marcado por el MCER, la configuración heterogénea de la clase en cuanto a niveles y orígenes culturales nos lleva a trabajar los materiales desde un punto de vista esencialmente socio-cultural, centrándonos en el tipo de tareas que vamos a exigir al alumnado y no en la dificultad del material en sí.

La interrelación entre cultura, historia y género es en general un aspecto muy motivador en las clases de cine para los estudiantes. Como ya sabemos, los interrogantes que plantea no solo afectan al conocimiento sobre nuestra cultura y nuestro país sino sobre el suyo, descubriendo lo que nos diferencia pero sobre todo aquello que nos une. Uno de los aspectos que en mi experiencia más interesa al alumnado es el franquismo y la obsesiva carga ideológica en los roles cinematográficos femeninos. Existen múltiples documentos que podemos utilizar: desde el No-Do hasta fragmentos de películas de ese periodo, pero como muestra me gustaría trabajar sobre un interesante documental realizado por la directora de cine Isabel Coixet en 2009 y encargado por RTVE, "La mujer es cosa de hombres"[12] en el que se lleva a cabo un montaje paralelo de la historia de la publicidad en España junto con una recopilación de noticias sobre violencia de género extraída de los telediarios. Sobre la violencia de género y los malos tratos en general existen diversas explotaciones didácticas publicadas para la clase ELE, especialmente de la película de Bollaín *Te doy mis ojos,* lo que significa que es un tema transversal cuyo peso social ha sido reconocido por el profesorado de español otras veces. El motivo de utilizar este documental de Coixet es el interesantísimo montaje y la facilidad que supone para los estudiantes seguir su línea. Tras el visionado de la cantidad de minutos que el docente estime –según la duración de la clase– y teniendo en cuenta que no sigue una línea argumental sino que es una sucesión de anuncios y noticias, se planteará una serie de preguntas que los estudiantes comentarán primero en grupos y después en una puesta en común final.[13]

Por último, hay diversas tareas que se les puede pedir: que busquen en la web algún anuncio sexista (de su país o de España) y expliquen porqué les resulta sexista o reforzador de los estereotipos de género (desde el punto de vista formal y de contenido) y cómo lo "reelaborarían" para que dejara de serlo. Esta reflexión aplicada a las películas que conocen resulta muy reveladora y suscita el debate. Lo interesante de este trabajo no es únicamente utilizar la imagen en clase sino la búsqueda en internet por parte del alumnado, lo cual se puede hacer en la misma clase si se dispone de medios y tiempo o como tarea para casa.

Por cuestiones de tiempo y espacio, no queremos extendernos más sobre la puesta en práctica de estas actividades y su enorme potencial, sólo apuntaremos que en la web se pueden encontrar multitud de ejemplos sobre películas como *Hola ¿estás sola?, Flores de otro mundo,* la propuesta de Myriam Criado sobre *Sé quién eres* de Patricia Ferreira,

12. Se encuentra en este enlace: http://www.rtve.es/alacarta/videos/50-anos-de/50-anos-mujer-cosa-hombres/1491834/
13. Ver anexo con la actividad completa.

el tratamiento del personaje femenino de *Mi vida sin mí* e incluso una amplísima y más que recomendable unidad didáctica de Elisa Armas sobre la película de la directora colombiana Patricia Cardoso *Las mujeres de verdad tienen curvas*.[14]

En un tema transversal como la igualdad de género, la teoría crítica feminista está jugando un papel fundamental en la revisión de las estructuras educativas en general, y la docencia del español como lengua extranjera no puede quedarse atrás. Nuestro rol como enseñantes es fundamental en la construcción de un nuevo contexto educativo, como el mismo MCER reconoce en su descripción de objetivos interculturales: alcanzar por parte del alumnado "*la capacidad de superar relaciones estereotipadas*".[15]

En este mundo en plena transformación y donde la imagen cada vez invade más espacios públicos y privados, es necesario profundizar en los conocimientos del poder del cine para la configuración de nuestro imaginario y despertar la conciencia de que quien filma está "seleccionando la realidad" que quiere que veamos, sintamos o creamos. La facilidad que nos proporcionan las nuevas tecnologías y el alcance de documentación audiovisual real a través de la red facilita la labor de búsqueda y tratamiento de materiales adecuados de una manera que no podemos desaprovechar. Afirma Pilar Aguilar que "nosotros, educadores y educadoras, por definición, no podemos ser pesimistas". Contra el pesimismo emergente es importante recordar que necesitamos reivindicar más que nunca nuestro papel mediador, "humanizador", incitador del pensamiento crítico y generador de igualdad y respeto a través del conocimiento.

Anexo

Nombre de la actividad	***La mujer es cosa de hombres.* Un Documental de Isabel Coixet.**
Autora	Natalia Contreras
Nivel	B1+
Actividad	Vídeo documental disponible en http://www.rtve.es/alacarta/videos/50-anos-de/50-anos-mujer-cosa-hombres/1491834/
Objetivos	–Desarrollo del conocimiento histórico sobre la España del franquismo. –Profundización en la evolución del papel de la mujer en la sociedad española. –Fomentar la reflexión, desde una perspectiva intercultural, del sexismo en los medios de comunicación y su influencia. –Desarrollo de estrategias discursivas y de la conciencia intercultural enmarcada en la Competencia Existencial del MCER. –Fomentar el aprendizaje cooperativo y la negociación de significados.
Destrezas que predominan	Comprensión Auditiva, Expresión Escrita, Expresión Oral, Interacción Oral.
Duración	2 horas (más 1 hora para la tarea final fuera de clase o en una clase con disponibilidad de acceso a internet).

14. Referencias en la bibliografía.
15. MCER aptdo. 5.1.2.2.

Dinámica	En grupos, en parejas, individual.
Material necesario	Ordenador con conexión a internet, cañón de proyección, altavoces. Si se va hacer la tarea final en clase, se recomienda un aula con acceso a ordenadores para el alumnado.

Desarrollo de la actividad

1. Actividad previa por parejas.

1.a. ¿Sabes a qué se le llama "violencia de género"?
1.b. ¿Has visto noticias en España (en televisión o en los periódicos) que hablen de ella?
1.c. ¿En tu país hay mucha o poca información sobre este tema en los medios?
1.d. El documental que vas a ver comienza con esta imagen:
¿Sabes qué régimen había en España entre los años 1944 y 1963 que cita el texto?
1.f. Con tu compañero/a intenta explicar qué significan estas palabras.

2. Después del visionado (parcial o total) del documental. Realiza estas tareas *en parejas o grupos pequeños.*

2.a. Vocabulario. Relaciona cada una de estas expresiones del vídeo con su significado.

1. Hablar a gritos	a. Actitudes o gestos de mala educación
2. Estar de mal humor	b. Hablarle a alguien
3. Malos modales	c. Enfadado
4. Besar	d. Gesto cariñoso que se realiza con los labios
5. Irritado	e. Estar con un talante negativo
6. Dirigir la palabra a alguien	f. Hablar en tono de voz alto

1	
2	
3	
4	
5	
6	

2.b. Elige los adjetivos para describir a las mujeres de los anuncios que has visto:

felices/infelices profesionales/amas de casa tristes/alegres
decididas/inseguras independientes/dependientes angustiadas/tranquilas
actuales/antiguas

3. ¿Qué tienen en común las mujeres de los anuncios que has visto?

4. ¿Qué hacen las mujeres y qué hacen los hombres? Señala las diferencias.
5. ¿Qué te ha llamado más la atención de este vídeo?
6. ¿Cuál crees que es la intención de la directora del documental cuando alterna la publicidad con las noticias sobre violencia de género? ¿Estás de acuerdo con el mensaje que propone?
7. ¿Existía publicidad de este tipo en tu país antes? ¿Y ahora? ¿Qué imagen se daba de la mujer en esa publicidad?
8. ¿Qué cosas piensas que siguen igual en la sociedad y qué cosas crees que han cambiado con respecto a las mujeres y su representación en los medios audiovisuales?

Tarea final en parejas (Presentación en Power Point o similar)

1. Busca en la red (*youtube* o "google imágenes") un *anuncio* o una *escena de una película* que te parezca sexista (actitud de los protagonistas, qué hacen, cómo van vestidos, qué anuncian, quién tiene más protagonismo, qué partes del cuerpo se muestran de los hombres y de las mujeres, qué eslogan aparece, etc.).

2. Muéstralo a tus compañeros/as de clase y explica por qué te lo parece. Explica qué cambiarías para que NO fuera sexista y propón una escena/anuncio alternativos (cambiando el diálogo, proponiendo otras acciones, otros roles, otras imágenes, etc.). Después lo expondrás en la clase. Aquí tienes algunos ejemplos:

Bibliografía

AGUILAR, P. (2009): *¿Somos las mujeres de cine? Prácticas de análisis fílmico* [en línea]. Consejería de la Presidencia Instituto Asturiano de la Mujer. *http://cdd.emakumeak.org/ficheros/0000/0318/somos_las_mujeres_de_cine_Practicas_de_anlisis_filmico.pdf*

ARRANZ, F. (2010): *Cine y género en España*, Madrid: Cátedra.

BARBAZÁN, D. (2010): "La mujer española y el cine español" [en línea] *http://www.uv.es/foroele/foro6/barbazan%20dolores.pdf*

BLANCO, N. (2001): *Educar en femenino y en masculino*, Madrid: Akal

CERQUEIRAS, V.: "Contextos multiculturales y multilingües de aprendizaje de español como lengua segunda o extranjera: implicancias en el contrato didáctico, en los modos de interacción grupal y en la estilización de la identidad personal" [en línea]. Universidad de Buenos Aires. *http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/188.pdf*

COBO PIÑERO, M. (2009): El uso de los cortometrajes en el aula de

ELE: *Una mirada intercultural* [en línea]. Memoria de máster. *http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_05Cobo.pdf?documentId=0901e72b80e0cec9*

CRIADO, M. (2004): "El cine de mujeres como recurso didáctico en la enseñanza de la cultura española contemporánea en el aula de ELE" [en línea**].** *http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2009_16/2009_redELE_16_02Criado.pdf?documentId=0901e72b80dd738a*

FERRER, A. "La coeducación en los métodos de ele para niñas y niños. Un estudio sobre sexismo en tres manuales" [en línea]. Trabajo de máster. *http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/22942/1/Albert%20Ferrer_La_coeducación_en_manuales_de_ELE_para_niñas%20y%20niños.%20Un%20estudio%20so*

FUENTES–GUERRA, M. (2001): "La coeducación en la formación del profesorado. Informe de investigación", en N. Blanco (coord.), *Educar en femenino y en masculino*, Madrid: Akal, 41-57.

GORETTY-ROBLES, M. (2005): "La mujer en los manuales de español como lengua extranjera. Del estereotipo al personaje real e histórico, mujeres insignes, mujeres comunes, mujeres sin más" [en línea]. *http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2006_BV_05/2006_BV_05_07Robles.pdf?documentId=0901e72b80e3a051*

SANGRO, P. y J. F. PLAZA (2010): *La representación de las mujeres en el cine y la televisión contemporáneos*, Barcelona: Laertes.

SAIZ MINGO, A. (2011): "Género en ELE: diarios de aprendizaje" [en línea]. *http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2011_21/2011_red ELE_21_05Saiz.pdf?documentId=0901e72b80dcdfd7*

UNIDAD DIDÁCTICA DE ELISA ARMAS: *Las mujeres de verdad tienen curvas* [en línea]. *http://platea.pntic.mec.es/curso20/24_elcine-iniciacion/1.pdf*

UNIDAD DIDÁCTICA DE BETTINA HERMOSO: *Te doy mis ojos* [en línea]. *http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_04/2005_red ELE_4_05Hermoso.pdf?documentId=0901e72b80e00247*

Estrategias lingüísticas en la enseñanza del español por contenidos

Olga Cruz Moya
Universidad Pablo de Olavide

Resumen

La enseñanza de lenguas extranjeras a través de los contenidos (CLIL o AICLE) implica la realización de adaptaciones curriculares y lingüísticas para aprender una lengua extranjera a través de las actividades de aprendizaje que se ofrecen en otras asignaturas. De esta metodología surge la necesidad de establecer equipos de trabajo mixtos entre el profesorado de lenguas y el de las llamadas áreas no lingüísticas (ANL). Este trabajo pretende analizar las estrategias que emplea el profesorado de ELE en sus clases y su aplicación en la enseñanza bilingüe, con el fin de destacar las sinergias que se crean entre sendos ámbitos de enseñanza y de reivindicar la figura del profesor de ELE como uno de los mejor preparados para estos programas.

1. La educación bilingüe en los albores del siglo XXI

A finales del siglo XX y comienzos del XXI, la concepción del individuo como agente social, la puesta en valor del multilingüismo por parte de algunos organismos internacionales como el Consejo de Europa y el reconocimiento de los vínculos entre identidad, lengua y cultura, han favorecido el surgimiento de innumerables proyectos e iniciativas para el fomento de una sociedad multilingüe, en la que el profesorado de idiomas adquiere un renovado papel de educador en el sentido más amplio del término. Así, en el momento actual se vive una significativa demanda social hacia el desarrollo de una competencia plurilingüe en el contexto escolar español, lo que ha promovido la aparición y desarrollo de numerosas iniciativas para la formación inicial o permanente de profesorado especializado en enseñanza bilingüe.

1.2. El aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras

En este contexto, se ha extendido con muy buena acogida por parte del profesorado y las instituciones educativas el modelo de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE, también conocido por sus siglas en inglés CLIL, o EMILE en francés), que constituye, "un cambio de valor en el mundo de las lenguas" (Lorenzo, Trujillo y Vez 2011: 112), ya que se prima la gestión del conocimiento lingüístico (*saber usar*) en lugar de su mera cuantificación (*saber*). El AICLE propone el aprendizaje de las lenguas extranjeras a través de las materias comunes, como la historia o las ciencias, empleando currículos integrados de las lenguas y áreas no lingüísticas, lo que contribuye de manera eficaz al desarrollo de la competencia comunicativa en una segunda lengua que optimiza y facilita los aprendizajes posteriores. El éxito de la integración de lengua y contenidos se basa en dos presupuestos de partida:

1. La motivación del aprendizaje es intrínseca, ya que el alumno encuentra rápidamente la utilidad en el objeto del aprendizaje.

2. La lengua es auténtica, ya se presenta en situaciones reales y no forzadas.

Las primeras referencias legislativas a esta modalidad se remontan a 1995, cuando el Consejo de Europa la considera como una de las medidas innovadoras en la enseñanza de idiomas. Desde esa fecha han sido constantes los informes que subrayan los beneficios de este modelo en los estudiantes de la Unión Europea, y que promueven la expansión del mismo a través de diferentes iniciativas: ampliación de la oferta de lenguas extranjeras, aumento de la formación especializada del profesorado, difusión de buenas prácticas, etc. La responsabilidad de las instituciones europeas en el desarrollo efectivo del plurilingüismo en Europa es crucial: entre las acciones más sobresalientes (por sus efectos en el sistema educativo) que el Consejo de Europa y la Comisión Europea han llevado a cabo está el establecimiento de que cada ciudadano europeo debería ser capaz de usar tres lenguas comunitarias al terminar la educación obligatoria, la consideración de que este aprendizaje debería comenzar tan pronto como fuera posible y la recomendación de que se debería promover una ecología lingüística mejor equilibrada, dado que en los últimos tiempos parece imponerse la tendencia de concentrar el aprendizaje bilingüe solo en una lengua, el inglés. Estas disposiciones se concretan en una serie de instrumentos que son claves para la materialización de las propuestas planteadas: así, destacan el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas –MCERL–* (Consejo de Europa 2001), el *Portfolio Europeo de las Lenguas –PEL–* (Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos 2009), instrumento para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje a lo largo de la vida, la *Autobiografía de encuentros interculturales* (Consejo de Europa 2008), instrumento de reflexión crítica sobre las habilidades de comunicación desplegadas en las experiencias interculturales de los alumnos, y más recientemente, el *Manual* (Consejo de Europa 2011), que busca relacionar los exámenes y certificaciones de lenguas con los principios del *MCERL*. Cada vez más, se considera que la seña de identidad europea consiste en un plurilingüismo activo e inclusivo cuyo camino está ya trazado, y que ayudará a integrar tendencias como la imposición del inglés como lengua franca (*Global English*) en pro del respeto por la diversidad lingüística y cultural.

El estudio de las lenguas en el currículo está justificado tanto por su papel en el mantenimiento de relaciones sociales como por su valor mediador en la gestión del conocimiento, pero la escuela debe incorporar además las prácticas socio-culturales que dan sentido a estos valores, creando escenarios comunicativos en los que los estudiantes quieran participar y prácticas socialmente reconocidas que sean reconocibles por parte de las diferentes disciplinas. Este es el sentido del currículo integrado de las lenguas, cuya experiencia más cercana es la que se desarrolla en los centros educativos andaluces a partir del *Plan de Fomento del Plurilingüismo*, publicado por la Consejería de Educación en 2005. Su puesta en práctica implica la existencia de un diseño curricular base adecuado, la elaboración de un proyecto educativo de centro que incluya un proyecto lingüístico donde se establezcan las líneas de coordinación fundamentales, y el diseño de tareas de enseñanza-aprendizaje que permitan que los estudiantes construyan prácticas discursivas significativas en distintas lenguas. Por otra parte, los

modelos AICLE más extendidos en distintas zonas geográficas (Canadá y EEUU, por una parte, y Europa, por otra) son la propuesta metodológica que mejor complementa la integración curricular, debido especialmente a la selección de contenidos basados en una disciplina concreta, al uso de textos auténticos y al acercamiento a las necesidades de los estudiantes –por mencionar solo algunos de sus rasgos comunes–.

1.3. El AICLE en la programación bilingüe

Esta modalidad de enseñanza/aprendizaje se basa en una serie de presupuestos teóricos que conviene recordar: en primer lugar, se aceptan las teorías de lingüísticas sobre el aprendizaje que consideran al ser humano capaz de adquirir la lengua de manera incidental, esto es, en el contexto de otras actividades en las que este centra su atención y para las que se requiere la comprensión y producción del idioma; además, se considera que para el uso fluido se requiere una exposición a la lengua frecuente, variada y prolongada en el tiempo. Estos principios se suelen simplificar en el concepto de enseñanza por *inmersión*, aunque los variables resultados obtenidos por los diferentes programas que adoptan este calificativo hacen pensar que la calidad de los mismos depende de tanto de factores internos a la propia educación, como la diversidad de los materiales, la cualificación de los profesores, los recursos disponibles o el tipo de evaluación, como de otros factores contextuales que están fuera del control del programa. De igual manera, los niveles de adquisición bilingües dependen de la conjunción de factores *macro* (vitalidad etnolingüística, prestigio social, cohesión del grupo de hablantes de la lengua, etc.) y *micro* (motivación hacia el aprendizaje actitud hacia la lengua, etc.). A pesar de ello, desde el punto de vista educativo es posible adoptar decisiones que pueden dar lugar a diseños coherentes de programas, especialmente las que tienen que ver con la edad de entrada, donde es patente el contraste entre los que abogan por la enseñanza de la L2 a edades tempranas, frente a los programas que comienzan la introducción de esta L2 hacia el final de la etapa primaria y comienzos de la secundaria basándose en estudios que ofrecen conclusiones en uno u otro sentido. Incluso existen modelos de enseñanza muy tardía, en niveles superiores, que han demostrado su eficacia cuando los alumnos cuentan ya con un conocimiento previo funcional del idioma. En cuanto a los tipos de materias que suelen formar parte del currículum en L2, la diversidad de opciones no es gratuita, sino que se basa en la elección de una de estas tres estrategias: la potenciación de las sinergias (reales o supuestas) entre la L2 y el contenido (por ejemplo, la preferencia por la enseñanza de las matemáticas en la L1 del alumnado); en otros casos, se opta por la impartición de dos lenguas para cada una de las materias, ya potenciando la adición de alguna hora extra semanal en lengua materna, o de manera simultánea, con la presencia en clase de dos profesores; la tercera estrategia consiste en introducir temas en L2 dentro de las clases en lengua materna, medida que se encuentra a medio camino entre la enseñanza comunicativa de segundas lenguas tradicional y la enseñanza por contenidos. El grado de inmersión en la segunda lengua es otro de los factores que determinan el tipo de currículo, aunque en la actualidad se apuesta por programas de inmersión parcial que mantengan una competencia equilibrada entre la L1 y L2 de los alumnos: incluso los programas denominados *de baja intensidad* presentan buenos resultados cuando se extienden durante un periodo de tiempo prolongado. La proporción entre lengua y contenido es un aspecto que se presenta explícitamente en

modelos como el AICLE, ya que en la programación se deben tener en cuenta el peso relativo de ambas enseñanzas si se quiere lograr una buena coordinación que revierta beneficiosamente en la adquisición. El estatus de la lengua deberá ser considerado en el diseño del modelo bilingüe de educación, ya que influye en las actitudes que los estudiantes pueden generar ante ella, en el valor que se le otorgue a este idioma fuera del ámbito académico y, por último, en la mayor o menor distancia entre las L1 y L2 de los estudiantes. En cuanto al grado de autonomía y organización de los programas, el más alto nivel de satisfacción se logra cuando se consigue un equilibrio entre las medidas que surgen como resultado de iniciativas individuales u organizadas del profesorado o de centros educativos concretos, y las propuestas institucionales que puedan desarrollarse sin un conocimiento directo de su entorno de aplicación. Los niveles educativos en los que se desarrollan estos programas también difieren según el contexto geográfico en el que se encuentren: en EEUU los programas bilingües se dan más frecuentemente en niveles superiores, mientras que en Europa se apuesta por una aplicación en las etapas educativas obligatorias, de acuerdo con una concepción más igualitaria del aprendizaje de lenguas. En todo caso, los resultados aportados por ciertos estudios aconsejan no implantar estos modelos de enseñanza a la totalidad de la población escolar, sino solo a secciones que den cabida a los alumnos con un determinado conocimiento del idioma, o con actitudes más favorables hacia la lengua.

1.4. La metodología AICLE

De acuerdo con Cummins (2002), el aula bilingüe posee dos características desde el punto de vista lingüístico a las que conviene prestar atención: la distinción entre el uso académico del idioma, en el que destaca el lenguaje ideacional (lo que se conoce como *competencia lingüística cognitivo-académica*), y el empleo de una lengua distinta a la materna en el lenguaje social (o *destreza comunicativa básica*); ambas competencias deben combinarse proporcionalmente en actividades que controlen los grados de exigencia cognitiva y de apoyo contextual necesarios para su realización exitosa, sin dejarse llevar por la creencia de que la fluidez que muestran los estudiantes en las conversaciones cara a cara en L2 es suficiente para acceder sin más a los contenidos escolares a través de esta lengua. Además, los resultados de las investigaciones realizadas (Moore 2009) apoyan la hipótesis de la interdependencia de la L1 y L2 de los alumnos en el desarrollo de esta competencia lingüística cognitivo-académica, lo que implica llevar a cabo la alfabetización en la lengua materna para conseguir una competencia bilingüe equilibrada y completa con altos niveles de biliteracidad. En este sentido, la competencia lingüística cognitivo-académica requiere la aplicación consciente de una serie de técnicas y la aparición de ciertos factores y circunstancias que tienen que ver sobre todo con el entorno de aprendizaje y con las actuaciones del profesor: sus logros, a diferencia de las destrezas comunicativas interpersonales básicas, no se miden en meses sino en años. Además de las dificultades que proceden del contenido disciplinar propiamente dicho, los estudiantes deben enfrentarse a una serie de convenciones discursivas asociadas a los diferentes tipos de texto presentes en el ámbito universitario, ya que "los textos académicos son productos culturales y como tales detentan propiedades que los diferencian de otros tipos de textos y de los mismos textos en diferentes tradiciones culturales" (Vázquez 2005: 1139).

La programación en este tipo de modelos es una tarea de especial relevancia, ya que debe trasladar a la práctica la vinculación entre lengua y contenidos plasmada en los diferentes temas (*macrotemas* o *microtemas*) de las materias que se imparten en la segunda lengua, con intención de sistematizar la creación de un sílabo que tenga correspondencias entre los contenidos lingüísticos y no lingüísticos, para lo que se tiene en cuenta la lengua en desde un punto de vista discursivo. Un modelo de programación del aula AICLE es el que está inspirado en las aportaciones del enfoque por tareas aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras, que incluye fases de sensibilización lingüística, de uso desinhibido de la lengua y de reflexión sobre sus aspectos formales. Teniendo en cuenta estos rasgos, en los programas bilingües se deben potenciar los esquemas de interacción prototípica y los rasgos del discurso académico en el aula, proponiendo adaptaciones que tengan en cuenta las características del aula bilingüe (favoreciendo las dramatizaciones monológicas del profesor y la planificación de las intervenciones de los alumnos) así como las necesidades de los estudiantes en torno al *input* recibido (reduciendo la extensión de las oraciones y el empleo de un vocabulario específico, y aumentando la redundancia informativa de los textos).

Dentro de las adaptaciones lingüísticas que la programación bilingüe exige, destacan las que tienden hacia la recontextualización del mensaje y la fijación del vocabulario, con el empleo de algunas de las siguientes estrategias:

- Empleo de materiales complementarios:
  - Objetos manipulables, ilustraciones, multimedia, demostraciones...
- Adaptación de los contenidos:
  - Organizadores gráficos, esquema, guías de estudio, textos subrayados, audiotextos, textos adaptados, lectura en puzzle, notas marginales,...
- Referencias claras a los objetivos conceptuales y lingüísticos.
- Ritmo de presentación de contenidos adecuado a la comprensión
- Explicación de las tareas académicas
  - Instrucciones claras, paso a paso, con apoyo visual o demostración
- Empleo de materiales manipulables para actividades significativas
- Utilización de técnicas docentes que aumenten la comprensión
  - Demostraciones, elementos visuales, gestos, lenguaje corporal, nuevas tecnologías, etc.
- *Atención a la forma* vinculada al uso de la lengua
  - Función prospectiva: presentación y práctica de los elementos lingüísticos con mayor carga comunicativa
    - Elementos discursivo-textuales
    - Aspectos pragmáticos
    - Aspectos funcionales
    - Aspectos lexico-semánticos
  - Función retrospectiva:
    - reflexión sobre los elementos lingüísticos con mayor carga estructural
    - Aspectos fónicos, morfológicos, sintácticos

En último lugar, la evaluación en el aula bilingüe es una de las cuestiones más complejas en la aplicación de este sistema: las producciones de los alumnos, que suelen presentar errores normativos fruto de una interlengua en desarrollo, deben interpretarse como primeras hipótesis de uso de estructuras que más adelante aprenderán, en paralelo con el desarrollo lingüístico de la lengua materna. Por ello, es muy necesaria una reconsideración del papel del error y su corrección, a la luz de las investigaciones sobre adquisición de lenguas, lo que también implica el fomento de la auto-evaluación por parte del alumno (que ayuda al compromiso con objetivos de aprendizaje previamente establecidos) y por parte del profesor (como un instrumento al servicio de la calidad), ya que este proceso permite detectar dificultades, o establecer mecanismos de apoyo al estudiante y mejora de la docencia. En cuanto al proceso evaluativo, el *MCERL* ya dedica una considerable atención a este, y además reconoce la imposibilidad de medir niveles de competencia separados de su plasmación concreta en actividades comunicativas: por tanto, la competencia en uso es el producto que puede someterse a evaluación. La duplicidad de enseñanzas que se promueve en los modelos AICLE implica establecer sistemas de evaluación que tengan en cuenta el progreso en el aprendizaje de contenidos curriculares no lingüísticos vinculados a la propia competencia comunicativa. Este tipo de evaluación, "es perfectamente factible mediante la integración de lengua y contenidos y desde un enfoque de enseñanza basado en tareas" (Lorenzo, Trujillo y Vez 2011: 265), lo que implica la observación de actividades comunicativas realistas que los estudiantes deben realizar. Además del examen, como sinónimo de *test* o prueba, que representa el instrumento más tradicional a través del cual se proponen diversas actividades relacionadas con los contenidos del currículo para su posterior corrección y conversión numérica o alfanumérica, deberían emplearse procedimientos de evaluación alternativos, mecanismos entre los que destaca el *Portafolio*, instrumento que se basa en la compilación de las producciones y reflexiones personales del estudiante durante su aprendizaje.

1.5. Conclusiones

El desarrollo e implementación de programas bilingües con integración de lengua y contenidos conducen a interesantes reflexiones sobre la profesión del docente así como el diseño de proyectos de formación y de desarrollo profesional. El perfil que se configura describe a un profesorado capaz de asumir los retos del siglo XXI: preparado para trabajar el contextos multilingües y multiculturales, domina los recursos a su disposición y crea situaciones de aprendizaje de las lenguas y los contenidos curriculares apropiadas para sus estudiantes, dentro y fuera del aula, presenciales o virtuales. El profesorado de ELE puede, por tanto, desempeñar un papel crucial dentro de los equipos docentes de los programas bilingües de dentro y fuera de España, ya que su formación es muy adecuada para emprender los cambios que conlleva la metodología AICLE.

Bibliografía

CONSEJERÍA DE CULTURA, JUNTA DE ANDALUCÍA (2005): *Plan de fomento del plurilingüismo: una política lingüística para la sociedad andaluza* [en línea]. *http://www.juntadeandalucia.es/averroes/html/portal/com/bin/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/ProyectosInnova-*

dores/Plurilinguismo/Portada/1182945265640_wysiwyg_pla.pdf

CONSEJO DE EUROPA (2011): *Manual for Language Test Development and Examining* [en línea]. *http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ManualtLangageTest-Alte2011_EN.pdf*

CONSEJO DE EUROPA (2008): *Autobiography of Intercultural Encounters* [en línea]. *http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_en/AIE_introduction_en.pdf*

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en línea]. Madrid: Ministerio de Educación – Instituto Cervantes – Editorial Anaya. *http://cvc.cervantes.es/obref/marco*

CUMMINS, J. (2002): *Lenguaje, Poder y Pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*, Madrid: Morata.

LORENZO BERGILLOS, F. J., F. TRUJILLO y J. M. VEZ (2011): *Integración de contenidos y segundas lenguas*, Madrid: Síntesis.

MOORE, P. F. (2009): *On the emergence of L2 oracy in bilingual education: a comparative analysis of CLIL and mainstream learner talk*. Tesis doctoral. Universidad Pablo de Olavide.

ORGANISMO AUTÓNOMO DE PROGRAMAS EDUCATIVOS EUROPEOS (2009): *Portfolio europeo de las lenguas* [en línea]. *http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html*

VÁZQUEZ, G. (2005): "La enseñanza del español con fines académicos", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.

La comunicación no verbal en el aula intercultural de ELE

Tamara Cudinach Socuéllamos
Nadia Lassel Sopeña
Universitat de les Illes Balears

Resumen

La clase de ELE es un ámbito en el que la interculturalidad goza de un importante papel, llegando a ser protagonista indiscutible en muchas ocasiones. Por ello, no extraña que la mayor parte del material didáctico que se edita en la actualidad esté formado por multitud de elementos relacionados con lo intercultural. Si analizamos este material, se observa que todas las destrezas implicadas en la comunicación se hallan presentes, teniendo una u otra mayor o menor peso en función del objetivo propuesto en cada caso. Sin embargo, se observa también que frecuentemente se deja de lado un importante componente de la comunicación oral, a saber, la comunicación no verbal. Así, el siguiente trabajo se propone dos objetivos:

De un lado, pretendemos mostrar cuál es la función de lo no verbal en el acto comunicativo; clasificar los diferentes elementos de la comunicación no verbal, situarlos en la competencia comunicativa y determinar el peso que tienen estos signos en relación con la competencia intercultural.

De otro lado, proponemos diferentes aplicaciones didácticas en las que se trabaja de forma explícita la comunicación no verbal fomentando la interculturalidad.

La comunicación no verbal

La comunicación no verbal incluye todos los signos y sistemas de signos no lingüísticos que comunican o se utilizan para comunicar. Se trata de un ámbito muy amplio que incluye tanto elementos culturales como elementos propios de los sistemas de comunicación no verbal: el sistema paralingüístico, el quinésico, el proxémico y el cronémico.

El sistema paralingüístico comprende las cualidades y los modificadores fónicos, los indicadores sonoros de reacciones fisiológicas y emocionales, los elementos cuasi-léxicos y las pausas y silencios que comunican o matizan el sentido de los enunciados verbales.

La quinésica estudia los movimientos y las posturas corporales que comunican o matizan el significado de los enunciados verbales.

El sistema proxémico hace referencia a los hábitos relativos al comportamiento, al ambiente y a las creencias de una comunidad que tienen que ver con la concepción, el uso y la distribución del espacio y con las distancias culturales que mantienen las personas en interacción.

Por último, el sistema cronémico se encarga de la concepción, la estructuración y el uso que hace del tiempo el ser humano.

Aunque, cada uno de estos sistemas de comunicación no verbal cuenta con unas características propias, es posible destacar algunos aspectos comunes:

1. Pueden ser o no intencionados. Este hecho resultaría irrelevante si no fuera porque los signos emitidos son siempre interpretados por el receptor que, a menudo, da más importancia a aquéllos emitidos inconscientemente. Así, si en una conversación, el receptor desvía la mirada, el emisor interpretará desinterés en su interlocutor.

2. Los signos no verbales pueden emitirse de forma independiente pero lo más frecuente es que se combinen con los signos verbales. La relación de dependencia que existe entre ambos sistemas es tal que resulta imposible comunicar verbalmente sin emitir signos no verbales consciente o inconscientemente.

3. La comunicación que se da mediante los signos no verbales es funcional, es decir: estos se utilizan para realizar actos de comunicación que guardan relación con la interacción social, como saludar, presentar, felicitar, agradecer, prometer, etc.; también se usan para estructurar y controlar la comunicación, como pedir la palabra, comenzar o terminar un turno de habla y para apoyar prácticas habituales en la comunicación, como identificar, describir, pedir, opinar o aconsejar, entre otros.

4. Los signos no verbales cuentan, por tanto, con multitud de funciones:
   - Añadir información al mensaje emitido mediante signos verbales; especificar su contenido; confirmar su sentido de un enunciado; reforzarlo, debilitarlo, contradecirlo o camuflarlo.
   - Sustituir al lenguaje verbal.
   - Regular la interacción.
   - Subsanar las deficiencias verbales.

Es necesario además señalar que los signos no verbales varían en función de las características sociales de los individuos y de la situación en que se usen.

1.2. Clasificación de los signos de comunicación no verbal

La gestualidad es el tipo más importante de comunicación no verbal. El lenguaje de los gestos, especialmente el de los brazos, el de las manos, cabeza y pies es tan preciso y elaborado como el lenguaje verbal.

Es importante destacar que los estudios de cinésica clasifican las diferentes culturas en función de la cantidad y características de la comunicación emitida mediante gestos. Así, las culturas del Oriente Medio y mediterráneas las que ocupan los primeros puestos.

El estudio de los gestos ha dado como resultado la siguiente clasificación:

Emblemas: se trata de gestos que tienen una traducción verbal directa. Por ejemplo, agitar la mano para despedirse significa 'adiós'.

Ilustradores: son movimientos vinculados directamente al habla que sirven para acompañar aquello que se dice reiterándolo, o contradiciéndolo. Se distinguen seis tipos:

- *Batutas*: movimientos que destacan, acentúan o enfatizan la palabra o frase.
- *Ideógrafos*: movimientos que indican la dirección del pensamiento.
- *Deícticos*: señalan elementos presentes en el acto comunicativo.
- *Espaciales*: movimientos que describen la relación con el espacio.
- *Minetográficos*: movimientos que describen acciones corporales.
- *Pictográficos*: trazan una imagen de aquello que se refiere.

Manifestadores de afecto: movimientos que intensifican, neutralizan o encubren las apariencias afectivas.

Reguladores: actos que sirven para controlar la conversación, el comienzo de la interactuación, el intercambio de turnos de palabra, etc.

Adaptadores: se trata de movimientos que sirven para satisfacer necesidades y que tienen un contenido funcional extracomunicativo.

- *Adaptadores del yo*: rascarse, mojarse los labios, por ejemlo.
- *Adaptadores interpersonales*: movimientos de agresión, huida, intimidación.
- *Adaptadores objetales*: incluye los movimientos aprendidos durante la ejecución de una conducta instrumental: conducir un coche, teclear.

En el campo de la gestualidad el rostro tiene una importancia crucial ya que refleja actitudes interpersonales, proporciona retroalimentación, matizan el significado de las palabras o mensajes.

En el ámbito de las señales no verbales expresadas con el rostro, se ha prestado especial atención a la mirada. El comportamiento ocular traduce pensamientos, sentimientos, emociones, actitudes. Kendon (1967) distingue cuatro funciones de la mirada:

1. Cognoscitiva: los sujetos tienden a retirar la mirada cuando tienen problemas de codificación.
2. De control: el individuo puede mirar interactuante para indicar las conclusiones de unidades de pensamiento y para verificar la atención y las reacciones del mismo.
3. Reguladora: con la mirada se puede solicitar o eliminar respuesta.
4. Expresiva: el grado de implicación en la comunicación puede mostrarse a través de la mirada.

También los movimientos de cabeza tienen un papel destacado en la comunicación ya que actúan como refuerzo y consigna.

En la comunicación no verbal, la postura que adoptamos posee una gran importancia también. La postura se usa para indicar actitudes interpersonales y delimitar etapas

en el intercambio comunicativo; muestra el estatus de las personas e indica diferentes estados emocionales.

Otro factor que transmite mucha información es el aspecto externo. Muchos aspectos de la apariencia personal están bajo control voluntario como la ropa y otros ornamentos. La imagen que creamos de nosotros mismos se manifiesta en señales que los otros han de descodificar.

La vestimenta es el aspecto más estudiado, la función más destacada que ejerce es la de servir como identificación o pertenencia a un grupo. La ropa siempre significa algo, transmite información sobre la edad, el sexo o el grupo étnico.

3. El lugar de la comunicación no verbal en la competencia comunicativa

Es indudable que el objetivo de la clase ELE es iniciar, mejorar y, finalmente, perfeccionar la competencia comunicativa de español en el alumno. Ahora bien, dado que nuestra propuesta se centra en los aspectos centrados en la comunicación no verbal que se ponen en juego en los actos comunicativos, hemos de determinar en qué consiste esta competencia comunicativa y qué lugar ocupa en ella lo no verbal.

La competencia comunicativa, siguiendo los criterios del Diccionario del CVC:[1]

> es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

Esta competencia está constituida por una serie de subcompetencias, a saber: la competencia gramatical, la sociolinguística, la discursiva, la estratégica y la sociocultural.

La competencia gramatical, siempre siguiendo el Diccionario del CVC, es la capacidad que tiene un hablante de producir enunciados gramaticales, esto es, enunciados que respeten las reglas de la lengua en todos sus niveles. Este conocimiento permite al hablante no sólo emitir y decodificar mensajes sino también formular juicios sobre la gramaticalidad de los mismos.

La competencia sociolingüística hace alusión a la capacidad que una persona tiene para producir y comprender totalmente expresiones lingüísticas en contextos de uso diferentes. Es importante destacar que en estos contextos de uso hay variables como la situación, la relación existente entre los interlocutores, sus intenciones comunicativas, el evento comunicativo en el que se hallan y las normas y convenciones que lo regulan.

La competencia discursiva se refiere a la capacidad de una persona que le permite desenvolverse adecuada y eficazmente a la hora de elaborar un texto en diferentes situa-

1. *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes [en línea].

ciones comunicativas. En este caso, el hablante, debe dominar no sólo las capacidades y estrategias de interpretación y producción de textos sino también las características de los diferentes tipos de texto de la comunidad de habla en cuestión.

La competencia estratégica se centra en el uso tanto de recursos verbales como no verbales, bien para favorecer la comunicación, bien para compensar fallos que puedan darse en ésta.

La competencia sociocultural, según el Diccionario del CVC:

> Hace referencia a la capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla; estos marcos pueden ser parcialmente diferentes de los de otras comunidades y abarcan tres grandes campos: el de las referencias culturales de diverso orden; el de las rutinas y usos convencionales de la lengua y el de las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales.

No cabe duda de que el componente no verbal se halla de manera explícita en las últimas competencias descritas, la estratégica y la cultural. Pero no hay que olvidar, de un lado, que estas competencias funcionan de manera sincrónica en el acto comunicativo y, de otro, es difícil determinar en algunos casos qué subcompetencia se pone en marcha en determinadas situaciones.

Pongamos como ejemplo la siguiente situación: un gaditano, tras probar un pescadito frito en un chiringuito playero de Cádiz, une los dedos pulgar e índice de la mano derecha que, con el resto de dedos hacia arriba y elevada sobre el hombro, agita ligeramente de delante hacia atrás mientras dice "güeno, güeno, güeno". ¿Cuál de las subcompetencias se pone en marcha para comprender el mensaje en todos sus matices? Y yendo al tema que nos atañe, ¿Cómo explicaríamos a un alumno ELE el sentido íntegro del mensaje? Está claro que deberíamos decodificarle el gesto para favorecer su competencia estratégica y recurrir a un criterio propio de la competencia sociolingüística y explicar que la situación en la que se halla el hablante es informal y que tal gesto es inadmisible en contextos formales, como una comida de negocios; en conexión con esta competencia y la gramatical también hablaríamos sobre el uso dialectal y agramatical de la expresión. Deberíamos también detallar, ya desde la competencia cultural, el hecho de que ese signo no verbal es más propio del ámbito andaluz que de otras áreas españolas.

Siguiendo con el tema de las competencias, no debemos olvidar que en el aprendizaje ELE es común que en el aula se hallen presentes estudiantes de diverso origen cultural, que cuenten con diferentes competencias socioculturales. Este contexto implica la competencia intercultural. Según Díaz Corralejo (2003: 167-168) esta competencia está también constituida por elementos o saberes de diversa índole: de un lado, cuenta con otras competencias que incluyen saberes culturales, socioculturales e interculturales y, de otro lado, está formada también por distintas capacidades y actitudes que permiten afrontar de un modo u otro la relación con hablantes de otras lenguas y culturas desde una perspectiva intercultural.

El desarrollo de lo intercultural ha de ser también un objetivo en el ámbito ELE ya que la adquisición de esta competencia no sólo favorece el diálogo y la interacción sino también constituye en sí un fenómeno enriquecedor.

4. Usos culturales de la comunicación no verbal

A través de un ejemplo tan común y simple como el expuesto más arriba, vemos cómo lo no verbal tiene un papel decisivo en la comunicación y, en consecuencia, en la competencia comunicativa que es, en primera y última instancia el objetivo de la clase de ELE. Este hecho en sí justifica la necesidad de la presencia explícita de lo no verbal en el aula, pero si a ello le sumamos el hecho de que, aunque muchos elementos propios de la comunicación no verbal son innatos, la mayoría de ellos son culturales, el peso del argumento es aún mayor.

Y llegados a este punto, de nuevo halla aquí cabida la competencia intercultural. ¿En cuántas ocasiones hemos nombrado a nuestra alumna japonesa y se ha señalado la nariz? ¿Cuál ha sido nuestra reacción ante el alumno búlgaro que asiente con la cabeza para negar? ¿Cómo han respondido nuestros alumnos orientales cuando les hemos tocado la mano para pedirles el turno de palabra? Y es que, no cabe duda, todos esos signos no verbales que acabamos de mencionar son propios de una cultura e interpretados equivocadamente por culturas ajenas. Esto significa que los signos propios de la comunicación no verbal deben incluirse explícitamente en el aula del español L2.

5. Propuestas didácticas

5.1. Actividad: 'Splunge Gestos'

Objetivos:
- Consolidar los signos no verbales y compararlos con las diferentes nacionalidades y sus culturas.
- Fomentar los valores de la interculturalidad

Nivel: B2
Destrezas que predomina: expresión oral y expresión escrita
Destinatarios: alumnos universitarios del programa Erasmus.
Tipo de agrupamiento: parejas (máximo 10 alumnos, 5 parejas) o 5 grupos de 3 personas (máximo 15 alumnos)
Material: vídeo *Splunge Gestos* (http://www.youtube.com/watch?v=IEGamVBeeOc), fotocopias, ordenador con acceso a Internet para visualizar el vídeo.
Duración de la actividad: una sesión de unos 60 minutos.
Descripción: el objetivo de esta actividad es ampliar el repertorio de signos no verbales básicos de los alumnos, se trabajará con los correspondientes y se tratará de consolidar dichos signos y compararlo con las diferentes nacionalidades según el número de alumnos y sus culturas; de esta manera se fomenta los valores de la interculturalidad.
Desarrollo de las actividades:
1. El profesor explicará que verán un vídeo sin voz y los alumnos deberán exponer

qué aspecto se utiliza para comunicarse entre ellos y de qué temas se habla.

2. En parejas de diferentes nacionalidades deben identificar el significado de los gestos que se utiliza en el vídeo.
3. En grupo hacen una puesta en común junto a la profesora por si algún gesto no lo conocen.
4. Se divide la clase, si es posible por nacionalidades, para comparar los gestos utilizados en el vídeo con los propios de cada cultura, a continuación, cada grupo manifestará cómo son los signos diferentes.
5. Cada alumno justifica qué signo no verbal le ha llamado más la atención.
6. Como actividad final, en grupo se creará un corto o monólogo, según preferencia, utilizando los gestos aprendidos en clase para acabar con una representación ante toda la clase.

5.2. Actividad: signos no verbales con usos comunicativos

Objetivos:

- Ampliar el repertorio de signos no verbales básicos.
- Consolidar dichos signos y compararlos con las diferentes nacionalidades.
- Fomentar los valores de la interculturalidad.
- Introducir las cualidades, los modificadores fónicos y sonidos fisiológicos y emocionales propios de cada gesto.

Nivel: B1 - B2

Destrezas que predomina: expresión oral y expresión escrita

Destinatarios: alumnos universitarios del programa Erasmus.

Tipos de agrupamiento: parejas (máximo 10 alumnos, 5 parejas) o 5 grupos de 3 personas (máximo 15 alumnos)

Material que se adjunta: fotocopias, ordenador y proyector para visualizar las imágenes.

Duración de la actividad: una sesión de 60 minutos.

Desarrollo de las actividades:

Antes de llevar a cabo la actividad, es necesario que el profesor averigüe en el aula, mediante la interacción, si los signos no verbales que se darán durante los ejercicios son comunes en sus países.

1. A continuación se desarrollará la actividad 1 (Anexo 1) oral y en gran grupo cuya finalidad es que se comenten similitudes y diferencias completando un cuadro que recoja las ideas principales
2. Una vez presentados los signos no verbales, se trabajarán las siguientes actividades (Anexo 1) dirigidas por el docente y cerradas de forma individual o en grupos reducidos, según el número de alumnos que haya en clase.

Anexo 1

1. ¿Qué significado tienen estos signos verbales? Si no lo sabes, a partir del dibujo, ¿qué crees que significan? Una vez explicados los usos comunicativos de estos gestos, ¿tienen la misma función en vuestros países? Explica las similitudes y las diferencias al resto de la clase y a continuación elaborad el siguiente cuadro a partir vuestras explicaciones.

Gestos	Uso comunicativo en España	¿Se utiliza la misma función? Uso comunicativo en mi país (Nombre del país)
1		
2		
3		
4		

2. Di con gestos o sonidos, no de forma verbal, lo que sientes antes las cosas o hechos en las siguientes situaciones:

- Antes la llegada de una amiga que hacía 3 años que no veías.
- Un enorme pastel de chocolate.
- La injusticia.
- Un bar con mucho ruido y humo.
- Un helado de fresa.
- Le informas a un compañero que el trabajo está terminado.
- El encuentro de una antigua compañera.

3. En parejas, elaborad un diálogo que representen las siguientes situaciones para escenificarlo después:

- Recibir a casa a una persona muy querida.
- Tu tierra natal.
- Las cosas que te molestan.
- Describir un helado.

Una vez dramatizadas delante de la clase comentad si ha habido confusiones a la hora de usar dichos gestos y sonidos.

4. Relaciona los siguientes sonidos fisiológicos y emocionales con los gestos anteriores y comenta si estos sonidos emiten en tu país la misma reacción, si no es así explica qué significa a partir de ejemplos y situaciones:

	Gesto Nº	¿Se emite igual en tu país?	Si es que no, explica cómo emiten.
La risa			
El llanto			
El grito			
El suspiro			

5. ¿Qué significan los siguientes signos paralingüísticos? Escribe una oración y relaciónalo con las imágenes de los gestos anteriores:

Mmmmm:

Uff:

Bibliografía

DAVIS, F. (1976): *La comunicación no verbal*, Madrid: Alianza.

DÍAZ-CORRALEJO, J. (2003): "La importancia del interculturalismo en la enseñanza de lenguas", en M. V. Reyzábal (dir.), P. Hilario *et al.* (coords.), *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*, Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, Dirección General de Promoción Educativa, 165-178.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES: *Diccionario de términos clave de ELE* [en línea].

HERVÁS FERNÁNDEZ, G. (1998): *La comunicación verbal y no verbal*, Madrid: Playor.

KENDON, A. (1967): "Some Functions of Gaze-Direction in Social Interaction", *Acta Psychologica*, 26, 22-63.

PRADO ARAGONÉS, J. (2004): *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, Madrid: La Muralla.

Cómo enseñar lenguas en la Torre de Babel y no morir en el intento

Mario de la Fuente
Fundación Sierra Pambley

Resumen

Muchos profesores de español para inmigrantes realizan su labor en auténticas torres de Babel: las lenguas que hablan sus estudiantes son diferentes, sus niveles de competencia lingüística son muy diversos, su asistencia suele ser irregular. En estos contextos, es fundamental que el profesor tenga un conocimiento lo más amplio posible de la gramática del español para poder mezclar en una misma explicación conceptos e ideas de distintos niveles. Por eso, la intención principal de este trabajo es la de ofrecer algunas ideas que puedan ayudar al profesor de ELE. Así, se abordarán dos temas principales: la integración de contenidos pragmáticos en niveles iniciales y el trabajo del vocabulario con alumnos de diferentes niveles.

Todos conocemos el mito de la Torre de Babel, la leyenda que la Biblia inventó para explicar la enorme diversidad de lenguas existente en el mundo. Si lo he elegido como título es porque creo que refleja bastante bien la situación de muchos profesores de lenguas.

Trabajo en la Fundación Sierra Pambley enseñando español a inmigrantes. Mi clase es una auténtica Torre de Babel en la que trabajan juntos desde una bioquímica polaca que habla tres idiomas hasta una señora rumana que se gana la vida pidiendo por la calle y que apenas sabe leer y escribir, pasando por un camionero danés, un licenciado en filología inglesa marroquí o un jardinero marfileño. Todos ellos hablan lenguas maternas diferentes y todos ellos tratan de aprender español en un mismo grupo.

Pero la variedad de orígenes de mis alumnos no es ni mucho menos la única dificultad de mi trabajo. Cuando los inmigrantes llegan a nuestro país, no están haciendo otra cosa que poner en práctica el derecho que toda persona tiene a buscarse un futuro digno (y que, por cierto, los españoles estamos volviendo a poner en práctica después de tanto tiempo). Por eso, en Sierra Pambley creemos que cualquier persona que se acerque a nuestras aulas con la intención de aprender debe ser acogida inmediatamente. Esto provoca que haya una constante incorporación de alumnos, todas las semanas aparecen nuevos estudiantes. De la misma forma, otros estudiantes dejan de venir a clase porque les surgen nuevas oportunidades laborales o porque tienen que hacer otros cursos de formación para intentar ganarse la vida. En definitiva, otra de las peculiaridades de mis clases es que el grupo que tienes una semana puede ser bastante diferente al que tienes la semana siguiente.

Por otro lado, nuestro programa está dividido en dos niveles: uno inicial (A1-A2) y uno intermedio (B1-B2). Sin embargo, esta división, que sobre el papel queda muy

bien, es muy difícil de mantener en la práctica real. En muchas ocasiones, los alumnos de niveles avanzados acuden a la clase de inicial porque quieren "repasar" o volver a ver contenidos que aprendieron hace mucho tiempo y viceversa, hay alumnos de niveles iniciales que vienen al intermedio, bien porque sus horarios no les permiten ir al inicial o bien porque, aún siendo conscientes de que no tienen el nivel necesario, deciden quedarse para "escuchar" español e intentar aprender algo. Así, otra de las características de nuestras clases es la mezcla de estudiantes con diferentes niveles de competencia lingüística en un mismo grupo.

A esto hay que añadir un hecho también fundamental: los niveles educativos de mis estudiantes son realmente dispares. Como he comentado, en mi clase conviven personas con una o varias carreras universitarias que, al margen de que sean buenos o malos estudiantes, están habituadas a las dinámicas que se producen en un aula (de idiomas o de cualquier otra materia) con otras personas que apenas han pisado una escuela en sus países de origen y que, muchas veces, tienen un grado de dominio bastante bajo de la lectoescritura.

Ante esta situación, la pregunta lógica que cualquier persona se hace es ¿cómo se puede enseñar una lengua en esas situaciones? Vamos a ver una serie de ideas, estrategias y recursos que me han servido para trabajar en esa torre de Babel que es mi clase. Espero que algunas de estas sugerencias os puedan ser útiles para vuestras clases.

Un profesor de lenguas debe ser un arquitecto, debe conocer a la perfección cómo se construye una casa, qué materiales hay que usar, etc., pero los alumnos únicamente quieren vivir en una casa cómoda y no les importan ni los materiales ni la estructura del edificio, lo único que les importa es que haya agua caliente, luz eléctrica, ascensor... Ahora bien, cuando alguna de estas cosas se estropea, acuden siempre al profesor para que las arregle.

Esta metáfora nos puede ayudar a entender una de las principales estrategias que nos va a ayudar a dar clase en la Torre de Babel: conocer lo más profundamente posible la gramática de la lengua que estamos enseñando.

Aunque esto parece una obviedad, hay que tener mucho cuidado con lo que entendemos aquí por "gramática". Creo que una de las primeras sensaciones que todos sentimos el primer día que nos tuvimos que enfrentar a una clase de lenguas es la de que nadie nos había enseñado cómo había que explicar a un extranjero el funcionamiento de los pasados o la diferencia entre "por" y "para" en español. Es decir, el tipo de "gramática" que necesitamos conocer para impartir una clase de lenguas es sensiblemente diferente a lo que normalmente se enseña en una carrera de filología.

En este sentido, mucha gente piensa que para adaptar nuestros conocimientos basta con acudir al libro de texto que se va a usar y estudiar los temas que ahí aparecen. Desde mi punto de vista, este es un gran error porque un libro de texto no está pensado para un profesor con lo que el necesario proceso de reflexión gramatical que debe preceder a toda clase no puede partir de estos materiales. El libro de texto es una herramienta más

al servicio del profesor y no puede convertirse en el único referente para enseñar una lengua. Nuestra labor como profesores consiste en elaborar una programación adaptada a las necesidades de nuestros estudiantes, el libro de texto es un elemento más que hay que saber combinar con otro tipo de materiales (lecturas, vídeos, audiciones, páginas web...). Creo que es fundamental comprender que en una clase de idiomas "hay que salirse del libro de texto pero nunca del programa".

La siguiente pregunta que debemos hacernos es ¿para qué necesito yo conocer lo más profundamente posible la gramática de la lengua que estoy enseñando?

En una clase en la que los estudiantes tienen niveles de competencia comunicativa diferentes, niveles de formación distintos y asisten de forma irregular es fundamental que el profesor tenga un conocimiento lo más amplio posible de la gramática para poder "mezclar en una misma explicación conceptos e ideas de distintos niveles". Para mí, esta es la estrategia principal que nos va a permitir no morir en el intento de enseñar lenguas en una Torre de Babel. En estas situaciones el profesor tiene que saber salirse del corsé que le imponen los niveles del MCER y combinar en una misma clase ejercicios y explicaciones que puedan ser útiles a la vez a un estudiante de A1 y a otro de B1. Dicho de otra forma, es como si nos convirtiéramos en los dueños de un restaurante que tiene que dar de comer al mismo tiempo a vegetarianos, amantes de los chuletones y adoradores de los arroces y risottos. El profesor tiene que tener todos los ingredientes necesarios en su cocina para poder preparar esta diversidad de comidas y servirlas en el mismo turno. A continuación repasaré algunos ejemplos, ideas y sugerencias sobre cómo se puede hacer esto.

1. Introducir contenidos pragmáticos en niveles iniciales

La Pragmática se centra en el estudio del uso del lenguaje. Cuando los seres humanos nos comunicamos empleamos ciertos mensajes que transmiten una serie de contenidos. Por ejemplo, fuera de todo contexto una frase como "Son las 5" codifica una serie de contenidos que son absolutamente constantes y que cualquier hablante entenderá de la misma forma. Sin embargo, en el mismo instante en que esta frase es usada por alguien puede transmitir una serie de contenidos que no están codificados y que dependen enormemente del contexto en el que es emitida. Imaginemos que llegamos a un restaurante y le preguntamos al camarero si podemos comer, su respuesta "Son las 5" transmite más contenidos de lo puramente codificado, a saber: "es tarde para comer, ya no servimos comida". La Pragmática estudia todos estos contenidos que transmiten nuestros mensajes, que no están codificados y que aparecen en el momento en que alguien usa una lengua para comunicarse.

Tal y como señala Pons Bordería (2005: 14), la Pragmática debe ser entendida como una perspectiva, más que como una disciplina al mismo nivel que la Fonología o la Sintaxis: "cuando usamos el lenguaje, utilizamos todos sus componentes para transmitir un mensaje de la forma que consideramos más eficaz en cada caso. Esto significa que cualquier elemento del sistema puede utilizarse con valores que no coinciden con los codificados".

La introducción de contenidos pragmáticos se suele situar siempre en niveles intermedios o avanzados en muchos métodos de enseñanza de lenguas. Sin embargo, con las convenientes adaptaciones, creo que se pueden trabajar estos aspectos también en niveles iniciales para, de esta forma, combinar en una misma explicación contenidos de distintos niveles. El profesor ha de estar siempre atento a los valores pragmáticos que se suelen asociar a ciertas estructuras gramaticales. Veamos algunos ejemplos.

1.1. Aceptar y rechazar proposiciones

Una de las funciones comunicativas que se suele trabajar en los niveles iniciales es la de aceptar y rechazar proposiciones. Los ejemplos que se utilizan suelen ser del tipo:

- ¿Quieres tomar un café?
- Sí, muchas gracias / No, gracias / Vale, de acuerdo / Ahora no me apetece

Ahora bien, si el profesor es consciente de que en estas situaciones el componente pragmático juega un papel fundamental, puede ampliar los exponentes empleados para aceptar o rechazar. También puede añadir informaciones que podrán resultar muy útiles a estudiantes de niveles más avanzados.

A esos exponentes podemos añadir otros como:

Aceptar	Rechazar
Encantado	¡Ni loco! ¡Ni hablar!
¡Cómo no!	No puedo, No tengo ganas
¡Faltaría más!	Es que...
¿Por qué no?	Pues...
Bueno, vale	La verdad es que...

Además, se puede ampliar este aspecto si les indicamos que cuando lo que aceptamos o rechazamos es una información y no una propuesta algunos de los exponentes cambian

Aceptar	Rechazar
Claro que sí	De eso nada
¡Y que lo digas!	De ninguna manera
Igual	En absoluto
Puede ser	Depende
Seguramente	Según se mire...

En este sentido, puede resultar también muy interesante analizar ciertos actos de habla en los que intervienen estas funciones comunicativas. Miquel (2004, en línea) ofrece un análisis pormenorizado de una de estas situaciones: invitar a tomar algo cuando no se ha pactado previamente la invitación. Concluye que hay tres ideas fundamentales para entender el comportamiento de los españoles en estos casos:

1. que cuando no está pactada previamente se presupone que se no va a aceptar la invitación al primer ofrecimiento

2. que tras la negativa el segundo ofrecimiento llega inmediatamente después pero reformulado

3. que cuando por fin el visitante acepta la invitación tiene que reducir y quitar importancia a su petición dentro de un paradigma de posibilidades (diminutivo apelar a si ya está hecho aceptar si el otro toma lo mismo etc.) En el caso de una negativa deberá ir acompañada de una justificación.

Como se puede observar, puede ser muy interesante comparar en el aula *nuestro* comportamiento con el de los estudiantes porque seguramente muchos de ellos reaccionarían de forma diferente a un español.

1.2. Pedir cosas

Esta es una función comunicativa que también se suele trabajar en niveles iniciales del aprendizaje de cualquier lengua. De nuevo, si el profesor está atento a los contenidos pragmáticos asociados a esta función podrá combinar en una misma explicación conceptos e ideas de muy diversos niveles.

Con alumnos de niveles iniciales podremos trabajar los exponentes más básicos y sencillos para pedir cosas en la lengua que estemos enseñando. En español, por ejemplo, podríamos trabajar con estructuras como:

Puedes + infinitivo (¿Puedes pasarme la sal?
Me das/dejas + nombre (Me dejas un bolígrafo)
Te importa + infinitivo (¿Te importa pasarme la sal?)
Podrías + infinitivo (¿Podrías pasarme la sal?)

Pero si queremos adaptar este mismo tema para alumnos de niveles más avanzados podemos trabajar con otro de los aspectos que se suele incluir cuando se llevan contenidos pragmáticos a un aula de lenguas: *la cortesía*. La cortesía se basa en dos nociones fundamentales: *territorio* e *imagen social*. En palabras de Pons Bordería (2005: 37-38):

> Al igual que los animales, los seres humanos tenemos una distancia de seguridad que, cuando es traspasada, provoca una sensación de amenaza. [...] Así, si un desconocido nos pregunta por la edad, nuestro peso, cuánto dinero ganamos o la frecuencia de nuestras relaciones sexuales, nos sentiremos invadidos. Por otro lado, todos nosotros intentamos ser aceptados por el grupo en que nos encontramos, proyectando para ello una imagen

de nosotros mismos que refleje los valores que, en dicho grupo, se consideren apreciables (imagen positiva). Así, si en una sociedad se valora la independencia, proyectaremos una imagen de nosotros mismos como personas fuertes, con capacidad de acción y que pueden valerse por sí mismas. Por el contrario, si el valor priorizado por un grupo es la solidaridad, intentaremos mostrarnos como personas compasivas y generosas, dispuestas a ayudar.

Este mismo autor nos da un ejemplo muy útil (Pons Bordería 2005: 39):

- Hola, vecina, la he llamado porque quiero que me cuide al niño hasta las siete

- Hola, disculpe que la moleste pero es que resulta que esta tarde tengo que ir al despacho para hablar con un cliente y no tengo con quién dejar al niño. Ya sabe que a mí no me gusta molestar, pero es que mi mujer tiene una guardia y los abuelos del niño están fuera, así que no tenemos a nadie. ¿A ustedes les importaría que se lo dejara un poco? Será solo un par de horas, de verdad.

El profesor tendrá que analizar qué estrategias y exponentes lingüísticos se emplean en la lengua (y en la cultura o culturas asociadas a ella) que está enseñando para preparar actividades y ejercicios que combinen estas dos formas de realizar peticiones, una más sencilla pero que puede resultar más ruda y otra mucho más elaborada y respetuosa con la imagen del oyente.

En definitiva, la introducción de elementos relacionados con la cortesía en un aula de lenguas exige al profesor una búsqueda constante de varias versiones de una misma función comunicativa y de las estructuras gramaticales asociadas a ella. Pero, como contrapartida, nos permite conseguir un objetivo importante: que tanto un alumno de nivel inicial como uno de nivel avanzado aprendan cosas útiles y adaptadas a su nivel en una misma clase.

1.3. Lo conversacional y lo coloquial

Por último, uno de los aspectos pragmáticos que puede resultar enormemente útil para un profesor que tiene que enseñar a estudiantes con niveles muy diferentes es el tema de lo conversacional y lo coloquial, es decir, de los registros lingüísticos.

En muchos métodos de enseñanza de lenguas se introducen en los niveles iniciales indicaciones sobre estos temas. Por ejemplo, las formas de saludarse o de despedirse suelen dividirse según el registro, formal o informal, en el que es más adecuado usar cada estructura. En los niveles avanzados este tema cobra una mayor importancia, ya que se supone que en esta etapa del aprendizaje el estudiante debe dominar estas situaciones comunicativas más complejas.

La principal división que se suele establecer en este aspecto viene marcada por el par formal/informal. Albelda Marco y Fernández Colomer (2006) ofrecen un interesante repaso sobre cómo podemos integrar este aspecto en el aula de ELE. Señalan que:

Resulta muy productivo para la labor del profesor de idiomas ser consciente de que la lengua que enseñamos presenta variedades diafásicas, es decir, dependientes de la situación de uso. Por un lado, sería conveniente que el profesor se habituara a indicar a los estudiantes el tipo de registro (formal o informal) al que se adscriben las formas y estructuras que trabaja. Por otro lado, cuando solicitemos a nuestros alumnos producir discursos deberíamos señalarles los parámetros situacionales en los que se enmarcan. Un modo concreto y eficaz de introducir los parámetros situacionales en nuestras clases de lengua es trabajando a partir de conversaciones coloquiales.

Pero lo más importante es entender que si queremos llegar en una misma clase a alumnos con diferentes niveles debemos empezar a introducir lo conversacional y lo coloquial mucho antes de lo que lo hacen algunos métodos de enseñanza de lenguas porque esto nos permitirá, una vez más, hacer que nuestra clase pueda resultar útil para todos.

2. Estrategias para trabajar el vocabulario

A primera vista, puede parecer que aprender una palabra en una lengua nueva es un proceso sencillo. Si yo quiero saber cómo se dice *mesa* en inglés basta con acudir a un diccionario y buscar su traducción: *table*. Sin embargo, la realidad no es tan simple. Conocer y dominar una palabra en una lengua que estamos aprendiendo implica más cosas que saber simplemente su traducción: necesitamos conocer la categoría de esa palabra (nombre, adjetivo, adverbio...), en muchas lenguas necesitamos saber su género, el registro al que pertenece (formal / informal), etc.

Pero, además de lo anterior, conocer y dominar una palabra en una lengua extranjera supone conocer otro tipo de informaciones asociadas a ella que nos van a permitir alcanzar de nuevo ese objetivo de *mezclar en una misma explicación conceptos de diferentes niveles*. Me estoy refiriendo a la combinatoria de un término y a las expresiones coloquiales asociadas a esa palabra.

Conocer en español una palabra como "clavar" implica conocer, además de la información que hemos visto antes (género, categoría, registro), que en esta lengua no solo "clavamos puntas en una pared" sino que también podemos "clavar miradas".

Conocer en español una palabra como *caluroso* implica saber que un día o un verano pueden ser calurosos pero que también pueden serlo un saludo, una celebración, una felicitación o un aplauso.

Un profesor de lenguas tiene que disponer de esta información sobre las combinaciones de una palabra porque le resultará enormemente útil para el trabajo con alumnos de diversos niveles. A los que tengan un nivel inicial se les suministrará la información básica sobre una palabra (categoría, género o registro) mientras que con los que tengan niveles más avanzados podrá trabajar todas esas combinaciones que son evidentes para un nativo pero que siempre causan problemas a un estudiante de esa lengua.

En el caso del español hay varios recursos que nos pueden ayudar a encontrar esta información.

1) Diccionario combinatorio REDES

Este es un diccionario en el que no aparecen definiciones de palabras sino que está dedicado a la combinatoria de las mismas, es decir, nos informa de que, por ejemplo, un *ofrecimiento* suele ser amable, cordial, generoso o tentador y que además los ofrecimientos se aceptan, se consideran, se estudian, se hacen o se rechazan. Como señala Bosque (2004: XXIII):

> El estudiante extranjero de español tendrá seguramente ante esta obra una sensación muy diferente de la que experimentará el hablante nativo. [...] El estudiante que aprende español como segunda lengua entenderá enseguida que debe adquirir familiaridad con muchas de estas combinaciones, tan naturales e inmediatas para el hablante nativo como desconocidas para él.

2) La web www.dicesp.com

Aquí podemos encontrar un diccionario especializado en las colocaciones de los nombres de sentimiento en español. Según esta web:

> Un hablante de español podrá reconocer la extrañeza del siguiente texto: *A Juan le introdujeron ganas de salir. Cuando llegó a la calle, albergó un chasco porque vio que llovía.*
>
> Aquí podrá encontrar las colocaciones más frecuentes de los nombres de sentimiento, así como sus derivados semánticos. En el DiCE no encontrará la definición de *abatimiento*, *alegría* ni *vergüenza*, pero sí con qué otras palabras se combinan estos nombres. Por ejemplo, podrá comprobar que en español decimos *una alegría loca* para expresar que la alegría es muy grande, pero no decimos *una vergüenza loca* sino una vergüenza terrible.

3) Repertorio trilingüe de expresiones coloquiales (http://www.ccdmd.qc.ca/ri/expressions /index.html)

Gracias a este recurso podemos trabajar muchas expresiones coloquiales asociadas a un término y encontrar el equivalente (no la traducción) de una expresión en francés, inglés y español. Por ejemplo, si buscamos la palabra *gato* podemos ver y trabajar en clase las siguientes expresiones coloquiales:

Buscar tres pies al gato
Cuando el gato duerme, los ratones se divierten
De noche, todos los gatos son pardos
El gato escaldado del agua fría huye
Hay gato encerrado
Jugar al gato y al ratón con alguien
La curiosidad mató al gato
No hay ni un gato
Ser como perros y gatos
Tener siete vidas como los gatos

3. Conocer ciertos datos sobre las lenguas de nuestros alumnos

Una parte importante de los errores y las dificultades que tienen muchos estudiantes a la hora de aprender una lengua extranjera proviene de las características tipológicas de sus lenguas maternas: no es lo mismo, por ejemplo, aprender español desde el portugués, el francés o el italiano que desde el chino, el ucraniano o el hindi.

Por eso, estoy totalmente convencido de que ciertos datos generales y fácilmente comprensibles para alguien con formación lingüística sobre la estructura tipológica de las lenguas que hablan nuestros alumnos pueden ser de enorme utilidad para, por una lado, detectar las causas de los errores que cometen y, por el otro, saber qué partes de la gramática de una lengua es necesario trabajar con más intensidad con determinados alumnos.

Esta información puede resultar enormemente útil para un profesor que tiene que enfrentarse a una clase en la que los estudiantes poseen niveles muy dispares porque le va a permitir detectar rápidamente de dónde provienen los errores.

Por ejemplo, uno de los aspectos que suele causar dificultades a los estudiantes de español es la distinción entre "trabajé" y "trabajaba". Si estamos trabajando con alumnos hablantes de árabe, puede sernos enormemente útil conocer, como señala García Miguel (2001), que:

> La flexión del verbo árabe distingue el aspecto perfectivo del imperfectivo, que se diferencian tanto por los infijos vocálicos como por los prefijos y sufijos de concordancia con el sujeto. Por ejemplo, la primera persona de la raíz triconsonántica K-T-B "escribir" es:
>
> 1ª singular perfectivo: katab-tu
>
> 1ª singular imperfectivo: 'a-ktub-u
>
> El verbo árabe no expresa directamente significados de tiempo, éstos se deducen del aspecto. En general, el perfectivo se usa para acciones pasadas y acabadas (pretérito perfecto) y el imperfecto para acciones presentes o pasadas pero aún no acabadas.

Conclusión

Lo que he tratado de mostrar a lo largo de esta exposición es que si queremos enseñar lenguas en la Torre de Babel y no morir en el intento, tenemos que intentar dominar al máximo posible la gramática de la lengua que estamos enseñando y conocer ciertos datos sobre las lenguas que hablan nuestros alumnos para ser capaces de "combinar en una misma explicación conceptos e ideas de diferentes niveles".

Bibliografía

ALBELDA MARCO, M. y M. J. FERNÁNDEZ COLOMER (2006): "La enseñanza de los registros lingüísticos en E/LE. Una aplicación a la conversación coloquial", *MarcoELE*, núm. 3 [en línea]. *http://marcoele.com/la-ensenanza-de-los-registros-linguisticos-en-ele-una-aplicacion-a-la-conversacion-coloquial*

ALONSO RAMOS, M. (dir.): *Diccionario de colocaciones del español* [en línea]. *www.dicesp.com*

BOSQUE, I. (2004): *REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, Madrid: Ediciones SM.

CENTRE COLLEGIAL DE DEVELOPPEMENT DE MATERIEL DIDACTIQUE (2009): *Repertorio trilingüe de expresiones equivalentes* [en línea]. *http://www.ccdmd.qc.ca/ri/ expressions/ index.html*

GARCÍA-MIGUEL, J. M. (2001): "Lengua árabe: resumen gramatical" [en línea]. *http://webs. uvigo.es/h06/weba575/ldm/resumos/ARABE/arabe.htm*

MIQUEL, L. (2004): "Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español", *MarcoELE*, núm. 2 [en línea]. *http://www.educacion.gob.es/dctm/ redele/Material-RedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_11Miquel.pdf?documentId=09 01e72b80e0673b*

PONS BORDERÍA, S. (2005): *La enseñanza de la pragmática en clase de E/LE*, Madrid: Arco Libros.

Un enfoque colaborativo y basado en contenidos para los contextos multiculturales y plurilingües en la educación primaria actual

Cristina del Moral Barrigüete
Universidad de Granada

Resumen

En este trabajo nos fijamos en la situación escolar de la Ciudad Autónoma de Melilla y discutimos si responde a un marco de enseñanza bilingüe. Exponemos el ejemplo de actuación institucional para la atención al alumnado inmigrante seguido en Andalucía, y otro modelo, a llevar a cabo en la ciudad rifeña, como es la escuela inclusiva. Llegamos a conclusiones como las siguientes: 1) Se necesitan nuevas formas de enseñar para solventar los problemas comunicativos en el aula. 2) Es ineludible la producción de materiales de calidad para la enseñanza del español como segunda lengua. 3) Es preciso también el desarrollo de mecanismos de evaluación de los conocimientos curriculares de esos alumnos no hispano-hablantes para el trabajo en el aula normalizada.

1. Introducción

España ha experimentado un rápido cambio social en las últimas décadas, caracterizado por la acogida paulatina de una inmigración que ha ido llegando a nuestras fronteras como consecuencia de la globalización de los procesos económicos y la movilidad laboral que conlleva el nuevo mercado de trabajo. Este cambio no ha sido ajeno a nuestro sistema educativo, que ha visto cómo sus aulas sustituían la casi exclusiva presencia de estudiantes "nacionales" por una configuración social heterogénea que define un nuevo perfil educativo y demanda modificaciones de toda índole (administrativas, curriculares,...) en la totalidad del sistema (Ruiz Bikandi y Miret Bernal 2000: 5-8 citado en Núñez Delgado, González Vázquez y Trujillo Sáez 2006). Este nuevo perfil otorga, por el momento, un balance de un 9,53% de alumnado de origen extranjero matriculado (Ministerio de Educación y Ciencia 2011) repartido de manera muy desigual a lo largo de nuestra geografía, e incluso dentro de las comunidades autónomas existe una gran disparidad entre provincias. En definitiva, el balance global durante el pasado curso escolar del alumnado extranjero escolarizado en las enseñanzas de régimen general experimenta un aumento respecto al curso anterior de un 1%, pasando de 734.008 estudiantes en el curso 2009/10 a 739.520 en el curso 2010/11. No obstante, el peso de este alumnado en las aulas ha disminuido, pasando de un 9,65% en el curso 2009/10 a un 9,53% en este curso pasado. La etapa de Educación Primaria continúa siendo la etapa educativa que cuenta con un mayor porcentaje de alumnado extranjero, que durante el pasado curso ha sido de un 38,46%. Cabe destacar, así mismo, que este alumnado representa el 10,35% del total de alumnado escolarizado en este nivel educativo.

La procedencia de este colectivo puede ofrecer un indicativo sobre el porcentaje global de estudiantes que pueden encontrar dificultades asociadas al desconocimiento total o parcial de la lengua de instrucción. En este sentido, los datos que aporta el Ministerio sitúan en el 41,21% de los escolares extranjeros procedente de América, y con un porcentaje de alumnado de 23,47% África aumenta respecto a años anteriores. En general destacan Marruecos (18,52%), Ecuador (11,81%) y Rumanía (11,59%), con lo que podríamos estimar, en consecuencia, en más de 200.000 los escolares cuyas lenguas maternas no coinciden con las lenguas habituales en las escuelas de primaria e institutos de secundaria de nuestro país (castellano, catalán, gallego o eusquera).

Quizás el asunto que todavía queda pendiente tiene que ver con la negación de una evidencia: la necesidad que tienen los estudiantes extranjeros de aprender la lengua con la que se transmite el currículo escolar y se regulan las actividades formativas (Villalba y Hernández 2008). Según estos autores, y también a nuestro entender, frente a esta realidad se ha articulado un discurso basado en la educación en valores y en propuestas pedagógicas englobadas en el campo de la interculturalidad. Con frecuencia, en la base de este planteamiento está la idea de las diferencias culturales de los aprendices, pese a estar hablando de unos grupos de edad en los que dichos valores están todavía formándose. En este marco el objetivo es el respeto, la tolerancia, la convivencia o la integración. Apenas se habla de lengua y eso, precisamente, es lo que se echa en falta en las políticas educativas actuales. Resulta difícil entender que si el desconocimiento de la L2 es el problema de muchos de los jóvenes inmigrantes, no se hable de enseñanza/aprendizaje de lenguas en casi ningún momento. En consecuencia, se sigue careciendo de un currículo específico sobre enseñanza de segundas lenguas (L2) que oriente la actividad de los profesores que trabajan con grupos de estudiantes extranjeros y que, sobre todo, reconozca la especificidad de este aprendizaje.

En este trabajo desvelaremos si la Ciudad Autónoma de Melilla respondería a un marco tridimensional de la EB (Christian y Genesee 2001) que se compone de las siguientes partes: a) los objetivos generales de tipo lingüístico que persigue el programa en cuestión; b) el estatus sociolingüístico de las lenguas utilizadas para enseñar; y c) el perfil de los alumnos participantes; o a qué modelo de planificación bilingüe contemporánea pertenecería, teniendo en cuenta que la EB es un término que alude a un concepto múltiple (Abelló Contesse y Ehlers 2010: 7-14) en el que se aglutinan diversos enfoques pedagógicos y pautas educativas relativamente estables que emplean dos idiomas (ocasionalmente tres). También expondremos un ejemplo de actuación institucional para la atención al alumnado inmigrante por proximidad geográfica, como es el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía y los Planes Andaluces de Atención al Inmigrante; y, finalmente, propondremos las razones de por qué un modelo de la escuela inclusiva (Ainscow 2002; Barrios y Morales 2012; Ibarra *et al.* 2009; Vila 2006) sería a nuestro entender el prototipo a llevar a cabo en la ciudad rifeña.

2. La enseñanza bilingüe, la enseñanza bilingüe de transición y el bilingüismo funcional

Los movimientos masivos de la población de Marruecos a Melilla a lo largo de

la historia de esta ciudad han llevado a que grandes poblaciones estudiantiles hayan recibido una parte importante o la totalidad de su enseñanza formal en un idioma que no era su lengua materna o lengua dominante. Así, por ejemplo, a lo largo de la historia ha habido poblaciones de inmigrantes y refugiados en comunidades monolingües que por necesidad de su nueva realidad han debido educar a sus hijos en una lengua que no era la que estos dominaban (situación conocida como enseñanza por sumersión). Esto nos remite a reflexionar sobre la enseñanza bilingüe, en general, y en concreto, a la enseñanza bilingüe de transición y el bilingüismo funcional, lo cual resumimos a continuación.

¿Qué es la enseñanza bilingüe (EB)? Se puede referir a un programa educativo que ofrece instrucción en dos lenguas. Sin embargo, esta ha sido redefinida de forma más estricta por Abello Contesse (2004: 355) como:

> [...] cualquier programa educativo –de los muchos que están surgiendo– que incluya el uso y el desarrollo sistemáticos de dos lenguas no solo para propósitos de instrucción explícita y comunicación en el aula, sino también para la enseñanza de materias curriculares o de contenido específico en ambas lenguas, de acuerdo con el nivel de edad y escolaridad de los alumnos.

Por un lado, hay programas educativos en los que solo proporcionan los medios lingüísticos para realizar una transición de una lengua A (familiar) a una B (comunitaria), para luego continuar con esta última y dejar de lado por completo la primera. Por otro, existen programas que buscan añadir una lengua B, sin olvidar la lengua A. En el caso particular de Melilla se acerca más al primer programa, aunque tampoco es totalmente así. Pues no se distingue realmente una fase de transición entre la lengua del hogar o dominante del niño en forma ni parcial ni mucho menos exclusiva cuando este entra en el colegio, sino que se cambia al uso exclusivo de la lengua del colegio en el momento en el que llega al centro. Un objetivo adicional abarcaría el propósito de reactivar una lengua autóctona como es el *chelja*,[1] en peligro de extinción, a menos que se implantara un plan formal para restablecer su uso en ciertos ámbitos concretos. En este sentido, la Dirección Provincial de Melilla promueve la formación en esta lengua en los últimos años.[2]

Con respecto al estatus sociolingüístico de las dos lenguas empleadas para comunicarse, lo habitual es que una de ellas sea la lengua mayoritaria de la comunidad en la que se encuentra el colegio (el español en nuestro caso) mientras que la otra lengua puede ser una lengua minoritaria hablada por un segmento de la misma comunidad (el chelja), que tiene además un nivel reducido de uso social en la comunidad. En este caso, las lenguas no reflejan un estatus sociolingüístico equivalente o equilibrado, sino muy por el contrario, marcadas diferencias de prestigio y poder entre la lengua mayoritaria y la minoritaria.

1. Lengua autóctona de la zona del norte de Marruecos, colindante a la ciudad autónoma de Melilla, también conocida por las minas del Rif o zona rifeña, siendo esta una de las zonas más pobres de todo Marruecos. También se utilizan otros nombres como *tamazig*, *amazig*, etc.
2. En 2008 se puso en funcionamiento el Curso Multimedia de Tamazight-Nivel Elemental [en línea] (http://www.mellatamazight.es/index.php). También el prof. de estudios de amazight ha creado una fuente de recursos didácticos en fichas, titulado "Caminando en la didáctica de la lengua rifeña", y con el fin de hacer más fácil y asimilable la comprensión y el aprendizaje de la lengua tamazight [en línea] (http://www.aula intercultural.org/spip.php?article1268).

Respecto al perfil de los alumnos participantes, en algunos casos se trata de una población minoritaria relativamente homogénea y estable que habla una lengua minoritaria; en otros casos se integra a alumnos de la comunidad mayoritaria y alumnos pertenecientes a una o más minorías de la misma comunidad. Dependerá del nivel socioeconómico de la familia para encontrarse en una u otra situación. Esta es la razón por la que encontramos en Melilla, según los datos del Ministerio, colegios nacionales con muy pocos alumnos cuyas lenguas maternas son diferentes al español.

En un nivel práctico, los programas de EB normalmente se establecen para servir a poblaciones escolares concretas que tienen necesidades educativas diferentes (estudiantes de lengua mayoritaria y de lengua minoritaria dentro de una comunidad). Es pertinente reiterar que, dado que hay una serie de asuntos culturales, sociales, económicos, históricos y políticos relacionados directa o indirectamente con lo que se suele describir como EB, es muy probable que las percepciones tanto personales como públicas de más o menos los mismos aspectos puedan variar considerablemente o, en ciertas ocasiones, puedan parecer contradictorias si se comparan dos contextos determinados. Un ejemplo notorio de lo anterior es si los programas de EB deben tener reconocimiento oficial y, por tanto, recibir ayuda económica específica del gobierno central o autónomo, o si, por el contrario, deben ser una opción abierta principalmente a iniciativas privadas. En Melilla se rigen por el MEC, por lo tanto tienen ayuda centralizada.

En las últimas décadas se han propuesto varias tipologías y clasificaciones de la EB, dependiendo del objetivo lingüístico a largo plazo (bilingüismo funcional frente a monolingüismo en la lengua mayoritaria), la cantidad de enseñanza que se ofrece en cada lengua al comienzo, la(s) lengua(s) empleada(s) inicialmente en el proceso de la lecto-escritura, el alumnado al que va dirigido, los objetivos educativos globales de los programas, etcétera.

En definitiva, en la enseñanza por inmersión se promueve el bilingüismo como proceso activo y se busca como resultado lingüístico, mientras que en la enseñanza por sumersión esto no ocurre así. Por lo tanto, y teniendo en cuenta que la premisa básica de la EB es el uso y desarrollo sistemático de dos lenguas en la enseñanza, los programas de centros escolares que trabajan con cantidades considerables de alumnos bilingües o plurilingües, como consecuencia de la inmigración (incluye también el caso de Melilla), pero que emplean solo una lengua para la enseñanza, por definición no deben denominarse EB.

La enseñanza bilingüe de transición (o de doble vía) consiste en la integración lingüístico-cultural de escolares de, al menos, un grupo minoritario y escolares del grupo mayoritario de la sociedad; de esta forma, se integra en el mismo colegio y en las mismas aulas a escolares de dos lenguas maternas diferentes, esto es, aquellos que tienen el español como lengua materna y los que tienen otra lengua –habitualmente el chelja, el árabe y/ o el francés– como lengua materna/dominante. Entre los rasgos importantes de esta variedad de inmersión se encuentran los siguientes:

a) La población estudiantil de estos colegios suele ser relativamente equilibrada desde una perspectiva lingüística, con un porcentaje de 50% o más de alumnos hispanohablantes y alrededor de un 50% o menos de alumnos de lengua materna árabe, en nuestro caso.

b) Entre los alumnos hay presencia e integración de al menos dos grupos socioculturales diferentes –así, por ejemplo, un colegio de inmersión de doble vía puede integrar en las mismas aulas a escolares de las comunidades hispanohablante, árabe, hebrea e hindú. Es el caso de Melilla.

c) Dado que se considera muy importante en estos programas que los alumnos valoren por igual no solo ambas lenguas sino también sus respectivas culturas, el profesorado tiene la misión de enseñar a valorar la comprensión intercultural entre los alumnos participantes y de promover explícitamente un mayor conocimiento y entendimiento de carácter multicultural.

d) Los profesores de estos programas suelen usar técnicas o estrategias propias del enfoque pedagógico conocido como aprendizaje cooperativo –así, por ejemplo, los alumnos desarrollan durante determinados periodos actividades en conjunto en grupos pequeños que son deliberadamente heterogéneos, según sexo, grupo étnico, nivel de L1 y/o de L2, etc. de forma que todos aprendan a trabajar de manera eficaz con personas que son diferentes.

Por su lado, Fathman y Kessler (1993: 128) definen el aprendizaje colaborativo como el trabajo en grupo que se estructura cuidadosamente para que todos los estudiantes interactúen, intercambien información y puedan ser evaluados de forma individual por su trabajo. En términos similares lo expresa el Departamento de Educación de California (2001: 2):

> most cooperative approaches involve small, heterogeneous teams, usually of four or five members, working together towards a group task in which each member is individually accountable for part of an outcome that cannot be completed unless the members work together; in other words, the group members are positively interdependent.

Ferreiro Gravié (2001) enumera un buen número de estrategias en siete "momentos" de una clase de aprendizaje cooperativo: 1) creación de ambiente favorable y activación cognitiva y afectiva; 2) orientación de la atención; 3) procesamiento de la información; 4) recapitulación; 5) evaluación y celebración; 6) interdependencia social positiva; 7) reflexión sobre los procesos y los resultados.

En definitiva, debemos destacar la importancia del aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia intercultural. Desde una perspectiva cognitivo-antropológica, en otros trabajos (Trujillo Sáez 2002: 159) este autor ha definido la competencia intercultural como la participación crítica y activa en la comunicación, desde el reconocimiento de la diversidad como rasgo definidor de la sociedad. Así pues, para el desarrollo de la competencia intercultural son fundamentales ideas como la "interde-

pendencia positiva" o la "responsabilidad del grupo hacia el individuo y del individuo hacia el grupo", mencionadas como rasgos propios del aprendizaje cooperativo. En definitiva, la escuela es una institución social que prepara para la vida en sociedad y, de igual forma que una escuela competitiva educa para una sociedad competitiva, una escuela cooperativa puede aspirar a una sociedad cooperativa.

Finalmente, en Melilla se dan muchos casos del denominado bilingüismo funcional, en los que hacia el final del programa de inmersión (tanto a los 12 como a los 17 años) los alumnos han alcanzado altos niveles de conocimiento y uso de la L2 como lengua no materna, aunque dichos niveles no sean homogéneos. En concreto, los alumnos tienden a conseguir un uso de nivel cuasi-nativo en las destrezas lingüísticas receptivas (comprensión auditiva y lectora) mientras que su uso en las destrezas productivas (expresión oral y escrita) está claramente por debajo de dicho nivel. De esta forma, las investigaciones indican que la producción oral de los alumnos se caracteriza por una falta de precisión y de idiomaticidad en comparación con hablantes nativos cultos de la L2 de las mismas edades, especialmente en aquellas situaciones en las que, como es de esperar, las demandas comunicativas exceden la experiencia de la clase de inmersión. Un ejemplo de lo anterior podría ser sostener conversaciones coloquiales con pares que son hablantes nativos de la L2 sobre temas informales que tienen poca o ninguna relación con lo académico. En resumen, aunque los alumnos puedan comunicarse eficazmente en la L2 –y superan ampliamente los resultados que se suelen obtener en programas más convencionales de L2–, no alcanzan el nivel de bilingües equilibrados y, por tanto, no pasarían por hablantes nativos de esa lengua. Este tipo de actuación en L2 recibe el nombre de bilingüismo funcional.

3. Problemas surgidos de la inmersión en L2

Algunos de los problemas que plantea la inmersión para los alumnos de una L2 son:

a) El alumno no está inmerso en la L2, sino que tiene contacto cotidiano con ambas lenguas, dentro de su medio cultural y casi siempre con hablantes bilingües, la mayoría de los cuales es, además, dominante en su L1. Esta realidad puede describirse como semi-inmersión en L2 dentro de la cultura de la L1 –caso de Melilla–, tiene importantes implicaciones para el aprendizaje y uso de la L2, dado que los alumnos rara vez viven la experiencia de interactuar con hablantes que no les comprendan lo que dicen o a quienes les resulte poco aceptable o inaceptable su forma más bien peculiar de emplear la lengua (curiosa, ambigua o divertida) cuando los alumnos no han tenido la intención expresa de crear efectos especiales en su expresión (por ejemplo, cuando pronuncian Melilla [Meliyya], o cuando intercambian a su antojo las vocales *e/i* *dicir, *frisa,... en lugar de "decir", "fresa",...)

b) No siempre se presta la debida atención a la L2 en forma relativamente explícita y autónoma ni a la corrección de los errores de L2 que producen los alumnos. Un aspecto conocido de la filosofía original de la inmersión que ha resultado erróneo es que si los alumnos son suficientemente pequeños en edad y se resalta en el aula la realización de actividades comunicativas que tienen un propósi-

to definido para ellos, no es necesario –e incluso podría resultar contraproducente– prestarle atención a aspectos seleccionados de la lengua como sistema. Además, en la práctica, los problemas lingüísticos en la producción de la L2 que tienen su origen en la lengua materna de los alumnos –influencia o interferencia de L1– suelen ser más numerosos de lo que predecía la teoría comunicativa.

c) Por un lado, los alumnos tienen contacto cotidiano con ambas lenguas dentro del contexto sociocultural de la lengua materna; esto significa que las actividades de aula que se realizan a través de la L2 tienen lugar dentro del trasfondo cultural de la L1 y, en concreto, de la comunidad local que los niños conocen bien. Por otro lado, dado que el uso de la L2 se concentra principalmente en asignaturas de contenido curricular, el tiempo dedicado a la enseñanza de aspectos pragmáticos y socioculturales que resalten las conductas sociolingüísticas más apropiadas y las tradiciones culturales más representativas de los países en los que se habla la lengua, a menudo, resulta ser escaso.

Como dice Abello Contesse (2004: 367) es importante tener presente que los programas de inmersión presentan ciertas limitaciones que deben ser abordadas e investigadas mediante estudios empíricos. Sin embargo, también es necesario tener en cuenta que muchos, o incluso la mayoría de los puntos débiles que siguen presentando estos programas forman parte inherente de cualquier sistema educativo y, como tales, no son aspectos susceptibles de ser perfeccionados a través de soluciones rápidas ni fórmulas sencillas. En este sentido, se debe reconocer que la inmersión representa, en gran medida, el gran desafío respecto de los niveles de competencia y actuación que se pueden lograr en una lengua no materna, dentro de un contexto formal o institucional, en oposición al aprendizaje y uso de una L2 en un contexto natural. El proceso de aprendizaje dentro del primer contexto es considerablemente mucho más complejo y debemos continuar trabajando mucho para desarrollar un entorno idóneo y que sea eficaz con los nuevos retos de la sociedad del conocimiento del siglo XXI, como es el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural y multicultural en estrecha combinación con las destrezas o habilidades comunicativas para la comunicación social y profesional del alumno.

4. Un ejemplo de actuación institucional para la atención al alumnado inmigrante: el caso de Andalucía

Un ejemplo de actuación institucional a seguir por la Ciudad Autónoma de Melilla creemos que podría ser Andalucía. La Consejería de Educación y Ciencia elaboró en 2001 el primer *Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante*,[3] por el que se compromete a dotar a los centros educativos de Andalucía de los recursos humanos y materiales necesarios, en el marco de los programas de atención al alumnado inmigrante que se estén llevando a cabo.[4] Allí también encontramos la Dirección General de

3. Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante [en línea]. http://www.ual.es/EQUAL-ARENA/Documentos/plan_inmigrante.pdf La Junta de Andalucía promueve ya el III Plan de Inmigración

4. En el marco de una inmigración ordenada y legal, el III Plan de inmigración de Andalucía 2010-2014 favorece la plena integración social, laboral y personal de la población inmigrante [en línea] (http://www.juntadeandalucia.es/compromisos20082012/principal_medida.php?id_medida=91).

Orientación Educativa y Solidaridad.[5] En primer lugar, debemos mencionar la acción legislativa del gobierno andaluz, que promulgó la *Ley de Solidaridad en la Educación*[6] (Ley 9/1999, de 18 de noviembre), la cual regula un conjunto de actuaciones compensadoras dirigidas al alumnado que presenta necesidades educativas especiales debidas bien a los diferentes grados y tipos de capacidades físicas, psíquicas, cognitivas o sensoriales, bien asociadas a condiciones sociales desfavorables. Esta ley se desarrolla y concreta a través de los Decretos 147/2002, de 14 de mayo y 167/2003, de 17 de junio, por los que se establecen la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales (el primero) y a condiciones sociales desfavorecidas (el segundo).

Entre las acciones que promueve este último Decreto está la creación, por parte de los centros que acojan a estudiantes con condiciones sociales desfavorecidas, de un *Plan de Compensación Educativa*[7] con el fin de adaptar el currículo a las necesidades y características del alumnado. Será en este Plan (artículo 10 del Decreto 167/2003) donde se concreten "en su caso, medidas para facilitar el aprendizaje de la lengua española por parte del alumnado procedente de otros países como requisito necesario para la adquisición de los aprendizajes establecidos en las diferentes áreas del currículo". La redacción de este Plan por parte del centro permite tener acceso a una serie de recursos y apoyos adicionales (claramente establecidos en el decreto). Además, el artículo 26 del Decreto 167/2003 habla de los estudiantes inmigrantes en situación de desventaja sociocultural y establece que los centros que escolaricen un número significativo de alumnado inmigrante en situación de desventaja sociocultural incorporarán a su *Plan de Compensación Educativa* o, en su caso, al *Plan Anual de Centro*, los siguientes elementos:

a) Programas de acogida y de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular de la enseñanza, mediante el establecimiento, previa aprobación por la Consejería de Educación y Ciencia, de grupos o aulas temporales de adaptación lingüística. Estos grupos o aulas podrán atender alumnado de varios centros de una misma zona educativa.

b) Medidas de carácter curricular, pedagógico y organizativo que faciliten el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo de este alumnado.

c) Acciones específicas de desarrollo de la identidad cultural de los niños y niñas pertenecientes a grupos culturales no mayoritarios.

d) Acciones específicas que favorezcan el reconocimiento y respeto a las distintas identidades culturales presentes en el aula por parte de todo el alumnado.

5. En la página web de Trujillo [en línea] (http://www.ugr.es/~ftsaez), podemos encontrar información sobre atención al alumnado inmigrante y enseñanza del español como segunda lengua. La información sobre las principales actuaciones institucionales aquí mencionadas está recogida en la web *Punto de Encuentro*, sección EL2 (español como segunda lengua).
6. Encontramos en la web el detalle de la publicación de la Ley de Solidaridad en la Educación [en línea] (http://www.juntadeandalucia.es/servicios/publicaciones/detalle/51554.html).
7. Podemos ver en el siguiente enlace el Plan de Compensación Educativa [en línea] (http://www.juntadeandalucia.es/averroes/averroes/impe/web/contenido?pag=/contenidos/B/ProfesoradoEnRed/CompensacionEducativa/Seccion/PlanesdeCompensacionEducativa/PlanesdeCompensacionEducativa&idMenu=mE4&idSeccion=41504).

Con gran interés para la práctica docente, la Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad ha decidido publicar un resumen de las principales experiencias, iniciativas o proyectos que se han llevado a cabo en algunos centros para fomentar la educación intercultural y para atender adecuadamente a la educación del alumnado inmigrante.[8] Anteriormente, la Consejería de Educación garantiza la calidad de la actuación, dando credibilidad y coherencia al sistema y haciendo público (en febrero de 2004 y posteriormente en febrero de 2007) el Pliego de Cláusulas para la contratación de la Consultoría y Asistencia denominada "Evaluación de las Actuaciones de Atención Educativa del Alumnado Inmigrante en Andalucía."[9]

5. Criterios que determinan la intervención didáctica en el marco institucional

Al hilo del planteamiento anterior, pensamos que, para hacer frente a una descripción precisa y global del proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco escolar institucional del EL2 para alumnos inmigrantes, se debe comenzar definiendo los criterios que enmarcan y determinan dicha intervención didáctica y que se definen en los siguientes ámbitos: el de las decisiones político-administrativas –a nivel de contenidos, de estilos de escolarización, etc.– que determinan la forma de intervenir en un contexto educativo determinado; el de las prácticas organizativas y la estructura del centro educativo; y, finalmente, el de las características psicosociales, culturales, escolares y lingüísticas que define al grupo de alumnos con el que interactuemos.

Para permitir en la ciudad autónoma de Melilla la conservación de la lengua propia y los contactos intelectuales y afectivos con su cultura de origen, el Ministerio español ha establecido una serie de convenios con Marruecos que establecen que los centros de enseñanza que tengan una mayoría de alumnos marroquíes podrán disponer de un profesor que, fuera del horario lectivo, imparta clases para reforzar la lengua materna de estos alumnos. Con la aprobación en el año 1996 del currículum oficial de religión islámica se permite la posibilidad de que esta materia sea impartida en los colegios que lo soliciten. El grave problema surge cuando la falta de recursos económicos, como es la situación actual en todo el país, hace que todas estas iniciativas no puedan llevarse a la práctica.

Otro problema es que en Melilla no existen planteamientos de atención al alumnado inmigrante desde el punto de vista institucional, para la capacitación lingüística previa a la escolarización normalizada, como las ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) o Aulas de enlace, en Andalucía y en la Comunidad de Madrid, respectivamente. Sin embargo, y siguiendo una noticia publicada por Europa Press (2009),[10] el Ministerio de Educación introdujo en 2010 medidas para atender la falta de competencia lingüística en castellano de los estudiantes de Ceuta y Melilla cuya lengua materna no es el español. En Ceuta, según datos oficiales, más del 60% de los

8. Encontramos una relación de proyectos subvencionados en la convocatoria de ayudas al profesorado para la elaboración de materiales curriculares y recursos didácticos que se relacionan (convocatoria 2008) [en línea] (http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/PlanesyProgramasDG/ProyectosMaterialesCurriculares08/1211796212815_relac._prov._mater._curriculares_08.pdf)

9. *[en línea] (http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2007/33/d/updf/d1.pdf). Y también [en línea] (www.atriumlinguarum.org/contenido/Trujillo.pdf).*

10. Noticia disponible en: http://www.20minutos.es/noticia/450765/0/alumnos/atencion/castellano/

alumnos de Infantil tienen el árabe como primera lengua y la ciudad es líder nacional en lo que a tasas de fracaso escolar se refiere, por encima del 50%. La iniciativa permite que en las clases de Lengua Española de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria y en Secundaria los estudiantes dispongan, en grupos de hasta ocho alumnos, de un profesor dedicado a mejorar sus competencias lingüísticas y con una atención especial a la vertiente oral. Estas clases arrancaron el curso 2009-10, probablemente en fase piloto en alguno de los colegios cuyo alumnado llega o roza al 100% de alumnos cuya lengua materna no es el español.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua en el medio escolar para alumnos inmigrantes debe incardinarse en el conjunto de actuaciones necesarias que un centro educativo tiene que poner en marcha y que afectan a toda la comunidad educativa y a la globalidad de ámbitos en los que se desenvuelve la vida escolar. En definitiva, resulta imprescindible la elaboración de un *Plan de Acogida* que junto al *Proyecto Educativo de Centro* (PEC) deben incorporar la realidad cultural y lingüística de un alumnado diverso, planificando distintos tipos de actuaciones que desarrollen los principios y valores de la educación intercultural.

6. Conclusiones

Existen varios programas de inmersión estructurada/ no estructurada, también llamados programas de inmersión, inclusión o acogida. Ibarra, Francos y Roca (2009: 19-21) prefieren el concepto de "escuela inclusiva", ya que entienden que todos tienen que formar parte activa en la escolarización. Es un aprendizaje continuo y la escuela es el lugar de encuentro idóneo para el aprendizaje de la L2 para propiciar contextos o situaciones, ámbitos de relación para el uso de la lengua. También algunos expertos que participaron en unas jornadas organizadas a finales de 2006 por la secretaría para la Inmigración de la Generalitat,[11] apuestan por una escuela inclusiva para que los jóvenes de segundas, terceras o cuartas generaciones se sientan plenamente catalanes, sea cual sea el origen de sus padres. Básicamente, plantean la necesidad de que los educadores trabajen la autoestima, la empatía y el conocimiento mutuo entre los adolescentes.

Con independencia de la valoración que pueda realizarse en torno al modelo de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua en el contexto escolar, opinamos que el adoptado por nuestro país, de inmersión, podría generar notables cotas de éxito si el planteamiento se llevase a cabo desde unas premisas integrales de diseño educativo que no planteasen la segregación, parcial o completa, que lleva implícito el propio programa de "compensación de deficiencias", y sí contuviera "aulas en las que el alumnado se sienta incluido porque recibe dentro de ellas lo que necesita para su progreso en el aprendizaje de contenidos y valores, y perciben y comprueban que no solo reciben sino que también pueden aportar" (Morales Orozco 2009: 1, citado en Barrios Espinosa 2010: 170-171).

No se trata, a nuestro juicio, tanto de elaborar normativas y currículos orientados al desarrollo de una competencia lingüística en régimen de separación del contexto en que

11. http://www.webislam.com/?idn=10899.

se produce la propia inmersión, cuanto de ofrecer un currículo en el que los procedimientos educativos cambien en su forma de implementarse: es decir, modificar las estrategias docentes para enseñar lengua y contenidos en lugar de enseñar lengua a los estudiantes "discapacitados" (visión totalmente ridícula desde planteamientos plurilingües) para luego intentarlo con los contenidos. La realidad multilingüe de las aulas españolas es un hecho establecido y definidor de nuestro sistema educativo que exige unos planteamientos globales de actuación que no pueden pasar por medidas paliativas o de segregación encubierta de un colectivo cada vez más numeroso que aspira a una plena integración.

En consecuencia, los currículos han de contemplar esta realidad no cambiando sustancialmente el grueso de sus contenidos ni la lengua de impartición, pero sí los procedimientos, técnicas y estrategias de educación en el sentido de estar destinados a todos (Trujillo Sáez 2002). Es decir, la diversidad como principios de sociedad, la pluralidad como principios del "yo". Un "yo" social, un "yo soy el otro", como decía Rimbaud. El otro no nace hasta que uno lo construye.

Bibliografía

ABELLÓ CONTESSE, Ch. (2004): "El aprendizaje de una L2/LE en contextos bilingües", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE),* Madrid: SGEL, 351-368.

ABELLÓ CONTESSE, Ch. y C. CEHLERS (2010): "Escenarios bilingües: una visión global", en Ch. Abelló Contesse, Ch. Ehlers y L. Quintana Hérnandez (eds.), *Escenarios bilingües. El contacto de lenguas en el individuo y la sociedad*, Bern, Suiza: Peter Lang, 7-39.

AINSCOW, M. y T. BOOTH (2002): *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, Santiago de Chile: UNESCO-OREALC/ CSIE.

BARRIOS ESPINOSA, M. E. (ed.) (2010): *La educación bilingüe en Andalucía: Análisis, experiencias y propuestas*, Granada: GEU.

BARRIOS ESPINOSA, M. E. y L. MORALES OROZCO (2012): "Apoyo lingüístico inclusivo a alumnado no hispanohablante y aprendizaje de competencias curriculares en Educación Primaria", *Porta Linguarum*, 17, 203-221.

CHRISTIAN, D. y F. GENESEE (eds.) (2001): *Bilingual Education*, Alexandria: VA: TESOL.

FATHMAN, A. K., y C. KESSLER (1993): "Cooperative Language Learning in School Contexts", *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 127-140.

FERREIRO GRAVIÉ, R. (2001): "Momentos y Estrategias de una clase de Aprendizaje Cooperativo" [en línea]. *http://www.redtalento.com/congreso/momentos.html*

IBARRA, J., C. FRANCOS y S. ROCA (2009): "La escuela inclusiva. ¿Qué entendemos por escuela inclusiva?", en C. González Las (coord.): *La evaluación en la enseñanza de segundas lenguas*, Granada: Port-Royal, 19-21.

LORENZO, F., F. TRUJILLO y J. M. VEZ (2011): *Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas*, Madrid: Síntesis.

NÚÑEZ DELGADO, M. P., A. GONZÁLEZ VÁQUEZ y F. TRUJILLO SÁEZ (2006): "La formación del profesorado de español como segunda lengua. Situación actual y propuestas", *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 42, 65-80.

RUIZ BIKANDI, U. e I. MIRET BERNAL (2000): "Hacia una cultura multilingüe de la educación", en *Textos*, 23, 5-12.

TRUJILLO, SÁEZ, F. (2004): "La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza de español como segunda lengua", en *Glosas Didácticas, Revista Electrónica Internacional,* 11, 16-46 [en línea]. *http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/03trujillo.pdf*

TRUJILLO SÁEZ, F. (2002): "Aprendizaje Cooperativo para la enseñanza de la lengua", en *Revista Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades-Campus de Melilla*, nº 32, 147-162 [en línea]. *http://meteco.ugr.es/lecturas/cooperacion.pdf*

VILLALBA, F. y M. T. HERNÁNDEZ (2008): "Situación actual y nuevos retos de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes", en I. Ballano (coord.), *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado inmigrante*, Bilbao: Universidad de Deusto, 13-34.

Propuestas didácticas para el estudio de la entonación (des)cortés en ELE[1]

Empar Devís Herraiz
Marta Bartolí Rigol
Universitat de Barcelona

Resumen

El objetivo del presente trabajo ha sido descubrir los rasgos melódicos corteses y descorteses que utilizan los españoles en sus intercambios y así poder determinar las mejoras que se precisan para perfeccionar la actuación docente de español como LE e intentar evitar los conflictos provocados por malentendidos de tipo melódico.

El trabajo presenta los resultados obtenidos, a partir del análisis acústico de los datos y su validación perceptiva, y una serie de propuestas didácticas que consideramos de gran utilidad docente.

Palabras clave: análisis del discurso, cortesía, didáctica, español L2

1. Introducción

La (des)cortesía en el diálogo cotidiano es un fenómeno expresado a través de recursos morfológicos, sintácticos, léxicos y semánticos, pero la participación del componente fónico también cumple un papel primordial a la hora de interpretar un enunciado como cortés o descortés. A nivel suprasegmental, la entonación de cortesía es de suma importancia por su marcado carácter cultural y porque ofrece formas que permiten evitar posibles conflictos y establecer una relación basada en la cordialidad y la cooperación entre los interlocutores, lo que, indudablemente, beneficia las relaciones sociales e interculturales. El desconocimiento de los usos más frecuentes en una LE puede provocar, en cambio, malentendidos que dificultan las relaciones sociales.

En ELE, por ejemplo, nos encontramos casos como el del español hablado por brasileños donde los malentendidos por transferencias melódicas de la L1 a la LE son frecuentes. En un estudio precedente (Devís [en prensa]) hemos podido comprobar cómo los rasgos melódicos del español hablado por brasileños, por su semejanza con los identificados como rasgos corteses en español, provocan que un brasileño fácilmente sea interpretado como un hablante cortés, simpático y afable. En muchos casos el malentendido no se percibe como negativo, pero pueden darse situaciones contextuales de mayor exigencia y formalidad, como en una reunión de negocios, donde sí que podría interpretarse como una entonación inadecuada.

El objetivo del presente trabajo ha sido, por tanto, mostrar los rasgos melódicos corteses y descorteses que utilizan los españoles en sus intercambios (Devís 2011) y así

1. La investigación está dentro del proyecto del MICINN (Ministerio de Ciencia e Innovación de España) "Fonocortesía: el componente fónico en la expresión de cortesía y descortesía verbales en español coloquial". Referencia: FFI2009-07034.

poder determinar las mejoras que se precisan para perfeccionar la actuación docente de español como LE e intentar evitar los conflictos provocados por malentendidos de tipo melódico. El trabajo muestra los resultados obtenidos, a partir del análisis acústico de los datos y su validación perceptiva, y una serie de propuestas didácticas que consideramos de gran utilidad docente.

Las propuestas didácticas que ofrecemos están pensadas para alumnos extranjeros de español profesional, en concreto profesiones que exijan un trato directo con otras personas. Con estas características podemos distinguir profesiones como:

- la atención al cliente (asistencia, información, compra venta, etc.)
- ejecutivos, empresarios, directores etc. (profesiones donde haya una jerarquía establecida y el jefe tenga que ganarse la confianza de sus empleados)
- profesores
- locutores (políticos, periodistas)
- abogados, médicos, enfermeras, etc.

Controlar el funcionamiento de los rasgos melódicos (des)corteses aumentará en cualquiera de estos ámbitos la efectividad en la comunicación, la calidad del servicio y la satisfacción del interlocutor, conjuntamente con la formación cultural de dicho trabajador.

2. Metodología

Para el análisis de los datos utilizamos el método de *Análisis melódico del habla* que presenta F. J. Cantero Serena (2002) en su libro *Teoría y Análisis de la entonación*. El cual permite:

- Segmentar la curva entonativa en segmentos tonales (normalmente, un segmento tonal por vocal, excepto en las inflexiones),
- Analitzar la entonación independiente de otros niveles de análisis lingüístico,
- Analitzar todos los fenómenos tonales del habla incluidos en la melodía (acento, ritmo y entonación).

El método comprende dos fases:

Fase acústica (descriptiva):

- se extrae la F0 del enunciado;
- se determinan los valores de F0 vocálicos; se identifican las vocales y se anota su valor medio;

- la sucesión de valores vocálicos genera una curva melódica esencial que elimina los valores irrelevantes;
- en último lugar, cada patrón melódico obtenido en Hz se estandariza en porcentajes para construir una melodía independiente de las características del hablante.

Fase perceptiva (experimental):

- se sintetiza la melodía resultante mediante el programa de análisis acústico PRAAT y se substituyen los valores tonales por los valores estandarizados;
- se modifican únicamente los valores cuya relevancia queremos comprobar;
- se realiza un experimento perceptivo que permita validar la melodía sintetizada y/o falsar la hipótesis melódica.

3. Corpus

Los datos que nos han permitido identificar los rasgos melódicos de (des)cortesía en español los hemos extraído de enunciados de la conversación etiquetada VALESCO_084.A1.

Val.Es.Co. (Valencia, Español Coloquial)[2] constituye un grupo de investigación surgido en el seno del Departamento de Filología Española de la Universidad de Valencia en 1990. Su principal objeto de estudio fue desde el principio el español coloquial. La hipótesis inicial era que el funcionamiento de la conversación coloquial podía explicarse, no como transgresión de la gramática oracional, sino como conjunto de estructuras y estrategias, de base pragmática, constituidas en el proceso de interacción. El corpus está digitalizado en su totalidad y transcrito merced al Proyecto "Transcripción y digitalización del corpus Val.Es.Co. (Valencia, Español Coloquial)", dirigido hasta diciembre de 2008 por S. Pons, y al proyecto Fonocortesía aprobado en el 2010.

En cambio, los *corpora* utilizados para validar los rasgos identificados en la fase acústica fueron creados *ad hoc* para asegurarnos de que los originales eran, claramente, enunciados descorteses (en el primer test de validación) y corteses (en segundo), desde el punto de vista léxico-gramatical, y que los rasgos, exclusivamente melódicos, introducidos en las manipulaciones eran los únicos responsables de aportar atenuación (en el primer caso) y descortesía (en el segundo).

4. Descripición de los rasgos melódicos (des)corteses en español

4.1. Código de cortesía[3]

2. Ver http://www.valesco.es/

3. Los rasgos melódicos de la (des)cortesía no forman parte del código lingüístico de la lengua (que en la entonación serían exclusivamente los rasgos fonológicos) compartido por todos los hablantes del idioma. Es decir, no todos los hablantes marcan la cortesía de la misma manera, ni obedeciendo al mismo código. Sin embargo, podemos considerar que la (des) cortesía se inscribe en un nivel de análisis de la entonación que está muy cerca de constituir un código estable o semiestable: socialmente compartido, muy cercano al código lingüístico (Cantero y Mateo 2011).

Los datos analizados en la fase acústica nos permitieron elaborar la siguiente hipótesis sobre los rasgos melódicos responsables de mitigar enunciados que podrían contener algún tipo de *agresividad* léxico-gramatical implícita.

1) Desde el punto de vista de la *entonación lingüística*.[4]

Inflexiones finales
+ suspendida: (con ascenso final entre el 15% y el 70%)
+ interrogativa
+ enfática circunfleja: asc.-desc.; desc.-asc.

2) Desde el punto de vista de la *entonación paralingüística*.[5]

Rasgos de énfasis (foco ancho)
Prominencia en átonas
Inflexiones internas
Registro tonal bajo
Primer pico desplazado o ausente

Rasgos de énfasis de palabra (foco estrecho)
Énfasis de palabra con inflexión circunfleja
Énfasis de palabra con inflexión + interrogativa

El código que pudimos elaborar a partir de la fase acústica y de su sucesiva validación en la fase perceptiva nos permitió definir los modelos melódicos más rentables capaces de convertir, por ejemplo, órdenes en ruegos y confrontaciones en cooperaciones. Mostramos los 5 más rentables por orden de eficacia, a partir de los porcentajes extraídos de las pruebas perceptivas:

1. la combinación de inflexiones internas más una inflexión final suspensa
2. la combinación de inflexiones internas más una inflexión final circunfleja asc.-desc.
3. la combinación de prominencias en átonas más una inflexión final suspensa
4. la combinación de inflexiones internas más una inflexión final interrogativa
5. la combinación de prominencias en átonas más una inflexión final circunfleja asc.-desc.

4.2. Código de descortesía

Los datos analizados en la fase acústica nos permitieron elaborar la siguiente hipótesis sobre los rasgos melódicos responsables de expresar descortesía usando la intensificación como estrategia discursiva:

4. La entonación lingüística comprende las características melódicas cuyo rendimiento fonológico permite caracterizar y distinguir las unidades funcionales de la entonación, sus "signos lingüísticos" (Cantero 2002).
5. La entonación paralingüística permite expresar emociones particulares, rasgos discursivos idiolectales o de la personalidad del hablante, e incluso puede estar variablemente codificada, como en el caso de la (des)cortesía (Cantero 2002).

- inflexiones finales descendentes iguales o superiores al 30% (en ocasiones con varios segmentos y a menudo con pico elevado);
- esquema con un único pico;
- prominencias en átonas muy marcadas (superiores al 50%);
- esquema en zig-zag con contornos interiores muy ascendentes (normalmente entre el 20% y el 40%, aunque hay casos de hasta el 60% y el 90%);
- énfasis de palabra con ascensos de hasta el 90%.

El código que pudimos elaborar a partir de la fase acústica y de su sucesiva validación en la fase perceptiva nos permitió definir los modelos melódicos más rentables capaces de convertir, por ejemplo, halagos en ofensas, ruegos en órdenes y cooperaciones en confrontaciones. Mostramos los 2 más rentables por orden de eficacia, a partir de los porcentajes extraídos de las pruebas perceptivas:

1. la introducción de más de un énfasis de palabra constituyendo un contorno en zig-zag (con ascensos sobre las vocales tónicas superior al 50%);
2. la combinación de prominencias en átonas (con un ascenso superior al 50%) más una inflexión final descendente (superior al 30%).

5. Propuestas didácticas

Hemos desarrollado un total de tres actividades destinadas a un nivel avanzado con el objetivo de poner en práctica la entonación de (des)cortesía. Nuestra propuesta se orienta a un nivel avanzado porque queremos centrarnos exclusivamente en la entonación y por tanto, damos por conocidos los recursos morfológicos, sintácticos y léxicos para producir un discurso (des)cortés. Por este motivo, sugeriremos sólo las funciones lingüísticas con las que podría trabajarse, pero no nos centraremos en su estudio. Para estas tres actividades, hemos decidido partir de una actividad común y una breve práctica derivada de ésta. Se trata de realizar una primera actividad destinada a la percepción y a la producción de la entonación de (des)cortesía, tras la cual habría la opción de realizar cualquiera de las tres actividades propuestas.

5.1. Primera actividad introductoria común

Esta primera actividad consiste en la audición de un fragmento de una riña entre una pareja de novios, en la que pueden apreciarse claramente intervenciones con entonación cortés y descortés.

La actividad se divide en dos partes. En la primera se realiza una audición como práctica de la percepción de la entonación de (des)cortesía y, en la segunda, se pone en práctica en la producción.

5.1.1. Primera parte

Objetivo: identificar la (des)cortesía

Nivel: C1
Tiempo: (7 min. 29 s.)
Destrezas: comprensión auditiva
Tipo de agrupamiento en clase: gran grupo y parejas
Material: VALESCO_084.A1.

5.1.2. Descripción

Primero, pediremos a los alumnos que escriban en parejas una lista de temas de discusión entre novios. Pasados unos cinco minutos, se comentan entre todos y se elabora una lista conjunta. A continuación, les informamos que escucharemos un fragmento de una discusión de pareja y que tienen que identificar el motivo y las frases que les resulten más (des)corteses. Pasamos el audio dos veces y les dejamos unos minutos para que comenten sus resultados. Transcurrido este tiempo, se comentan los datos entre todos. A continuación, les mostramos y examinamos varias frases obtenidas del corpus de investigación en las que pueden observarse los rasgos de cortesía atenuadora y descortesía.

5.1.3. Segunda parte

Objetivo: producir enunciados corteses y descorteses e identificarlos
Nivel: C1
Tiempo: 10 minutos
Destrezas: comprensión y expresión orales
Tipo de agrupamiento en clase: en parejas
Material: tarjetas

5.1.4. Descripción

Los estudiantes trabajarán en parejas la producción y la percepción de la entonación (des)cortés. Para ello, habrá un alumno A y un alumno B. El profesor proporcionará oralmente dos frases cortas a los alumnos A y dos más a los alumnos B. También dará un par de tarjetas a cada alumno con la palabra *cortés* o *descortés*. Los alumnos pueden recibir tarjetas iguales o diferentes. La actividad consiste en dar a la frase una entonación cortés o descortés según la tarjeta que hayan recibido e identificar la entonación. La actividad puede realizarse de forma alternativa. Primero interviene por ejemplo el alumno A y el B identifica la entonación; después, le corresponde el turno a A en la producción y a B, en la percepción e identificación.

Si se considera necesario, puede realizarse una práctica adicional. Se proporcionan entonces más frases, pero por escrito para que la actividad se desarrolle con más agilidad. Los alumnos deciden entonces qué entonación quieren dar a cada frase y los compañeros la identifican.

5.2. Propuesta de actividades

5.2.1. Primera actividad: el conflicto

Objetivo: producir enunciados corteses y descorteses
Nivel: C1
Tiempo: 10-15 minutos
Destrezas: interacción
Tipo de agrupamiento en clase: en parejas
Material: tarjetas

5.2.2. Descripción

Esta actividad tiene como objetivo poner en práctica la entonación de (des)cortesía y, al mismo tiempo, repasar algunas funciones lingüísticas correspondientes al nivel C1[6] tales como *expresar enfado e indignación*, *expresar sorpresa y extrañeza* y *reprochar*. Como introducción a la actividad, podemos hablar sobre pequeños conflictos entre familiares, amigos, novios, vecinos, compañeros de trabajo, etc. y las soluciones a las que se ha llegado, si las ha habido, y qué consecuencias han tenido esos problemas en la relación a partir de ese momento. Tras la introducción al tema, explicamos a los estudiantes que se han producido varios conflictos entre uno de ellos y el resto. Se trata de un alumno que se ha comportado mal con casi toda la clase y algunos de ellos están enfadados con él. Otros, en cambio, se muestran menos disgustados y más dispuestos a perdonarlo y a olvidar la trastada que les ha hecho.

Una vez hemos situado a los estudiantes en el contexto, ya podemos iniciar la actividad. Se trata de un juego que consiste en adivinar el suceso o la mala pasada. Para ello, un estudiante tiene que salir del aula unos minutos. El resto de la clase decide el motivo o los motivos (no deberían ser más de tres) por el que están molestos con él y reflexionan sobre todo lo que le dirán para mostrarle su irritación y enfado. Los estudiantes tienen que decidir qué le dirán y cómo, es decir, qué entonación van a utilizar. El profesor deberá comentar al alumno *conflictivo* que su actitud tiene que ser conciliadora e intentar convencer a los compañeros que su comportamiento forma parte de su personalidad y que, en ningún caso, actúa de mala fe, simplemente es espontáneo y no piensa en las consecuencias que sus actos puedan tener. Trascurridos unos cinco minutos aproximadamente, el alumno puede entrar y volver a su sitio. Es importante que el resto de la clase pueda verlo y viceversa. Si desde el sitio habitual no fuera posible, es recomendable que se sitúe en otro lugar o en el centro del aula.

En este momento, ya pueden iniciarse las primeras intervenciones de los alumnos dirigidas al autor de las jugarretas. Es importante que le informemos del número de trastadas. Como el autor no sabe de qué se trata tiene que, por un lado, adivinar qué ha hecho exactamente y, por otro, mostrarse conciliador (atenuación).

5.3. Segunda actividad: La pareja

Objetivo: producir la entonación de (des)cortesía

6. Inventario de *Funciones*, nivel C1-C2, *Niveles de referencia para el español,* epígrafes 3.17, 3.27 y 4.21.

Nivel: C1
Tiempo: 10 minutos
Destrezas: interacción
Tipo de agrupamiento en clase: en parejas
Material: tarjetas

5.3.1. Descripción

Se trata de una actividad en parejas en la cual cada miembro desempeña un papel: A y B. Se trata de una pareja que pasa por un momento algo complicado y cada uno de los miembros inicia la conversación con un objetivo distinto. El estudiante que tiene el papel A está decidido a terminar con la relación y a comunicárselo lo antes posible a su pareja. En cambio, B quiere animar la relación y proponer a A una cena romántica y un viaje a Venecia.

El profesor reparte las tarjetas con la información y cada pareja desempeña el papel que le ha tocado.

5.4. Tercera actividad: Un piso compartido

Objetivo: practicar la entonación de (des)cortesía
Nivel: C1
Tiempo: unos 10 minutos
Destrezas: interacción
Tipo de agrupamiento en clase: grupos de tres
Material: tarjetas

5.4.1. Descripción

Se trata de una actividad que puede realizarse en parejas o grupo pequeño. Vamos a proponer la realización en grupo de tres en la que cada alumno desempeña un papel. La actividad consiste en quejarse y expresar el malestar por un problema de convivencia. El alumno A se queja con entonación descortés a B, aunque con estructuras lingüísticas[7] más bien *neutras*. Sin embargo, B se altera[8] y resulta totalmente descortés. Entonces, el alumno C tiene que poner paz y ser objetivo y atenuador.

La situación sería la siguiente:

a) Estás harto de tu compañero de piso. A menudo se deja el grifo abierto, las luces encendidas o repasa durante cinco minutos el interior de la nevera. Las facturas de agua y luz se han disparado desde que él comparte piso contigo. Además, no tiene ningún tipo de conciencia ecológica. Esta situación no puede continuar así y hoy mismo lo quieres solucionar.

7. Sugerimos la introducción de las funciones 2.4. *Valorar* (me parece + adj./SN+lo que...; resulta+adj./SN, 2.5. *Expresar aprobación y desaprobación* (me parece lamentable..) y 2.10. *Expresar desacuerdo* (Yo no diría lo mismo; no lo veo así).
8. Puede utilizar las estructuras correspondientes a la función 3.16 *Expresar hartazgo* (Estoy hasta la coronilla/las narices/aquí de...; hasta aquí hemos llegado). Inventario de *Funciones*, nivel C1-C2, *Niveles de referencia para el español.*

b) Tu compañero de piso está obsesionado con el consumo energético. ¡¡Tiene unas manías!! ¡No se puede abrir la nevera más de cinco segundos! Hoy le dirás que si no te deja tranquilo de una vez, te buscarás otro piso.

c) Comprendes al compañero A. Tú también eres consciente del medio ambiente, pero crees que quizás resulta algo pesado en este tema. En cuanto a B, crees que habría que convencerlo de otra forma para que tenga un cambio de actitud.

6. Conclusiones

El estudio de las funciones pragmáticas del componente melódico posee escasa tradición en el ámbito hispánico. En el caso de las funciones corteses, el componente fónico ha sido el gran olvidado. Los estudios realizados o bien evitan mencionarlo, o lo hacen de forma superficial, o bien tratan de buscar soluciones descriptivas de compromiso. La investigación que hemos realizado trata de llenar este vacío clasificando los rasgos de (des)cortesía del español, a partir del análisis acústico y perceptivo de un corpus de habla espontánea y, al mismo tiempo, ofrece unas propuestas didácticas pensadas para alumnos extranjeros de español profesional. Las propuestas han sido divididas en dos partes. En la primera se presenta el contenido mediante una actividad de percepción que permite la presentación de diversas muestras de entonación de (des) cortesía. A continuación se realiza una práctica de identificación para proporcionar un mayor control a los alumnos sobre el contenido que queremos trabajar. Se trata de una práctica en la que el profesor puede intervenir y estar pendiente de las producciones de los estudiantes para identificar posibles dificultades o problemas tanto en la producción como en la percepción de la entonación de (des)cortesía. En la segunda parte, ofrecemos la posibilidad de realizar varias actividades interactivas centradas en la entonación, que permiten también el repaso o la introducción de funciones lingüísticas que encajan en las diversas situaciones o contextos creados en las actividades.

Este tipo de actividades centradas en la entonación de (des)cortesía no se trabaja en los manuales de ELE y creemos que es un contenido que resultaría conveniente introducir, especialmente en los manuales de español con fines profesionales, ya que la cortesía, en muchas ocasiones, es la clave para la rentabilidad de un negocio o, simplemente, para que la comunicación sea eficaz. Un cliente, por ejemplo, que ha sido cortésmente tratado, tendrá mucha más confianza hacia el empleado y la empresa, el producto, la información o el servicio que ha recibido. Por tanto, la cortesía se convierte en una herramienta de comunicación que puede desencadenar un torrente de información importantísima para el buen funcionamiento de un negocio.

Bibliografía

CANTERO SERENA, F. J. (2002): *Teoría y análisis de la entonación*, Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

CANTERO SERENA, F. J. y M. MATEO (2011): "Análisis melódico del habla: complejidad y entonación en el discurso", *Oralia,* 14, 105-127.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca nueva.

DEVÍS HERRAIZ, E. (2011): "La entonación de (des)cortesía en el español coloquial", *Phonica*, 7, Publicacions Universitat de Barcelona, 36-79.

DEVÍS HERRAIZ, E.: "Entonación de cortesía involuntaria en el español hablado por brasileños" [en prensa]. Brasilia: Pontes.

El vídeo de producción propia como recurso didáctico en el aula ELE. Luces, cámara ¡acción!

Estela Díaz Rodríguez
EOI de Coín (Málaga)

Resumen

En este taller se explica cuáles son las ventajas de grabar en vídeo a nuestros alumnos. Se trata de mostrar qué tipos de actividades podemos grabar (pequeñas dramatizaciones, simulaciones de programas de radio o televisión, tareas finales, improvisaciones, lipdub...) y qué uso darles a estas grabaciones posteriormente en el aula. Todo esto viene apoyado por la muestra de vídeos en los que se puede ver la actividad final realizada por los estudiantes. Este uso del vídeo es motivador tanto para el profesor como para el alumno y muestra un resultado palpable, que el propio aprendiz puede ver y además puede compartir con sus familiares y amigos: "mira lo que hago en mis clases de español y mira todo lo que estoy aprendiendo".

Estudiantes a los que va dirigido:
- Todos los niveles.

Destrezas que se trabajan:
- Expresión y compresión escritas.
- Expresión y comprensión oral.

Tiempo de realización con los alumnos:
- Cinco sesiones de dos horas cada una.

Material:
- Cualquier dispositivo que sirva para grabar vídeo: cámara de vídeo, cámara de fotos, dispositivo móvil.
- Lápiz y papel

1. Objetivo del taller

En el taller se explica cuáles son las *ventajas* de grabar en vídeo a nuestros alumnos. Desarrolla la expresión oral y también la escrita (dependiendo del tipo de actividad) y ciertas habilidades que ayudan a nuestro alumnado en su proceso de aprendizaje del español como LE o como L2: son actividades que crean grupo, fomentan la cooperación, y el trabajo y aprendizaje compartidos, es un buen remedio contra la timidez y desarrolla la creatividad. Se trata de mostrar qué *tipos de actividades* podemos grabar (pequeñas dramatizaciones, simulaciones de programas de radio o televisión, tareas finales, improvisaciones, lipdub...). Este uso del vídeo es motivador tanto para el profesor como para el alumno y muestra un resultado palpable, que el propio aprendiz puede ver y además puede compartir con sus familiares y amigos.

2. Explicación del taller

Habitualmente las ideas me vienen a la mente sobre la marcha, es decir, en clase hay algo que despierta la chispa y entonces decido llevarlo a cabo rápidamente, sin reflexionar mucho, y posteriormente perfilo y pulo la idea. Así me ocurrió hace algunos años cuando tuve en mi clase a una estudiante estadounidense que era actriz. Eso encendió la chispa en aquella ocasión, chispa que se convirtió en llama al cabo de los años y que aún sigue viva. Empecé a pensar que debería aprovechar su presencia en el aula para realizar alguna actividad relacionada con el drama. Y así lo hice. Dando un poco palos de ciego, pues yo, en ese momento, no sabía muy bien qué implicaciones y consecuencias didácticas podría tener aquello, pero siguiendo mi intuición que siempre me ha sido muy útil, les propuse a mis estudiantes que escribieran un guion y que lo representaran. Lo hicieron encantados y cuando sugerí la grabación en vídeo de tal representación, para mi sorpresa, reaccionaron con gran entusiasmo. Así pues, nos pusimos manos a la obra. Hicimos nuestro primer vídeo. http://youtu.be/zoxWhcwSQgQ

La segunda actividad que se me ocurrió fue hacer programas de televisión, telediarios, con noticias inventadas por los propios estudiantes, el mismo resultado, mismo entusiasmo. Todo este material lo iba reuniendo, sin saber muy bien qué hacer con él, le hacía una copia en CD, a modo de recuerdo, a cada uno de los estudiantes que había participado en la actividad y eso era todo.

En 2006 decidí irme a Guanajuato, México, a trabajar como profesora ELE. Uno de los grupos que tuve estaba compuesto por adolescentes estadounidenses, todas chicas, encantadoras, participativas, interesadas en el español. Mi propuesta en aquella ocasión fue realizar una radionovela. Ellas se encargaron de todo, desde confeccionar el cartel que presentaba su radionovela y la creación e interpretación de una melodía de cabecera hasta la rueda de prensa posterior al "estreno del evento", pasando, claro está, por la representación y grabación en vídeo de la actividad. Magníficos resultados. Aprendieron sin gran esfuerzo.

Este mundo de la dramatización y del uso del vídeo de producción propia como recurso en mis clases me iba atrayendo cada vez más, así que decidí realizar un curso que ofrecía el Instituto Cervantes y que impartían Inés de la Calle y Paolo Gimelli titulado "La dramatización para el desarrollo de la competencia intercultural en el aula ELE". Ese curso me aportó gran cantidad de técnicas dramáticas para llevar a cabo en el aula, técnicas que después yo adapté a mi grupo-clase a la hora de realizar diversas actividades relacionadas con el drama las cuales terminaban en la grabación de un vídeo.

Y llegó el aprendizaje colaborativo, interactivo, compartido, llegó la web 2.0, como el gran amor esperado, ¿cómo pude vivir toda mi vida sin ti? Esto me ofrecía la posibilidad de compartir con colegas y estudiantes de todo el mundo el material audiovisual que había estado recogiendo durante tanto tiempo. Así que abrí un blog que me permitía colgar todo ese material.

Un día, mientras repasábamos los tiempos de pasado, se me ocurrió proponerles a mis estudiantes la dramatización de un ejercicio que había estado realizando durante toda mi carrera profesional. La actividad original consiste en completar una historia utilizando los verbos en los tiempos de pasado. Después de este primer paso les pedí que escribieran los tres diálogos correspondientes a tres encuentros que acontecen en la citada historia. A una de mis estudiantes se le ocurrió escribir también el monólogo de la protagonista, la idea me pareció estupenda, eso fue la chispa. Entre los cuatro estudiantes escribieron los tres diálogos y rehicieron el monólogo. La siguiente propuesta fue la dramatización de la historia y hacer una grabación en vídeo. La sugerencia tuvo una muy buena acogida. Rápidamente se repartieron los papeles. Hicimos un par de lecturas y al día siguiente comenzó la grabación del vídeo. Aquel día yo fui una mera observadora, ellos se encargaron de decidir cómo lo grababan, qué grababan y qué modificaciones necesitaba el texto que habían escrito. Dibujaron una cocina en la pizarra, le echaron imaginación y aprovecharon los objetos que se encontraban en la clase. Mi único trabajo fue montarlo después, eso sí, sin olvidar las tomas falsas para considerar el error como parte del proceso de aprendizaje. El resultado fue increíblemente bueno. Repasaron los tiempos de pasado de una manera creativa y divertida a juzgar por el producto final. http://eleyole.blogspot.com/2009/07/manuela-y-su-pastel-sin-huevo.html

Hasta ese momento digamos que yo había dirigido todo el trabajo, pero me di cuenta de que ellos se sentían más satisfechos si tenían autonomía también a la hora de decidir, por ejemplo, cómo realizar la grabación, así que puse en práctica una frase que una vez alguno de mis colegas dijo: "dales a tus estudiantes una cámara de fotos y te sorprenderás de lo que pueden llegar a producir. Ellos siempre sabrán más que tú de nuevas tecnologías." A lo que yo añado: sobre todo si eres inmigrante digital, como es mi caso.

Otra de las actividades que me ha gustado y me gusta siempre realizar cuando trabajo con el imperativo es el de la invención de una máquina, basado, también, en un manual para la enseñanza de ELE. La tarea en cuestión consiste en que los estudiantes, en parejas, inventen una máquina imposible y expliquen a la clase cómo funciona. Como digo, la llevo realizando desde casi el principio de mi carrera profesional, pero hace un par de años decidí darle un aire especial, grabar la presentación de la máquina en vídeo. El grupo con el que realicé la actividad era uno de esos que es el sueño de todo profesor, participativo, animado, abierto a experimentar, de esos a los que les vale cualquier cosa para aprender y que le sacan gran partido a la más mínima actividad. Así que otro gran éxito. Recuerdo que en ese grupo había un estudiante especialmente tímido y que a partir de la realización de esta actividad su actitud cambió significativamente, adquiriendo una seguridad en sí mismo que le ayudó a avanzar de manera reveladora en su aprendizaje. Mejoró su pronunciación, mejoró su actitud en clase, mejoró su forma de enfrentarse a los nuevos contenidos, mejoró su relación con el español y su cultura, en definitiva, lo transformó a mejor y creo que este cambio podría haber afectado a otras facetas de su vida. http://eleyole.blogspot.com/2009/10/esas-maquinas-locas-locas.html

Mi experiencia en este campo es extensa y gratificante: recitales de poesía creada por los propios alumnos, con música de fondo ofrecida por un estudiante guitarrista profesional, el rap de "ser y estar" (http://youtu.be/09zGFJcHlmw), *video-clips* en *playback* de famosas canciones en español con la función de mejorar la pronunciación (http://eleyole.blogspot.com/2010/06/lipdub.html), recitado de poemas en homenaje a poetas en lengua española, telenovelas... Todo esto, y mucho más que se nos ocurra, se puede llevar a cabo si contamos con los principales ingredientes: estudiantes motivados, un profesor inspirado que sepa aprovechar las posibilidades del grupo y darles protagonismo y responsabilidad a partes iguales a sus alumnos, en definitiva protagonistas y responsables de su propio aprendizaje, y una pizca de tecnología.

Mi último trabajo en este campo ya está dando sus primeros pasos: el video-diccionario ELE en Youtube. Consiste en definir una palabra sin pronunciarla, a modo de adivinanza. Es un proyecto abierto no sólo a mis estudiantes sino a todo el que quiera participar, sea o no hablante nativo de español. http://youtu.be/aOeH0auH530

En cuanto a las reacciones de mis estudiantes al enfrentarse a este tipo de actividades puedo decir que han sido variopintas y han ido desde la inicial timidez al entusiasmo más apasionado, pero nadie se ha negado a hacerlo, eso significa que de alguna manera les impulsa y les ayuda en su aprendizaje. Son ejercicios motivadores que tienen un resultado palpable, que ellos mismos pueden ver y además pueden compartir con sus familiares y amigos: "mira lo que hago en mis clases de español y mira todo lo que estoy aprendiendo".

Como repercusiones en el aprendizaje puedo destacar la mejora en la pronunciación y en la entonación; son actividades que crean grupo, fomentan la cooperación, y el trabajo y aprendizaje compartidos. Es un buen remedio contra la timidez, tan incómoda a la hora de aprender una lengua, y desarrolla la creatividad, tan útil a la hora de aprender una lengua.

Otra de las ventajas que supone grabar a nuestros alumnos es poder utilizar estas grabaciones como "borrador" en el que el estudiante puede verse en acción y puede corregir lo que es mejorable, pues, como muy bien dicen Cassany, Luna y Sanz: "Grabar las producciones orales de los alumnos, y la posibilidad consiguiente de escucharlas y verlas para analizar los defectos, las incorrecciones, los puntos que se pueden mejorar, permite desarrollar también la expresión oral".

Hace unos días consultando mi Facebook encontré una frase que una de mis ciberamigas había colgado, una frase atribuida a Confucio que decía: "Me lo contaron y lo olvidé, lo vi y lo entendí, lo hice y lo aprendí", esa es la máxima que me mueve: "hazlo y lo aprenderás". De manera que os animo a todos: "Luces, cámara, ¡acción!

Bibliografía

CASSANY, D., M. LUNA y G. SANZ (1994): *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó.

El inglés como "lengua-puente" para la enseñanza-aprendizaje de ELE/L2[1]

Violetta Dmitrenko
Universidad de Navarra

Resumen

El objetivo de este artículo es presentar los hallazgos de distintos estudios teórico-empíricos en el ámbito de la intercomprensión que confirman que el inglés, aparte de su papel de *lingua franca*, también puede desempeñar la función de una "lengua-puente" que permite facilitar el estudio de las lenguas románicas y del español en particular. A pesar de que para el estudio del castellano la mejor lengua-puente sería una de las lenguas románicas, la amplia presencia del inglés en los repertorios lingüísticos de los alumnos de ELE y el análisis basado en la metodología de los Siete tamices de EuroCom confirman el gran potencial del inglés como una base de transferencia interlingüística para optimizar el proceso de aprendizaje del español como LE/L2.

Introducción

Los datos estadísticos y el análisis de los perfiles lingüísticos de los alumnos de ELE indican que el español se estudia más como segunda, tercera o cuarta lengua extranjera, mientras que el primer lugar ocupa el inglés debido a los factores sociolingüísticos. La apuesta por el plurilingüismo hace necesario tomar en cuenta todos los conocimientos lingüísticos de los alumnos de ELE con el fin de optimizar la enseñanza-aprendizaje de la lengua meta. El análisis del inglés mediante la metodología de EuroCom permite concluir que esta "lengua global", también puede servir de "lengua-puente" para facilitar el estudio de las lenguas románicas, incluido el español.

1. Los perfiles lingüísticos de los alumnos de ELE/L2

En la enseñanza de idiomas los enfoques modernos, en especial el enfoque centrado en el alumno, hacen hincapié en la necesidad de tomar en consideración los conocimientos previos de los alumnos. Por tanto, para los fines didácticos parece conveniente en primer lugar analizar los perfiles lingüísticos que podrían tener los alumnos de español como lengua extranjera.

1.1. Los perfiles lingüísticos de los alumnos de origen europeo

El reciente estudio de Eurobarómetro "Los europeos y sus lenguas" (2012)[2] presenta la situación sociolingüística en la Unión Europea en cuanto a las actitudes, el apren-

1. Este artículo se enmarca en la investigación del plurilingüismo patrocinada por el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra (Resolución 66/2010, del 8.03.2010).
2. *Special Eurobarometer 386 / Wave EB77.1 Europeans and their languages* se cita en el artículo como EB77.1, 2012.

dizaje y las competencias relacionadas con las lenguas europeas. La lengua materna más hablada en Europa es el alemán (16%), seguido por el italiano y el inglés (13%), el francés (12%), el español y el polaco (8%) (EB77.1, 2012: 5, 10). El sociólogo Abram De Swaan constata que un grupo de las mismas lenguas sigue compitiendo por "las posiciones privilegiadas": inglés, francés, alemán, español, italiano y polaco. Sin embargo, señala que es importante no solamente el número de hablantes nativos, sino también –o quizás más– la cantidad de hablantes no nativos que han adquirido la competencia en una lengua más tarde en la vida (De Swaan, 2007: 1). Desde esta perspectiva, a diferencia de las lenguas maternas, las cinco lenguas extranjeras más habladas en Europa se organizan en una jerarquía distinta y siguen siendo: inglés (38%), francés (12%), alemán (11%), español (7%) y ruso (5%) (EB77.1, 2012: 5, 19).

En cuanto a la valoración de la importancia de las lenguas, por lo general, la mayoría de los ciudadanos europeos (88%) reconoce la utilidad de saber una lengua adicional aparte de la lengua materna y casi todos (98%) consideran que el dominio de las lenguas extranjeras es útil para el futuro de sus hijos (EB77.1, 2012: 7). Para los europeos el inglés ocupa entre las lenguas extranjeras el primer lugar tanto para el desarrollo personal (67%) como para la formación de los hijos (79%) (EB77.1 2012: 7-8, 69, 75).

Compitiendo cada vez más con la lengua china para la formación de los hijos[3], el español se encuentra en Europa en el 4º lugar de preferencia entre las lenguas europeas con un 16%, detrás del francés (20%) y del alemán (20%). Es seleccionado como segunda lengua extranjera (LE2) en el Reino Unido (34%), Suecia (34%) y en Francia (28%), mientras que ocupa la posición de LE3 en Holanda (27%), Irlanda (25%), Dinamarca (20%), Alemania (17%), Italia (11%), Portugal (10%) y Bélgica (8%). En Austria (9%) y en Bulgaria (9%) el español ocupa el lugar de LE5 (EB77.1, 2012: 78). Todos estos datos estadísticos indican que el español se estudia en Europa como segunda, tercera o cuarta lengua extranjera después del inglés (*cf* EB77.1 2012: 20).

1.2. Los perfiles lingüísticos de los alumnos de origen oriental

Por otro lado, el análisis de las biografías lingüísticas de los alumnos de origen oriental (de Japón, Corea del Sur, Taiwán; véase la Tabla 1)[4] confirma que después de las lenguas nacionales la primera lengua extranjera es el inglés que empieza a estudiarse entre los 3 y 10 años de edad. La segunda lengua extranjera se imparte en el Bachillerato y/o en la Universidad y puede ser español o francés. Por lo tanto, es posible considerar que los alumnos de ELE de origen oriental, cuando empiezan a estudiar el castellano, ya conocen varias lenguas y tienen el español como la segunda o la tercera lengua extranjera.

3. En la Unión Europea el chino ocupa el 5º lugar tras el español con un 14% (EB77.1 2012: 75).
4. La Tabla 1 presenta una síntesis de los datos acerca de los repertorios lingüísticos de los alumnos de ELE de origen oriental que han estudiado en la Universidad de Navarra en 2010-2012.

Edad	0	3 4 5 6	7 8 9 10	13	16	18 20 >
Entorno	En casa	Ed. Inf.	Ed. Pri.	Ed. Sec.	Bach.	Uni.v
Lengua	L1 – nacional: japonés, coreano, chino L2 – regional: hakka, taiwanés, cantonés, etc.	LE1 – internacional: inglés (desde los 3-10 años)			(LE2 – opcional: español o francés)	LE2 español francés LE3 francés alemán

Tabla 1. Los idiomas de los alumnos de ELE de Japón, Corea del Sur, Taiwán

1.3. La elección del inglés como la primera lengua extranjera

La unanimidad en la preferencia del inglés como LE1 por parte de los alumnos de origen tanto europeo como oriental se debe a las causas sociolingüísticas. Pues, la elección de un idioma para el aprendizaje se define por dos factores: (1) la capacidad de la lengua para incrementar el "potencial comunicativo" del repertorio lingüístico del individuo y (2) las expectativas de la gente acerca de las lenguas que se estudiarán más en el mundo (De Swaan 1993: 246). Parece que precisamente el estatus "global" del inglés (Crystal 2007) lo encaja perfectamente en estos dos factores y determina su lugar como LE1 en los repertorios lingüísticos de las personas plurilingües.

1.4. Conclusiones para la enseñanza-aprendizaje de ELE

De estas observaciones se deducen conclusiones prácticas para la enseñanza-aprendizaje de ELE. Se puede suponer que, cuando los alumnos optan por el estudio del español, ya son adolescentes de la Educación Secundaria o son adultos, sea cual sea su origen. Son personas *multicompetentes* (Cook 1991) con mucha experiencia en el estudio de idiomas, puesto que (1) poseen sólidos conocimientos sobre el funcionamiento de su propia lengua materna, (2) han estudiado el inglés como LE1 y alguna lengua más, y (3) estudian el español como segunda, tercera o cuarta lengua extranjera. Este alumnado "por la edad, está inclinado al aprendizaje cognitivo y analítico, con una tendencia a sistematizar, rechazando más bien el método imitativo y la presentación fragmentada de fenómenos lingüísticos". Además, estos alumnos "aprovechan, de modo intuitivo, algunos conocimientos adquiridos con anterioridad" y "se dan cuenta inmediatamente del parentesco y las similitudes" entre las lenguas (Vences 2011a: 2-3).

Sin embargo, todavía hoy la enseñanza de una nueva lengua se imparte empezando desde cero, de un modo "monolingüe", sin tomar en cuenta ni aprovechar los conocimientos previos de los alumnos. Por tanto, parece "necesario activar y aprovechar sistemáticamente los conocimientos lingüísticos presentes y latentes con el fin de lograr una progresión más rápida y un aprendizaje más efectivo de la lengua meta" (Vences 2011a: 3).

2. Los conceptos clave

Con el fin de facilitar el aprendizaje de más de una lengua extranjera se ha ido desarrollando la didáctica de intercomprensión que desde una perspectiva diacrónica o interlingüística permite aprovechar los conocimientos previos de idiomas de los alum-

nos, "armonizar los diferentes aspectos y evitar una competencia contraproducente entre la oferta de las diferentes lenguas" (Vences 2011a: 2).

2.1. Intercomprensión

La *intercomprensión* es el "núcleo" de la didáctica del plurilingüismo (Meissner 2010: 61) que consiste en la capacidad de entender una lengua extranjera o una variedad lingüística sin haberla adquirido ni aprendido formalmente (Meissner 2004: 133). En la intercomprensión se aprovecha cualquier conocimiento en cualquier área para entender una lengua desconocida (Doyé 2005: 10).

2.2. EuroCom

Uno de los proyectos de la enseñanza-aprendizaje de lenguas en el ámbito de la intercomprensión –EuroCom[5]– se basa en el concepto de *EuroComprensión*, es decir, "la capacidad de intercomprensión dentro de cada uno de los tres grandes grupos de lenguas europeas: las eslavas, las germánicas y las románicas" (Martin Peris *et al*. 2005: 8). El método EuroComRom para el aprendizaje optimizado de las lenguas románicas se publicó en diferentes lenguas románicas en distintos años después de la 1ª publicación en alemán en 1999.

2.3. Metodología de los Siete tamices de EuroCom

En el marco del proyecto EuroCom ha sido elaborada la metodología de los *Siete tamices* que consiste en la separación sistemática de los contenidos en siete ámbitos (tamices): 1) el léxico internacional, 2) el léxico panrománico, 3) las correspondencias fónicas, 4) la ortografía y la pronunciación, 5) las estructuras sintácticas panrománicas, 6) los elementos morfosintácticos, 7) los prefijos y los sufijos (Martín Peris *et al*. 2005). Esta metáfora de la búsqueda de oro mediante los tamices refleja como a la nueva lengua se aplican los siete filtros (tamices) que permiten al alumno recuperar, como granitos de oro, los elementos conocidos en una lengua desconocida que sirven de punto de partida para un aprendizaje más eficaz de la lengua meta.

2.4. Lengua-puente

Entre los conocimientos previos, que facilitan el aprendizaje de una nueva lengua, un lugar especial ocupan los idiomas que las personas plurilingües conocen y utilizan como vínculos para pasar de una lengua a la otra. Una "lengua-puente" o "lengua de transferencia" es la lengua de partida que proporciona las bases para transferencias de conocimientos para el estudio de una nueva lengua. En la intercomprensión la lengua-puente suele ser una lengua que es tipológicamente cercana a la lengua meta y que el alumno domina bien para poder utilizarla como una base de transferencias. Los políglotas, además, tienden a hacer inferencias interlingüísticas aprovechando varias lenguas como lenguas-puente (Meissner 2004: 133-134). El factor decisivo en la elección de una *lengua-puente* es la "proximidad aparente" entre la lengua meta y las lenguas del

5. Abreviatura de *European Intercomprehension*.

repertorio lingüístico del alumno, así como las actitudes del mismo hacia las lenguas y su aprendizaje (Meissner 2011: 40). Distintos estudios y la experiencia propia parecen confirmar que los hablantes de las lenguas asiáticas que han aprendido una lengua europea, habitualmente el inglés, y que están estudiando una nueva lengua europea, español, intentan *construir* puentes en primer lugar entre las lenguas europeas.

3. Inglés como lengua-puente hacia las lenguas románicas

3.1. Estudios teórico-empíricos

A pesar de que el inglés forma parte de las lenguas germánicas, la historia de su evolución está marcada por una influencia considerable del latín y del francés (Criado de Val 1972; Grzega 2005; Le Besnerais 2010, 2011; Hemming *et al*. 2011), lo que llevó a algunos investigadores a destacar el carácter "históricamente mixto germano-románico" (Grzega 2005: 1) del inglés y a definirlo como una "lengua germánica latinizada" (Criado De Val 1972: 283) o como "una lengua románica fracasada" (Klein 2008: 120).

Los trabajos que proponen utilizar el inglés como una lengua-puente para el aprendizaje de las lenguas románicas son relativamente recientes. Así, en la edición inglesa del método EuroComRom los autores señalan que los hablantes del inglés podrían beneficiarse de sus conocimientos previos, especialmente del léxico,[6] para estudiar las lenguas románicas (McCann *et al*. 2002: 5). Tras haber aplicado al inglés la metodología de los Siete tamices de EuroCom, Joachim Grzega fue uno de los primeros quien sugirió que los conocimientos de esta lengua podrían ser aprovechados no solamente para el estudio de lenguas germánicas[7] sino también para el aprendizaje de las lenguas románicas. Varios estudios teórico-empíricos confirmaron esta hipótesis aplicándola tanto al conjunto de las lenguas románicas (Klein y Reissner 2006; Klein 2008; Le Besnerais 2010, 2011; Hemming *et al*. 2011) como al español en particular (Leitzke-Ungerer *et al*. 2012). Se confirmó que gracias a su carácter mixto el inglés puede desempeñar el papel de un vínculo entre las familias lingüísticas en ambas direcciones: para los que saben otras lenguas germánicas es un puente hacia el latín y las lenguas románicas y viceversa (Hemming 2011: 291).

3.2. Algunas experiencias en el aula

Varias publicaciones (Sánchez Castro 2010; Vences 2011a, 2011b; Hemming 2011) describen las experiencias en las que el inglés se utiliza como una de las bases de transferencias de conocimientos para el aprendizaje del español. Cabe señalar que, como en la mayoría de los casos el inglés no es la única lengua extranjera en los repertorios lingüísticos de los alumnos, los resultados de dichos estudios revelan la sinergia de distintas variables y de todas las lenguas aprendidas.

En el experimento "Aula intercultural" de Marta Sánchez Castro (2010), a pesar de

6. "From a lexical point of view, English is in fact far more a Romance than a Germanic language." (Crystal 2007: 8).
7. El papel del inglés como lengua-puente hacia las lenguas germánicas se estudió en Europa en distintos proyectos, p.ej.: Hufeisen y Neuner 2004; Hufeisen y Marx 2007a, 2007b.

que el inglés estaba presente en los repertorios de todos los participantes, su papel quedó limitado, puesto que para muchos el español era la tercera o cuarta LE tras el inglés, el francés y el latín. Sin embargo, se logró comprobar que "los alumnos generan una gramática de hipótesis basada, sobre todo, en analogías entre la LM, las lenguas puente y la lengua meta" (Sánchez Castro 2010: 13).

Basándose en su propia experiencia docente, Úrsula Vences (2011a)[8] sugiere que es necesario activar los "conocimientos latentes" de los alumnos: 1) extranjerismos en la lengua materna; 2) internacionalismos de otras LE; 3) metaconocimientos sobre el funcionamiento de la lengua (p.ej.: formación de palabras, clases de palabras, *falsos amigos*, palabras funcionales); 4) las estructuras de los textos de distintos tipos; 5) los conocimientos generales (del mundo) y 6) las estrategias de aprendizaje. Sus primeras experiencias concretas al aplicar la didáctica de la intercomprensión en la clase de ELE en Alemania han confirmado los resultados que se esperaban: (a) una progresión rápida en las competencias receptoras, (b) los efectos positivos retro-activos para la consolidación de los conocimientos latentes de las lenguas estudiadas y (c) los efectos positivos pro-activos para el aprendizaje posterior de las lenguas románicas y para el aprendizaje permanente.

Hemming (2011) constata que a través del enfoque intercomprensivo aplicado en el curso "Español, portugués, italiano, francés a través del inglés" se desarrollaron no solamente la competencia comunicativa en una nueva lengua, sino también las estrategias de aprendizaje y la autonomía de los alumnos.

4. Los siete tamices: del inglés al español

La posibilidad de utilizar el inglés como lengua-puente para el estudio de las lenguas románicas fue comprobada mediante la metodología de los Siete tamices por un grupo de investigadores de EuroCom y descrita en varias publicaciones (Klein y Reissner 2006; Hemming *et al*. 2011). Para la enseñanza-aprendizaje de ELE este artículo se limita a "echar puentes" entre el inglés y el español con el fin de determinar qué conocimientos pueden facilitar el estudio. Por motivo de espacio se presentarán solamente algunos ejemplos de equivalencias entre el inglés y el español. Los paradigmas más detallados se pueden consultar en las obras citadas.

4.1. Tamiz número 1: Léxico internacional

El primer tamiz recoge el léxico internacional que cuenta con unas 5 mil palabras reconocibles con facilidad, de origen griego, latín o inglés. Casi el 90 % del léxico internacional es de procedencia latino-románica. Por ello, en muchas ocasiones se solapa con el léxico panrománico. Este vocabulario constituye en las lenguas románicas el léxico de base, mientras que en inglés forma parte de los préstamos. Todas estas palabras están relacionadas con el desarrollo del pensamiento y de la vida humana, por ejemplo:

8. La ponencia "Abrir puertas para otras lenguas en la clase de ELE. Propuestas de intercomprensión para el aula" de Úrsula Vences (2011b) presenta algunas actividades que aprovechan los conocimientos previos de otras lenguas y favorecen el desarrollo de la conciencia metalingüística.

Ciencias:	*therapy – terapia*	Deportes:	*gymnastics – gimnasia, football – fútbol*
Tecnología:	*fax, modem, wi-fi*	Ciencias sociales:	*police – policía, party – partido*
Negocios:	*marketing*	Política internacional:	*integration – integración*

Además, la comprensión entre las lenguas se facilita gracias a los nombres propios de personas, lugares e instituciones, así como a las similitudes de los tipos de textos en distintas lenguas (Hemming *et al*. 2011: 17).

4.2. Tamiz número 2: Léxico panrománico

El segundo tamiz se refiere al léxico panrománico que está presente en todas o en la mayoría de las lenguas románicas, "al menos en cinco de ellas" (Martin Peris *et al*. 2005: 33). Son unas 500 palabras heredadas del latín, comunes a la mayoría de las lenguas románicas. Forman parte del léxico básico que se usa con mayor frecuencia en todas las lenguas. Este léxico produce un efecto "multiplicador" (Martín Peris *et al*. 2005: 33; Hemming *et al*. 2011: 22), porque cada palabra del léxico panrománico está presente en varios idiomas, lo que permite ahorrar considerablemente el esfuerzo de memorización en el aprendizaje. Todas estas 500 palabras panrománicas (o sus asociaciones) existen igualmente en inglés (Klein 2008: 123; Hemming *et al*. 2011: 21) y pueden ser aprovechadas para el estudio del español.

500 PALABRAS		Tipo de palabras	Presentes en	EJEMPLOS
Núcleo del léxico panrománico (147)	39	absolutamente panrománicas	todas las lenguas románicas	*to have – haber, flower – flor, time – tiempo, to enter – entrar, sound – sonar, wine - vino*
	108	panrománicas	9 lenguas	*cord – cuerda, clear – claro, face – faz, grain – grano, in – en, sack – saco*
Lista comp. (260)	33	panrománicas	8 lenguas	*colo(u)r – color, art – arte, crown – corona, pain – pena, new – nuevo, to tend – tender*
	227	panrománicas	5 ó 7 lenguas	*arms – armas, mother – madre, mountain – monte, day – día, front – frente, people – pueblo*
	73	palabras del latín culto		*action – acción, author – autor, center – centro, image – imagen, music – música, to visit – visitar*
	20	palabras de origen germánico		*frank – franco, fresh – fresco, garden – jardín, guard – guardar, rich – rico, rob – robar*

Adaptado de Hemming *et al*. 2011: 22-35.
Tabla 2. Ejemplos del léxico panrománico en inglés y en español

4.3. Tamiz número 3: Correspondencias fónicas

El tercer tamiz de las correspondencias fónicas está relacionado con la evolución de las lenguas. Abarca las reglas esenciales que permiten optimizar el uso del léxico panrománico, puesto que ayudan a reconocer fácilmente un parentesco entre las palabras y así su significado. Algunas correspondencias entre el inglés y el español se recogen a continuación.

VOCALES	INGLÉS (asociaciones)	ESPAÑOL
[e] tónica sílaba cerrada / abierta **[o]** tónica sílaba cerrada / abierta	E: *fête*, *feast*, *festival* *herb, seven* / *petrify* O: *fort*, *forte* *portal, pontoon* / *rotate*	IE: *fiesta* *hierba, siete* / *piedra* UE: *fuerte* *puerta, puente* / *rueda*

Adaptado de Martín Peris *et al*. 2005: 47-48; Hemming *et al.* 2011: 38-40.

Tabla 3. Ejemplos de correspondencias entre las vocales en inglés y en español

CONS.	INGLÉS	ESPAÑOL
S + cons.	S + cons.: *school, spirit, state*	**E** + S + cons.: *escuela, espíritu, estado*
PL	PL: *plenty, plain*	LL: *lleno, llano* / PL: *pleno, plano*
BL	BL: *blame* / *block, blouse*	L: *lastimar* / BL: *bloque, blusa*
FL	FL: *flame, flat* / *flower, flow*	LL: *llama, llano* / FL: *flama* (Méx.), *(in-)flamar*; *flor, fluir*
CL	CL: *clef*	LL: *llave* / CL: *clave*

Adaptado de Martín Peris *et al*., 2005: 49-50; Hemming *et al*., 2011: 40-42.

Tabla 4. Ejemplos de correspondencias entre las consonantes en inglés y en español

4.4. Tamiz númweo 4: las grafías y la pronunciación

El paso 4 permite establecer las correspondencias actuales entre las grafías y su pronunciación en ambas lenguas, lo que facilita el reconocimiento de las palabras como "similares". Las normas de pronunciación del inglés no pueden ser de gran ayuda en el aprendizaje del español, mientras que su ortografía sí puede, ya que "en gran medida coincide con las lenguas románicas" (Hemming *et al*. 2011: 51). Por ejemplo, la palabra *radio* tiene la misma ortografía en inglés y en español a pesar de las diferencias en la pronunciación.

VOCALES	INGLÉS	ESPAÑOL
a	a [ei]: *radio, operation*	a [a]: *radio, operación*
e	e [i]: *metre* / e [e]: *element*	e [e]: *metro, elemento*
i	i [ai]: *silence*	i [i]: *silencio*
u	u [ju]: *use*	u [u]: *uso*

Adaptado de Hemming *et al.* 2011: 51-52.

Tabla 5. Correspondencias entre las grafías y la pronunciación de las vocales en inglés y en español

CONSONANTES	INGLÉS	ESPAÑOL
c + e, i **c** + a, o, u **ch**	[s]: *century, city* [k]: *career, comedy, occur* [tʃ]: *chocolate*	[θ], [s]: *centena, ciudad* [k]: *carrera, comedia, ocurrir* [tʃ]: *chocolate*
g + e, i **g** + a, o, u	[g]: *get, give* / [dʒ]: *gender, giant* [g]: *gain, govern, disgust*	[x]: *género, gigante* [g]: *ganar, gobernar, disgusto*
J	[dʒ]: *jewellery*	[x]: *joyas*
q+u+Voc.	[kw]: *quit, requirement*	[k]: *quitar, requisito*
Ll	[l]: *llama* (animal), *Hello*	[j]: *llama*

Adaptado de Martín Peris *et al*. 2005: 86-89; Hemming *et al.* 2011: 52-54.

Tabla 6. Correspondencias entre las grafías y la pronunciación de las consonantes en inglés y en español

4.5. Tamiz número 5: Estructuras sintácticas panrománicas

El equipo de EuroCom comprobó que en inglés se encuentran los mismos nueve tipos de oraciones panrománicas (véase Klein y Reissner 2006; Hemming *et al*. 2011). Además, entre el inglés y el español existe un paralelismo en otras estructuras, algunos ejemplos de las cuales se recogen a continuación: la introducción de las oraciones interrogativas y de las oraciones de relativo, la hipotaxis y las frases condicionales con las similitudes en el uso de los tiempos verbales.

Estructuras	INGLÉS	ESPAÑOL
Oraciones interrogativas	Who...? What...? When...? Where...? How...? Why...? *Ej.: Who is this man?*	¿Quién...? ¿Qué...? ¿Cuándo...? ¿Dónde...? ¿Cómo...? ¿Por qué...? *Ej.:¿Quién es este hombre?*
Oraciones de relativo	SN* (sujeto/objeto) + Elemento relativo *Ej.: The train THAT goes to Paris has left.* *The train (THAT) I see goes to Paris.*	SN* + Pronombre relativo (con preposición) *Ej.: El tren QUE va a París ha salido.* *El tren QUE veo va a París.*
Hipotaxis	Oración Principal + THAT + O. Subordinada *Ej.: Susan says THAT she loves life.*	Oración Principal + QUE + O. Subordinada *Ej.: Pedro dice QUE ama la vida.*
Oraciones condicionales	Oración Principal + IF+ O. Sub. (Condición) Tiempos del Tipo 1: Futuro + IF + Presente *Ej.: We'll stay at home IF it rains tomorrow.*	Oración Principal + SI + O. Sub. (Condición) Tiempos verbales: Futuro + SI + Presente *Ej.: Nos quedaremos en casa SI llueve mañana.*

*** SN - sintagma nominal. Adaptado de Hemming *et al*. 2011: 63-66; Martín Peris *et al*. 2005: 102-103**

Tabla 7. Ejemplos de paralelismos sintácticos en inglés y en español

4.6. Tamiz número 6: Elementos morfosintácticos

El sexto tamiz recoge los elementos morfosintácticos similares en las lenguas analizadas. Algunos ejemplos de paralelismos en inglés y en español que pueden facilitar el aprendizaje de ELE:

1. En ambas lenguas existe la formación de adverbios a partir de los adjetivos con la agregación de un sufijo: en inglés: -ly (p.ej.: *real – really*) y en español: -mente (p.ej.: *real – realmente*) (*cf.* Hemming *et al*. 2011: 73).

2. En cuanto a los grados de comparación de los adjetivos, en inglés –aparte del modelo germánico (p.ej. *big – bigger – the biggest*)– existe el modelo llamado "románico", cuando el comparativo se forma con la palabra *más - more* (p.ej.: *más interesante / more interesting)* y el grado superlativo se forma con el artículo definido añadido a las formas del comparativo (p.ej.: *el + más interesante / the + most interesting*) (*cf.* Hemming *et al*. 2011: 70).

4.7. Tamiz número 7: Prefijos y sufijos

El último tamiz analiza los afijos puesto que el conocimiento de su significado (1) facilita la ampliación del vocabulario del alumno, (2) ayuda a mejorar la lectura deductiva, (3) potencia el aprendizaje de la lengua y (4) lleva a una progresión mucho más rápida en LE2 en comparación con el estudio de LE1 (Vences 2011: 5). En las lenguas románicas existen unos 160 afijos más productivos derivados de las lenguas clásicas (del latín y del griego). Además, cabe señalar que "en los últimos tiempos se están incrementando los afijos clásicos productivos que vuelven a entrar en las lenguas románicas a través del inglés" (Martín Peris *et al*. 2005: 122).

Ejemplos de elementos latinos en inglés y en español:

com- , dis- , im- , inter- , pro- ,
pre-dis- , re- , su(p)- , super- , trans- } + pose (ing.) / poner (esp.) (p.ej. *superimpose / superponer*)

Ejemplos de elementos griegos en inglés y en español:

En la medicina: anti-, hypo-, hyper- / -fobia, -itis, -patia, -terapia (p.ej. *hypertension / hipertensión*)

En ciencias: meta-, paleo- / -logia, -sofia (p.ej. *paleontology / paleontología*)

5. Conclusiones

Los estudios teórico-empíricos en el ámbito de la intercomprensión confirman el gran potencial del inglés como una base de transferencia interlingüística para la enseñanza-aprendizaje de español como LE/L2. La amplia presencia del inglés en los repertorios lingüísticos de los alumnos de ELE y los paralelismos entre el inglés y el español, confirmados mediante la metodología de los Siete tamices de EuroCom, permiten activar y aprovechar los conocimientos previos del inglés y de otras lenguas, así como favorecen una progresión más rápida y un aprendizaje más eficaz de la lengua meta.

Bibliografía

DE SWAAN, A. (1993): "The Evolving European Language System: A Theory of Communication Potential and Language Competition", *International Political Science Review*, 14, 3 (Julio), 241-255.

DE SWAAN, A. (2007): "The Language Predicament of the EU since the Enlargements", *Sociolinguistica*, 21, 1-21.

DOYÉ, P. (2005): *Intercomprehension: Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual, education. Reference study*, Strasbourg: Council of Europe.

COMISIÓN EUROPEA (2012): *Special Eurobarometer 386 / Wave EB77.1 Special Eurobarometer Europeans and their languages*.

COMISIÓN EUROPEA (2006): *Special Eurobarometer 243 / Wave 64.3 – TNS Opinion & Social Europeans and their languages*.

COOK, V. (1991): "The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence", *Second Language Research*, 1, 103-117.

CRIADO DE VAL, M. (1972): *Fisionomía del español y de las lenguas modernas. Características del español comparadas con las del francés, italiano, portugués, inglés, alemán, rumano y lenguas eslavas*,

Madrid: Editorial SAETA.
CRYSTAL, D. (2007): *English as a global language. Second edition*, Cambridge: Cambridge University Press.
GRZEGA, J. (2005): "The Role of English in Learning and Teaching European Intercomprehension Skills", *Journal for EuroLinguistiX*, 2, 1-18.
HEMMING, E. (2011): "Learning to learn languages", en F.-J. Meissner *et el.* (eds.) *Intercomprehension: learning, teaching, research,* Tübingen: Narr Verlag.
HEMMING, E., H. G. KLEIN y C. REISSNER (2011): *English – the Bridge to the Romance Languages*, Aachen: Shaker Verlag.
HUFEISEN, B. y N. MARX (2007a): *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*, Aachen: Shaker Verlag.
HUFEISEN, B. y N. MARX (2007b): "How can DaFnE and EuroComGerm contribute to the concept of receptive multilingualism?", en J. D. ten Thije y L. Zeevaert *Receptive Multilingualism: Linguistic Analyses, Language Policies, and Didactic Concepts*, Amsterdam, NLD: John Benjamins Publishing.
HUFEISEN B. y G. NEUNER (eds.) (2004): *The Plurilingualism Project: Tertiary language learning – German after English*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
KLEIN, H. G. (2008): "L'anglais, base possible de l'intercompréhension romane? ", *Études de linguistique appliquée*, 149, 119-128.
KLEIN, H. G. y C. REISSNER (2006): *Basismodul Englisch. Englisch als Brückensprache in der romanischen Interkomprehension*, Aachen: Shaker.
LEITZKE-UNGERER, E., G. BLELL y U. VENCES (eds.) (2012): *English-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*, Stuttgart: Ibidem Verlag.
LE BESNERAIS, M. (2010): *Les langues romanes sont-elles un atout pour l'enseignement / apprentissage de l'anglais et inversement?* Ponencia en el Congreso Redinter GMF Kongress, Augsburg, 16-18/09/2010.
LE BESNERAIS, M. (2011): "Les langues romanes sont-elles un atout pour l'apprentissage de l'anglais?", en F.-J. Meissner *et al*. (eds.), *Intercomprehension: Learning, teaching, research,* Tübingen: Narr Verlag, 35-48.
MARTÍN PERIS, E., E. CLUA, H. G. KLEIN y T. D. STEGMANN (eds.) (2005): *EuroComRom – Los siete tamices: un fácil aprendizaje de la lectura en todas las lenguas románicas*, Aachen: Shaker.
MCCANN, W. J., H. G. KLEIN y T. D. STEGMANN (2002): *EuroComRom – The Seven Sieves. How to read all the Romance languages right away*, Aachen: Shaker.
MEISSNER, F.-J. (2004): "Introduction à la didactique de l'eurocompréhension", en F.-J. Meissner *et al.* (eds.), *EuroComRom – Les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*, Aachen: Shaker, 7-140.
MEISSNER, F.-J. (2010): "La didáctica de la intercomprensión y sus repercusiones en la enseñanza de lenguas: el ejemplo alemán", *Synergies Chili*, 6, 59-70.
MEISSNER, F.-J. (2011): "Teaching and learning intercomprehension: a way to plurilingualism and learner autonomy", en I. De Florio-Hansen (ed.), *Towards multilingualism and the inclusion of cultural diversity*, Kassel: Kassel University Press, 37-58.
MEISSNER, F.-J., C. MEISSNER, H. G. KLEIN y T. D. STEGMANN (eds.) (2004): *EuroComRom – Les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ*, Aachen: Shaker.
SÁNCHEZ CASTRO, M. (2010): "El papel de la lengua materna y de otras lenguas extranjeras en el aprendizaje de español por parte de estudiantes alemanes: ¿bazas o escollos?", *MarcoELE*, 11, 1-20.

VENCES, U. (2011a): "Abrir puertas para otras lenguas en la clase de ELE. Ejemplos prácticos de intercomprensión", en *Actas del IV Congreso internacional de FIAPE: La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas*, Santiago de Compostela, 17-20/04/2011.

VENCES, U. (2011b): "Abrir puertas para otras lenguas en la clase de ELE. Propuestas de intercomprensión para el aula" (Anexo a la ponencia), en *Actas del IV Congreso internacional de FIAPE*, Santiago de Compostela.

Alfabetización visual, visualización y desarrollo de estrategias socio-afectivas

Ana Dosal
José Manuel Foncubierta
Editorial Edinumen

Resumen

Desde la formulación de la *Teoría de la codificación dual* (Paivio 1971) hasta hallazgos más actuales y cercanos en el tiempo como la importancia de la imagen mental en la base neurológica del conocimiento (Damasio 2006), la comprensión sobre el lugar y la importancia que ocupa el tratamiento de la imagen en la educación en general, y en el aprendizaje de una segunda lengua en particular, ha crecido y madurado hasta permitir su aplicación práctica y consciente en la enseñanza de segundas lenguas. En el presente taller mostraremos las bondades y beneficios de incorporar la alfabetización visual en la programación de nuestros cursos en contextos multilingües, donde el docente procura cubrir los mismos objetivos didácticos con estudiantes de diferentes lenguas maternas.

Un acercamiento a través de la historia de la metodología en la didáctica de segundas lenguas nos revela cómo en el caso de la enseñanza del español como lengua extranjera también ha habido una evolución importante en lo que respecta a la presencia de la imagen como elemento activador del aprendizaje en el aula. Con la implantación del Método Directo o Método Berlitz en la primera mitad del siglo XX, llegaron las primeras propuestas en las que el tratamiento de la imagen se nos mostraba como un recurso peculiar, distinto o diferente para conseguir que la relación entre el signo lingüístico en la L2 y el referente fuese más directa y se evitara así la recurrencia a la lengua materna del alumno como estrategia de aprendizaje. Desde entonces hasta ahora, la cantidad de recursos basados en la imagen en la didáctica de segundas lenguas ha ido en aumento (flashcards, viñetas, pósteres, etc). La llegada de Internet en la década de los noventa y las múltiples aplicaciones que permite la web 2.0 (2004) no han hecho sino potenciar aún más si cabe lo que ya era un dicho incluso popular "una imagen vale más que mil palabras".

Es evidente que la sociedad actual, esa sociedad del conocimiento, está potenciando entre los usuarios de Internet el valor de la imagen y, por tanto, cada vez más las aulas están repletas de alumnos con una creciente competencia digital y una mayor familiaridad con la manipulación e intercambio de mensajes visuales.

Wallis (2006 citado en Arnold *et al*. 2011: 15) hace referencia a las muestras de déficit de atención que, en algunos casos, está produciendo tal avalancha de información a partir de los medios audiovisuales. Sea como fuere, es una afirmación poco menos que razonable y bastante plausible, como para ser tenida siquiera en cuenta, el hecho de que los jóvenes de hoy aprenden igual que los jóvenes de ayer pero responden, probablemente, a estímulos muy diferentes. Cuando las realidades del entorno

varían, hay una fuerza que presiona sobre las instituciones educativas para que estas realidades se vivan de manera paralela en las aulas, siendo así que el tratamiento de la imagen, ahora más que nunca, encuentra una razón de ser mucho más sólida. Si bien la experiencia y la historia de la didáctica ya nos han demostrado que una imagen puede acelerar la capacidad de aprendizaje y almacenamiento en la memoria de un alumno que estudia vocabulario, facilitándose así un mayor aprovechamiento de los esfuerzos cognitivos que antes empleaba en la mera traducción del caudal léxico de la L2 a la L1, ahora la realidad nos obliga a no mirar a otro lado y tratar de servirnos en el aula de herramientas como puedan ser Flickr (www.flickr.com), Picasa (picasa.google.com), Zooomr (www.zooomr.com) o, la que parece ir camino de convertirse en la red social de moda, Pinterest (http://pinterest.com) para ayudar a los alumnos en su alfabetización visual como recurso para la mejora de sus destrezas lingüísticas. En un mundo cada vez más expuesto a estímulos visuales, el tratamiento de la imagen en el aula puede contribuir precisamente a mejorar la atención del alumno sobre un estímulo que les aporte más que el input meramente textual. Esto último tampoco significa que la imagen vaya a suponer un desuso premeditado de los textos escritos. Pero en cierto modo, como denuncia Goldstein (2008), puede que haya llegado el momento de equilibrar algo más la balanza. Dado que los libros de texto de que disponemos en la actualidad apenas nos ofrecen un tratamiento de la imagen adecuado desde el punto de vista de la alfabetización visual, nosotros los profesores, gracias a la Internet, podemos encontrar material con que rellenar esos huecos. La alfabetización visual, en este sentido, sería en palabras de Kress y Lleauwen (1996) "una manera de analizar las imágenes y de abarcar los significados que comunican". En definitiva, un modo de leer una imagen similar a lo que sería leer el texto que acompañaría a esa imagen, con la ventaja para el profesor y el alumno de que, en este caso, ese texto lo tienen que imaginar los estudiantes a partir de la interpretación de la imagen. Una herramienta muy estimable para el desarrollo de la creatividad en el aula. Coseriu (1992) decía que "ser creativo es ir más allá de lo aprendido". La imagen, a este respecto, puede ser un disparador que impulse a ir más allá.

Como señala Robinson (2009), y ya veníamos apuntando desde la introducción, una de las disciplinas que más ha evolucionado en los últimos años, aportando una cantidad inestimable de datos perfectamente aprovechables en el ámbito educativo, ha sido la neurociencia. De estos hallazgos dan cumplida cuenta las investigaciones realizadas por Damasio (2006), Forgas (2002) o, incluso, Rizzolatti (2006). En el dominio que a nosotros nos interesa, de los trabajos realizados sobre la base neurobiológica del cerebro destaca la importancia de la imagen mental como base constitutiva del conocimiento.

> La mayoría de palabras que usamos en nuestro discurso interior, antes de hablar o de escribir una frase, existen en forma de imágenes auditivas o visuales en nuestra conciencia. Si no se convirtieran en imágenes, por fugazmente que fuera, no serían algo que podemos conocer. (Damasio 2006: 131)

Esto implica que cada cosa que pensamos y/o decimos se constituye, aunque sea de manera fugaz e inconsciente, como una imagen en nuestra mente. Por supuesto, este concepto de imagen va más allá de lo meramente visual, entrando aquí a formar

parte imágenes relacionadas con otros sentidos como pueden ser el tacto, el olfato y las emociones.[1] De este modo, el tratamiento en el aula de la imagen mental o "ver con el ojo de la mente" puede contribuir a esa unión entre los datos lingüísticos (la lengua que enseñamos), la imagen y las emociones con que almacenamos la información. Sin lugar a dudas el potencial de este planteamiento es tremendo y su eficacia en el aula es ya una cuestión certificada (Arnold *et al.* 2010).

La visualización sería la técnica que nos permitiría despertar las imágenes mentales de los alumnos y permitir que estas sean un input internalizado puesto sobre la memoria de trabajo del alumno para ser manipulada al servicio del aprendizaje. En muchos casos, comprobamos que los estudiantes no terminan de participar en las tareas de expresión oral o se muestran menos cooperativos. Las técnicas de visualización, en situaciones como estas, pueden ayudar a fortalecer la confianza de que por fin tengo material suficiente e ideas de las que hablar, ya que la información no procede de un texto externo sino de una vivencia interna, visualizada en imágenes mentales.

En este sentido, visualizar es una técnica que ayuda a percibir, manipular y utilizar imágenes mentales de diversa naturaleza (varios sentidos, no solo el visual) con un propósito didáctico específico. Es, en definitiva, una clave instruccional y de diseño de actividades que, partiendo del desarrollo de un entorno agradable de seguridad y confianza para el alumno, aunando recursos procedentes de la Sugestopedia como es el caso de la utilización de música, nos va a permitir encontrar nuevas vías tendentes a la motivación y autoestima del alumnado, la mejora de las capacidades de retención y reutilización de los conocimientos aprendidos gracias a la conexión existente entre lengua y experiencias vividas, así como el desarrollo de la creatividad, la cooperación y las destrezas lingüísticas.

En este taller hemos querido comenzar la muestra de actividades partiendo de la rentabilidad que poseen las imágenes que podemos llevar al aula. Evidentemente, entre los profesores de español hay una vocación compartida que nos hace interrumpir, en muchas ocasiones, acciones como caminar por la calle, leer una revista, escuchar una canción o dejar de hacer cualquier otra actividad, simplemente porque se nos presenta en nuestra propia cara una oportunidad magnífica de trabajar con un material que no fue previsto para la clase de ELE pero que, de repente, se nos muestra con un potencial extraordinario. En este sentido, cualquier imagen que veamos al caminar por la calle y que nos haga detenernos frente a ella, o cualquier muestra visual hallada en una revista o en Internet que haya llamado nuestra atención, puede ser un magnífico instrumento con un potencial enorme para la clase de español. Goldstein (2008) en su estudio sobre la alfabetización visual recomienda, al menos, una serie de principios que son reconocibles en la mayor o menor potencialidad y usabilidad de las imágenes en el aula. Entre estos rasgos destaca: que puedan ser leídas fácilmente, que los alumnos puedan unirlas a su experiencia, que aporten un plus al significado convencional y que su mensaje no sea demasiado explícito para que dé lugar a diferentes interpretaciones.

1. Stevick (1986) ya consideraba la emoción como un sentido más dentro de los cinco sentidos que tradicionalmente y popularmente todos conocemos.

En las actividades que hemos mostrado en el aula, hemos partido de la imagen, sí, pero hemos terminado uniendo la imagen externa, aquella que presentamos al alumno, para también partir de este input externo y comenzar a practicar con técnicas de visualización que ayuden al estudiante a dialogar con la imagen, a ir más allá de la presencia de rasgos exteriores y completar la información, siempre con visualizaciones guiadas, para poner en práctica los contenidos de lengua que queríamos ensayar. De esta manera, un contenido en principio ajeno, como pueda ser una foto o una obra de arte, ha terminado por convertirse en un elemento transformado por la propia experiencia vivida por el alumno; aspecto este último que transforma un ejercicio que podría ser aséptico o aburrido en una tarea sencillamente relevante. Esto multiplica el efecto semántico de la imagen (foto, obra de arte, lo que sea) en tantos significados como alumnos haya en el aula y nos ayuda, qué duda a cabe, a transformar el aula en un foro en el que poner en práctica no solo elementos que han sido pre-enseñados sino además nuevas formas que no fueron presentadas. Así, una imagen termina siendo un discurso, un mensaje aportado al aula y, a su vez, en un discurso generado por el propio alumno.

Posteriormente, analizados los ejemplos de alfabetización visual, fuimos un paso más allá y nos centramos plenamente en la técnica de la visualización mediante una serie de tareas que tenían por objetivo no mostrar nada al alumno, sino que él mismo mediante procedimientos de sugestión fuera quien aportara el material de base lingüística y cultural con que trabajar en clase. Aquí, pudimos observar como la imagen mental no es solo una representación visual que ocurre en nuestra mente a modo de fotografía o retrato, sino que posee naturaleza diversa y cuanto más rica sea la imagen visual (atendiendo a más de un sentido de percepción), mucho más probable es que la visualización se lleve con éxito y estemos garantizando un buen trabajo basado en la visión a partir de nuestra mente.

Una vez presentadas las actividades, no queríamos cerrar nuestra breve presentación sin destacar el enorme potencial de las imágenes, ya dadas o construidas por el alumno, para la vigorización y desarrollo de estas estrategias que Oxford y Ehrman (1990) consideraron y demostraron empíricamente como un valor más que añadir a nuestra actividad como enseñantes. Todas las tareas propias favorecen de un modo u otro una serie de estrategias sin las cuales la mesa del aprendizaje y la silla de la enseñanza quedarían cojas. Entre las que citan las autoras hemos destacado: bajar los niveles de ansiedad y animarse a uno mismo (mediante la relajación progresiva, la respiración profunda, la música y la risa); tomar tu temperatura emocional (escuchar a tu cuerpo y discutir tus sentimientos con alguien más; o la capacidad de cooperar y empatizar con otros.

Por último, todo lo que hemos mostrado hoy en este taller no podría haber sido posible sin la reflexión dentro del aula, el estudio de los campos de investigación que se están desarrollando y la intuición. Decía Palmer (1997) que la enseñanza no debía ser reducida a la abstracción porque resultaría fría y abstracta; tampoco a lo emocional porque terminaría siendo narcisista y, de igual manera, tampoco debía ser un fenómeno plenamente espiritual porque perdería su anclaje con el mundo real. Pero, desde luego, no nos cabe duda de que intelecto, emoción y espíritu son ingredientes que, de manera proporcional, ayudan a la constitución de nuestra competencia docente.

No suele ser habitual terminar un escrito con una cita, pero no nos resistimos a glosar las palabras de un visionario, como así lo fue, el educador norteamericano John Dewey.

> Creo que gran parte del tiempo que se dedica ahora a la preparación e impartición de lecciones podría emplearse, de manera más inteligente y útil, en moldear el poder que tienen los niños para imaginar y en procurar que estén continuamente formando imágenes definidas, precisas y cada vez mayores de los diversos ámbitos con los que entra en contacto con su experiencia (Dewey 1897).

Con estas sabias palabras Dewey pudo intuir lo que en la actualidad la ciencia ya ha podido definir, explicar y delimitar de manera que, ahora, su utilización es un hecho practicable y aprovechable como valor y recurso ineludible para un modelo de enseñanza no solo más efectivo sino más afectivo también.

Actividad 1: Museo de imágenes

Actividad 2: Fotomatón Emocional

Actividad 3: Relaciona los sentidos

Bibliografía

ARNOLD, J. *et al.* (2010): *Imagine that!*, Helbling.

COSERIU, E. (1992): *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar,* Madrid: Gredos.

DAMASIO, A. (2006): *El error de Descartes*, Barcelona: Editorial Crítica.

DEWEY, J. (1897): *My Pedagogic Creed*, Early works.

GOLDSTEIN, B. (2008): *Working with images*, CUP.

FORGAS, J. P. (2002): "Towards understanding the role of affect in social thinking and behavior", *Psychological Inquiry*, vol. 13, 90-102.

OXFORD, R. y M. EHRMAN (1990): "Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting", en Kress y Leewen, *Reading Images: The Grammar of Visual Design:* Routledge.

PALMER, P. (1997): *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life?*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

PAIVIO, A. (1971): *Imagery and verbal processes*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

RIZZOLATTI, G. y C. SINIGAGLIA (2006): *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional,* Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

ROBINSON, K. (2009): *El Elemento*, Barcelona: Grijalbo.

STEVICK, E. W. (1986): *Images and Options in the Language Classroom*, New York: Cambrigde University Press.

Estrategias de aprendizaje de la enseñanza del ELE a nivel universitario

Aura Luz Duffé Montalván
Universidad Rennes 2, Bretaña, Francia

Resumen

En este artículo tratamos de identificar un tipo de formación del *ELE* propuesta en la universidad en Francia, *LANSAD* (*LANgue pour Spécialistes d'Autres Disciplines*) y, con ella, exponemos nuestra reflexión sobre los parámetros y criterios de su enseñanza-aprendizaje.

Si bien la metodología universitaria mantiene aún una enseñanza tradicional (profesor fuente del saber/estudiante receptor de los conocimientos), el contexto de *LANSAD* exige un cambio en la manera de conducir la transmisión de los contenidos. En éste, se hablará más bien de desarrollar competencias tanto lingüísticas, pragmáticas como actitudinales. Los objetivos profesionales de *LANSAD* y las contribuciones de los grandes enfoques pedagógicos y psicológicos hacen posible que el profesor en la universidad pueda tomar conciencia de su nueva función: guiar la enseñanza-aprendizaje.

1. La enseñanza de una lengua a nivel universitario en Francia

De acuerdo con los primeros datos de la enseñanza universitaria, sabemos que en la Edad Media, su objetivo principal era transmitir *conocimientos, saberes* en los cursos magistrales. Promover la investigación universitaria no constituía aún en aquella época una de las principales metas; el siglo XIX se encargará de ponerla de realce conservándose hasta nuestros días junto con una metodología tradicional: el profesor desarrolla en clase sus investigaciones, es él quien detiene el saber, el estudiante recibe las infomaciones de forma pasiva, sometiéndose al conocimiento del profesor. Sin embargo, a finales del siglo XX y comienzos del XXI, existen intentos para renovar este método como lo prueba Annie Bireaud en su libro *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur* (Bireaud 1990: 62, 168).

En lo que se refiere a la enseñanza de las lenguas, a partir de 1870 las universidades en Francia comienzan a modificar su organización al ver el auge económico y político de otros países como el de Alemania (Puren 1984:118). En esta nueva estructuración se da más importancia a la enseñanza de las lenguas porque se reconoce que éstas vehiculan los intercambios comerciales y culturales. Así, a partir de los últimos años de la década del 60, se crean formaciones de carácter práctico como la carrera de *AES* (*Administration Economique et Sociale*) y *LEA* (*Langue Etrangère Appliquée*). No obstante, a nivel secundario, los métodos de esa época seguían impregnados de la metodología tradicional; es decir, proponían en la mayoría de los casos, el análisis de textos literarios

bajo el apoyo indiscutible de la traducción (*thème/version*), la enseñanza de la gramática y la adquisición de contenidos. La universidad, a pesar de su renovación, gracias a la propuesta de nuevas formaciones, no se diferenciará de esta metodología.

Dentro de este contexto, el uso de nuevos materiales constituye tal vez la renovación más evidente, puesto que en las nuevas formaciones se tendrá que proponer el estudio de documentos actuales sacados de periódicos, revistas, hebdomadarios y, actualmente, hacer uso de los recursos de las nuevas tecnologías de la comunicación como Internet, bitácoras, forums, etc.

2. La formacion del español y la formacion LANSAD

En lo que se refiere a la enseñanza de la lengua española a nivel universitario en Francia encontramos dos tipos de formación. La primera concierne la enseñanza de la filología española en la cual se imparte, por lo general, una metodología tradicional (cursos magistrales de literatura, de civilización, análisis de textos, traducción, gramática, etc.). La segunda corresponde a la enseñanza del español como curso opcional u obligatorio, según las carreras. En este caso, podemos hablar realmente de una enseñanza del *ELE* a nivel universitario puesto que se trata de desarrollar las competencias comunicativas de la comprensión y la expresión escritas y orales, así como saber interactuar con las personas de habla hispana.

Esta última formación viene del deseo, a nivel europeo, de promover la enseñanza de las lenguas y, en 2004, la dirección general de la Educación y de la Cultura de la Comisión Europea preconiza en su informe, la necesidad de proponer el aprendizaje de dos lenguas (sin tomar en cuenta la lengua materna) en los centros de enseñanza. Esto para reforzar el intercambio entre los países miembros. Así, en Francia, se proponen, en todas las carreras universitarias, el aprendizaje de dos lenguas, creándose, de este modo, lo que se conoce como la formación *LANSAD* (*Langue pour Spécialistes d'Autres Disciplines*).

2.1. La formacion lansad

2.1.1. Especificidad de la formación: ejes, objetivos, definición

Al observar diferentes universidades francesas en las cuales se propone una formación *LANSAD*, se concluye que su enseñanza se organiza hasta ahora según la política, los objetivos y criterios de los establecimientos universitarios (Duffé Montalván 2010b: 154-157).

Haciendo un análisis global de los puntos comunes de esta formación, destacamos tres ejes principales:

- Primero, desde el punto de vista del aprendizaje del estudiante, se observa la predominancia del eje lingüístico-cultural, dado que se pone de realce el aprendizaje de la lengua a través del estudio de su historia política, social y cultural.
- Segundo, desde el punto de vista de la enseñanza, se destaca el eje didáctico, puesto que el profesor necesita identificar las estrategias necesarias que le per-

mitan llevar a cabo un trabajo específico, como el aprendizaje de un discurso especializado junto con el desarrollo de estrategias comunicativas.
- Finalmente, desde el punto de vista del aprendizaje y de la enseñanza, resulta cada vez más evidente la presencia del eje tecnológico, puesto que si se quiere incentivar el aprendizaje autónomo no hay más recurso que emplear los instrumentos que nos proponen las nuevas tecnologías.

Ahora bien, si se examina con detalle esta formación, reconocemos que focaliza dos objetivos importantes: unos generales y otros específicos. Los primeros concuerdan con el desarrollo de las competencias mencionadas en el Marco Común de Referencia para las Lenguas. Los segundos corresponden a las necesidades específicas de un público adulto. La suma de estos dos objetivos constituye para nosotros la especificidad de esta formación, lo que implica para el profesor asumir diferentes retos:

- Adaptar los objetivos generales y específicos al aprendizaje de la lengua.

- Saber manejar diferentes contenidos específicos o generales de forma separada o conjunta: historia, civilización, lengua general, lengua de los negocios, conocimiento de derecho, etc.

- Saber manejar diferentes situaciones de enseñanza y aprendizaje dada la heterogeneidad de los niveles lingüísticos dentro de un mismo grupo de trabajo.

Así, el profesor en la formación *LANSAD* no puede contentarse, según nosotros, de un único saber disciplinario, el conocimiento de otras disciplinas como la psicolingüística, la didáctica, la psicología del aprendizaje constituyen los útiles necesarios para hacer investigaciones en la comprensión y producción de una lengua extranjera.

Con el objetivo de definir de forma más precisa la enseñanza de esta formación, nos atrevemos a presentar el siguiente concepto:

Enseñanza que engloba el análisis cultural, lingüístico y profesional de una lengua extranjera. Contexto en el cual el profesor se ve confrontado a una diversidad de metas, de necesidades y objetivos y, frente a los cuales, debe demostrar su dominio de las competencias disciplinarias y psico-didácticas. En clase, el profesor deberá saber conjugar sus conocimientos, sus habilidades y actitudes.

2.1.2. Características de los estudiantes

Dado que la formación *LANSAD* reúne o puede reunir a un conjunto de estudiantes especialistas de difererentes disciplinas o carreras, resulta muy difícil identificar las características de estos estudiantes. Sin embargo, podemos inferir algunas características a nivel lingüístico, cognitivo, cultural y profesional.

Primero, a nivel lingüístico, para los establecimientos que proponen una prueba de control al inicio de clases, con el fin de establecer luego la formación de grupos (según

los niveles de los estudiantes, como en el caso de las Universidades París III-Sorbonne Nouvelle, Mulhouse Colmar y Grenoble 3, entre otras), podemos pensar que ésta se hace en función de la adquisición de las estructuras lingüísticas de base, es decir, haber adquirido la morfología nominal y verbal. En otros casos, encontramos grupos constituidos en función de los objetivos profesionales. En cualquier caso, los estudiantes presentan una cierta homogeneidad lingüística. En otras universidades, como la nuestra, que regrupa a estudiantes según ciertos criterios de afinidad entre disciplinas y que no proponen pruebas de control para la formación de grupos, el nivel lingüístico resulta muy heterogéneo, es decir, podemos encontrar dentro de un mismo grupo a estudiantes que no han adquirido las estructuras lingüísticas de base, como encontrar a aquéllos que las dominan perfectamente y que desean simplemente perfeccionarse en una comptetencia determinada, ya sea la oral o la escrita, por ejemplo.

A nivel intelectual, como se trata de estudiantes que cursan la formación de Grado o de Master y que se encuentran entre los dieciocho y veinticuatro años de edad, se supone que a nivel cognitivo han adquirido el estadio preposicional (según Jean Piaget)[1], lo que les permite a priori comprender las frases subordinadas y las imágenes encontradas en un texto.

Desde el punto de vista social, económico y cultural, faltan estudios específicos a nivel sociológico para determinar la influencia o el impacto de un contexto en el aprendizaje de una lengua. Sin embargo, como ocurre en todas las universidades en Francia, los estudiantes provienen de diferentes sectores sociales, económicos y culturales. Así podemos encontrar alumnos de varios países de Europa siguiendo el curso de *Español-LANSAD*, puesto que se propone la formación a todo estudiante inscrito cualquiera sea su nacionalidad. Frente a esto y, por algunas reacciones que hemos observado durante la dinámica de grupos, una pregunta suscita siempre nuestra reflexión: ¿Cuáles serían las estrategias didácticas frente a un público pluricultural?

Finalmente, desde el punto de vista profesional, según la estructura propria de cada universidad, podemos encontrar objetivos muy precisos: como el aprendizaje de fórmulas de cortesía en los intercambios comerciales, hacer traducciones de textos especializados para las carreras de *Ciencias Económicas*, por ejemplo, hasta perseguir objetivos muy generales como el dominio de la lengua oral para las carreras de *Artes Plásticas*. En general, cualquiera sea la disciplina concernida, el objetivo común a nivel profesional es poder comunicar tanto a nivel escrito como a nivel oral. Los estudiantes desean adquirir el léxico y las habilidades necesarias para desenvolverse en un contexto profesional. Así, el conocimiento y la práctica de la comprensión/ producción oral y escrita resultan indispensables en esta formación.

Para resumir lo que acabamos de decir, se puede afirmar que los estudiantes en *LANSAD* presentan características muy heterogéneas. Existe diversidad tanto a nivel de sus objetivos como a nivel de las características intelectuales, sociales y culturales.

1. Jean Piaget junto con Jerôme Bruner y otros investigadores de la psicología cognitiva han descubierto "Los estadios de aprendizaje intelectual" propios a la edad cronológica del individuo. Esta propuesta que puede ser revisada constituye, sin embargo, un punto de referencia para los investigadores en psicología cognitiva.

Ésta es una realidad que se tiene que tomar en cuenta en la planificación de nuestros cursos y en el conjunto de la estructura de la formación.

3. Estrategias de aprendizaje

La especificidad del contexto de la enseñanza *LANSAD* y las características de sus estudiantes, nos obligan a reflexionar sobre cuáles serían las estrategias didácticas para encauzar el aprendizaje óptimo. A continuación presentamos algunas de nuestras observaciones que se han ido concretizando a medida que adquiríamos más experiencia en este tipo de formación. Éstas se resumen en los siguientes aspectos:

3.1. Observaciones

3.1.1. A nivel del aprendizaje frente a la presencia de estudiantes de diferentes culturas

Primero, podemos afirmar que la presencia de estudiantes de diferentes culturas favoriza la comprensión de ciertos contenidos lingüísticos, culturales y profesionales. Por ejemplo, la identificación de lo implícito en los discursos escritos y orales se comprende con mayor facilidad gracias a los conocimientos culturales que ya poseen los alumnos. En el caso de esta frase: "Como si de Pilatos se tratase, el congreso de los Diputados ha recomendado no regular la prostitución en España"[2] (Blanco 2007: 24), el hecho de saber identificar el nombre de este personaje (*Pilatos*) y conocer su papel en la historia, facilita la comprensión de otras frases formuladas en el discurso: "[...] Pero el congreso de los diputados ha decidido tirar por el camino de en medio y lavarse las manos" (Blanco 2007: 25).

Por otro lado, el hecho de trabajar sobre las bases de diferentes interpretaciones de enunciados según las diferentes culturas, ayuda a situar cada enunciado en un contexto determinado, es decir, situar la lengua meta con respecto a la lengua materna y guardar así, entre todos, una apariencia frente al otro. Se hablará en este caso del respeto de las interpretaciones.

Segundo, como lo afirma Alain Blondel y *al.* (Blondel, Briet, Collès, Destercke y Sekhavat 1998: 30) "[...] Comme la découverte d'une ville, l'acquisition d'une langue et d'une culture étrangère est liée à la fois à l'affectif et au cognitif". En este sentido, nuestra experiencia lo constata, al observar que en la formación *LANSAD*, la mayoría de los estudiantes escogen el aprendizaje del español por tratarse de una lengua con la cual se sienten identificados, ya sea por el interés cultural que representa o por la apertura profesional que se les abre al saber comunicar en español.[3]

Desde el punto de vista cognitivo, observamos efectivamente que los estudiantes provenientes de las diferentes lenguas romances escogen por lo general aprender español porque el esfuerzo cognitivo para adquerir los automatismos lingüísticos no es muy

2. Blanco, Natalio (2007): "El limbo jurídico de la prostitución", *Cambio 16*, n° 1.839, 5 marzo, Madrid: 24, 25.
3. A través de este medio, se les presenta la posibilidad de realizar prácticas profesionales en los países hispanoamericanos.

elevado. Esto debido a las semejanzas encontradas en relación con su lengua materna en la construcción de la sintaxis y la formación de los lexemas. Por ejemplo, si un francés lee esta frase *las conclusiones de la reunión revelan que buena parte de las familias*... su esfuerzo cognitivo es relativamente débil, puesto que lo comprenderá desde la primera lectura al observar las semejanzas entre las raíces de los lexemas, aunque la traducción al francés varíe (*les conclusions de la réunion révèlent que la plupart des familles*...).

Tercero, junto con la teoría evolutiva-constructivista de Jean Piaget, pensamos que la lengua extranjera se aprende desde el momento en el cual uno llega a apropiarse de los paradigmas lingüísticos y culturales y puede lograr construir, por sí mismo, enunciados correctos. Y ésto a prueba de intentos, ejercicios, errores y logros obtenidos a lo largo de su formación. Así, al igual que la lengua materna se somete al aprendizaje de automatismos, la lengua meta requiere los mismos. Por consiguiente, el profesor tendrá que crearlos para que el estudiante llegue a producir enunciados espontáneos. Por ejemplo, a nivel de la prosodia, se tendrá que proponer ejercicios en los cuales los estudiantes puedan internalizar el ritmo, la acentuación y la cadencia de las palabras y los enunciados.

Cuarto, a nivel lingüístico en la traducción, en particular, lo importante será establecer las semejanzas y diferencias en la construcción de los enunciados para que luego sea el propio alumno quien pueda establecer los propios abismos y cercanías entre su lengua materna y la lengua meta. Por ejemplo, frente a un enunciado tal como: *movimiento juvenil*, su traducción al francés es *mouvement de la jeunesse*. Aquí resulta interesante resaltar que frente a la expresión de un mismo referente, la lengua española prefiere adjetivar un sustantivo (*juvenil*) mientras que el francés prefiere una locución preposicional (*de la jeunesse*).

3.1.2. A nivel de las actitudes del profesor

Primero, se debe reconocer que todo profesor tiene un poder frente a su público. Esto proviene del conocimiento y de las destrezas que ha adquirido a nivel profesional y, gracias a este hecho, puede persuadir y convencer a su alumnado (Belinga Bessala 2010: 54).

Sin embargo, se debe reconocer que para saber persuadir y convencer, se debe conocer ante todo a su público, conocer sus objetivos e intereses y esto, transpuesto en una sesión de clase, implica que el profesor sepa *escuchar*, prestar interés a los comentarios de sus alumnos, a sus intervenciones o preguntas planteadas. Para Jean-Marie Péret y Jean Petaux (Péret y Petaux 1996: 35) es la única manera de poder penetrar en su mente y así ayudarles a expresar sus ideas, si no las más íntimas, las más cercanas a sus preocupaciones con respecto al curso. De esto se infiere, la necesidad para el profesor, no sólo de lenguas sino también para todo profesor, de poser, aparte de su formación científica, conocimientos y habilidades en psicología del aprendizaje universitario, en psicología de los comportamientos y, por supuesto, en didáctica universitaria. Esto le permitirá, según Simon Belinga Bessala, pensar en el estudiante y en las necesidades de formación del contexto en el que ejerce (Belinga Bessala 2010: 39-40).

Segundo, más que en toda otra disciplina, en la enseñanza de una lengua extranjera, se necesita que el profesor cumpla la función de guía, conductor en el aprendizaje, puesto que se trata de que el estudiante internalice y desarrolle competencias lingüísticas, pragmáticas y actitudinales. Por ejemplo, enseñar que el imperativo se forma con el presente del modo del indicativo para la segunda persona gramatical del singular *tú* y con el subjuntivo presente para las otras personas gramaticales (*usted*, *nosotros*, *ustedes*, *vosotros*, *ustedes*) no requiere la presencia del profesor puesto que esta información puede encontrarse fácilmente en los manuales u otros medios de información (diccionarios, compendios gramaticales, etc.). Más bien su presencia será indispensable y cumplirá la función de guía al analizar, junto con los estudiantes, las diferencias de uso según el contexto, el alejamiento y la cercanía con respecto a su lengua materna. Asimismo, se requerirá su presencia para plantear y corregir ejercicios tanto a nivel del discurso oral como escrito. Para Dieudonné Leclercq y Brigitte Denis "[...] l'enseignant apparaît comme un diététicien, qui donne des conseils, aide à faire des bilans, à avoir un 'regard sur soi'. Actuellement, certains formateurs seraient plutôt des gaveurs et les enseignés des producteurs de "foie gras intellectuel"" (Leclercq y Denis 1998: 103).

3.1.3. A nivel de la metodología y estrategias didácticas

Dado que uno de los criterios para pasar con éxito las pruebas de los exámenes universitarios ha sido desde siempre exigir rigor, exactitud y coherencia en la producción de los discursos escritos y orales, los profesores de lengua en la universidad tienden a mantener estas exigencias, olvidando el objetivo principal del aprendizaje de una lengua: desarrollar las competencias de la comprensión y producción escritas/orales, así como la competencia intercomunicativa.

Como lo reconoce Simon Belinga Bessala "[...] pour enseigner à l'Université, il ne suffit pas de connaître et de maîtriser sa matière objet d'enseignement; il faudrait [...] que l'enseignant sache comment organiser et dispenser ses enseignements en tenant compte des attentes des étudiants" (Belinga Bessala 2010: 13). Con esta idea concluimos que se necesia organizar la enseñanza-aprendizaje,[4] es decir, examinar la pertinencia de los objetivos, contenidos, de las estrategias, de los recursos, de los intereses de los alumnos, del contexto educativo, de la evaluación, etc., es decir, pasar al examen didáctico de nuestra disciplina.

En el caso de la enseñanza de una lengua extranjera, la planificación didáctica presenta una particularidad y es que, a través del análisis de los contenidos y el desarrollo de competencias y habilidades lingüísticas y pragmáticas, se tiene que generar ciertas actitudes con respecto a la lengua, hacer comprender, como lo afirma Alain Blondel y al., que "[...] chaque langue impose à ceux qui l'utilisent un mode de lecture particulier du réel et détermine une certaine vision du monde [...]" (Blondel, Briet, Collès, Des-

4. El hecho de poner un guión entre las palabras *enseñanza-aprendizaje*, representa para nosotros el vínculo estrecho que existe entre estos dos procesos, de ahí que mantengamos su inclusión.

tercke y Sekhavat 1998: 6). Frente a esto, en una clase de lengua, se trabaja incluso el análisis de los gestos, de lo no verbal, de lo implícito, pero que, sin embargo, interpela a su interlocutor a través de una mirada, de un sonido, de una reacción o actitud.

Por consiguiente, enseñar el ELE en la universidad no es tarea fácil. Por un lado, se tendrá que exigir resultados de alto nivel académico y pragmático haciendo que el interés de los estudiantes no decaiga, a causa de estas exigencias. Asimismo, nuestras clases deberían presentarse de forma atractiva e interesante para cumplir con los objetivos. Para Simon Belinga Bessala (Belinga Bessala 2010: 85).

> [....] la beauté d'un cours se situe au niveau de son fond et surtout de sa forme (méthodes, techniques, stratégies didactiques). Car le fond renvoie aux contenus didactiques, et ne pose pas généralement des problèmes. Les problèmes que rencontrent les enseignants sur le terrain, consistent à savoir comment rendre les contenus de l'enseignement accessibles, compressibles et attrayants?

La pregunta formulada a final de este enunciado nos ayudan a introducir las pautas generales que establecemos en nuestras clases del ELE en la formación LANSAD.

4. Estrategias de aprendizaje en LANSAD

Dadas las características de nuestros estudiantes de LANSAD y los objetivos generales y específicos citados más arriba, las estrategias que proponemos a continuación corresponden a procedimientos que hemos seguido durante nuestro ejercicio profesional. La teoría ecléctica de la enseñanza-aprendizaje de Robert Gagné representa el hilo conductor de nuestra propuesta y, con ésta, hemos afrontado diversos casos de improvisación, según las nececidades de los estudiantes.

El enfoque de Robert Gagné reúne varias teorías psicopedagógicas como la teoría del condicionamiento, las teorías cognitivas, la posición evolutiva de Jean Piaget y la posición de A. Bandura con respecto al aprendizaje social. Para R. Gagné es indispensable que se respete ocho procesos en la enseñanza-aprendizaje (la motivación / expectativa, la comprensión / atención, la adquisición / codificación, la retención / almacenamiento, la rememoración / recuperación, la generalización/la transferencia, la acción, el refuerzo / aliento) para que se considere que se ha trabajado todos los aspectos que contribuyen a la obtención del aprendizaje.

Así, en nuestra práctica docente hemos puesto en práctica estos principios tratando de conciliar los objetivos generales de toda enseñanza universitaria (incentivar el rigor, la exactitud y coherencia), los objetivos generales del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (desarrollo de las competencias escritas, orales y de interacción) y los objetivos específicos de *LANSAD* (según las necesidades profesionales de los estudiantes). Lo que exponemos a continuación constituye un ejemplo de nuestro análisis y aplicación.

4.1. Etapas de la enseñanza-aprendizaje en *LANSAD*

1. El inicio del contacto (la motivación):

Estrategias del profesor	Aprendizaje del alumno
–Mirada focalizada en los estudiantes, precisión de los objetivos del curso; descripción del trabajo; rememoración de puntos anteriores, si se trata de un curso complementario a otro ya iniciado. –Si se trata del inicio del aprendizaje de una lengua, se suele establecer una prueba de entrada (evaluación escrita u oral) en clase o durante una sesión previa a la inscripción. –La etapa inicial se concretiza en la universidad presentando el programa del curso, la bibliografía, el modo de evaluación para el trabajo anual o de una clase. –Establecer grupos de trabajo.	–Escuchar la explicación del profesor; disposición actitudinal positiva para el inicio del curso. –Efectuar la prueba de entrada, tratando de demostrar honestamente sus conocimientos y competencias con respecto a la lengua meta.

2. Desarrollo del aprendizaje (la comprensión, la adquisición, la retención, la rememoración)

Estrategias del profesor	Aprendizaje del alumno

–Presentar un material que llame la atención sobre el tema, el contenido o la destreza que se tendrá que trabajar: *contar una anécdota, presentar un diagrama, una imagen, leer un proverbio, presentar un texto para ser analizado*, etc.	–La atención focalizada en la presentación del profesor.
–Pedir la participación activa de los estudiantes: *lectura, comentarios, preguntas, redacción escrita, trabajo en grupo, síntesis oral, ejercicios, proponer soluciones a las problemáticas planteadas, establecer juego de roles, intercambios de trabajo (intercambiar conocimientos)*, etc.	–Poseer las destrezas y competencias lingüísticas para ejecutar las actividades propuestas por el profesor. –Demostrar una actitud favorable para el aprendizaje aceptando las diferentes actividades.
–Reflexionar sobre las actividades que podrían contribuir a crear automatismos para el dominio de las competencias comunicativas (ej.: *repetición del uso de ciertas locuciones o preposiciones a través de ejercicios escritos u orales (ej.: completar diversos enunciados con la preposición adecuada, crear enunciados orales en los cuales se tendrá que hacer uso de la preposición estudiada, escuchar emisiones en las cuales encontramos el uso de estructuras lingüísticas trabajadas, etc.*).	–Cumplir activamente con los ejercicios propuestos e investigar por sí mismo otros en los cuales se encuentra un punto estudiado en el curso.

3. Constatación del aprendizaje (la generalización, la acción, el refuerzo)

Estrategias del profesor	Aprendizaje del alumno

–Con respecto a un punto trabajado en el curso, establecer comparaciones y diferencias de usos y costumbres entre diferentes culturas.	–Realizar las pruebas propuestas por el profesor.
–Proponer trabajos de investigación sobre un punto particular: *presentar artículos de prensa complementarios sobre un tema trabajado en el curso o susceptible de interesar a los estudiantes*.	–Trabajar de forma autodidáctica para ampliar los conocimientos y las competencias comunicativas.
–Proponer evaluaciones hechas por los propios estudiantes sobre su adquisición y aprendizaje de un aspecto en particular: establecer comparaciones de resultados a nivel individual y en grupo. Diálogo sobre la objetividad y subjetividad de las evaluaciones.	–Desechar prejuicios y trabajar la objetividad en las evaluaciones con respecto a sí mismo y a los demás.
–Poner en situación de prueba al alumno; programar evaluaciones escritas u orales (*presentación de exposiciones, comentarios escritos y orales, crear situaciones profesionales empleando el contenido y trabajando las destrezas desarrolladas en curso* (*ej.: buen uso de las fórmulas de cortesía*), etc.).	–Preparación, concentración y demostración de la adquisición de saberes y competencias lingüísticas.
–Analizar el cumplimiento de los objetivos de la sesión o secuencia de clase.	–Juzgar hasta qué punto se ha cumplido con los objetivos y trabajar en función de esto para desarrollar otras habilidades cognitivas, comportamentales y actitudinales.

Obsérvese a través de las actividades propuestas que el profesor tiene una responsabilidad muy importante para poder desarrollar el aprendizaje deseado.

5. Conclusiones

Dentro de la exigencia del desarrollo de las competencias lingüísticas, pragmáticas y actitudinales en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, la metodología universitaria exige un alto nivel en el aprendizaje cognitivo. El profesor universitario acostumbrado a una metodología tradicional de la transmisión de contenidos, con la enseñanza de *LANSAD*, observa que su función cambia, debido a su nuevo papel que tendrá que asumir: ser guía, tutor del aprendizaje. En este sentido, tendrá que establecer estrategias didácticas para que sea el propio estudiante quien descubra sus capacidades y habilidades con respecto a la lengua meta. De este modo, el profesor tiene una gran responsabilidad en el cumplimiento de los objetivos de la enseñanza-aprendizaje.

Bibliografía

BELINGA BESSALA, S. (2010): *Didactique universitaire et formation à l'enseignement des professeurs d'université*, París: Harmattan.

BLONDEL, A., G. BRIET, L. COLLES, L. DESTERCKE y A. SEKHAVAT (1998): *Que voulez-vous dire? Compétence culturelle et stratégies didactiques*, Bruxelles: Duculot (de Boeck & Larcier).

DUFFÉ MONTALVÁN, A. L. (2010a): *Théorie et pratique de l'enseignement-apprentissage de l'espagnol*, Saarbrücken: Editions Universitaires Européennes, 2 vols.

DUFFÉ MONTALVÁN, A. L. (2010b): *Balance y reflexiones sobre la formación LANSAD*, Reims: Presses Universitaires de Reims, 153-166.

DUPONT, P. (1994): *La pédagogie universitaire*, París: Presses Universitaire de France.

EUSEBIO HERMIRA, S. (coord.) (2002): *Experiencias e intercambios didácticos para el profesorado de E/LE. Actas de I y II Encuentros Prácticos International House*, Madrid: Edinumen.

GAGNE, R. M. y L. BRIGGS (1983): *La planificación de la enseñanza - sus principios*. México: Editorial Trillas.

GAGNE, R. M. (1977): *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*, México: Editorial Diana.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (coord.) (2001): *La enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos*, Madrid: Edinumen.

LECLERCQ, D. (1998): *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, Belgique: Pierre Mardaga.

MARTÍ SANCHEZ, M. (coord.) (2004): *Estudios de pragmagramática para la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid: Edinumen.

OLIVERS VILASECA, A. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*, Madrid: Edinumen.

PEPIN, L. (1966): *La caractérologie et ses applications à la pédagogie et à l'orientation professionnelle*, París: Editions Universitaires.

PIAGET, J. (1969): *Psychologie et Pédagogie*, París: Editions Denoël.

VYGOTSKY, L. (1977): *Pensée et langage*, París: La Dispute/SNEDIT.

Estrategias cognitivas en la competencia plurilingüe

Anna Escofet Vilà
Universidad de Ámsterdam

Resumen

En la última fase del proceso de adquisición de ELE/L2, muchos de los aprendices quedan *estancados*. Sabemos que los aprendices con un buen nivel de competencia comunicativa cometen errores o utilizan giros que no concuerdan con los que utilizaría un nativo.

Partimos de la hipótesis de que una de las causas de que no se avance en el proceso de adquisición de lengua es que los aprendices no son conscientes del proceso de aprendizaje y de que no utilizan las estrategias adecuadas.

Este artículo presenta un estudio sobre las estrategias cognitivas que utilizan y, sobre todo, aquellas estrategias que no utilizan los aprendices adultos neerlandeses en el último año de la carrera de traductores intérpretes (nivel C1 de español).

Las estrategias cognitivas en la competencia plurilingüe

Los estudios de la interlengua, según Marta Baralo, intentan descubrir qué ocurre en la mente del que aprende, qué contiene la llamada *caja negra* que procesa y usa los datos lingüísticos que el aprendiz percibe y que produce en sus respuestas. En la construcción del conocimiento lingüístico intervienen tres procesos básicos: el del aducto (*input*) que selecciona, ordena y sistematiza los datos del exterior, el de la toma (*intake*) que incorpora los nuevos datos al sistema, y el del educto (*output*) que permite comprender y expresarse en la lengua meta. Los mecanismos internos de aprendizaje, responsables de la construcción de la interlengua, constituyen el estudio de diferentes teorías de la adquisición. En mi investigación he prestado atención a las teorías cognitivas y a las estrategias de traducción.

El cognitivismo considera que para la adquisición de lenguas, empleamos las mismas habilidades que para la adquisición de cualquier otra habilidad: la percepción, la memoria, el procesamiento de la información y mecanismos de resolución de problemas. Los cognitivistas consideran que no es posible separar el conocimiento lingüístico de su uso ni del modo en que está representado en la mente: es decir, no separan la competencia de la actuación.

En el caso de la lengua materna, y de acuerdo con las teorías de Noam Chomsky, se entiende que el desarrollo de la lengua es común para todos los miembros de la especie al estar dotados de un conocimiento innato específicamente lingüístico o Gramática Universal (GU), que se ve activado desde el medio ambiente o el entorno que les rodea. La mente humana dispone de un dispositivo de adquisición de lenguaje (*Language Adquisition Device, LAD)* que le capacita para adquirir y producir lenguaje sin la concentración consciente en los aspectos formales. Según Guijarro (1990), el cerebro huma-

no está determinado biológicamente para procesar la información que recibe, nuestra mente actúa automáticamente antes unas reglas programadas de antemano y que nos dicta nuestra evolución en el mundo, las procesamos de una forma determinada a aparecen de esta forma una serie de resultados constantes y universales en el género humano. Los defensores del mentalismo se apoyan en una organización modular de la mente y defienden que la facultad del lenguaje es independiente de otros sistemas cognitivos.

La pregunta primordial sería ¿qué ocurre cuando la lengua que se aprende no es la materna? La adquisición de una lengua sea materna o lengua extranjera se lleva a cabo por la interacción del aprendiz con una serie de estímulos lingüísticos que se encuentran en su entorno. En una sociedad plurilingüe como es Holanda este proceso puede ser más complejo. Por una parte, la interacción del sujeto es siempre subjetiva, pero el ambiente puede ser un ambiente natural, en un país donde predominantemente se hable esta lengua o en el que esta lengua se utilice frecuentemente o bien en un ambiente didáctico en el que el aprendiz tiene un contacto mínimo o restringido con la lengua meta. En el ambiente natural se trata la mayoría de las veces de tener éxito en la comunicación, mientras que en el ambiente didáctico de lo que se trata es de alcanzar el máximo grado de perfección, un registro adecuado y buen estilo. Este es el objetivo del último año de traductores intérpretes: intentar que los aprendices lleguen lo más cerca posible al nivel de los nativos.

Tal como afirma Ana Bocanegra Valle (1998), en el caso de lenguas extranjeras, el contacto con la lengua meta está limitado a un espacio físico, a unos interlocutores fijos que implican interacciones fijas (compañeros y profesor) y a un tiempo igualmente fijo. Todas estas circunstancias restringen el desarrollo natural de la nueva lengua, se tiene consciencia sobre sus aspectos formales y se limita la facultad innata del individuo de ir construyendo su propio lenguaje de forma creativa.

Es posible que el tipo de aducto que adquiere el aprendiz, los datos que la comunicación habitual en clase le proporciona al cerebro no concuerden con aquellos que la mente necesita para funcionar de forma natural. Atendiendo a este razonamiento, sería la falta de concordancia aducto-exposición natural en relación con el funcionamiento cerebral durante el procesamiento de información la que dificulta el desarrollo de la lengua extranjera.

Para Selinker (1992), el funcionamiento de la interlengua vendría además determinado por tres cualidades básicas: permeabilidad, dinamismo y sistemacidad. Es permeable porque en todo momento puede sufrir modificaciones, dinámica porque la experiencia lleva al aprendiz a formular nuevas hipótesis y comprobarlas y sistemática porque en cada momento el aprendiz maneja un sistema de reglas que puede ser descrito. Cuando la interlengua del aprendiz se estanca, es decir, cuando estas tres cualidades dejan de operar en algún punto, se produce la fosilización, un fenómeno que puede aparecer en todos los niveles.

Long (2003: 521) no está de acuerdo con la denominación de fosilización permanente ya que parte del punto de vista de que lo que ocurre es que los aprendices se estancan.

La noción de estabilización ofrece ventajas. La existencia de fenómenos de estabilización ha sido aceptada por todos los investigadores.

La fosilización como proceso, nos recuerda que las sucesivas interlenguas que construye el aprendiz con sus suposiciones para acercarse a la L2, pueden presentar desviaciones provenientes de su L1, de experiencias previas con otras lenguas o incluso de la propia L2. Si estas desviaciones muestran una cierta persistencia, en el primer y segundo caso hablaremos de fosilización divergente, pero en el tercero de fosilización convergente. Se trata en ambos casos de desviaciones respecto a la L2, aunque en el tercer caso no podemos hablar siempre de error.

Estamos de acuerdo con la teoría de Long cuando advierte que la fosilización tal como ocurre con la interlengua no es permanente, y que se caracteriza por ser permeable, lo que le lleva a reorganizarse continuamente de acuerdo con las necesidades y posibilidades del aprendiz. Liceras (1986) explica también el concepto de fosilización como el resultado de la existencia de permeabilidad permanente.

En la última fase del proceso de adquisición de ELE/L2, parece ser que muchos de los aprendices quedan "estancados" y difícilmente avanzan. Este fenómeno ha sido estudiado ya por múltiples lingüistas. Selinker y Lamendella (1981: 217) nos dan una definición de este *fenómeno.* La fosilización ha sido definida como la tendencia que tienen los aprendices de L2 a conservar en su interlengua usos, reglas o estructuras que no aparecen en la producción de los nativos de L2 y que se consideran erradicados a través del aprendizaje.

Sabemos, por experiencia, que los aprendices que han adquirido un buen nivel de competencia comunicativa, a menudo, cometen errores determinados o que utilizan giros que no concuerdan con los que utilizaría un nativo.

En mi estudio me he centrado en las estrategias cognitivas que utilizan nativos y no nativos en el proceso de traducción de neerlandés-español. En mi larga experiencia como profesora de traducción e interpretación he podido observar que a niveles altos, muchos de los aprendices se estancan en el proceso de aprendizaje, que llegan a un punto donde aparentemente ya no aprenden más. No obstante, más de uno ha podido superar el bache y ha conseguido seguir avanzando.

Las preguntas clave que siempre me he planteado son las siguientes:

¿Por qué reinciden algunos aprendices a cometer los mismos errores?
¿Por qué (aparentemente) se quedan estancados y no avanzan?
¿Qué método o tipo de enseñanza les podemos ofrecer para facilitarles el proceso de aprendizaje?

En este pequeño estudio explorativo he analizado las estrategias que utilizan nativos y no nativos al traducir del neerlandés al español con la intención de analizar las diferencias y similitudes y poder sacar luego conclusiones que me permitieran más adelante contestar a las preguntas planteadas.

Los candidatos son 32 estudiantes adultos del último año de la Escuela Superior de Traductores Intérpretes, el nivel para poder presentarse a los exámenes estatales es de C1 para la lengua extranjera y C2 para la lengua madre.

Los textos que he utilizado para mi estudio son exámenes estatales SNEVT, que tuvieron lugar en la convocatoria del 4 de junio de 2011. El primer texto se trata de un folleto sobre el intercambio de casas y el segundo de un texto sobre la promoción de la industria farmacéutica. Los fragmentos analizados se escogieron al azar y vienen marcados en el texto:

Texto A

Een Nederlandse organisatie die bemiddelt bij het ruilen van huizen voor vakanties vraagt u haar website te vertalen. Vertaal onderstaand fragment in uw doeltaal.

Wat is Huizenruil?

Huizenruil is een bijzondere vorm van vakantie vieren waarbij u in mijn huis logeert en ik in het uwe. Huizenruilers ruilen hun huizen of appartementen in een periode die beide partijen schikt. Maar er zijn meer opties. Voorbeeld: een lid ruilde zijn huis voor een zeiljacht. Een ander lid ruilde zijn villa in Italië voor een camper in de Verenigde Staten. Vaak stellen mensen die van huis ruilen elkaar ook hun auto ter beschikking.

Indien u bekend bent met het fenomeen 'ruil van huis in de vakantie', kent u de voordelen van deze manier van vakantie vieren. U bespaart heel wat geld: een vakantie waar ook ter wereld hoeft nauwelijks meer te kosten dan wanneer u thuisblijft! U ziet de wereld niet als een toerist maar u bent overal thuis en de kans is groot dat u wereldwijd vrienden voor het leven maakt! Spreekt deze manier van vakantie genieten u aan, wordt dan lid van holidayhouse-exchange.com. Wij bieden de volgende unieke voordelen:

- Een gebruiksvriendelijke website.
- Ruim 39.000 ruilobjecten in 142 landen.
- Slaagt u er in het eerste jaar niet in om te ruilen, dan is het tweede jaar gratis.
- En dat voor maar €6,95 per maand!

Texto B

De promotieafdeling van uitgeverij L.J. Veen te Amsterdam wil de vertaalrechten voor het boek 'Slikken. Hoe ziek is de farmaceutische industrie' van Joop Bouma aan diverse buitenlandse uitgeverijen verkopen. Vertaal onderstaande wervende tekst naar uw doeltaal.

Schrijft uw dokter u het medicijn voor dat het beste voor u is, of het middel waarmee hij geld of een leuk cadeautje krijgt van de fabrikant? De internationale farmaceutische industrie geeft jaarlijks honderden miljoenen uit aan de promotie van geneesmiddelen en zoekt voortdurend naar nieuwe wegen om middelen 'in de pen' van de dokter te krijgen. Daarbij worden soms de grenzen van het toelaatbare overschreden. Ondanks ingrijpen van de overheid worden artsen en patiëntengroepen gebruikt voor de lobby van vaak overbodige pillen en worden wetenschappers betaald om de publieke en politieke opinie te beïnvloeden. Aan geneesmiddeleninnovatie wordt intussen amper geld besteed. De farmaceutische bedrijven in vele landen zijn handelsondernemingen geworden voor de marketing van ziekten en medicijnen.

Joop Bouma, journalist bij *Trouw*, volgt de farmaceutische industrie al jaren. In het boek 'Slikken. Hoe ziek is de farmaceutische industrie?' legt hij bloot hoe de farmaceutische industrie

het geneesmiddelenbeleid domineert, met grote gevolgen voor iedereen. Hij beschrijft boeiend en toegankelijk hoe de sector artsen fêteert, overbodige middelen op de markt brengt en 'ziekten' bedenkt om nieuwe pillen te kunnen afzetten. 'Slikken' is een onthutsend en belangwekkend boek over de macht van de farmaceutische industrie, iets waar iedereen mee te maken heeft.

Para el estudio de las estrategias cognitivas, me he basado en la clasificación de estrategias de traducción de Chesterman (citado en Naaijkens *et al.* 2010).

Según esta clasificación, las estrategias se dividen principalmente en tres categorías: gramaticales, semánticas y pragmáticas.

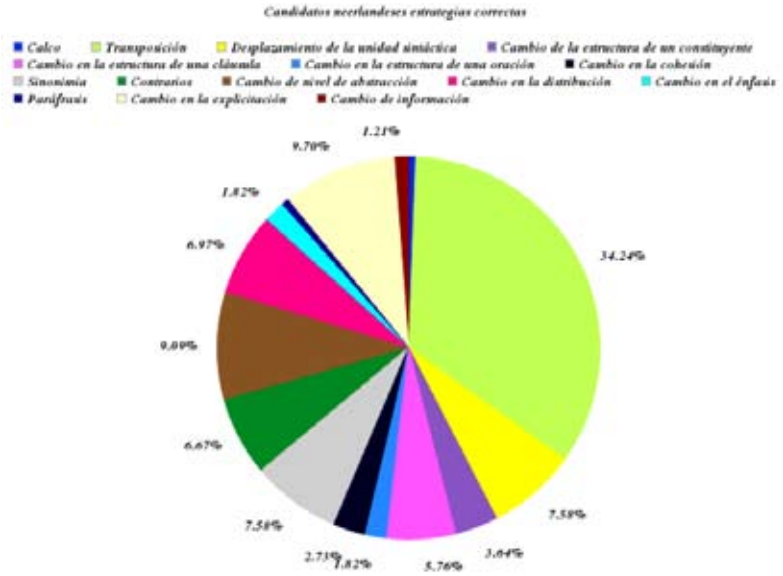
Leyenda de la clasificación de estrategias cognitivas:

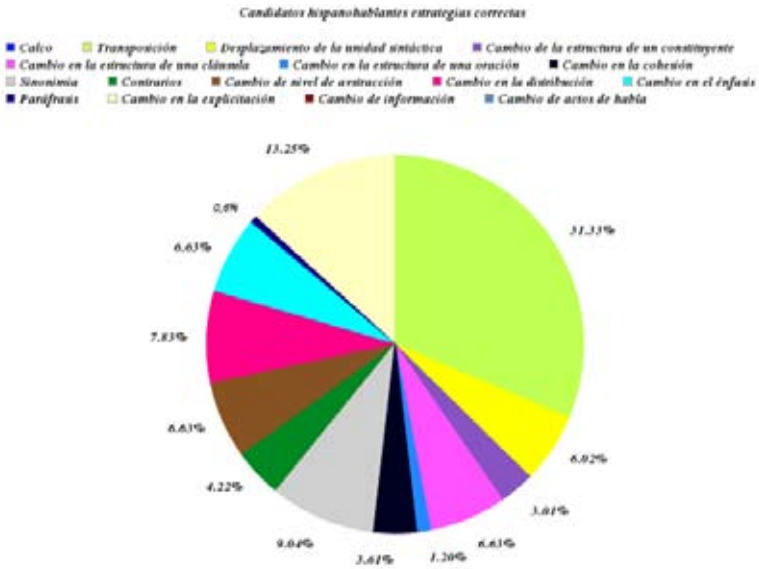
G1 Traducción literal
G2 Calco
G3 Transposición
G4 Desplazamiento de la unidad sintáctica
G5 Cambio de la estructura de un constituyente
G6 Cambio en la estructura de una cláusula
G7 Cambio en la estructura de una oración
G8 Cambio en la cohesión
G9 Desplazamiento de nivel

S1 Sinonimia
S2 Antonimia
S3 Hiponimia
S4 Contrarios
S5 Cambio de nivel de abstracción
S6a Cambio en la distribución con expansión
S6b Cambio en la distribución con reducción
S7 Cambio en el énfasis
S8 Paráfrasis
S9 Uno o más tropos

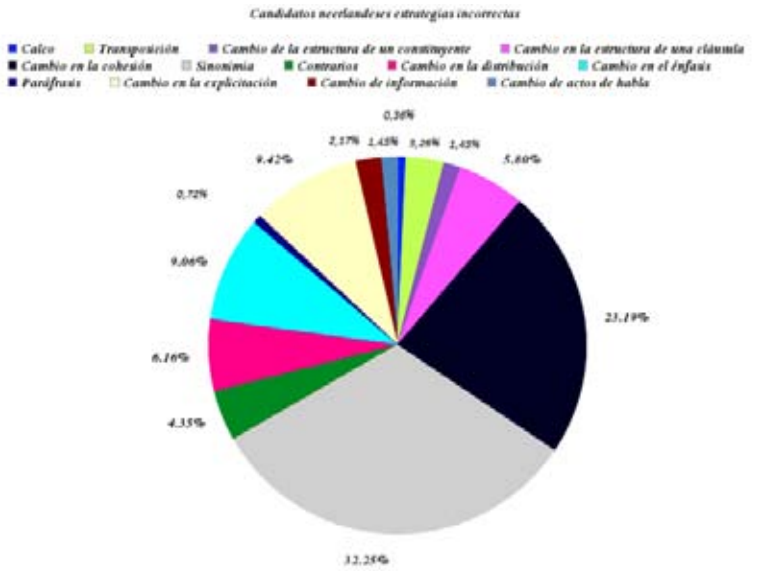
PR1 Filtro cultural
PR2 Cambio en la explicitación
PR3 Cambio de información
PR4 Cambio interpersonal
PR5 Cambio de actos de habla
PR6 Coherencia

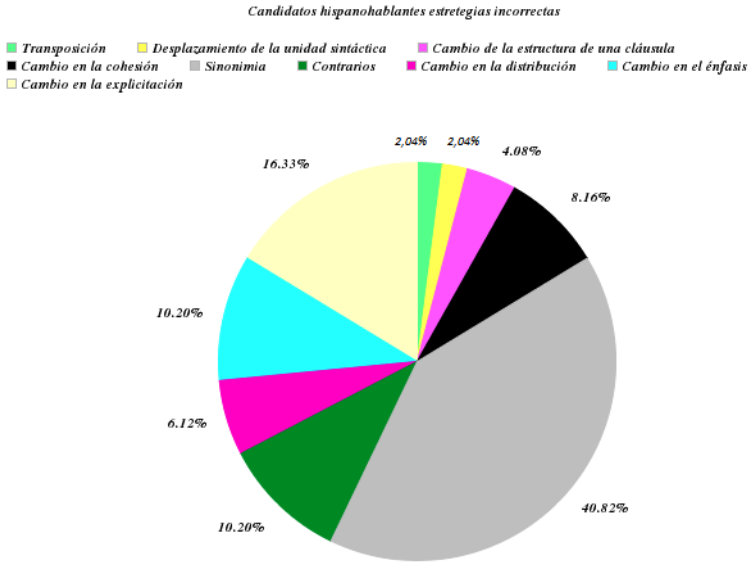
Resultados del análisis:





Comparación de los resultados del tipo de estrategia que han utilizado correctamente neerlandeses e hispanohablantes y su frecuencia.





Comparación de los resultados del tipo de estrategia que han utilizado incorrectamente (u omitido) neerlandeses e hispanohablantes y su frecuencia.

Datos relevantes:

Dentro de las estrategias gramaticales lo que llama más la atención es la gran frecuencia en que todos los participantes hacen uso de la *transposición* (G3). Sería muy interesante el estudio de este fenómeno en sí, sobre todo por las consecuencias que tiene para la aplicación de otras estrategias debidas a cambios estructurales.

Andrew Chesterman utiliza el término *Transposición* de acuerdo a la definición de Vinay y Darbelnet. La estrategia que se basa en cambiar la categoría gramatical de las palabras.

> Ejemplo:
>
> Vaak stellen mensen die **van huis ruilen** elkaar ook hun auto ter beschikking.
>
> La gente **que pone a la disposición su casa** a menudo hace lo mismo con su coche.

Aquí no existe correspondencia formal entre el verbo *ruilen* (verbo) y la traducción al español *pone a la disposición* (verbo + preposición + sustantivo). Hay una correspondencia de contenido, pero no hay correspondencia en cuanto a su estructura.

Así, la finalidad de este proceso es lograr la naturalidad de expresión en la lengua meta en todos sus niveles (léxico, estructural y enunciativo). Se puede definir como

procedimiento por el cual se reemplaza una parte del discurso del texto de la lengua de origen por otra diferente que en el texto meta conservando el principal contenido semántico. Este tipo de transformaciones constituyen la base de la *alternatividad estilística*, es decir, de las diversas formas de expresar una *significación básica* en el terreno de la estilística interna.

El *cambio de cohesión* (G8) ha sido otra de las estrategias que merece máxima atención. Ha habido una gran diferencia entre el uso de los nativos y no nativos. Los aprendices neerlandeses no dominan este campo. Es muy importante si tenemos en cuenta de que todo cambio en la cohesión tiene influencia en las referencias que se hacen en el texto o en el uso de la elipsis, sustitución, pronombres, repetición de diferentes conjunciones.

Ejemplo:

U ziet de wereld niet als een toerist maar **u bent** overal thuis en de kans is groot dat **u** wereldwijd **vrienden voor het leven maakt!**

*Luego, **no se ve el** mundo como turista, pero **está** en casa en todas partes y además es muy probable que **se haga amigos** de por vida mundialmente!

En el fragmento neerlandés sabemos desde el primer momento que el mensaje va dirigido a usted, el lector, en cambio en la versión española aparece una oración impersonal con lo cual no se ajusta al original y además dificulta la comprensión del mensaje. En la traducción nunca podremos saber si el sujeto es usted o él.

En cuanto al análisis del uso de las estrategias semánticas, podemos afirmar que la *sinonimia* ha conllevado problemas a nativos y a no nativos. Ha sido una de las estrategias más utilizadas según el recuento. La estrategia de utilizar la sinonimia proviene del concepto de *modulación* de Vinay y Darbelnet quienes argumentan que su uso se ve justificado cuando la traducción literal da por resultado un enunciado gramaticalmente correcto, pero que se opone al genio de la lengua. Muchas veces no se usa la palabra más usual en el contexto, sino que se busca otra alternativa, un sinónimo o casi sinónimo.

Según los resultados de este estudio una de las categorías en las que más errores se comete es en la *sinonimia.* (S1) Esta es una categoría en la que los mismos nativos tienen dificultad. Suponemos que será debido a que en la mayoría de las veces no conocen a fondo las palabras del texto original en neerlandés, pero eso queda todavía por ver.

Ejemplo:

Vaak stellen mensen die van **huis** ruilen elkaar ook hun auto ter beschikking.

Además de intercambiar sus **viviendas**, los socios ponen a menudo su coche a disposición de los huéspedes.

En este caso el equivalente de *huis* es *casa*. No obstante el candidato ha traducido por vivienda, sinónimo que en este contexto es correcto. Pero no se hubiera dado por correcto en el caso de que hubiera elegido *hogar*.

El cambio de *énfasis* (S7) es otra de las estrategias que llaman la atención. Por una razón u otra aparece en la traducción o bien en la producción de L2 más o menos énfasis que en el original o bien el énfasis está en otra parte de la oración. No es de descartar que ello comporte cambio de significado o mala interpretación del mensaje lo cual es verdaderamente relevante para la comunicación.

Ejemplo:

'Slikken' is een onthutsend en belangwekkend boek over de macht van de farmaceutische industrie, iets waar iedereen mee te maken heeft.

"Trágate esta píldora" es un libro desconcertante y revelador acerca del poder de la industria farmacéutica, algo que nos afecta a todos.

En el texto original aparece el infinitivo "Slikken" cuya traducción literal sería 'Tragar'. En la traducción se habría podido dejar en la lengua original ya que se trata de un libro no traducido oficialmente al español. De todas formas si le tuviéramos que dar un equivalente debería ser algo más neutro, como: 'Tomar medicinas'.

"Trágate ésta píldora" es demasiado directo y mucho más enfático que el original. Además parece ser que se trate de una sola vez, en un caso concreto, mientras que en el original se refiere a tomar medicinas en general.

Dentro de las estrategias pragmáticas que tienen que ver con la selección de la información en el texto meta, destaca el papel fundamental que desempeña la *explicitación* (PR2).En toda interacción se tiene que tener en cuenta a quién va dirigido el mensaje y conocer la cultura de los receptores. Los cambios pragmáticos son siempre grandes y abarcan otro tipo de cambios como los sintácticos y los semánticos.

La explicitación es con frecuencia el resultado de las decisiones globales que toma en este caso el traductor sobre la manera más adecuada para traducir el texto en su totalidad. Los traductores añaden información para explicitar elementos del texto de origen cuando la lengua meta lo exige o cuando hay elementos culturales específicos que los lectores no pueden adivinar. La explicitación, es pues algo que obedece a razones de semántica, e indica la expresión en la lengua de llegada lo que está implícito en el contexto de la lengua de partida. Con esta estrategia de explicitación, se persigue una finalidad de índole explicativa y especificativa.

Uno de los resultados que consideramos relevantes en la investigación es que si comparamos los fragmentos totalmente bien traducidos, nos damos cuenta de que la frecuencia en que los hispanohablantes utilizan la explicitación es mucho más alta que en el caso de los neerlandeses que también han traducido los fragmentos de forma apropiada.

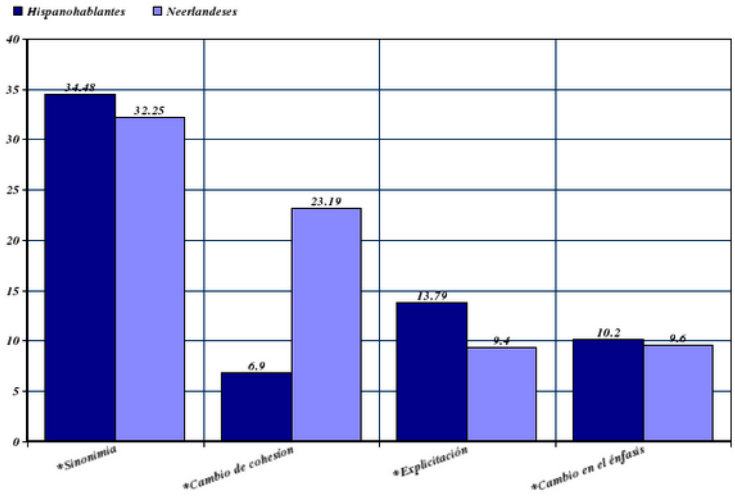
Ejemplo:

Slaagt u er in het eerste jaar niet in om te ruilen, dan is het tweede jaar gratis.

Si no consigue llegar a un acuerdo de intercambio en su primer año de inscripción, el segundo será gratis.

En este ejemplo queda claro que el traductor ha explicitado correctamente que se trata de llegar a un acuerdo en el *primer año de inscripción*. En el original no aparece, pero está implícito en el contexto de lengua de partida.

En esta gráfica vemos reflejados los resultados de las estrategias que con menos éxito se han aplicado. En algunos casos los estudiantes nativos (hispanohablantes) tampoco han sabido dar una alternativa natural y correcta.



Conclusión

Ha sido interesante analizar las tareas desde el punto de vista del uso de las estrategias cognitivas en el proceso de traducción. Hemos podido percibir que en muchos de los casos no hay gran diferencia, tanto hispanohablantes como neerlandeses, por ejemplo, hacen uso contínuo de la *transposición* para encontrar soluciones. Por otra parte, se ha podido constatar que tanto hispanohablantes como neerlandeses tienen dificultad en aplicar estrategias como la *sinonimia* y el *cambio de énfasis*. Sería interesante ver si en ejercicios libres de escritura se da el mismo caso.

Uno de los datos que más llama la atención es la discrepancia del buen uso de la estrategia de *cohesión* entre nativos y no nativos. Este es un campo que por su gran com-

plejidad merece más estudio. Los nativos tienen claramente menos problema a la hora de utilizar esta estrategia. Uno se podría preguntar si se podrían clasificar las estrategias en procesos conscientes e inconscientes. ¿Pertenece la estrategia de *cohesión* a un proceso inconsciente en el caso de hablantes nativos? ¿Necesitan los no nativos más práctica y reflexión para poder aplicarla bien?

También llama la atención que si nos fijamos solamente en los fragmentos totalmente bien traducidos, la diferencia entre nativos y no nativos es abismal: de los 144 fragmentos traducidos por neerlandeses sólo 15 podríamos considerarlos como correctos y naturales mientras que de los 48 fragmentos traducidos por los hispanohablantes, se han considerado 23 de los 48 fragmentos como correctos y naturales. Cabe destacar que en los fragmentos correctos, la estrategia de *explicitación* desempeña un papel relevante.

Según este estudio podemos concluir que para mejorar el nivel de los aprendices no nativos hay que poner máxima atención al uso las estrategias de la sinonimia, el cambio de cohesión, el énfasis y el uso de la explicitación.

Para próximos estudios sería interesante confeccionar textos y situaciones en la que los aprendices tuvieran que adentrarse en las estrategias pragmáticas tanto en las traducciones como en los ejercicios libres de escritura. Ello nos permitiría analizar aspectos de interlengua pragmática como las normas, valores y estructuras sociales de la comunidad de habla que desempeñan un papel decisivo a la hora de comunicarse.

Bibliografía

BOCANEGRA VALLE, A. M. (1998): "Una explicación a los mecanismos cognitivos que procesan el aducto en relación con el desarrollo de una lengua extranjera", *EPOS*, XIV (1998), 433-450.

BORENSZTAJN, G., J. ZUIDEMA y R. BOD: "Taalverwerving. De wetenschap van de kleine wetenschapper" [en línea]. *http:/staff.science.uva.nl/-gideon/borbodzuio8cogsci-def.pdf*

CHAMOT, A. (2001): "The role of learning strategies in second language acquisition", en M. Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning. New directions in research*. Harlow: Longman, 25-43.

CHESTERMAN, A: "Vertaalstrategieën", en *Denken over vertalen,* Nijmegen: VanTilt, 153-172

CORDER, S. P. (1981): *Error analysis and interlanguage*, Oxford: Oxford University Press.

ELLIS, R. (1994): *The study of second language adquisition,* Oxford: University Press.

GEERAERTS, D. y HUBER C. (2007): *The Oxford handbook of Cognitive Linguistics*, Oxford: Oxford University Press.

GROOT de M. B. A. (2011): *Language and Cognition in Bilinguals and Multilinguals*: Psychology Press.

HAN, Z. y T. Odlin (2005): *Studies of Fossilisation in Second Language Acquisition*: Paperback.

HYLTENSTAM, K. (1988): *Lexical characteristics of near native second language learners of Swedish*: Journal of multilingual and Multicultural Development.

KRASHEN, S. D. (2007): "What is Academic Language Proficiency?", *STETS Language & Communication Review*, vol. 6, No. 1, 2007 [en línea]. *http://www.sdkrashen.com/articles/ Krashen_Brown_ALP.pdf*

KRASHEN, S. D. (1982): *Principles and Practice In Second language Acquisition*, Oxford: Pergamon Press.

MACKEY, A. y S. Gass (2005): *Second language research. Methodology and Design*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum associates, Publishers.

NAAIJKENS, T. (*et al.*) (2010): *Denken over vertalen*: Vantilt.

NEWMARK, P. (1987): *Manual de traducción,* Madrid: Ediciones Cátedra, 1992.

LAKSHMANAN, U. y L. Selinker (2001): *Analysing interlanguage how do we know what learners know en Second Language Research* 17/4, 393- 420.

LICERAS, J. M. (1992): "Atando cabos: pedagogía y ciencias cognitivas en el estudio de la adquisición del español como segunda lengua" [en línea]. Sevilla: *La enseñanza del español como segunda lengua. http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/sevilla/sociedad/ ponenc_mliceras.htm*

LICERAS, J. M. (1996): *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*, Madrid: Síntesis.

LIN, Y. H. (2005): "Direcciones para futuros estudios de la estabilización fosilización", *Revista Redele,* nº 3, marzo 2005 [en línea]. *http://www.educacion.es/redele/revista3/ lin.shtml*

LOPEZ GARCIA, A. (2006): "Estudios sobre neurolinguística y traducción" [en línea]. *http://www.uv.es/alopez/documentos/neuroytrad.pdf*

LONG, M. (2003): "Stabilization and fossilization in interlanguage development", en C. Doughty y Long (eds.), *The handbook of second language acquisition,* Malden: MA Blackwell.

SELINKER, L. y U. LAKSHAMANAN (1992): "Language transfer and fossilization: The "Multiple Effects Principle"", en S. M. Gass, y L. Selinker (eds.), *Language transfer in language learning,* Amsterdam: John Benjamins, 197-216.

SELINKER, L y LAMANDELLA (1978): "Two perspectives on fossilization in interlanguage learning", *Interlanguage Studies Bulletin,* 3, 143-191.

SIERRA MARTINEZ, F. y A. ESCOFET VILA (2004): "Errores morfosintácticos en la expresión escrita de EL-E", *Mosaico. Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español,* núm. 14, 8-12 [en línea]. Bruselas: Consejería de Educación en Bélgica. *http://www.educacion.es/sgci/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico14/mos14e.pdf*

SLOBIN, D. I. (2004). "The many ways to search for a frog: Linguistic typology and the expression of motion events", en S. Strömqvist y L. Verhoeven (eds.), *Relating events in narrative: Typological and contextual perspectives,* Mahwah, NJ: Lawrence ErlbaumAssociates, 219-257.

ULLMAN, M. (2001): "A neurocognitieve perspective on language: The declarative/procedural model", *Nature Reviews, Neuroscience*, vol. 2, octubre 2001 [en línea]. *http://www.cogsci.bme.hu/DoCS/oktatas/kurzusok/jegyzetek/Pleh_Csaba/GRAD/ Agy_es_nyelv/DOC/feldolgozas/Natureullmann.pdf*

Marcas transcódicas en la enseñanza/ aprendizaje del español lengua entranjera en un contexto plurilingue: el caso de Gabón

Eugénie Eyeang
École Normale Supérieure, CRAAL

Resumen

La enseñanza de idiomas en un contexto plurilingüe requiere no sólo el reconocimiento de las lenguas, sino también el análisis de los fenómenos observados. En Gabón, estas lenguas en contacto se influencian mutuamente. Se trata de marcas transcódicas que son transferencias, alternancia códica o endeudamientos.

El objetivo del estudio es de mostrar las marcas transcódicas en el discurso docente en clase de español lengua extranjera. La metodología es cualitativa y fenomenológica, basada en observaciones de clases y entrevistas con docentes.

Los resultados muestran que existen marcas transcódicas que facilitan la comprensión del *input* del profesor, favorecen el aprendizaje, y otras que dificultan la apropiación del español. Esta dualidad sociolingüística merece una reflexión particular en la formación de los docentes.

1. Introducción

Las marcas transcódicas son huellas de la lengua de primera socialización (Cuq 1991) o de otras lenguas en las producciones de discentes para superar los obstáculos de comunicación (Estella Klett 2011). Son el resultado del contacto de más de una lengua en el repertorio léxico un individuo (Hamers 1997), que sea locutor nativo o no (Soto Aranda, El-Madkouri 2005). La presencia de más de una lengua en el contexto sociolingüístico de los locutores provoca diversas perturbaciones (Billiez 2000; Dabène 1994; Weinreich 1974). Matthey y De Pietro (1997) cuestionan la situación del plurilingüismo en Suiza (francés, alemán) como una zona de contacto o de conflicto de lenguas.

Los estudios realizados sobre las lenguas en contacto (Calvet 1993, 2006; Hamers 1997; Boutet 1997) indican efectivamente una influencia mutua. Estas inflexiones pueden ser interferencias negativas o positivas que dificultan o favorecen el aprendizaje (Jamet 2009; ǧavli 2009; Noor 1994). Pueden ser también otras marcas discursivas en forma de alternancia códica (Carsten 2008; Asselah Rahal 2004; Matthey y De Pietro 1997), de endeudamientos y/o mezclas de lenguas (Billiez y Rispail 2003; Oesch Serra y Py 1996) o de formas simplificadas de la lengua meta (Eyeang 2011; Galligani 2003). El tema del contacto de lenguas es de suma importancia en el dominio de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras (Cambrone 2004). G. Lüdi invita a considerar de nuevo el estatuto de las marcas transcódicas en el contexto de la adquisición de una segunda lengua en un contexto institucional (1999: 29). Por eso, es importante adentrarse un poco más en el asunto tratado ya, desde hace varios años.

1.1. Estudios realizados

Interferencias

Al aprender lenguas extranjeras, cada individuo está influido positiva o negativamente por otro idioma. Esto se debe principalmente a similitudes y diferencias entre las lenguas. Si el alumno crea formas correctas inspirándose de su lengua materna u otro idioma extranjero, se trata de "transferencia positiva". Pero en cambio, si la interferencia léxica entre dos idiomas, como el inglés y francés, utiliza formas erróneas a nivel léxico, morfosintáctico y fonético, se trata de "transferencia negativa o interferencia" (Savli 2009: 182). Según los contrastivistas, (...) la adquisición de una segunda lengua está determinada por las estructuras de la lengua que ya tenemos. "Las estructuras de la lengua extranjera (LE), que coinciden con las de la lengua materna" (Klein 1989: 40). En otras palabras, la transferencia puede ser identificada como positiva o negativa. La transferencia positiva es la transferencia de una habilidad L1 inspirada (o cualquier otro idioma adquirido previamente) que facilita el aprendizaje de una competencia específica L2, dadas las similitudes entre las dos competencias en cuestión. La transferencia negativa es la transferencia de una competencia diferente de la utilizada en L2, y esto puede perjudicar el aprendizaje (Noor 1994).

Alternancia de códigos

Por alternancia de código o cambio de código (o *code-switching*, Dabène 1994) entendemos el empleo alternativo de dos (o más) lenguas o dialectos en un discurso. Dicha alternancia es un fenómeno natural y común entre individuos bilingües, cuya **competencia pragmática** les permite escoger (incluso de un modo inconsciente) entre uno u otro código, según el interlocutor, la situación, el tema o el propósito de la interacción (Centro virtual Cervantes).

Se emplean los términos *lengua base (matrix language)* y *lengua injertada (embedded language)* para referirse a las dos lenguas o dialectos que se van alternando en la interacción. La elección de una u otra lengua como base puede responder tanto por razones psicolingüísticas como sociolingüísticas (Centro virtual Cervantes). La alternancia de código puede ser la sucesión rápida de varias lenguas en un evento de habla (Méndez 2012: 175).

Endeudamientos

Según Georges Lüdi (1987), el endeudamiento es una marca transcódica. La peculiaridad del endeudamiento es que son formas que se insertan en el flujo discursivo sin ruptura, pausa u otros fenómenos para o no verbales y que no rompen las reglas (fonéticas, morfológicas, sintácticas) de la lengua materna (LM) (Billiez y Rispail 2003). A veces, se confunden endeudamientos y mezcla de códigos. Pero, hay la diferencia entre el léxico prestado y el léxico general reside en el estado de las reglas gramaticales que pueden ser prestadas (Poplack 1988: 31).

Formas simplificadas de la lengua meta

Para evitar cualquier desviación de la norma, muchos alófonos eligen una forma lingüística mínima, simplista, aunque su grado de competencia es superior a lo que revela el acto de habla (Perrefort 1994). Estas formas traducen generalmente cierta inseguridad lingüística (Dabène 1994), aspecto que no vamos a desarrollar. Pero, con evidencia, particularmente en el discurso institucional (programas de lengua, Inspectores, consejeros pedagógicos de lengua –de manera empírica), estas marcas transcódicas aparecen como un déficit, una carencia, una discapacidad, tanto para los discentes, a partir de términos de sus habilidades, como para el docente, en términos de su capacidad para lograr y mantener un modo de comunicación y gestión monolingüe (Castelloti 2001: 18).

1.2 Consecuencias sobre la lengua enseñada

La presencia de marcas transcódicas en el discurso de los docentes y discentes tiene varias consecuencias.

Formas desviantes de la lengua enseñada y/o aprendida

Las transferencias negativas que son interferencias en la adquisición de las competencias productoras (hablar y escribir) pueden dificultar el desarrollo pragmático del aprendizaje. Reconocemos con Martínez Agudo (1999: 77) que una excesiva dependencia o subordinación a la lengua nativa (en el caso de Gabón: el francés o las lenguas locales) puede, a veces, obstaculizar en lugar de agilizar los procesos de aprendizaje y adquisición de la lengua extranjera. En concreto, "la interpretación errónea de un término o expresión parece destruir la validez de la equivalencia traductológica y, obviamente, conduce a la manifestación de la desviación lingüística" (Martínez Agudo 1999).

Baja de la calidad de las producciones léxicas

Marie-Christine Jamet (2009), en su estudio sobre los discentes italianos de francés, partiendo de un análisis de errores ortográficos, reconoce una baja de la calidad de las producciones léxicas con las transferencias llamadas negativas. Las semejanzas entre el italiano (lengua de partida) y el francés (lengua meta) abogan que los alumnos utilicen falsos amigos o cambien la morfología de algunas palabras. También subraya Martinez Agudo (1999) que existen numerosas ocasiones en las que no se pueden captar todas las características semánticas y estructurales intrínsecas de la nueva entrada léxica a pesar de una adecuada interpretación de su referencia. El desajuste semántico de las distinciones léxicas entre la lengua inicial y la lengua terminal origina la aparición del error lingüístico.

Enriquecimiento y particularidad de la lengua enseñada/aprendida

Bernard Py (1990) considera el aprendizaje de una nueva lengua como algo enriquecedor para el repertorio lingüístico. El contacto con un código nuevo aporta nuevos

giros idiomáticos y nuevas actitudes lingüísticas y pragmáticas. El interés reside no sólo en la adquisición sino también en estos cambios que afectan al repertorio lingüístico de manera general y especialmente las modificaciones que se refieren al contacto entre la lengua de partida y la lengua meta (Birello 2005).

1.3 Situación de Gabón

El francés es el idioma oficial de Gabón (artículo 2, Constitución gabonesa, ley n° 47/2010 del 12 de enero de 2011). El francés con más de cuarenta idiomas locales, es el repertorio y el universo léxico de los gaboneses. Estas lenguas esencialmente juegan el papel de comunicación intra-étnica, dentro o fuera de las fronteras. Están, por lo tanto, asociadas a situaciones informales y familiar, practicadas diariamente por sus respectivos grupos lingüísticos (Eyeang 2011). Recuérdese que pertenecen al espacio cultural de las lenguas bantúes, que se caracterizan por las reglas gramaticales y un vocabulario común que demuestran ampliamente un cierto parentesco (Richard y Leonard 1993). Cada gabonés es entonces tributario de un patrimonio plurilingüe (lengua francesa y lenguas gabonesas).

El impacto de estos idiomas locales en la enseñanza / aprendizaje de las lenguas extranjeras en general, y el español en particular, no está bien establecido en Gabón.

El presente estudio tiene como objetivo describir las marcas transcódicas presentes en las producciones léxicas de los docentes de español en Gabón.

2. Metodología

2.1. Enfoque metodológico

El diseño de investigación utilizado es el estudio de casos. Este enfoque pertenece a la investigación cualitativa (Creswell 2007). Esta prueba es apropiada para responder a los objetivos de la investigación. También se requiere cuando se tienen pocos datos sobre el fenómeno en estudio (Yin 2003).

Población de estudio

La población de estudio se compone de profesores de español como lengua extranjera en Gabón. Estos docentes son una comunidad lingüística. Hablan por lo menos tres idiomas: un idioma local, el francés y el español. Imparten clases en los cuatro últimos años de la secundaria que dura en total siete años. Dentro de esta población, elegimos una muestra no probabilista y accidental para este estudio (Fortin 2010).

Seleccionamos a once docentes por su disponibilidad. Su carrera incluye el Diploma Universitario de Estudios Literarios + 2 años en la Escuela Normal Superior (profesores asistentes) y Master + 2 años en la ENS (profesores de liceo). Su edad varía de 35 a 50 años para los profesores certificados, y de 28 a 34 años para los alumnos profesores.

Recopilación de datos

Obtuvimos los datos a partir de observaciones de clases. Grabamos de forma audiovisual por una videocámara las producciones orales de los docentes.

La segunda fase fue la de reunir a los docentes en un grupo de discusión. El grupo de discusión consistía en averiguar la fiabilidad de los datos obtenidos. Los temas de discusión fueron la problemática de las interferencias, la alternancia códica, endeudamientos, etc.

Análisis de datos

Procedimos a un análisis de contenidos. Aislamos los enunciados para identificar las marcas transcódicas y clasificar las más frecuentes.

Ética

Para respetar las normas de ética, hemos respetado el anonimato y la confidencialidad.

3. Resultados[1]

Los docentes aceptaron la presencia de interferencias en sus discursos durante los grupos de discusión. Reconocieron que hay cuatro tipo de marcas transcódicas (Ludï 1987). Presentamos las diferentes marcas transcódicas en función de su frecuencia:

3.1 Transferencias

Las transferencias por las construcciones morfosintácticas son muy frecuentes (reglas de sub-categorización y uso de relatores a menudo modificados (Dabène 1994). Se trata de interferencias o transferencias negativas en nuestro corpus:

Construcciones morfosintácticas

1. El uso de *a* (por E1 et E4)
   E1: La tercera foto **nos presenta () un grupo** de personas <u>*en vez de*</u> **presenta *a un grupo*...**
   E1: **Tenemos () cinco** personas bailando *en vez de* **tenemos *a*...**
   E4: ¿Qué hace Madre? / Madre **invita () los** niños a comer <u>*au lieu de*</u> Madre **invita *a*...**
2. El uso de *al* (por E5)
   E5: Los que están ***al* fondo** de la **clase** no participan mucho... <u>*en vez de*</u> Los que **están *en el fondo* del aula**...
3. El uso de a y de en
   E5: Debemos poner ***el*** alumno ***al*** centro del aprendizaje <u>*en vez de*</u>: Poner ***al*** alumno ***en el*** centro del aprendizaje.

1. Unos elementos de este estudio han sido publicados en *Education et sociétés plurilingues* (30).

Aquí, el docente sustituyó simplemente con el enunciado francés: "Mettre l'élève au centre de l'apprentissage".

4. Locución diferente en español y en francés
   E1 Contentarse ***en*** ver la imagen <u>*en vez de*</u> contentarse ***con*** ver la imagen
   E2 En España. Y ¿Cuáles fueron estas fechas fundamentales? / ¿Quién *se recuerda **de*** esas fechas fundamentales? <u>*En vez de*</u> ¿quién se **recuerda esas... (verbo transitivo)** o bien quién (con otro verbo intransitivo) **se acuerda de** esas...?
   En francés, se dice: "Qui se rappelle des ...?"

Interferencias en el nivel semántico

1. Al nivel semántico de la transferencia, el significado puede estar influido por otro término en parte equivalente presente en la otra lengua (Dabène 1994).
   E7 (a un alumno): ¡Tienes que hablar fuerte! En francés: Tu dois parler fort! <u>*En vez de*</u> ¡Tienes que hablar en voz alta!
   Aunque en México y en Andalucía, se dice "hablar fuerte".
   E9 Stan es más {*grande* que Carl *au lieu de* alto ≠ bajo (se trata del tamaño).
   E8 Bekale es grande / Ivala es pequeño > Corrección: alto / bajo.
   En Gabón, es frecuente que los mayores digan a un joven: "*Tu es un petit!*" ou "*tu es encore petit (un enfant!*" o bien "*le(s) grand(s), c'est moi (nous)!*". Se trata aquí del contacto entre las lenguas gabonesas y del francés, que tiene repercusión en el uso del español. Podemos ver también la función social y de la identidad de las marcas transcódicas (Matthey y De Pietro 1997).
2. L'emploi de ser et star
   Las consignas de E8 antes de la actividad del día:
   "Quiero **que seáis** atentos / voy a leer el texto" <u>*en vez de*</u> estéis atentos.
   La lengua francesa tiene un solo verbo: « être » para decir "*être* intelligent" (ser listo), "*être* prêt" (estar listo), "*être* attentif" (estar atento), etc.
3. Los casos de inciso léxica
   E5: La última vez, hemos ***(también)*** visto que los niños españoles... <u>*en vez de*</u> La última vez, ***hemos visto también*** que...

Marcas prosódicas

Pienso que [kə] <u>*en vez*</u> *de* de *Pienso qué* (pronunciación é del acento agudo francés).
En Gabón, se puede decir que los locutores de cierta lengua local se identifican por un acento tónico particular. En su toma de palabra en francés, encontramos estas marcas prosódicas y el sistema fonético-fonológico (mezcla de francés y de lenguas locales).

3.2 Alternancia códica

Inter-oracional, también llamada oracional. Es una alternancia de lenguas a nivel de más unidades, frases o fragmentos de discurso en las producciones de un locutor o en los discursos entre los interlocutores.

1. E2 Y como hemos dicho, España hoy en día tiene casi los mismos problemas queee los demás países europeos). Es decir, (.) el terrorismo. ¿Qué más?/ (.) ¿Qué más?/ (...) ¿De qué te ríes?/ Hay que participar en vez de reír// *Je veux pas les gens qui perturbent. Arrêtez vos pschitts! (.) Ambulants. Arrêtez! (.) [..] Bien.* Los temas de actualidad ¿Cuáles son, hoy?/

   La alternancia inter-oracional para dar una consigna y organizar la secuencia didáctica (Méndez 2012; Castelotti 2001). Esta declaración refleja lo que Stockwell (2003) llama "cambio de código metafórico". Cuando un orador va de un área a otra en medio de una situación, con el fin de comunicar al receptor que va a un nuevo dominio. De hecho, el docente procede por una serie de preguntas y respuestas para aclarar el sentido del texto. A continuación, las cuestiones de disciplina lo obligan a detenerse. Primero, se dirige a los alumnos distraídos en español y luego pasa al francés, aunque con una dosis de humor (pschitts!). Vuelve al texto, en español esta vez. En la misma declaración, hay una ida y vuelta entre un código y otro sin interrupción, como si fueran la misma lengua objeto (E2). Por otra parte, la parte francesa de la palabra en un idioma familiar como si se tratara de una transcripción de otro idioma.

2. E2 ¡Hum!! Cada uno tendrá que formular frases a partir de estos elementos para ganar tiempo. Es lo que estoy diciendo). *On n'a plus besoin de lever les bras pour euh, formuler les phrases. La présentation du texte numéro quatre. Hein? Donc chacun sait déjà quelles sont les phrases qu'il faut faire pour présenter un texte.* ¿Sí? o ¿no?)

   Ambos docentes van usar la alternancia códica (E2 y E3) para dar consignas, recordar unas tareas, motivar a los alumnos y gestionar el grupo. Dentro de sus discursos, intervienen otros tipos de altenancias que Dabène (1994) llama "altenancia unitaria": *insert* con E2 y E3: *¿hein?* o *¡hein!* ¿Influencia de lenguas gabonesas? Esta cuestión merece más investigaciones.

   E3 La mujer murió en el naufragio de un barco y partir de un poema el autor hace una especie de relación/ *hein?* Entre la muerte/ *hein?* de ese olmo centenario y la vida de su mujer que acaba de morir/ OK?/¿utilizando qué? (...) son figuras de estilo *hein?* tomando elementos de la naturaleza y haciendo correspondencia con digamos la vida del ser humano/ [*consigne*] *Très bien vous mettez dans un premier temps:* Aspecto metafórico *hein?* / aspecto metafórico/ ¡muy bien! ///(...).

En este mismo enunciado, vemos que el docente usa también **formas simplificadas** de la lengua meta tal como:

E3: (...) haciendo correspondencia con digamos la vida del ser humano...

Endeudamiento

E3 usa OK (aunque ha pasado en el uso universal) en vez de "vale", "de acuerdo".

4. Discusión

La alternancia códica o *code-switching* es la marca transcódica más recurrente en el estudio. En Gabón, después del permiso que dio el Instituto Pedagógico Nacional (IPN) a partir de 1990 en los programas de pasar al francés, los docentes no vacilan en usar el francés en clase. Alternan así el español con en el francés para poder dar consignas, aclarar un concepto o reñir a un alumno.

Compartimos la idea de una competencia plurilingüe y la necesidad de apoyarse en el sistema primero para consolidar el aprendizaje de una nueva lengua. Pero, esas cuestiones relativas a los contactos de lenguas merecen en Gabón, una mirada particular. Estas marcas transcódicas siguen siendo mal aceptadas en el contexto escolar (Moore 1997; Py 1997). Hemos podido comprobar que las interferencias afectan a las construcciones morfosintácticas de la lengua meta y tienden a debilitar el liderazgo del docente en clase. Estas transferencias negativas son tóxicas para el aprendizaje de la lengua española en Gabón. Conviene organizar talleres sobre los fenómenos sociolingüísticos de contactos de lenguas en formación inicial y continua de profesores.

5. Fuerza y límites del estudio

Este estudio presenta como límite principal el enfoque cualitativo que no permite generalizar los resultados a toda la comunidad de los docentes de español lengua extranjera y de la muestra no aleatoria elegida.

Sin embargo, el estudio tiene como ventaja poner de relieve un problema importante que afecta a las producciones léxicas de los docentes de la segunda lengua extranjera enseñada en Gabón. El español desempeña un papel cada vez más importante en el contexto de África central, con Guinea Ecuatorial.

6. Conclusión

La presencia de marcas transcódicas en las producciones verbales de los docentes es un problema para la enseñanza/aprendizaje. Son necesarios otros estudios que vayan a utilizar estrategias de investigación más elaboradas para evaluar el motivo de su presencia. Es importante saber cómo remediar este problema en un contexto exolingue y plurilingüe como Gabón.

Bibliografía

ASSELAH RAHAL, S. (2004): *Plurilinguisme et migration*, París: L'Harmattan.

BILLIEZ, J. y M. RISPAIL (2003): *Contacts de langues: modáeles, typologies, interventions*, París: L'Harmattan.

CAMBRONE, S. (2004): Contact de langues en milieu scolaire. L'alternance codique en situation de classe: quelles stratégies?, *Atelier de recherche sur l'enseignement du créole et du français dans l'espace américano-caraïbe* [en línea]. *www.collaboratif.ird.fr/ezpublish/ index.../1/.../AREC-F-Cambrone.pdf.*

CARSTEN, S. (2008): Castellano y catalán en contacto: oralidad y contextos informales. *Oihenart*, 23, 521-543 [en línea]. *www.euskomedia.org/ PDFAnlt/.../23/23521543.pdf*

CASTELOTTI, V. (2001): *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations*, Rouen: Publication Université Rouen Havre.

CRESWELL, J. W. (2012): *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*, 3ª ed., Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

DABENE, L. (1994): *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues étrangères*, París: Hachette.

DEPREZ, C. (1995): "L'emprunt, la trace, la marque et le passage", *Les emprunts*, *Plurilinguismes*, 9-10, París: CERPL.

EYEANG, E. (2011): "Analyse sociolinguistique de l'espagnol enseigné dans le système éducatif gabonais", *Éducation et Sociétés Plurilingues*, 30, Val d'Aoste, 81-94.

FORTIN, M.-F. (2010): *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*, 2ª ed., Montréal: Chenelère Éducation.

GALLIGANI, S. (2003): "Réflexion autour du concept dğinterlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français", *Linx*, 49, Revue des linguistes de París Ouest Nanterre La défense, 141-152.

HAMERS, J. F. (1997): "Contact de langues" *Sociolinguistique. Concepts de base*, Belgique: Mardaga, 94-100.

JAMET, M.-C. (2009): "Contacts entre langues apparentées: les transferts positifs et négatifs d'apprenants d'italophones en français", *Synergie*, 5, 49-59.

KLEIN, W. (1989): *Acquisition de langue étrangère*, París: Armand Colin.

LÜDI, G. (1999): "Alternance des langues et acquisition d'une langue seconde", *Les Cahiers du français contemporain*, 5, 25-52.

MANGA, A.-M. (2008): "Lengua segunda (L2) Lengua extranjera (LE): factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje", *Revista electrónica de estudios filológicos*, 16 [en línea]. *www.um.es/tonosdigital/.../estudios--10-Ensenanza.html.*

MARTÍNEZ AGUDO, J. de D. (1999): *Reflexiones psicolingüísticas sobre la naturaleza y dinámica del fenómeno de la interferencia durante los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura.

MATTHEY, M. y J.-F. DE PIETRO (1997): "La société plurilingüe: utopie souhaitable ou domination acceptée?", en H. Boyer (ed.), *Plurilinguisme: «contact» ou «conflit» de langues?*, París: L'Harmattan, 133-190.

MÉNDEZ, N. (2012): "La alternancia de código y las intuiciones de los hablantes de español como lengua materna", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada,* 12, 6, 174-187.

MOORE, D. (2001), "Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre?", *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2001/1, 121, 71-78.

NOOR, H. H. (1994): "Some Implications of the Role of the Mother Tongue in Second Language Acquisition", *Linguistica Communication*, vol. 6, 1-2, 97-106.

OESCH SERRA, C. y B. PY (1996): "Présentation. Le bilinguisme", *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 7, 3-7.

ğAVLI, F. (2009): "Interférences lexicales entre deux langues étrangères", *Synergie*, 5, 179-184.

PERREFORT, M. (1994): "Malaises et mal à l'aise dans la langue de l'autre", *Langage et société*, 67, 89-100.

POPLACK, S. (1988): "Conséquences linguistiques du contact des langues: un modèle d'analyse variationniste", *Langage et société*, 43, 23-48.

SIMONIN, J. y S. WHARTON (dirs.) (2013): *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, Lyon: Ecole normale supérieure de Lyon, coll. "Langages".

SOTO ARANDA, B y M. EL-MADKOURI (2005): "Enfoques para el estudio de la adquisición de una L2 como lengua de acogida. Su evolución hacia un modelo descriptivo de corte pragmático", *Revista electrónica de estudios filológicos*, 10, 385-435.

YIN, R. (2003): Case study research, 3ª ed., Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Diálogo sobre la realidad de la enseñanza de español a inmigrantes adultos

Pablo Fernández-Merino Gutiérrez
Universidad de Valladolid

Resumen

El presente trabajo tiene su origen en el estudio 'Disponibilidad léxica de inmigrantes en Castilla y León', cofinanciado por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León y el Fondo Social Europeo. El taller expone las características principales de varios centros de enseñanza de español para inmigrantes y la percepción de los educadores de la distancia social entre sus alumnos y la sociedad de acogida. La propuesta es realizar un diálogo e intercambiar experiencias entre los asistentes acerca de diferentes aspectos que pueden resultar claves en la enseñanza del español a inmigrantes, como por ejemplo la utilización del término 'inmigrante', la heterogeneidad de los grupos, la realidad de las clases y el profesorado, así como otros aspectos concernientes a la distancia social (económica, cultural, de integración...) que puedan afectar al aprendizaje lingüístico.

Introducción

El presente trabajo nace en el desarrollo del proyecto de tesis *Disponibilidad léxica de inmigrantes en Castilla y León*[1] cofinanciado por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León y el Fondo Social Europeo y dirigido por la doctora Carmen Hernández González de la Universidad de Valladolid. Dicho trabajo tiene como objetivo realizar un *Diccionario de léxico disponible de inmigrantes en Castilla y León*, así como adaptar la metodología de disponibilidad léxica a este grupo de informantes adultos.

El origen de los estudios de léxico disponible se encuentra directamente relacionado con el estudio de segundas lenguas a través de los trabajos de Gougenheim, Michéa, Rivenc y Sauvageot (Goughenheim 1967; Gougenheim *et al*. 1956, 1964; Michéa 1950, 1953), quienes buscaron las bases de un francés fundamental para su enseñanza. Se han desarrollado también trabajos con intenciones similares en Canadá (Mackey 1971) o Escocia (Dimitrijevic 1969). En español, debe destacarse la labor del Proyecto Panhispánico,[2] dirigido por Humberto López Morales, cuyo objetivo es:

> Elaborar diccionarios de Disponibilidad Léxica para las diversas zonas del mundo hispánico. La homogeneidad de criterios permitirá establecer comparaciones de tipo lingüístico, etnográfico y cultural, dibujar áreas de difusión y, en general, servirá de punto de partida para análisis posteriores. (Bartol y Hernández 2003)

1. El título oficial del proyecto es *Disponibilidad léxica de inmigrantes asentados en zonas rurales de Castilla y León*.
2. Para más información acerca de los estudios de léxico disponible puede consultarse Bellón, Samper y Samper (2003) y Samper y Samper (2006).

Es necesario citar los trabajos de Carcedo (1998 a-b, 1999 a-d, 2000 a-c), quien sienta las bases para el estudio de la disponibilidad léxica en español con informantes no hispanohablantes en Finlandia, concretamente en la Universidad de Turku. Tampoco hemos de olvidar a Benítez y Zebrowsky (1993), Samper Hernández (2002), Sifrar (2009) y Sánchez-Sáus (2011), cuyos trabajos muestran las posibilidades de estudio del léxico disponible en contextos de segunda lengua. Relacionado directamente con nuestra propuesta, se encuentra el trabajo de Jiménez (2011), quien realiza su estudio en inmigrantes escolares, así como la reciente tesis de Cruz Alonso (2011), referente al léxico disponible de Castilla y León.

El desarrollo de cualquier diccionario de léxico disponible posee una serie de pasos más o menos complejos e ineludibles. En un esbozo, podemos señalar que, en primer lugar, debe definirse la encuesta (las preguntas que se harán a los informantes), así como los centros de interés (los campos léxicos sobre los que se preguntará); tras esto, se pasará la prueba a los informantes (pertenecientes a unos centros previamente seleccionados);[3] por último, se informatizarán los datos y se realizará la consecuente edición y estudio. En el desarrollo de nuestro proyecto, se decidió añadir una pequeña encuesta a los centros colaboradores. Los porcentajes y apreciaciones que plantearemos a continuación forman parte de las anotaciones de los docentes y coordinadores de las clases de español para inmigrantes que accedieron a participar, 31 en total. La intención de mostrar estos datos es exponer la realidad y abrir el debate acerca de la situación del aprendizaje de español para inmigrantes en Castilla y León y poder extrapolarlo a otras comunidades.

El término *inmigrante* se utiliza en este trabajo desde la perspectiva propuesta por De la Fuente (2010), quien adopta esta nomenclatura para señalar las características específicas del grupo, su situación de partida, así como sus necesidades, sin olvidar que, ante todo, son adultos que aprenden una segunda lengua en situación de inmersión. El término, por tanto, está directamente ligado a la necesidad de contextualizar el grupo. Serán los aspectos descriptivos los que, precisamente, definan las características del grupo, así como de este tipo de docencia.

2. Aspectos descriptivos

En primer lugar, realizaremos una descripción, lo más realista posible, de la situación de la enseñanza del español para inmigrantes adultos. Esta labor se realiza principalmente en asociaciones u organizaciones, pero también en centros de educación para adultos, aunque, en muchos de ellos, este tipo de enseñanza no goza de carácter oficial y se equipara a asignaturas extraescolares, como informática.

¿Quién imparte las clases? Si bien hay un porcentaje considerable de personal contratado encargado de las clases (45%), destaca igualmente el número de voluntarios (32%).

3. Ávila (Accem, Cáritas, Centro de Educación para Adultos [CEPA], Cruz Roja), Burgos (Acoge, Cáritas, Cruz Roja, San Bruno, CEPA Victoriano Crémer), León (Accem, Cruz Roja, CEPA Faustina Álvarez, Sierra Pambley), Palencia (CEAS [Centro de Acción Social] Ave María, CEAS Puentecillas, CEPA San Jorge, CEAS, Santiago), Salamanca (Accem, Acoge, Cruz Roja), Segovia (CEPA Antonio Machado, Cáritas, Cruz Roja), Soria (Cáritas, Cruz Roja), Valladolid (Accem, CEPA Muro, Procomar, San Vicente de Paul), Zamora (Mujeres en igualdad).

La opción mixta (23%) corresponde a realidades donde los trabajadores que, en general, coordinan el proyecto son insuficientes para cubrir la docencia.

Formación de los docentes: otro de los elementos capitales que ayudan a entender la realidad de la docencia es la formación de las personas que imparten las clases. Tan solo un 10% tiene una formación específica de enseñanza de lenguas (licenciatura, máster o cursos especializados). El mayor grupo lo ocupan aquellos que tienen formación en Magisterio: encontramos una gran cantidad de profesores jubilados (26%) dedicados a labores de voluntariado; por otra parte, en los Centros de Educación para Adultos (CEPA), son trabajadores con este perfil quienes reciben la tarea del español para inmigrantes (26%); dentro de este último grupo, según nos confirmaron, se encuentran docentes con mucha experiencia en el campo de la enseñanza de segundas lenguas a adultos, otros, sin embargo, reciben el encargo para completar su horario, lo que muestra la precariedad de la situación en algunos centros. Por supuesto, el alto número de voluntarios hace que docentes sin formación específica sean los encargados de impartir las clases (19%), aunque bien es cierto, que en muchos de los centros visitados, se estaba llevando a cabo un plan de formación. Trabajadores procedentes de Trabajo y Educación Social, integración... que realizan su labor en las asociaciones visitadas tienen, en muchos casos, no solo que coordinar, sino también que impartir las clases de español (19%).

El *número de alumnos en el centro* es complicado de calcular, puesto que hay una gran diferencia entre los matriculados y aquellos que asisten regularmente a las clases. Existen centros con una gran capacidad de atención al alumnado que se aprovecha al máximo (*Accem Ávila*, por ejemplo, tiene 6 clases de unas 10 personas, 4 días a la semana), mientras que otros se adaptan a necesidades puntuales del entorno (en Palencia, el *CEAS de Puentecillas* tiene unos 4 alumnos, 2 días a la semana). Otro dato diferente a los anteriores es el número de alumnos que asisten durante un año (que se hayan matriculado ese curso), que supera, en muchos casos, los 100 alumnos, aunque estos no coincidan en tiempo por cuestiones de trabajo, viajes... Podemos afirmar que, en cuanto a la organización de la clase, un 16% de los centros tiene menos de 10 alumnos, y un 42% corresponden a centros entre 10 y 30. El mismo dato para los centros con más de 30 alumnos. Conviene señalar que la mayor parte de los centros incluídos en los de menor alumnado (menos de 10) corresponden a Palencia, con lo que reflejamos una característica específica de esta capital que contrasta con la del resto de la comunidad.

Mujeres y hombres: la mayor parte de los centros (45%) señalan que la diferencia no es significativa, es decir, que acuden hombres y mujeres por igual y que, aunque en un determinado momento los números se inclinen a uno u a otro lado, no existe una especificidad manifiesta. Pese a lo anterior, hay centros que reflejan la preponderancia de las mujeres (39%), así como la de los hombres se refleja en otros (16%). Si dejamos a un lado los datos aislados de ambas realidades, conviene resaltar que en más de la mitad de los centros (55% hombres más mujeres) sigue existiendo la tendencia de especificidad del sexo. En palabras de los docentes, los grupos de hombres y mujeres acuden en bloque y, en algunas ocsiones, la presencia de un gran grupo del sexo opuesto trae como consecuencia la no asistencia a las clases. Otra de las causas de

este fenómeno es la nacionalidad de los alumnos (en Burgos, por ejemplo, la presencia de hombres pakistaníes es muy elevada respecto a la de las mujeres, de hecho, no ha habido ninguna mujer pakistaní que realizara el estudio). La obtención de trabajos temporales (en ellos principalmente) o las vacaciones escolares de los niños (en ellas) también afecta a la asistencia.

Nacionalidad: la tónica de los centros, en lo que a nacionalidad de los estudiantes se refiere, es variada y depende del planteamiento de la asociación; por ejemplo, si se trabaja con pisos de acogida, la presencia de subsaharianos es muy elevada. Pueden destacarse también clases exclusivas o con predominio de alumnos marroquíes. Europa del Este también tiene una alta representación en los centros (los datos específicos de las personas que realizaron la encuesta se recogerán en trabajos posteriores). En cuanto al continente asiático, los alumnos chinos destacan por su ausencia en la mayor parte de los centros y su máxima representación viene dada por núcleos migracionales en ciudades específicas (pakistaníes en Burgos, por ejemplo). La presencia de alumnos del resto de Europa y de Estados Unidos es anecdótica y puntual.

Organización de grupos: los grupos de clases se organizan principalmente por niveles (35%), aunque la flexibilidad es notable y se aceptan otros intereses, como la planificación mixta de niveles y horario que permite la asistencia según la conveniencia del alumno (26%), condicionada por la realidad y las necesidades; el horario de las clases exclusivamente (13%); y otros condicionantes (10%) como las necesidades laborables, la mezcla de niveles para aumentar las interacciones, alumnos de una misma lengua o de lenguas diferentes según la política del centro, etc.

En lo que se refiere a los *niveles* descritos por los centros, tan solo 3 de ellos, el 10%, se hace alguna referencia en su planificación a la clasificación propuesta por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL); el resto, prefieren una clasificación propia que podría dividirse en alfabetización y diferentes niveles del A1 principalmente aunque, en algún caso, pueden llegarse a plantear elementos de A2.

Relacionado con el punto anterior encontramos que la *metodología* utilizada por los educadores es propia, adaptada al grupo y, en ocasiones, personalizada. Algunos de los centros tienen un manual de referencia, *Cruz Roja Salamanca*, por ejemplo, que basa las clases en su propio manual, pero no siempre.

Otro de los puntos más interesantes señalados en la encuesta a los educadores son las *principales dificultades* que encuentran a la hora de plantear y llevar a cabo la enseñanza. Las ideas más repetidas fueron en este orden:

- *Asistencia*. Pese a que la regularidad de la asistencia no se evalúa como un problema directo, se asume como algo que caracteriza al grupo y se valoran los núcleos de estudiantes con continuidad, sigue apareciendo como una dificultad. Los alumnos no pasan una temporada larga en las clases. Las situaciones laborales provocan un ir y venir continuo que dificulta la programación de la docencia y una concepción de la propia clase como unidad de trabajo.

- *Niveles muy diferentes* que requieren ritmos personales de trabajo e incluyen personas con prioridades muy variadas con respecto al idioma.

- *La no escolarización*, o escolarización mínima, de algunos alumnos en sus países de origen que se traduce en falta de trabajo y ritmo de estudio.

- *El analfabetismo* en la lengua materna se ve como una dificultad, especialmente cuando no puede realizarse una adecuada separación por niveles.

Para finalizar este apartado descriptivo, es importante destacar que la labor que realizan estos centros de cara a la docencia es imprescindible. Las asociaciones, especialmente, se han hecho cargo de una realidad en la que, la respuesta por parte de la administración pública (aquí representada por CEAS y CEPA) se ha visto limitada por problemas económicos. Nuestra responsabilidad como investigadores, profesores y profesionales de segundas lenguas de cara a mejorar esta realidad es innegable y requiere de nuestra preocupación y conocimiento de la situación.

3. Percepción de la distancia social

Una vez vista la complicada realidad de los centros, pasemos a dar cuenta de situación en la que los inmigrantes se encuentran de cara al aprendizaje. Schuman (1976) plantea el concepto de distancia social para referirse a unos parámetros que, de cumplirse, favorecerían una situación ideal para el aprendizaje lingüístico: a menor distancia social, más facilidad para el aprendizaje. Lejos de absolutizar este planteamiento, la idea de una predisposición, de unos factores sociales que faciliten o dificulten el aprendizaje es muy interesante, al menos, desde el punto de vista reflexivo. El trabajo de Schuman nos ayudará también a observar la realidad particular de los alumnos de cara al estudio de la segunda lengua estudiando la distancia sociocultural de los mismos.

Debemos tener en cuenta que hablamos de la percepción de los docentes, que se verá irremediablemente afectada por su formación y las características del lugar donde desempeñe su labor (el aspecto de integración se encuentra, por ejemplo, más trabajado en las asociaciones que en los centros de educación para adultos). Del mismo modo, las generalizaciones y la percepción de la distancia social se hacen respecto al núcleo más relevante de alumnado. Los centros que proponen una atención integral al individuo, donde las clases de español son tan solo un elemento más del programa, muestran una mayor facilidad para responder a estas preguntas, ya que tienen un mayor conocimiento del día a día de los alumnos.

Relación entre los grupos de hablantes. Schuman distingue, en términos políticos, culturales, técnicos y económicos, tres formas en las cuales se relacionan el grupo de aprendices con el grupo de hablantes de la lengua meta: dominación, el grupo se encuentra por encima de la sociedad de acogida en los factores señalados anteriormente; no dominación, o situación de igualdad; o subordinación. La relación ideal sería la de no dominación, percibida tan solo por el 19% de los encuestados. La respuesta mayoritaria, subordinación 78%, plantea una realidad desigual entre los hablantes a favor de los de lengua meta.

Sin embargo, las cifras recogidas, así como las aportaciones personales, reflejan que existen grupos de aprendices cuya posición es igualitaria, no dominante. Según los educadores, estos casos pueden ser una realidad normalizada, darse en grupos concretos o estar determinados por la procedencia. Las situaciones de no-dominación, parecen darse de manera más común entre grupos de Europa del este o asiáticos.

Adaptación a la sociedad de acogida. Se distingue aquí el rechazo a los patrones culturales de la sociedad de acogida (preservación, 19%), la adaptación en público y el mantenimiento en privado (aculturación, 78%) y el abandono de patrones culturales propios (asimilación 3%). La situación ideal planteada por Schuman es la asimilación, pese a que teorías dialógicas actuales abogan por lo contrario (Aubert et ál 2005). Estemos de acuerdo o no con el autor alemán, esta cuestión desvela una realidad de comportamiento. Una interesante reflexión a este respecto es que, muchos de los centros, resaltan la lejanía cultural de los marroquíes como un problema para la adaptación (velo, hombre/mujer, estudios). También destacan que en segundas generaciones, dicha problemática es menor (aunque, en la realidad de estas clases, lo que encontramos son alumnos de primera generación).

Se dice que el grupo de aprendices vive en *situación de aislamiento* cuando existe una concentración en barrios, van a los mismos lugares y asociaciones..., en definitiva, si no existe un contacto regular con la sociedad de la lengua meta. La situación ideal es, evidentemente, que no exista ese aislamiento (39%); sin embargo, vemos que la percepción de los educadores refleja lo contrario y afirma que los grupos de aprendices suelen permanecer aislados de la vida cotidiana de la lengua meta (61%). Recordemos que los encuestados hablan desde su realidad directa y que, por tanto, pese a que la percepción de aislamiento es mayoritaria, el número de centros desde donde se analiza que el grupo de inmigrantes tiene relación continua y normalizada con la lengua meta es también relevante. Algunos de los centros explican que se habla de manera general y que son los núcleos grandes de una misma nacionalidad los que tienden a agruparse y contribuir al aislamiento.

Directamente relacionado con el apartado anterior, encontramos el **t***amaño del grupo de origen*. Según Schuman, si el grupo de aprendices es muy grande en relación con el de la lengua meta, dificultará el aprendizaje. Por supuesto, en este apartado deberíamos considerar grupos de inmigración específicos (desde los no-hispano hablantes hasta los hablantes de una misma lengua o procedentes de un mismo país); sin embargo, hemos decidido hacer unas apreciaciones generales referidas a la realidad de Castilla y León.

El nivel porcentual de extranjeros de las capitales castellanoleonesas en 2011 no es comparable al de ciudades como Madrid (16,99%), Barcelona (17,23%) o la misma Gerona (20,19%). Tan solo Segovia (12,89%) y Soria (12,94%) superan la media española (12,19%). Podríamos afirmar que, en la mayoría de las capitales, no es un grupo especialmente numeroso, lo cual no significa que no sea relevante puesto que, como se justifico en Fernández-Merino 2010, el crecimiento en años anteriores sí ha estado por encima de la media española.

A diferencia del aislamiento, en esta ocasión hablamos de si *cubren sus propias necesidades comunicativas*: trabajo, compra, amistades... La situación ideal para el aprendizaje propuesta por Schuman parte de asumir que cuanto más indispensables sean los intercambios con la sociedad de la lengua meta, más se favorecerá el aprendizaje. Tan solo el 13% opina que se da esta situación, mientras que el 22% afirma que los grupos cubren sus propias necesidades comunicativas limitando así los intercambios. La nacionalidad (13%) se presenta como un factor determinante, siendo Marruecos y Rumanía quienes suelen agruparse. La mayor parte de los educadores observan una tendencia natural a crear grupos que cubran sus necesidades pero, sin embargo, destacan que la relación con la sociedad de acogida es inevitable para el día a día (52%).

Otro de los elementos es la *cercanía cultural* de los aprendices y el grupo de lengua meta. Para Schuman, a mayor cercanía, mayor facilidad para el aprendizaje. En general, se percibe una distancia notable (61%); se destacan: las diferencias en el tratamiento de hombres y mujeres, la autoestima y motivación en el estudio, la religión, las diferencias en la formación previa o la falta de escolarización, como elementos fundamentales. Se aprecia también que la cercanía cultural depende de la nacionalidad: 7% (marroquíes y subsaharianos más alejados con respecto a los de Europa del Este). Por último, en algunos de los centros se señala que las diferencias culturales están dentro de parámetros asumibles y que, en este aspecto, la cercanía es un hecho

La distancia entre ambos grupos se mide también a través de la *existencia de estereotipos* entre ellos. Tan solo un 3% asegura esta situación ideal. La sociedad de acogida presenta el problema para el 23%, mientras que un 74% admite que los estereotipos parten de ambos grupos, lo que refleja una distancia evidente.

Podemos añadir también que un 100% de los encuestados afirma que los grupos de estudiantes tienen *intención de quedarse largo tiempo* en el país. Schuman señala este elemento como clave para prolongar el contacto con la sociedad de acogida y favorecer el aprendizaje.

La última cuestión hace referencia a la *importancia* que tiene la *distancia social* con respecto al aprendizaje. Un 81% opina que la distancia económica, política, cultural... influye directamente en el aprendizaje. El 19% restante destaca otras ideas como las características de la lengua materna o la individualidad de las situaciones, así como la formación previa en casos concretos.

4. Conclusión

Gracias a las aportaciones anteriores, podemos señalar algunas características generales de los diferentes puntos:

Las clases.

- La docencia está impartida tanto por voluntarios como por trabajadores que, generalmente, no tienen una formación específica, con lo que la referencia a niveles específicos del MCERL es muy poca.

- Las clases están organizadas en grupos pequeños o medios, en centros por donde pasan muchos alumnos.

- No existe un consenso en cuanto a criterios de organización de grupos o de la metodología.

Los alumnos.

- La nacionalidad de los asistentes dependerá de la realidad de inmigración del barrio donde está asentado el centro.

- En algunos centros podemos encontrar problemática de género.

- Tienen una asistencia irregular.

- Poseen niveles muy diferentes de lengua, desde el analfabetismo en la propia lengua o la no escolarización, hasta la titulación universitaria.

La distancia social.

- Las primeras lenguas de los inmigrantes suelen estar en subordinación con respecto a la lengua materna.

- La cultura se valora como muy diferente y se da el fenómeno de aculturación (adaptación cultural en público, mantenimiento en privado).

- Encontramos situaciones de aislamiento cuando hay un gran grupo; sin embargo, la relación con la sociedad de acogida es inevitable.

- Existen estereotipos de la sociedad de acogida y de los aprendices.

- La intención de los aprendices es permanecer largo tiempo en el país.

La exposición de estas ideas puede servir como un pequeño análisis del medio que ayude a observar, no solo las dificultades de este tipo de enseñanza, sino también las posibilidades, las necesidades y cómo estamos dando respuesta. Lo cierto es que la enseñanza del español a inmigrantes se encuentra en una situación precaria y las soluciones suelen partir de la inmediatez y no de la reflexión y el estudio del medio.

En este caso, la relación del grupo de aprendices con la sociedad de acogida nos ayuda a ver la percepción de los educadores, además de proporcionar una interesante reflexión acerca de las relaciones entre la sociedad de aprendices y la de acogida. Como hemos visto, hay elementos que coinciden con los ideales de Schuman, mientras que otros difieren completamente, al igual que ocurriría si examinásemos desde estos parámetros cualquier otro grupo de aprendices. Independientemente de la creencia en una 'situación ideal' para el aprendizaje, el análisis anterior aporta algunas claves interesante: el trabajo con la sociedad de acogida, el aprovechamiento de puntos fuertes, como la estancia en el país durante un largo periodo de tiempo.

No pretendo ahondar aquí en las bondades de la interculturalidad, sino resaltar la importancia de realizar análisis, de este y de otros tipos, que señalen la situación real del grupo de inmigrantes, así como las dificultades de los centros de enseñanza para poder realizar, entre otras cosas, propuestas de enseñanza ajustadas a la problemática y las virtudes del grupo de inmigrantes adultos.

Bibliografía

AUBERT *et al.* (2010): *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*, Barcelona: Hipatia.

BARTOL HERNÁNDEZ, J. A. y N. HERNÁNDEZ (2003): *Dispolex* [en línea]. *http://www.dispolex.com/*

BELLÓN FERNÁNDEZ, J. J., M. SAMPER HERNÁNDEZ y J. A. SAMPER PADILLA (2003): "El proyecto de estudio de la disponibilidad léxica en español", en G. Wotjak (coord.), *Pautas y pistas en el estudio del léxico hispano (americano.)*, Frankfurt-Madrid: Vervuert Iberoamericana, 27-140.

BENÍTEZ PÉREZ, P. y J. ZEBROWSKI (1993): "El léxico español en los manuales polacos", en S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga (eds.), *Actas del III Congreso Nacional de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE) 'El español como lengua extranjera: de la teoría al aula'*, Málaga: ASELE, 223-230.

CARCEDO GONZÁLEZ, A. (1999a): "Análisis de errores léxicos del español en la interlengua de los finlandenses", en Jiménez Juliá *et al.* (ed.), *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE: "Enfoque comunicativo y gramática"*, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 465-472.

CARCEDO GONZÁLEZ, A. (1999b): "Desarrollo de la competencia léxica en español LE: análisis de cuatro fases de disponibilidad", *Pragmalingüística*, 5-6, 75-94.

CARCEDO GONZÁLEZ, A. (1999c): "Estudio comparativo del vocabulario español (LE) disponible de estudiantes finlandeses y el de la sintopía madrileña: propuestas didácticas", *Documentos de Español Actual (DEA)*, 1, 73-87.

CARCEDO GONZÁLEZ, A. (1999d): "Vocabularios básicos, fundamentales y disponibles. Renovación metodológica de la investigación hispánica", en Y. Gambier y E. Suomela-Salmi (eds.), *Jalons*, Turku: Departamento de Estudios Franceses 2 de la Universidad de Turku, 191-207.

CARCEDO GONZÁLEZ, A. (1998a): "Sobre las pruebas de disponibilidad léxica para estudiantes de español como lengua extranjera", *RILCE*, 14/2 (número monográfico "Español como lengua extranjera: investigación y docencia"), 205-224.

CARCEDO GONZÁLEZ, A. (1998b): "Tradición y novedad en las aportaciones hispánicas a los estudios de disponibilidad léxica", *Lingüística*, 10. 5-68.

CRUZ ALONSO, R. (2011): *El léxico disponible de Castilla y León*. Tesis. Universidad de Salamanca.

DE LA FUENTE, M. (2010): "La enseñanza de español a inmigrantes en Sierra Pambley", en *Nuevos retos para la enseñanza de lenguas*. Inédito. Jornadas realizadas entre el 27 de noviembre de 2009 y el 16 de enero de 2010.

DIMITRIJEVIC, N. R. (1969): *Lexical availability*, Heidelberg: Julius Gross Verlag.

FERNÁNDEZ-MERINO GUTIÉRREZ, P. V. (2011): "Disponibilidad léxica de inmigrantes: propuesta para una necesidad", *Lengua y migración*, nº 3, vol. 2, 83-105 [en línea]. *http://www.cuadernoscomillas.es/pdf/ccom2/1_lexico_disponible_fdez-merino1-18.pdf*

FERNÁNDEZ-MERINO GUTIÉRREZ, P. V. (2010): *Disponibilidad léxica de inmigrantes en*

Castilla y León: Valladolid. Trabajo de investigación inédito. Universidad de Valladolid.
GOUGENHEIM, G. (1967): "La statistique de vocabulaire et son application dans l'enseignement des langues", *Revue de L'Ensignement Supérieur*, 3, 137-144.
GOUGENHEIM, G., R. MICHÉA, P. RIVENC y A. SAUVAGEOT (1964): *L'elaboration du français fondamental (1er degré). Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de bas*, París: Didier.
GOUGENHEIM, G., R. MICHÉA, P. RIVENC y A. SAUVAGEOT (1956): *L'elaboration du français élémentaire. Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*, 2ª edición, París: Didier.
JIMÉNEZ BERRIO, F. (2011): *El léxico disponible de los inmigrantes escolares no hispanohablantes. Análisis de datos para una propuesta de enseñanza del vocabulario*. Trabajo de máster. Universidad de Navarra.
MACKEY, W. F. (1971): *Le sondage dans les enquêtes de disponibilité*, Québec: CIRB. Université Laval.
MICHEA, R. (1949): "Introduction pratique à une statistique du langage", *Les langues modernes*, 43, nº 3A, mai-juin 1949, 173-186 y nº 5A, septembre-octobre 1949, 314-322.
MICHÉA, R. (1953): "Mots fréquents et mots disponibles. Un aspect nouveau de la statistique du langage", *Les langues modernes*, 47, 338-344.
MICHÉA, R. (1950): "Vocabulaire et culture", *Les langues modernes*, 44, 188-189.
SAMPER HERNÁNDEZ, M. (2002): *Disponibilidad léxica en alumnos de ELE*, Málaga: Asele.
SAMPER PADILLA, J. A. y M. SAMPER HERNÁNDEZ (2006): "Aportaciones recientes de los estudios de disponibilidad léxica", *Lynx: Panorámica de estudios lingüísticos*, nº 5, 5-95.
SÁNCHEZ-SAUS LASERNA, M. (2011): *Bases semánticas para el estudio de los centros de interés del léxico disponible. Disponibilidad léxica de informantes extranjeros en las universidades andaluzas*. Tesis inédita. Universidad de Cádiz.
SCHUMANN, J. H. (1976): "Social Distance as a Factor in Second Language Acquisition", *Language Learning*, 26, 1, 135-143.
SIFRAR KALAN, M. (2009): "Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el cotejo de las investigaciones en Eslovenia, Salamanca y Finlandia", *Verba hispanica: anuario del Departamento de la Lengua y Literatura Españolas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Ljubljana*, nº 17, 165-182.

La referencia a L1 y L2 en el ELE: propuestas a partir de un corpus de aprendices

Lydia Fernández Pereda
Pilar González Ruiz
KU Leuven, Bélgica

Resumen

En este artículo nos proponemos presentar la arquitectura y el uso del corpus de aprendices "Aprescrilov", por un lado, y demostrar su utilidad para la didáctica de ELE en la Bélgica multilingüe a partir de los resultados de un estudio acabado (el uso de *ser* y *estar* por neerlandófonos) y dos proyectos de tesis (el uso de las preposiciones *a, de, con, por* y *para*, y de los verbos de cambio). Para ello describiremos, respectivamente (1) el corpus, (2) el marco teórico, (3) el estudio de *ser* y *estar*, (4) la metodología de los dos proyectos de tesis, (5) el caso de los verbos de cambio y (6) el de las preposiciones *a, de, con, por* y *para*.

1. El corpus de aprendices "Aprescrilov"

El corpus de aprendices Aprescrilov (Aprender a Escribir en Lovaina) es un corpus online que recoge más de 2700 textos escritos por estudiantes de lengua española de la Facultad de Letras de la KU Leuven y de la Lessius Hogeschool desde 2004-2005 hasta 2010-2011.

Las redacciones provienen de los tres primeros cursos de tres instituciones, recogidas entre 2005 y 2011, y fueron anotadas digitalmente con una misma versión personalizada del programa Markin,[1] cuya *barra de botones* permite anotar de manera sistemática los problemas o 'errores' contenidos en los textos. Las anotaciones cubren todos los componentes de la redacción –de la ortografía al texto, pasando por la puntuación, la morfología, la morfosintaxis, la pragmática, el léxico, etc. El corpus en internet va acompañado de una descripción cualitativa y cuantitativa de cada componente del mismo (número de redacciones, número de palabras por texto) y un sistema de búsqueda que permite buscar ejemplos y su contexto a partir de criterios como tipo de problema, curso, año académico e institución.

2. El marco teórico

En nuestros estudios del corpus confluyen dos marcos teóricos:

1. Markin, elaborado por Creative Technology, permite anotar redacciones de manera digital. "It is a Windows program which runs on the teacher's computer. It can import a student's text for marking by pasting from the clipboard, or directly from an RTF or text file. Once the text has been imported, Markin provides all the tools a teacher needs to mark and annotate the text. When marking is complete, the teacher can export the marked text as an RTF file for loading into a word-processor, or as a web page so that students can view the marked text in a web browser. Marked work can even be emailed directly back to the student, all from within the Markin program." (http://www.cict.co.uk/software/markin/).

1. El Análisis de Errores ("AE", véanse Fernández 1997, 2004, García González 2007, S. Gargallo 1993, 2008, Vázquez 1991, 1999)

2. La Interlengua ("IL", véanse Bueno González 1992, Roldán Tapia 1997, Suby y Asención-Delaney 2009, Torrecilla 2011)

Estos dos marcos se elaboraron ya en el siglo pasado y su interés se ha acrecentado de nuevo gracias a la compilación, descripción y análisis de *corpus de aprendices* (Granger 1996, Nesselhauf 2004, Ellis y Barkhuizen 2005, Díaz-Negrillo y Fernández Domínguez 2006, McEnery *et al.* 2006 en O'Keeffe *et al.* 2007).

Por otra parte, y en relación con el tema de la IL, nos encontramos con la problemática de la referencia a la lengua materna ("L1") y lengua segunda ("L2") o extranjera ("LE") en la clase de lengua extranjera y su impacto sobre el proceso de aprendizaje. Dicha problemática constituye una discusión tradicional en la que siguen defendiéndose varias convicciones extremas sin aportar pruebas objetivas de la plusvalía para ninguna de ellas. La discusión tiene aún más cabida en el contexto multilingüe de la Bélgica donde llevamos a cabo nuestra labor como docentes de Español Lengua Extranjera ("ELE").

Nussbaum (1991) distingue tres grupos de profesores de lengua extranjera: un primer grupo que declara nunca recurrir a la lengua materna, un segundo grupo que defiende el uso de la lengua materna para dar consignas, para ofrecer explicaciones metalingüísticas y para traducir conceptos y palabras difíciles (sobre todo en los niveles de principiantes) y un tercer grupo que sólo utiliza la lengua materna en situaciones de *crisis*, cuando se observa que la comunicación se ha bloqueado. A pesar de la falta de una argumentación detenida a favor de la exclusión de la L1 en el aula, se suele optar por esta posición en la clase de español para adultos (el tipo de enseñanza del español mayoritario en Flandes). No obstante, varios estudios concluyen que el uso exclusivo de la LE contrae desventajas importantes para el proceso de aprendizaje: Suby y Asención-Delaney (2009) se refieren a investigaciones hechas realizadas por Chaudron y por Thompson, que muestran que la lengua simplificada por parte del profesor hace que los estudiantes tengan menos oportunidades para evaluar el input que reciben, que los estudiantes de niveles principiantes de español produzcan un habla muy poco creativa en la LE y que no tengan mejoras significativas en su habilidad de escuchar la LE a pesar de recibir mucho input en la LE por parte del profesor. Por otro lado, la limitación de la L1 al metalenguaje, las instrucciones, las dificultades o los momentos de crisis la degrada al estatuto de un instrumento meramente negativo, sin aprovechar sus posibilidades para reforzar de manera positiva el proceso de aprendizaje. Una de ellas se sitúa en el campo de la *intercomprensión*, que se define como "la capacité de comprendre une langue étrangère sans l'avoir apprise sur la base d'une autre langue. En general, les variétés d'une même langue sont intercompréhensibles" (Meissner *et al.* 2004: 16). En esta didáctica de la intercomprensión y del plurilingüismo, varios autores (e.g. Meissner *et al.* 2004, Vez 2007, Carullo *et al.* 2010) parten de la idea de que las estructuras comunes son más beneficiosas que perjudiciales en el aprendizaje de una segunda o tercera lengua de la misma

familia, razón por la cual la UE apoya actualmente varios proyectos cuyo objetivo es desarrollar estrategias, materiales y actividades para promover la intercomprensión y el plurilingüismo en el aprendizaje de las lenguas (e.g. BabelWeb). En lo que sigue ilustraremos a partir de un estudio acabado y dos proyectos de tesis la utilidad de elaborar y analizar corpus de aprendices para la didáctica del ELE.

3. El estudio acabado sobre el uso de 'ser' y 'estar'

El uso de *ser* y *estar* se considera en el ámbito del español para neerlandófonos, tanto como en otros ámbitos de ELE, uno de los problemas típicos de la adquisición de la gramática española. Sin embargo, por falta de datos sobre la adquisición de *ser* y *estar* por los alumnos neerlandófonos, los profesores suelen basarse en su propia intuición, que suele corresponder con los datos sacados de estudios con alumnos ingleses como VanPatten (1987) y Ryan & Lafford (1992), según los cuales los alumnos no nativos ingleses en cursos de inmersión abusan de *ser* en una primera fase.

Sin embargo, De Wolf (2012) concluye a partir de la comparación de dos subcorpus del conjunto de textos de Aprescrilov, que en las redacciones de los alumnos de la KU Leuven el verbo *estar* es el que más problemas plantea en una primera fase, pero que el número de problemas baja rápidamente; en las redacciones de la Lessius Hogeschool, al contrario, se abusa de *ser* en la primera fase y el número de problemas baja mucho más lentamente. Además, un tipo de error llama la atención por su frecuencia más alta que en las redacciones del otro subcorpus, a saber: **es claro que*...

Estos resultados invitan a investigar las causas de las diferencias, lo que lleva a la siguiente hipótesis con respecto a la importancia de la instrucción. En la Lessius Hogeschool se confirma la conclusión de Van Pattten, porque el contexto de enseñanza se caracteriza por un período de instrucción corta y superficial, de modo que se parece a la situación de inmersión de los alumnos ingleses (poca instrucción; las primeras frases se construyen con *ser*: *soy X, soy de X*, etc.); además, la instrucción no entra en los detalles, de modo que no se llega a explicar concretamente el caso de la aparente excepción a la regla general que constituye el caso de *está claro que.* En la KU Leuven el input es detallado desde el principio y se prolonga durante tres años: hay más input sobre *estar* (el verbo "nuevo", puesto que *ser* se parece al único verbo neerlandés *zijn*), por lo que un abuso de *estar* parece lógico; dada la instrucción gradual, es normal que desaparezcan los problemas más rápidamente.

El estudio demuestra, junto con otros a partir del mismo corpus Aprescrilov, la importancia hasta la necesidad de realizar un análisis de errores con el objetivo de optimizar la enseñanza, adaptándola a las necesidades del público. Sin embargo, dado que con respecto a la adquisición de otros aspectos del español por neerlandófonos no está claro en qué medida en la Flandes multilingüe las interferencias se deben al francés (L2) o al neerlandés (L1), nos proponemos ampliar la perspectiva e investigar en el caso de dos proyectos de tesis el impacto de L1 y L2, respectivamente.

4. La metodología de dos proyectos de tesis

Los estudiantes flamencos de español cometen con frecuencia errores a la hora de utilizar los llamados verbos de cambio y algunas preposiciones (*a, de, en, por, para*), dos aspectos del español que, o bien no tienen correspondencia plena en el francés ni en el neerlandés (es el caso de los verbos de cambio) o bien su uso se ve interferido por el francés, L2 de nuestros estudiantes flamencos. Se trata de tema tratados muy tangencialmente por los manuales y los mismos profesores de ELE de Flandes, que suelen carecer de la formación teórica deseada para enseñar a sus alumnos dos temas no exentos de complejidades. Además, hasta ahora no se ha podido determinar de manera objetiva el grado de interferencia con la L1 y L2 de nuestros estudiantes, a saber, neerlandés y francés respectivamente. Por eso queremos comprobar en qué medida los errores se producen por efecto de la interferencia con la primera lengua extranjera por antonomasia de los estudiantes flamencos, es decir, el francés, o con el propio neerlandés.

Las hipótesis que se toman como punto de partida son las siguientes:

1. el análisis de errores del corpus de aprendices *Aprescrilov* sabrá determinar de manera objetiva qué errores se deben a la interferencia con el francés y en qué medida, por un lado, y con el neerlandés, por el otro.

2. si la presentación de los temas se hace de manera contrastiva L1-L2-LE y si está basada en los problemas reales y más frecuentes que nos haya revelado el análisis de errores, los alumnos sabrán servirse mejor de las estructuras en cuestión y evitar en mayor medida los escollos de las interferencias típicas español-francés-neerlandés.

El proyecto de investigación consta de dos grandes fases:

Fase 1: subdividida, a su vez, en tres grandes bloques:

a). Estado de la cuestión, lectura de la bibliografía sobre:
- Análisis de Errores e Interlengua
- los verbos de cambio y preposiciones
- el tratamiento de corpus de aprendices

b) Ampliación del corpus escrito con textos de estudiantes belgas francófonos (en colaboración con la UCL de Louvain-la-Neuve) y holandeses (Radboud Universiteit Nijmegen) para comprobar el aumento o disminución de la interferencia del francés y del neerlandés como explicación de dichos errores. En este sentido se supone que el francés produce un mayor número de interferencias en el aprendizaje del español, y que los estudiantes francófonos mostrarán mayor cantidad de errores por influencia de dicha lengua que los estudiantes holandeses, mientras que los flamencos se situarán en un punto intermedio en esta escala entre los francófonos y los holandeses debido al estatuto de L2 del francés en Flandes.

c) Análisis de los textos recogidos en el corpus *Aprescrilov*. Búsqueda de errores cometidos en lo referente a los verbos de cambio y las preposiciones *a, de, en, por, para*, descripción del error, comprobación de hipótesis del grado de interferencia del francés y/o del neerlandés.

Fase 2:

Una vez superada la fase de análisis y ampliación del corpus, a la luz de las conclusiones obtenidas tras el análisis del mismo, se entrará en la parte más creativa del estudio, diseñando un instrumental didáctico que ayude, por un lado, a los profesores a explicar mejor y de forma más clara el tema de los verbos de cambio y el uso de las cinco preposiciones ya mencionadas y, por otra parte, que sirva como instrumento para que los estudiantes aprendan dichas estructuras y cometan la menor cantidad de errores posibles. Este material contrastivo sólo se utilizará en el grupo A, mientras que en el grupo paralelo B se trabajará con materiales más tradicionales.

A continuación, para comprobar la utilidad de dicho material didáctico, se recurrirá a un sistema de comprobación pre- y postest:

- *pretest* en los grupos paralelos de alumnos para medir el grado de aplicación correcta de los verbos de cambio y las 5 preposiciones en español escrito.

- *postest* en los mismos grupos paralelos de alumnos para medir el impacto de dicha presentación contrastiva sobre la calidad del output del proceso de aprendizaje con respecto a ambos temas. Por supuesto, se tendrá en cuenta la literatura existente al respecto, cuidando al máximo una posible contaminación de los resultados obtenidos mediante, por ejemplo, la variedad en el tipo de tareas requeridas o la discreción con los alumnos a la hora de comunicar el propósito de dicho post-test.

Una vez finalizados estos dos proyectos de tesis, en una fase ulterior de la investigación se intentará llevar a cabo una nueva ampliación del corpus mediante material oral grabado y apuntado en las clases, para comprobar la hipótesis de que los alumnos cometan menos errores en la lengua escrita sencillamente por una cuestión de intentar evitar aquellos elementos susceptibles de llevarles a error, algo que el carácter inmediato y menos reflexivo de la lengua oral no permite. El corpus podría ampliarse también con textos escritos de niveles avanzados, en los que el problema de los verbos de cambio en concreto viene dado por la enorme variedad de los mismos en español en comparación con el neerlandés, que sólo dispone de uno (Hanegreefs 2000; Meulman 2003), además de la dificultad que entraña la elección de uno u otro para los estudiantes.

Consideramos que esta tercera fase se corresponderá con una posible investigación ulterior, debido no solo a la gestión del tiempo, sino también a la diferencia sustancial entre el material oral y el escrito y a la dificultad que entraña recogerlos.

En los dos últimos párrafos, explicaremos más en detalle los problemas que se plantean en cada uno de los dos temas.

5. Los verbos de cambio

Los verbos de cambio son los siguientes: *hacerse, volverse, quedarse, ponerse, llegar a ser, convertirse (en)* y los menos frecuentes *tornarse (en), meterse a, trocarse*. Aparecen recogidos bajo esta denominación en apenas dos o tres de los manuales de ELE más utilizados en Flandes (Prisma, Abanico, Gramática en Uso). Además, las gramáticas no suelen prestar mucha atención al tema y, aparte de Mariví Pavón Lucero y Yuko Morimoto (2007), el tema ha sido abordado por Coste y Redondo (1965), Fente (1970), Pountain (1984), Eberenz (1985), Alba de Diego y Lunell (1988), Porroche Ballesteros (1988), Bermejo Calleja (1990), Eddington (1999) y Rodríguez Arrizabalaga (2001).

Los verbos de cambio son percibidos como problemáticos tanto por los profesores de ELE, que carecen de recursos suficientes para explicarlos, como por parte de los alumnos, ya que todos estos verbos se expresan en neerlandés con un solo verbo, a saber: *worden*, que no tiene equivalencia directa en español, de modo que su traducción no es tarea fácil para los aprendices flamencos de ELE, quienes parecen intentar paliar el problema recurriendo a una traducción literal e inexistente del equivalente francés (**devenir*), evitando el uso de los equivalentes españoles o arriesgándose a utilizar uno de ellos al azar.

Además, *worden* presenta otro problema añadido: en neerlandés se usa también para construir la pasiva, de modo que, cuando el estudiante se ve en la necesidad de recurrir a tal estructura sintáctica en español, en su mente se "activa" también *worden*, cuyas posibilidades de traducción en español se ven pues percibidas como problemáticas por parte del aprendiz de esta lengua. Dicho esto, insistimos en el objetivo clave de elaborar un material didáctico específico para la explicación de los verbos de cambio que parta de las conclusiones obtenidas a la luz del AE de la IL de nuestros estudiantes flamencos de español.

6. Preposiciones

Con respecto a las preposiciones, a pesar de la atención que se les dedica en los manuales de ELE, y la que nosotros mismos como profesores le dedicamos, sabemos que las preposiciones constituyen uno de los temas que más se resisten a nuestros estudiantes de español. No sólo por la dificultad del tema en sí, sino también por la frecuencia de su uso en español. Se sabe también que es un error frecuente y que se repite en todos los niveles de estudiantes con los que trabajamos.

Sin embargo, como el abarcar el estudio de todas las preposiciones sería un proyecto arduo y fragoso, la tesis va a centrarse en el estudio de cinco preposiciones, a saber: *a, de, en, para y por.* La elección de las preposiciones se justificará basándose en dos motivos: primero, dichas preposiciones son de las más frecuentes en nuestra lengua, y segundo, es en el uso de estas cinco preposiciones donde se ha detectado una mayor interferencia de las otras lenguas.

Los errores se clasificarán según tres tipos:

- Omisión: cuando el estudiante no utiliza una preposición y en español es necesario.
  Ej.: Por la tarde invitamos Betty y Lucho...

- Adición: cuando el estudiante utiliza una preposición y en español no es necesario y además incorrecto.
  Ej.: Aprendo mucha gramática, pero es también importante de practicar una lengua.

- Confusión: cuando el estudiante utiliza una preposición en lugar de otra y es incorrecto.
  Ej.: Puede llover a mares por días.

De una primera aproximación a los errores recogidos en nuestro corpus podemos deducir que no se puede corregir el uso erróneo de la preposición de forma aislada, sino dentro de la estructura en la que se usa. Tampoco se puede dar una simple traducción de las preposiciones, porque ésta no explica todos los usos preposicionales.

La complejidad del tema se desprende también de las siguientes estructuras preposicionales:

- *Vuelta a Bélgica*
- *Vuelta a España* (en referencia a *La vuelta ciclista a España)*
- *Vuelta a la manzana*
- *Vuelta al mundo*
- Vuelta a la tortilla

En todos estos ejemplos se usa la misma preposición en combinación con el mismo lexema, sin que el significado sea idéntico.

En conclusión, los proyectos de tesis se proponen contribuir a la enseñanza y la investigación de ELE en la Bélgica multilingüe, trabajando de forma contrastiva con tres lenguas y analizando la influencia de más de una lengua.

Bibliografía

ALBA DE DIEGO, V. y K. LUNELL (1988): "Verbos de cambio que afectan al sujeto en construcciones atributivas", en P. Jauralde, J. Sánchez Lobato, P. Peira y J. Urrutia (eds.), *Homenaje a Alonso Zamora Vicente. Volumen I: Historia de la Lengua: El español contemporáneo*, Madrid: Castilia, 343-359.

BARALO, M. (2009): "A propósito del Análisis de errores: una encrucijada de teoría lingüística, teoría de adquisición y didáctica de lenguas", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 5.

BERMEJO CALLEJA, F. (1990): "Verbos de cambio o devenir en español", en S. Montesa Peydro y A. Garrido Moraga (eds.), *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE. Español para extranjeros: Didáctica e investigación*, Málaga, 47-60.

BUENO GONZÁLEZ, A. (1992): "El papel de la lengua materna en la enseñanza de una lengua extranjera", en F. Etxeberría y J. Arzamendi (eds.), *Actas del IX Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*, Bilbao: AESLA.

BUSTOS GISBERT, J. M. (1999): "Análisis de Errores: Problemas de Tipologización" *Lingüística para el siglo XXI*, vol. I, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 303-313.

BUYSE, K. N. DELBECQUE y D. SPEELMAN (2009): *Adquisición de la expresión escrita. Trampas y pistas concretas en el español del neerlandófono*, Madrid/Averbode: Edelsa/Averbode.

CARULLO, A. M., S. MARCHIARO y A. C. PÉREZ (2010): "Estrategias cognitivas y metacognitivas en hispanohablantes debutantes en lectura intercomprensiva en lenguas romances", en P. Doyé y F.-J. Meissner (eds.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension*, Tübingen: Narr, 250-267.

COSTE, J. y A. REDONDO (1965): *Syntaxe de l'espagnol moderne*, París: Société d'édition d'enseignement supérieur.

DÍAZ-NEGRILLO A. y J. FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (2006): "Error Tagging Systems for Learner Corpora", *Revista española de lingüística aplicada*, nº 19.

DELBECQUE N. y L. VAN GORP. (2012): "*Hacerse* y *volverse* como nexo pseudo-copulativo: dos maneras de concebir el cambio en español", en *Bulletin Hispanique* 114 [en prensa].

DE WOLF L. (2012): *Análisis de errores de alumnos neerlandófonos de español. El caso de* ser *y* estar. Tesis doctoral. Lovaina.

EBERENZ, R. (1985): "Aproximación estructural a los verbos de cambio en Iberorromance", *Linguistique comparée et typologie des langues romanes* 2, 460-475.

EDDINGTON, D. (1999): "On 'becoming' in Spanish: A corpus analysis of verbs expressing change of state" [en línea]. *http://linguistics.byu.edu/faculty/eddingtond/become.pdf*

ELLIS R. y G. BARKHUIZEN (2005): *Analysing Learner Language*, Oxford University Press.

FENTE, R. (1970): "Sobre los verbos de cambio o devenir", *Filología Moderna*k 38, 157-172.

FERNÁNDEZ, S. (2007): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Edelsa.

FERNÁNDEZ, S. (1994): "Las preposiciones en la interlengua de aprendices E/LE", en *Actas IV*, ASELE, 367-380.

GARCÍA GONZÁLEZ, J. (2007): "Una propuesta de tipología de errores", en *Adquisición y enseñanza de lenguas en contextos plurilingües*, Palma de Mallorca: Universidad de las Islas Baleares.

GEERREIRO DE CASTRO, M. A. (1992): *The effective use of L1 in an L2 classroom*, English Teaching Forum, 30/4, 35-36.

GILQUIN, G., S. GRANGER y M. PAQUOT (2007): "Learner corpora: the missing link in EAP pedagogy", en P. Thompson (ed.), *Corpus-based EAP Pedagogy. Journal of English for Academic Purposes* (IRAL Special issue), 6, 319-335.

GRANGER, S. (1996): "From CA to CIA and back: An integrated approach to computerized bilingual and learner corpora", en K. Aijmer, B. Altenberg y M. Johansson (eds.), *Languages in Contrast. Text-based cross-linguistic studies*, Lund: Lund University Press, 37-51.

GUITÉRREZ QUINTANA, E. (2005): "Análisis de la interlengua de italianos aprendices de español", *Estudios de lingüística*, Universidad de Alicante.

HANEGREEFS, H. (2000): *El verbo neerlandés* worden *y su traducción española*. Tesis final de licenciatura. KULeuven.

LICERAS, J. M., (1992): *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor.

McENERY, T., R. XIAO y Y. TONO (2006): *Corpus-based Language studies. An advanced resource*

book, Oxon: Routledge.
MEISSNER, F.-J., C. MEISSNER, H. G. KLEIN T., D. STEGMAN y D. TILBERT (2004): *EuroComRom – Les sept amis: lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurochompréhension*, Aachen: Shaker Verlag.
MEULMAN, T. (2003): *Worden y su traducción. ¿Cómo se traducen los diferentes valores del verbo neerlandés worden al español y qué matices se pierden o se añaden en la traducción?*. Tesis doctoral, Universidad de Leiden.
MORIMOTO Y. y M. V. PAVÓN LUCERO (2007): *Los verbos pseudo-copulativos del español*, Madrid: Arco/Libros.
NESSELHAUF N. (2004): "Learner corpora and their potential in language teaching", en J. Sinclair (ed.), *How to Use Corpora in Language Teaching*, Amsterdam: Benjamins, 125-152.
NUSSBAUM, L. (1991): "La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo", *Signos: teoría y práctica de la educación*, 4, 36-47.
O'KEEFFE, A., M. McCARTHY y R. CARTER (2007): *From Corpus to Classroom. Language use and language teaching*, Cambridge: CUP.
PENADÉS MARTÍNEZ, I. (2003): "Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores" [en línea]. *www.linred.es*
PEREA SILLER, F. J. (2007): "Análisis de Errores y enseñanza de las preposiciones de la lengua española como LE", *MarcoELE. Revista de Didáctica*, mayo de 2007 [en línea]. *www.marcoele.com*
PORROCHE BALLESTEREOS, M. (1988): *Ser, estar y verbos de cambio*, Madrid: Arco Libros.
POUNTAIN, C. (1984): "La noción de 'devenir' en español", *Boletín de la Asociación Europea de profesores de Español*, 31, 111-116.
RODRÍGUEZ ARRIZABALAGA, B. (2001): *Verbos atributivos de cambio en español y en inglés contemporáneos*, Huelva: Universidad de Huelva.
ROLDÁN TAPIA, A. R. (1997): "Argumentos a favor de un uso razonado de la lengua materna en la clase de lengua extranjera", *Aula abierta*, nº 69, 43-52.
SANTOS GARGALLO, I. (2008): "El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L 2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.
SANTOS GARGALLO, I. (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Madrid: Síntesis.
SIERRA, F. E. A. (2004): *Errores morfosintácticos en la expresión escrita de ELE*, Mosaico, 14.
SUBY, J. e Y. ASENCIÓN-DELANEY (2009): "El uso del español del profesor en las clases de principiantes", *Hispania*, vol. 92, nº 3, 593-607.
TORRECILLA, I. (2011): *Uso de la L1 en clase* [en línea]. *http://elerecursos.blogspot.com/ 2011/01/ uso-de-la-l1-en-clase.html.*
VÁZQUEZ, G. (1991): *Análisis de errores y aprendizaje de E/LE*, Frankfurt: Ed. Peter Lang.
VEZ, J. M. (2007): "La cultura europea de la intercomprensión", *Cauce, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, 30, 501-529.

El uso de refranes en la enseñanza de español a inmigrantes

Cristina Fernández Pesquera
Accem, Asturias

Resumen

Los refranes forman parte de la comunicación diaria de muchos hablantes nativos, pero no se suelen enseñar en las clases de español hasta los niveles más avanzados. Sin embargo, pueden ser un recurso muy útil en todos los niveles de aprendizaje de la lengua, siempre que seleccionemos los más adecuados para nuestros objetivos. Además de ser un contenido en sí mismos, nos ayudan a presentar diferentes aspectos lingüísticos en contexto. También nos permiten trabajar la interculturalidad y motivar a nuestros estudiantes para que participen activamente en el aula. Finalmente, y aunque es posible utilizarlos en otros contextos educativos, los refranes resultarán especialmente rentables en la enseñanza de español a inmigrantes, dadas las características de este colectivo.

La presente comunicación surge a partir de la reflexión acerca del uso de refranes en las clases de español de la ONG *Accem*[1] en Asturias. Teniendo en cuenta el perfil del alumnado inmigrante, analizaré las razones por las que resultan rentables en este contexto educativo y realizaré una serie de propuestas para su utilización en el aula.

1. Perfil del alumnado

El alumnado inmigrante presenta una serie de características que debemos tener en cuenta a la hora de llevar cualquier actividad al aula. Algunas de estas características aparecen en "Atención educativa al inmigrante. Análisis y propuestas de actuación" (Villalba y Hernández), disponible en línea en la página web del Centro Virtual Cervantes:

- Antes que inmigrantes, son niños, jóvenes y adultos que necesitan aprender una lengua y tienen unas necesidades acordes a su edad.

En la mayoría de los casos, además, el aprendizaje de la lengua es una herramienta para conseguir otros objetivos como encontrar un trabajo o la inserción en la sociedad española. No debemos pensar que estudian español por placer, como puede ser el caso con otro tipo de alumnado, y en todo momento tendremos que adaptar nuestras clases a las necesidades reales de nuestros estudiantes.

- En la mayor parte de los casos, se encuentran en una situación de inmersión lingüística.

Es importante recordar esta característica, ya que como profesores podemos aprovechar esta situación para que el aprendizaje sea más completo y significativo. Por un lado, al hacer referencia al mundo que les rodea, verán la utilidad de lo estudiado en

1. *Accem* (www.accem.es/) es una ONG que trabaja con personas refugiadas e inmigrantes.

clase. Por otra parte, siempre podemos animarles a que se fijen en la forma de hablar de otras personas y nos pregunten todas las dudas que les surjan.

- Tienen una motivación hacia el aprendizaje de la lengua de acogida si es considerada como lengua de prestigio o carecen de ella, y por tanto se establece una gran distancia psicológica y se crea ansiedad, si es considerada como la lengua de la sociedad y cultura que explota al inmigrante.

Como veremos más adelante, trabajar temas culturales en el aula puede ayudar a motivar a los estudiantes. Una de las tareas del profesor es la de hacer de puente entre la cultura de origen y la española, y utilizar refranes puede ser una forma de hacerlo.

- El colectivo inmigrante se caracteriza por una constante movilidad por lo que uno de los elementos que lo definen como público destinatario es su falta de continuidad, lo que hace necesario cursos intensivos, muy concentrados en el tiempo (no más de un trimestre).

En muchos casos, nos encontramos con alumnos que forman parte de algún programa de acogida. Estos programas no suelen extenderse mucho en el tiempo, apenas unos meses, por lo que nuestra labor como docentes es enseñar lo máximo en el menor tiempo posible.

- Otra seña de identidad, también, es la continua incorporación de estudiantes a lo largo del curso, por lo que son necesarios materiales cíclicos y de autoaprendizaje.

De hecho, la constante llegada de alumnos y la falta de continuidad de otros hacen imprescindible el uso de materiales cíclicos. Con ellos nos aseguramos de que todos los estudiantes trabajarán todos los contenidos. Si, además, fomentamos el autoaprendizaje, las nuevas incorporaciones podrán acercarse al nivel de sus compañeros y mejorar su experiencia en el aula.

Finalmente, la característica que mejor resume la situación en el aula de español a inmigrantes es la heterogeneidad:

- Las clases de español para inmigrantes se caracterizan, además, por ser muy heterogéneas en cuanto a:
    1. Nivel de formación previa de los estudiantes (alumnos con muy alta formación académica junto a otros analfabetos o con estudios primarios inacabados).
    2. Distintas nacionalidades, lenguas, culturas y creencias en el aula.
    3. Distintos estilos de aprendizaje.
    4. Distintas situaciones jurídicas o laborales.
    5. Distinto nivel de dominio del español.
    6. Diferentes planes de futuro.
    7. Diferentes condiciones económicas de los participantes.

2. ¿Por qué utilizar refranes en la enseñanza a inmigrantes?

Los refranes son tanto un contenido como un recurso en las clases de ELE. En este último caso, podemos servirnos de ellos para estudiar vocabulario, fonética o gramática en contexto.

También son un contenido a tener en cuenta porque forman parte de la comunicación diaria de muchos hablantes nativos. Todos conocemos su significado y sabemos en qué situaciones se utilizan. En muchos casos, además, nos encontramos con personas que emiten sólo el principio del refrán, conscientes de que lo completaremos en nuestra mente y entenderemos lo que quieren decir. Sin embargo, alguien que no ha estudiado los refranes tendrá dificultades realizando esta acción y, por tanto, no será capaz de comprender el mensaje.

Asimismo, nos permiten trabajar la interculturalidad en el aula. Es cierto que se estudian otros contenidos culturales, pero en la mayoría de los casos solemos apuntar las diferencias entre la cultura de origen y la española tratando de evitar futuros malentendidos. En cambio, los refranes nos ayudan a ver similitudes culturales, ya que hay refranes equivalentes en distintas culturas y lenguas. En este sentido, podemos aprovechar los refranes para hacer de puente entre distintas culturas y para mostrar que no todo son diferencias, lo que puede hacer que tengan una visión más positiva de la sociedad española.

Relacionado con lo anterior, el empleo de refranes puede ayudarnos a fomentar la participación activa de los estudiantes en el aula. Además, estarán utilizando el español para hablar de su propia cultura, de lo que conocen, lo que puede aumentar su motivación.

Tampoco debemos olvidar que en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* se tienen en cuenta los contenidos culturales además de los lingüísticos. De hecho, se entiende que "el componente cultural responde a la convicción de que el aprendizaje de una nueva lengua adquiere pleno sentido en la medida en que permite al hablante ampliar su propia visión del mundo y desarrollar su personalidad social mediante el acceso a una realidad nueva" (Instituto Cervantes 2007: 39).

En ese mismo documento se ve al "alumno como hablante intercultural, que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes" (Instituto Cervantes 2007: 74) y los refranes pueden ayudar en esta labor.

3. Refranes en ele

Aunque veamos las ventajas del uso de refranes en la enseñanza de español a inmigrantes, no es el único contexto de ELE en el que podemos utilizarlos. Sin embargo, no aparecen con frecuencia en los manuales y no se suelen estudiar en los niveles iniciales. Si, aun así, queremos llevarlos al aula, debemos plantearnos cómo hacerlo:

> Hay que tener en cuenta, además, que, por ser estos fraseologismos fórmulas de la interacción social y por cumplir funciones específicas en situaciones predecibles, su enseñanza a estudiantes de E/LE puede llevarse a cabo en relación con los contenidos funcionales que el alumno debe adquirir o con las funciones comunicativas que debe dominar para poseer una competencia comunicativa efectiva (Penadés Martínez 1999: 19-20).

Estamos ante un contexto comunicativo real que los estudiantes deben conocer si quieren comprender a muchos hablantes nativos. La mejor forma de enseñar este contenido es, por tanto, explicando su significado en el contexto en el que aparecen. Veremos cómo, a pesar de esto, las actividades que encontramos en manuales no siempre tienen en cuenta esta idea.

Debemos recordar que "el refrán es, en sí mismo, un enunciado desde un punto de vista lingüístico [que puede aparecer] aisladamente y que es portador de un sentido completo. [...] El hecho de que pueda aparecer solo hará, entre otras cosas, que resulte idóneo para su explotación didáctica" (Soriano Salkjelsvik y Martínez 2007: 5). De hecho, en los niveles iniciales no siempre se trabajan contenidos culturales por miedo a quitar tiempo a otras actividades de contenido lingüístico que ayuden a los estudiantes a avanzar más rápidamente en su aprendizaje de la lengua. Si tenemos esa impresión, los refranes pueden ser muy útiles, ya que son un contenido lingüístico y cultural al mismo tiempo. Su brevedad, además, nos permitirá diseñar actividades que pueden durar desde unos minutos hasta varias sesiones de clase.

De todas formas, y aunque nos centremos en los refranes como contenido lingüístico, "para comprender [un] refrán es por lo general necesario descodificar el contexto cultural en el que se produce, ya que a menudo carecerá de sentido sin este contexto" (Soriano Salkjelsvik y Martínez 2007: 8). A veces, esto puede provocar que los refranes no se estudien hasta los niveles más avanzados, cuando entendemos que el alumno ya ha adquirido las competencias necesarias para comprender correctamente su significado. Sin embargo, en estos casos nos olvidamos de que los estudiantes no se enfrentan al aprendizaje de la lengua desde cero, puesto que tienen un conocimiento del mundo y saben cómo funcionan los refranes en su propia lengua. Además, "la naturaleza popular del refrán hace de él un fácil punto de partida para el contraste entre culturas" (Soriano Salkjelsvik y Martínez 2007: 8) y nos permite mostrar también las similitudes entre ellas. Si incorporamos los refranes al aula de ELE desde los niveles iniciales, su aprendizaje tendrá lugar poco a poco y no tendremos que abrumar a los estudiantes con un gran número de refranes en los niveles más avanzados.

Otro aspecto a tener en cuenta es la poca presencia de los refranes en los materiales publicados. Ya en 2001, Mª Amparo del Campo Martínez publicó un artículo en *REALE*[2] comentando una revisión sobre el tratamiento de los refranes en algunos manuales de ELE. Las conclusiones a las que llegaba esta autora siguen estando vigentes más de diez años después:

2. Revista de estudios de adquisición de la lengua española (http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=1098).

> Cuando analizamos los ejercicios de los manuales, descubrimos la mínima atención que se dedicaba a los refranes. Nos preguntamos entonces si uno de los motivos de que esto ocurra se debe al hecho de que los españoles no los utilizamos, o que ya no forman parte de nuestro vocabulario. [...] Quizás no se usan con la frecuencia con que se emitían en el pasado, pero la gente, aunque no los use continuamente en sus conversaciones, conoce los refranes, sabe reconocerlos y también su significado, y esto es casi o igual de importante que emitirlos. Por ello, el estudiante de español debería, al menos, familiarizarse con los refranes, pues, si prestamos un poco de atención, encontraremos refranes en muchas de nuestras conversaciones, en los medios de comunicación e inclusive hay títulos de películas que provienen de refranes, así como recopilaciones de refranes en Internet.
> (del Campo Martínez 2001: 25)

En el mismo apartado de conclusiones, la autora explica cómo deberían tratarse los refranes en el aula de ELE. Muchas de sus impresiones coinciden con las ventajas mencionadas anteriormente sobre el uso de refranes en el aula de español a inmigrantes:

> [...] la enseñanza de [...] refranes no estará completa sin antes haber realizado más estudios teóricos sobre las unidades fraseológicas y, en concreto, sobre ellos, con el fin de conocer sus funciones, los contextos donde esas funciones se realizan, sus significados y, por último, sus características pragmáticas, con el objetivo de preparar ejercicios adecuados que atiendan a todas las peculiaridades de los refranes y de que los refranes sean tratados tanto en los manuales de español a extranjeros como en las clases, no únicamente como un elemento de gracia, sino como un objeto de estudio en sí mismo, como una fuente de información de gran riqueza, pues nos aporta conocimientos culturales, lingüísticos, funcionales y comunicativos, y, además, puede servimos de apoyo para el aprendizaje de otro tipo de contenidos, pues, por sus características formales, podemos estudiar a través de ellos fonética, tiempos verbales, léxico, estructuras sintácticas y, por supuesto, cultura (del Campo Martínez 2001: 26).

4. Uso de refranes en el aula de ELE

Tras la reflexión sobre cómo se deberían utilizar los refranes en el aula, parece claro que la labor del profesor es elegir el refrán que mejor se adapta a los contenidos que se están tratando en cada momento. Cuando sea un contenido, deberemos presentarlo en contexto y explicando la función comunicativa correspondiente. Si, por el contrario, lo utilizamos como un recurso, la presentación dependerá del objetivo final de la actividad que diseñemos.

Asimismo, y como anticipaba en el apartado anterior, la presencia de refranes en los manuales de ELE sigue siendo muy escasa, sobre todo en los niveles iniciales. Siempre tenemos la posibilidad de utilizar materiales que traten el tema más específicamente, pero las actividades que encontramos suelen ser poco atractivas y no muy rentables.

Por ejemplo, en el libro *Vocabulario. Nivel elemental A1-A2* (Baralo, Genís y Santana 2008: 48) encontramos esta actividad:

6 Relacione los elementos de las dos columnas para formar refranes.

1. Por San Blas	a) gato encerrado.
2. Perro ladrador	b) las cigüeñas verás.
3. A caballo regalado	c) poco mordedor.
4. Cada oveja	d) no le mires el diente.
5. Aquí hay	e) con su pareja.

La actividad se basa en unir con flechas el principio y el final de los refranes, pero su estudio no va más allá. Si el objetivo es trabajar el vocabulario visto anteriormente, quizá otro tipo de actividad resultaría más interesante. Si, por el contrario, se quiere trabajar con los refranes deberíamos, al menos, explicar su significado y en qué situaciones se utilizan.

En *70 refranes para la enseñanza del español* (Penadés Martínez *et al.* 2008: 89) los ejercicios que se proponen son demasiado metalingüísticos y no resultan adecuados para el aula de ELE, y quizá menos aún para la clase de español a inmigrantes:

2.4.3. *Ejercicios*

9. Indica la función sintáctica desempeñada por el nombre que aparece en negrita en los siguientes refranes.

1. **Mal** de muchos, consuelo de tontos.
2. A buen **entendedor** pocas **palabras** bastan.
3. A **perro** flaco todo son pulgas.
4. Más vale **pájaro** en mano que ciento volando.
5. **Ojos** que no ven, corazón que no siente.

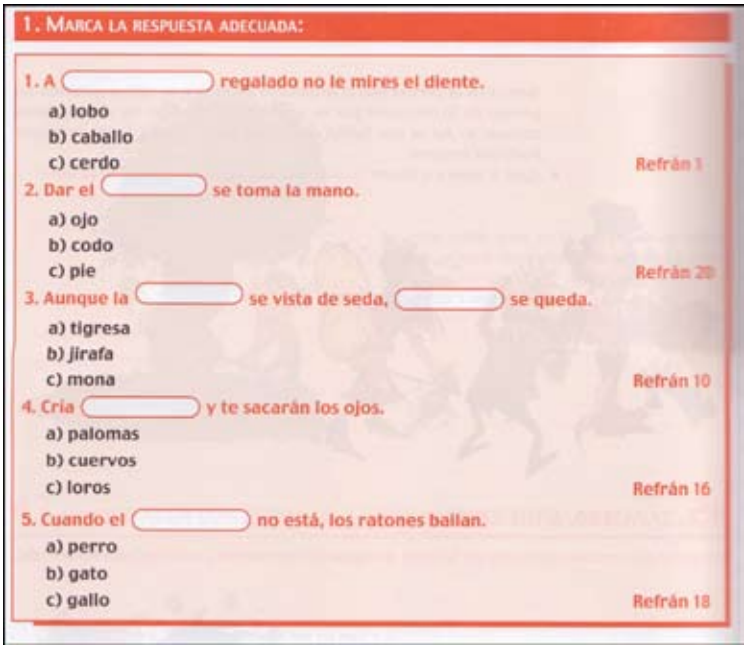
10. Señala qué tipo de modificador acompaña al nombre que no lleva artículo en los refranes del ejercicio anterior y comprueba si es obligatoria su presencia.

11. En el diccionario hay varios refranes con un relativo sin antecedente expreso. Busca tres refranes que contengan una oración de relativo introducida por *el que* y tres más que se construyan con el relativo *quien*.

12. ¿En qué tiempo está el verbo de la oración de relativo en los refranes que has encontrado en el ejercicio anterior? ¿Qué valor le proporcionan al refrán el relativo y el verbo de la oración de relativo?

Sin embargo, este tipo de actividades pueden ser muy útiles para los profesores, ya que de las reflexiones que proponen se pueden sacar conclusiones sobre cómo utilizar los refranes en clase.

Otra actividad típica cuando se trabajan los refranes consiste en una serie de frases con respuesta de opción múltiple. En el caso de esta actividad de *Hablar por los codos* (Vranic 2004: 116) los alumnos se limitan a completar con la palabra correspondiente en cada caso:



1. MARCA LA RESPUESTA ADECUADA:

1. A ( ) regalado no le mires el diente.
   a) lobo
   b) caballo
   c) cerdo — Refrán 1
2. Dar el ( ) se toma la mano.
   a) ojo
   b) codo
   c) pie — Refrán 20
3. Aunque la ( ) se vista de seda, ( ) se queda.
   a) tigresa
   b) jirafa
   c) mona — Refrán 10
4. Cría ( ) y te sacarán los ojos.
   a) palomas
   b) cuervos
   c) loros — Refrán 16
5. Cuando el ( ) no está, los ratones bailan.
   a) perro
   b) gato
   c) gallo — Refrán 18

Hasta ahora, el diseño de estas actividades no tiene en cuenta las reflexiones que veíamos en el apartado anterior. Generalmente, se trata de actividades demasiado simples que no estudian el uso de los refranes y, por tanto, se pierde la oportunidad de enseñar mucho más contenido. Sin embargo, a veces nos encontramos con actividades más adecuadas. Por ejemplo, en *Hablar por los codos* (Vranic 2004: 119) también se tiene en cuenta el contexto en el que se utilizan los refranes (ver gráfico en página siguiente):

6. ¿Qué refrán utilizarías en estas situaciones?

1. Mujer, mejor que te calles. Sabes que _____.
   a) en boca cerrada no entran moscas. — Refrán 30
   b) el que parte y reparte se queda con la mejor parte. — Refrán 28
   c) el que a buen árbol se arrima buena sombra le cobija. — Refrán 27
2. – No sé qué hacer. Me ofrecen ahora un trabajo seguro pero poco remunerado. A mí no me gusta. Esperaré un poco más a ver si tienen otro mejor.
   – Yo creo que _____.
   a) perro que anda encuentra hueso. — Refrán 36
   b) más vale pájaro en mano que ciento volando. — Refrán 34
   c) unos tienen la fama y otros cardan la lana. — Refrán 44
3. – Enrique no sabe trabajar y además es un vago. Pero siempre se salva y no sé cómo.
   – ¿Cómo no lo sabes? El director es muy amigo suyo y claro es conocido que _____.
   a) la cabra siempre tira al monte. — Refrán 32
   b) el que a buen árbol se arrima buena sombra le cobija. — Refrán 27
   c) el que parte y reparte se queda con la mejor parte. — Refrán 28
4. No te pongas nerviosa. Tranquilízate y trata de hacerlo de nuevo. Sabes que _____.
   a) gato con guantes no caza ratones. — Refrán 31
   b) la cabra siempre tira al monte. — Refrán 32
   c) un solo golpe no derriba un roble. — Refrán 42
5. – Ayer perdí mucho dinero en el casino.
   – Pero ¿por qué te preocupas? Me gustaría tener tu suerte porque sabes que dicen que _____.
   a) mal de muchos, consuelo de tontos. — Refrán 33
   b) desafortunado en el juego, afortunado en amores. — Refrán 23
   c) quien se pica, ajos come. — Refrán 39

Además, como ya hemos visto, podemos utilizar los refranes con un objetivo distinto, como puede ser la adquisición de las estructuras rítmicas en español. Juana Gil Fernández propone esta actividad en *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica* (Gil Fernández 2007: 321):

5. Memorización y repetición de refranes

Material necesario: Un diccionario de refranes españoles. El profesor repartirá a los estudiantes listas con proverbios o les encargará que busquen ellos mismos algunos en el diccionario.
Requisitos: Estudiantes de nivel intermedio.
Tareas: Cada alumno memorizará al menos tres refranes castellanos y tratará de repetirlos manteniendo sus características rítmicas. Este mismo ejercicio puede ampliarse solicitando a los aprendices que inserten esos proverbios en un diálogo o una exposición oral.
Objetivos: Como afirma Calero Fernández (1989), el ritmo es la esencia misma del refrán. Garantiza su vertebración interna y su autonomía dentro del discurso en el que se inserta. Las recurrencias acentuales suelen ser muy regulares en ellos, por lo que constituyen un buen material para conseguir que los estudiantes avancen hacia el dominio de las estructuras rítmicas castellanas.

Entonces, ¿qué podemos hacer para utilizar los refranes en el aula? Por un lado, podemos adaptar y ampliar las actividades que encontramos en los manuales. Es cierto que no siempre son adecuadas pero puede ser un buen punto de partida. Si, además, añadimos otros elementos (imágenes, mímica, pequeños debates, etc.) conseguiremos que sean más atractivas y entretenidas.

También podemos crear nuestras propias actividades. Una alternativa, que puede ser incluso divertida en el aula, es mostrar la dramatización de un refrán. En Youtube (http://www.youtube.com/) podemos encontrar algunas pertenecientes al programa de TVE *La hora de José Mota.* Estos vídeos nos pueden servir para explicar visualmente el significado del refrán correspondiente o como introducción a una posible actividad donde los estudiantes tengan que representar otro refrán de alguna forma.

Como vimos en el ejemplo propuesto por Juana Gil Fernández, siempre podemos valernos de refranes para practicar otros contenidos. Así, al comenzar un tema nuevo, seleccionamos refranes en los que aparezca vocabulario relacionado con ese tema y los utilizaremos a modo de introducción. Puede ser una actividad original y muy rentable, ya que, a la vez, trabajaremos aspectos lingüísticos y culturales.

Otra forma de trabajar con refranes es presentar recursos que los estudiantes puedan consultar en línea fomentando, así, la autonomía respecto a su propio aprendizaje. Dos páginas web interesantes son el *Refranero multilingüe* del Centro Virtual Cervantes (http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/) y el *Refranario* (http://www.refranario.com). En ambos casos, encontramos una explicación de los refranes y ejemplos contextualizados que pueden ayudar a comprenderlos mejor.

5. Conclusiones

Los refranes tienen poca presencia en las clases de ELE, sobre todo en los niveles iniciales. En cambio, pueden ser un recurso muy útil en todos los niveles y su aprendizaje resulta muy rentable por varias razones. Además de permitirnos introducir una gran variedad de contenidos, podemos estudiarlos en relación a sus funciones comunicativas.

También trabajamos la interculturalidad en el aula a través de los refranes. Aunque esto puede ser interesante en cualquier aula de ELE, lo es especialmente en el aula de español a inmigrantes, dadas las características del alumnado. Podemos utilizarlos para mostrar puntos en común entre las distintas culturas y, al mismo tiempo, comentaremos las diferencias en pequeños debates.

Otro aspecto positivo es que, aunque son breves, tienen significado por sí mismos y nos permiten mostrar contextos comunicativos reales. Por ello, podemos diseñar actividades breves o más extensas, dependiendo de nuestros intereses.

Finalmente, pueden ser una fuente de motivación para los estudiantes, ya que les permitirán hablar de su propia cultura fomentando, a su vez, su participación activa en el aula.

Bibliografía

BARALO, M., M. GENÍS y M. E. SANTANA (2008): *Vocabulario. Nivel elemental A1-A2*, Madrid: Anaya.

DEL CAMPO MARTÍNEZ, M. A. (2001): *Los refranes en la enseñanza de español como lengua extranjera* [en línea] *http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7448/ refranes_campo_REALE_2001.pdf?sequence=1*

GIL FERNÁNDEZ, J. (2007): *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*, Madrid: Arco Libros.

INSTITUTO CERVANTES (2007): *Plan curricular del Instituto Cervantes*, Madrid: Biblioteca Nueva.

PENADÉS MARTÍNEZ, I. (1999): *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Madrid: Arco Libros.

PENADÉS MARTÍNEZ, I. *et al.* (2008): *70 refranes para la enseñanza del español*, Madrid: Arco Libros.

SORIANO SALKJELSVIK, K. y J. A. MARTÍNEZ (2007): *Cápsulas culturales: el uso de refranes en la clase E/LE (nivel A2)* [en línea]. *http://www.educacion.gob.es/ dctm/redele/Material-RedEle/ Revista/2007_11/2007_redELE_11_10Soriano.pdf?docume ntId=0901e72b80df3343*

VILLALBA, F. y M. HERNÁNDEZ: *Atención educativa al inmigrante. Análisis y propuestas de actuación* [en línea] *http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/ documentos/informe.htm*

VRANIC, G. (2004): *Hablar por los codos*, Madrid: Edelsa.

Competencia comunicativa intercultural y plurilingüe en aulas multilingües. Español Segunda Lengua y Ciencias Sociales

Concepción Francos Maldonado
Aula de Inmersión Lingüística. IES Alfonso II

Resumen

En este texto se recoge una breve muestra de propuestas que realizamos en el aula para fomentar la competencia comunicativa intercultural y académica mediante el aprendizaje del Español Segunda Lengua, las Ciencias Sociales y lecturas interculturales. A través de algunos de los temas tratados en clase como la alimentación, el mercado de la ciudad, la procedencia de alimentos, etc., desgranamos la localización de lugares, conocemos el lugar donde vivimos para desenvolvernos en él, tomamos conciencia de aspectos de la comunicación intercultural y aprendemos conceptos y procedimientos de Ciencias Sociales. Al mismo tiempo, valoramos las potencialidades del plurilingüismo presente en el aula y exploramos el paisaje lingüístico de la ciudad, que refleja el espacio urbano como un lugar dinámico, con voces de diferentes lenguas.

Vivimos en sociedades multiculturales y plurilingües ¿Cómo transformarlas en interculturales? Para conseguir este reto, las políticas educativas y sociales deben tejer redes. Es una labor compleja en la que se entrecruzan muchas dimensiones y ámbitos. El ámbito educativo es uno de ellos y por tanto, la enseñanza aprendizaje de lenguas y de otras áreas, y especialmente cuando se imparten en contexto escolar, ofrecen valiosas posibilidades para construir una ciudadanía intercultural. Uno de los pasos es propiciar la competencia comunicativa intercultural, que implica unas competencias cognitivas, afectivas y comportamentales.

1. De la competencia comunicativa a la competencia intercultural

Entre los objetivos que planteamos está: –Conocer cómo las diferencias culturales pueden afectar a la comunicación intercultural; –Reconocer la necesidad de trabajar la competencia comunicativa intercultural en las aulas para construir una ciudadanía intercultural.; –Tomar conciencia del mestizaje de lenguas y de los *paisajes lingüísticos de la ciudad*.

En el presente trabajo exponemos algunos aspectos básicos de la competencia comunicativa intercultural que ayudan a conocer nuestra propia cultura y otras culturas; a establecer empatía, a tomar conciencia de aspectos que favorecen la comunicación intercultural, la adquisición de la competencia lingüística académica y las competencias lingüísticas del aula de modo interdisciplinar. Para ello, tomamos diferentes fuentes de referencia, entre ellas el MCER, que habla de la consciencia intercultural y de las destrezas y habilidades interculturales que hay que potenciar entre los estudiantes para comunicarse

eficazmente en la lengua meta. Por "consciencia intercultural" el MCER (2002: 101) entiende: El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre "el mundo de origen" y "el mundo de la comunidad objeto de estudio" (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la consciencia de la serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua. Además del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos.

Para llegar a desarrollar esa perspectiva intercultural, el hablante de una segunda lengua debe poseer una serie de destrezas y habilidades interculturales como las recogidas por el MCER (2002: 102):

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con otras personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar las relaciones estereotipadas.
- A través de la competencia intercultural lo que se aspira es a conseguir hablantes interculturales, que son, en palabras de Byram (2007) quienes han tenido un proceso de "tercera socialización" que les permite tener conciencia de su cultura, relacionar culturas distintas y mediar entre sus miembros.

2. Del yo al nosotros y con los otros

Tener al alumnado como referente, sus puntos de vista, sus culturas, es fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para responder a las necesidades del alumnado hay que conocer qué sienten, qué entienden, qué dicen, cómo aprenden,... Ruiz Bikandi y Tusón (2006). Por su parte Norton (2000: 142) después de un estudio, concluye con algunas recomendaciones para el docente de lenguas:

> ...es sólo a través de la comprensión de la historia y experiencias vividas de los aprendientes que el / la docente de lengua puede crear las condiciones que facilitarán la interacción social tanto en el aula como en la comunidad más extensa y ayudarles a reclamar su derecho a hablar

Por lo tanto, en un aula multicultural y multilingüe un punto de partida es conocer algunos de los referentes culturales del alumnado de diferentes procedencias que está en el aula, especialmente algunos aspectos clave que inciden en los aprendizajes y en la comunicación intercultural.

A la vez que es muy importante dar a los estudiantes oportunidades auténticas de comunicarse, que se pueden desarrollar a través de enfoques participativos que permi-

tan, además, poner en interacción diferentes visiones del mundo y tomar conciencia del plurilingüismo existente en nuestras sociedades.

Recogemos en este texto un ejemplo de cómo pueden influir las diferentes concepciones del mundo en la comunicación. En concreto, nos fijamos en una de las dimensiones básicas propuestas por E. Hall para entender la relación entre culturas y comunicación, como es el tiempo monocrónico y el tiempo policrónico. En las actividades propuestas en clase, que relatamos más adelante, tratamos de recoger aspectos de la cultura del *yo* de cada estudiante, ponerla en común y trabajar con todo el grupo algunas habilidades para comunicarse entre personas con diferencias culturales. Entre ese bagaje que aporta el alumnado están sus lenguas maternas, en muchas ocasiones un bagaje plurilingüe.

3. Español segunda lengua, ciencias sociales y lecturas interculturales

En contexto escolar, una segunda lengua se aprende para conseguir una competencia comunicativa básica, pero también para el acceso al currículo, y para ello hay que acercarse a la lengua de instrucción, que consiste en trabajar diferentes tipos de textos, procedimientos de las áreas no lingüísticas, etc. La investigación en didáctica de lenguas destaca la importancia de trabajar con documentos auténticos (mapas, planos, libros,...), algunos de estos documentos son también propios de las Ciencias Sociales, que por otra parte, es una de las asignaturas más complejas, por la carga cultural y de implícitos que conlleva. Este área tiene una estrecha relación con la comunicación lingüística por los modelos textuales que trabaja: narración, exposición, descripción, argumentación. Además, no tiene una referencia disciplinar única, sino que teje el conocimiento a través de un conjunto de disciplinas sociales. A esto hay que añadir que las Ciencias Sociales contribuyen a entender las identidades, a comprender y explicar el mundo en el que vivimos, así como a proporcionar información y conocimientos sobre los grupos humanos, de nosotros y los otros, y de los territorios. Y entre los textos que trabaja, comunes a otras áreas, como pueden ser los expositivos, están otros específicos, como los mapas, como decíamos más arriba. El desafío es construir un currículum en el que todo el alumnado se sienta incluido. Desde la enseñanza del Español Segunda Lengua se pueden realizar actividades de Ciencias Sociales que promuevan la comparación, permitan ver lo común entre culturas y valorar la diversidad.

Las lecturas interculturales, que también tenemos en cuenta, posibilitan recrear escenarios, vivencias, emociones, empatía, en definitiva, situarnos en el imaginario de otras culturas y formas de vivir y de pensar.

4. Metodología

Aunque no se puede "*ordenar*" el deseo de aprender, sí se puede "*despertar*", por eso el marco metodológico debe ser plural y flexible, tanto con los contenidos como con las actividades y procedimientos de aprendizaje (Atienza 2005: 334). De ahí que puedan ser eficaces los enfoques procesuales: el aprendizaje por tareas, por proyectos, que ofrecen al alumnado muchas posibilidades de participación en la toma de decisiones en las

tareas propuestas y porque, además, como dicen Casares y Vila, 2009:

> la construcción de la mente individual y su integración en un contexto social y cultural son procesos interdependientes, o sea que, la construcción del yo es inseparable del contexto social y cultural en el que se produce.

De modo que los aprendizajes se construyen con la participación activa del alumnado en situaciones auténticas en las que no sólo tienen que negociar significados, sino también sus múltiples identidades.

5. Propuestas didácticas

La propuesta didáctica que recogemos en este caso, imbricando lecturas interculturales, Español Segunda Lengua y Ciencias Sociales se centra en algunas posibilidades de la ciudad como recurso pedagógico y como espacio que el alumnado tiene que descubrir para poder desenvolverse de modo autónomo y a la vez participar en él y percatarse de que es un espacio vivo.

En los diferentes temas propuestos en la programación del aprendizaje del español se realizan diferentes visitas por la ciudad que permiten aprender y usar la lengua en contexto y mediante tareas, como decíamos anteriormente.

Expondremos aquí una muy breve muestra de actividades realizadas en el contexto de la ciudad, espacio que tiene una inmensa riqueza educativa y para la participación.

5.1. Local-global e interdependencia

Una de las visitas que hacemos desde el aula es al mercado, para realizar la tarea de comprar frutas para hacer una macedonia en clase y compartirla. Para ello trabajamos las diferentes destrezas que permiten desarrollar una competencia comunicativa básica para poder pedir alimentos en una compra, pasando por la competencia lingüística para conocer el léxico de establecimientos de alimentación y expresiones lingüísticas necesarias para pedir un producto; la sociocultural e intercultural en las que abordamos diferentes aspectos, como la gestualidad para comer, algunas formas distintas de comer los alimentos según las culturas, conocer en qué cantidades se compran diferentes productos según los países (no en todas las partes del mundo se venden los huevos por docenas, por ejemplo); o pedir el turno, y saber que, en ocasiones, en España, cuando se pide un producto, aunque se pida *la vez*, el vendedor/a puede atender a más de una persona al mismo tiempo, lo cual afecta a la comunicación intercultural, pues según de qué cultura se proceda, puede tener distintas concepciones del tiempo: monocrónico o policrónico, y producirse un malentendido cultural por creer que no se está respetando su turno.

Además de realizar la compra, el alumnado lleva una ficha para registrar varias observaciones, entre otras: conocer el precio de algunos alimentos y compararlos, localizar la procedencia de determinados alimentos, si hay alimentos de su país, o si no hay algunos de esos alimentos habituales en la alimentación de su país que les gustaría

comer, si se respeta el turno cuando se pide un producto, etc.

El resultado de las observaciones lo trabajamos posteriormente en clase. Se pone en común la información recogida para valorar alimentos caros y baratos. Se comenta si se respetó el turno y se hace un breve diálogo para representar una situación en la que el vendedor/a atiende a dos personas a la vez. Se realiza una simulación y reflexionamos sobre cómo reaccionaríamos si no se respeta nuestro turno, a través de la que hacemos emerger diferentes perspectivas culturales.

A partir de un guión y de la información recogida, se escribe un texto, que tras algunas revisiones del primer borrador, se pone en común en clase. Este es un ejemplo de un texto escrito por un alumno de origen chino:

> Visita al mercado el Fontán: El martes visitamos el mercado el Fontán que está en la plaza el Fontán. El horario de lunes a viernes es de 8h. a 20h. y los sábados de 8 a 15:30h. Hay charcuterías, fruterías, pescaderías, carnicerías. Hay naranjas de la Comunidad Valenciana, Yuca de Colombia, mango de Sudáfrica, merluza de Avilés, papaya de Brasil, bacalao de Galicia. Me ha gustado ver las uvas verdes y pequeñas, las manzanas verdes y grandes, las naranjas grandes. No me gustó el jamón. No hay alimentos de mi país, China: el ginsen, el bambú, el jengibre, pimienta de Sichuan, licor de arroz, los tallarines de arroz. Xia Zheng.

Teniendo en cuenta los textos del alumnado, en los que se expone, entre otras cosas, la procedencia de diversos alimentos, se trabaja la relación local-global y la interdependencia. Se localizan en un mapamundi Peters los lugares de origen de los alimentos citados y las redes de comunicación que permiten su movilidad. También recurrimos a las nuevas tecnologías, que permiten, a través de worldmapper disponer de una extensa colección de cartogramas, es decir, mapas del mundo elaborados desde diferentes categorías, como la importación y exportación de alimentos, tal como se puede consultar en la siguiente dirección: *http://www.worldmapper.org/display.php?selected=42*,. En la imagen de los distintos mapas se recogen informaciones muy diversas, como que Europa destaca claramente en la importación de alimentos de otros lugares del mundo. De este modo se trabaja la lengua de instrucción y las Ciencias Sociales a través de diferentes recursos, como las nuevas tecnologías y procedimientos como es el uso de mapas temáticos, el léxico específico (importación, exportación, etc...), las redes de interdependencia, etc. Los términos específicos, o todos aquellos que tienen especial dificultad para que el alumnado los aprenda, etc...los escriben en su lengua materna como ayuda al aprendizaje, tarea que también posibilita que todo el alumnado se percate del plurilingüismo del aula y de la diversidad de lenguas del mundo.

Posteriormente, comparamos mercados de los países del alumnado y de España. Para ello recurrimos a los testimonios del alumnado, pero también a lecturas recogidas de la literatura. Uno de los ejemplos es este fragmento adaptado de Elías Caneti (2005: 29-30) sobre Marrakech:

> Hay muchas especias en los zocos. Hay muchos colores. El olor, siempre agradable, cambia según los productos que se venden. No hay letreros ni escaparates. Todo lo que

se vende se ve, no está en los almacenes. No sabemos cuánto cuestan los productos, porque no tienen precios y además, los precios pueden cambiar. Todas las tiendas en las que se vende lo mismo están juntas y pueden ser veinte o treinta. Aquí hay una tienda de especias, allí de bolsos. Los vendedores de alfombras tienen espacios muy grandes. Hay tiendas donde se puede ver cómo se hacen los objetos. Por ejemplo, la lana se tiñe delante de nosotros

Adaptado de Caneti, E., *Las voces de Marrakech*.

El texto posibilita trabajar de nuevo con mapas para localizar la ciudad y con el plano para localizar los *zocos* de Marrakech, especialmente en torno a la simbólica plaza de Jemaa el F-na. Para ello recurrimos a mapas en papel y a Internet para localizar el plano, los mercados e imágenes de los mismos. También hacemos un primer acercamiento a la estructura y tipologías de planos observando el plano de la ciudad en la que vivimos y el de Marrakech. Por otra parte, reflexionamos sobre toda una serie de aspectos culturales en torno a los mercados tradicionales: el nombre específico, la distribución de los productos, cómo se indican los precios, los rituales de compra, etc.

5.2. Paisajes lingüísticos

El plurilingüismo es uno de los rasgos de nuestro tiempo, potenciado por la movilidad de las personas, y la capacidad de las Nuevas Tecnologías de permitir la comunicación entre personas e instituciones de todo el mundo. El plurilingüismo tiene la doble vertiente de facilitar la comunicación entre lenguas y culturas de todo el mundo y la de contribuir a su mantenimiento.

Una manera de constatar que vivimos en sociedades plurilingües es acercarnos a los paisajes lingüísticos, que son los mensajes que utilizan como canal de comunicación los espacios públicos de la ciudad: carteles, rótulos, vallas de anuncios, placas de calles, carteles de tiendas, anuncios públicos en edificios gubernamentales, grafitis, otros textos,...

Los paisajes lingüísticos permiten ver la presencia y vitalidad de diferentes grupos etnolinguísticos y el plurilinguismo en un espacio público, en palabras de Landry y Bourhis, (1997: 23)

> además de una función informativa o denotativa, el paisaje lingüístico puede tener una función simbólica o connotativa, y, en consecuencia, puede servir como un marcador del poder y estatus relativo de los grupos lingüísticos que habitan un territorio y un indicador de su vitalidad etnolingüística.

Mediante la metodología participativa y haciendo que el alumnado realice también pequeñas investigaciones *etnográficas*, se le propone que realice fotos en su barrio o en los lugares de la ciudad en los que hay presencia de su lengua materna en vallas, establecimientos, etc. Las fotos se llevan al aula y se expone al grupo clase dónde se recogieron, qué dice el texto, y en el caso de los establecimientos, qué hay en ellos y si hay posibilidad de hacer alguna actividad.

Esta pequeña investigación sobre las lenguas de origen del alumnado permite per-

catarse de la presencia de sus lenguas maternas en el lugar en el que viven, tomar conciencia de que hay plurilingüismo en la ciudad formado por personas de diferentes lugares del mundo, y también les sirve para localizar establecimientos en los que pueden encontrar diferentes vínculos con sus formas de vida en su país de origen, su cultura (alimentación, prensa, música, símbolos...)

En el caso de los ejemplos que pudimos recoger en la ciudad, no refleja tanto la vitalidad lingüística de diferentes lenguas (excepto el caso del chino), como de la presencia de diferentes grupos etnolingüísticos y la necesidad de establecer vínculos entre ellos y especialmente con sus orígenes y con ciertas formas de vida, particularmente, en algo tan básico como la alimentación, pues la mayor presencia es de tiendas de alimentación y productos culturales (música, prensa, libros...) de países del este, carnicerías halal, o kebab de la cultura árabe; tiendas y bares o restaurantes o locutorios-tiendas de alimentación de América del Sur, y en el caso chino, especialmente restaurantes y bazares.

6. Conclusiones

Estos son algunos de los ejemplos del proceso de trabajo que llevamos a cabo en el aula, en el que se van tejiendo el componente comunicativo básico, la competencia comunicativa intercultural, las Ciencias Sociales, la Literatura que podemos llamar intercultural y el plurilingüismo, a través de una metodología activa mediante la que se aprende una segunda lengua, se conoce la ciudad y se dan pequeños pasos hacia la construcción de hablantes interculturales.

Con las tareas propuestas tratamos de vivenciar en situaciones cotidianas las diferencias culturales, de reelaborar puntos de vista y desarrollar habilidades para establecer un diálogo intercultural a la vez que trabajamos contenidos y procedimientos de Ciencias Sociales.

Procuramos abordar el plurilingüismo para valorar la diversidad lingüística y potenciar las lenguas maternas, que en el caso del contexto escolar pueden ser un buen instrumento de ayuda de acceso al currículo. Por otra parte, la investigación sobre el paisaje lingüístico urbano permite al alumnado explorar la ciudad desde otra mirada, la de la búsqueda de elementos lingüísticos y culturales de origen y darse cuenta que el espacio que habitamos es plurilingüe y que la ciudad está viva y se construye con las personas que la habitan, independientemente de cuál sea su origen, su lengua o su cultura.

Bibliografía

BYRAM, M. (1992): *Culture et éducation en langue étrangère*, París: Hatier.

CANETI, E. (2005): *Las voces de Marrakech*, Barcelona: Mondadori.

COELHO, E. (2006): *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada*. Barcelona: ICE-Horsori.

CUMMIS, J. (2000): *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid, Morata, 2002.

CAMPS, A., y M. MILIAN (coords.) (2008): *Miradas y voces. Investigación sobre la educación literaria y entornos plurilingües*, Barcelona: Red de Investigación Llera, Graó.

CANTO, C. del (1998): "Los mapas temáticos", en AA.VV, *Trabajos prácticos de Geografía Humana,* Madrid: Síntesis.

CASARES, R. e I. VILA (2009): *Educación y sociedad. Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social*, Barcelona: ICE-Horsori.

EILEN MCENTEE (1998): *Comunicación intercultural. Bases para la comunicación efectiva en el mundo actual*: McGraw Hill.

MOLINS RAICH, A. (2005): *Yoha y el hombre de la ciudad*, Ed. La Galera (árabe-español)

NORTON, B. (2000): *Identityin langagelearning: Gender,ethnicity and educational change*, Harlow: Longman.

RUIZ BIKANDI, U. y A. TUSÓN (2006): "Enseñar y aprender lengua en el país de acogida", *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 42, 8-12.

SOUTO, X. (1998): *Didáctica de la Geografía: problemas sociales y conocimiento del medio*, Barcelona: Ediciones Serbal.

TREPAT, C. A. y P. RIVERO (2010): *Didáctica de la Historia y multimedia expositiva*, Barcelona: Graó.

VELILLA, J., P. ADIEGO y E. CLIMENT (2007): "Contenidos procedimentales en Geografía mediante materiales multimedia", en *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia,* nº 42, Barcelona: Graó.

La enseñanza del español en el contexto multicultural de los Estados Unidos. Consideraciones pragmáticas y sociolingüísticas

Carlos González Di Pierro
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Resumen

Ha sido motivo de muchos estudios e investigaciones la búsqueda de una dialectología hispánica de los Estados Unidos, comenzando por preguntarnos si es posible que exista una dialectología en un territorio donde el español no es lengua oficial. Sin embargo, podemos afirmar que la lengua española que se habla en los Estados Unidos sí tiene los elementos necesarios para ofrecernos una dialectología. En nuestro trabajo nos proponemos realizar un análisis de la dimensión sociolingüística y pragmática de los dialectos hispanos en territorio de los Estados Unidos, especialmente de las comunidades fronterizas donde es mucho más marcado este fenómeno. Enfatizamos que el futuro de la enseñanza del español en los Estados Unidos, pasa por establecer en su didáctica el paradigma de la interculturalidad y la pragmática.

1. Introducción y antecedentes

Podemos ubicar la tradición de la enseñanza del español en los Estados Unidos entre la primera y la segunda década del siglo XIX, cuando George Ticknor ocupó la primera cátedra de francés y español en la Universidad de Harvard. Dicha tradición continuó a todo lo largo del citado siglo, sobre todo con profesores como Henry Wadsworth Longfellow, James Rusell Lowell, William Prescott y Washington Irving, sin embargo cabe señalar que no se trataba exactamente de lo que hoy conocemos como enseñanza del español como lengua extranjera, sino que más bien fue una tradición que se basó en la lectura de la literatura española, la mayoría de las veces se realizaban traducciones al inglés. Por eso es que dicha enseñanza, aunque llevada a cabo en las universidades, no tenía como objetivo que el alumno adquiriera la lengua, ni tampoco fomentar el bilingüismo, se trataba de la interpretación de textos literarios, la traducción de los mismos y el desarrollo de conocimientos filológicos (García 2003).

Luego, durante la mayor parte del siglo XX, fue realmente poco el interés suscitado por la enseñanza del español en este país, aunque en realidad fue mínima la preocupación vertida en la adquisición de cualquier lengua extranjera, porque el francés, que era en ese entonces la lengua extranjera más popular, no logró atraer a más del 11% del estudiantado, en el año 1934 (Crawford 2004). Destaca un informe de 1949, sobre lo que se debía enseñar en el nivel secundaria (*What the High Schools ought to teach*), que señala que el estudio de una o más lenguas extranjeras es inútil y que solo serviría para mejorar el nivel de inglés de los alumnos.

Es hasta los años setenta del siglo pasado que comienza a preocupar a las autoridades la poca competencia que tiene la población en general, y con mayor razón los estudiantes y profesores universitarios, en relación a las lenguas extranjeras, por lo que se crea una comisión específica para estudiar la situación del aprendizaje de lenguas extranjeras en el país: la *President's Commision on Foreign Languajes and International Studies.* Entre los resultados de la investigación, la comisión dejó en evidencia una enorme incompetencia de los norteamericanos en el manejo de otras lenguas, sin embargo, lo positivo de este estudios y otros que se gestaban en ese mismo tiempo, fue que por primera vez, las autoridades gubernamentales volteaban a ver un importante recurso de los Estados Unidos, las minorías lingüísticas, entre las cuales comenzaba ya el despegue del español.

Algo interesante para efectos de nuestro trabajo, consiste en la evolución de la enseñanza del español a partir del *boom* migratorio de países latinoamericanos (fundamentalmente México) hacia los Estados Unidos, entre finales de la década de los setenta y los años subsecuentes. Ahora se podía ya hablar de una *enseñanza del español*, en contraposición a un *español en la enseñanza*, así como la llamada educación bilingüe. Con el creciente número de alumnos llegados de Hispanoamérica, se dio una primera división entre el profesorado en el nivel medio superior y superior: por un lado, los maestros de la asignatura de español que exigían un español nativo sin contacto con el inglés, y por el otro, los maestros bilingües que tenían una actitud mucho más flexible en cuanto a la lengua, dejando que los estudiantes usasen su bilingüismo más como un instrumento de aprendizaje del resto de sus asignaturas, que como una exigencia de un nivel de competencia y de habilidad. En la escuela secundaria estas diferencias fueron muy marcadas debido a que se crearon departamentos bilingües con maestros que enseñaban ciencias, matemáticas o estudios sociales en español a un cada vez más creciente número de estudiantes recién llegados de Hispanoamérica, pero al mismo tiempo existían departamentos de español que continuaban matriculando estudiantes anglohablantes y que además incluyeron a otros más que hablaban otras lenguas u otras variedades dialectales del español. La situación incluso se volvió más compleja cuando comenzaron a llegar otros estudiantes, de descendencia hispánica, pero que hablaban español en diferentes grados, en ocasiones con habilidad receptora, pero no productora. Lógicamente que no se podía decir que dichos estudiantes eran aprendices de español como lengua extranjera porque se trataba claramente de la lengua que se hablaba en casa.

Después de ello, vinieron varios intentos por homogeneizar la enseñanza del español, derivándose en el campo que se fue conociendo como *español para hispanohablantes*; *español para nativos* o *español para bilingües*, especialidad que pretendía solucionar los problemas de lengua española que traían de sus casas estos chicos. Enseguida, varios especialistas comenzaron a profundizar en esta cuestión, percatándose, poco a poco y después de analizar el trabajo de muchos de ellos, que la cuestión no consistía en corregir ese español, sino de diversificarlo a una variedad estándar, pero conservando sus características de lengua local. Se trataba de respetar tanto el bilingüismo de estos estudiantes, como de hacerlos conscientes de su bidialectismo o incluso hasta multidialectismo, que para ellos era sumamente importante mantener en un equilibrio para el desarrollo de sus actividades comunitarias y académicas, tanto privadas como públicas donde el español jugaba un rol esencial.

Hoy en día, sigue habiendo una clara pugna entre quienes insisten en que el español debe ser enseñado en los Estados Unidos como lengua extranjera y aquellos que se remiten a la realidad creciente del español estadounidense. Para resolver esto, consideramos que la lengua española en este país, debe analizarse en toda su dimensión, privilegiando los aspectos sociolingüísticos y pragmáticos que constituyen la parte medular de la evolución de la lengua, comprendiendo ya no solo los fenómenos migratorios (desde luego fundamentales como punto de partida de las variedades dialectales y de la diglosia que se ha ido generando entre el inglés y el español), sino también de la conformación misma de la sociedad estadounidense la cual se constituye por un verdadero crisol multicultural y multilingüístico que se caracteriza por un dinamismo constante.

2. Dialectología hispánica en los estados unidos

La búsqueda de una dialectología hispánica de los Estados Unidos, ha sido motivo de numerosos estudios e investigaciones, comenzando por el dilema de intentar analizar una dialectología en un territorio donde el español no es una lengua oficial. Para Moreno Fernández (1996), el español en el país norteamericano sí reúne los requisitos necesarios para poder ofrecer una dialectología, requisitos que se pueden resumir como:

1. La existencia de una comunidad estables de hablantes de la misma lengua.
2. La asociación de conjuntos de rasgos lingüísticos a determinados ámbitos geográficos.
3. La presencia tanto pública como social de la lengua.
4. La configuración de unas actitudes lingüísticas propias de la comunidad.

Los elementos señalados por el citado autor poseen un marcado contenido sociológico (y por ende sociolingüístico), pragmático e histórico, factores que deben servir como punto de partida para un análisis de la lengua y también para observar las circunstancias de su uso. En primer término, se podría decir que tienen puntos en común con lo que ocurre en el resto de los territorios hispanohablantes, pero hay un factor muy importante que condiciona, determina y otorga personalidad propia a lo que sucede en los Estados Unidos: la convivencia con el inglés. Es claro que la lengua inglesa subyace en el perfil de las comunidades en las que se utiliza el español, necesariamente lo afecta en lo concerniente a rasgos lingüísticos, la presencia pública, las actitudes lingüísticas que asumen tanto hispano como anglohablantes, es decir, condiciona todo el perfil social de las comunidades donde se utiliza el español. Resulta definitivamente imposible pensar en la realización de una dialectología hispánica en este país sin considerar la presencia de la lengua inglesa.

Lo que sí debemos señalar es que el español, a pesar de la evolución socio-política de la inmigración latinoamericana y su cada vez más devaluado estatus social, ha logrado otorgar un protagonismo cada vez mayor a su presencia, tanto geográfica como sociolingüística, así como a su realidad en el contacto con el inglés. En lo que podría convertirse un análisis complejo y extenso de la realidad sociolingüística del español en los Estados Unidos, seguiremos una simplificación derivada de los estudios realizados principalmente por Moreno Fernández (1993, 1996). Como punto de partida, se tomarían los

procesos históricos (algunos mencionados en el apartado anterior) y su explicación, para poder entender las causas y los factores que han llevado al español a la situación que vive actualmente en el territorio de los Estados Unidos. Simplificación que comienza por dividir a la población hispana (y por tanto sus correlativas variedades culturales y lingüísticas) en tres grandes territorios: el nordeste, el sureste y el suroeste, los cuales a su vez giran en torno a grandes núcleos urbanos (Nueva York, Miami, Los Ángeles).

En principio, con esta división, retomaremos una clasificación tradicional (que a su vez redunda en sendas variedades dialectales) de las modalidades del español norteamericano asociado a las tres mencionadas zonas: la variedad puertorriqueña en Nueva York, la cubana en la Florida y la mexicana en Nueva York. Desde luego, hay que tomar este tipo de clasificaciones con las debidas reservas por la enorme movilidad que hay entre los hispanohablantes, distribución que en las últimas décadas se ha hecho cada vez más compleja, heterogénea y diversificada. Lipski (2004) define como un mosaico el perfil dialectológico del español estadounidense, el cual refleja la presencia hispánica original y las vías de migración que fueron dándose con posterioridad. Esto puede notarse en la cercanía existente entre las variedades del español de origen de los inmigrantes y las variedades del español estadounidense aunque también aclara que dicho mosaico empieza a ser inadecuado cuando el colectivo inmigrante deja de situarse en ciertas zonas por razón de su procedencia hispánica. En ese sentido, los dialectos del español de los Estados Unidos no se yuxtaponen sino que se superponen.

Si queremos caracterizar la dialectología del español en la Unión Americana, lo primero que debemos hacer es no perder de vista que la constitución de los dialectos está regulada por el ritmo de los procesos migratorios, algunos de ellos datan desde el siglo XVII, como la llegada de españoles a Nuevo México o, un poco después y junto con los primeros mexicanos, a estados como Texas, Luisiana o California. Los cubanos en Florida o los puertorriqueños en Nueva York, conforman migraciones mucho más recientes. Cada vez que hay nuevos asentamientos, se conforman variedades dialectales y hay modificación poblacional lo cual supone que se erijan nuevos perfiles sociolingüísticos, según es la extracción social de los inmigrantes. Por ejemplo, el caso de los hablantes mexicanos (y también ocurre con los centroamericanos) es el de ofrecer históricamente un perfil sociocultural más bien bajo o medio-bajo, lo cual ha tenido repercusión negativa tanto en las actitudes hacia esta modalidad lingüística como en su prestigio social.

La identificación existente entre el español que se utiliza en los lugares donde se asienta la población y el español de origen, se ha podido producir gracias a dos causas fundamentales: la llegada de nuevos pobladores con la misma procedencia y con los mismos destinos y la debilidad de la interacción entre hispanohablantes de diferentes zonas de los Estados Unidos. Podemos encontrar múltiples factores, eminentemente sociolingüísticos, que provocan la debilidad en la interacción entre grupos hispanos diferentes, entre los que destacan:

a) La llegada de nuevos grupos de hispanohablantes que llegan a lugares diferentes, esto quiere decir que las concentraciones de hispanos con el mismo origen y en el mismo lugar, se debilitan.

b) La evolución de los medios de comunicación, la capacidad de difusión de los mismos, que pueden lograr poner en contacto normas lingüísticas diferentes aunque los hablantes no tengan contacto físico. Esto ha venido a revolucionar el tradicional concepto de interacción comunicativa, desde el punto de vista de la sociolingüística.

c) La cada vez más fácil y accesible transportación al interior del país, hace todavía unos 30 años el pensar en los cambios de residencia dentro del propio país, era una cosa que se llevaba a cabo solamente bajo estricta necesidad y no se repetía con la frecuencia con la que ahora se puede dar.

d) De la misma manera que el anterior, el transporte internacional cada vez más eficaz, ha podido permitir que se mantenga vigente el contacto físico entre los emigrantes y sus familias de origen. Se ha logrado que la mayoría de las familias puedan tener encuentros con una mayor regularidad que lo que sucedía antaño.

e) Desde luego, el auge de los sistemas de comunicación interpersonal, cada vez más rápidos y baratos, están permitiendo el contacto, tanto escrito como hablado, entre los hispanohablantes residentes en cualquier lugar de los Estados Unidos, o en cualquier lugar internacional que podamos denominar *ámbito hispánico*.

3. Aproximación sociolingüística del español en los Estados Unidos

La situación actual del español en los Estados Unidos, tiene para su estudio muchas vertientes (Morales 1999; Corvalán 2000; Moncada y Olivas 2003). La sociolingüística es una disciplina que, en el contexto de los Estados Unidos, ha sido motivo de muchas investigaciones, reflexiones y propuestas. Se trata, sin duda, de la segunda lengua en importancia y que es hablada por alrededor de unos 30 millones de personas. Precisamente una de las dificultades para poder conocer una cifra más exacta acerca del número de hispanohablantes en los Estados Unidos tiene una causa esencialmente sociológica: el hecho de no poder contabilizar la población inmigrante que tiene el carácter de clandestina y que no podrá figurar en ningún censo. Este dato se mueve en mayor o menor medida dependiendo de las políticas migratorias de los gobernantes en turno. El que los Estados Unidos tengan un sistema político-geográfico federal complica aún más la cuestión. Suele asociarse al partido demócrata una mayor permisividad y tolerancia hacia la inmigración ilegal y por tanto, cuando el gobierno federal está representado por este partido, o cada uno de los estados, se podría pensar que aumenta el flujo y viceversa. A esto hay que agregar que, en cuanto a los inmigrantes con papeles, no todos los censados como hispanos hablan español.

Una característica más identificable se refiere a que el perfil demográfico y sociológico de la población hispana, posee una situación sociolingüística en la que la lengua española es la lengua de la población minoritaria que está más en auge. El crecimiento se estima en torno al 5% anual. Lo anterior obedece al elevado índice de natalidad y el bajo promedio de edad, situación por la cual, después del inglés, el español es la lengua

más utilizada en los hogares norteamericanos. Otro interesante dato consiste en que en más de la mitad de las casas hispanas, el nivel de inglés es muy bueno. Esto conlleva un esbozo sociolingüístico en el que el inglés es la lengua principal en las relaciones sociales, económicas y políticas, así como la lengua de la comunicación escrita. El español, por otro lado, es la lengua de la comunicación oral en el contexto familiar de sectores bastante grandes de la población con perfil económico más bajo. Vale la pena señalar que la conformación social y lingüística que hemos venido mencionando y que conforma el crisol norteamericano, también ha venido a cambiar situaciones tradicionales como la ya citada, porque se pueden citar ejemplos como el de la Florida donde la lengua española ha alcanzado un prestigio y una expansión que le permiten acceder a entornos comunicativos más elevados (socialmente hablando), tales como ciertos negocios, niveles elitistas de cultura, política, medios de comunicación, etc.) (López Morales 2003). Si analizamos la evolución demográfica de los Estados Unidos, entre los años 1970 y 2005 salta a la vista el crecimiento de la población hispana, tanto en términos meramente numéricos como en su extensión geográfica, vemos que los hispanos son el primer grupo minoritario del país y el proceso sigue una progresión paulatina, desde el tercio occidental hasta la costa este, proceso que, inevitablemente, derivará en la extensión de dicha población hispana por toda la geografía estadounidense.

Hablando específicamente de la realidad dialectal del español en los Estados Unidos, encontramos una modalidad extraordinariamente extendida por gran parte del territorio que es la variedad mexicana; una modalidad que es predominante en el estado de Florida, la modalidad cubana y una modalidad centroamericana que sería predominante en el centro-este. Sin embargo, todavía hay pocos estudios geolingüísticos que nos arrojen más luz sobre más características especiales de las modalidades. Por ejemplo, la variedad méxico-estadounidense en la actualidad está basada en gran parte en deducciones y en datos indirectos. Con todo, diversos estudios permiten obtener información que parece suficientemente sólida como para no caer en afirmaciones que puedan ser erróneas. Cuando decimos *español méxico-estadounidense* lo hacemos con una intención meramente descriptiva, debido a que hacemos alusión a la variedad española hablada por mexicanos que emigraron a los Estados Unidos, así como por sus descendientes. Quedarían excluidos, entonces, de esta modalidad, los hablantes de un español patrimonial, cuyo origen está condicionado al arraigo geográfico, como por ejemplo los estados de Nuevo México, Arizona y Colorado que fueron también tierras mexicanas, hasta 1848 y de España durante la época colonial.

Haciendo un ejercicio demolingüístico con la variedad que venimos ejemplificando, tenemos que el crecimiento más acelerado de la población mexicana en los Estados Unidos se dio en la década de los años noventa del siglo pasado; que aproximadamente la mitad de los méxico-estadounidenses nacieron en México y que la mayoría de los que nacieron en territorio norteamericano son emigrantes de segunda generación, podemos concluir que el dialecto de estos hispanos (que vendrían siendo técnicamente lo que conocemos como *chicanos*, por la corrupción del término mexicanos pronunciado por norteamericanos angloparlantes), debería de presentar las características esenciales de la zona mexicana de la cual provienen. Ellos hablarán el español como lo hablaban en su tierra o como lo hablaban sus padres e irán incorporando las inno-

vaciones que se derivan de la vida en un entorno sociolingüístico diferente y, además, angloparlante. En este rubro, también podemos complicar las cosas en nuestro análisis sociolingüístico porque no podemos afirmar, de manera temeraria, que los mexicanos de los Estados Unidos provienen de todos los estados del país, aquí también encontramos estadísticas que nos indican que el mayor contingente de población procede del centro-occidente (Jalisco, Michoacán, Guerrero, Guanajuato y México) y, desde luego, de los seis estados fronterizos (Baja California, Sonora, Chihuahua, Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas).

4. Dialectos hispánicos y su contenido sociolingüístico

Podríamos continuar con la caracterización de las formas dialectales del español de los Estados Unidos, siguiendo diferentes clasificaciones y diferentes trabajos realizados con rigurosas metodologías estadísticas, sin embargo nuestra pretensión es, más bien, analizar la dimensión sociolingüística de las variedades dialectales, sobre todo, después de reducir las diversas tipologías que se han hecho sobre el tema a tres grandes grupos de dialectos hispánicos y donde nada más cuatro variedades de uno de estos grupos constituirían el objeto de estudio en razón de ser las más habladas y las más consistentes. Partimos del hecho de que los dialectos no son variedades uniformes extendidas por una superficie social, sino que se manifiestan, en cualquier lengua natural, de manera variable respondiendo a diferentes elementos sociales, lingüísticos y psicológicos, además de geográficos. Las variedades geolingüísticas siempre conllevan variaciones sociolingüísticas y de estilo. En el caso específico de los Estados Unidos, estas variedades no llegan de manera homogénea, eso está claro, sino que reflejan el múltiple perfil sociocultural que tiene la población inmigrante. A eso le agregamos que el contexto de destino posee una serie de circunstancias que son propicias para que aparezcan nuevos usos sociolingüísticos que son desconocidos en las poblaciones de proveniencia, entonces tenemos una variación sociolingüística bastante bien constituida, con una identidad que viene también condicionada por el importante elemento del que hablábamos al principio de esta comunicación, la manera en que se establecen sus relaciones con la lengua inglesa, con la que está compartiendo un territorio y un conglomerado social.

Una primera división, en el sentido más amplio del término, habla de variedades hispánicas cultas y variedades populares, donde las primeras son las que provienen de zonas urbanas y las segundas de zonas rurales. Esta distinción *lato senso* podría mantenerse o modificarse, desde el punto de vista sociolingüístico, dependiendo del nivel socioeconómico que adquieren los inmigrantes cuando ya están en territorio estadounidense y conforme se van asentando con el paso del tiempo (*cfr*. Sánchez 1994: 136). Para López Morales (1979), en los dialectos hispánicos estadounidenses se observa otro proceso sociolingüístico muy importante: la reinterpretación de algunos elementos que tienen una valoración sociolingüística y actitudes que suscitan, que son diametralmente opuestas en el país de origen y en el país de acogida. Es decir, elementos léxicos o de pronunciación que pueden considerarse vulgares, incultos o rurales en el país de proveniencia, una vez en los Estados Unidos se convierten una seña de identidad frente a los usos lingüísticos de otros grupos hispanos (Zentella 1997).

Otro fenómeno sociolingüístico muy significativo, debido a la particular demodialectología hispánica estadounidense, ha provocado que surja un fenómeno que en otros ámbitos hispánicos solo lo llegamos a ver en ciudades grandes, mientras que en los Estados Unidos se produce prácticamente en todo el territorio y se generaliza con mucha intensidad: la superposición de formas dialectales, es decir, cuando conviven en un mismo espacio geográfico varias modalidades dialectales que son de diferente origen. Variedades que, además, conviven con la lengua inglesa. Esta superposición, como ya lo mencionamos, tiene un carácter general en el territorio, lo cual no obsta para que continúe habiendo un predominio de unas variedades frente a otras según la región y que siga habiendo esa clara mayoría geográfica de la variedad méxico-estadounidense.

Llegados a este punto es que conviene caracterizar las variedades dialectales hispanas en los Estados Unidos dentro de tres grandes grupos, según Moreno Fernández (1996) y Lipski (1996):

A) *Dialectos consecuentes*
B) *Dialectos emergentes*
C) *Dialectos decadentes*

Los primeros podrían definirse como los dialectos que han logrado mantener una homogeneidad, tanto temporal como geográfica y que se han ido conformando como las variedades con mayor cantidad de hablantes y con un prestigio social ya bastante definido. Se trata de modalidades que surgen como consecuencia del transplante de unas hablas hispánicas a territorio estadounidense y que están en un proceso vivo de constitución y consolidación en el nuevo contexto. Aquí encontramos la variedad méxico-estadounidense, la más difundida, pero que surge fundamentalmente de los estados de California y Texas, aunque han ido conquistando prácticamente todo lo largo y ancho de la Unión Americana; la variedad cubano-estadounidense, nacida en Florida y que también ha adquirido bastante arraigo y una trascendencia incluso mayor que la anterior, si tomamos en cuenta la presencia en medios de comunicación (la cadena Univisión, completamente en español y con predominio de esta variedad dialectal, es ya la cuarta cadena más importante de los Estados Unidos); el español puertorriqueño exterior, variedad surgida de la presencia de población de este país caribeño, pero de aquellos que buscaron poblar otros estados de la costa este y no solamente la zona de Nueva York; finalmente, el español centroamericano-estadounidense, con menos adeptos, pero con la suficiente presencia y sistematicidad como para formar parte del grupo de los dialectos consecuentes, que estaría conformado por inmigrantes de países de Centroamérica que se han quedado también en el centro de los Estados Unidos.

El segundo gran grupo de esta tipología, la de los dialectos emergentes, la define el propio Moreno Fernández (1996) como "una variedad que adopta unas características que no le son propias por la incidencia de causas externas, entre las cuales los contactos con otras lenguas o variedades dialectales son las más potentes, llevando a una configuración lingüística progresivamente distante de la original". Aquí encontramos nada más una variedad dialectal que es el español neoyorquino, que cobra cada vez más importancia como variedad hispana por su presencia y por sus rasgos específicos, impulsados

por una urbe de capital importancia no solo para el mundo hispano, sino para todo el planeta. Nace, es verdad, de una variedad puertorriqueña, pero se conforma con el tiempo como una variedad independiente, alimentada por otros grupos hispanos, que deja la variedad puertorriqueña como la que se habla en la periferia estatal de la metrópoli.

Por último, el grupo de los dialectos caducos o decadentes, donde en primer lugar hay que aclarar que el adjetivo *decadente* no pretende crear una valoración subjetiva peyorativa del término, sino que se refiere justamente a su perfil semántico para señalar una variedad dialectal que pierde hablantes de manera intensa y que además ve cada vez más reducidos sus contextos de uso, teniendo como consecuencia la sustitución por otra lengua distinta, entonces es que tenemos un dialecto *caduco* o *decadente*. Aquí entran variedades que un tiempo fueron consideradas como dialectos, pero que ahora prácticamente han desparecido o se han integrado (por la vía del prestigio y del predominio social) a otras variedades dialectales. Entre las que tuvieron un tiempo más trascendencia y que ahora se clasifican como decadentes, encontramos el español novomexicano; el español isleño; el español adaeseño; el español bruli y el judeoespañol.

Retomando la cuestión de la superposición dialectal como fenómeno propio y localizado del español hablado en los Estados Unidos, Zentella (1997) realizó un estudio donde pudo comprobar que el contacto entre los dialectos hispánicos produce adaptaciones y adopciones de términos de otros dialectos, lo cual supone, en general, una expansión del léxico propio de cada hablante y no una reducción general del mismo, debido a que casi siempre la adopción de un nuevo término no implica la desaparición del otro.

5. Dialectos hispánicos y el contacto con el inglés

Como ya se dijo, el contacto de las diferentes variedades dialectales del español en los Estados Unidos, tiene una serie de consecuencias lingüísticas y sociolingüísticas muy importantes y significativas. Existen muchos interesantes estudios sobre ello, desde aquellos que lo analizan a partir de la Lingüística Contrastiva, pasando por análisis Socio y Psicolingüísticos, hasta aquellos que parten del análisis social de las lenguas en contacto. Uno de estos es el de Mendieta (1999) que derivó en la publicación de una obra sobre el préstamo en el español de tres comunidades de hispanohablantes: New Jersey, San Antonio y Miami. De las encuestas que registró, Mendieta (1999), propuso una interesante clasificación del fenómeno de los préstamos lingüísticos:

1) Préstamos puros
2) Creaciones híbridas
3) Calcos
4) Extensión semántica
5) Calcos gramaticales
6) Cambios de código o alternancia de lenguas

Vale la pena señalar que el contenido pragmático de una clasificación como esta, una vez que se analizan ejemplos en cada una de ellas, arrojaría interesantes conclusio-

nes sobre la importancia del uso y la adecuación de las lenguas en contacto, así como de teorías como la de los actos de habla, de la inferencia, etc., siempre desde el punto de vista contrastivo.

Es importante señalar que, cuando se habla de lenguas en contacto o de variedades dialectales que coexisten, y en el caso que nos ocupa de éstas en interacción con el inglés, existen una serie de creencias (no solamente populares, sino también entre los propios lingüistas), acerca de asociar estos rasgos (los préstamos, calcos, etc.) a hablantes hispanos que no tienen un dominio suficiente del inglés, sin embargo se ha demostrado que esta creencia hay que tomarla con mucha precaución porque sucede más bien lo contrario, es decir, justamente el buen dominio de la lengua inglesa permite el uso y la creación de estos fenómenos lingüísticos, como ocurre en el análisis de la alternancia de lenguas. Por eso es que otorgar el nombre genérico de *spanglish* a este tipo de fenómenos nos parece una apreciación muy sesgada e incompleta, ya que este término sí que se suele asociar con la mezcla de las dos lenguas y la adaptación (en muchas ocasiones sin mucho estilo) de términos del inglés al español. Pero esto puede ser objeto de un análisis posterior y mucho más profundo, aunque igualmente sociolingüístico y pragmático.

6. Conclusiones

La dialectología hispánica de los Estados Unidos está conformada por una realidad bastante particular. Realidad que deja el camino abierto a realizar un análisis bastante completo que incluya, además de las cuestiones meramente lingüísticas cognitivas y estructural-funcionales, un enfoque pragmático y sociolingüístico, involucrando además elementos de Lingüística Contrastiva y de Lenguas en Contacto. Desde el punto de vista social, esta dialectología se presenta como una realidad llena de matices que en estos tiempos vive condicionada por la situación de que los hispanos se continúan percibiendo como personas vinculadas a su país de proveniencia, más que como gente perteneciente a una comunidad hispana relativamente homogénea. El fenómeno dialectológico del español en Estados Unidos es constatable en todo el territorio, aunque sí podemos hablar de variedades que tienen un mayor peso en ciertos puntos de la geografía de este enorme país. Específicamente hablamos del suroeste (con California y parte de Texas); el sureste (con la Florida) y el noreste (la zona de Nueva York). La extensión y el peso social adquirido por el español frente a otras minorías lingüísticas en los Estados Unidos, es producto del fenómeno migratorio y tiene unas consecuencias sociolingüísticas muy peculiares.

Un análisis pragmático y social de las variedades dialectales del español norteamericano, nos permiten establecer tres grandes grupos de variedades dialectales, cada uno con una serie de modalidades. Por un lado, dialectos denominados consecuentes, los que están vigentes, que gozan de buena salud y prestigio, tanto en cantidad de hablantes como en su conformación misma. Como dialectos consecuentes describimos al español méxico-estadounidense, el español cubano-estadounidense, el español puertorriqueño exterior y el español centroamericano-estadounidense. Por otro lado, existen los dialectos emergentes, como es el caso del español-neoyorquino y, finalmente, otros

dialectos bajo el título de dialectos caducos o decadentes, entre los que están el español novomexicano, el isleño, el adaeseño, el bruli y el judeoespañol.

El desarrollo social de las variedades del español da lugar necesariamente a variedades sociolingüísticas, algunas de ellas llevadas desde el lugar de origen y otras conformadas en la geografía estadounidense. Una característica muy particular del fenómeno dialectal hispano en Estados Unidos, es la superposición de variedades dialectales que tiene como consecuencia la paulatina decadencia de algunas variedades y el surgimiento, emergente, de otras. De igual manera, establecimos que un análisis sociolingüístico y pragmático de los dialectos hispanos en este país, no están completos si no van aparejados de un análisis de la convivencia entre las diferentes formas dialectales con la lengua inglesa. Este es un fenómeno que dota de una importante singularidad a la conformación dialectal hispánica en los Estados Unidos.

Bibliografía

CRAWFORD, J. (2004): *Educating English Learners: Language Diversity in the Classroom (Bilingual Education: History, Politics, Theory, and Practice)*, 5a. ed., Los Ángeles: Bilingual Educational Services.

GARCÍA, O. (2003): "La enseñanza del español a los latinos de los EE. UU. Contra el viento del olvido y la marea del inglés", *Ínsula*, 679-680.

LIPSKI, J. M. (2004): "La lengua española en los Estados Unidos: avanza a la vez que retrocede", en *Revista Española de Lingüística*, 33, 231-260.

LIPSKI, J. M. (1996): "Los dialectos vestigiales del español en los Estados Unidos: estado de la cuestión", en *Signo y Seña*, 6, 459-489.

LÓPEZ MORALES, H. (2003): *Los cubanos de Miami: Lengua y sociedad*, Miami: Ediciones Universal.

LÓPEZ MORALES, H. (1979): "Dialectos verticales en San Juan: índices de conciencia lingüística", en *Dialectología y Sociolingüística. Temas puertorriqueños*, Madrid: Hispanova, 143-163.

MENDIETA, E. (1999): *El préstamo en el español de los Estados Unidos*, Nueva York: Peter Lang.

MONCADA, A. y J. OLIVAS (2003): *Hispanos 2000*, Madrid: Ediciones Libertarias.

MORALES, A. (1999): "Tendencias de la lengua española en los Estados Unidos", en *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*, Madrid: Instituto Cervantes, 241-272.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (1996): "El español de y en los Estados Unidos de América" en *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 10, 7-14.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (ed.) (1993): *La división dialectal del español de América*, Alcalá de Henares, Madrid: Universidad de Alcalá.

SÁNCHEZ, R. (1994): *Chicano Discourse: sociohistoric perspectives*, Houston, Tx: Arte Público Press.

SILVA CORVALÁN, C. (2000): "La situación del español en los Estados Unidos", en *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*, vol. 3, Madrid: Instituto Cervantes, 65-116.

ZENTELLA, A. C. (1997): "Spanish in New York", en O. García y J. A. Fishman (eds.), *The Multilingual Apple: Languages in New York City*, Berlín: Mouton-de Gruyter, 3-50.

Etnolingüística: glosario de mexicanismos multilingüe para la enseñanza y aprendizaje intercultural del español como ELE/L2

José Manuel González Freire[1]
Universidad de Colima, México

Resumen

Este proyecto de investigación nace en el año 2002, en México y da como resultado en este año un *Glosario de Mexicanismos Multilingüe*. Estudio de esta naturaleza puede ayudarnos a comprender mejor ciertos elementos propios de la comunicación oral cotidiana y establecer los parámetros necesarios para llevar un control evolutivo de formas y valores semánticos del léxico en México, haciendo más efectiva la didáctica del español y cultura mexicana como L2/LE, para comprender mejor esta sociedad. La comparación dialectológica y pragmática queda definitivamente establecida en este proyecto. El lector tiene la oportunidad de localizar la palabra o expresión en este glosario, una pequeña definición, su etimología, cómo se dice esa expresión en castellano, la traducción o interpretación en lengua inglesa, francesa, nahua, latín, árabe y japonés, referencias bibliográficas en sus fuentes de la literatura mexicana, que dicen los diccionarios de la *RAE y* el de *Americanismos*. Este pequeño corpus de más de ocho mil expresiones sirva para acercar más el español de México al resto del mundo. Destacamos la participación de numerosos investigadores que han contribuido a la elaboración de este estudio.

Palabras clave: Dialectología, español, didáctica y etnolingüística.

Partimos del estudio científico de la Etnolingüística, según el diccionario de la Real Academia Española, la cual la define como la ciencia que estudia tanto la variación de la lengua en relación con la cultura (enfoque común con la antropología lingüística) como los aspectos de los usos lingüísticos relacionados con la identidad étnica. Si la sociolingüística se preocupa de estudiar los rasgos diferenciales dentro de una misma sociedad, la etnolingüística trata de conocer las diferencias entre culturas o épocas históricas. El uso pragmáticamente adecuado de toda lengua natural comporta no sólo un conocimiento gramatical intuitivo y en gran parte inconsciente, sino una cantidad apreciable de conocimientos extralingüísticos. La etnolingüística trabaja principalmente con el léxico y las categorías semánticas y forma de estructurar el conocimiento del mundo en la lengua. Debe tenerse en cuenta que las formas de gobierno, las instituciones sociales, las costumbres y la estructura social van cambiando en las sociedades y eso se refleja en el léxico. Los principales temas y preocupaciones de la etnolingüística son: Estudio de palabras tabú y de las jergas. Lenguas sagradas y de grupos cerrados minoritarios. Lenguaje mítico. Proverbios como manifestación de la cultura popular. Estudio de elementos interlingüísticos como préstamos según su influencia cultural. Los movimientos

1. Doctor en Filología por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor titular de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Colima, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Coordinador de los exámenes DELE del Instituto Cervantes y socio de ASELE desde 2007. Miembro del Archivo Histórico del Municipio de Colima y ALACyT.

migratorios e invasores de las relaciones mercantiles han traído esta influencia. Estudio y comparación de las lenguas. Es un trabajo de campo en el que, mediante el estudio del lenguaje oral, se intenta establecer el origen de las lenguas. Sigue el método de la antropología, pues para conocer los elementos lingüísticos de las lenguas hemos de conocer primero los extralingüísticos. Es una de las principales aportaciones a la lingüística, sociolingüística y psicolingüística. Si dos lenguas tienen elementos parecidos se decía que tenían el mismo tronco. Aunque también puede ser porque tienen contacto geográfico y cultural. La etnolingüística estudia la relación lengua – cultura. Se puede deducir que las lenguas son elementos culturales, siendo ésta uno de los subsistemas de las lenguas porque nos ayuda a conocerlas mejor. Se estudia la relación entre el saber de un pueblo y la cultura a la que pertenece.

Este trabajo de investigación que está siendo desarrollado por una serie de catedráticos y especialistas en la docencia, investigación, didáctica, traducción y producción de libros de texto en la enseñanza del español, inglés, francés y japonés como segunda lengua, los cuales proceden de diferentes universidades, tales como el la *Lenguas, Turismo y Psicología* (Universidad de Colima); *Facultad de Ciencias de la Documentación y Filología* (Universidad Complutense de Madrid); *Facultad de Lenguas Extranjeras* (Universidad de Jordania); *Archivo Histórico del Municipio de Colima* (México); *Archivo Letras, Artes, Ciencia y Tecnología* (México); *Instituto A-FORCE SYSTEMS Corporation* (Nagoya, Japón); *Consejo Superior de Investigaciones Científicas* (España); *Centro de Estudios Superiores e Investigación* (México); *Secretaria de Educación Pública de México, Embajada de Francia en México* y la *Editorial Plaza y Valdés*.

El propósito final es configurar un diccionario de uso práctico para cualquier hablante hispanohablante y no del español que pudiera interesarse en él. La ganancia para los investigadores, por supuesto; está en observar similitudes y diferencias entre las listas de mexicanismos, el español peninsular y otras lenguas que componen la base de datos y de esa manera describir el uso y registrar la posible evolución gramatical de ese vocabulario. Creemos que un estudio de esta naturaleza puede ayudarnos a comprender mejor ciertos elementos propios de la comunicación oral cotidiana y establecer los parámetros necesarios para llevar un control evolutivo de formas y valores semánticos del léxico seleccionado. Desde el punto de vista metodológico es una investigación cualitativa descriptiva, comparativa y diatópica. La comparación dialectológica y pragmática quedan definitivamente establecidas desde un principio. Gran parte de los mecanismos de traducción del español mexicano al inglés estadounidense se produjeron por interpretación del significado del contenido, ya que no existe una forma léxica igual en el otra lengua para traducir; esto es uno más de los grandes problemas que podemos encontrar al realizar una traducción sistemática y técnica.

Este estudio servirá a hispanohablantes y no hispanohablantes a enfrentarse con éxito, en un lenguaje coloquial, a expresiones y palabras que la lengua española de México o mexicanismo y como se traduce esa palabra, expresión o modismo al Inglés, Español peninsular, Francés, Japonés, Latín, y Náhualt.[2] También sirve para hacer

2. Estudio realizado en una tesis de *La influencia de la lengua Náhuatl en el Español escrito de México, para la enseñanza del español como L2-LE,* de Héctor González Barajas y dirigido por el Dr. José Manuel González Freire de la Facultad de Lenguas

un seguimiento del español comunicativo oral y cotidiano, y establecer parámetros de control evolutivo de los modismos y de los valores semánticos de los localismos. En un futuro servirá para analizar los cambios lingüísticos de las expresiones, donde interviene la ciencia de la Sociolingüística.

Cualquier hablante desarrolla procesos cognitivos que se dan en el aprendizaje de una lengua. Está claro que para un no hispanohablante conocer y hablar el español, requiere de mayor esfuerzo y se realiza más lentamente debido entre otras cosas al vocabulario. Mientras que el hablante de su lengua, realiza este proceso y lo hace más automáticamente es por eso muchos alumnos mexicanos dan por hecho, que ya que es su propia lengua, no tienen que leer porque la dominan, y es aquí cuando empieza el fracaso de la ortografía, la redacción y la creación de nuevas palabras que cubren esa pobreza del léxico (inventar modismos cuando ya existen otros en el diccionario) y creación de albures. Adquirir conocimiento de las lenguas es difícil, incluso para el propio hablante, por eso se debe ejercitar. Consideramos que el proceso de lectura en una segunda lengua ha evolucionado de ser considerado simplemente como un esfuerzo a la instrucción oral, o como una práctica aislada que mira los textos a una fuente de traducción de la segunda lengua a la primera, para ser visto como unas de las habilidades más importantes en este aprendizaje sobre todo en los contextos académicos. Un buen lector no solamente busca la comprensión del texto cuando lee, sino que también evalúa y compara la información con otras fuentes leídas.

Ahora bien, el diccionario de los mexicanismos fue un estudio que se tomó como referencia de tesis y otros estudios de esta índole y que son de gran ayuda para el estudio lexicográfico de una lengua, como son: *Refranero Popular Mexicano*,[3] cuya obra contiene un vasto número de dichos y refranes de México, que reflejan el pensar, el sentir y el decir de quienes constituyen los estratos sociales poco refinados, pero que pese a su humilde origen poco a poco han sobrepasado sus límites revelando siempre su graciosa picardía, sutil ingenio y cierto fondo filosófico. *Palabras, modismos y expresiones del Sur de Jalisco.*[4] Es un libro de recopilación que pretende dar a conocer las expresiones, modismos y palabras del estado de Jalisco, de una forma sencilla, agrupándolas alfabéticamente y transcribiendo una pequeña muestra con frases entresacadas de las obras de Juan Rulfo. De esta manera, los autores tratan de expresar el código popular, desde la prosa y el poema hasta el teatro y el cuento, sin acentuar ni el rigorismo de la métrica ni en el formulismo de la preceptiva literaria en los distintos géneros. *Así habla el mexicano. Diccionario básico de mexicanismo,*[5] incluye una cantidad considerable de palabras originarias del país, las cuales enriquecen el idioma y son parte esencial del patrimonio cultural del pueblo. Son esas palabras autóctonas, y otras que siendo españolas cobran en México un significado y un manejo peculiares, distintos a los que tienen en España, en donde el autor relata la historia del español desde sus orígenes hasta nuestros días, en el cual se presentan dos grandes vertientes de la historia de la lengua: la historia interna,

---

Extranjeras, proyecto del Fondo Ramón Álvarez Buylla-Aldana, con núm. Protocolo 692/10 (2010-2011) de la Universidad de Colima.

3. Velasco Valdés, Miguel (1973): *Refranero Popular Mexicano*, 5ª ed., México: Costa-Amic Editor.

4. *Palabras, modismos y expresiones del Sur de Jalisco* (1999): 2ª ed., Guadalajara (México): Editorial Agata. Benemérita Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística de Jalisco, Capítulo Sur.

5. Mejía Prieto, Jorge (1984): *Así habla el mexicano. Diccionario básico de mexicanismos*, México: Panorama Editorial.

es decir los cambio fonético-fonológicos, morfológicos, sintácticos y léxicos así como la historia externa, las circunstancias sociales, políticas y culturales que propician ciertos cambios y la expansión del español más allá de su territorio de origen; el *Diccionario de Mejicanismos*,[6] es un gran compendio muy extenso de más de mil páginas donde se recogen los mexicanismos, su origen y localización de fuentes. *Diccionario de incorrecciones particularidades y curiosidades del lenguaje*[7] y el *Ticús,*[8] que es un diccionario de colimotismos que incluye voces, modos y construcciones del habla regional y sus variantes, tomando en cuenta también palabras gramaticalmente incorrectas por la frecuencia de su uso; palabras que regionalmente tienen un significado distinto al que es común para el resto del país; palabras relacionadas con los oficios, tipos y personajes característicos de la región y los nombres populares de la flora y fauna. *El Léxico México-España*[9] sirvió de estudio lingüístico y práctico en el vocabulario cotidiano del mexicano del habla del sur de Jalisco, Colima y Michoacán. A estos hay que añadir *Diccionario del Español Usual de México*[10] interesante y completo estudio de español más usual y moderno de la República Mexicana; *La Lengua Española en México*,[11] *La Pronunciación del español en México,*[12] *Glosario de Mexicanismos Multilingüe*,[13] siendo la más completa y actualizada hasta el momento en castellano y en otras lenguas como, inglés, francés, náhuatl, latín, japonés y árabe; con numerosas referencias bibliográficas y temáticas.

El hecho de que algunas voces o expresiones ya desaparecidas en el habla de España se sigan oyendo en México es la razón por la cual se ha señalado el *arcaísmo* como características del español mexicano, como por ejemplo: *lindo, pararse* (ponerse de pie), *prieto, liviano, bravo* (valiente)*, demorase, dilatarse* (retrasarse)*, recibirse, luego* (inmediatamente)*, acalenturarse, achicopalarse* (afligirse), *acomodar* (colocar), *jalar* (tirar), *bermello* (rojo). El *cambio morfológico* puede entenderse (en parte) como el resultado de la lucha competitiva entre el *cambio fonológico* y el ajuste analógico. Es difícil predecir, en un caso dado de evolución morfológica, cuál de estas dos fuerzas ganará la partida; sin embargo, puede aceptarse que el éxito de una sobre la otra guarda alguna relación. La historia del español no excluye otros tipos de cambio morfológico. De hecho, hay palabras que han perdido su estatus independiente, que se han visto limitadas a un papel auxiliar y que han acabado convirtiéndose finalmente en morfemas flexivos. Es aquel que se da en los hábitos de pronunciación de los hablantes. Por ejemplo, en la ciudad de México durante los años sesenta la mayoría de las mujeres tendía a pronunciar el fonema /rr/ –como en /karro/, /rriko/, etcétera –de forma rehilada, /rr/, como se oye en Buenos Aires; en la actualidad este uso casi se ha abandonado. Entonces hubo dos cambios: primero hacia el rehilamiento y luego el regreso hacia la vibración múltiple. Es todo cambio en el inventario o definición de las unidades fónicas distintivas. Puede tratarse de la incorporación de un nuevo fonema, de la desaparición de otro o de la redefinición de los existentes. En la Edad Media el castellano distinguía entre una /b/ bi-

6. Santamaría, Francisco J. (2000): *Diccionario de Mejicanismos*, México: Editorial Porrúa.
7. Santamaría, Andrés (1993): *Diccionario de incorrecciones particularidades y curiosidades del lenguaje*, Madrid: Paraninfo.
8. Reyes G., Juan Carlos (2012): *Ticús*. 5° ed., México: Fondo de Cultura y Gobierno del Estado.
9. González Freire, José M.; Javier Bravo Magaña, Eugenia Cervantes Consejo, Samia J Gómez y Violeta Larios Valencia (2005): *Léxico México-España*, Colima, México: Universidad de Colima.
10. *Diccionario del Español Usual de México* (2002): 2ª ed. México: El Colegio de México.
11. Moreno de Alba, José G. (2003): *La Lengua Española en México*, México: Fondo de Cultura Económica.
12. Moreno de Alba, José G. (2002): *La Pronunciación del español de México*, 21 ed., México: El Colegio de México.
13. González Freire, José Manuel (coordinador) (2012):. *Glosario de Mexicanismos Multilingüe*, México: Plaza y valdés, Promep y Universidad de Colima.

labial y una /v/ labiodental o semiconsonántica, a finales del siglo XV esta distinción se perdió, es decir, que el número de fonemas del español se redujo. Es todo el que implica una modificación en las relaciones sintagmáticas de las palabras; es decir, todo tipo de modificación en las interrelaciones existentes entre una palabra y otra dentro de la oración. Una alteración entre el nombre, verbo, los complementos, las conjugaciones y todos los demás elementos que aparecen simultáneamente en una construcción es un *cambio sintáctico*. Uno de los aspectos más inestables de una lengua es el del significado, en el *cambio semántico*. A lo largo de la historia del español se puede encontrar una gran cantidad de modificaciones en el alcance significativo de los componentes lexicales, aparte de la consonante redefinición a la que está sujeta la totalidad de las relaciones de significado del sistema. Otra influencia importante son los préstamos del inglés o *anglicismos*. Hasta mediados del siglo XX, casi todos los *anglicismos* introducidos en el español procedían del inglés británico y solían transmitirse mediante la escritura, a menudo por mediación del francés. Desde la década de 1950 en adelante, la fuente principal de este tipo de préstamos ha sido, en cambio, el inglés americano; todavía continúan divulgándose a través de los medios de comunicación escritos. El concepto de *anglicismos*, como otros referidos a préstamos entre lenguas, no carece de ambigüedad. Los anglicismos son préstamos cuyo origen inmediato es una palabra o expresión inglesa, con independencia del étimo remoto de esta (que con frecuencia resulta ser una palabra o expresión de una tercera lengua). Ciertamente; se registran anglicismos en el vocabulario de casi todas las facetas de la sofisticada vida urbana, pero ha sido el léxico de los medios de comunicación, la moda, los negocios, la ciencia y el deporte el que se ha visto particularmente afectado. El vocabulario de los medios de comunicación, que naturalmente coincide con la terminología del mundo tecnológico, encontramos: *camera, cassette, clip, cómic, playback, monitor, show, pop, póster, vídeo, líder, suéter, short, closet, hobby, lonchería, referi, folder, cloch, computadora, mouse, cd (disc compact)*, etc. Todo esto debido en gran medida a la cercanía de México con los Estados Unidos de América y a la gran cantidad de migración hispana que vive en Norteamérica.

Es propio de la lengua de mexicana explicar ciertos fenómenos que se ha producido en la lengua y que son parte de la cultura mexicana, como los albures, modismos, frases hechas, neologismos, el caló mexicano, vulgarismos, arcaísmos, aztequismos, refranero, etcétera. En México existe una manera de expresarse con el español que no todos los mexicanos son capaces de entender. Este se fenómeno se conoce como *albur*. Este fenómeno nació entre los hombre de las clases más bajas en la Ciudad de México. Posiblemente se haya creado como una manera de desahogo donde la religión y la ética se refleja mucho en la vida cotidiana. El *albur* fue creado para que los hombres pudieran hablar de cosas prohibidas y tacos (groserías) sin que nadie los comprendiera y entonces reclamarlos o reprimirlos. No se sabe cuando comienza exactamente, se sabe que nace con la mezcla de la cultura Náhuatl y Española, ya que ambas tienen antecedentes de picardía, quizás ésta última por la influencia latina, la cual se da en todas las lenguas romances. Pero lo que antes era común entre la gente más pobre, hoy en día se conoce por todo el país desde el hombre menos educado al más intelectual domina estos términos. Al parecer la combinación del doble sentido azteca con el léxico satírico español, aderezado con la represión sexual y la censura, posiblemente dieron como resultado al albur mexicano, el cual se hace cambiando la entonación de las palabras o cambiar su

ortografía para darle un doble sentido a una serie de metáforas. Hay que aclarar que el *albur* no es para todos. Antes que nada el *albur* no es para mujeres, se puede habla de mujeres, pero con ellas no se vale y está muy mal visto que una mujer se exprese con *albur*. México es una sociedad donde las virtudes femeninas se basan en el papel de madre, hermana y virgen santa, los albures son demasiado fuertes para los oídos de las respetadas damas. Sin embargo hay muchas mujeres jóvenes hoy en día que conocen los albures, pero pocas veces contestan con uno. La cultura mexicana respeta mucho a las personas mayores y por esa veneración y respeto no está permitido alburear a alguien que es mayor de edad. Solamente se hace cuando el señor mayor rompe primero el hielo y muestra tal estado de confianza que se deja alburear. Entre jóvenes se alburea, pero solamente entre amigos (cuates), porque un *albur* no se considera ofensivo cuando viene de un amigo; mientras que si alguien no es de confianza y alburea de otro, se toma como un insulto o agresión, porque el significado literal de los albures es muy ofensivo. Por último se puede decir que como se usa el *albur* hoy, es una manera con la cual muchos hombres mexicanos expresan su habilidad mental, su sentido del humor, su aprecio por los amigos y confirman a los participantes que están realmente unidos. Otro fenómeno importante en este diccionario es la presencia del *Caló Mexicano*,[1] uno se puede preguntar como ha sido el cambio tan radical del español mexicano en nuestros días, basado en el *Diccionario de la Real Academia Española*. Las lenguas romances y sus hablantes tienen ciertas predisposiciones por la interacción continua y por la ley del mínimo esfuerzo a la hora de hablar. La sociedad latina es cálida, alegre y proclive a los cambios lingüísticos en el lenguaje coloquial y familiar. Por ello los pueblos mestizos de América siempre están en pleno cambio en cuanto al lenguaje coloquial. Podemos encontrar ejemplos como: *a güevo, achicopalarse, al chile, batanear, caldo, cholo, fayuca, fletar, fusca, güey, cuate, gabacho, la neta, la rola, marro, mordida, molleja, ñero, pachuco, pastel, pinta, qué suerte tan chaparra, regar el tepache, subirse al guayabo, tacuche, te cayó el veinte, tragar camote, tronárselas,* etcétera. Los préstamos de algunas de las lenguas indígenas (Náhuatl, Maya, Purépecha, Cora, Chatino, Chol, Huastaco, Lacandón, Mazateco, Mixe, Mazahua, Mixteco, Otomí, Popoluca, Tarahumara, Totonaca, Yaqui, Izotzil, Tojolabal, Zapoteco, etc.) en México favorecieron este diccionario que se presenta ahora e incluso gran parte de los vocablos y expresiones desplazaron al español peninsular. *Préstamos mexicanos*: Palabras y expresiones de origen mexicano que se han incorporado a la lengua Española y a otros idiomas a partir de la Conquista en el Siglo XVI, ejemplos: *jícara, petaca, cacique, cacao, coyote, tequila, maíz, canoa, carey, colibrí, iguana, tejuino, pulque, tiburón, maíz, chile, aguacate, cacahuate, maguey, nopal, jitomate y mezcal. Préstamos de indigenismos* que coexisten con palabras españolas, como sinónimos, ejemplos: *escuincle, chamaco, tianguis* (mercado al aire libre)*, guache* (niño)*, tatemar, achicharrar* (quemar, tostar), *mecate* (cordel)*, molcajete* (mortero), *tlapalería* (ferretería y pinturas), *Préstamos de indigenismos* que han desplazado completamente a las palabras en español, ejemplos: *zacate* (hierbajo), *milpa* (maizal), *ejotes* (judías verdes*), jacal* (choza), *aguacate* (ahuacate), *atacuacharse* (agazaparse), *atetepiz* (escarabajo). *Préstamos de indigenismos* para los que no existe una palabra equivalente en español, esto es debido a que no se conocían en Europa durante la Conquista de América, ejemplos: *quelite, epazonte, jamaica, jícama, chayote, chachalaca, chilauiles, totopos, pinole, chuacal, zapotecas, náhuatl, mixtecos, azteca, purepecha,* Topónimos de préstamos indígenas, ejemplos: *Colima, Ixtlahuacán,*

1. Flores y Escalante, Jesús (2006): *Borralla del caló mexicano,* 3ª ed., México: Asociación Mexicana de Estudios Fonográficos.

Suchitlan. Antropónimos de préstamos indígenas, ejemplos: *Xóchil / Xóchitl* (Flor), *Tláloc, Cuauhtémoc* (águila descendiente), *Teopilzintli, Yoltzin* (pequeño corazón), *Tonatiuh* (el Sol que calienta), *Atl* (señor del agua), *Moctezuma.* Fauna de origen prehispánica, ejemplos: *Coyote, guindurí, guacanaya, cenzontle, coa, iguana, correcaminos, zopilote, chirrionera, esquilín, guachinango, pámpano, maíz y cuahuayote* (bonete). Instrumentos musicales, ejemplos: *Ayacachtli* (maraca), *Ayot, tunkul, omitzicahuastli, tun.*[2]

En este diccionario también se presenta el papel fundamental que ocupa el refranero popular mexicano, en él encontramos, dichos, agudezas peculiares de México o adaptadas del español peninsular al castellano americano. El refranero recoge a veces a los diferentes extractos sociales poco refinados. Sobre el habla vulgar vale repetir:

> el habla popular expresa casi exclusivamente los aspectos groseros y burdos de la vida, los gritos de angustia y desesperación, la amargura y resignación ante la miseria, los prejuicios y los odios...[3]

El refranero mexicano es interminable y en ocasiones hemos omitido refranes denigrantes y xenófobos que también los hay. El refrán es un tipo textual con una funcionalidad amplia y bien definida, en él se extiende una gama de modalidades de la ideología tanto popular como culta de México. A estos fenómenos le vamos a llamar *paremiología,* que etimológicamente es 'el tratado de los refranes',[4] esta ciencia se dedica a estudiarlos, clasificarlos y coleccionarlos. Todas las lenguas en la medida en que una lengua es una manera histórica de afrontar la realidad, en su etapa de reflexión cultural, muestran intereses por reunir en colecciones la sabiduría popular ya provenga de la experiencia compartida o de las masas culturales. El interés de los refranes aparece en el Renacimiento, las primeras recopilaciones fueron de Erasmo de Rotterdam, Tomás Moro y Luis Vives, tan poco podemos olvidar al maestro de las letras castellanas don Miguel de Cervantes Saavedra. En México uno de los pionero ha sido Darío Rubio, *Refranes, proverbios y dichos y dicharachos mexicanos* (1932) y siguiendo con otros como, Velasco Valdés, *Refranero popular mexicano* (1961); Antonio Peñalosa, *Vocabulario y refranero religiosos de México* (1920) entre otros. El refranero mexicano es un importante e inexplorado documento de mestizaje cultural, el refranero español es cambiado a las circunstancias de la cultura mexicana y como veremos en el diccionario podemos encontrar muchos refranes iguales en ambos países. En el refranero mexicano se recogen viejos tabúes y prejuicios y las creencias ancestrales. Tiene cierta relación con el caló mexicano y albures. Como por ejemplo: *El que la debe la teme, Quien hambre tiene en tortillas piensa, ni zacate pa´caballo, Mal que el lobo hace al zopilote le place, Irse por la sombrita, Mal de muchos consuelo de pendejos* (mal de muchos consuelo de tontos, en España), *Navegar con bandera de pendejo, Mi molino ya no muele, ve a moler a tu metate, No hay gavilán gordo, ni coyote barrigón; No te azotes que hay chayotes,* y muchos más que superan los seis mil refranes y dichos.

Otro aspecto importante que abordamos en este compendio es el uso de la etimología y la lengua latina para explicar el origen de las palabras y el nombre científico de

2. Cabrera, Luis (2002): *Diccionario de Aztequismos,* México: Colofón, S.A.
3. Op. Cip. 8
4. Moliner, María (1999): *Diccionario de uso del español*, Madrid: Gredos.

fauna y flora mexicana respectivamente. Primeramente, la etimología estudia el origen de la palabra, la verdadera significación, su estructura, sus transformaciones y cambios. En consecuencia, la etimología comprende todos los elementos constitutivos de los vocablos, y no solamente su raíz. Podríamos decir que da ciertas características e identidad a las palabras, satisface la curiosidad natural de todo hombre medianamente culto, sirve para crear las palabras derivadas y compuestas, identifica arcaísmos, neologismos, palabras cultas y semicultas, fija también la ortografía, indaga en el origen de cada voz, sirve para determinar la sinonimia, es un poderoso auxilio e imprescindible para tener un sólido conocimiento de la gramática, es una parte esencial de la lingüística y por último decir que es el arte mejor aprovechado para descubrir la afinidad que tienen entre sí las lenguas y dialectos.

Como conclusión puedo decir, que este estudio responde a unas necesidades de nuestros alumnos que estudian español como L2 y la traducción o interpretación en su lengua ayudaran a comprender mejor los términos semántica de los vocablos mexicanos y favorece la integración social en un país extranjero. En el próximo proyecto se tiene un avance de portugués y gallego del cien por ciento, del italiano de un setenta por ciento y estamos viendo la posibilidad de incluir la lengua catalana y alemana.

Bibliografía

ALVAR, M. (1996): *Manual de dialectología hispánica. El español de España*, Barcelona: Ariel.

AA. VV. (1999): *Palabras, modismos y expresiones del Sur de Jalisco*, 2ª ed., Guadalajara (México): Editorial Agata. Benemérita Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística de Jalisco, Cap. Sur.

BRAVO MAGAÑA, J. y GONZÁLEZ FREIRE, J. M. (2003): *Léxico México-España*, Universidad Nacional Autónoma de México, CELE.

BRAVO MAGAÑA, J. y GONZÁLEZ FREIRE, J. M. (2007): *Léxico México-España, últimos resultados*, Universidad Autónoma de Baja California, Escuela de Lenguas, FEULE.

FERNANDO LARA, L. (dir.) (2001): *Diccionario del Español usual en México*, México D. F.: Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, El Colegio de México.

GARRIDO DOMÍNGUEZ, A. (1992): *Los orígenes del español de América*, Madrid: Mapfre.

GÓMEZ DE SILVA (1995): *Breve diccionario etimológico de la lengua española*, México: Fondo de Cultura Económica.

GONZÁLEZ FREIRE, J. M. (coordinador) (2012): *Glosario de Mexicanismos Multilingüe*. México, Plaza y Valdés, Promep, Universidad de Colima, Universidad de Jordania, Universidad Complutense de Madrid, AHMC, CSIC, ALACyT.

GONZÁLEZ FREIRE, J. M. (2012): *Ortografía en movimiento*, México: Universidad de Colima.

GONZÁLEZ FREIRE, J. M. (2008): *Trescientas actividades para enriquecer el vocabulario*, México: Universidad de Colima.

GONZÁLEZ FREIRE, J. M. (2005): *El español de los jóvenes universitarios*, México: Universidad de Colima y Ediciones Cruz S.A.

GONZÁLEZ FREIRE, J. M. (2005): *El Uso cotidiano de la Lengua española en México*, México: FEULE.

GONZÁLEZ FREIRE, J. M., BRAVO MAGAÑA, J. C. y CERVANTES CONSEJO, E. (2005): *Léxico México-España, Base de Datos*, México: Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Colima.

LARA, L. (1986): *Diccionario básico del español de México*, México: El Colegio de México.
MEJÍA PRIETO, J. (1984): *Así habla el mexicano. Diccionario básico de Mexicanismos*, México: Panorama Editorial.
MORENO DE ALBA, J. (1993): *El español en América*, México: Fondo de Cultura Económica.
MORENO FERNÁNDEZ, F. (1993): *La división dialectal del español de América*, Madrid: Univ. Alcalá de Henares.
SANTAMARÍA, F. (2000): *Diccionario de mejicanismos*, 6ª ed., México: Editorial Porrúa.
VAQUERO DE RAMÍREZ, M. (1988): *El español de América II: Morfosintaxis y Léxico*, Madrid: Arcos/Libros.
ZAMORA MUNNÉ, J. y GUITAR, J. (1982): *Dialectología hispanoamericana*, Salamanca: Almar.
OBEDIENTE SOSA, E. (2000): *Biografía de una lengua. Nacimiento, desarrollo y expansión del español*, Costa Rica: Libro Universidad Regional (LUR).
VELASCO VALDÉS, M. (1973): *Refranero Popular Mexicano*, 5ª ed., México: Costa-Amic Editor.

Multiculturalidad y variación lingüística desde la perspectiva del docente en la enseñanza de ELE, o razones en defensa de lo obvio

Humberto Hernández
Universidad de La Laguna

Resumen

No hay ninguna duda acerca de la estrecha relación existente entre variación lingüística y multiculturalidad; sin embargo, mientras que con frecuencia se recomienda una cuidada atención a estos aspectos culturales, se niega, por otra parte, la variación lingüística con el pretexto de evitar complicaciones metodológicas: no se reconoce la realidad y se niega la complejidad de toda lengua, que, como se sabe, está constituida por un conjunto de dialectos con sus propias normas que reflejan también la riqueza cultural. Proponemos la enseñanza de la lengua desde una perspectiva realista reconociendo la existencia de varios modelos, sin que eso implique adoptar ninguna de las posturas extremas: ni enseñar *todo* el español, con *toda* su complejidad dialectal, ni el de hacerlo a través de una de las modalidades, la castellana, cuya superioridad no se justifica atendiendo a criterios lingüísticos. Tampoco parece ser una buena solución la invención de una artificiosa modalidad neutra, que nadie utiliza, y que incorpora elementos culturales muy generales que, en la mayoría de los casos, se corresponden con estereotipos que conviene, por el contrario, desterrar.

Han pasado doce años de aquel undécimo congreso de ASELE celebrado en Zaragoza ("¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros") y, a pesar del extraordinario eco de la convocatoria y de la calidad de la mayoría de las ponencias, comunicaciones, mesas redondas y talleres que se presentaron, parece que sigue habiendo aspectos que no están del todo claros, o que, tal vez, no compartimos muchos de los que estamos interesados en estas cuestiones; posiblemente por que el tema no está agotado y sea preciso profundizar algo más en él, razón por la que creo que esta debe ser una línea temática que habrá de estar presente en sucesivas reuniones, pues siempre encontrará la adecuada relación con el motivo principal sobre el que habrán de girar los esfuerzos de todos los participantes para establecer líneas de convergencia derivadas de sus experiencias docentes y empeños investigadores que contribuyan al objetivo que a todos nos une: la enseñanza y la divulgación del español.

En esta ocasión, por ejemplo, con el argumento central del "Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales", se incluyen acertadamente líneas temáticas muy relacionadas con los problemas que la variación lingüística pueden suponer en el momento de adoptar las decisiones que conformarán las líneas de actuación docente que al fin y al cabo constituirán la metodología.

No creo que sea necesario hacer especial énfasis en el hecho comprobado de que variación dialectal y multilingüismo están muy emparentados desde una perspectiva descriptiva de la realidad lingüística, así como de la estrecha –estrechísima– relación de cada sistema lingüístico (lengua o dialecto) con el entorno en el que la lengua o el dialecto se insertan, es decir, su vinculación con una determinada cultura. De modo que ambas situaciones lingüísticas (variación dialectal y plurilingüismo) implican necesariamente el hecho, también reconocido, de la multiculturalidad: una lengua puede aprenderse para una finalidad factual o descriptiva sin mayores esfuerzos por adentrarnos en su cultura; mas el conocimiento profundo que nos permite la realización de otras funciones (expresiva o poética, por ejemplo, o la facilidad para cambiar de registros) propias de la enorme versatilidad de estos extraordinarios sistema semióticos va aparejado, sin lugar a dudas, con la familiaridad y el conocimiento de aspectos culturales imprescindibles para su exhaustivo aprendizaje.[5]

La diversidad dialectal es, pues, un caso de multilingüismo, o el multilingüismo es un caso de diversidad dialectal, pues como afirma J.C. Moreno Cabrera (2004: 47-48),

> En puridad, nadie habla una lengua; todos hablamos una variedad lingüística. La diferencia que comúnmente se concibe entre lengua y dialecto es política más que lingüística. Las palabras del Curso son harto reveladoras al respecto: desde el punto de vista estrictamente lingüístico, no hay lengua, sino un conjunto de variedades lingüísticas estrechamente emparentadas y confinadas a un determinado territorio. Para hablar de una diferencia entre lengua y dialecto hay que recurrir a factores claramente extralingüísticos.

De modo que si una lengua está conformada por un conjunto de dialectos, sin que ninguno de ellos goce de primacía sobre los demás, muy difícil sería explicar que alguno de ellos, bajo ningún pretexto didáctico ni político, ostente el privilegio de convertirse en la modélica representación que justifique una unidad lingüística que no precisa ser demostrada. Hablamos distintas lenguas y, a pesar de las diferencias demográficas, o de las situaciones sociales o políticas que pudieran tener sus hablantes, no hay ni un solo argumento para defender ningún tipo de superioridad de una sobre otra, ni la del inglés frente al quechua, por ejemplo, ni la del español en relación con el esloveno, lengua minoritaria que, por cierto, goza de una rica tradición literaria. Y esta misma situación podría extrapolarse a los dialectos de una lengua: se incurriría en un tremendo desatino si, por razones extralingüísticas, llegáramos a la conclusión de que las modalidades en que se expresan –oralmente y por escrito– nuestros dos últimos premios nobeles son variedades espurias de una modalidad, el castellano, que como muy bien define el *DRAE* en su 6ª acepción (*s.v.*) es la 'Variedad de la lengua española hablada modernamente en Castilla la Vieja'; aunque también en ella se hubieran expresado –y se expresan– tantos y tantos eximios exponentes de nuestra literatura, del periodismo o del ensayo.

5. "No es necesario conocer a fondo otras lenguas para hablarlas, sobre todo porque ninguna lengua se conoce a fondo (ni siquiera la propia: las lenguas son demasiado profundas como para que nadie las conozca a fondo)". Escribe Javier Cercas en su artículo "No queremos presidentes egregios" (*El País Semanal* 5-08-12). Empieza precisamente con una anécdota del lingüista ruso Roman Jakobson, que al ser recibido por el rector de la Universidad de Harvard, le dijo: "Señor, me han dicho que habla usted catorce lenguas", a lo que este respondió: "Sí, es verdad, pero las hablo todas ellas en ruso".

El español es, pues, una lengua conformada por dialectos, cada uno de los cuales presenta su propia norma lingüística; dialectos que, como vimos, se insertan en comunidades con características culturales que las cohesionan e identifican, por lo que no parece necesario que acudamos a mayores justificaciones de tantos lingüistas que así lo reconocen para afirmar rotundamente que estamos ante una lengua multicéntrica, circunstancia de la que todos los hablantes deberíamos ser conscientes. Si bien, por razones perfectamente justificables por el natural glosocentrismo que nos caracteriza, tendemos a considerar la nuestra (sea la mexicana, la peruana, la castellana, la colombiana o la canaria) como la modalidad central del idioma, según la perspectiva de cada cual. Así, por ejemplo, Chavela Vargas, cantante mexicana de adopción, corregía a una periodista que le preguntaba por qué vestía siempre con un poncho, a lo que la cantante respondía: "Pero es que yo no llevo *poncho*, lo que llevo es un *jorongo*", probablemente la palabra más común en su ámbito lingüístico frente a *poncho*, *sarape*, *frazada* o *ruana*. Del mismo modo que mis estimados colegas de una universidad peruana, que me habían invitado a impartir unas charlas, me solicitaban que les enviase una *sumilla* de mi conferencia; más tarde me solicitaron una *hoja de vida*. Luego, comprobé, con cierto asombro, cuando recibí el programa definitivo de las jornadas que yo no era conferenciante, como decimos por aquí, sino el *expositor*. Es verdad que no me resultó tan difícil deducir por el contexto los significados, en el español de aquellas áreas americanas, de las voces, para mí extrañas, en principio, pero muy comunes por allá (de todos modos hay excelentes diccionarios del español que permiten resolver estas dudas).

Quiero ilustrar con estos ejemplos el hecho de que, a pesar de la variación, hablamos una misma lengua, y de que las diferencias no constituyen dificultades insalvables para la correcta comunicación: eso sí, siempre que actuemos con amplitud de miras y reconozcamos que el aprendizaje de nuestro idioma empieza por el conocimiento y dominio de nuestra propia modalidad dialectal (así es como se manifiesta le lengua) y continúa con el conocimiento de las otras modalidades que enriquecen el patrimonio común de nuestro idioma.

Claro que entrarían estas reflexiones en el ámbito de lo obvio si no fuera que he observado en ciertos ámbitos que las cosas no están tan claras, o que, por lo menos, para no incurrir en dogmatismos, no se ven así. Pero, si bien se podría aceptar la diferencia de criterio con personas que no poseen una elevada cualificación sobre estas cuestiones de índole lingüística (son tantos los prejuicios que no valdría la pena enumerarlos), sí que sorprenden enormemente cuando proceden de instituciones relacionadas con la lengua o de docentes encargados de su enseñanza y divulgación. Así, por ejemplo, en una revista que se dirige, precisamente, a docentes de español para extranjeros, he encontrado afirmaciones como las siguientes:

> El profesor de ELE que enseña en el extranjero a franceses, griegos o finlandeses solo puede tener un modelo de referencia, no diecisiete, ni treinta y siete. Es imposible e inútil enseñar las variantes sincrónicas de la lengua, sencillamente, porque no tenemos tiempo (Muñoz 2008: 35).

U otras, con un tono descalificador similar:

> Las entonaciones populares ya no se consideran habla vulgar gracias a las universidades autonómicas, que lo [sic] incluyen como objeto de estudio en sus cursos de "Variedades dialectales del español". El lenguaje vulgar de antaño se manifiesta en público sin complejos y se extiende cada vez más en todos los medios, mientras los usuarios del lenguaje culto se quedan mudos sin intervenir por miedo al qué dirán (íd.: 36).

Por supuesto, a pesar de mi total desacuerdo con las tales afirmaciones, no voy a entrar en polémicas ni en defensas innecesarias sobre algo tan evidente como la existencia de la variación dialectal que no precisa ser defendida, aunque sí estimo conveniente matizar que el contenido de los párrafos anteriores más que descalificar a quienes defendemos otros puntos de vista, se descalifican por sí mismas, por lo desacertado e inoportuno: ni hay treinta y siete modelos del español susceptibles de ser enseñados ni a nadie se le exige que enseñe todas las modalidades existentes, ni siquiera las normas cultas más generales, entre otras cosas por que, por muy buen conocedor que se sea de su lengua, difícilmente se puede poseer el dominio de tantas variedades como para convertirse en hablante competente de todas ellas y estar, en consecuencia, en condiciones de enseñarlas. Salvo que se opte por una modalidad neutra, estándar, inexistente, un español de nadie, de ningún lugar, una especie de *lingua franca* "corrupta y simplona, una especie de papiamento o pidgin...", como entiende el Marqués de Tamarón (1994: 189) para cierto modelo del inglés.

Es verdad que el profesor debe tener un modelo (tanto para la enseñanza del español como L1 como para la enseñanza del español como L2), pero ese estándar, ese modelo no puede ser otro que el de la norma culta de cada modalidad: en Perú, la norma culta del español peruano, en Argentina, la del español argentino y en Castilla la del español castellano. Tratándose de profesores que imparten docencia en entornos no hispanohablantes, enseñarán, por supuesto, la modalidad que dominan, por sus orígenes o la que cada cual adquirió durante su periodo de aprendizaje. Desde la perspectiva meridional (y americana) el estándar no es –lo puedo asegurar– el español castellano, como hemos visto más arriba con el ejemplo de la cantante mexicana o la de mis anfitriones peruanos. De todos modos, me pregunto, ¿se mantendría este punto de vista eurocentrista en la enseñanza del español como L2 en Estados Unidos, Brasil o Canadá, o en los pueblos andinos hablantes monolingües del quechua o del aimara que aspiran a conocer nuestra lengua y acercarse a nuestra cultura?

El propio Instituto Cervantes parece favorecer esta perspectiva, pues, con una explicación contradictoria, se decanta partidario de la enseñanza de una norma próxima a la del español septentrional o castellano:

> La extensión geográfica del mundo hispánico y su elevado número de hablantes hacen necesario tener en cuenta su complejidad a la hora de describir la lengua común y la comunidad cultural hispánica. Estos presupuestos han sido considerados a la hora de seleccionar el material lingüístico que aparece en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* y sus Niveles de referencia para el español y que corresponde preferentemente a la norma culta de la variedad centro-norte peninsular española. La selección de esta variedad se sustenta en los rasgos comunes que comparte con las restantes normas cultas del mundo hispánico y en su proyección dentro del modelo estandarizado prestigioso de la lengua

para la propia comunidad hispánica, a lo que habría que añadir la propia adscripción de la institución encargada de elaborar el *Plan curricular*.

El español tiene la cualidad de ser una lengua que cuenta con varias normas cultas que pertenecen a diferentes localizaciones geográficas; la correspondiente a la norma centro-norte peninsular española es sólo una de ellas. De ahí que, como no podía ser menos, sean anotadas y comentadas especificaciones de considerable extensión en las que la norma central descrita no coincide con amplias zonas lingüísticas del mundo hispánico. Esta flexibilidad en el inventario compensa la restricción que supone describir preferentemente una de las muchas variedades del español y enriquece la representatividad del corpus (Versión en línea).

Obsérvese cómo se confirma nuestra apreciación con la afirmación "que corresponde preferentemente a la norma culta de la variedad centro-norte peninsular española"; aunque más adelante se dice que son rasgos "que comparte con las restantes normas cultas del mundo hispánico": ¿comparten las normas meridionales rasgos como la distinción *s/θ,* o la ausencia del pronombre *vosotros,* además de las implicaciones que acarrea en el sistema de los pronombres átonos y de las desinencias verbales? Por otra parte, es falsa, o, cuando menos discutible, la afirmación de que es el "modelo estandarizado prestigioso de la lengua para la propia comunidad hispánica", porque, seguro, no es el modelo estándar ni de prestigio en el mundo hispanoamericano. Y continúa: "a lo que habría que añadir la propia adscripción de la institución encargada de elaborar el *Plan curricular*. Para inmediatamente después afirmar que "El español tiene la cualidad de ser una lengua que cuenta con varias normas cultas que pertenecen a diferentes localizaciones geográficas; la correspondiente a la norma centro-norte peninsular española es sólo una de ellas". Termina el párrafo dejando bien claro que la norma castellana es la norma central: "De ahí que, como no podía ser menos, sean anotadas y comentadas especificaciones de considerable extensión en las que la norma central descrita no coincide con amplias zonas lingüísticas del mundo hispánico".

Sinceramente, no termino de entender esto último. No creo que puedan defenderse estos argumentos en Argentina, México o Perú, pero sí dan la razón a quienes, como Susana de los Heros (2012: 53) opinan que "la RAE trabaja en la elaboración de un imaginario colectivo al que se denomina *hispanofonía*. Esto se maneja a través de la manipulación discursiva que promueve ideologías que se refieren a la unidad del mundo hispanohablante a pesar de las diferencias existentes. Así, se intenta invisibilizar las diferencias dialectales y enfatizar el carácter unitario de la lengua". Incluso, denuncia cierta connivencia entre instituciones como el Cervantes y la Academia: "El Instituto Cervantes ha permitido a la RAE dar mayor relieve al español en la zona castellana, más particularmente la de Madrid. El lema de la unidad, aunque no se diga, se basa en la imposición de ciertas normas de un grupo sobre otros" (id.: 55).

No voy a detenerme más en este asunto acerca de la superioridad –y de sus posibles motivaciones– de la norma castellana del español sobre las restantes, aunque sí contaré con la opinión de un filólogo castellano, nada sospechoso, por su origen y por su trayectoria, de querer influir en cualquiera de los sentidos. Esto dice el profesor Santiago de los Mozos (1984: 78):

Una creencia ingenua, propiciada quizá por el nombre, o los nombres, de la lengua ('castellano', 'español'), lleva a castellanos y españoles a pensar que son ellos quienes mejor se expresan –en el coloquio o en la escritura– y quienes, en las dudas que a todo usuario de un idioma desasosiegan a veces, deben decidir qué es lo que está bien y qué es lo censurable. Los hispanoamericanos, como hablan "nuestra" lengua, deberán atenerse a la norma castellana o a la norma española del español.

Pero los hispanoamericanos no hablan nuestra lengua, hablan "su" lengua, que es también "nuestra". Sabemos que en una lengua o idioma pueden coexistir –coexisten– varios sistemas, y hasta varias normas en un mismo sistema, pero –dejando a un lado consideraciones históricas– no hay nada que pueda cohonestar la presunción de que hablar bien o mal una lengua depende de factores geográficos. La única diferencia decisiva en este punto es si la lengua que se habla es o no la lengua materna o nativa. Nada separa a españoles de lengua castellana materna de quienes en América la tienen también como materna. Como dice Alfonso Reyes:

Ni siquiera es lícito decir que en cierta región determinada se habla siempre y necesariamente de la manera más correcta (ni en Toledo, ni en Valladolid, y mucho menos en Madrid) pues en todas partes los disparates y los vicios individuales tienen cabida, amén de la mezcla de poblaciones que singularmente afecta a las capitales.

Ante esta situación, creí interesante volver a las *Actas* del Congreso de Zaragoza para contrastar estos puntos de vista con quienes expusieron sus comunicaciones en aquella ocasión. Tomé una docena de ellas con el objeto de realizar un análisis de las actitudes de sus autores en torno a este asunto, y, encontré, efectivamente, puntos de vista muy sensatos que comparto plenamente. No así en otros casos en los que se defienden otras perspectivas, como la del eurocentrismo y la descalificación hacia otras modalidades que no fueran la castellana. Estas son algunas de las conclusiones de este análisis:

- Se identifica lengua estándar con español normativo, modalidad de prestigio y español castellano. Un estándar supone una abstracción de un conjunto de concretas modalidades: sería muy difícil de esta manera enseñar la variación dialectal y, mucho menos la sociolectal.

- Se entiende que hay una norma única (un español prototípico) y varias modalidades. Lo que en otras situaciones se entiende como que existe una lengua (el dialecto superior) y varios dialectos (una concepción monocéntrica de la lengua). Hoy nadie discute el carácter pluricéntrico del español.

- Se mantienen actitudes discriminatorias y estigmatizadoras de las modalidades que no son la castellana; así, se utilizan términos con connotaciones negativas, como en este fragmento de una de las comunicaciones: "la rapidez con que se habla en Andalucía, la *fonofagia* o eliminación de sonidos y los "problemas de la pronunciación de la /s/". En otro lugar se habla de *seseosos*, en vez de de *seseantes*, para referirse a los no distinguidores.

- Se considera el español de América como *una* modalidad de un supuesto español central (se habla de "una variedad consistente"). Parece ignorarse que el español de América es un complejo dialectal muy alejado de esa hipotética homogenei-

dad; muy distinto es que una buena parte de esas modalidades no estén bien estudiadas, de lo que se deduce la ignorancia de quien niega la extraordinaria variación dialectal del español.

- Se considera un esfuerzo (una graciosa concesión) el hecho de que algunos manuales aumenten la presencia de *lo americano* en todas sus vertientes (grabaciones, por ejemplo, con la particular entonación y pronunciación de los principales países hispanoamericanos), hecho que refuerza el carácter centralista de estas actitudes. En otro lugar se reconoce que "Realizados desde la perspectiva de España, [los manuales de ELE] han incorporado de un modo creciente información sobre el estado de la lengua en América". Aunque ese español hacia el que va dirigido este "esfuerzo" represente nada más ni nada menos que el 90%, como mínimo, de las manifestaciones de la lengua.

- Se valora la importancia de la enseñanza de la cultura, pero igualmente parece entenderse que hay una cultura española y otras muchas que derivan de esta.

- Por último, se observan algunos casos en que se defienden todas las variedades del español, sin que unas prevalezcan sobre las otras, y se formulan, en consecuencia, planteamientos irrealizables: enseñarlas todas.

En la línea de esta última conclusión, en varias comunicaciones se analizaron textos destinados a los alumnos en los que se introducen contenidos relativos a la variación dialectal. Y, para comprobar esta tendencia, analizamos algunos títulos que no se habían considerado en estas ocasiones: los resultados apenas habían variado, pues, a pesar de que se introducen contenidos relacionados con el conocimiento de las distintas modalidades y culturas hispánicas, siempre se hace a partir desde la perspectiva castellana. Aunque se observa esta tendencia, que parece obedecer a un planteamiento progresista y aperturista; así leemos en la introducción de uno de estos métodos lo siguiente:

> [Este método] propone un modelo de lengua que favorece los usos lingüísticos más generales y difundidos en los territorios hispanohablantes. Dentro del modelo que ha de ofrecerse para la adquisición, se inserta de manera progresiva un muestrario plural de los rasgos lingüísticos de las diferentes normas del español del mundo. Estos rasgos aparecen secuenciados significativamente de acuerdo con los contenidos del curso y los niveles de dominio de la lengua. En los materiales didácticos encontramos una relación equilibrada entre el español general y sus variedades. Ello garantiza la utilidad y valor extenso de la lengua que se enseña, que es una: la lengua española. La visión de que el español es plural y diverso no contradice el principio de que su unidad propicia y permite el entendimiento de sus hablantes y que puede enseñarse y aprenderse para conseguir una comunicación satisfactoria.

Los objetivos son loables, aunque dudamos mucho de que puedan llevarse a cabo: esto no se hace ni siquiera en la enseñanza de la lengua a hablantes nativos, pues son muchas las dificultades para enseñar toda la complejidad de la variación: dificultad para establecer límites entre fronteras dialectales, solapamiento de fenómenos entre distintas modalidades, entre otras. Los manuales que lo intentan acuden a procedimientos

como los de simular una misma situación comunicativa entre hablantes de distintas modalidades para observar diferencias morfosintácticas y léxicas, sobre todo, como, por ejemplo, entre un hablante español y otro argentino ("Oye, ¿tenéis unas cerillas?" / "Che, ¿tienen fósforos?"; "Nos la podríais prestar?" / "Nos la prestás"), o incluso entre hispanoparlantes de más de dos modalidades, situaciones que pueden llegar a ser ridículas por inverosímiles, como la que de modo tan divertido nos ofrece Daniel Samper en un breve relato titulado "Esas horribles protuberancias". Describe una situación en un gimnasio en el que se encuentran un grupo de mujeres pertenecientes al "Movimiento Unitario de Mujeres Hispanohablantes en España": una argentina, una española, una mexicana, una colombiana y una cubana hablan de cómo fortalecer los bíceps y cómo eliminar la grasa de las caderas. El resultado, como podrá imaginarse, es el de una situación casi babélica, pues, además de las divertidas interpretaciones que surgen a propósito de la polisemia de la voz *conejo* ('bíceps', en el español de México, 'grasa en las caderas' en el de Colombia, 'vulva' en el español europeo), son muchos los geosinónimos que se refieren al significado 'acumulación de grasa en la parte lateral superior de los muslos de la mujer': *pistoleras* en España, *conejo* y *zamarros* en México, *pantalones de montar* en Argentina y *cartucheras* en Cuba.

No parece que sea necesario tanto artificio ni tanto sometimiento al libro de texto para, tras enseñar español, una modalidad de español (la que sea), intentemos familiarizar a nuestros alumnos, de una manera natural (como hacemos los nativos), con las otras modalidades del español, pues imagino que serán estas actitudes de respeto ante otras culturas y modalidades del idioma lo que habrá que desarrollar (según el currículo correspondiente), más que conocimientos gramaticales y léxicos, como se ha entendido. Por eso propongo otras alternativas más naturales y, sin duda, más atractivas, como poner a los alumnos en contacto directo con otras modalidades y culturas, y que de este encuentro surja el interés por conocerlas. Un modo muy eficaz es hacerlo a través de la lectura de prensa regional e hispanoamericana y de la audición de radios y televisiones de países representativos (el número de habitantes, por ejemplo, podría ser un criterio). Se podrían seleccionar los que contaran con más de veinte millones de habitantes: México (ciento once), Colombia (cuarenta y cinco), Argentina (cuarenta millones), Perú (treinta millones), Venezuela (veintiocho), incluso los Estados Unidos de América (con más de 40 millones de hispanohablantes). En estos medios y en sus diferentes secciones se encontrará también una buena muestra de la cultura de cada país.

Otras recomendaciones ya se han dado en numerosas publicaciones, como enseñar la modalidad lingüística que mejor conoce el profesor y, si se encuentra en un entorno hispanoparlante, la modalidad de ese entorno (español castellano, español mexicano, español argentino). Los materiales, en estos casos, habrán de elaborarse de acuerdo con las características de esa modalidad.

Todas estas normas pueden estar condicionadas por una serie de excepciones, que todos podrán imaginar, para las que habrá que buscar soluciones en cada momento, utilizando el sentido común y aplicando el mayor rigor lingüístico, sin dar margen a la subjetividad.

He procurado no dejar preguntas en el aire y he formulado una propuesta elaborada sobre la base de una concepción lingüística (dialectal y sociolingüística) que compartimos no pocos filólogos. Así y todo, no pretendo haber dicho la última palabra y confío en que el debate siga abierto, y que se propongan soluciones alternativas basadas en experiencias concretas con el fin de ir dando respuestas a muchas demandas; pero siempre desde la objetividad que debe prevalecer en todo planteamiento científico y con las cautelas suficientes para evitar las perversiones que pueden derivarse de un uso interesado de un instrumento, como es la lengua, tantas veces sometido a manipulaciones ideológicas interesadas.

Bibliografía

CENTRO VIRTUAL CERVANTES: "Norma lingüística y variedades del español", en *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* [en línea].

DE LOS HEROS, S. (2012): *Utopía y realidad: nociones sobre el estándar lingüístico en la esfera intelectual y educativa peruana*, Madrid/Frankfurt/Lima: Iberoamericana/ Vervuerte/IEP.

DE LOS MOZOS, S. (1984): *La norma castellana del español*, Valladolid: Ámbito.

MARQUÉS DE TAMARÓN (dir.) (1994): "El español, ¿lengua internacional o *lingua franca*?", en *Actas del Congreso de la lengua española, Sevilla, 7 al 10 de octubre de 1992:* Instituto Cervantes, 189-211.

MORENO CABRERA, J. C. (2004): *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*, 3ª ed., Madrid: Alianza Editorial.

MUÑOZ, C. (2008): "La fragmentación de la fonética española", en *Mosaico* (Revista de la Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo), nº 22, 35-37.

Enseñanza y aprendizaje de español (ELE) en RS como zona fronteriza con países rioplantenses (Argentina/Uruguay): factores socioculturales motivadores

Jesús Alberto Herrera Becerra[1]
Simone Viapiana2

Resumen

El artículo hace referencia a las particularidades de la enseñanza y el aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE) en el Estado de Rio Grande do Sul, (Estado vecino de Uruguay y Argentina) al extremo Sur del Brasil. Considerando la historia política, cultural, económica y social del Estado, intentaremos demostrar la influencia de estos factores para la enseñanza y aprendizaje del Español. Se pretende destacar el léxico más común a las dos lenguas de esta región del Cono Sur; identificar si la proximidad geográfica y la identificación cultural contribuyen al cambio de paradigmas de rivalidad entre países. El reconocimiento y valorización de la cultura "gaúcha" integran los países y pueden ser aspectos motivadores para el aprendizaje de ELE.

¿Cómo enseñamos y aprendemos una lengua? ¿Qué se puede hacer para que estos procesos apoyen una enseñanza más productiva? La búsqueda por la enseñanza y por el aprendizaje de nuevas lenguas siempre ha existido, sea por la necesidad de estudios académicos o por la motivación intrínseca de uno. Hoy día, conocer una lengua extranjera (de aquí en adelante LE) o más de una, es necesario y en casi todos los países, ya es obligatorio en las instituciones de enseñanza. De esta forma, empezamos haciendo una reflexión sobre la enseñanza en Brasil, específicamente en el Estado de Rio Grande do Sul, (de aquí en adelante RS) rodeado de países de habla hispana.

Creando paralelos con experiencias lingüísticas como la vivida en España entre sus comunidades autónomas, por ejemplo, se intentará dibujar trazos para la enseñanza de ELE en contextos de frontera y de posibles rivalidades, de manera que el estudio de la lengua se convierta en una herramienta de acercamiento cultural más amplia –una contribución que seguramente encontrará cabida en los más diversos contextos políticos, culturales, económicos y geográficos.

Brasil está localizado en medio de países que hablan el español, específicamente el Estado de Río Grande do Sul (RS) está localizado en el extremo sur del país, limitando con Argentina y Uruguay. Esta localización le da al Estado un papel estratégico en las relaciones con la lengua española, muy diferente por ejemplo de un Estado distante geográfica y culturalmente de un vecino hispano.

1. (Colombia) Profesor de Español en Bachillerato y del Programa de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Caxias do Sul. – Brasil.
2. (Brasil) Profesora de Español y Asesora pedagógica del Programa de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Caxias do Sul. – Brasil.

Dicha vecindad permite la aproximación a la lengua española, aunque es cierto que para quienes tienen familiaridad con las dos lenguas, no es una prioridad el aprendizaje formal del Español como Lengua Extranjera (ELE). Sin embargo, con la implementación de ley 11.161 de 2006, conocida en Brasil como la "ley del Español", se vuelve obligatoria la oferta de la enseñanza de la lengua, en horario de clase, en las escuelas estatales y privadas que actúan en la enseñanza media. De esta forma, percibimos que hay un amplio espacio para el aprendizaje de la lengua y para la formación de los profesores. Es posible, que para algunas personas el aprendizaje del español puede no ser prioritario, pues con la proximidad que hay entre las lenguas se puede generar una falsa sensación del conocimiento de la misma. Es importante señalar que el aprendizaje de una lengua extranjera, permite la construcción de un ciudadano más consciente y ante él se abren nuevas perspectivas, oportunidades y horizontes de crecimiento profesional, social, cultural, entre otras.

Son muchas las formas de enseñar y aprender una lengua, pero adoptamos en este estudio la creencia de que se puede aprender mediante la interacción con el otro y con el medio. Desde nuestro punto de vista, la lengua puede ser mejor aprendida si se busca una perspectiva de comunicación real con otros hablantes. La comunicación no es un producto del aprendizaje, sino un proceso que posee un objetivo en concreto entre los interlocutores. La importancia y el poder de comunicación están involucrados en las situaciones que pueden ocurrir en hechos reales de uso de la lengua. Seguro que esas situaciones de uso real de la lengua están mediadas por el lenguaje que identifica al hombre como un ser social, cultural e histórico al mismo tiempo en que estos aspectos lo constituye.

Lenguaje y comunicación

El lenguaje es fundamental para establecer interacciones y crear una identidad cultural entre las personas y se estructura con ese objetivo. Para Vygotsky *apud* Viapiana (2012: 2. Traducción nuestra), "El desarrollo del pensamiento es determinado por el lenguaje, esto es, por los instrumentos lingüísticos del pensamiento y por la experiencia socio-cultural del niño". Los instrumentos lingüísticos están sumergidos en las experiencias socio-culturales. Ellos existen para que simbolicemos el mundo ya que necesitamos darle nombre a los objetos, sentimientos, hechos y fenómenos para poder organizar una comunicación con el otro.

Kennedy (1998) comparte la idea de Vygotsky al afirmar que la interacción social es imprescindible para el aprendizaje: "(...) la lengua nos auxilia a coordinar trabajos y experiencias con los otros, a proporcionar orientaciones en la búsqueda de la realización de actividades y a compartir representaciones de mundo presentes, distantes o imaginarias" (Kennedy citado en Viapiana 2012: 12. Traducción nuestra). Por este motivo, entendemos que para que el proceso de aprendizaje de ELE sea locuaz y motivador, se hace necesaria la representación concreta de elementos comunicativos, procesos de interacción y el contenido abordado debe necesariamente incluir aspectos culturales.

De esta forma, Almeida Filho (2007: 11) dice que "Aprender una lengua extranjera en la escuela es una experiencia educacional que se realiza para y por el alumno [...]".

Así, estando el alumno envuelto en las situaciones de uso de la lengua él consigue reconocerse como ciudadano y a través de la lengua establece relaciones entre su vida, su cultura y sus costumbres con la lengua que está aprendiendo. Se puede decir que, con la llegada del internet y la globalización es más fácil buscar y establecer contactos con los usuarios reales de la lengua en estudio. Para esto es importante considerar al aprendiz en tres dimensiones, como apunta Cerrolaza (2010: 01) "[ ] como individuo y agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo."

Dinámicas de enseñanza y aprendizaje

El trabajo en parejas y/o en grupos debe ser estimulado para promover la interacción y la aplicabilidad de actividades comunicativas. Un elemento integrador que facilita mucho el contacto entre las personas para el aprendizaje de la lengua, es el abordaje de la cultura en clase. En este estudio entendemos como cultura en clase de ELE las manifestaciones que ocurren en los comportamientos lingüísticos, como elementos culturales adquiridos socialmente como las tradiciones, los estilos de vida, la forma de actuar y de pensar, entre otras.

El alumno cuando está en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, debería estar en contacto con las cuestiones culturales de su lengua y de la lengua extranjera. Navarro (2009: 85) muestra en el ejemplo la importancia de las cuestiones culturales en la enseñanza de ELE cuando nos muestra la situación

> Propuesta / rechazo
> - ¿Puedo dormir esta noche en tu casa?
> - Es que tengo a mis padres en casa y no hay más camas y tampoco es plan que duermas en el sofá, ¿no?
>
> (En español no respondemos, NO, usamos siempre la expresión "Es que" para dar una explicación o poner una excusa. Es algo cultural, es la cultura lingüística y esta expresión hay que darla en niveles iniciales).

Desde esta perspectiva, el alumno necesita saber de las idiosincrasias, posturas sociales y comportamientos relacionados a la cultura de la lengua estudiada.

Las clases de ELE deben siempre estar planeadas y pensadas con el objetivo de acercar el alumno a la realidad de uso de la lengua con actividades que envuelvan contextos reales, que despierten interés y el gusto por los temas desarrollados para que mejore la dinámica de las clases. En el caso de la enseñanza de español a los "gaúchos", si el contexto aborda la cultura "gaúcha" en RS, estamos tratando de la propia cultura a veces desconocida y sorprendente para algunos, al mismo tiempo estamos haciendo un puente entre el alumno y sus orígenes, reforzando su identidad, redescubriendo y valorizando su historia y resignificando el sentido de pertenencia e identificación con la lengua española.

El conocimiento más amplio de los contextos culturales permite también que el alumno tenga la mente más abierta sobre la diversidad cultural, donde mitos y prejui-

cios quedan en un segundo plano y éste a su vez, se vuelve un multiplicador y pasa a respetar y divulgar sus conocimientos sobre lo aprendido en las clases. El abordaje de los contenidos culturales es clave para estimular las relaciones interpersonales en el proceso de aprendizaje del español, contextualizando culturalmente al aprendiz y reforzando su identidad provocando así un mayor interés y motivación para aprender más.

Históricamente la región ha sido dominada por españoles y portugueses. Varias batallas, invasiones y acuerdos fueron determinando las actuales fronteras y territorios. No obstante, los habitantes mantienen muchos aspectos comunes y es a partir de la valorización de los elementos integradores de la cultura que la enseñanza de ELE podrá desarrollar un sentido de pertenencia e identificación.

Los nacidos en Rio Grande do Sul son denominados "gaúchos". La palabra "gaúcho", según Reverbel (1998) no tiene origen definido. Escritores uruguayos, argentinos y brasileños investigaron la etimología de la palabra. Existen innúmeras hipótesis de su origen, la mayoría lleva a definir al "gaúcho" como hombre del campo, proveniente de "guacho", "gauducho" o "gauderio" sin embargo cada escritor se basa sólo en hipótesis sobre su definición. Los "gaúchos" tuvieron su origen étnico entre los españoles, portugueses y los indígenas, sus costumbres primitivas se mezclaron así: del indígena heredaron el mate, las "boleaderas" y el poncho; de los europeos, el caballo y el cuchillo, y la palabra "gaúcho" fue cambiando su significado con el transcurso de la historia de RS. En un primer momento, para las autoridades y dueños de tierras, los "gaúchos" eran "(...)ladrones, contrabandistas o vagabundos" (Reverbel 1998: 113); para los comandantes de milicias o en guerras de fronteras o independencia eran lanceros, milicianos o guerreros; más adelante después de las guerras, para el hombre de la ciudad era trabajador rural, peón, pastor y habitante de los pampas; y hoy, para nosotros el "gaúcho" es un gentilicio así como lo es "carioca, gallego, paulista", etc.

La integración de estas culturas resultó en un amplio vocabulario propio de la región, dicho vocabulario nace en el cotidiano del hombre del campo. Presentamos aquí algunos ejemplos de palabras en español usadas en RS (vocabulario en común): charla, bueno, buenas, china, flaco, melena, óigale, pelear etc.

A manera de ejemplo, en RS existe el hábito de tomar mate "chimarrão": una bebida caliente y amarga que estimula rondas de convivencia y conversación; en Argentina también se toma esta bebida así como en Uruguay e incluso en Paraguay.

Uno de los principales aspectos que tienen en común los argentinos, uruguayos y brasileños de RS, es la música. Chamamé, chacareras, tangos y otros ritmos ganan sones brasileños y se transforman en la conocida música "gauchesca". Seleccionamos un fragmento de una milonga compuesta por los brasileños Matheus Alves y Ricardo Martins:

Milonga das sete faces
(...) Milonga das coxilhas
(...)
de Porto Alegre à fronteira

(...) Milonga de fundamento
que tem o cheiro de Pampa
Milonga que há muito tempo
em nosso peito se acampa
A Milonga é um Santo hino
do Oriente ao Brasil
de Gaúcho ou Argentino
Yupanqui a Vitor Ramil

Podemos identificar en el análisis de los fragmentos seleccionados que la letra de esta Milonga expresa unión, amistad y una gran identificación con la música, al llamarla de "himno" y mencionando a Yupanqui cuya nacionalidad es argentina y a Vitor Ramil, brasileño, unidos en la grandeza del pampa, sin distinciones fronterizas o nacionalistas.

De esta forma es posible que en la medida que se amplían los conocimientos sobre una nueva cultura, se promueve la quiebra de paradigmas y pensamientos fantasiosos (prejuiciosos) respecto a otros países y esto disminuye las diferencias y rivalidades superfluas, además de aumentar la percepción de identificación y respeto entre los pueblos.

La creación del Mercosur en 1991 generó un interés mayor por el aprendizaje del español entre los brasileños en especial los que tienen relaciones comerciales con Argentina, Uruguay y Paraguay. Actualmente las expectativas están en eventos como la Copa del Mundo 2014 y los Juegos Olímpicos en 2016, los cuales estimulan el crecimiento económico del país y aumentan el interés por el desarrollo del turismo y la necesidad de comunicación fluida y efectiva con los visitantes. Profesionales de las áreas del turismo, comercio y servicios han buscado capacitar sus colaboradores en ELE.

Tal vez las relaciones internacionales de Brasil con los países vecinos, permitan que habitantes de esta región se sientan más próximos de la cultura de dichos países y por esto sientan la necesidad de aprender español. La inmigración generada por el turismo, relaciones comerciales y otros motivos, generaron una necesidad de inserción cultural por medio de la lengua tanto para los brasileños como para los propios inmigrantes los cuales terminan aprendiendo la lengua portuguesa. La utilización de elementos de la cultura para el proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido una importante herramienta para el desarrollo de las clases impartidas por los autores de este artículo. Dichos elementos han sido trabajados en los procesos y actividades, a través de programas como "PLE CULTURAL",[3] lecturas de cuentos, producciones virtuales como *blogs*,[4] (Fig.6) trabajos académicos, viajes de inmersión, (Fig.10) actividades en la cocina y en espacios públicos y culturales de la ciudad (Fig. 4 y 5).

3. PLE Cultural – proyecto en el Programa de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Caxias do Sul que promueve el acercamiento de la enseñanza de la lengua estudiada con la cultura de los países. Es importante señalar que esta actividad ocurre dos veces al año y siempre trata de aspectos culturales con la interacción entre los estudiantes. En la lengua española ya se ha trabajado con la cultura mexicana, peruana, argentina y muchas más. Adjuntamos algunas fotos para ejemplificar dicho proyecto. (Fig. 1,2 e 3)
4. Uno de los trabajos con blog se puede encontrar en la dirección www.espanholucs.blogspot.com

Es nuestro deseo que más profesores de ELE puedan acercarse y trabajar la cultura de su país y de los países de la lengua en estudio para que puedan ofrecer una enseñanza más próxima de la realidad y de las costumbres de los pueblos hispanohablantes.

Bibliografía

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (2007): Dimensões comunicativas no ensino de línguas, 4ª ed., Campinas, SP: Pontes Editores.

ALVES, M. y R. MARTINS: Milonga das sete faces [en línea]. http://www.moendadacancao.com.br/letrasM25.htm#milonga7faces [Consulta: 3 de septiembre de 2012].

BRASIL: Lei nº 11.161 de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola [en línea]. www.inep.gov.br. [Consulta: 20 de marzo de 2012].

CERROLAZA, Ó. (2010): "Nuevos procedimientos en el aprendizaje de ELE", en Encuentro Internacional de profesores de español. Seminario práctico de área de trabajo: las nuevas tecnologías y el desarrollo de nuevas actividades para ELE, España: Edelsa, 1-10.

Costumes dos gaúchos [en línea]. http://www.cantogauderio.com.br/index.php/costumes-dos-gauchos/dicionario-gauderio.html [Consulta: 1 de septiembre de 2012].

NAVARRO, P. (2009): "Cultura con eñe: Cultura, sociocultural e intercultura en clase de ELE", Boletín de investigación y debate, nº 11 (mayo), La enseñanza del Español como LE en Quebec.

PORTAL AMIGOS DA TRADIÇÃO (2004-2013): Diccionario Gaúcho [en línea]. http://www.portalgaucho.com.br/?pg=1&act=19 [Consulta: 1 de septiembre de 2012].

REVERBEL, C. (1998): O Gaúcho, Porto Alegre: L&PM.

VIAPIANA, S. (2012): As relações entre educação e linguagem no ensino da língua espanhola, defensa el 31 de agosto de 2012, Universidade de Caxias do Sul.

WIKIPEDIA: "El Mercosur" [en línea]. www.es.wikipedia.org/wiki/Mercosur [Consulta: 4 de septiembre de 2012].

Anexos

Figura 1 PLE Cultural: Perú – preparando el cebiche

Figura 2 PLE Cultural: Perú - preparando la Causa limeña

Figura 3 PLE Cultural: Perú - Líneas de Nazca

Figura 4. Alumnos en el Teatro SESC–Caxias do Sul.

Figura 5. Después de la Pieza con los actores Colombianos.

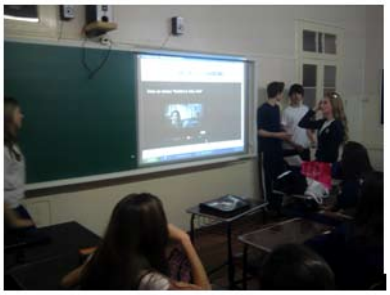


Figura 6: Presentación oral de Blog en clase.

Figura 7: Instituto Cervantes Porto Alegre

Figura 8: Danza y vestimenta típica gaúcha. Inst. Cervantes (Día E 2012)

Figura 9: La guitarra presente en las clases.

Figura 10: Colonia del Sacramento. Viaje cultural. Uruguay

Obstáculo al uso del teatro como medio de aprendizaje del español como lengua extranjera: el caso de Gabón

Marcelle Ibinga
Escuela Normal Superior de Libreville
C.R.A.A.L[1]

Resumen

Problemática: El teatro es reconocido como una herramienta educativa para el aprendizaje de idiomas extranjeras. Facilita la aparición del potencial artístico de los estudiantes, al mismo tiempo que desarrolla habilidades en la lengua y la cultura extranjeras. En Gabón, país francófono de África subsahariana, el español es la segunda lengua extranjera más enseñada en las escuelas secundarias. La enseñanza del español está en un contexto multicultural, debido a la diversidad de idiomas que caracterizan la sociedad gabonesa. El teatro en este país, es poco utilizado en las prácticas docentes en el sistema educativo de Gabón. El marco geográfico en el que hemos realizado nuestra investigación es Libreville, capital política de Gabón. Como es imposible trabajar con todos los institutos, hemos elegido los más representativos de esta ciudad.

Objetivo: Este estudio tiene como objetivo explorar las barreras asociadas con el uso del teatro para profesores de español, segunda lengua extranjera en Gabón.

Metodología: Se utilizará una estimación cualitativa de tipo fenomenológico. La muestra constará de 34 profesores de español seleccionados en un accidente no probabilístico de las escuelas secundarias públicas, privadas y de la iglesia. Se recopilarán datos sobre la base de entrevistas no estructuradas. Las variables medidas se seleccionarán a partir de un modelo conceptual desarrollado a partir de la revisión de la literatura.

Beneficios: Implementar programas de sistematización del teatro en el curso de lengua española en el sistema educativo en Gabón.

Palabras claves: Pedagogía-Enseñanza y Lenguas Extranjeras-Teatro y Educación-Teatro y Aprendizaje de las lenguas-Teatro en Gabón.

1. Introducción

El teatro es una herramienta pedagógica importante en el aprendizaje de las lenguas segundas. Este teatro, en el ámbito escolar, permite al aprendiente liberar sus capacidades creativas e intelectuales (Souleiman 2008). Ya que, "la experiencia del teatro lleva a los discentes a sacar en ellos los recursos para expresar emociones teatrales. Para un estudiante extranjero [por ejemplo], la competencia lenguajera así adquirida será intuitiva, más experimentada que reflexionada, acercándose de una competencia en lengua materna" (Michel 1996: 81-87). En la misma idea, Prisca Schmidt (2006: 1), nos

1. Centro de Investigación Aplicado a las Artes y a las Letras (en francés: Centre de Recherche Appliqué aux Arts et aux Lettres).

aprende que: "El teatro...es el escenario ideal para una clase de lengua... Así, el desafío educativo es explotar la función del teatro que es de emerger las potencialidades artísticas del alumno, en el mismo tiempo, le hace adquirir competencias en lengua y cultura extranjera".

El teatro como instrumento pedagógico es una práctica poco usada en la enseñanza de lenguas segundas según unos investigadores. En Argelia, este fenómeno se explica por el hecho de que esta práctica, como disciplina, no es oficialmente formalizada como asignatura autónoma: [es decir que], la práctica teatral no forma parte de los programas de los institutos escolares o universitarios (Mohamed 2008: 181). En los Estados Unidos, las actividades teatrales en el medio escolar se han hecho de manera progresiva. El teatro quedó al margen del aprendizaje de las lenguas porque jugar una escena merece mucho tiempo y gran sacrificio (Suleiman, S.). En cuanto en China, el teatro ocupa un sitio poco importante en los manuales de francés. Según un estudio preliminar, sobre 3 manuales del francés redactados en China, destinados a los estudiantes chinos, sobre 70 textos literarios, sólo 6 son del género teatral (Wei 2009: 38). Por lo que se refiere a Gabón, la situación es poco conocida. Sobre el aprendizaje del español a través del teatro, desgraciadamente, a nuestro conocimiento, no existen estudios publicados en este dominio. Es lo que justifica nuestra voluntad de destacar los elementos que causan el freno a la práctica del teatro como herramienta pedagógica.

El presente estudio pues tiene como meta explorar las barreras asociadas con el uso del teatro en la enseñanza del español, lengua extranjera en Gabón, según una técnica de investigación cualitativa.

2. Metodología

2.1. Contexto

Gabón es un país francófono de África subsahariana; el español se enseña como segunda lengua extranjera obligatoria en la segundaria, después del inglés. La secundaria se escalona sobre siete años y el español se aprende durante los cuatro últimos años.

2.2. Población al estudio

Como ya dicho arriba, hemos decidido realizar nuestra investigación en Libreville, en Gabón. Libreville tiene 43 institutos de enseñanza segundaria. Hemos seleccionado por casualidad 11 institutos: del público (6), de la Iglesia (2) y privados (3). La población al estudio se compone de docentes de español de estos institutos. Hubo 34 profesores seleccionados según una estimación de muestra no probabilística.

2.2.1. Recopilación de datos y variables

Hemos sacado datos según la entrevista semi dirigida por el medio de un cuadro de entrevista. Tres grandes temas han sido abordados que constituyen las diferentes variables identificadas. La primera variable tiene relación con las características de los

aprendientes que pueden constituir barreras a la práctica del teatral. La segunda variable alude a las características del docente y la tercera variable pone de relieve los factores institucionales.

2.2.2. Análisis y validación de los datos

Hemos realizado un análisis cualitativo de contenido de acuerdo con el procedimiento fenomenológico (informaciones obtenidas directamente de los entrevistados). Este procedimiento supone que lo hemos emprendido sin presuposición teórica. Ciertas dimensiones exploradas habían hecho identificadas desde el principio. Provienen de escritos científicos y han servido de guía a la elaboración del cuadro de entrevista. Estas dimensiones han sido retenidas como principales temas de análisis. Para asegurar la cualidad científica del estudio, hemos procedido a la triangulación de los métodos de recopilación de datos (entrevistas semi-dirigidas y grupos de discusión).

3. Resultados

En este apartado, nos proponemos analizar los datos obtenidos de las entrevistas y discusiones efectuadas con los profesores de español de los diferentes institutos seleccionados. Las entrevistas y las discusiones tenían relación con los tres temas relevados que forman los diferentes variables ya citadas al principio. Los intercambios se relacionaban con su método de enseñanza del español y su sentimiento sobre la actitud de los alumnos frente al teatro, por una parte, por otra se trataba de saber si han tenido una formación en teatro y si los alumnos lo aprecian.

En cuanto a los factores institucionales, a través de las preguntas queríamos resaltar el seguimiento de los profesores hecho por los consejeros e inspectores pedagógicos en la meta de mejorar las prácticas docentes.

Las entrevistas que tuvimos con ellos giraban en torno a 5 preguntas. La primera pregunta tenía que ver con el método que usan para dar sus clases de español. En lo que concierne esta pregunta, pudimos notar que, casi todos utilizan el método tradicional es decir, el estudio del vocabulario, explicación, comentario y gramática. Sobre los 34 docentes, 14 utilizan el teatro en sus clases y 20 no lo utilizan. Luego la mayor parte de los entrevistados tenían una experiencia de 4 a 24 años, excepto 9 que tenían una experiencia de 1 a 2 años.

En lo que atañe a la segunda pregunta, hemos notado que sobre los 34 docentes, 23 han recibido una formación en teatro y los demás no (11 docentes). Sobre la tercera, se destaca que, sobre 34 profesores, 33 reconocen la importancia del teatro en la formación de los discentes. En lo que concierne la cuarta, sobre los 20 docentes que se limitan en enseñar según el método tradicional, 18 piensan que los alumnos no pueden practicar el teatro y 2 no reaccionaron. Por lo que se refiere a la última pregunta, casi todos los docentes no han recibido visitas de los concejeros e inspectores, excepto 7. Y sobre estos que fueron inspeccionados, sólo 3 reconocen que durante esta visita, les recomendaron utilizar el teatro como método de enseñanza de la lengua extranjera.

Presentamos el resultado de las respuestas a las preguntas bajo la forma de cuadros y el análisis se hará pregunta por pregunta.

3.1. Características de los entrevistados

Como ya dicho desde el principio, para realizar nuestro trabajo, nos hemos interesado por los profesores de español lengua extranjera. Hemos trabajado con todos los docentes que han querido colaborar sin distinción de nacionalidad, de sexo, de edad, ni de experiencia profesional. Así que hemos contado con la colaboración tanto de los recién llegados en la profesión como de los viejos. Organizamos un grupo de discusión a partir del cual programamos las entrevistas sobre 4 días.

Entre los 34 docentes que participaron al estudio, 29 eran mujeres[2] y 5 hombres. El nivel de estudio más elevado de los profesores era el D. E. A. (Diploma de Estudios Profundizados). Tenían todos entre 1 y 24 años de experiencia profesional en la enseñanza del español. Entre todos los docentes (34), había 1 senegalés, 1 ecuatoguineana que tenía como primera lengua el español (gabonesa de adopción) y 33, el francés.

3.2. Barreras asociadas con los aprendientes

Durante el intercambio que tuvimos con los docentes, explicaron que varios elementos impiden la práctica teatral. Para unos, los alumnos son vergonzosos, otros tienen miedo de hablar ante un público.

4. Barreras asociadas con los docentes

Aquí, queremos conocer el tipo de método utilizado por los docentes durante sus clases; eso para verificar si practican el teatro o no. La formación en teatro o no, puede constituir también una de las razones por la cual no se practica el teatro como método de enseñanza del español. Si estudiaron teatro, entonces se justifica la pregunta sobre la importancia del teatro en la formación de los alumnos.

Otro factor no menos importante es el horario previsto para las clases de lengua. Por eso, los factores institucionales se imponen ya que son ellos que pueden cambiar o introducir nuevas estrategias pedagógicas.

4.1. Discusión

4.1.1. Barreras asociadas con los aprendientes

Como lo hemos anunciado, vamos a discutir pregunta por pregunta. Con respecto a las barreras asociadas a los aprendientes, hemos observado que los docentes que no utilizan el teatro durante sus clases de español culpabilizan a los discentes. En efecto, por diversas razones (miedo al ridículo, vergüenza, etc.) para muchos de ellos, expresarse ante un público (aquí, sus compañeros y su profesor) resulta una actividad difícil.

2. El número elevado de las mujeres se justifica porque entre toda la población gabonesa, las mujeres son las más importantes.

Frente a los demás, se sienten como bloqueados, les invade el estrés, etc.

El problema de las aulas masificadas constituye también un verdadero obstáculo al buen funcionamiento de las clases, particularmente a la práctica del teatro. Sin embargo, para los que lo utilizan, el teatro les facilita la evaluación de estos grandes grupos, ahorrándoles la dura tarea de corrección de montones de copias.

Si como lo afirma Wei, C. (*op. cit.*: 41): "el teatro por su dimensión representativa, se revela ideal para la adquisición de las competencias: a fuerza de representaciones, los aprendientes se familiarizan con los juegos, las mímicas y el gesto", podemos pues añadir que, con los grandes grupos, la práctica teatral pues, puede constituir una ayuda incontestable para los profesores en sus prácticas docentes. Pero notamos que la mayoría de los que piensan que los alumnos no son capaces de representar textos teatrales son los que enseñan en los institutos públicos y privados. Para los docentes del público, esto no se justifica, porque 20 docentes del público sobre 22 entrevistados fueron formados en la Escuela Normal Superior (ENS). Sólo 2 fueron reclutados directamente a su salida de la Facultad de Letras; pues podemos suponer que no estudiaron teatro durante su formación. Lo precisamos porque el taller de teatro forma parte de las asignaturas obligatorias del departamento de español de esta institución. Por eso, no llevar a los discentes a hacer teatro no se explica.

Para Schmidt, P. (*op. cit.*: 95): "es un contrasentido eliminar de la enseñanza de la lengua extranjera, el trabajo del cuerpo, los ejercicios de relajamiento, la experiencia de los sentidos, la explotación de las emociones, la dinámica del grupo, o sea toda la preparación del actor antes de hablar en el escenario", ya que, prosigue: "El trabajo en equipo es una característica del drama. Permite al alumno encontrar el apoyo de una "familia", la confianza en sí mismo y crear una buena atmósfera" (*Ibid.*: 103-104).

Al aludir al FLE, Mohamed, E. (2008: 183) dice que: "una clase de FLE por la aproximación teatral es un grupo de trabajo que reúne docente y discentes trabajando juntos para realizar labores". En seguida, Souleiman (*op. cit.*: 2), por su parte, piensa que: "cada persona tiene un modo preferencial de aprendizaje; así se nota que los aprendientes quienes de costumbre, no toman la palabra en clase, se divierten y son muy activos cuando se trata de dramatizar una situación. Luego, se nota que los aprendientes que se pensaba tímidos, salen de su aislamiento en el momento de una puesta en escena".

Así, la discusión fue muy enriquecedora por haber relevado el entusiasmo con el cual los intercambios llevaron a una reconsideración de las posturas de algunos docentes que pensaban que, los alumnos, por su carácter introvertido, no pueden escenificar los textos teatrales. En efecto, estos docentes indecisos aceptaron experimentar la práctica teatral durante el año próximo.

4.1.2. Barreras asociadas con los docentes

Como dicho anteriormente, durante las discusiones, 5 preguntas fueron planteadas a partir de las cuales vamos a asentar nuestro análisis.

Pregunta 1: ¿Qué método utiliza durante sus clases?

Esta primera pregunta se relaciona con la herramienta que los docentes utilizan para dar clases de español. En nuestro trabajo, queremos resaltar dos métodos: el método tradicional (vocabulario, explicación, comentario y gramática) y el teatro. El cuadro que sigue nos dará las respuestas de los entrevistados.

Tradicional	**Actividad teatral**	**TOTAL**
20	14	34
58,82 %	41,17 %	100%

Cuadro 1: Métodos utilizados

Lo que hemos observado es que la mayoría de los docentes, tanto en los institutos públicos, como en los privados o de la Iglesia, utilizan el método tradicional sea 58, 52% y sólo 41,17% innovan incluyendo la práctica teatral como método en clase de lengua. "En una clase tradicional de lengua, el diálogo se establece, primordialmente, entre profesor-alumno, de uno en uno, por turnos. Pero, durante las actividades basadas en técnicas dramáticas, el diálogo es mucho más variado y abarca a muchos participantes" (Diago Romero 2000: 2).

En definitiva, lo que se busca en la práctica teatral es desarrollar la autonomía del alumno, la espontaneidad para luego fomentar la comunicación en las aulas. Con la práctica del teatro, se quiere introducir algo diferente que va a involucrar al alumno en su proceso de aprendizaje. Es lo que dice Wei, C., (*op. cit*: 37) cuando propone: "una nueva mirada sobre el teatro como soporte pedagógico del FLE". Con la práctica del teatro, el alumno va a aprender a expresarse, a expresar de manera espontánea sus ideas y sobre todo va a sentirse implicado. Así "La dramatización, como forma de arte expresivo, posibilita la formulación de ideas y sentimientos de los participantes usando los medios naturales de comunicación: la voz y el cuerpo".

La confianza y la capacidad comunicativa en la actividad teatral se desarrollan por estímulo y apoyo del grupo en donde, por un lado, la comunicación no verbal se ejercita mediante el mimo o los juegos de expresión corporal, y por otro, la comunicación verbal, la capacidad de expresión oral del individuo, se pone a prueba en actividades como, por ejemplo, el juego de roles y la simulación (Pérez Gutiérrez 2004: 75). Eso va a evitar el aburrimiento que caracteriza muchas de nuestras aulas de ELE.

Pregunta 2: ¿Ha tenido una formación en teatro?

SÍ	NO	TOTAL
23	11	34
67,64 %	32,35 %	100%

Cuadro 2: Formación en teatro

Hemos visto que, sobre los 34 docentes entrevistados, 23 han recibido una formación en teatro sea un porcentaje de 67,64 %. Los demás han afirmado no haber tenido una formación en teatro, es decir 11 docentes para un porcentaje de 32,35 %.

Lo que podemos relevar en estas respuestas es que, para el público, este porcentaje se justifica ya que, los docentes formados en la ENS antes de 2001, año de la atomización del taller de literatura, no lo aprendieron. Para los del privado y de la Iglesia notamos que la mayoría no estudió teatro. Porque hay muchos que no fueron formados por la ENS.

Lo importante que se nota es que, muchos de los docentes, al salir de las discusiones, han tomado la resolución de usar el teatro en sus clases en condición de que el IPN (Instituto Pedagógico Nacional) propusiera seminarios sobre el teatro.

Pregunta 3: ¿Es importante el teatro en la formación de los alumnos?

Sí	No
33	1
97,05%	2, 94%

Cuadro 3: La importancia del teatro en la formación de los alumnos

Lo que se nota en este cuadro es que, 97,05% de los docentes sin distinción de institutos afirman que el teatro es importante en la formación de los alumnos; 2,94% han contestado por la negativa. Pero este No, no significa que no reconocen la importancia del teatro.

Aunque casi todos piensan que el teatro es importante. Sin embargo, 70,41% plantean el problema del horario. Mientras que, para ellos:

> con el teatro, los alumnos pueden desarrollar rápidamente la expresión oral; los alumnos salen de la monotonía del estudio de texto; el teatro les permite aprender deleitándose; el teatro es una actividad participativa; el teatro les permite valorar sus talentos; el teatro es otro medio de aprendizaje de la lengua extranjera y desarrollaría las capacidades lingüísticas y el coraje para los a quienes no les gustan hablar en público, etc.

Claro que, al ser una actividad que puede hacerse completa o parcialmente, es difícil determinar su duración, ya que depende mucho del nivel del grupo y de su tamaño. Una realización completa, para un grupo de unos 16 alumnos de un nivel A2, abarcaría cerca de dos horas (Diago Romero *op. cit.*: 8). Para poder motivar a los alumnos o resolver el problema del horario (3 horas semanales) que es insuficiente, la solución incumbe al IPN por repasar sus programas y organizar animaciones pedagógicas con el motivo de proponer el teatro como método pedagógico para el aprendizaje del español.

A la mirada de lo que dice Diago Romero, si regresamos al contexto gabonés, donde tenemos aulas de 50 a 100 alumnos, será difícil realizar una representación teatral. En

estas condiciones, un aumento obligatorio del volumen horario semanal se impone. Esto, para poder realmente alcanzar una enseñanza óptima, sobre todo con las reformas iniciadas por el Gobierno gabonés en el sistema educativo (introducción del LMD, apertura de nuevas universidades), nuevas estrategias de enseñanza/aprendizaje deben acompañar estas novedades pedagógicas.

A nuestro parecer, los grandes grupos no pueden ser un obstáculo a la práctica del teatro en clases de lengua en Gabón. Al contrario, bastará con dividir la clase en dos, tres o cuatro grupos para poder alcanzar su objetivo pedagógico deseado. Las representaciones podrán tener lugar en una duración de dos, tres o cuatro horas. El pasaje de cada grupo variará entre 20 a 30 minutos, según el tema desarrollado. Para poder alcanzar esta meta, se necesita una formalización de la práctica teatral que servirá de guía a los profesores.

Pregunta 4: ¿Pueden los alumnos practicar el teatro? ¿Por qué?

Las cifras que aparecen abajo en el cuadro representan una parte de los 34 docentes entrevistados con quienes hemos intercambiado también. Los 20 docentes del cuadro son los que practican el método tradicional en sus clases.

No	sin opinión	TOTAL
18	2	20
52,94 %	5,88 %	58,82 %

Cuadro 4: Los docentes que piensan que los alumnos no pueden practicar el teatro.

Se observa en este cuadro que, 18 docentes sea 58,82 % piensan que los alumnos no quieren hacer teatro porque son vergonzosos o tienen miedo de hablar en público.

Lo que podemos retener aquí, es que, normalmente, este porcentaje no se justifica porque, de manera sistemática, los docentes del público deben utilizar el teatro como método para dar clases de español ya que lo aprenden durante su formación. En la enseñanza privada o de la Iglesia, eso puede justificarse ya que a veces se recluta docentes directamente al salir de las universidades.

Pregunta 5: ¿Han recibido la visita de consejeros e inspectores en sus clases?

Sí	No
22	12
64,70%	35,29%

Cuadro 5: La visita de los consejeros e inspectores pedagógicos

Relevamos aquí que, 64,70% han recibido visita de los consejeros e inspectores pedagógicos, es decir, más de la mitad de los profesores entrevistados. Es de notar que el público representa 47,05 %, el privado 2,94 % y 14,70 % la Iglesia.

Retenemos por una parte que, la mayoría son docentes del público. Por otra, notamos que el IPN no es presente en los institutos privados y de la Iglesia. La conclusión el que, el IPN debe reforzar sus estrategias de trabajo para mejor apreciar los cambio que nos impone por ejemplo, la mundialización de los sistemas educativos. Pues todavía, el IPN debe solucionar el problema de la no práctica del teatro para la mayoría de los docentes, proponiendo seminarios sobre el teatro. Sin embargo, entre los que fueron inspeccionados, sólo 11,76% de los docentes del público y 5,88 de la Iglesia han tenido sugerencias sobre el teatro; del privado, ninguno de los docentes tuvo orientaciones a propósito.

Esos resultados hacen resaltar la no utilización del teatro en las clases de español. Uno de los docentes de los institutos de la Iglesia nos confió que al llegar en Gabón, en los años 1988, había clubes de español en casi todos los institutos; esto favorecía la práctica de la lengua. Por eso recomienda al IPN, la reconducción de estas entidades donde se detectaban talentos y que hacían el orgullo tanto de los profesores como de los alumnos. Es de notar que el Instituto Pedagógico Nacional (IPN), departamento del Ministerio de la Educación Nacional, que integran consejeros e inspectores pedagógicos, se encarga de proponer programas de enseñanza y vigilar las aplicaciones de las instrucciones oficiales en materia de objetivos pedagógicos.

Precisamos que por haber sido colonizado por Francia, en Gabón todos los programas fueron concebidos bajo el modelo educativo francés. "Lo que hace que hoy, la enseñanza de nuestro país funciona según el modelo educativo francés" (Eyeang 1997: 5). Con respecto al "contexto de enseñanza", el hecho de calcar nuestros programas a partir del modelo francés, es un verdadero hándicap en cuanto al desarrollo de nuestras enseñanzas. En Francia, la introducción de las actividades teatrales en sus programas plantea problema hasta ahora (Schmidt, *idem*.).

La práctica del teatro no constituye una asignatura, comparándolo a España, que tiene varios años de experiencia en el dominio del teatro. En la Universidad de Valencia, se estudia "Artes Escénicas" o "Teatro y Educación" (Diago Romero *op. cit.*: 1).

A pesar de los aportes positivos del teatro, Francia lo hace de manera extra-aulas en los clubes y fiestas de finales de año. En Gabón, el problema viene de las instrucciones oficiales gaboneses que no son precisas en cuanto al estudio y a la explotación espectacular del texto teatral. Porque lo bueno y "lo importante para Gabón sería identificar primero sus deseos y formular en seguida objetivos prácticos para la enseñanza..." (Eyeang *Ibid*.: 96).

5. Conclusión

En resumidas cuentas, lo que podemos retener de este trabajo es que la mayoría de los docentes de español con quienes hemos discutido reconocen el valor del teatro en cuanto a la adquisición de las competencias. Muchos estudiaron teatro en su formación pero pocos lo practican porque el tiempo previsto para las clases de español no es suficiente y piensan que muchos alumnos tienen miedo de hablar en público. Es

lo que justifica la utilización del método tradicional. El resto de los que usan el teatro como herramienta pedagógica, plantean el problema de la desaparición de los clubes de español en los institutos y recomiendan su reconducción para una mejor práctica de la lengua.

En lo que concierne las inspecciones de los consejeros e inspectores pedagógicos, retenemos que la mayoría de los docentes, del público, del privado o de la Iglesia, no reciben su visita. A los que han sido inspeccionados, 17,64 %, se les aconsejó que utilizaran el teatro en sus clases de español. Ante estos resultados, sugerimos la formalización del teatro en los programas de las lenguas extranjeras. Porque el teatro tiene varias posibilidades didácticas que las demás formas literarias no permiten. Para alcanzar los objetivos del estudio de las lenguas extranjeras, es importante proponer nuevas estrategias de explotación de los textos que valoran a la vez, las dimensiones textual, representativa e intercultural del teatro (WEI, C., op. cit.: 43). El problema planteado sobre el teatro en este trabajo, no lleva a la problemática del funcionamiento del sistema educativo gabonés en general.

Bibliografía

DIAGO ROMERO, M.: "Actividades dramáticas como herramienta didáctica" [en línea]. http://www.123 people.es/s/diago+romero [Consulta: 7 de agosto de 2012].

EYEANG, E. (1997): *Aperçu sur l'Enseignement/Apprentissage de l'Espagnol au Gabon: Les instructions officielles et leurs applications pédagogiques*, Mémoire de D. E. A., Université Stendhal-Grenoble III, U.F.R. des Sciences du Langage, LIDILEM, 1992.

MOHAMED, E. E. H. (2008): "Théâtre et enseignement du Français langue étrangère", en *Synergie Algérie,* 177-184.

PÉREZ GUTIÉRREZ, M. (2004): "La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza y adquisición de las lenguas", *Otoño* [revista electrónica], Universidad de Murcia.

SCHMIDT, P. (2006): "Le théâtre comme art dans l'apprentissage de la langue étrangère", *Spirale – Revue de recherches en Éducation*, nº 38.

WEI, C. (2012): *Un regard nouveau sur le théâtre en tant que support pédagogique du FLE*, Chine: Université des Études internationales de Shanghai.

SOULEIMAN A., S.: "L'enseignement du francais langue etrangere. Par le theatre" [en línea]. *http://www.unilorin.edu.ng/publications/sanni/LE%20FRANCAIS%20PAR%20LE%20THEATRE.htm* [Consulta: 15 de agosto de 2012].

La semántica cognitiva en la enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas en ELE: el ejemplo de los somatismos

Carolina Julià Luna
Cristina Ortiz Rodríguez
Universitat Autònoma de Barcelona
(Universiteit Antwerpen y Universitat Pompeu Fabra)[1]

Resumen

El proceso de enseñanza-aprendizaje de los fraseologismos en ELE ha despertado el interés de numerosos investigadores y docentes en los últimos años y, en consecuencia, ha generado la proliferación de múltiples proposiciones metodológicas y didácticas sobre cómo, cuándo y qué expresiones fijas enseñar. En este artículo, se presenta una propuesta transversal y progresiva para introducir el concepto y el uso de este tipo de unidades lingüísticas en el decurso del aprendizaje de cualquier lengua extranjera y se presta especial atención a las ventajas que puede ofrecer la aplicación de las teorías de la semántica cognitiva al proceso de reconocimiento y comprensión de estas formaciones.

1. Introducción: la enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas en ELE

El proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas (UFS) en el ámbito de las segundas lenguas entraña numerosas dificultades que han suscitado el interés de diversos investigadores y docentes en las últimas décadas (Martínez y Plaza 1992; Ruiz Gurillo 1994; García Muruais 1998; Penadés 1998 y 1999; Navarro 2003; Gutiérrez Quintana 2004; Fernández Prieto 2005; Moreno Pereiro 2008; Peramos, Leontaridi y Ruiz 2008; Sagban 2010: 161-169; Villavicencio-Simón 2011, entre otros muchos). La mayoría de las propuestas que han surgido sobre este tema, además de presentar nuevos materiales para su didáctica, plantean y proponen distintos métodos de enseñanza para facilitar su reconocimiento, el aprendizaje de su significado y su uso en la comunicación lingüística.

Las actas de los congresos de la *Asociación por la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (*ASELE*) constituyen una buena muestra de esta creciente preocupación por el tipo de metodología que debe emplearse en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las UFS, pues en las 19 actas de la ASELE publicadas entre 1989-2008, se halla más de medio centenar de aportaciones sobre el tema. Se trata de trabajos que manifiestan, en general, la inquietud en torno a esta cuestión desde diversos puntos de vista:

1. Carolina Julià Luna es profesora asociada de la Universitat Autònoma de Barcelona y profesora lectora invitada de la Universiteit Antwerpen (Bélgica) y Cristina Ortiz Rodríguez es profesora asociada de la Universitat Autònoma de Barcelona y profesora titular de *Idiomes UPF* de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona.

se presentan propuestas específicas a partir del análisis de un tipo de unidades concretas (Aznárez 2000), se destaca la importancia del componente cultural de algunas de ellas para su adquisición (Serradilla Castaño 2001; Castillo Carballo 2003), se discute cómo enseñar la variación diatópica de las UFS (Forment 2001), se señala la necesidad de contar con mayores recursos (diccionarios y corpus) para un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje (Núñez Cabezas 2002; Fernández Prieto 2005; Higueras 2005; Luque Toro 2005), se advierte la importancia del valor metafórico de las UFS para su reconocimiento y adquisición (Pérez Bernal 2005), etc.

Las múltiples dificultades que halla el profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje de este tipo de formaciones lingüísticas se pueden resumir en los siguientes puntos (Penadés 1999: 24):

1. Las características formales y semánticas de este tipo de unidades pluriverbales complican el proceso de comprensión y aprehensión de las mismas puesto que constituyen "combinaciones fijas de palabras que muestran un alto grado de fijación en su forma y en su significado" (Penadés 1999: 11). Véanse, por ejemplo, los casos de *dar mala espina* 'hacerle entrar en recelo o cuidado'[2] y *no tener donde caerse muerto* 'hallarse en suma pobreza', locuciones verbales de carácter coloquial cuyo significado no puede deducirse de la suma de los sentidos de las voces que las conforman.

2. El escaso tratamiento que se ha otorgado a las UFS en los manuales de ELE[3] (Ruiz Gurillo 1992 citado en Penadés 1998: 127; Penadés 1998: 127-128; Penadés 1999: 24-35) ha generado una proliferación de las propuestas metodológicas y didácticas sobre cómo y cuándo debe realizarse el proceso de enseñanza-aprendizaje de este tipo de expresiones y sobre qué tipo de unidades enseñar. En palabras de García Muruais (1998: 365), esto se debe, con toda probabilidad, a que la enseñanza de las UFS es "una de las tareas más difíciles en el aprendizaje ya que se deben captar los significados, connotaciones y contextos de uso, a la vez que se aprende su forma idiomática y las colocaciones más frecuentes".

Así pues, las diferentes y numerosas propuestas surgidas en las últimas décadas mencionadas anteriormente no presentan discusiones sobre si es necesario incluir las UFS en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que ya se ha demostrado sobremanera que es una parcela lingüística que el aprendiz de cualquier lengua extranjera debe conocer o aprender a reconocer para poder ser competente en ella, sino que el objetivo final de la mayoría de trabajos se centra en la exposición de una metodología adecuada para su correcta presentación y adquisición en el aula de ELE.

2. Definiciones extraídas de la 22ª ed. del *Diccionario de la lengua española* (*DRAE* 2001).

3. Aunque en los manuales de ELE no poseen una representación demasiado amplia ni se les destina un espacio importante, cabe destacar la aparición reciente de diccionarios sobre unidades fraseológicas en el marco de los estudios de la enseñanza de español para extranjeros (cfr. Moreno Pereiro 2008): véanse, por ejemplo, los diccionarios de Penadés Martínez, el *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español* (2002), el *Diccionario de locuciones adverbiales para la enseñanza del español* (2005) o el *Diccionario de colocaciones del español* (*DICE*) publicado en línea desde 2004.

2. Criterios que debe seguir el proceso de enseñanza-aprendizaje de las UFS en cualquier lengua extranjera

Las investigaciones en las que se trata este tema, además de ofrecer un estado de la cuestión sobre las diferentes reflexiones teóricas surgidas en torno a la idoneidad de los métodos empleados para introducir al aprendiz en el estudio de las expresiones idiomáticas y de referirse a las dificultades y problemas que entrañan las UFS en cualquier L2, presentan, por un lado, una serie de propuestas metodológicas y, por el otro, suelen formular un número nada desdeñable de ejercicios de muy variado tipo que pretenden ser un ejemplo del modo en el que se pueden incorporar las propuestas de forma práctica en el aula.

A partir del análisis de algunos de los trabajos en los que se presentan las mencionadas propuestas metodológicas,[4] hemos advertido la necesidad de que cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje de unidades pluriverbales debe atender a los seis criterios lingüísticos que se describen en los siguientes párrafos. Según una propuesta anterior (Julià y Ortiz, en prensa), creemos que estos principios pueden dividirse en dos grandes bloques, uno que comprenda los principios propios del proceso de instrucción de cualquier lengua extranjera y otro que incluya los criterios inherentes a las expresiones idiomáticas. A continuación se presenta una descripción y clasificación de estos:

2.1. Criterios propios de la enseñanza de una L2

a) En muchas de las propuestas surgidas en las últimas décadas se indica la necesidad de enseñar las UFS según el nivel de aprendizaje lingüístico, sin embargo, existen discrepancias sobre en qué nivel deben introducirse por primera vez y qué tipo de expresiones deben tratarse en cada nivel. Así pues, aunque actualmente parece existir un consenso que sugiere que desde los primeros niveles deben enseñarse al menos las fórmulas rutinarias (Ruiz Martínez 2005: 565), el *Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje de las lenguas: aprendizaje, enseñanzas, evaluación* (*MCER*) (2002) y diversas propuestas excluyen el tratamiento de las UFS más complejas (p. e. colocaciones, locuciones y refranes) en los niveles iniciales (A1 y A2) e, incluso intermedios (B1 y B2), para tratarlas en profundidad en los ciclos superiores (C1 y C2) por constituir cursos en los que el alumno posee un mejor conocimiento y dominio de la lengua. La heterogeneidad y difícil delimitación de las UFS –características determinadas por el hecho de que la "fraseología constituye un ámbito en el que confluyen la lexicología, la sintaxis, la semántica y la pragmática" (Navarro 2003)– son los principales motivos por los que algunas propuestas relegan su enseñanza a los niveles más altos de aprendizaje.

b). En algunos de los trabajos en los que se analiza el modo en el que deben tratarse las UFS en ELE, se determina que estas expresiones deben presentarse al alumno en relación con las cuatro destrezas lingüísticas a las que atiende cualquier

4. Las referencias a las que aludimos son Penadés (1999 y 2001), Forment (2000), Gómez Molina (2000), Iñesta y Pamies (2002), Alvarado (2005), Cordero (2005), Ruiz González (2005), Ruiz Martínez (2005) y Moreno Pereiro (2008).

proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua (expresión oral, expresión escrita, comprensión lectora y comprensión auditiva).[5]

2.2. Criterios inherentes a las unidades fraseológicas

a) Otras propuestas sugieren introducirlas en el proceso de aprendizaje con relación al contexto sociolingüístico en el que se producen (Gómez Molina 2000: 113; Ruiz González 2005) y a la frecuencia de uso con la que se dan en la lengua. Así, de acuerdo con Penadés (1999: 53), el profesor debería presentar al alumno "indicaciones sobre el registro de cada unidad fraseológica (formal, informal, restringido) e informaciones de uso gramatical (úsese en oraciones negativas o imperativas, úsese en gerundio) o pragmático (despectivo, irónico, dicho de una mujer, dicho por una mujer)". Asimismo, señalamos que parece imprescindible aportar información diatópica al estudiante para que sepa que existe cierto grado de variación fraseológica que necesariamente debe reconocer en función de la zona del español en la que esté aprendiendo la L2 (Forment 2000).

b) Algunos trabajos recomiendan organizarlas onomasiológicamente e introducirlas según el campo léxico-semántico al que se adscriben (Moreno Pereiro 2008; Penadés 1999: 35-36).

c) En algunos casos (especialmente en los niveles superiores de aprendizaje), también se plantea vincularlas al origen, motivación o esquema cognitivo subyacente a su significado (Iñesta y Pamies 2002; Moreno Pereiro 2008). Es decir, se afirma que la universalidad de los procesos que subyacen a numerosas UFS permite presentarlas organizadas por metáforas y metonimias, lo que se cree que facilita su aprendizaje a partir de las relaciones cognitivas que el hablante puede establecer con expresiones sinónimas en su lengua materna (p. e. *la persona pobre es un animal*: (esp.) *ser más pobre que una rata,* (fr.) *être pauvre comme un rat,* (it.) *essere povero come un topo,* (ingl.) *to be aspoor as a mouse*, etc., (*cfr.* Iñesta y Pamies 2002: 227-228). Se trata de un aspecto que no puede aplicarse de forma generalizada a todas las expresiones pluriverbales, pues mientras unas presentan un carácter ontológico, otras están sujetas a la cultura de la lengua en la que se originan (Luque y Manjón 2002).

d) El tipo de UF, según la clasificación de Corpas (1996),[6] podría condicionar el modo en el que se reconoce, se adquiere y se emplea y, en consecuencia, su procedimiento de enseñanza-aprendizaje sería distinto (p. e. para fórmulas rutinarias véase Penadés 2001 y Alvarado 2005; y para las colocaciones, véase Cordero 2005).

Como advertimos en Julià y Ortiz (en prensa), estos seis criterios no se consideran esenciales en todos los trabajos que hemos consultado, sino que la mayoría suele dar

5. Véanse los ejercicios que recoge Penadés (1999).
6. La concepción amplia de la fraseología de Corpas (1996) presenta una división del universo fraseológico en tres grandes grupos: colocaciones, locuciones y enunciados fraseológicos (paremias y fórmulas rutinarias).

preferencia a unos por encima de otros. En nuestra propuesta de enseñanza-aprendizaje nos centraremos en la descripción del rendimiento que se puede extraer de la aplicación de las teorías cognitivas a la enseñanza de las UFS que presentan un carácter universal en lengua extranjera, es decir, del criterio (c) del bloque II anteriormente descrito. No obstante, sugerimos y defendemos (Julià y Ortiz, en prensa) considerar complementarios todos los criterios de I y II. Apoyamos, por tanto, un método transversal en el que las expresiones idiomáticas estén presentes desde estadios iniciales de aprendizaje de una lengua (A1) hasta el final de la misma (C2), pues, de acuerdo con Navarro (2003), creemos "posible y necesario enseñar un vocabulario que incluya combinaciones, de modo gradual, desde el nivel inicial"; y proponemos también que se traten en relación a las cuatro destrezas lingüísticas de forma paulatina y progresiva. De acuerdo con el nivel de aprendizaje en el que el alumno se encuentre, planteamos, además, la necesidad de que se presenten diferenciadas según el tipo de UF,[7] que se acompañen no solo de su significado, sino también de información gramatical y pragmática que facilite su aprendizaje y comprensión; que se traten en su correspondiente apartado léxico-semántico (p. e. trabajar algunas de las unidades que contengan nombres de partes del cuerpo en el tema en el que se estudie el léxico corporal); y, finalmente, recomendamos que, en el caso de que sea posible, se aporte información sobre el proceso cognitivo que subyace a su origen con el fin de que el hablante pueda o bien establecer relaciones conceptuales entre su lengua materna y la adquirida o bien reconocer las diferencias culturales propias de la L2 que esté aprendiendo.

3. Objetivos

En la presente comunicación, exponemos una propuesta metodológica sobre la didáctica de las UFS en niveles superiores (B2, C1 y C2)[8] basada en las teorías y postulados de la semántica cognitiva (Iñesta y Pamies 2002; Moreno Pereiro 2008) y la ejemplificamos mediante un corpus de fraseologismos somáticos humanos, esto es, de UFS que contienen uno o más de un nombre de una parte del cuerpo humano o animal (Mellado Blanco 2004: 11): *estirar la pata* 'fallecer', *de manos a boca* 'de repente, impensadamente'. Este tipo de formaciones constituye un grupo de unidades especialmente interesante tanto desde el punto de vista de la enseñanza de ELE (Diamante 2003; Moreno Pereiro 2008) como desde la perspectiva de la lingüística cognitiva por su carácter universal (existen en todas las lenguas en las que se han estudiado) y porque son el reflejo lingüístico del carácter corpóreo de la mente postulado por la semántica cognitiva (Johnson 1992 [1986]).

Nuestra propuesta pretende mostrar que, de acuerdo con Moreno Pereiro (2008), es probable que la presentación y ordenación conceptual de las UFS en relación a su origen, motivación y esquema cognitivo subyacente facilite "su comprensión global" y permita al estudiante "establecer comparaciones generales con la(s) lengua(s) que ya domine". Se trata, por tanto, de un procedimiento en el que se pretende que el aprendiz

7. Este tipo de formaciones lingüísticas se puede dividir, según la concepción amplia de la fraseología que presenta Corpas (1996), en tres grandes grupos: colocaciones, locuciones y enunciados fraseológicos (paremias y fórmulas rutinarias).
8. Cabe señalar que aunque consideramos que en niveles inferiores se puede emplear el recurso de la explicación de las metáforas y la metonimias subyacentes a las UFS, tal y como hemos defendido en el § 2, este recurso puede explotarse con mayor efectividad en los niveles de aprendizaje superiores.

cree correspondencias cognitivas y conceptuales entre las lenguas que conoce y las que está aprendiendo.

4. La semántica cognitiva y la fraseología

Según Ruiz Gurillo (2001: 107), los postulados y teorías de la semántica cognitiva –como la metáfora, la metonimia, los esquemas de imágenes, la gramaticalización, etc.– "han arrojado luz al estudio de la fraseología" porque han permitido dar cuenta del origen de la idiomaticidad y de la relación que mantiene con los procedimientos de formación que originan la UF. Esta investigadora señala la importante y estrecha relación que mantiene la fraseología con la cognición y con dos de los principales procedimientos que esta emplea en la creación de significado y la categorización de la realidad, la metáfora y la metonimia: "a menudo, la metáfora y/o metonimia suponen un pivote de la constitución de una nueva unidad compleja si bien este recurso no es por sí solo el único desencadenante de la fraseologización, ya que junto a la idiomaticidad debe estar presente la fijación" (Ruiz Gurillo 2001: 108).

Otras investigaciones, también centradas en el análisis de la fraseología desde una perspectiva cognitiva, señalan que "el marco teórico del cognitivismo ha permitido entender los fraseologismos como parte de un sistema relativamente coherente que obedece a distintas reglas generales, posiblemente universales" (Iñesta y Pamies 2002: 4). Así, la aplicación de los postulados y las teorías del cognitivismo permite, por un lado, comprender el proceso de idiomatización que se da en la creación de una UF y, por el otro, clasificar estas formas complejas según el tipo de metáfora o metonimia que subyace a su origen. Es habitual, según mencionan Iñesta, E. M.ª y Pamies, A. (2002) y Moreno Pereiro (2008), y como han demostrado las investigaciones sobre semántica cognitiva, que un buen número de este tipo de procedimientos presente un carácter relativamente universal o general en la conceptualización de la realidad de distintos grupos lingüístico-culturales. Buena muestra de ello son las expresiones fraseológicas que se emplean para categorizar los sentimientos, pues estos suelen conceptualizarse "a través de fenómenos exteriores corporales asociados a ellos, o de símiles con realidades del entorno con las que se encuentren paralelismos" (Luque y Manjón 2002). Sirvan de ejemplo algunas de las formaciones que recogen estos autores sobre el inglés y el español en los que se emplean los mismos mecanismos metafóricos para conceptualizar la ira (ingl. *you make my blood boil* y esp. *hervirle la sangre*; ingl. *when I told him, he blew up* y esp. *estoy a punto de explotar*).

Estos ejemplos sirven para partir de la idea de que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2 puede ser de bastante utilidad para el profesor recurrir a las metáforas que subyacen a las UFS para una mejor y más rápida comprensión del uso y sentido que las expresiones complejas poseen en las lenguas extranjeras.

5. Las unidades fraseológicas somáticas: la metáfora y la metonimia como herramientas para su aprendizaje

Uno de los mejores grupos de fraseologismos que ilustra lo expuesto anteriormente es el de los *somatismos*, tal y como han demostrado Diamante (2003) y Moreno Pereiro

(2008) en sus respectivas investigaciones. Se trata de un tipo de unidades complejas que poseen un carácter universal que se caracterizan por incluir uno o más de un nombre de una parte del cuerpo humano o animal (Mellado Blanco 2004). Las investigaciones llevadas a cabo sobre este conjunto de formaciones en español y otras lenguas muestran la existencia de metáforas bastante generalizadas en relación a las partes del cuerpo y que se expresan mediante somatismos. Esto se debe, con toda probabilidad a que la base de nuestro pensamiento, según las teorías experiencialistas del cognitivismo (Lakoff y Johnson 1986 [1980]), es corporal o, en otras palabras, está corporeizada.

Para ejemplificar la idoneidad de la clasificación de las UFS según el procedimiento semántico subyacente a su origen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier L2, objetivo esencial de este trabajo, nos serviremos de un conjunto reducido de expresiones que contienen las voces *corazón, ojo, mano, boca, pie* y *cabeza* –que constituyen unos de los lexemas somáticos más productivos en español y en otras lenguas (Olza Moreno 2007: 237)– y mostraremos cómo el carácter universal de la metáfora que subyace a ellas podría servir para una más fácil comprensión del contenido y sentido de las unidades pluriverbales.

En primer lugar, sugerimos que las expresiones pluriverbales se presenten agrupadas semasiológicamente, es decir, por campos léxico-semánticos. Los diferentes niveles léxico-semánticos que distingue el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (*PcIC*) (2006) podrían ser un referente para dividir las UFS en grupos nocionales[9] y mostrarlas ordenadas lógicamente a los estudiantes. Así pues, las lexías complejas que se toman como modelo en este trabajo, los somatismos humanos, se presentarían en el grupo de las nociones referidas al individuo, según la clasificación del *PcIC* (2006). Debe tenerse en cuenta, no obstante, que ciertos grupos de fraseologismos están sujetos a un importante componente cultural (este es el caso de las UFS referidas a la alimentación Chesnokova 2000 y Montoro el Arco 2007), por ello, nuestra propuesta no puede aplicarse de igual modo a todos los ámbitos léxico-semánticos.

En segundo lugar, proponemos que se seleccionen algunas formas complejas de cada ámbito léxico-semántico. Los criterios para elegir las unidades podrían ser la frecuencia de uso (p. e. no proporcionar ejemplos de UFS anticuadas ni desusadas), el registro en el que se emplean (p. e. facilitar ejemplos tanto de UFS coloquiales como formales), el tipo de UF (p. e. presentar un número mayor de locuciones que de refranes), el objetivo con el que el estudiante se acerca al aprendizaje de la lengua extranjera (p. e. español específico para los negocios), etc. Para ello, el docente necesariamente debe tener en cuenta diferentes fuentes de datos (diccionarios, corpus y estudios específicos) y conocer las necesidades comunicativas del alumno.

En tercer lugar, advertimos la posibilidad de recurrir, en algunas ocasiones –especialmente en aquellas en las que se trata de expresiones universales o generales en diversas

9. El *PcIC* (2006) propone 20 ámbitos léxico-semánticos en los que clasificar el vocabulario: 1. individuo: dimensión física; 2. individuo: dimensión perceptiva y anímica; 3. identidad personal; 4. relaciones personales; 5. alimentación; 6. educación; 7. trabajo; 8. ocio; 9. información y medios de comunicación; 10. vivienda; 11. compras, 12. tiendas y establecimientos; 13. salud e higiene; 14. viajes, alojamiento y transporte; 15. economía e industria; 16. ciencia y tecnología; 17. gobierno, política y sociedad; 18. actividades artísticas; 19. religión y filosofía; y 20. geografía y naturaleza. Se trata de una lista de carácter abierto y arbitrario que permite orientar al profesor en la selección de las parcelas y categorías en las que puede dividir la enseñanza-aprendizaje de las unidades léxicas.

culturas–, a las metáforas o metonimias subyacentes a las UFS y presentarlas agrupadas según el procedimiento semántico que las genera. A continuación, se citan algunos ejemplos de fraseologismos españoles –extraídos de estudios contrastivos diversos: Nénkova (2006), Nissen (2006), Olza Moreno (2006), Stǧpein (2007), Gutiérrez Pérez (2010)– formados con los lexemas antes mencionados (*corazón, ojo, mano, boca, pie* y *cabeza*). A este grupo de fraseologismos subyace un origen semántico común a otras lenguas europeas (inglés, italiano, francés, alemán, búlgaro, polaco)[10] a partir del que estas partes del cuerpo, por un conjunto de procedimientos metafóricos y metonímicos, se conciben metafóricamente como sedes de emociones y sentimientos diversos (*corazón*), como recipientes en los que se pueden meter y también extraer cosas (*mano, boca, cabeza*), como acciones que se pueden desarrollar con estas partes del cuerpo (*ojo, mano, boca, pie*) o se conceptualizan metonímicamente como la persona (*ojo, mano, pie cabeza*):

(1) UFS con el lexema *corazón*

1. El corazón es bondad:[11] *tener un corazón de oro*; *tener un gran corazón*
2. El corazón es sinceridad: *hablar con el/de corazón*; *hablar desde el corazón*
3. El corazón es un recipiente en el que se albergan emociones: *abrirle el corazón (a alguien)*
4. El corazón es el núcleo o centro de algo: *el corazón de la ciudad*

(2) UFS con el lexema *ojo*

1. El ojo por la acción que se puede desarrollar con él:
2. Medir: *a ojo*
3. Controlar: *andar alguien con ojo*
4. El ojo es un elemento de gran valor: *valer (algo) un ojo de la cara*
5. El ojo por la persona: *dichosos los ojos que te ven*
6. El ojo es una entrada: *entrar (algo) por los ojos*

(3) UFS con el lexema *mano*

1. La mano es un recipiente: *tener (algo) entre manos*
2. La mano por la persona: *caer en buenas manos*
3. La mano por la acción que se puede llevar a cabo con ella: *poner la mano encima (a alguien)*

(4) UFS con el lexema *boca*

1. La boca es un recipiente: *llenársele (a alguien) la boca (de algo)*
2. La boca por la acción que se puede desarrollar con ella: *írsele la boca (a alguien)*

10. Para más información sobre los fraseologismos equivalentes y las metáforas y metonimias coincidentes entre el español y las lenguas mencionadas, véase Nénkova (2006) para las expresiones que presentan los sustantivos *cabeza, ojo, pie, pierna, mano, lengua brazo* y *oído* en español y búlgaro; Nissen (2006) para las UFS formadas con *ojo* en inglés y español; Olza Moreno (2006) paras las UFS que contienen la voz *boca* en español y en francés; Stǧpein (2007) para los fraseologismos que contienen los sustantivos *boca, cara, mano, ojo* y *pie* en español y polaco; y Gutiérrez Pérez (2010) para las unidades pluriverbales que incluyen el término *corazón* en español, francés, alemán, italiano y alemán.

11. Las metáforas y metonimias subyacentes se indican en versales, formato con el que habitualmente estas se señalan en los estudios de semántica cognitiva.

(5)UFS con el lexema *pie*

1. El pie por la acción que se puede desarrollar con él: *ir (alguien) a pie*
2. El pie por la persona: *saber de qué pie cojea (alguien)*

(6) UFS con el lexema *cabeza*

1. La cabeza es un recipiente: *abrir la cabeza (a alguien)*
2. La cabeza por la persona: *tener (alguien) mala cabeza*

Mediante esta clasificación se pretende que el estudiante establezca relaciones entre su lengua materna y la lengua que está aprendiendo como también con otras lenguas que conozca. La presentación de la metáfora o la metonimia como descriptor conceptual de la expresión (el corazón es bondad, el corazón es sinceridad, el corazón es un recipiente en el que se albergan emociones, el corazón es el núcleo o centro de algo, la mano es control, la cabeza es un recipiente, el pie por la acción de caminar, la boca por la acción de hablar, etc.) permitirá que el aprendiz determine no sólo si en otras lenguas conocidas por él existen expresiones somáticas que contengan los lexemas seleccionados, y que expresen el mismo valor metafórico o metonímico, sino que también le proporcionará la posibilidad de establecer relaciones con otras UFS a las que subyazca el mismo proceso cognitivo (los órganos internos expresan emociones y sentimientos; algunas partes del cuerpo son recipientes; las partes del cuerpo se toman por las acciones que se realizan con ellas; etc.). Este último aspecto es muy importante ya que podría ser que una misma metáfora del español expresada con una parte del cuerpo presentara otro lexema somático para otras lenguas. Este es el caso, por ejemplo, de las expresiones que contienen la voz corazón, ya que existen ciertas lenguas en las que se emplean órganos corporales internos distintos al corazón para identificar simbólicamente valores como la bondad y la sinceridad. Véase, por ejemplo, el caso del inglés nigeriano en el que los intestinos y el estómago son los órganos con los que más habitualmente se relacionan las emociones y los sentimientos y, por ello, las UFS que sirven para expresar lingüísticamente estas asociaciones suelen contener lexemas referidos a estas partes corporales (Gutiérrez Pérez 2010: 112).

6. Conclusiones

A partir de los expuesto en los apartados anteriores se ha pretendido, por un lado, abogar por una paulatina, transversal –que incluya tanto criterios inherentes al proceso de enseñanza–aprendizaje de una L2 como los criterios propios de la enseñanza de cualquier UF– y progresiva introducción de las UFS en la enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua extranjera, de modo que desde los primeros niveles hasta los últimos se incluyan en los manuales o en las programaciones docentes. Esto debe hacerse necesariamente teniendo en cuenta el nivel de aprendizaje y las destrezas lingüísticas.

Finalmente, se ha descrito una propuesta metodológica para estudiar las UFS en los niveles superiores de aprendizaje mediante la que se ha procurado demostrar que la aplicación de la semántica cognitiva puede ser un complemento de especial relevancia en el proceso de aprehensión de las UFS en el aula multilingüe. En esencia, defendemos que la relación de las expresiones pluriverbales con las metáforas y las metonimias que

subyacen a ellas puede servir de complemento en el proceso de enseñanza-aprendizaje y comprensión del significado de ciertas expresiones idiomáticas.

Bibliografía[1]

AZNÁREZ MAULEÓN, M. (2000): "La enseñanza de la fraseología en el aula de ELE: el caso de las expresiones metalingüísticas con el verbo *hablar*", en M. Franco Figueroa, C. Soler Cantos, J. de Cos Ruiz, M. Rivas Zancarrón y F. Ruiz Fernández (eds.), *Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Actas del X Congreso de la ASELE* [en línea]. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 1999, 87-96. *http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0085.pdf* [Consulta: 24 de diciembre de 2012].

CASTILLO CARBALLO, Mª A., J. M. GARCÍA PLATERO y J. P. MORA GUTIÉRREZ (2003): "¿Cómo enseñar lexicogénesis a hablantes de otras lenguas?", en M. P. Gutiérrez y J. Coloma Maestre (eds.), *El Español Lengua del Mestizaje y la Interculturalidad. Actas del XIII Congreso de la ASELE* [en línea]. Madrid, 2002, 880-889 *http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0880.pdf* [Consulta: 24 de diciembre de 2012].

CHESNOKOVA, O. (2000): "Unidades fraseológicas con el componente *gastronómico* en español y ruso", en *Actas de la II Conferencia de hispanistas de Rusia* [en línea]. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores. *http://hispanismo.cervantes.es/documentos/ chesnokova.pdf* [Consulta: 24 de diciembre de 2012].

DIAMANTE COLADO, G. (2003): *Fraseología del español en la enseñanza de ELE* (*Caracterización general y principios metodológicos con especial atención a los somatismos)* [en línea]. Universidad Complutense de Madrid. Trabajo de investigación. *http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2004/memoriaMaster/2Semestre/ DIAMANTE-C.html* [Consulta: 24 de diciembre de 2012].

[*DICE*] *Diccionario de colocaciones del español* [en línea]. *http://www.dicesp.com/paginas* [Consulta: 24 de diciembre de 2012].

[*DRAE*] REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la lengua española* [en línea]. Madrid: Espasa Calpe. *http://www.rae.es/rae.html* [Consulta: 24 de diciembre de 2012].

FERNÁNDEZ PRIETO, M. J. (2005): "La enseñanza de la fraseología. Evaluación de recursos y propuestas didácticas", en Mª A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero y J. P. Mora Gutiérrez (coords.), *Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad. Actas del XV Congreso de la ASELE* [en línea]. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 349-356. *http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0347 .pdf* [Consulta: 24 de diciembre de 2012].

FORMENT FERNÁNDEZ, Mª DEL M. (2001): "Hacer novillos, hacer campana o hacer la vaca: ¿qué fraseología enseñar?", en Mª A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (eds.) *¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros. Actas del XI Congreso de la ASELE* [en línea]. Zaragoza: Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Zaragoza y la Consejería de Cultura y Turismo del Gobierno de Aragón, 317-325. *http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/ 11/11_0317.pdf* [Consulta: 24 de diciembre de 2012].

GARCÍA MURUAIS, Mª T. (1998): "Propuestas para la enseñanza de unidades fraseológicas en la clase de E/LE", en F. Moreno, M. Gil y K. Alonso (eds.), *VIII Congreso de la ASELE: del pasado al futuro* [en línea]. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, 363-369. *http://cvc.*

1. Las referencias precedidas de asterisco se citan indirectamente ya que no han podido consultarse físicamente.

cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/080 361.pdf [Consulta: 24 de diciembre de 2012].

GUTIÉRREZ QUINTANA, E. (2004): "La enseñanza de las locuciones a estudiantes de E/LE", en *VIII Congresso Nacional de Lingüística e Filologia em Homenagem a Mário Barreto. I Congresso Internacional de Estudos Filológicos e Lingüísticos Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Lingüísticos* [en línea], vol. 9, serie VIII. *http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno09-05.html* [Consulta: 24 de diciembre de 2012].

HIGUERAS GARCÍA, M. (2005): "Necesidad de un diccionario de colocaciones para aprendientes de ELE", en Mª A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero y J. P. Mora Gutiérrez (coords.), *Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad. Actas del XV Congreso de la ASELE* [en línea]. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 480-490 *http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0478.pdf* [Consulta: 24 de diciembre de 2012].

IÑESTA MENA, E. Mª y A. PAMIES BERTRÁN (2002): *Fraseología y metáfora: aspectos tipológicos y cognitivos*, Granada: Método.

JOHNSON, M. (1992 [1986]): *El cuerpo en la mente: fundamentos corporales del significado, la imaginación y la razón*, Madrid: Debate [Traducción de *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason*, Chicago: The University of Chicago Press].

JULIÀ LUNA, C. y C. ORTIZ RODRÍGUEZ (en prensa): "El proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas en *ELE*", en *VII CIDUI: La universitat, una institució de la societat / La universidad, una institución de la sociedad // The university, an institution of society (Universitat Pompeu Fabra, 4-6 de juliol de 2012)* [en línea]. Barcelona.

LAKOFF, G. y M. JOHNSON (1986 [1980]): *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid: Cátedra [Traducción de *Metaphors We Live By*, Chicago: The University of Chicago Press].

LUQUE DURÁN J. DE D. y F. J. MANJÓN POZAS (2002): "Claves culturales del diseño de las lenguas: fundamentos de tipología fraseológica", *Estudios de Lingüística del Español (ELiEs)* [en línea]. vol. 16. *http://elies.rediris.es/elies16/Claves.html* [Consulta: 24 de diciembre de 2012].

LUQUE TORO, L. (2005): "La fraseología en los diccionarios de uso del español actual: una propuesta didáctica", en Mª A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero y J. P. Mora Gutiérrez (coords.), *Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad. Actas del XV Congreso de la ASELE* [en línea]. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 542-547. *http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0540.pdf* [Consulta: 24 de diciembre de 2012].

MARTÍNEZ PÉREZ, Mª M. F. y Mª DEL S. PLAZA TRENADO (1992): "La enseñanza de las expresiones fijas del español", en J. Mª Becerra Hiraldo, A. M. González, J. A. de Molina Redondo y P. Barros García (eds.), *Jornadas sobre Aspectos de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 123-126.

[*MCER*] CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en línea]. Madrid: Anaya/Centro Virtual Cervantes. *http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf* [Consulta: 24 de diciembre de 2012].

MELLADO BLANCO, C. (2004): *Fraseologismos somáticos en alemán. Un estudio léxico-semántico*, Frankfurt am Main: Peter Lang.

MONTORO DEL ARCO, E. T. (2007): "El porqué de los dichos: la fraseología del vino", *Per Abbat: boletín filológico de actualización académica y didáctica*, vol. 2, 131-136.

MORENO PEREIRO, S. (2008): "Las unidades fraseológicas en el aula de E/LE: una aproximación cognitiva", en *Congreso Internacional Virtual sobre enseñanza de E/LE* [en línea]. *http://civele.org/biblioteca/index.php?option=com_content&view=article&id=17: moreno-s---las-unidades-*

fraseologicas-en-el-aula-de-ele-una-aproximacioncognitive&cati d=18:06aula&directory=2 [Consulta: 24 de diciembre de 2012].

NAVARRO, C. (2003): "Didáctica de las unidades fraseológicas", en M. Calvi y F. San Vicente (eds.), *Didáctica del léxico y nuevas tecnologías* [en línea]. M. Baroni Editore, 99-115. *http://www.ub.edu/filhis/culturele/cnavarro.html* [Consulta: 24 de diciembre de 2012].

NÉNKOVA, VÉSELKA Á. (2006): "Somatismos fraseológicos en búlgaro y español: contraste de unidades fraseológicas desde la praxis traductora", en J. García-Medall (ed.) *Fraseología e ironía. Descripción y contraste*, Lugo: Axac, 97-110.

NISSEN, UWE K. (2006): ""¡Ojo!" Un análisis contrastivo de las metáforas y metonimias relativas al *ojo* en español e inglés", en E. De M., A. Palacios y A. Serradilla (eds.), *Estructuras léxicas y estructura del léxico*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 95-109.

NÚÑEZ CABEZAS, E. A. (2002): "Los modismos en ELE: análisis a través de los corpus digitales", en A. Mª Gimeno Sanz (ed.), *Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones en la Enseñanza de ELE. Actas del XII Congreso de la ASELE* [en línea]. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, 159-167 *http://cvc.cervantes.es/enseñanza /biblioteca_ele/asele/pdf/12/12_0159.pdf* [consulta: 24 diciembre 2012].

OLZA MORENO, I. (2007): "¿Cómo conceptualizan el lenguaje los hablantes del español? El caso de los somatismos metalingüísticos basados en *boca*", en J. de D. Luque Durán y A. Pamies Bertrán (eds.), *Interculturalidad y lenguaje. El significado como corolarios cultural*, Granada: Granada Lingüística, I, 235-251.

OLZA MORENO, I. (2006): "Fraseología metafórica metalingüística: ensayo de análisis contrastivo entre español y francés actuales", en C. Mourón Figueroa y T. Iciar Moralejo Gárate (eds.), *Studies in Contrastive Linguistics. Proceedings of the 4th International Contrastive Linguistics Conference. Santiago de Compostela, September, 2005*, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 729-740.

[*PCIC*] INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Instituto Cervantes/Biblioteca Nueva.

PENADÉS MARTÍNEZ, I. (2005): *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español*, Madrid: Arco/Libros.

PENADÉS MARTÍNEZ, I. (2002): *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español*, Madrid: Arco/Libros.

PENADÉS MARTÍNEZ, I. (1999): *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Madrid: Arco/Libros.

PENADÉS MARTÍNEZ, I. (1998): "Materiales para la didáctica de las unidades fraseológicas: estado de la cuestión", *Revista de estudios de adquisición de la lengua española*, 9-10, 125-146.

PERAMOS SOLER, N., E. LEONTARIDI y M. RUIZ MORALES (2008): "Las unidades fraseológicas del español: su enseñanza y adquisición en la clase de ELE", en *Jornadas de formación del profesorado en la enseñanza e L2/ELE y la literatura española contemporánea (abril 2008)*, [en línea]. 185-204 *http://www.ispania.gr/arthra/ispani ka/1518-las-unidades-fraseologicas-del-espanol-su-ensenanza-y-adquisicion-en-la-clase-de-ele* [consulta: 24 diciembre 2012].

PÉREZ BERNAL, M. (2005): "Fraseología y metáfora. Materiales para la enseñanza de la fraseología en una L2", en Mª A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero y J. P. Mora Gutiérrez (coords.), *Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad. Actas del XV Congreso de la ASELE* [en línea]. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 646-654. *http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0644.pdf* [Consulta: 24 de diciembre de 2012].

RUIZ GURILLO, L. (2000): "Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros",

Revista de estudios literarios. Espéculo [en línea]. *http://www.ucm.es/info/especulo/ele/fraseolo.html* [Consulta: 24 de diciembre de 2012].

RUIZ GURILLO, L. (1994): "Algunas consideraciones sobre las estrategias de aprendizaje de la fraseología del español como lengua extranjera", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Problemas y Métodos en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del IV Congreso de la ASELE* [en línea]. Madrid: SGEL, 141-151. *http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0141.pdf* [Consulta: 24 de diciembre de 2012].

*RUIZ GURILLO, L. (1992): "Apuntes sobre el tratamiento de unidades fraseológicas en gramáticas de español para extranjeros", en *I Congreso Internacional sobre el Enseñanza del Español,* Madrid.

SAGBAN, MUSHTAQ K. (2010): *La fraseología comprada del español y del árabe de Irak: su aplicación a la enseñanza de las unidades fraseológicas en el aula de E/LE* [en línea]. Granada: Universidad de Granada. Tesis doctoral. *http://digibug.ugr.es/bitstream/ 10481/5550/1/18754582.pdf* [Consulta: 24 de diciembre de 2012].

SERRADILLA CASTAÑO, A. (2001): "La enseñanza de frases hechas: un método para integrar la cultura en el aula", en M. A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (eds.), *¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros. Actas del XI Congreso de la ASELE* [en línea]. Zaragoza: Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Zaragoza y la Consejería de Cultura y Turismo del Gobierno de Aragón, 657-664. *http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/ pdf/11/11_0657.pdf* [Consulta: 24 de diciembre de 2012].

STĘPEIĘ, MACIEJ A. (2007): "Metáfora y metonimia conceptual en la fraseología de cinco partes del cuerpo humano en español y polaco", *Anuario de estudios filológicos*, vol. 30, 319-409.

VILLAVICENCIO-SIMÓN, Y. (2011): "Aproximación pragmática al estudio de las unidades fraseológicas en el nivel avanzado de ELE: propuesta didáctica", *Santiago* [en línea]. Vol. 124, 76-94. *http://www.uo.edu.cu/ojs/index.php/stgo/article/view/145110105/2429* [Consulta: 24 de diciembre de 2012].

El portfolio europeo de las lenguas (PEL) para alumnado inmigrante, refugiado y solicitante de asilo

María Jesús Llorente Puerta
Accem, Asturias

Resumen

La presente comunicación del XXIII Congreso de ASELE tiene como objetivo reflejar una experiencia llevada a cabo por la entidad *Accem*[2] en una *Asociación de aprendizaje* dentro de los programas Grundtvig de Educación de Personas adultas. El proyecto comentado se llama IMPORT (Immigrants' Portfolio) y ha tenido como objetivo principal adaptar el PEL (Portfolio Europeo de las Lenguas) a las necesidades y características específicas del alumnado inmigrante que aprende español como segunda lengua. Después de un trabajo de dos años en el marco del proyecto se ha llegado a dos tipos de conclusiones, separadas pero estrechamente relacionadas:

–Sugerencias para los diseñadores.

–Recomendaciones para el profesorado que lo aplica en el aula.

Una asociación de aprendizaje Grundtvig es un marco para realizar actividades de cooperación a pequeña escala entre organizaciones que trabajan en el ámbito de la educación de personas adultas en su sentido más amplio. Las asociaciones de aprendizaje ofrecen a profesionales de la educación de personas adultas la oportunidad de intercambiar experiencias e información, desarrollar conjuntamente métodos y enfoques que satisfagan sus necesidades y probar y poner en práctica nuevos enfoques organizativos y pedagógicos.

IMPORT (Immigrants' Portfolio) es el nombre de nuestro proyecto que se centró en la adaptación del PEL (Portfolio Europeo de las Lenguas) a las necesidades y características específicas del alumnado inmigrante que aprende español como segunda lengua. Se desarrolló durante dos años, entre 2009 y 2011 con la coordinación de Accem en Asturias y la participación de tres entidades que trabajan con el colectivo inmigrante en Italia, Eslovenia y Lituania además de la Universidad de Vilna, en Lituania.[3]

Los objetivos de la Asociación de Aprendizaje GRUNDTVIG-IMPORT fueron: diseñar un Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) adaptado a los inmigrantes y basado en sus características y necesidades específicas; desarrollar un nuevo enfoque para la enseñanza y el aprendizaje con inmigrantes y refugiados adultos; utilizar el PEL como una práctica para motivar a las personas inmigrantes adultas a seguir cursos de segundas lenguas ; introducir una manera innovadora de trabajar en el campo de la Enseñanza de Segundas Lenguas a Adultos Inmigrante; utilizar la Enseñanza de Segundas Lenguas a

2. www.accem.es.

3. Se puede acceder a toda la documentación generada en el marco del proyecto a través de la página web de Accem, en el apartado "en detalle".

adultos para impulsar la ciudadanía activa entre el colectivo inmigrante y promover el diálogo intercultural. El PEL para inmigrantes se preparó en cuatro fases: formación, borrador, experimentación y conclusiones.

Se partió de la consideración de que el Portafolio de Lenguas permite a los aprendices evaluar su propio proceso de aprendizaje a lo largo de la vida así como desarrollar el respeto por la diversidad y la identidad cultural. Se enraíza en los principios de autonomía del aprendizaje y autoevaluación en el proceso de aprendizaje de idiomas (Consejo de Europa 1998). Lo que es más, puede ser considerado una herramienta que promueve el desarrollo de habilidades comunicativas para entenderse a uno mismo y entender a los otros además de desarrollar la conciencia intercultural y respetar a los otros tanto como modelo de aprendiz como de representante de una cultura determinada. El PEL puede apoyar la organización de enseñanza y la evaluación. Beneficia a los aprendices porque, como principio general, se evalúan todas las competencias, independientemente de que se hayan adquirido en el marco de la educación formal o no formal. La mayoría de nuestros estudiantes están buscando trabajo, así que podrían desear presentar el PEL a sus potenciales empleadores para mostrar su dominio y experiencia de la lengua de la sociedad de acogida. Un aprendiz puede también estar interesado en disponer de esta documentación para sí mismo. Y sin embargo, El profesorado que atiende al colectivo inmigrante siente que los descriptores del modelo validado del PEL son demasiado limitados para adaptarse a su situación específica de enseñanza en términos de objetivos de aprendizaje.

En primer lugar, se elaboró un cuestionario para el profesorado que trabaja directamente en la enseñanza de segundas lenguas a alumnado inmigrante. Se realizó un sondeo sobre el conocimiento/uso del Portfolio Europeo de las Lenguas en los países socios.

Tras el análisis del uso del Portfolio Europeo de las Lenguas en diferentes ámbitos de la educación formal y no formal, se partió de la consideración de que el PEL constituye una herramienta difundida de forma insuficiente, en especial en el campo de la enseñanza no formal de segundas lenguas para adultos.

El siguiente paso fue la elaboración de un borrador consensuado entre los socios y destinado a la experimentación en los grupos formativos de Español como Lengua Extranjera llevados a cabo por las entidades pertenecientes al consorcio. Dicho borrador se utilizó como modelo para la experimentación en los cursos que ya estaban funcionando en Accem, ONG dedicada al trabajo con el colectivo de personas refugiadas e inmigrantes mediante un enfoque de atención integral en el que se elaboran itinerarios individualizados de inserción. En Accem la formación de Español como Lengua Extranjera se organiza en clases grupales donde el alumnado se distribuye en niveles según su conocimiento inicial del idioma y puede ir pasando de uno a otro a medida que va mejorando su competencia comunicativa. Los grupos funcionan continuamente de una forma cíclica, de tal manera que existen diferentes actividades sobre los mismos contenidos y así, una persona puede adquirir todas las funciones comunicativas independientemente del momento de su incorporación al grupo. Aquellas personas que consiguen un dominio suficiente del nivel en que se encuentran, cambian de grupo, y los que tienen mayor dificultad permanecen reforzando los contenidos anteriores. El tiempo de permanencia es ilimitado (depende de la disponibilidad de la persona) y son los individuos particulares quienes se mueven de un grupo a otro. Los grupos tienen en común su heterogeneidad, huyendo de consideraciones como el lugar de procedencia, la edad, la formación previa o la situación administrativa o laboral.

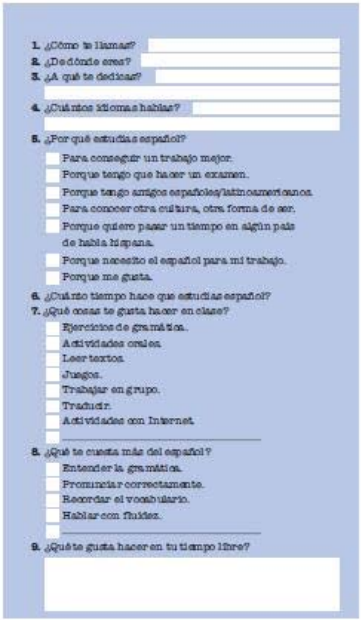
Algunos ejemplos de la experimentación

Primer ejemplo. Los inicios. Dónde empezar a trabajar con el PEL.

Experimentación con un grupo de nivel A2 (A1).

Se trata de un grupo para el que el nivel A2 se ha planteado como objetivo para fin de curso. El alumnado son personas que tienen escasa o nula experiencia de aprendizaje de idiomas. La mayoría dominan varias lenguas, pero ninguna mediante instrucción formal (varias de las lenguas que dominan son ágrafas, al menos en origen). El nivel de estudios es Primarios (los que tienen) y eso se refiere a que han acudido a la escuela algunos años. Todos han acudido durante, al menos, dos meses a clases de ELE.

El primer día de clase intentamos hacer una reflexión sobre las lenguas que hablan y su actitud hacia el aprendizaje del español, la motivación, las características... para ello nos basamos en la Actividad 1 (test oral) del manual *Aula 2* de la editorial Difusión ©.



1. ¿Cómo te llamas?
2. ¿De dónde eres?
3. ¿A qué te dedicas?
4. ¿Cuántos idiomas hablas?
5. ¿Por qué estudias español?
   - Para conseguir un trabajo mejor.
   - Porque tengo que hacer un examen.
   - Porque tengo amigos españoles/latinoamericanos.
   - Para conocer otra cultura, otra forma de ser.
   - Porque quiero pasar un tiempo en algún país de habla hispana.
   - Porque necesito el español para mi trabajo.
   - Porque me gusta.
6. ¿Cuánto tiempo hace que estudias español?
7. ¿Qué cosas te gusta hacer en clase?
   - Ejercicios de gramática.
   - Actividades orales.
   - Leer textos.
   - Juegos.
   - Trabajar en grupo.
   - Traducir.
   - Actividades con Internet.
   - _____
8. ¿Qué te cuesta más del español?
   - Entender la gramática.
   - Pronunciar correctamente.
   - Recordar el vocabulario.
   - Hablar con fluidez.
   - _____
9. ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?

Se trata de la primera vez que practican una actividad en parejas. Los agrupamientos se realizan teniendo en cuenta que los estudiantes no posean ninguna lengua en común (e.d. el chico que sólo habla árabe con el procedente de Nigeria; el joven de Costa de Marfil con la estudiante de Armenia) para que se vean obligado a utilizar el castellano.

Tienen graves dificultades para entender la dinámica de la clase. En qué consiste la actividad y qué se espera de ellos. Esta actividad sirve también de evaluación inicial. En general son personas con grandes recursos comunicativos, se valen de palabras en otras lenguas (inglés, francés...) que presuponen que la profesora puede entender, utilizan la mímica, palabras que conocen, los gestos e incluso dibujan. Es decir, tienen gran dominio de las estrategias de compensación. Los errores son numerosos.

Sin embargo, es un gran paso hacia el camino de la autoevaluación y la conciencia de aprendizaje que nos puede llevar al uso del PEL.

Segundo Ejemplo. El camino. Aceptando y adaptando el PEL.

Experimentación en un grupo de nivel A2. El español en el corazón

A través de esta actividad que se encuentra en *Aula 4*, Edit. Difusión ©, pág. 14. Cada alumno realizó un dibujo con explicación de en qué lugar de su cuerpo él/ella ubicaría las lenguas que habla y por qué. Todos guardaron un ejemplar de esta actividad en su *dossier*.

PRACTICAR Y COMUNICAR

5. EL ITALIANO EN EL CORAZÓN

A. Johanna participó una vez en un curso sobre plurilingüismo. Una de las actividades del curso consistía en colocar las diferentes lenguas que hablaban los participantes en los puntos del cuerpo de un dibujo como este. Luego, debían explicar a sus compañeros por qué habían colocado en ese lugar cada una de las lenguas. Escucha y marca dónde colocó Johanna las siete lenguas que habla.

B. Vuelve a escuchar la conversación y anota las razones que da Johanna para colocar una lengua en un sitio u otro. Luego, compara tu información con la de un compañero.

C. Ahora, te toca a ti. ¿Dónde pondrías tú las lenguas que hablas?

Cabeza < English

Corazon < España >

Manos < Alemán >

Piernas < Yoruba > es un dialecto de mi familia < materna >

Fiance < pies >

1) English en mi cabeza porque es una Idioma que me gusta mucho porque explicar cosas que yo puedo entender y explicar

2) Corazon < España > es una Idioma que me gusta Aprender porque me gusta leer y hablar me gusta porque Ahora mismo yo vivo en España

He aquí algunos ejemplos:
Joven nigeriano de 19 años, deportista, con estudios Secundarios:

1) *English en mi cabeza porque es una Idioma que me gusta mucho porque explicar cosas que yo puedo entender y explicar*
2) *Corazón (España) es una Idioma que me gusta aprender porque me gusta leer y hablar, me gusta porque ahora mismo yo vivo en Español*
3) *Manos (Alemán) porque un día yo quiero ir Alemán*
4) *Fancés (piés) pues es una lenguaje quiero aprender una día*
5) *Piernas (yoruba)es una dialecto de mi familia (materna)*

Chica de Ghana, 19 años, estudiante de ESO en el Centro de Educación de Personas Adultas de Gijón (CEPA).

- Inglés --> me fascina porque es un lengua que siempre estudié, además es la lengua más conocida en el mundo.
Español --> me gusta mucho a español por su pronunciación y el pasión en la lengua-
-
Fante --> la lengua que hablo con la familia, aunque tiene 5 tipos de acento y palabras, por eso es casi difícil a hablar con otra persona que habla la misma lengua.

Tercer Ejemplo. La consolidación. Integrando el PEL en el aula.

Experimentación en un grupo de nivel B2.

Grupo "avanzado", se desarrolla en dos sesiones semanales de noventa minutos. Cinco estudiantes entre 18 y 28 años, de diversas procedencias (Marruecos, Rusia, Ghana, Sudán y R.D. del Congo), con estudios secundarios o superiores y con dominito de, al menos, tres lenguas.

En el grupo se realizó una pequeña explicación de qué es un portfolio y sus partes (pasaporte, biografía y dossier). Después se tomó como modelo los impresos fotocopiables del material del PEL para adultos. Según las directrices del MEC y su guía de familiarización con el documento, la primera parte *El pasaporte* se simplificó en una sola hoja, pues para la división entre aprendizaje y uso del idioma en una país donde no se habla el idioma no hay ningún caso de experiencia formal.

Ninguno de los alumnos había recibido formación específica en una lengua extranjera. Ni había realizado cursos de idiomas. El conocimiento de otras lenguas venía del contacto con ellas por distintos motivos (familiares, sociales, emigración...).

Por la variedad de situaciones y motivos se prefirió que libremente expusieran las lenguas que conocían y el modo de conocimiento y el uso que hacían de ellas.

Se suprimió el apartado de certificados por no poseer ninguno de los estudiantes ninguna clase de documento acreditativo y por no haberse presentado a ningún tipo de examen "oficial". Se dedicaron parte de dos sesiones a trabajar con los descriptores, un día los de A2 y B1 y otro los del B2. En las parrillas de autoevaluación señalan que poseen todas las competencias de los niveles B1 y B2, exceptuando algunas carencias en la expresión escrita, sobre todo la correspondencia formal. En este grupo el PEL funciona muy bien, no obstante, el perfil del alumnado es completamente distinto a los grupos habituales pues poseen un nivel alto de conocimiento del idioma y de instrucción. Una de las chicas habla cinco lenguas y está familiarizada con los niveles del MCER. Y aunque el portfolio fue aceptado abiertamente en el grupo, a lo largo del curso, más que ver la utilidad lo consideran una actividad de clase, una tarea que la profesora les encomienda. Hay que tener en cuenta que el Portfolio es un documento para toda la vida. Nosotros hacemos un experimento en un curso cerrado breve e intensivo como adaptación de una herramienta de estímulo en el proceso de aprendizaje. Si bien el objetivo principal de "proporcionar información clara, comprensible y homologable internacionalmente" podría transferirse en un objetivo deseable a largo plazo. Sí se realizó con los objetivos específicos del PEL de adultos. "Motivar al titular reconociendo sus esfuerzos por extender y diversificar sus habilidades lingüísticas a todos lo niveles".

Resultados del proyecto

Durante el desarrollo del proyecto se han analizado experiencias en todos los países socios y se han intentado adaptar –en la medida de lo posible– los portfolios y otros materiales a las necesidades específicas de este colectivo. La asociación trabajó sobre los descriptores y, tras una breve experimentación, se ha llegado a las siguientes conclusiones:

- El trabajo realizado por la asociación ha puesto en evidencia el potencial del uso del Portfolio Europeo de las Languas (PEL) en las clases de idiomas con adultos inmigrantes en contextos no formales. El consorcio considera que el porfolio es una herramienta enormemente útil para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Puede colaborar en la mejora de la autoevaluación y mayor conciencia del proceso de aprendizaje, si bien no se ha aplicado con aprendices inmigrantes.

- El PEL diseñado bajo el patrocinio del Consejo de Europa ha sido verificado y validado, principalmente, en la educación formal. El grupo de trabajo considera que el PEL puede ser utilizado con inmigrantes y refugiados que aspiran a convertirse en ciudadanos de pleno derecho. Pero esto requiere análisis, experimentación y adaptación de documentos oficiales.

- La utilización del Portfolio Europeo de las Lenguas debe ser promovida como un complemento y, en ciertos casos, como una alternativa potencial a las pruebas objetivas (evaluación formal).

Después de un trabajo de dos años en el marco del proyecto se ha llegado a dos tipos de conclusiones, separadas pero estrechamente relacionadas:

–Sugerencias para los diseñadores.
–Recomendaciones para los profesionales.

Sugerencias para los diseñadores

- El Portfolio Europeo de las Lenguas para personas migrantes debe centrarse en las necesidades específicas de los aprendices. El PEL tiene que proporcionar información básica relativa a la incorporación de los discentes en la sociedad de acogida. Las necesidades educativas de inmigrantes y refugiados han de ser identificadas como punto de partida.

- El PEL debe atender a estudiantes con diferentes bagajes culturales, enfoques cognitivos, niveles de instrucción, de comprensión del sistema educativo, del proceso de aprendizaje, del rol de los docentes y con una asistencia irregular. Así, debe concebirse como una "herramienta flexible" y "abierta".

- Los principios básicos del PEL poseen una fuerte identidad europea que se basa en su diversidad cultural y lingüística y que debería ayudar al aprendiz a formar parte de dicha diversidad. El PEL se fundamenta en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER): realiza un uso explícito de los niveles comunes de referencia del MCER sintetizados en el cuadro de autoevaluación incluido en todos los modelos de PEL. A la hora de trabajar el Portfolio Europeo de las Lenguas con nacionales de terceros países deben seguirse las convenciones terminológicas, los epígrafes y descriptores como especifica el Consejo de Europa. Si bien han de ser simplificados y guiados a través de cuestiones básicas "qué", "dónde", "cuándo"... para satisfacer las necesidades específicas de estos estudiantes.

- Los descriptores han de ser concisos y claros y los procedimientos deben presentarse de un modo sencillo (evitando tareas confusas, aquellas a las que estos estudiantes pueden no estar acostumbrados: cajas de datos, test de selección múltiple, ticks...). Los aprendices se valen de diferentes estrategias metacognitivas dependiendo de su procedencia y cultura de origen. El PEL debe hacerles conscientes de estas estrategias con la ayuda de instrucciones sencillas, modelos y práctica.

- No se debe minusvalorar el formato del PEL. Un portfolio abierto y flexible debe transformarse en una carpeta que incluya hojas separables para sus diferentes partes y tareas, con una disposición atractiva y múltiples ayudas visuales en la medida de lo posible.

Recomendaciones para los profesionales

- La implicación activa de profesorado y estudiantes en el proceso de aprendizaje es un elemento esencial en el desarrollo del Portfolio Europeo de las Lenguas.

- Los aprendices deben involucrarse en la preparación y experimentación del PEL. Deben tener la oportunidad de elaborar y decidir qué actividades de aprendizaje van a mostrar en su propio portfolio. Los mismos estudiantes evaluarán su proceso de aprendizaje y la utilidad del PEL. Se impulsará el uso de herramientas de evaluación –como parrillas y cuestionarios– no únicamente elaborados por el profesorado, sino por los propios discentes.

- Únicamente el profesorado que aplique una metodología abierta, flexible y multicultural puede utilizar el PEL. El docente actúa como guía. Debe animar a sus estudiantes a la utilización del portfolio desde el comienzo del curso, presentándolo como una herramienta eficaz en el proceso de aprendizaje. El PEL se introducirá como parte de las actividades de aula y estará estrechamente relacionado con todo el proceso. Los docentes guiarán y verificarán la autoevaluación de los estudiantes. El profesorado juega un papel esencial a la hora de introducir el PEL a los estudiantes, a la de supervisar su progreso y equilibrar las evaluaciones internas y externa. Los profesores y profesoras necesitan formación en esta materia y se les debe animar a que documenten su trabajo y observaciones sobre el uso del portfolio en un "Cuaderno de registro" (bitácora).

- El PEL debe incluir listas formuladas y detalladas de manera apropiada ("Puedo...") para ayudar a los aprendices (y profesorado) a establecer objetivos de aprendizaje y evaluar resultados. Descriptores específicos con referencia al contexto migratorio se elaborarán entre docentes y discentes de manera conjunta. La experiencia intercultural (percepción de los inmigrantes sobre la sociedad de acogida, adquisición de competencias socioculturales, nivel de integración...) es crucial a la hora de utilizar el PEL. El profesorado ha de tomar conciencia de que ciertas actividades pueden provocar reacciones adversas y cierto material puede tener un impacto emocional sobre los estudiantes.

- Debe organizarse formación para profesorado, asesores, empleadores y profesionales de Recursos Humanos.

- Antiguos alumnos pueden actuar como mentores y tutores.

Bibliografía

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

CASSANY, D. (2002): "El portfafolio europeo de lenguas", *Aula de Innovación educativa* 117, 13-17.

CASSANY, D. *et al* (2003): Memoria *de experimentación del PEL español de secundaria*, Madrid: MECD.

CONDE, G. (2002): "Desarrollo del Portfolio europeo en España, Marco Común Europeo de Referencia y Portfolio de las Lenguas", *Mosaico 9, monográfico. Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del español*, 8-13.

LITTLE, D. y R. PERCLOVÁ: *The European Language Portfolio: A Guide for Teachers and Teacher-Trainers* [en línea]. Strasbourg: Council of Europe *http://www.eeooiinet.com/loce/ ELP_guide.pdf*

ORGANISMO AUTÓNOMO DE PROGRAMAS EDUCATIVOS EUROPEOS OAPEE: Portfolio [en línea]. *http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html*

VERDÍA, E. (2002): "Comentarios al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, y Portfolio de las lenguas", *Mosaico 9, monográfico. Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del español*, 4-7.

VVAA (2010): *Libro blanco para la educación intercultural*, Madrid: FETE- UGT.

La importancia de los gestos en el aula multicultural. Ventajas y desventajas

Isabel María López López
Clara Pereda Guinea
Universidad de León

Resumen

El multiculturalismo es clave en nuestras clases, por lo que el lenguaje no verbal se convierte en un factor que nos condiciona a la hora de interactuar con los alumnos. No podemos perder de vista que el lenguaje no verbal es un componente cultural más y, por tanto, variable de una cultura a otra. Nuestra misión como profesores de ELE ha de ser que los alumnos consigan una comunicación efectiva. Eso requiere descubrir las imágenes condicionadas culturalmente que son evocadas en la mente de los nativos. Comprender el contexto cultural de comunicación es fundamental para descodificar acertadamente un mensaje. La comunicación no verbal puede convertirse en el nexo de unión entre el componente lingüístico y el componente cultural, lográndose así el éxito pretendido por cualquier profesor de ELE.

1. Introducción

La comunicación no verbal ha recibido menor atención y estudio científico que la verbal, ya que consiste en un modo de transmisión de más difícil interpretación.

A comienzos del siglo pasado se inició una verdadera investigación sobre la comunicación no verbal. Desde 1914 hasta 1940 hubo gran interés acerca de cómo se comunica la gente por las expresiones del rostro. Flora Davis, en 1971, publicó el libro *La Comunicación no verbal*, donde muestra que la parte visible de un mensaje es, por lo menos, tan importante como la audible.

Como señala F. Poyatos, 1994 "cuando un hablante comunica, acompaña o alterna con lo estrictamente lingüístico de su discurso, apoya o contradice los mensajes transmitidos por sus palabras con la entonación, y utiliza también otros elementos sutilmente estructurados, como la kinésica y el paralenguaje".

Interrelacionados con el paralenguaje, la kinésica y los elementos verbales, pueden actuar los signos proxémicos y cronémicos. Todos estos elementos cambian según la cultura, por eso, para comunicarse con hablantes de otras lenguas no es suficiente conocer su código lingüístico, tenemos que conocer además su cultura.

2. Sistemas de comunicación no verbal: fónicos, corporales y culturales.

El concepto designado por comunicación no verbal es enormemente amplio. Según, A. M. Cestero (1999) abarcaría todos los signos y sistemas de signos no lingüísticos que comunican o se utilizan para comunicar, esto es, los hábitos y las costumbres culturales en sentido amplio y los denominados sistemas de comunicación no verbal: paralenguaje, kinésica, proxémica y cronémica.

2.1. Características y funciones de la comunicación no verbal.

La característica fundamente de los signos no verbales es que se utilizan en combinación con los signos verbales o de forma aislada. Es imposible comunicar verbalmente sin emitir, a la vez, signos no verbales paralingüísticos y kinésicos, consciente o inconscientemente. Los signos de los sistemas de comunicación no verbal pueden, por ejemplo, sustituir un mensaje verbal, repetir, confirmar o reforzar el mensaje oral, contradecir el contenido léxico o el sentido del mensaje verbal o regular la organización y estructuración de la comunicación.

El paralenguaje es el sistema no verbal de carácter fónico. Además de los elementos sonoros, no podemos obviar, que los silencios y pausas también comunican.

El sistema kinésico de comunicación no verbal está formado por los movimientos y las posiciones corporales, que, aislados o combinados con las estructuras verbales y paralingüísticas poseen un valor comunicativo intencionado o no (Poyatos1994b).

Por lo tanto, podemos distinguir tres categorías básicas de signos kinésicos: gestos, maneras y posturas (Cestero 2004):

- Lo que comúnmente se denomina *gestos* hace referencia a los movimientos psicomusculares con valor comunicativo que realiza el ser humano.
- Las maneras son las formas de hacer movimientos, tomar posturas y realizar actos no verbales comunicativos.
- Las posturas o posiciones estáticas que adopta o puede adoptar el cuerpo humano y que comunican, activa o pasivamente.

Los signos de las tres categorías pueden ser libres o trabados (Poyatos 1994), es decir, pueden realizarse movimientos o posturas en las que solo participen órganos propios del emisor de forma independiente, sin entrar en contacto unos con otros, o en las que los órganos que participen se traben entre sí o con alguna parte del cuerpo de otras personas.

Relacionado con los signos trabados está el llamado "sistema de contacto corporal" que, por su importancia e implicación en la comunicación humana, especialmente en las llamadas "culturas de contacto", se ha considerado, en ocasiones, como un sistema no verbal independiente (Knapp 1985). En otras culturas, el contacto corporal puede resultar muy problemático en la interacción entre individuos, pues incluso la mirada, aunque no sea un signo trabado, es para unos una forma de comunicación expresiva y

reguladora, mientras que para otros es una forma de intrusión en lo que se considera privado y personal, no admisible y difícilmente perdonable.

El sistema proxémico de comunicación no verbal viene dado por la concepción, el uso y la distribución del espacio y con las distancias culturales que mantienen los individuos en interacción. En relación con este sistema pueden darse malentendidos surgidos del hecho de que las personas de diferentes culturas disponen de sus microespacios en formas distintas. Para dos norteamericanos adultos, la distancia cómoda para conversar no será la misma que la de los sudamericanos a los que les gusta colocarse mucho más cerca. Podríamos trasladar este ejemplo a un ámbito europeo y sustituir al norteamericano por un inglés y al sudamericano por un español obteniendo un resultado similar.

El sistema cronémico se define como la concepción del tiempo que se tiene en una cultura y la estructuración y el uso que hace el ser humano de él y que comunica, bien pasivamente, ofreciendo información cultural, bien activamente, modificando o reforzando el significado de los elementos del resto de sistemas de comunicación humana.

2.2. La comunicación no verbal en el aula multicultural.

Los estudios sobre comunicación no verbal se encuentran aún en la fase de identificación, descripción y clasificación de signos y sistemas, pero los conocimientos que sobre ella tenemos en la actualidad revelan la necesidad de incluirla en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Para poder trabajar en el aula, es necesario elaborar previamente inventarios de signos no verbales y realizar estudios comparativos interculturales o inter-comunitarios que nos permitan seleccionar los elementos peculiares de cada cultura (Cestero 2004). Para realizar esta tarea antes necesitamos conocer lo que es cultura y qué papel tiene dentro del mundo de las lenguas extranjeras.

Para Poyatos (1994b), una cultura es una constante coexistencia de hábitos y una sucesión de hábitos de muchas clases y orígenes, unos manifestados a través de conductas corporales (como gestos, maneras y posturas), otros revelados en el medio ambiente como condicionados por actividades humanas físicas e intelectuales, pero todos comunicando en situaciones interactivas o no y modelados por los estilos de vida de grupos sociales que difieren más o menos transculturalmente.

El ya clásico artículo de Lourdes Miquel y Neus Sans en 1992 establece una clasificación de culturas en tres tipos: cultura con mayúsculas, cultura esencial y la kultura. Estas autoras consideran ineludible en el proceso de enseñanza-aprendizaje la cultura esencial, mientras que las otras dependerán de los estudiantes con los que nos encontremos.

Si nuestro objetivo como profesionales en la enseñanza de una lengua extranjera es conseguir que un estudiante pueda comunicar y comunicarse en otra lengua y cultura, lo más apropiado es que desde el comienzo del aprendizaje le proporcionemos tantas herramientas de comunicación como nos sea posible. En este sentido es preciso aten-

der al sistema verbal conjuntamente a los sistemas no verbales, pues, de la misma manera que los signos del sistema de comunicación verbal son peculiares de cada lengua, gran parte de los signos del sistema de comunicación no verbal son diferentes en cada cultura. El desconocimiento de los signos de los sistemas de comunicación no verbal por parte del aprendiz no solo incide en su fluidez comunicativa, y con ello en el desarrollo y adquisición de las competencias lingüística y comunicativa, sino que, además, suele ser el causante de frecuentes errores comunicativos, de malas interpretaciones (Cestero 2004).

Los estudios de "comunicación intercultural" se ocupan de analizar cómo los aspectos extralingüísticos observables en las conversaciones entre individuos de diferentes culturas pueden afectar al desarrollo de las mismas.

Como señala Hall (1966), tendemos a hacer de nuestro comportamiento comunicativo un modelo moral – universal. Así, por ejemplo, cuando un individuo de origen magrebí se nos acerca tanto al hablar que nos echa el aliento a la cara, no pensamos que la cultura árabe tiene unas pautas proxémicas diferentes a las nuestras, sino que el individuo o grupo en cuestión se caracterizan por ser entrometido o impertinente, por tomarse excesivas confianzas; y cuando un individuo de origen chino permanece en silencio ante una pregunta que nos parece trivial, no pensamos que la cultura china tiene un tiempo de respuesta en los intercambios de turnos de palabra diferente al nuestro, pensamos (o más bien sentimos) que este individuo o este grupo son lentos, poco comunicativos, o desconfiados.

La experiencia de diferentes profesores revela que estudiantes chinos o de la India se pueden sentir violentos por algo que para nosotros es trivial, por ejemplo, tomarles los datos para apuntarlos a las clases de español. El hecho de que se les pregunte por temas que ellos consideran muy personales y delicados les puede llevar a creer que el interlocutor español es muy indiscreto o entrometido. Por otro lado, en los momentos previos al comienzo de la clase, mientras van llegando los alumnos, lo normal es que el profesor charle de manera informal con los alumnos que ya han llegado, evitando así el silencio, comprometido en nuestra cultura, sin embargo, estas charlas son especialmente complicadas con alumnos de origen chino, ya que no las consideran en absoluto necesarias, ni siquiera adecuadas. Evidentemente, no podemos generalizar ya que tenemos que tener en cuenta otros factores, tanto internos como externos. Todo cambiará dependiendo del tiempo que el alumno lleve en España, de su integración o de su carácter.

Algo totalmente contrario ocurre con los profesores de español para inmigrantes magrebíes, a los que les puede resultar complicado lograr que sus alumnos participen activamente en las clases (opinando, por ejemplo, acerca del tipo de ejercicios que conviene realizar, o sobre los temas que quieren tratar), ya que en su cultura las situaciones comunicativas de tipo docente están marcadas por una radical desigualdad entre profesor y alumno, que se manifiesta, entre otras cosas, en la restricción de la participación del alumno a aquello que le marque el profesor.

2.2.1. Paralenguaje

Las diferencias prosódicas informativas que presentan las lenguas suelen ser fuentes de problemas de comunicación intercultural. García (2001) se basa en Gumperz que señala que en urdu las informaciones nuevas, remáticas, se expresan de manera poco enfática, al contrario que las informaciones temáticas.

Los pakistaníes que se expresan en inglés siguen aplicando los mismos patrones prosódicos – informativos de su lengua materna, con los malentendidos que esto puede provocar y de hecho provoca.

2.2.2. Kinésica

Una de las cuestiones que más ha atraído la atención de los estudiosos del lenguaje no verbal ha sido la de su universalidad. Varios autores han sostenido que gran parte del lenguaje no verbal, especialmente determinados gestos y expresiones faciales son de carácter universal, compartidos no solo por la práctica totalidad de culturas, incluidos los individuos ciegos de nacimiento, sino también por los primates. Muchos de estos gestos universales tienen una base biológica, como llevarse las manos a la cabeza como defensa cuando hay problemas o contrariedades, o fruncir las cejas ante problemas, como una forma de afinar la visión, o sacar la lengua como rechazo, derivado del rechazo de alimentos. Pero lo cierto es que la mayoría de los autores reconocen que, aunque las emociones básicas pueden tener una cierta forma de expresión gestual universal, su control y desarrollo social, es decir, las formas de transmitir valores sociales a través de la comunicación no verbal, varían llamativamente de una cultura a otra, y pueden provocar graves problemas de comunicación intercultural. Especialmente graves porque, por un lado, se trata de datos que hasta cierto punto pasan inadvertidos para los interlocutores; y por otro, si son advertidos, se interpretan en términos psicológicos, y no culturales.

Más interesante nos parece la cantidad de expresividad manual que emplean las diferentes culturas y su opinión acerca del grado de gestualidad de las otras. Los propios japoneses consideran que usan mucha menos gestualidad que los estadounidenses; la gesticulación abierta de estos les parece algo infantil, o exhibicionista. Como recoge el grupo CRIT (2003), lo que en Estados Unidos es dinamismo, en Japón, Alemania o Inglaterra puede considerarse agresividad o presunción. Sin embargo, los oradores de la cultura árabe o mediterránea en general, deben ser enérgicos y enfáticos para ser creíbles. Estas diferencias en cuanto al grado de gesticulación son igualmente el origen de problemas comunicativos en Estados Unidos entre blancos y negros. Las gestualizaciones de los negros son emocionalmente intensas, dinámicas y demostrativas, la de los blancos son mas modestas y emocionalmente más restringidas.

Por el contrario los apaches emplean una gestualidad muy restringida; incluso en la estilizada gesticulación que acompaña la narración de mitos, los brazos se mueven, más hacia arriba que hacia afuera, ocupando así el menor espacio físico.

El tema de la expresión facial es el que más atención ha atraído en relación a la cuestión de la universalidad de la comunicación no verbal. En el Mediterráneo se enfatiza facialmente más la alegría y la tristeza que en los Estados Unidos. Los nativos americanos usan especialmente poca gestualidad facial, mueven más el área alrededor de los ojos. Aunque sonríen, sus sonrisas aparecen en distintas partes de la interacción, y mueven muy poco los labios al hablar. En general, prestan más atención a la expresividad de los ojos. En cuanto a la sonrisa, los orientales tienden a usarla más que los occidentales en situaciones embarazosas, como una forma de restablecer la armonía.

El intercambio de miradas es uno de los aspectos que puede llegar a causar mayor malestar en las situaciones interculturales, por un lado por su elevado grado de emotividad, y por otro por el importante papel que juegan en el intercambio de los turnos de palabra. El grupo CRIT (2003) se apoyan en Rinchmond y McCroskey que apuntan que los mediterráneos, árabes y latinoamericanos miran más mientras escuchan que el resto de cualquier cultura. Los coreanos se miran mucho a los ojos, porque opinan que los ojos no pueden mentir. En gran parte de las culturas orientales mirar al otro durante la conversación es de mala educación. En general las "culturas de contacto" miran más, las diferencias se dan más en la duración que en la frecuencia.

Sobre la cultura japonesa, ciertos estudios han demostrado la malísima aceptación de las miradas mantenidas. Richmond y McCroskey, según el grupo CRIT (2003) comentan los problemas que tienen los japoneses y los norteamericanos con las conversaciones por culpa de las miradas: los japoneses no suelen mirar a los ojos mientras hablan, miran hacia abajo o hacia los lados, todo lo contrario que los norteamericanos, lo que causa una mutua mala impresión. Para un estadounidense, que el oyente mire hacia abajo, es señal de no atención, todo lo contrario que para los japoneses. Además, en general en Japón se evita mirar a los ojos a personas de un estatus superior.

A los árabes les cuesta andar y conversar al mismo tiempo, porque necesitan frontalidad, es descortés mirar de soslayo. Finalmente la tendencia a no mirar a los interlocutores de estatus superior, que se da también en culturas africanas puede causar problemas de comunicación intercultural, como ocurre cuando un profesor de origen occidental pretende que sus alumnos africanos le manifiesten su atención mirándole mientras habla.

2.2.3. La distribución del tiempo

Los problemas de comunicación intercultural derivados de las diferencias en cuanto al uso no verbal pueden ser más comprometidos que los puramente gramaticales, dado el escaso grado de conciencia que tenemos de la no universalidad.

Los interlocutores occidentales que conversan con chinos tienen la impresión de que estos no tienen nada que contarles, conclusión a la que llegan después de un saludo y unas preguntas protocolarias que a los occidentales les resultan de una duración exagerada. Por otro lado, los que han tenido la experiencia de trabajar como profesores de español para inmigrantes de origen senegalés, de cultura wolof, han sentido la extra-

ñeza ante lo prolongado y ceremonioso de sus saludos, que en realidad son una versión abreviada o simplificada de los que realizan en su país.

Pero más graves resultan los problemas relacionados con la toma de turnos de palabra que pueden estar ocasionados por una diferencia de décimas de segundo. Han sido varios los trabajos que han analizado las consecuencias que para la toma de turno de palabra tienen ciertas diferencias de la estructura gramatical.

Gumperz analiza las diferencias entre el inglés y el hindi-urdu. En esta última lengua, a diferencia de lo que ocurre en inglés, las informaciones más importantes, más nuevas, se emiten con un tono de voz bajo y con un tempo lento, lo que en ocasiones provoca solapamientos por parte de los hablantes de inglés, que consideran que su interlocutor está dudando o incluso cediendo su turno de palabra. En chino mandarín se da una pausa característica y significativa en el interior de las frases, entre el tema y el rema, pausa que suelen reproducir cuando hablan otra lengua, y que sus interlocutores consideran en ocasiones un lugar de transición, donde tomar el turno de palabra, interrumpiendo a los chinos a mitad de frase.

Uno de los mecanismos verbales que determina de manera más unívoca los turnos de palabra son los llamados pares adyacentes, del tipo pregunta/respuesta, invitación/aceptación, etcétera. Aunque posiblemente muchos de estos pares adyacentes sean de carácter universal, no lo es en absoluto su desarrollo conversacional.

Los afroamericanos siguen un modelo muy simétrico de distribución temporal, lo que se conoce como modelo de llamada-respuesta, que se caracteriza por continuos solapamientos y continuadores, y por la ausencia de silencios. Cuando los afroamericanos hablan con los blancos tienen la impresión de que no los están escuchando, y los blancos piensan que los afroamericanos los están interrumpiendo constantemente.

Los chinos siguen llamativamente el modelo asimétrico, con silencios prolongados entre los turnos y con ausencia casi total de continuadores y solapamientos, lo cual les lleva a una clara situación de desventaja a la hora de tomar el turno de palabra cuando conversan con un europeo.

2.2.4. Distribución del espacio

Las culturas con menor distancia conversacional son las que presentan mayor permisividad al contacto físico directo. El dato del contacto es tan llamativo que muchos autores establecen su clasificación comunicativo –cultural en términos de "culturas de contacto" vs. "culturas de no contacto". Comenta Knapp (1980), entre las primeras estarían las de los árabes, latinoamericanos y europeos del sur, y entre las segundas las de los asiáticos y europeos y americanos del norte. Aquellos que han dado clases de español a chinos habrán podido observar la reacción de estupor de estos (especialmente si es una mujer), cuando uno les ha dado en la espalda una palmada afectuosa.

En cuanto a las posturas, lo más destacado es que determinadas posiciones cerra-

das, como cruzar las piernas, que en algunas culturas indican un estatus inferior o nerviosismo, en otras son inadmisibles, o se interpretan como signos muy marcados, por ejemplo de homosexualidad. Pero es en los saludos sonde se dan los intercambios de posturas más llamativos y que causan mayor extrañeza intercultural. El caso más citado es el de la inclinación de cabeza (con las manos juntas o no) típico de las culturas orientales. El problema es que este tipo de saludo no está generalizado en estas culturas, sino que está sujeto a unos complejos principios sociales, lo que hace que los extranjeros que intentan imitarlo se arriesguen a hacerlo en situaciones completamente inapropiadas.

3. Conclusión

La comunicación no verbal, y más concretamente los signos y sistemas paralingüísticos, kinésicos, proxémicos y cronémicos que hemos mencionado a lo largo de esta comunicación, tienen una importancia destacada en el aprendizaje y la adquisición de lenguas extranjeras. Así lo demuestra el hecho de que, en todo acto de comunicación humana, los signos lingüísticos se coestructuran con signos paralingüísticos y kinésicos, y pueden ser todos ellos matizados, además, mediante el uso de signos proxémicos y cronémicos.

Es muy importante el papel que representan los signos no verbales en la adquisición de fluidez comunicativa y todo lo que de ella se deriva, especialmente si tenemos en cuenta que la regulación de la interacción se realiza muy frecuentemente mediante signos no verbales. La implicación que tiene la comunicación no verbal en la comunicación inter-cultural, posibilita la resolución de deficiencias verbales y de errores comunicativos y con ello, frena los retrocesos en el aprendizaje e impide determinadas rupturas de comunicación.

Sin embargo, no podemos obviar que muchos de estos signos no verbales se deben al aprendizaje cultural, y que, por lo tanto, pueden variar de una cultura a otra pudiendo causar conflictos o malentendidos comunicativos entre el profesor y sus alumnos.

No debemos olvidar que, sea cual sea la forma en que se incluyan los signos y sistemas culturales en la didáctica de lenguas y culturas extranjeras y sea cual sea la metodología elegida para su tratamiento en el aula, ha de pretenderse, como objetivo único, que los estudiantes conozcan y comprendan los hábitos característicos de la comunidad en la que quieren encajar.

Bibliografía

CESTERO, A. M. (2004): "La comunicación no verbal y el aprendizaje de lenguas extranjeras", en *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/legua extrajera*, Madrid: SGEL, 593-616.

CESTERO, A. M. (2000): "Comunicación no verbal y desarrollo de la expresión oral en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras", *Carabela*, 27, Madrid: SGEL, 69-86.

CESTERO, A. M. (1999): *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco/Libros.

COLL, J., M. J. GELABERT y E. MARTINELL (1990): *Diccionario de gestos con sus giros más usuales*, Madrid: Edelsa.

DAVIS, F. (1976): *La comunicación no verbal*, Madrid: Alianza.

GARCÍA GARCÍA, M. (2001): *El lugar de la comunicación no verbal en al clase de E/LE. Kinésica contrastiva*, Salamanca: Universidad de Salamanca.

GRUPO CRIT (2003): *Claves para la comunicación intercultural*, Valencia: Universidad Jaume I.

HALL, E. T. (1966): *La dimensión oculta*, Madrid: Siglo XXI.

INSTITUTO CERVANTES (1994): *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan curricular del Instituto Cervantes*, Alcalá de Henares: Instituto Cervantes.

KNAPP, M. L. (1985): *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*, Barcelona: Paidós.

MIQUEL, L. y N. SANS (1992): "El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua", *Revista Cable 9*, Madrid: Difusión, 15-21.

MUÑOZ LÓPEZ, J. J. (2008): *Integración de la comunicación no verbal en la clase de E/LE*, Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.

POYATOS, F. (1994a): *La comunicación no verbal. Cultura, lenguaje y conversación*, Madrid: Itsmo.

POYATOS, F. (1994b): *La comunicación no verbal II. Paralenguaje, kinésica e interacción*, Madrid: Itsmo.

SÁNCHEZ LOBATO, J. e I. SANTOS GARGALLO (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como L2/LE*, Madrid: SGEL.

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ (1998): *Estudios de comunicación no verbal*, Universidad de Alcalá: Edinumen, Serie Master E/LE

SOLER-ESPIAUBA, D. (2006): *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*, Madrid: Arco/Libros.

Jorge Drexler, abc de canciones

Joaquín López-Toscano
Instituto Cervantes de Tel Aviv

Resumen

Este taller quiere ofrecer un ejemplo de cómo diseñar un currículo intercultural de centro a través de una serie de canciones cuidadosamente seleccionadas. Este "cancionero" conformará un currículo intercultural paralelo a los programas de curso basados en los contenidos funcionales, léxicos y gramaticales. Se trata de diseñar tareas diferentes sobre una misma canción. Cada tarea se adecua a un nivel diferente del MCERL: A1, A2, B1, B2 y C1 (de ahí el título del taller: *ABC de Canciones*) y no solo se distinguirá de las otras por el grado de dificultad de sus componentes lingüísticos o por el desarrollo de destrezas, sino que aportará más complejidad en sus contenidos culturales e interculturales, construyendo así una especie de *currículo intercultural de centro*. La elección de Jorge Drexler se debe a que trata temas polémicos desde un punto de vista conciliador. El contacto entre culturas diferentes aparece con una clara voluntad de fomentar el diálogo entre civilizaciones. Así lo demuestran "Disneylandia" o "Milonga del Moro Judío", con las cuales he diseñado tareas con resultados muy satisfactorios en mis clases de ELE y que presento en este taller. Los asistentes fueron invitados a evaluar dichas actividades y a hacer propuestas alternativas.

Los *objetivos* de las actividades presentadas en este taller son los siguientes: Desarrollar la competencia intercultural en el aula del ELE, integrar contenidos culturales y actividades de reflexión intercultural en las actividades de desarrollo de las destrezas comunicativas, usar los elementos universales de la música como herramienta en el desarrollo de la mediación lingüística y cultural en el aula de ELE y reflexionar sobre la adaptación de un mismo texto (input) a los diferentes niveles de MCERL y del PCIC.

El taller comienza con la *activación de los conocimientos previos* de los asistentes sobre el tema de la explotación didáctica de canciones en el aula de ELE. En pequeños grupos han de elegir de la siguiente lista de objetivos los 2 que consideren primordiales al trabajar una canción en una clase de ELE. También eligen un par de objetivos para los cuales no se suele recurrir a las canciones:

1. *Entretener a los alumnos cuando ya están cansados.*
2. *Mejorar la pronunciación de los estudiantes.*
3. *Presentar y/ o practicar contenidos gramaticales.*
4. *Presentar léxico nuevo.*
5. *Desarrollar la comprensión oral.*
6. *Desarrollar la expresión e interacción oral.*
7. *Desarrollar la comprensión lectora.*
8. *Desarrollar la expresión escrita.*
9. *Integrar destrezas diferentes en una tarea.*
10. *Enseñar Cultura (con mayúsculas)*
11. *Mostrar las variantes dialectales del español.*
12. *Desarrollar la competencia intercultural de los alumnos.*

Una breve discusión sobre las diferentes respuestas de los asistentes sirve como reflexión al uso que hacemos los profesores de las canciones en el aula del ELE.

La siguiente actividad consiste simplemente en escuchar la canción "Disneylandia" de Jorge Drexler al tiempo que los asistentes van leyendo la letra completa de la canción. Se puede presentar también con uno de los vídeos que se encuentran en YouTube para ilustrar mejor su contenido. Las letras se encuentran en el apéndice al final de este documento. Tras la audición los asistentes trabajan en pequeños grupos para responder al siguiente cuestionario:

Cuestionario para los asistentes al taller:

1.
a) ¿Para qué nivel de lengua os parece más adecuada esta canción?
Justificad brevemente la respuesta:

- A1 (Inicial) - B1 (intermedio) - C1 (Muy avanzado) - No es adecuada para clases de ELE

b) Señalad el aspecto de la canción que os parece más rentable para realizar una actividad didáctica de ELE y justificad la respuesta con algún elemento presente en la canción:

a) Gramática b) Léxico c) Pronunciación d) Otro (explicar cúal)

2.
En equipos, plantead una actividad para el aula de ELE con esta canción según el nivel y el aspecto elegidos anteriormente:
2.1.1 Describir brevemente la actividad (idea principal)
2.1.2 ¿Cuál es el objetivo primordial de la actividad?

Tras ello se exponen brevemente las respuestas de cada grupo y seguidamente se comparan con las distintas propuestas preparadas por el ponente y que consisten en una explotación didáctica de la misma canción para distintos niveles de lengua, enfocando en aspectos muy diferentes del aprendizaje, de modo que todas las posibles respuestas del cuestionario podrían ser válidas.

Tras la exposición de las actividades del ponente los asistentes al taller evalúan las distintas tareas en una 3ª parte del cuestionario:

3.
Puedes anotar en el cuadro las principales ventajas y los posibles inconvenientes que observes en las propuestas del ponente:

Disneylandia: Propuestas del ponente	Aciertos	Inconvenientes
Para Nivel A1		
Para Nivel B1		
Para Nivel B2		

Antes de esa 3ª parte se exponen las siguientes actividades:

1. Propuesta didáctica con "Disneylandia" para nivel A1:

Todos los aspectos de la canción se consideran rentables. Los objetivos de la tarea presentada son:

- Desarrollar la competencia ortoépica en un nivel inicial
- Prever errores de concordancia de género y número entre sustantivos y adjetivos

1.1 Actividad de pre-audición:

Consiste en el tradicional juego del *Stop*, pero solo con las 3 categorías que se muestran en el siguiente modelo:

PAÍS	CIUDAD	OTROS LUGARES DEL MUNDO
AUSTRALIA	ATENAS	ATLÁNTICO

Con esta breve actividad de pre-audición conseguimos situar al alumno, activar sus conocimientos previos e introducirlo en un cierto tipo de cognados: los referidos a países y nacionalidades, los cuales son muy rentables para la enseñanza en un nivel de lengua A1 completamente inicial por ser fácilmente reconocibles. Este factor resulta muy motivador para el alumno.

1.2 Actividad de comprensión oral para la 1ª audición:

Se le entrega a cada alumno unas tarjetas con definiciones, como en los siguientes ejemplos (hasta 8 o 10 tarjetas de este tipo, como máximo):

- *(Tarjeta 1) Son del país más grande del mundo, como el vodka*
- *(Tarjeta 2) Pais hispano que está en los Andes. La capital es lo contrario de "La Guerra".*
- *(Tarjeta 3) País formado por muchas islas. Su nombre viene del rey español Felipe II.*

También se le da la letra con vacío de información, así:

Hijo de inmigrantes ..... (1) casado en Argentina *con una pintora judío*, se casa por segunda vez con una *princesa africana* en Méjico. Música hindú contrabandeada por gitanos polaco(s) se vuelve un éxito en el interior de .....(2).
Cebras africans y canguros australians en el zoológico de Londres.
Momias egipcias y artefactos incas en el Museo de Nueva York. *Linternas japoneses y chicles americanes* en los bazares coreanos de San Pablo.
Imágenes de un volcán en ..... (3) salen en la red de televisión de Mozambique. Armenios naturalizados en Chile buscan a sus familiares en Etiopía. *Casas prefabricadas canadiensas hechas con madera* ..... (4).

Multinacionales japonesas instalan empresas en Hong-Kong y producen con materia prima brasileña para competir en el mercado americano. Literatura ..... (5) adaptada para niños chinos de la Comunidad Europea. Relojes suizos falsificados en ..... (6) vendidos por camellos en el barrio mejicano de Los Ángeles.
Turista francesa fotografiada semidesnuda con su novio árabo en el barrio de Chueca. Pilas americanas alimentan electrodomésticos ..... (7) en Nueva Guinea. *Gasolina árabа alimenta automóviles americanos* en África del Sur. Pizza italiana alimenta italianos en Italia.
Niños iraquí(e)s huídos de la guerra no obtienen visa en el consulado americano de ..... (8) para entrar en Disneylandia.

1.3 Actividad de comprensión oral para la 2ª audición:

Como se observa enseguida, la letra tiene errores de concordancia de género y número que los alumnos deben corregir escuchando la canción. Se les muestra previamente un ejemplo claro de qué tipo de errores deben buscar. Se repite la audición una tercera vez para que comprueben sus hipótesis y ya reciben la letra original corregida.

1.4 Actividades derivadas de la audición (reflexión intercultural):

A primera vista podría considerarse que la secuencia didáctica está así completa y que ya hemos llegado a la comprensión de este texto oral. Pero no olvidemos que para que exista comprensión debe haberse entendido el sentido del texto y no solo las palabras. Practicar las habilidades auditivas no es comprender, es solo una fase previa a la comprensión y en ningún caso nos deberíamos dejar llevar por la idea de que el alumno de nivel A1 no es capaz de entender el sentido global de un texto.

Con el sentido del texto de la canción de "Disneylandia" damos un primer paso hacia la interculturalidad en la primera fase del aprendizaje. Enseñar lengua también es enseñar cultura. De hecho, el fin último del aprendizaje de idiomas es llegar a la comunicación entre diferentes culturas. En un nivel transcultural la enseñanza de lenguas trata de crear mediadores culturales, no meros usuarios de una lengua. Y para que exista una coherencia en este concepto transcultural de enseñanza se deben poner los pilares de la mediación cultural desde las primeras clases en el nivel A1.

En el caso del trabajo con "Disneylandia" podemos reflexionar sobre el concepto reduccionista de "americano" que tanto se repite en la canción. Podemos ilustrar la diferencia entre nacionalidades y pueblos (árabe, gitano, judía,...) y comentar algunas ideas sobre identidad cultural. El alumno de A1 aún no está capacitado para debatir, pero al menos se va acostumbrando a pequeñas dosis de reflexión cultural que le facilitarán entender temas interculturales en los niveles de lengua sucesivos.

2. Propuesta didáctica con "Disneylandia" para el nivel B1:

La gran ventaja de repetir la canción con el mismo grupo de alumnos en otra fase más avanzada del aprendizaje es que la canción, trabajada con las actividades que se han explicado anteriormente, ya ha pasado a formar parte del acervo cultural del alumno en

lengua española, ya se hizo parte de sus referencias culturales sobre el mundo hispano y sobre la pluralidad cultural también, con lo cual se puede profundizar en nuevos aspectos interculturales sin tener que perder mucho tiempo en la activación de conocimientos previos, ya que basta con que los alumnos comiencen a escuchar la canción para que todos los conocimientos y reflexiones que se despertaron en una clase del nivel A1 se reactiven automáticamente.

La principal desventaja, sin embargo, podría ser la falta de motivación del alumno debido a que no se despierte su curiosidad precisamente porque ya conoce bien la canción. Este hecho conlleva que debemos ser especialmente cuidadosos con el diseño de las nuevas actividades para el nivel B1 y posteriores e hilar muy fino. Podríamos dividir la clase en parejas o pequeños grupos y que tuvieran que inventar una definición de "Disneylandia". Está claro que el tema es la globalización y esta actividad podría dar pie a un interesante debate. Así desarrollamos la interculturalidad a través de la integración de las diferentes destrezas en el aula y con la evaluación.

Para el desarrollo del debate se haría hincapié en que los alumnos usaran los exponentes lingüísticos para expresar opinión, pedir y desear que se estudian en el nivel B1 con oraciones en presente de subjuntivo, por ejemplo.

Fomentar la creatividad de los alumnos de ELE aporta 3 ventajas principales:

- Contextualizar y fijar contenidos gramaticales.
- Técnica para la retención de léxico: repetir sin aburrir.
- Fomentar la conciencia social: Desarrollo de la interculturalidad pero... "quitándole hierro" al tema.

3. Propuesta didáctica con "Disneylandia" para el nivel B2:

Como primera tarea, volvemos a activar conocimientos previos con una canción conocida: "Disneylandia", como ya hicimos en la propuesta anterior (para el B1). Seguidamente, los alumnos habrán de confeccionar titulares de noticias, unirlos y componer la letra de una canción con la música de Drexler (nueva perspectiva a través de una nueva tarea). Luego, con el input de una nueva canción del mismo autor (Jorge Drexler) titulada "Milonga de un Moro Judío", se entabla un debate con este título: "Riqueza multicultural o empobrecimiento global". Para ello esa canción ha sido presentada y trabajada previamente en el nivel B1, de manera que construimos así el currículo intercultural al que nos referíamos en el resumen de este taller.

Como se hizo con "Disneylandia" los asistentes al taller escuchan la canción "Milonga de un Moro Judío" y se les distribuye la letra completa, como aparece en el apéndice I al final de este documento.

Asimismo, los asistentes continúan trabajando en pequeños grupos con un *cuestionario* similar al modelo que se explica anteriormente en estas páginas y responden sobre el nivel de lengua, el aspecto de la canción más rentable, breve descripción de una acti-

vidad que han de inventarse, su objetivo primordial y por último señalan las ventajas y desventajas que les ven a las actividades presentadas por el ponente para la explotación didáctica de "Milonga de un Moro Judío".

Dichas actividades pueden resumirse en las siguientes:

4. Propuesta didáctica con "Milonga de un Moro Judío" para nivel B1:

Como actividad de pre-audición, se les da a los alumnos (distribuidos en dos equipos) 2 copias de la letra de la canción pero con cada uno de los versos recortados y dispuestos por separado. Cada equipo tiene que ordenar los versos hasta formar la canción completa. Para ello se ayudarán sobre todo de un elemento nuevo y universal: la RIMA. Se les debe explicar con un ejemplo claro que en español hay dos tipos de rima: consonante (nada...cada) y asonante (puente...suerte).

Durante la primera audición los alumnos comprueban las hipótesis de la actividad de pre-audición y luego intercambian los resultados. Un equipo corregirá la hipótesis del otro. En una segunda audición, cada alumno tiene un verso concreto y ha de cantarlo al tiempo que Drexler cuando le corresponda.

Como actividad derivada se muestran webs de Toledo y de Jerusalén, como estas:

- http://www.fundacion.telefonica.com/es/arsvirtual/media/visitas/tresculturas_ac/toledo.htm
- http://www.goisrael.com/Tourism_Spa/Tourist+Information/Discover+Israel/Cities/Jerusalem.htm

Como uno de los principales objetivos del nivel B1 es expresar el contraste entre antes y ahora (pretérito imperfecto/ pret. indefinido vs. Presente) se puede trabajar la destreza de expresión escrita con esta actividad: Elegir una de las dos ciudades y comparar cómo era en la época medieval con el presente e incluso comparar el presente de ambas.

Esta última actividad es la que desarrollaría específicamente la competencia intercultural de los alumnos y la que conformaría el input para seguir con la tarea de nivel B2 (muy avanzado) con la canción "Disneylandia", como se ha explicado anteriormente.

De nuevo, se aprovecha la ventaja de que ya conocen la canción, con lo que hay una activación automática de conocimientos previos en los alumnos. Además de insertarse en la secuencia didáctica de "Disneylandia" en el nivel B2, la "Milonga..." de Drexler podría volver a usarse otra vez para una clase de nivel C1 para tratar el tema de "Romper tópicos y estereotipos" que se tratan en muchos de los libros de C1.

5. Propuesta didáctica con "Mi Guitarra y Vos" para nivel B1:

Se sigue el mismo proceso con la canción "Mi Guitarra y Vos", cuya letra completa se encuentra en el Apéndice I al final de este documento. Los asistentes continúan

trabajando en pequeños grupos con un *CUESTIONARIO* similar a los utilizados en las otras dos canciones.

Como actividad de preaudición para "Mi Guitarra y Vos" en un nivel B1 les damos a los alumnos definiciones simples de las palabras más sencillas de la canción: *ladrillo*, *fotografía*, *tecnología*, *herramientas*, *despertador*, etc... con el objetivo de desarrollar las estrategias de comunicación básicas, como es definir objetos.

Se les entrega la letra con vacío de información: Faltan las palabras de las definiciones anteriores. Los alumnos deben leer la canción y colocar cada palabra en el hueco correspondiente. Como actividad de audición escuchan la canción completa para comprobar sus hipótesis y corregir.

Para una segunda audición se lanzan estas preguntas: ¿Cuál es el tema de la canción?, ¿Cuál es el título?, ¿Cómo creéis que continua?,...Como actividad derivada (que es la que siempre sirve para fomentar entre los alumnos la reflexión intercultural) se dividen a los alumnos en pequeños grupos para que compongan la letra de un rap titulado "Mi Español y Vos", acorde a la música de la canción presentada.

Para concluir se vuelve a la primera actividad del inicio del taller ("Objetivos en el Uso de Canciones en el Aula de ELE") y se tratan de responder estas preguntas:

- *¿Qué objetivos crees que se pueden cumplir con estas canciones?*
- *¿Convendría repetir las mismas canciones a los mismos estudiantes en diferentes niveles? ¿Por qué?*

Finalmente, el ponente propone continuar con esta línea de trabajo e invita a que se diseñe alguna actividad con otra canción de Drexler con gran carga intercultural ("El Pianista del Gueto de Varsovia") para uno de estos niveles: A2, B1, C1. Esas actividades podrían ser discutidas por correo electrónico.

Apéndice 1: letras de las canciones presentadas

Letra de "Disneylandia":

Hijo de inmigrantes rusos casado en Argentina con una pintora judía, se casa por segunda vez con una princesa africana en Méjico. Música hindú contrabandeada por gitanos polacos se vuelve un éxito en el interior de Bolivia. Cebras africanas y canguros australianos en el zoológico de Londres. Momias egipcias y artefactos incas en el Museo de Nueva York. Linternas japonesas y chicles americanos en los bazares coreanos de San Pablo. Imágenes de un volcán en Filipinas salen en la red de televisión de Mozambique. Armenios naturalizados en Chile buscan a sus familiares en Etiopía. Casas prefabricadas canadienses hechas con madera colombiana.

Multinacionales japonesas instalan empresas en Hong-Kong y producen con materia prima brasilera para competir en el mercado americano. Literatura griega adaptada

para niños chinos de la Comunidad Europea. Relojes suizos falsificados en Paraguay vendidos por camellos en el barrio mejicano de Los Ángeles. Turista francesa fotografiada semidesnuda con su novio árabe en el barrio de Chueca. Pilas americanas alimentan electrodomésticos ingleses en Nueva Guinea. Gasolina árabe alimenta automóviles americanos en África del Sur. Pizza italiana alimenta italianos en Italia.

Niños iraquíes huidos de la guerra no obtienen visa en el consulado americano de Egipto para entrar en Disneylandia.

Letra de "Milonga de un Moro Judío":

Por cada muro un lamento
en Jerusalén la dorada
y mil vidas malgastadas
por cada mandamiento.
Yo soy polvo de tu viento
y aunque sangro de tu herida,
y cada piedra querida
guarda mi amor más profundo,
no hay una piedra en el mundo
que valga lo que una vida.

Yo soy un moro judío
que vive con los cristianos,
no sé que Dios es el mío
ni cuales son mis hermanos.

No hay muerto que no me duela,
no hay un bando ganador,
no hay nada más que dolor
y otra vida que se vuela.
La guerra es muy mala escuela
no importa el disfraz que viste,
perdonen que no me aliste
bajo ninguna bandera,
vale más cualquier quimera
que un trozo de tela triste.

Y a nadie le di permiso
para matar en mi nombre,
un hombre no es más que un hombre
y si hay Dios, así lo quiso.
El mismo suelo que piso
seguirá, yo me habré ido;
rumbo también del olvido
no hay doctrina que no vaya,

y no hay pueblo que no se haya
creído el pueblo elegido.
Letra de "Mi Guitarra y Vos":

¡Que viva la ciencia!
¡Que viva la poesía!
Qué viva siento mi lengua
cuando tu lengua está sobre la lengua mía.
El agua está en el barro,
el barro en el ladrillo,
el ladrillo está en la pared
y en la pared tu fotografía.

Es cierto que no hay arte sin emoción
y que no hay precisión sin artesanía,
como tampoco hay guitarra sin tecnología,
tecnología del nylon para las primas,
tecnología del metal para el clavijero,
la prensa, la gubia y el barniz,
las herramientas del carpintero.

El cantautor y su computadora,
el pastor y su afeitadora,
el despertador que ya está anunciando la aurora.
Y en el telescopio, se demora la última estrella.
La máquina la hace el hombre
y es lo que el hombre hace con ella.

El arado, la rueda, el molino,
la mesa en que apoyo el vaso de vino.
Las curvas de la montaña rusa,
la semicorchea y hasta la semifusa,
el té, los ordenadores y los espejos,
tus lentes para ver de cerca y de lejos.
La cucha del perro, la mantequilla,
la hierba, el mate y la bombilla.

Estás conmigo,
estamos cantando a la sombra de nuestra parra,
una canción que dice que uno sólo conserva lo que no amarra.
Y sin tenerte, te tengo a vos y tengo a mi guitarra.

Hay tantas cosas,
yo solo preciso dos;
mi guitarra y vos.
Mi guitarra y vos. (bis)

Hay cines,
hay trenes,
hay cacerolas,
hay fórmulas hasta para describir la espiral de una caracola.
Hay más. Hay tráfico,
créditos,
cláusulas,
salas VIP,
hay cápsulas hipnóticas y tomografías computarizadas,
hay condiciones para la constitución de una sociedad limitada,
hay biberones, hay buses,
hay tabúes,
hay besos,
hay hambre, hay sobrepeso.
Hay curas de sueño y tizanas,
hay drogas de diseño y perros adictos a las drogas en las aduanas.

Hay manos capaces de fabricar herramientas
con las que se hacen máquinas para hacer ordenadores
que a su vez diseñan máquinas que hacen herramientas
para que las usen las manos.

Hay escritas infinitas palabras:
zen, gol, bang, rap, dios, fin.

Hay tantas cosas,
yo solo preciso dos;
mi guitarra y vos.
Mi guitarra y vos.

El efecto del enfoque comunicativo en la adquisición del contraste de pasados en un contexto multilingüe

Rosa María Lucha Cuadros
Universitat Pompeu Fabra

Cynthia Baerlocher Rocha
University of Essex

Resumen

El objetivo del presente estudio es verificar si el enfoque comunicativo y una enseñanza mediante tareas tienen un efecto positivo en el aprendizaje del contraste de pasados de indicativo en un contexto multilingüe y multicultural. Para ello se elaboró una prueba indirecta evaluada objetivamente, realizada por 44 alumnos de ELE, nivel B1 según el MCER. A partir del corpus obtenido se identificaron y clasificaron los errores encontrados en las pruebas realizadas antes y después de la instrucción. Los resultados del análisis estadístico revelan que la disminución en el número de errores tras la instrucción es significativa estadísticamente, lo que revela el efecto positivo de la instrucción en el aprendizaje del contraste de pasados de indicativo en el referido contexto.

Introducción

El objetivo del presente estudio es verificar si el enfoque comunicativo y una enseñanza mediante tareas tienen un efecto positivo en el aprendizaje del contraste de pasados en un contexto multilingüe y multicultural. Para ello se recurrió a la realización de una prueba indirecta evaluada objetivamente (test de lagunas) que consistía en completar 27 ítems previamente seleccionados de un cuento tradicional, a partir de la forma verbal de infinitivo. En la prueba colaboraron 44 alumnos de ELE del nivel B1 según el MCER, de 14 nacionalidades distintas y con itinerarios de aprendizaje variados.

A partir del corpus obtenido: a) se identificaron y clasificaron los errores (uso, forma y uso/forma) encontrados en las pruebas realizadas antes y después de la instrucción; b) se recurrió a pruebas estadísticas para averiguar si la disminución en el número de errores observada en la prueba realizada después de la instrucción era significativa; c) se analizaron los resultados y estos revelaron que la diferencia en el número de errores en el uso de los tiempos de pasado de indicativo tras la instrucción era significativa estadísticamente.

Así, se verifica un efecto positivo de una instrucción basada en el enfoque comunicativo y de una enseñanza mediante tareas en el aprendizaje del contraste de pasados de indicativo en un contexto multicultural. Esto es así dado que el número de errores total, errores de uso, errores de forma y uso y las respuestas en blanco disminuyen de

manera estadísticamente significativa tras la instrucción. Sin embargo, es pertinente observar que aunque los errores de forma fueron poco frecuentes y hayan disminuido tras la instrucción, la diferencia no es significativa estadísticamente.

2. Marco teórico

2.1. La enseñanza de segundas lenguas (ASL)

La Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) nace en la década de los 70 para ofrecer una alternativa a un método, el audiolingual, que, aun habiendo sido desarrollado por lingüistas, se había mostrado ineficaz como método de enseñanza de segundas lenguas. Es así que a partir de los años 70 con la introducción del concepto de *competencia comunicativa* por parte de Hymes (1972) que el mundo de la enseñanza de segundas lenguas vive una pequeña revolución. El primer paso en este proceso evolutivo es la sustitución progresiva de los planteamientos tradicionales por una concepción nociofuncional de la lengua. En ese camino imparable de cambio, Canale (1983) ofrece una revisión del concepto de *competencia comunicativa* y presenta una manera de aplicarlo a la enseñanza de idiomas a través de lo que llama *enfoque comunicativo*. En él se defiende una integración de las cuatro competencias básicas –la gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica–, sin que ninguna de ellas prevalezca sobre las otras. Más recientemente, la enseñanza mediante tareas se ha convertido en uno de los referentes metodológicos del enfoque comunicativo. Asimismo, otro de los pilares básicos de este nuevo enfoque es el convencimiento de que el profesor debe ajustar sus explicaciones y los contenidos de sus clases a las necesidades de los estudiantes.

De ahí que otras teorías de ASL resalten la importancia de la interacción. En estas teorías se ha pasado de considerar al estudiante como individuo que se limita a interiorizar competencias lingüísticas a verlo como *locutor que interactúa* con otros aprendientes en un proceso del que todos se benefician al ir adquiriendo los recursos necesarios para desarrollar sus competencias comunicativas.

Uno de los principios básicos de estas teorías es la negociación del significado. Cuantas más oportunidades se ofrezca al aprendiente para negociar el significado, más eficaz será la adquisición (Carretero 2004). Swain, ya en 1998 y 2000, partiendo de este mismo concepto de la negociación del significado, comenzó a hablar de la teoría del *output*. Según esta teoría, el *output* se convierte en fuente de aprendizaje ya que es una manera de que el aprendiente tome conciencia de sus lagunas al reconocer los elementos problemáticos que se materializan en sus producciones (Swain 1998; Swain 2000; Swain y Lapkin 2001).

La negociación de significado es especialmente importante en contextos de aprendizaje multiculturales, porque, dada la variedad de referentes culturales, hay una mayor posibilidad de significados. Para que en estos contextos multiculturales se produzca un aprendizaje significativo, es fundamental que se dé unas condiciones de convivencia mínimas basadas en el respeto tanto a las diferentes lenguas de los alumnos, así como sus culturas, como a la lengua y cultura meta (Tuts 2007).

2.1.1. La enseñanza en contextos multiculturales

De acuerdo con Sánchez Pérez (1992), se puede considerar la gramática de Nebrija publicada en 1492 como punto de partida de la historia de la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE). El autor afirma que aunque no se puede afirmar con seguridad los objetivos que motivaron la realización de esta obra, no hay duda de que constituye un marco en la utilización de la gramática como fuente de información para la enseñanza y aprendizaje de la lengua española. Pero, no es hasta el siglo XVI que la enseñanza del español como lengua extranjera asume mayor importancia, principalmente en América, debido a la expansión de las fronteras peninsulares y a que España se hubiera convertido en el motor comercial de Europa.

Sin embargo, a pesar de su larga trayectoria, la investigación en el campo de la enseñanza del español ha ido con retraso respecto a otras lenguas europeas como el inglés o el francés (Moreno 2007). Es importante resaltar que la enseñanza del español en el contexto de lengua extranjera difiere de la enseñanza en un contexto de segundas lenguas. En lo que se refiere a la enseñanza del español como segunda lengua (E/L2), un contexto con características propias como la multiculturalidad y el multilingüismo, los participantes tienen una necesidad inmediata de comunicación e interacción con su entorno, lo que les exige adquirir ciertos comportamientos y valores socioculturales propios de la comunidad en la que están inmersos.

Por lo tanto, la variedad cultural y lingüística de los participantes es una de las características principales del contexto de enseñanza de segundas lenguas. El *multiculturalismo*, según Martina Tuts (2007), es un término de origen anglosajón que hace referencia a

> una corriente ideológica como una organización socioeconómica en la que distintos grupos (económicos, sociales, étnicos, etc.) comparten un mismo espacio público en el que cada cual mantiene sus tradiciones, hábitos de vida, organización y lengua sin interacción con la población mayoritaria, más allá del respeto a las leyes comunes dictadas por sus gobiernos.

Muñoz (2001) distingue entre *multiculturalismo* e *interculturalismo*. Según el autor, el primer término refiere la convivencia de diferentes culturas en una misma sociedad, mientras que el segundo pone de relieve las relaciones que se establecen entre esas culturas. Reconoce que cuando estos términos se utilizan aisladamente, no se produce dicha distinción. Sin embargo, cuando se tiende a oponer ambos términos,

> se hace notar especialmente el carácter normativo e intencional del término *educación intercultural*, significando con éste la especial relevancia de establecer comunicación y vínculos afectivos y efectivos entre las personas de diversas culturas.

En el aula de español (E/L2), en la mayoría de las ocasiones nos encontramos con una realidad similar. Por un lado, un contexto multicultural, como lo definen Tuts y Muñoz, en el que hay convivencia de diferentes culturas en un mismo espacio. Pero por otro lado, también, una educación intercultural, en la que los "vínculos afectivos y efectivos" que señala Muñoz se revelan de vital importancia en pro de un objetivo común, la enseñanza-aprendizaje de la lengua meta.

Dada la especificidad del contexto de enseñanza del español como L2, Moreno (2007) defiende una formación específica para el profesorado de español como segunda lengua y cita una serie de propuestas que tienen el objetivo de mejorar la enseñanza del español en aulas multiculturales y multilingües, de las que destacamos: a) el replanteamiento de la formación del futuro profesorado para que sepa trabajar en aulas ricas y complejas; b) la incorporación del plurilingüismo como riqueza dentro y fuera del espacio escolar; y c) la continuación de líneas de investigación ya abiertas tanto en la adquisición de lenguas, como en la reflexión sobre la acción pedagógica en el aula.

Así, en resumen, para que en el aula de español en un contexto multicultural se produzca un aprendizaje significativo, es fundamental que se desarrolle una enseñanza basada en el respeto a las diferentes lenguas y culturas de los alumnos, así como a la lengua y cultura meta (Tuts 2007). Es decir, que se produzca una auténtica "educación intercultural" en la que prevalezcan

los valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación, (...) el reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas (...) respeto a las diferencias (...) intento de superación de los prejuicios y estereotipos (...) gestión democrática y participación activa de los alumnos en las aulas (Muñoz 2001).

2.1.2. La enseñanza mediante tareas

El *Enfoque comunicativo,* como se ha visto anteriormente, es un enfoque integrador mediante el cual se pretende capacitar y animar al alumno de LE/L2 a ser partícipe de situaciones reales de comunicación con el objetivo de que desarrolle su competencia comunicativa.

Son muchos los autores que han puesto de manifiesto la conveniencia de trabajar mediante tareas por considerar que la tarea es un *elemento organizador* del trabajo dentro del aula. Algunos de esos autores son: Breen (1987), Nunan (1989), Estaire y Zanón (1990, 1994) o Long (1997). Organismos oficiales como el Consejo Europeo han mostrado, también, interés en fomentar este tipo de enseñanza. En el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) se describe de forma detallada sus características principales y se orienta al docente respecto al tipo de tareas comunicativas que pueden realizarse.

El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la *acción* en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como *agentes sociales*, es decir, como miembros de una sociedad que tienen tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. (...) (Consejo de Europa 2002, MCER).

Los autores proponen modelos distintos para llegar a diseñar las tareas. Sin embargo, todos los modelos incluyen en su planteamiento tres elementos básicos e imprescindibles: a) definir de una manera clara y objetiva la meta de la tarea, es decir, la

tarea final o producto, b) elegir el currículo más adecuado para conseguir esa meta y c) elaborar unas actividades acordes con los objetivos.

Gómez del Estal y Zanón (1999) señalan las características básicas que deben tener todas las tareas gramaticales y que, por tratarse de características básicas, se pueden hacer extensivas a cualquier tipo de tarea:

- El esquema tiene que ser alumno / alumno y la figura del profesor debe ser la de organizador y facilitador de la actividad.
- Debe existir vacío e intercambio de información.
- Debe producirse negociación entre los alumnos para llegar a la resolución de la tarea.
- La interacción entre los aprendientes es esencial para llegar a la conclusión de la tarea.
- Las tareas deben incluir actividades que lleven al desarrollo de estrategias de aprendizaje y análisis.
- La actividad debe ser motivadora.

2.2. La evaluación

Evaluar es valorar el grado de dominio lingüístico de aspectos concretos que tiene el usuario de una lengua. La evaluación es una parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje porque ayuda a clarificar los objetivos y proporciona información sobre dicho proceso, al tiempo que ayuda a recoger información para tomar decisiones como proporcionar retroalimentación a los estudiantes, decidir si aprueban o no un curso o si obtienen la certificación correspondiente al nivel que cursan (Figueras *et al.* 2011).

Hay varios tipos de evaluación, a cada momento del proceso de enseñanza-aprendizaje corresponde un tipo diferente, con unas finalidades distintas para cada una de ellas: a) evaluación de clasificación; b) evaluación de diagnóstico; c) evaluación formativa; d) evaluación sumativa o de aprovechamiento, y e) evaluación de dominio o certificativa (Figueras *et al.*, 2011). También hay que distinguir entre la evaluación de la actuación y de los conocimientos y las evaluaciones objetiva y subjetiva.

La evaluación de la actuación está directamente relacionada con las pruebas directas y con la evaluación subjetiva. Este tipo de evaluación requiere que el alumno proporcione una muestra lingüística de forma hablada o escrita que se da por medio de una prueba directa. Este tipo de prueba, por tanto, evalúa la actuación del alumno, es decir, lo que realmente el estudiante es capaz de producir mediante la expresión oral o escrita. Para evaluar estas pruebas se recurre a la evaluación subjetiva mediante la cual un examinador valora la actuación del alumno siguiendo unos criterios previamente elaborados y que tienen en cuenta no sólo la corrección lingüística, sino también la coherencia, la cohesión y la adecuación del discurso.

Por otro lado, la evaluación de los conocimientos se relaciona con las pruebas indirectas y, al mismo tiempo, con la evaluación objetiva. Ésta permite evaluar los conoci-

mientos y las destrezas mediante pruebas indirectas que proporcionan evidencia sobre el alcance de sus conocimientos y su grado de control lingüístico. Algunos ejemplos de este tipo de pruebas son los test como el de lagunas, *cloze* o los de opción múltiple. Dichas pruebas están limitadas a las destrezas de comprensión oral y escrita y al uso de la lengua; y requieren que el alumno conteste preguntas que pueden ser de dos tipos de ítems: a) de respuesta cerrada, en la que el alumno debe elegir una de entre las propuestas. En estos casos solo hay una respuesta correcta posible. b) de respuesta dirigida, en la que el alumno tiene que producir a partir de unas indicaciones dadas. En estos casos, la respuesta es más abierta y puede darse el caso que el corrector no haya tenido en cuenta todas las posibilidades (Figueras *et al.* 2011).

Con frecuencia se habla de las pruebas indirectas como pruebas objetivas cuando el corrector consulta una clave predefinida para corregir las respuestas y luego las cuenta para dar un resultado. Asimismo hay que considerar que todas estas decisiones suponen un elemento de subjetividad, y por lo tanto es mejor describir dichas pruebas como *pruebas puntuadas objetivamente* (Consejo de Europa 1996: 188).

El término *cloze* es una forma abreviada de la expresión de origen francés *closure* que significa cierre (Condemarín 1990). Los ejercicios de tipo *cloze* fueron descritos por primera vez por W.L. Taylor en 1953 y se fundamentan teóricamente en la teoría Gestalt, según la cual los seres humanos pueden acabar o cerrar percepciones incompletas basándose en sus conocimientos y experiencias.

El *cloze* es un ejercicio en el cual el sujeto debe insertar una serie de palabras que han sido omitidas de manera sistemática en un texto escrito y reemplazadas por espacios en blanco o líneas de extensión regular. Es un procedimiento que obliga al lector a utilizar su bagaje cognoscitivo, su conocimiento previo del tema, las claves sintácticas y el contexto semántico que rodea la palabra buscada (Condemarín 1990).

Según Charles Alderson (1995) en los test de *cloze* se elimina cada X palabras después de las dos o tres primeras frases de manera automática y aleatoria. Es decir, no hay un control de qué tipo de vocabulario va a ser eliminado. Este tipo de test recibe críticas de ciertos autores, como Oller (1979) porque no permite evaluar contenidos concretos. Por ello, Alderson (1995: 56) recomienda que se eliminen las palabras correspondientes al contenido lingüístico que se quiere evaluar.

3. Contexto y Metodología

Con el presente trabajo pretendemos verificar si en una aula multicultural, con 14 nacionalidades diferentes en total, era posible un aprendizaje significativo del contraste de pasados de indicativo.

Para ello han colaborado 44 alumnos de ELE del nivel B1 según el MCER. Estos alumnos pertenecen a dos promociones distintas; la primera está formada por 16 alumnos de 7 nacionalidades (China, 7; Alemania; 3, Rusia, 2; Italia, 1; Palestina; 1; Paquistán, 1; Corea, 1); y la segunda por 28 alumnos de 10 nacionalidades (China,

13; Rusia, 5; Tailandia, 3; Bélgica,1; Alemania, 1; Japón, 1; Brasil, 1; Rumanía, 1; Nepal, 1; Irán, 1). Así, observamos que entre los dos grupos tenemos sólo tres nacionalidades comunes, china, rusa y alemana, donde la nacionalidad china, con un total de 20 alumnos, representa casi la mitad del total de sujetos de la investigación.

Los itinerarios de aprendizaje de los 44 alumnos eran variados. Había alumnos que habían cursado los niveles A1 y A2 en el mismo centro en el que se ha realizado la investigación, pero otros se incorporaban directamente al nivel B1 tras realizar una prueba de nivel regulada por el mismo centro educativo.

Entre los 44 sujetos participantes de la investigación, podemos decir que la mayoría son considerados inmigrantes que buscan aprender español para poder encontrar un trabajo. Este condicionamiento hace que la motivación de estos estudiantes y del grupo en general sea muy alta.

Así, para verificar si en este contexto multicultural con diferentes itinerarios y estilos de aprendizaje era posible, mediante un enfoque comunicativo y una enseñanza mediante tareas, la adquisición (*intake*) del contraste de pasados de indicativo, se recurrió:

a) en primer lugar, a la realización de una prueba indirecta evaluada objetivamente (test de lagunas) en la que tenían que completar 27 ítems de un cuento tradicional, a partir de la forma de infinitivo. El objetivo de esta prueba era saber qué tipo de errores cometían los alumnos: errores de uso, errores de forma o errores de uso/forma; para poder centrar la atención en aquellos que más problemática presentaran.

b) en segundo lugar, se impartió una instrucción siguiendo el enfoque comunicativo a través de una enseñanza mediante tareas apoyada en el manual *Rápido, Rápido* (Miquel y Sans 2002). La instrucción se realizó en sesiones diarias de 2h durante 3 semanas aproximadamente (total de 30h).

c) tras la instrucción y la realización de la tarea final (escribir un cuento), se volvió a pasar la misma prueba indirecta evaluada objetivamente (test de lagunas) para comprobar si los resultados habían variado respecto a la primera prueba.

En nuestro estudio, como queríamos observar el efecto del enfoque comunicativo y una enseñanza mediante tareas en el aprendizaje de los tiempos de pasado, recurrimos a la propuesta de Alderson y eliminamos las formas verbales del texto elegido para que los estudiantes las completaran a partir de la forma en infinitivo.

Así, en lugar del test de *cloze*, utilizamos el test de lagunas, una prueba indirecta que se evalúa de forma objetiva, es decir, que se utiliza para medir y cuantificar los conocimientos de los estudiantes. Además, esta prueba ofrece información cualitativa, que puede servir como retroalimentación para que docentes y alumnos sigan avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje, focalizando en los contenidos que no hayan sido asimilados hasta ese momento.

4. Análisis y discusión

Como se ha descrito en el apartado anterior, se han recogido un total de 44 muestras antes de la instrucción y 39 muestras después de la instrucción, de las que participaron estudiantes de dos promociones distintas. En las pruebas realizadas antes de la instrucción, la primera promoción contó con 16 y la segunda, con 28 alumnos. Ya en las pruebas realizadas tras la instrucción, tuvimos a 13 participantes en la primera promoción, y a 26 en la segunda.

Con el fin de procesar los datos estadísticamente, primero había que verificar la homogeneidad de las muestras de las dos promociones para comprobar si se podían analizar conjuntamente. Tras la realización de un test no paramétrico, vimos que eso era posible una vez que no se ha observado diferencia significativa estadísticamente entre los datos obtenidos en cada una de las dos promociones, tanto en los test realizados antes (sig. = 0,163 > 0,05), como después de la instrucción (sig. = 0,610 > 0,05).

Pruebas realizadas antes de la instrucción

Recogidas	N	Media	Puntuación Total	Sig.
Promoción A	16	26,06	417,00	,163
Promoción B	28	20,46	573,00	
Total	44			

Pruebas realizadas después de la instrucción

Recogidas	N	Media	Puntuación Total	Sig.
Promoción A	13	18,69	243,00	,610
Promoción B	26	20,65	537,00	
Total	39			

Figura 1. Verificación de la homogeneidad de los datos de las dos promociones.

El segundo paso era comprobar la normalidad de las muestras para poder elegir luego el test estadístico más adecuado. La normalidad se refiere a la distribución de los datos de la muestra, cuando las medidas de tendencia central (media, mediana y moda) coinciden en su valor. Esto origina gráficamente una curva simétrica, donde su eje de simetría es el punto donde coinciden las tres medidas de tendencia central. El test de Kolmogorov-Smirnov Z revela una significancia de 0,009 (< 0,05), lo que nos indica que se puede rechazar la normalidad en las muestras analizadas.

Momento	N	Kolmogorov Smirnov Z	Sig.
Antes de la instrucción	44		
Después de la instrucción	39	1,640	,009
Total	83		

Figura 2. Verificación de la normalidad de los datos.

Con relación al número total de errores, observamos que éstos disminuyen tras la instrucción a través del resultado obtenido en el test de lagunas una vez que el número total de errores (N=551) y la media de errores por test (M=12,52) antes de la instrucción es mayor que después de la instrucción (N=332; M=8,48) (figura 3). Además, se observa también una disminución en el número de respuestas en blanco (no contesta) que ha bajado de N=105 (M=2,38) antes de la instrucción a N=38 (M=0,97) después de la instruc-

ción. De estos resultados se puede inferir que la instrucción tiene un efecto positivo, al menos a corto plazo, en el aprendizaje del contraste de los pasados de indicativo.

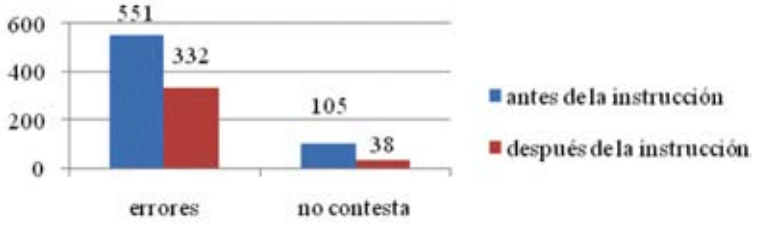


Figura 3. N de errores.

Asimismo, con el objetivo de conocer más sobre el proceso de aprendizaje de las formas y uso de los pasados, clasificamos los errores encontrados tanto antes como después de la instrucción en errores de forma, uso o forma y uso. Si el error sólo afectaba a la ortografía, acentuación, o a la persona gramatical, se marcó el desvío como error de forma. Si el error afectaba al tiempo verbal, se marcó como error de uso. Si el error presentaba desvíos tanto en la forma como en el uso, se clasificó como error de forma y uso. En la figura 4 se puede observar la distribución de los errores según el tipo antes y después de la instrucción.

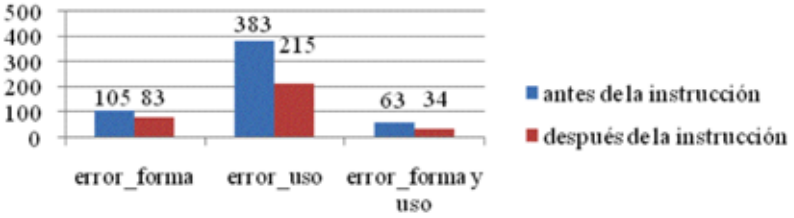


Figura 4. N de errores según el tipo.

En la figura 4 se ve que los errores de uso son los más frecuentes, tanto antes (N=383; M=8,70) como después de la instrucción (N=215; M=5,51), seguidos de los errores de forma antes (N=105; M=2,38) y después de la instrucción (N=83; M=2,10). Por fin, observamos que los errores de forma y uso son los menos frecuentes tanto antes (N=63; M=1,43) como después de la instrucción (N=34; M=0,87). También se verifica una disminución en los tres tipos de errores tras la instrucción.

Para la siguiente fase de análisis se ha recurrido a una prueba de tipo no paramétrico y como nos interesa verificar si hay diferencia entre los resultados del test de lagunas realizado antes de la instrucción y los resultados del test realizado tras la instrucción,

elegimos el test U de Mann-Whitney para realizar el tercer y último paso. Este test permite verificar si la diferencia en el número de errores entre los dos momentos (antes y después de la instrucción) es significativa estadísticamente y confirmar nuestra hipótesis de que la instrucción tiene un efecto positivo en la adquisicion de los pasados aun en un contexto multicultural.

Los resultados de esa prueba (figura 5) indican que la disminución en el número total de errores tras la instrucción es significativa estadísticamente (sig. = 0,001). Asimismo, se observa diferencia significativa estadísticamente respecto a los errores de uso (sig. = 0,005) y también a los errores de forma y uso (sig.= 0,015). Además, se observa diferencia estadísticamente significativa respecto a las respuestas en blanco (sig. = 0,029). Sin embargo, la diferencia en el número de errores tras la instrucción no es significativa con relación a los errores de forma (sig. = 0,989).

	Errores total	Errores de forma	Errores de uso	Errores de forma y uso	Respuestas en blanco
Mann-Whitney U	498,500	856,500	554,500	614,000	645,500
Z	-3,291	-,014	-2,790	-2,443	-2,182
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001	,989	,005	,015	,029

Figura 5. Test U de Mann Whitney: prueba de comparacion de medias.

5. Conclusiones

En este trabajo se procuró verificar si la instrucción basada en el enfoque comunicativo y una enseñanza mediante tareas tienen un efecto positivo en el aprendizaje de español en un contexto de segundas lenguas, que como vimos anteriormente se caracteriza, muchas veces, como multicultural y multilingüe. Más específicamente, la investigación se centró en la enseñanza-aprendizaje del contraste de pasados de indicativo.

Los resultados obtenidos después de la instrucción revelan que hay mejoría respecto a los resultados anteriores a la instrucción. La diferencia observada es estadísticamente significativa en cuanto al número de errores total, los errores de uso, los errores de forma y uso y también a las respuestas en blanco. Sin embargo, aunque se verificó una disminución en el número de errores de forma en la prueba realizada tras la instrucción, la diferencia no es significativa estadísticamente. Todo esto nos permite afirmar que, teniendo en cuenta las limitaciones del estudio y el contexto en el que se llevó a cabo la investigación, el enfoque comunicativo y la enseñanza mediante tareas tienen un efecto positivo en la enseñanza del contraste de pasados de indicativo en un contexto multicultural y multilingüe. No obstante, para comprobar si es realmente la enseñanza comunicativa la que favorece este aprendizaje, sería necesario realizar este mismo estudio también con un grupo de control. Así, se podría averiguar si también en éste se produce mejoría tras la instrucción, como en el grupo experimental del presente estudio, y si esa mejoría es significativa estadísticamente.

Otra conclusión a la que nos llevó el presente estudio es, por un lado, que la instrucción tiene un efecto positivo a corto plazo, y por otro, que es necesario trabajar con más énfasis la forma de los tiempos verbales de pasado una vez comprobado que la diferencia en la disminución del número de errores de forma antes y después de la instrucción no es significativa estadísticamente. Para comprobar si los efectos de la instrucción se mantienen a largo plazo se recomienda para próximas investigaciones realizar una tercera prueba. De esta manera se podrá verificar si se mantiene la mejora.

Bibliografía

ALDERSON, J. C. *et al*. (1995): *Language test construction and evaluation,* Cambridge: Cambridge University Press.

BREEN, M. (1987): "Learner contributions to task design", en C. Candlin y D. Murphy (eds.), *Language Learning Tasks.* Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.

CONDEMARÍN, M. y N. MILICIC (1990): *Test de Cloze: aplicaciones psicopedagógicas*, Madrid: Visor.

CONSEJO DE EUROPA (1996): *Marco común europeo de referencia para las lenguas*: *enseñanza, aprendizaje, evaluación*, Estrasburgo.

CANALE, M. (1983): "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en Miquel Llobera *et al*., *Competencia comunicativa, documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa.

CARRETERO, A. (2004): *El discurso contingente como herramienta pedagógica para favorecer la co-construcción de la docencia en la clase de alemán/LE para adultos en un nivel de principiantes*. Tesis doctoral. Universitat Pompeu Fabra.

ESTAIRE, S. y J. ZANÓN (1990): "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo", en *Comunicación, Lenguaje y Educación* (7-8, 55-90).

FIGUERAS, N. *et al*. (2011): *Docencia, aprendizaje y evaluación de segundas lenguas en las escuelas oficiales de idiomas*, Barcelona: ICE-Horsori.

GÓMEZ DEL ESTAL, M. y J. ZANÓN (1999): "Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español", en J. Zanón (coord.), *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid: Edinumen.

HYMES, D. H. (1972): "Acerca de la competencia comunicativa", en M. Llobera *et al*., *Competencia comunicativa, documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa.

LONG, M. H. (1997): "Focus on form in Task-Based Language Teaching", The McGraw-Hill Companies.

MORENO GARCÍA, C. (2007): "La enseñanza y el aprendizaje del español (castellano) en aulas multilingües. De los fundamentos a las expectativas", *Revista de Educación*, 343, mayo-agosto, 15-33.

MUÑOZ, A. (2001): "Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural", en: *Hacia una Educación Intercultural: Enfoques y modelos*. *Encounters on Education,* Universidad Complutense y Universidad de Manitoba-Canadá, 1, 81-106.

MIQUEL, L. y N. SANS, (2002): *Rápido Rápido*, Difusión.

NUNAN, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambrigde: Cambridge University Press.

OLLER, J. (1979): *Language test at School*, Londres: Longman.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1992): *Historia de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, SGEL S.A.

SWAIN, M. (1998): "Focus on form through conscious reflection", en C. Doughty y J. Williams (Ed.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.

SWAIN, M. (2000): "The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue", en James P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press.

SWAIN, M. y S. LAPKIN (2001): "Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects", en Martin Bygate *et al*. (Ed.), *Researching Pedagogic Tasks Second Language Learning, Teaching and Testing*, Essex: Longman.

TUTS, M. (2007): "Las lenguas como elementos de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural", en *Revista de Educación*, 343, 35-54.

TAYLOR, W. L. (1953): "Cloze procedure: A new tool for measuring readability", *Journalism Quarterly*, 30, 415-433.

Las estrategias de cortesía en la interacción escrita por correo electrónico en E/L2 para inmigrantes

Susana Martín Leralta
María Isabel Melero Campos
Universidad Antonio de Nebrija

Resumen

En este artículo se abordarán las características del correo electrónico y los mecanismos de cortesía que caracterizan al género. Se formularán unos criterios para el análisis de los correos electrónicos de los aprendices de E/L2, a partir de las investigaciones previas, y se presentarán los resultados del estudio realizado, consistentes en un análisis de las estrategias de cortesía que emplean los aprendices inmigrantes en la redacción de correos electrónicos. Se trata de un estudio descriptivo y exploratorio, encaminado a identificar las estrategias que emplean estos aprendices, su eficacia para la consecución de la intención comunicativa del emisor, así como las diferencias en el uso de estas estrategias según el sexo, la edad y la lengua materna de los aprendices.

1. Introducción

El estudio que se presenta a continuación es fruto del *Proyecto de implantación de un programa de formación y certificación lingüística para trabajadores inmigrantes* en la Comunidad de Madrid, dependiente de la Consejería de Inmigración y Cooperación de la Comunidad de Madrid, y la Fundación Antonio de Nebrija. El proyecto se ha llevado a cabo por el grupo de investigación LAELE (Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras) de la Universidad Nebrija, entre junio de 2008 y noviembre de 2010, y ha culminado con el diseño e implantación de un examen de certificación lingüística de nivel A2, denominado Diploma LETRA (*Lengua española para trabajadores inmigrantes*), dirigido a evaluar la competencia comunicativa de inmigrantes adultos, en los ámbitos administrativo y laboral. El examen consta de cuatro pruebas: comprensión lectora, comprensión audiovisual, expresión e interacción escrita, y expresión e interacción oral. La primera convocatoria del examen tuvo lugar los días 27 y 28 de noviembre de 2010 y, la segunda, los días 26 y 27 de noviembre de 2011. Nuestro estudio versa sobre la pragmática y las estrategias de comunicación empleadas por los candidatos; concretamente, acerca de las estrategias de cortesía en la interacción escrita por correo electrónico en una de las tareas del examen LETRA de la segunda convocatoria, realizada para 271 candidatos, de los que hemos analizado un corpus de 28 muestras, según se detallará más adelante.

La investigación persigue los siguientes objetivos: analizar las estrategias de interacción utilizadas por adultos inmigrantes en la redacción de correos electrónicos en el examen LETRA; compararlas según las calificaciones obtenidas por los candidatos, sus lenguas maternas, edad y sexo; determinar si estas estrategias se adecuan a las normas

sociopragmáticas propias de la interacción en español; reflexionar acerca de la presencia de marcas lingüísticas y estilísticas específicas de la oralidad, y observar si las estrategias utilizadas en la redacción en papel se asemejan a las registradas en otros estudios sobre interacción escrita en los que se escriben correos electrónicos al ordenador.

La tarea de interacción escrita a partir de la cual se toman los datos, es la respuesta que los candidatos deben dar al siguiente correo electrónico de invitación:

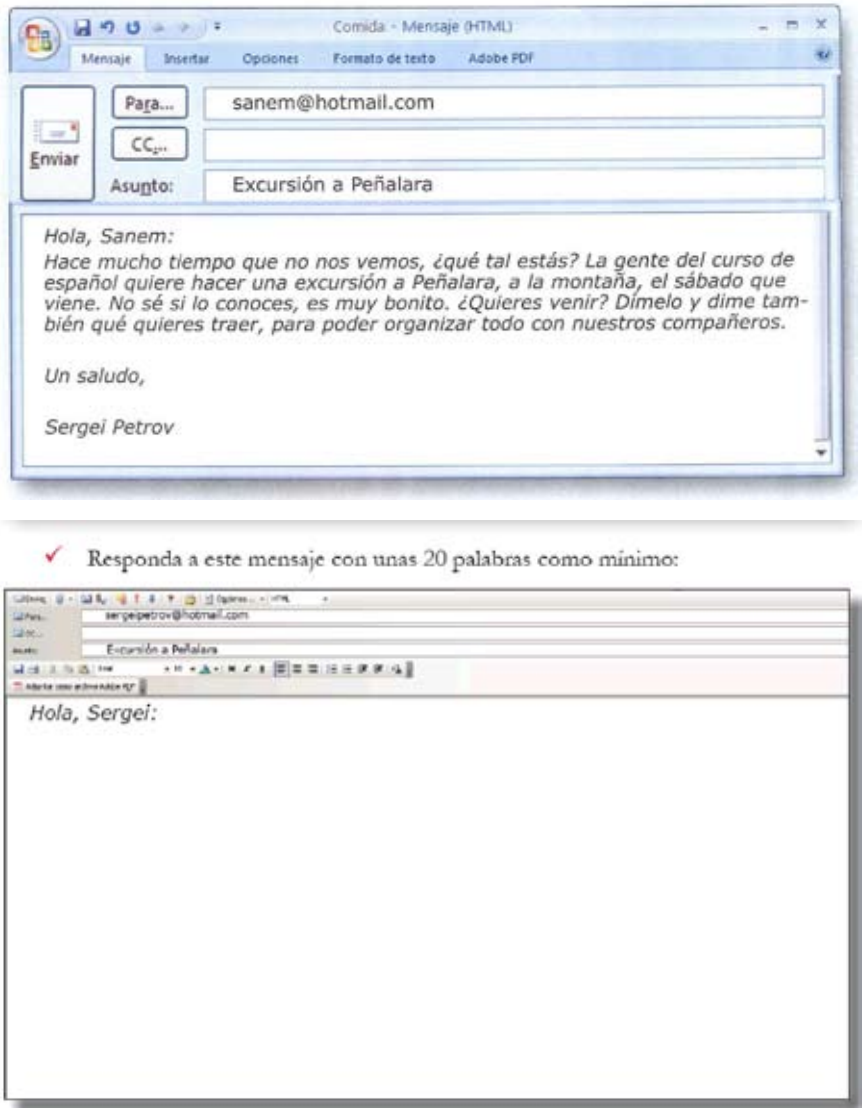


Gráfico 1: tarea de interacción escrita

2. Marco teórico

2.1. Caracterización del discurso del correo electrónico

El trabajo de Vela (2006) nos permite distinguir dos tipos de correo electrónico atendiendo al régimen de interacción en que se inserte su discurso: por un lado, los correos dialogales (en régimen de interacción continua) y, por otro, los correos epistolares (en régimen de interacción no continua).

En los dialogales el intervalo de construcción del intercambio se construye en el interior de una sola sesión; se caracterizan por presentar las secuencias de apertura y cierre en distintos mensajes y por la correspondencia entre mensaje y turno; su estilo es más breve, descuidado y con menos marcas de cortesía; en ellos suelen aparecer marcas específicas de alternancia de turno; por último, suelen tratar un único tema en el mismo mensaje. En cambio, en los epistolares el intercambio completo se produce más allá de los límites de la sesión; se caracterizan por presentar los elementos de apertura y cierre en un mismo mensaje y no existe correspondencia entre mensaje y turno; los correos tienen un estilo más cuidado y presentan un mayor número de párrafos y de marcas de cortesía; por último, suelen tratar más de un tema en un solo mensaje.

2.2. Estudios de cortesía lingüística

Uno de los pilares básicos en los que se sustenta nuestra investigación se encuentra en la teoría de la cortesía lingüística de Brown y Levinson (1987). El concepto central de esta teoría es el de imagen. Todo individuo posee una imagen pública que es vulnerable y que trata de conservar respetando la de los demás. De la necesidad de salvaguardar la propia imagen y, por tanto, también la ajena surgen una serie de estrategias de cortesía que se aplican para evitar conflictos. Brown y Levinson (1987) distinguen dos tipos de imagen pública: una imagen negativa (el deseo de que nadie nos imponga nada y de poder ejercer la libertad de acción) y una imagen positiva (el deseo de ser reconocido socialmente). Para salvaguardar ambas imágenes y compensar los conflictos con el interlocutor, se utilizan una serie de estrategias de cortesía verbal.

No se ha encontrado ningún trabajo que estudie específicamente las estrategias de cortesía en la aceptación/rechazo de una invitación electrónica. No obstante, el análisis de las estrategias en nuestro estudio toma parte del modelo de análisis de la cortesía lingüística que aplica Nicholls (2009) en su investigación sobre las investigaciones electrónicas. Nuestro trabajo se centra en dos de las cuatro perspectivas a las que se dedica esta autora: el análisis de las estrategias de cortesía positiva y de cortesía negativa.

Como establece Barros (2010), la invitación, función que se incluye en nuestro objeto de estudio, es un acto de habla comisivo cuyo objeto ilocutivo consiste en la expresión de la intención del locutor de beneficiar al interlocutor. Constituye un acto de habla que forma un par adyacente con la respuesta a la misma. En español esta contestación suele consistir en la aceptación y el agradecimiento, reacción que compromete al invitado a la realización de la acción. Si se opta por el rechazo, este deber aparecer

justificado y acompañado del agradecimiento para no comprometer la imagen del interlocutor y caer en la descortesía.

2.3. Estrategias de interacción oral y escrita

Dado el vacío de investigación en cuanto a estudios que se dediquen a identificar y clasificar las estrategias de interacción escrita en la realización de tareas de aprendizaje de ELE, se han revisado las clasificaciones del MCER (2002), del PCIC (2006) y las propuestas por Giovannini *et al.* (1996). A partir de ellas y de los estudios anteriormente presentados acerca de la cortesía lingüística y del correo electrónico, hemos elaborado una taxonomía que reúne las estrategias propias de la tarea de interacción escrita a través del correo electrónico, clasificación que ha servido como base para la realización del estudio empírico posterior.

Tanto el MCER (2002) como el PCIC (2006) se refieren a las estrategias de interacción oral. Dado el carácter dialógico y la cercanía a lo oral que presenta el correo electrónico, consideramos que muchas de estas estrategias pueden aplicarse igualmente a la interacción escrita para esta tarea concreta (redacción de correos electrónicos), aunque en algunos casos estas estrategias se aplicarán de manera distinta a como se aplicarían en la interacción oral dado el carácter diferido y material de los intercambios escritos (como es el caso de la planificación, por ejemplo, que en el caso de la destreza oral no suele contar con un soporte material). La propuesta de Giovannini *et al.* (1996) recoge una clasificación de las estrategias que se utilizan en el proceso de escritura.[1] Todas ellas se ajustan a las características específicas de la interacción escrita en la redacción de un correo electrónico.

3. Metodología

Se trata de un estudio cualitativo, descriptivo y exploratorio que pretende identificar patrones en los correos electrónicos de adultos inmigrantes por medio del recuento de frecuencia de ciertas estrategias de interacción escrita, en su mayoría estrategias de cortesía. En primer lugar, se elabora una taxonomía de estrategias de interacción escrita por correo electrónico, consistente de 8 estrategias y 20 subestrategias con sus correspondientes variantes.[2]

El corpus analizado se ha formado realizando un muestreo no probabilístico por cuotas, por el cual se han seleccionado 28 de un total de 271 correos electrónicos correspondientes a la Tarea 3 de la prueba de expresión e interacción escrita del Diploma LETRA (convocatoria de noviembre de 2011).

El corpus se clasifica según las variables de presagio (edad, sexo y lengua materna) y de producto (calificación obtenida), cuya relación con la variable de proceso (estrategias pragmáticas de interacción escrita) pretendemos analizar.

1. La lista de estrategias se figura en Giovannini *et al.* (1996: 76-77).
2. La taxonomía completa puede consultarse a través de las autoras.

Para realizar el análisis, se elabora una herramienta de toma de datos (hoja de cálculo de Excel) que permite recoger información sobre la aparición y frecuencia de las diferentes variantes (subestrategias) que componen la variable de estrategias de interacción escrita.

Las estrategias analizadas en el corpus, pertenecientes a la taxonomía elaborada, han sido las siguientes:

a) *Identificación del vacío de información*: estrategia por la que el emisor reconoce la información que debe dar para responder adecuadamente al interlocutor, teniendo en cuenta sus características, el contexto situacional y los objetivos de la interacción.

b) *Respuesta explícita a una pregunta que no espera contestación*: estrategia por la cual el emisor contesta de manera literal a una pregunta retórica de cortesía, con la que simplemente se pretende manifestar interés por el interlocutor.

c) *Reparación*: estrategia que consiste en añadir expresiones con el objetivo de compensar la posible agresión a la imagen negativa del interlocutor. Se dan excusas y justificacione. Dentro de la reparación se distinguen la petición de disculpas y la expresión de pena.

d) *Intensificación cortés*: realza la fuerza de las aserciones para responder cooperativamente a la invitación del interlocutor. Con esta estrategia se intensifica la posición y el compromiso del emisor respecto de su enunciado, reforzando la imagen positiva de este al igual que la de su interlocutor.

e) *Agradecimiento*: estrategia que consiste en la utilización del acto de habla de agradecer por el cual el emisor expresa un estado emocional frente al comportamiento del interlocutor. En este acto de habla, la cortesía se orienta hacia la imagen del interlocutor, al ser este el receptor del comportamiento dirigido y planeado por el emisor.

f) *Expresión de buenos deseos*: estrategia en la que el emisor se muestra cooperativo con el receptor indicando que sus propios deseos son los mismos que los de este. Suele aparecer en actos de habla de deseo y esperanza.

g) *Inclusión de ambos interlocutores en la actividad*: estrategia a través de la cual se mantiene la imagen positiva de ambos interlocutores, ya que se subraya la cooperación entre ambos. Se suele utilizar una forma inclusiva del verbo (1ª o 2ª persona del plural), de modo que los interlocutores sientan que tienen un mismo propósito.

h) *Reconocimiento/atención a los deseos del interlocutor*: estrategia a través de la cual el emisor manifiesta su interés por el receptor, atendiendo a sus necesidades, deseos e intereses, o preguntando sobre su salud o estado físico.

4. Resultados

La primera pregunta a la que responde el estudio se refiere a la identificación de las estrategias que emplean los adultos inmigrantes para escribir un correo electrónico en el examen LETRA. A la luz del corpus analizado, los candidatos hacen uso de todas las estrategias analizadas. Hay que señalar que, entre todas ellas, la más frecuente es la respuesta explícita a la pregunta de cortesía que se hace en el correo de invitación: *¿qué tal estás?* Resulta llamativo que una gran parte de los informantes conteste a esta pregunta retórica que en español no espera respuesta y que simplemente pretende mostrar interés por el interlocutor. Estos resultados no se corresponden con la idea que recogía Barros (2010) en su estudio al referirse al acto de habla de la aceptación de una invitación. Se aprecia que la reacción prioritaria entre nuestros informantes es la expresión de deseo/interés, no la aceptación y el agradecimiento como establece la autora. En cambio, cuando se refieren al rechazo, ambos estudios coinciden en el uso más frecuente de la estrategia de justificación seguida del agradecimiento para no comprometer la imagen del interlocutor y caer en la descortesía.

También hay que destacar el predominio de las estrategias de cortesía positiva sobre las de cortesía negativa. Entre las positivas destinadas a agradar la imagen del interlocutor, se prefiere conseguir una mayor cooperación e identificación con el interlocutor incluyendo a ambos en la misma actividad. También predomina el uso de adjetivos y adverbios intensificadores de la cortesía (*mucho/a, muy*). Apenas se utilizan los sufijos aumentativos y las exclamaciones como forma de intensificación cortés. Entre las estrategias negativas que se utilizan para suavizar la agresión a la imagen del interlocutor cuando se rechaza la invitación, destacan la justificación y el agradecimiento. La menos utilizada es la expresión de pena.

Porcentajes de frecuencia de las estrategias de interacción escrita	
Identificación del vacío de información	Aceptación de la invitación
Agradecimiento	32%
Justificación	18%
Aceptación simple	39%
Expresión de deseo y/o interès	46%
Información adicional para cumplir los fines funcionales	50%
Identificación del vacío de información. Rechazo de la invitación	
Agradecimiento	29%
Justificación	36%
Rechazo simple	25%
Expresión de deseo y/o interés	21%
Respuesta explícita a una pregunta que no espera contestación	61%
Reparación. Excusas y reparacions	
Petición de disculpas	21%
Expresión de pena	4%
Intensificación cortés. Nivel proposicional	
Adverbios y adjetivos intensificadores	50%
Sufijos aumentativos	4%
Intensificación cortés. Nivel modal	

Léxico hiperbólico	25%
Exclamaciones	7%
Partículas introductoras del enunciado para mostrar acuerdo o afinidad con el interlocutor	18%
Expresiones evidenciales	18%
Agradecimiento	
Para suavizar un acto amenazador	29%
Para agradar a la imagen	36%
Expresión de buenos deseos	25%
Inclusión de ambos interlocutores en la actividad	50%
Reconocimiento/atención a los deseos del interlocutor	39%

Tabla 1. Porcentajes de frecuencia de las estrategias de interacción escrita

La segunda pregunta se refiere a las diferencias que se encuentran en el uso de las estrategias de interacción escrita según la familia lingüística de procedencia de los inmigrantes. Los resultados obtenidos revelan un uso diferenciado de las estrategias de interacción escrita empleadas por los informantes de las distintas familias lingüísticas. En primer lugar, se constata que el románico y el eslavo son los grupos lingüísticos que utilizan una mayor variedad de estrategias; por el contrario, el grupo chino es el que presenta una menor variedad.

En el grupo de lenguas chinas se muestra una tendencia clara a utilizar la aceptación simple en la invitación, en detrimento del resto de estrategias de aceptación, más usuales en las otras familias lingüísticas. Para rechazar la invitación se prefiere la estrategia de la justificación; en cambio, no se agradece ni se expresa deseo. Tampoco son muy proclives a la reparación cuando rechazan y, si lo hacen, utilizan la petición de disculpas, nunca la expresión de pena. Por otro lado, la intensificación de la cortesía no es una de las estrategias más frecuentes en el grupo; su uso se limita a los adverbios y adjetivos intensificadores en la mayor parte de las ocasiones o al léxico hiperbólico. El grupo también se caracteriza por mostrar frecuentemente cooperación con el interlocutor atendiendo a sus deseos; otras formas de cooperación no son habituales.

En el grupo eslavo, todos sus informantes aplican la estrategia de responder explícitamente a la pregunta de cortesía que no espera contestación. Para rechazar la invitación, se utiliza con frecuencia una amplia variedad de estrategias: justificación, agradecimiento y expresión de deseo. También se aprecia una tendencia a usar adverbios y adjetivos como forma de intensificación de la cortesía, en detrimento del resto de estrategias de este tipo. Al igual que en el grupo chino, es frecuente la cooperación con el interlocutor atendiendo a sus deseos.

Lo más significativo del grupo árabe con respecto a las otras familias lingüísticas es que no utilizan formas de reparación cuando rechazan la invitación. No obstante, sí que aplican con frecuencia estrategias de aceptación de la invitación, predominando el agradecimiento y la expresión de deseo. Por otra parte, una de las estrategias prioritarias en este grupo es la intensificación cortés a través de expresiones evidenciales,

característica que lo diferencia del resto de grupos. Por último, el grupo no destaca por su cooperación con el interlocutor.

Al igual que en el grupo eslavo, todos los informantes africanos utilizan la estrategia de responder explícitamente a la pregunta de cortesía que no espera contestación. El grupo destaca por utilizar muy frecuentemente el agradecimiento, tanto para aceptar como rechazar la invitación. Para reparar la comunicación aplican la petición de disculpas, nunca la expresión de pena. Por otro lado, una de sus estrategias preferidas es la intensificación de la cortesía a través de adjetivos y adverbios intensificadores; el resto de formas de intensificación no se usan o se usan con poca frecuencia. Al igual que el grupo chino y eslavo, otra de sus estrategias más importantes es la cooperación con el interlocutor.

El grupo románico destaca por preferir la expresión de deseo a otras estrategias cuando se acepta la invitación. Para reparar la comunicación aplican la petición de disculpas, nunca la expresión de pena. Al igual que los africanos, una de las estrategias preferidas en la familia lingüística románica es la intensificación cortés a través de adjetivos y adverbios intensificadores; no obstante, también utilizan con frecuencia el léxico hiperbólico.

Al igual que en el grupo eslavo y el africano, todos los informantes caucásicos utilizan la estrategia de responder explícitamente a la pregunta de cortesía que no espera contestación. Aunque no destacan por utilizar estrategias de reparación, este grupo se diferencia del resto en que prefiere expresar pena que pedir disculpas cuando rechaza la invitación. Por otro lado, la intensificación de la cortesía no es una estrategia frecuente en el grupo, destacándose la ausencia de adjetivos y adverbios intensificadores tan frecuentes en el grupo eslavo, africano y románico, así como las expresiones evidenciales preferidas por el grupo árabe.

La tercera pregunta a la que responde el estudio está relacionada con las diferencias en el uso de las estrategias de interacción escritas según el sexo de los inmigrantes que realizan la tarea de redacción del correo electrónico. La primera conclusión que se extrae del análisis del corpus es que las mujeres emplean una mayor variedad de estrategias que los hombres (un 9% más). Las diferencias más significativas entre ambos sexos se encuentran, por un lado, en el uso de partículas introductoras de acuerdo o afinidad con el interlocutor como forma de intensificación de la cortesía y el ofrecimiento de información adicional para cumplir los fines funcionales, subestrategias empleadas con mucha más frecuencia por los hombres que por las mujeres, que hacen un uso nulo (en la primera) o escaso de las mismas. También se aprecia que las mujeres tienen tendencia a utilizar con más frecuencia que los hombres la justificación cuando se rechaza la invitación. En cambio, ambos sexos coinciden en hacer un uso escaso o nulo de las estrategias de expresión de pena como forma de reparación y la intensificación cortés mediante sufijos aumentativos y exclamaciones.

La cuarta pregunta de investigación se dirige a determinar las diferencias en el uso de las estrategias de interacción escrita según la edad de los inmigrantes que partici-

pan en la redacción del correo electrónico. Los resultados muestran la tendencia en los jóvenes a utilizar una mayor variedad de estrategias que los maduros. No obstante, la diferencia entre ambos grupos es escasa. La diferencia más importante entre ambos grupos de edad es que los jóvenes utilizan con mucha más frecuencia que los maduros la estrategia de la intensificación cortés a través de léxico hiperbólico, la expresión de buenos deseos y la atención a los deseos del interlocutor. No obstante, ambos grupos coinciden en el uso destacado de los adjetivos y adverbios como forma de intensificación de la cortesía, en fomentar la inclusión de ambos interlocutores en la misma actividad y en ofrecer información adicional para cumplir los fines funcionales cuando aceptan la invitación. También muestran similitudes en el uso escaso o nulo de la intensificación cortés a través de sufijos aumentativos y exclamaciones, además de la expresión de pena como forma de reparación cuando rechazan la invitación.

La quinta pregunta tiene como objetivo establecer las diferencias en el uso de las estrategias de interacción escrita a partir de las calificaciones obtenidas en la tarea de redacción del correo electrónico por parte de sus participantes. Los resultados del análisis realizado nos permiten concluir que los informantes que aprueban la tarea utilizan una mayor variedad de estrategias que los suspensos (100% de los aprobados frente al 78% de los suspensos), a pesar de que ambos grupos emplean un número elevado de estrategias distintas. Las diferencias más significativas entre ambos grupos se encuentran, por un lado, en el uso mucho más frecuente por parte de los aprobados de las estrategias que incluyen a ambos interlocutores en la misma actividad, la petición de disculpas como forma de reparación y la expresión de deseo cuando se rechaza la invitación. Sin embargo, los suspensos hacen un uso mucho más frecuente de la estrategia de aceptación simple de la invitación. La mitad de ellos la emplea.

Con la sexta y última pregunta pretendemos determinar si las estrategias de interacción escrita empleadas por los inmigrantes en la tarea de redacción del correo electrónico se ajustan a las normas pragmáticas propias de la interacción en español. Para contestar a esta pregunta hemos adoptado el punto de vista del receptor español que evalúa el nivel de competencia sociopragmática reflejado en los correos electrónicos. Para ello, hemos utilizado los criterios de evaluación analítica correspondiente a la tarea 3 en la prueba de expresión e interacción escrites.[1] Nos hemos centrado en el análisis de las puntuaciones y calificaciones obtenidas en el criterio de la competencia sociopragmática. Según la escala de calificación aplicada, los candidatos obtienen la calificación 3 (aprobado) en el apartado de competencia sociopragmática cuando "utilizan un registro adecuado al género textual y al contexto de comunicación propuesto. En la tarea de interacción escrita, manifiesta cortesía interaccional adecuándose al contexto dado, aunque los recursos que emplea para ello son muy limitados (uso de expresiones como *por favor* o *gracias*, uso de *usted*)", mientras que la calificación 2 (suspenso) correspondería a producciones en las que se "utiliza un registro que no se adecua suficientemente al género textual ni al contexto de comunicación propuesto. Emplea algunas marcas de cortesía interaccional, pero no las suficientes para adecuarse al contexto comunicativo propuesto". La puntuación máxima (4) se otorga a los escritos en los que se "manifiesta

1. Documentación oficial del Examen LETRA, disponible a través del Grupo de investigación LAELE de la Universidad Nebrija.

amplia capacidad de seleccionar el registro más apropiado al género textual y al contexto de comunicación propuesto. Emplea con soltura recursos de cortesía interaccional adecuados al contexto de comunicación propuesto".

Todos los informantes se ajustan en alguna medida a las normas sociopragmáticas propias de la interacción en español, aunque algunos no lo hagan suficientemente. Más de la mitad de participantes obtiene la calificación más alta en este criterio. Ninguno de los informantes que no se ajusta suficientemente a las normas obtiene la calificación más baja (suspenso, 1: "No utiliza un registro adecuado al género textual ni al contexto de comunicación propuesto. Su forma de dirigirse al receptor no se ajusta a lo requerido en el contexto de comunicación propuesto").

Según la familia lingüística de procedencia, los informantes pertenecientes al grupo románico son los que más se ajustan a las normas pragmáticas del español a la hora de utilizar las estrategias de interacción escrita. A este grupo le siguen el africano y el chino. El grupo que menos se ajusta a estas normas pragmáticas es el caucásico.

Por sexo, la primera conclusión es que todas las mujeres se ajustan a las normas sociopragmáticas del español; en cambio, entre los hombres hay un pequeño porcentaje que recibe una calificación insatisfactoria en este sentido. Aunque una mayoría de informantes de ambos sexos obtiene la calificación más alta, en el caso de las mujeres el porcentaje es significativamente más alto que en el de los hombres.

En cuanto al factor edad, existen diferencias importantes en las calificaciones obtenidas por los dos grupos de edad. La conclusión principal es que todos los jóvenes se ajustan a las normas sociopragmáticas del español; sin embargo, entre los maduros hay un pequeño porcentaje de informantes que no lo hace, alcanzando una calificación insatisfactoria. La mayor parte de los informantes jóvenes obtiene la calificación más alta, mientras que en el grupo de maduros solo lo hace la mitad.

Finalmente, en lo que respecta a las calificaciones obtenidas en la tarea, hay que destacar que tan solo la mitad de los informantes que suspenden alcanzan una calificación insuficiente en la valoración del criterio de la competencia sociopragmática. La otra mitad sí consigue ajustarse adecuadamente a las normas sociopragmáticas que rigen la interacción en español. Hay un mínimo porcentaje de informantes aprobados que obtiene una calificación baja en el criterio de la competencia sociopragmática. En cambio, muchos de los aprobados obtienen la puntuación más alta en este criterio.

5. Conclusiones y repercusiones didácticas

Dado el vacío bibliográfico en cuanto al estudio de las estrategias de interacción escrita y la importancia de esta destreza en la didáctica de lenguas extranjeras, una de las metas fundamentales de este trabajo ha sido proponer una taxonomía de estrategias de esta destreza que se ajuste a la comunicación a través del correo electrónico. Esta taxonomía se ha tomado como base para la realización del estudio empírico pos-

terior. Todas las clasificaciones estudiadas se refieren a las estrategias de interacción oral, por lo que hemos tenido que adaptarlas para que se ajustaran a la interacción escrita digital.

El análisis ha consistido en un recuento de frecuencias de ciertos rasgos característicos de la interacción escrita (especialmente, rasgos de cortesía) cuando se responde a una invitación electrónica. Los resultados del análisis del corpus ponen de manifiesto las diferencias que existen en el uso de las estrategias de interacción escrita entre los informantes de distintos grupos de lenguas maternas, sexo, edad y calificaciones, aunque estas no son significativas en el caso del sexo y la edad.

Otro de los objetivos del trabajo ha sido reflexionar acerca de si las estrategias de interacción escrita empleadas por los participantes en el examen LETRA son similares o difieren de las registradas en los estudios sobre interacción escrita en correos electrónicos redactados directamente al ordenador y no en papel. No disponemos de datos empíricos suficientes, ya que no existen muchos estudios de este tipo con los que comparar los resultados; por tanto, solo hemos podido establecer comparación con el estudio de Nicholls (2009) que analiza las estrategias de cortesía en las peticiones electrónicas. La comparación nos permite formular la hipótesis de que las estrategias de interacción escrita utilizadas en la redacción manual del correo electrónico se corresponden, en gran medida, con las que suelen aparecer en los correos escritos a ordenador.

A partir de la caracterización que realizan Vela (2006) y otros autores sobre el discurso propio del correo electrónico, otro objetivo que nos hemos planteado ha sido reflexionar acerca de si los correos de nuestro corpus presentan características lingüísticas y estilísticas específicas de la oralidad, que distingan este género del epistolar tradicional. Tras el análisis de los correos podemos establecer la hipótesis de que existen numerosas marcas de oralidad en los correos electrónicos y que se trata de un cibergénero independiente de la carta. No obstante, también se advierten ciertos rasgos propios de la escritura más tradicional que caracteriza a la carta.

A la luz de los resultados obtenidos en el análisis del corpus, hemos querido ofrecer algunas orientaciones didácticas que pueden ser útiles para la enseñanza de ELE a grupos específicos de inmigrantes que redactan un correo electrónico. Principalmente consideramos que los procesos cognitivos que se activan durante la escritura (planificación, textualización y revisión) deben constituir la base de la acción docente (Cassany 2005). En este sentido abogamos por un enfoque comunicativo centrado en el proceso y consideramos que el correo electrónico, como género de interacción escrita, debe incluirse dentro de las acciones formativas destinadas al aprendizaje de ELE, de manera que se responda a los usos sociales actuales a través de la introducción de los soportes digitales (Cassany 2000). Igualmente, a partir de los resultados del análisis realizado según la familia lingüística de los informantes, podrían desarrollarse propuestas didácticas encaminadas a solventar los problemas específicos detectados en el uso de las estrategias pragmáticas, con actividades concretas que puedan aplicarse en el aula.

Bibliografía

BARROS, M. J. (2010): *Actos de habla y cortesía valorizadora: las invitaciones* [en línea].

BROWN, G. y S. C. LEVINSON (1987): *Politeness: Some universals in language usage,* Cambridge: Cambridge University Press.

CASSANY, D. (2000): *De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición* [en línea].

CASSANY, D. (2005): *Expresión escrita en L2/ELE,* Madrid: Arco Libros.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en línea].

GIOVANNINI, A. *et al.* (1996): *Profesor en acción 3. Destrezas,* Madrid: Edelsa.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el espanyol,* Madrid: Biblioteca Nueva.

NICHOLLS, C. (2009): *El conocimiento de normas pragmáticas en las peticiones electrónicas: un estudio comparativo entre hablante de español como lengua nativa, lengua heredada y lengua extranjera*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Arizona.

VELA, C. (2006): *El correo electrónico. El nacimiento de un nuevo género* [en línea].

Competencia comunicativa y transversalidad en contextos multiculturales de L2

Aurora Martínez Ezquerro
Universidad de La Rioja

Resumen

El incremento de adolescentes de diversas nacionalidades en las aulas de Secundaria conlleva la necesidad de priorizar la enseñanza de la lengua como herramienta para su integración. En la presente investigación se abordan cuestiones metodológicas y prácticas que parten de una innovadora propuesta metodológica de Lengua Castellana en este contexto. Su objetivo consiste en mejorar –desde perspectiva interdisciplinaria– la competencia comunicativa a partir de un eje transversal y mediante el enfoque por tareas. El tema vertebrador, *La salud alimentaria*, es asunto capital que recoge la Ley Orgánica de Educación (cap. I, art. 2; y cap. III, art. 23). Los objetivos y contenidos comunicativos se entroncan con las competencias básicas del currículo de este nivel educativo.

1. Contextualización

Teniendo en cuenta el aumento de alumnos extranjeros adolescentes que pueblan las clases de Secundaria y con el fin de ofrecer un método de E/A adecuado, se están creando en algunos centros de enseñanza –por iniciativa personal del profesorado y con apoyo de la institución superior correspondiente– programas que ofrecen metodologías basadas en modelos más activos[2] y que, por tanto, contribuyen a la mejora de las habilidades comunicativas. En este nuevo campo de intervención, la lengua constituye la principal demanda, puesto que es el instrumento que permite una plena integración en ámbitos sociales, culturales, académicos y profesionales. Tal y como se recoge en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*,[3] el Consejo de Europa propone a quienes se ocupan de la organización del aprendizaje de idiomas que basen su trabajo en las necesidades, motivaciones, características y recursos de los estudiantes. En un camino más próximo al alumnado que nos compete, la *Guía didáctica del Portfolio europeo de las lenguas para Enseñanza secundaria*[4] ofrece valiosas aportaciones. Nuestra propuesta se contextualiza en los centros de Secundaria, regidos por una legislación específica en-

2. Gómez De Benito ("Paradigmas cognitivos y sociales del aprendizaje") ofrece un interesante estudio que aborda el desarrollo de los paradigmas cognitivos y psicosociales del lenguaje, especialmente de la Psicología Cognitiva.

3. Consejo de Europa (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* En http://cvc.cervantes.es/obref/marco (2002) para la traducción en español, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Artes Gráficas Fernández Ciudad, S. L. – Madrid.

4. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Secretaría General de Educación y Formación Profesional (2004): *Guía didáctica del Portfolio europeo de las lenguas para Enseñanza secundaria*, Subdirección General de Programas Europeos. En http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/pel_secundaria_guia_didactica-2.pdf. Esta guía se propone informar y formar al docente de secundaria que quiera utilizar en su clase el Portfolio europeo de las lenguas (PEL), un proyecto diseñado y promovido por el Consejo de Europa, que en el Estado español ha sido coordinado por la Subdirección General de Programas Europeos, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, con la colaboración de las distintas Comunidades autónomas. Caracterizado a grandes rasgos, el PEL es un cuaderno con cuadros, preguntas, orientaciones y ejercicios para sensibilizar al alumno respecto al aprendizaje de lenguas y a la realidad plurilingüe y pluricultural en que vive y para formarle como aprendiz autónomo de idiomas a lo largo de la vida.

marcada en la Ley Orgánica de Educación[5] (en adelante, LOE); esta normativa contempla la necesidad de atender a la diversidad del alumnado y así en el CAPÍTULO III, referido a la Educación Secundaria Obligatoria, Artículo 22. *Principios generales*, dice:

4. La educación secundaria obligatoria se organizará de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado. Corresponde a las Administraciones educativas regular las medidas de atención a la diversidad, organizativas y curriculares [...].

5. Entre las medidas señaladas en el apartado anterior se contemplarán las adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos, los agrupamientos flexibles [...], programas de refuerzo [...].

La Orden que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria,[6] en el *Artículo 8. Principios metodológicos* indica:

1. En esta etapa se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado [...].

2. La metodología didáctica será fundamentalmente comunicativa, activa y participativa [...].

3. La acción educativa procurará la integración de los aprendizajes poniendo de manifiesto las relaciones entre las materias y su vinculación con la realidad [...].

4. Sin perjuicio de su tratamiento específico en las materias del ámbito lingüístico, en todas las materias se planificarán actividades que fomenten la comprensión lectora, la expresión oral y escrita y el desarrollo de la capacidad para dialogar y expresarse en público.

5. La educación en valores deberá formar parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje por ser uno de los elementos relevantes en la educación del alumnado.

Teniendo en cuenta estos principios legislativos y a la luz de la demanda educativa mencionada, abordamos en este trabajo cuestiones metodológicas y prácticas que surgen tras considerar prioritario el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. Es preciso estimular los aprendizajes que resultan útiles para acercar y equiparar, en la medida de lo posible, las competencias lingüísticas de estos alumnos inmigrantes con las del resto de sus compañeros. El enfoque comunicativo desarrolla los aspectos que conducen a la competencia comunicativa plena de un hablante: intenciones comunicativas diversas, tipos de textos variados, procesos psicolingüísticos complejos de comprensión y expresión (oral y escrita), conocimiento y reflexión sobre la lengua en sus aspectos lingüísticos (gramaticales, ortográficos, léxicos) y comunicativos, conteni-

5. Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE Nº 106, de 4 de mayo de 2006).
6. Orden ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 21 de julio de 2007).

dos actitudinales, socioculturales, sociolingüísticos, etc.

2. Una metodología integradora de competencias

La aplicación de esta metodología –el currículum es abierto y flexible– en un centro de Secundaria implicó unas fases de adaptación que condujeron a continuas reflexiones. La propuesta comenzó a ser llevada a cabo durante el curso 2009/2010 con alumnos paquistaníes matriculados en el IES *Escultor Daniel* (Logroño, La Rioja). Es un centro situado en una zona con un acusado índice de inmigración, principalmente del origen indicado, si bien el porcentaje de alumnos extranjeros matriculados no rebasa el 15%. El alumnado de la procedencia indicada constituye un grupo especial puesto que su conocimiento de la lengua y cultura españolas resulta deficiente. Se apreció que en las clases ordinarias no podían ser atendidos convenientemente y el equipo docente consideró oportuno crear "aulas de adaptación y tránsito" cuya ratio no superase los doce alumnos.[7] De forma general, se planificó un programa que los atendía durante dos cursos (algunos de ellos se incorporan posteriormente a algún PCPI o cursan ESO), de edades comprendidas entre 13 y 15 años, con un nivel de competencia lingüística B1 de español y una media de dos a tres años de estancia previa en nuestro país. Las clases que reciben –cada una con su profesor especialista– se estructuran en las áreas de Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Sociales, Educación Plástica, Educación Física y Prácticas en el taller de carpintería. Suelen ser alumnos responsables que muestran interés por aprender, si bien se ven limitados –como ya se ha indicado– por el idioma principalmente. Uno de los objetivos es atender de forma adecuada esta compensación educativa, que ya aparece recogida en la LOE, cuyo *Preámbulo* dice así: "La Ley trata asimismo de la compensación de las desigualdades a través de programas específicos desarrollados en centros docentes escolares". Es más, la citada Ley dedica el Capítulo II a la *Compensación de las desigualdades en educación*, y en su Artículo 80. *Principios,* subapartado 2, indica: "Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole".

La metodología aplicada en las clases de Lengua Castellana no resultaba adecuada porque no potenciaba el uso del español como herramienta de comunicación en un contexto real ni se abordaban temas de interés. La práctica habitual se resumía en la selección del libro de texto de primero de ESO, que se completaba con recursos varios (fotocopias, visionado de películas, debates, búsquedas informáticas, etc.). Esta fusión de medios resultaba en la mayoría de los casos improvisada y, por ende, inconexa. Como sabemos, los manuales constituyen el recurso más empleado, pero los contenidos que ofrecen tienden a la separación de los mismos en bloques, tal y como propone el currículo de ESO. Aunque el eje del currículo son las habilidades y estrategias para hablar, escribir, escuchar y leer en ámbitos significativos de la actividad social, aspectos que recogen los tres primeros bloques de contenidos (1. Hablar, escuchar y conversar; 2. Leer

7. El hecho de agrupar a alumnos de similar procedencia geográfica (responde a razones evidentemente lingüísticas) fue posible puesto que en este *Programa de aulas de adaptación y tránsito* así se decidió y aprobó, y además no supuso incremento de profesorado.

y escribir; 3. Educación literaria), también se incluyen los bloques 4. Conocimiento de la lengua, y 5. La lengua y los hablantes, que reúnen los contenidos que se refieren a la capacidad de los alumnos para observar el funcionamiento de la lengua y para hablar de ella, así como a los conocimientos explícitos sobre la lengua y sus formas de uso. Esta separación propicia la falta de interrelación de contenidos propia de las programaciones didácticas al uso. Por otro lado, aparte de subsanar esta falta de conexión curricular, también nos planteamos la importancia de integrar las competencias básicas[8] del currículo de ESO, que en el proceso de enseñanza-aprendizaje propone la legislación educativa y que en el anteproyecto de la mejora de la calidad educativa[9] también se consideran fundamentales. En relación con el concepto de *competencia*, Marina (2010: 51) indica que "Desde el punto de vista pedagógico, exigen una planificación cuidadosa y sabia a través del currículo, porque no basta con las buenas intenciones". El Departamento de Lengua Castellana y Literatura planificó un método de trabajo eficaz, que desarrolla la enseñanza de la lengua española en un ambiente motivador, participativo y útil para el alumnado. Teniendo en cuenta que estos alumnos se encuentran en un nuevo contexto cuya lengua no solamente es un vínculo oral, sino también escrito, es obvio que uno de los objetivos fundamentales consistió en mejorar todos los aspectos que contribuían al desarrollo de su competencia comunicativa.

El aprendizaje de la lengua española –en coordinación con las otras áreas, especialmente la de Ciencias Sociales– se planteó mediante tareas,[10] método no habitual en los centros mencionados. El enfoque por tareas propone una enseñanza interdisciplinar –resulta idónea para este alumnado– y permite imbricar el área de Lengua Castellana y Literatura con otras materias. Después de numerosas reuniones para establecer temas motivadores y que permitiesen mejorar conocimientos, se juzgó que el asunto central que iba a vertebrar las tareas giraría en torno a la salud alimentaria. Este tema, aparte de que suscitaba interés porque les permitía "contar" costumbres de su país y ensalzar su patrimonio gastronómico, también resultaba muy útil puesto que los introducía en el conocimiento de la alimentación sana y equilibrada. Resultaba innovador además porque este eje transversal no suele programarse en un plan de trabajo docente interdisciplinario en Secundaria. El tema seleccionado se recoge en el cap. I, art. 2 de la LOE, que señala como uno de los fines (h): "La adquisición de hábitos intelectuales [...], así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte". Y en la misma Ley, en el CAPÍTULO III, Educación Secundaria Obligatoria, art. 23, en los objetivos, se vuelve a insistir en la importancia que tiene este conocimiento para el alumno: "Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales [...]. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el

8. Según la LOE, las *competencias* son los aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos.

9. Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa-LOMCE (26 de septiembre de 2012) (http://www.educacion.gob.es/horizontales/ministerio/campanas/lomce.html).

10. La lista de autores y obras es abundante. Sirvan como ejemplo algunos de los estudios tomados como base metodológica y pragmática, si bien se han consultado otros muchos de gran interés. Así tenemos a Candlin, Christopher N. (1990): "Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas"; Estaire, Sheila (2009): *El aprendizaje de las lenguas mediante tareas: de la programación al aula*; Estaire, Sheila y Javier Zanón (1990): "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo"; Fernández, Sonsoles (coord.) (2001): *Tareas y proyectos en clase*; Martín Peris, Ernesto (1988): «La enseñanza de idiomas modernos: de los contenidos a los procesos»; Zanón, Javier (1990): "Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras"; o Zanón, Javier (coord.) (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*.

medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora".

La enseñanza de la lengua española mediante tareas –enfoque comunicativo– constituyó un reto para el profesor de Secundaria. Se superan los modelos estructuralistas/nocionales, tan arraigados en este nivel y se concede valor a la lengua como fenómeno social y medio de comunicación, y no sólo como un conjunto de reglas que deben ser aprendidas. El objetivo final es alcanzar un dominio instrumental y un conocimiento formal de la lengua. La planificación de este método parte de la prioridad del desarrollo de la competencia comunicativa, que engloba otras subcompetencias: la lingüística, la pragmático-discursiva, la socio-cultural y la estratégica. La legislación que regula este nivel incorpora las competencias básicas al currículo porque permiten un aprendizaje integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos, esto es, lograr la realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta y desarrollar un aprendizaje permanente. Las competencias de la mencionada legislación son la *competencia en comunicación lingüística* (escuchar, hablar, conversar, leer y escribir), la *competencia matemática* (utilización de operaciones básicas y razonamiento matemático), el *tratamiento de la información y competencia digital* (conocimiento y aplicación de herramientas informáticas, búsqueda y tratamiento de la información), la *competencia social y ciudadana* (relaciones sociales, trabajo cooperativo, participación democrática y práctica en valores), la *competencia cultural y artística* (valoración y aprecio hacia manifestaciones culturales y artísticas), la *competencia para aprender a aprender* (conocimiento de las propias capacidades para valorar el aprendizaje y seguir aprendiendo, conocimiento y uso de las motivaciones, planificación y hábitos de estudios, y técnicas de aprendizaje y autorregulación) y la *autonomía e iniciativa personal* (conocimientos y confianza en uno mismo, práctica de valores, e innovación y creatividad).

La propuesta ha consistido, por tanto, en integrar estas competencias curriculares tomando como objetivo prioritario la competencia en comunicación lingüística y en potenciar el resto de las competencias (desarrolladas habitualmente en contextos de ELE y L2) que permiten el desarrollo de un aprendizaje funcional y comunicativo.[11] Habitualmente el profesor de Secundaria entiende la *competencia lingüística* como enseñanza de conocimientos teóricos sobre la lengua, pero no la imbrica con aspectos de la propia reflexión como hablante, ni incluye la competencia *pragmático-discursiva* (comprensión de las funciones comunicativas de la lengua y uso según el contexto), ni la *socio-cultural* (conocimiento del significado social de las formas lingüísticas), ni la *competencia estratégica* (adquisición de las destrezas necesarias que permiten la autonomía como hablante).

3. Componentes curriculares de la propuesta

11. El aprendizaje mediante tareas es un movimiento de evolución que se inserta en el enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas. La *competencia comunicativa* está integrada por una serie de subcompetencias que, a partir del modelo de Canale (1983), fundamentalmente, han servido desde la década de los 80 para empezar a desglosar en qué consiste el aprendizaje comunicativo de una lengua. *Cfr*. Canale, M. (1995): "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en *Competencia comunicativa; documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*; y Hymes, Dell H. (1995): "Acerca de la competencia comunicativa", en VV. AA., *Competencia comunicativa; documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, entre otros.

El tipo de alumnado con el que contamos propicia que se aborden cuestiones de interés no sólo personal, sino social y asimismo pretende desarrollar su capacidad crítica. Un aspecto fundamental, según se ha indicado, en la introducción de esta metodología de trabajo, es que el aprendizaje potencie la capacidad instrumental de la lengua, que se desarrolle la competencia comunicativa (lingüística, pragmática, sociolingüistica y estratégica) y que se integren los conocimientos formales e instrumentales (Estaire 2009: 86). Los discentes pasan a ser agentes activos de su aprendizaje (recordemos las teorías cognitivas constructivistas)[12] y, por tanto, el profesor reduce su intervención, se convierte en guía y atiende a diferentes aspectos afectivos y madurativos del alumnado.

3.1. Tema y tarea final

El tema en torno al que gira la propuesta lleva un título que conduce a la reflexión: ¿Es equilibrada mi alimentación? La alimentación saludable es de sumo interés, además los medios de comunicación insisten en el consumo de alimentos equilibrados, en el culto a la belleza, en el fomento del deporte, etc. Los adolescentes atraviesan una época muy complicada que tiene estrecha vinculación con sus hábitos de consumo, éstos no sólo se hallan en relación con la educación recibida, sino también con sus emociones y situación personal. Es, pues, un momento clave para *recordarles*, *reeducarles*[13] y, tal vez, *prevenirles* de los trastornos alimentarios. La temporalización es flexible, si bien se realiza durante el primer trimestre. La tarea final consiste en la elaboración de un texto expositivo-argumentativo sobre la necesidad de una alimentación equilibrada, y la exposición del mismo.

3.2. Secuenciación de tareas

Con el fin de introducir de forma sugerente el proyecto,[14] el profesor va secuenciando en el aula las siguientes tareas previas:

1. Introducción a la unidad didáctica mediante preguntas, comentarios, puestas en común, o sea, torbellino de ideas. La importancia del tema[15] es obvia (tarea de comprensión oral).[16]

2. Para que se ofrezca una dinamización adecuada, el profesor lleva a clase chucherías o envoltorios de bollería industrial y pregunta si las conocen, cómo se

12. Martín Peris, Ernesto (2000): *El constructivismo en E/LE*. Foro didáctico del Centro Virtual del Instituto Cervantes. En http://cvc.cervantes.es.
13. No se puede dejar de citar el útil recurso para el aula que ofrece el trabajo titulado "Guía práctica para profesores sobre nutrición saludable y prevención de trastornos alimentarios" y que se encuentra en la siguiente dirección: http://www.msc.es/ciudadanos/proteccionSalud/infancia/alimentacion/home.htm.
14. El modelo de diseño de unidades didácticas que ofrece Sheila Estaire en *El aprendizaje de las lenguas mediante tareas: de la programación al aula*, ha resultado muy útil para organizar el trabajo que se expone a continuación.
15. Los hábitos alimentarios de las poblaciones son la expresión de sus creencias y tradiciones y están ligados al medio geográfico y a la disponibilidad alimentaria. Los factores que los condicionan son de tipo económico, religioso, psicológico y pragmático. Dichos factores evolucionan a lo largo del tiempo y constituyen la respuesta a nuevos estilos de vida, a nuevos productos, a comidas rápidas, etc. y se relacionan directamente con el aumento de los recursos y con el contacto entre gentes de culturas alimentarias distintas.
16. Una secuencia se compone de tareas (Estaire 2009: 60-61) de comunicación (TC) y de apoyo lingüístico (TAL). Por evidentes razones de espacio, no pormenorizamos cada una de ellas, pero destacamos las que parecen más interesantes, si bien se abordan más.

llaman, con qué frecuencia las comen y se comparan con las de su país (tarea de expresión oral).

3. Se invita a los alumnos a que traigan los envoltorios de las chucherías que comen y cada uno elabora un cuadro semanal con las consumidas (tarea de léxico).

4. En varias cartulinas colocadas en las paredes del aula, se anota el vocabulario de chucherías y bollería y al lado se pega el papel de la chuchería o se dibuja (tarea de refuerzo léxico).

5. El alumno describe el cuadro y redacta un texto descriptivo en el que explica sus hábitos sobre la ingesta de chucherías y las que comían en su país (tarea gramatical). El profesor va revisando mientras se realiza la tarea. Los alumnos se intercambian los textos (tarea de apoyo lingüístico).

6. Se leen en voz alta los textos redactados (tarea de comunicación) y se establece un intercambio de opiniones sobre la conveniencia del consumo de chucherías (tarea de expresión oral). El profesor introduce nuevos alimentos que pueden ser perjudiciales para la salud (tarea de léxico).

7. El profesor propone que lleven folletos de alimentos de supermercados, etiquetas o envoltorios de comida, con el fin de ampliar y organizar el vocabulario (tarea de léxico).

8. El profesor muestra la pirámide de los alimentos y les pregunta qué les sugiere: lluvia de ideas, descodificación, nombrar los dibujos (tareas de expresión oral y léxico).

9. Los alumnos dibujan dos pirámides: una la completan con los alimentos que conocen (pueden valorar las marcas puesto que se aborda el mundo publicitario), y la otra con los que consumen habitualmente (tarea de comunicación oral).

10. El alumno explica ante sus compañeros cuáles son sus preferencias alimentarias y puede cotejar con las costumbres de su país, si han cambiado, influido, etc. (tarea de comunicación oral).

11. Con esta información general, los alumnos van opinando sobre cuáles son los alimentos que comen con más frecuencia o, por el contrario, otros que apenas ingieran (tarea de comunicación oral con componente argumentativo).

12. Trabajando en parejas, los alumnos van exponiendo cuál es su alimentación diaria. Mientras, los demás toman nota de lo que les resulte interesante o de lo que no acaben de comprender. Posteriormente lo ponen en común (tareas de expresión y comprensión orales).

13. El profesor introduce el tema de la alimentación saludable mediante fotos en las

que se aprecian personas con problemas de salud (actividades de comprensión y expresión orales).

14. Los alumnos confeccionan un cuadro en el que anotan lo que consumen a lo largo de una semana. Después se elabora un listado de alimentos y lo comparan con otro que han realizado de su país (tareas de léxico, comprensión y expresión orales).

15. Se realiza un balance de lo que predomina en la alimentación personal, ¿hay equilibrio? La incidencia en la salud (tarea de comprensión oral).

16. Se muestra un vídeo sobre alimentación equilibrada, incidencia en la salud. Posteriormente se hace una puesta en común sobre el uso y abuso de estos alimentos y cómo repercuten en la salud (tarea de comprensión oral y audiovisual).

17. Se elabora un esquema de la alimentación equilibrada, se incluyen comidas actuales y alguna receta de su país (tareas de gramática y expresión escrita).

18. En parejas, se les propone que elaboren un esquema sobre cómo contarían a un amigo que vive en otro país cuáles son los hábitos alimentarios de España y qué opinión tienen de la alimentación sana. Lo explican ante los compañeros (tarea de comprensión y expresión orales).

19. Cada alumno escribe el texto y se lo entrega a su compañero. Éste puede hacerle sugerencias (el profesor supervisa). Finalmente se leen en voz alta (tareas de comprensión y expresión escritas).

20. Tras la lectura, los alumnos valoran el que les parece más adecuado (se les facilita una ficha muy sencilla para que puedan opinar con cierto orden), y argumentan (tarea de expresión oral).

3.3. Objetivos de aprendizaje

3.3.1. Objetivos derivados de la tarea final

- Comentar el consumo de chucherías y bollería.
- Recopilar y seleccionar información sobre el tema.
- Elaborar una lista de alimentos saludables y perjudiciales y razonarlo.
- Recoger información sobre la alimentación.
- Comparar la pirámide personal con la recomendada.
- Analizar el consumo en el país de origen y cotejarlo con el de España.
- Escribir un texto sobre preferencias alimentarias.
- Valorar los alimentos de ambas geografías en función de sus beneficios.
- Debatir sobre los hábitos alimentarios.
- Redactar y exponer un texto expositivo-argumentativo sobre la necesidad de una alimentación equilibrada.

3.3.2. Objetivos derivados de las tareas previas[1]

- Utilizar la lengua con adecuación para exponer ideas y defenderlas > c. en comunicación lingüística.
- Redactar textos expositivo-argumentativos > c. en comunicación lingüística.
- Aprender y utilizar técnicas sencillas de manejo de la información [...] y la aplicación de las nuevas tecnologías. > c. digital.
- Utilizar con progresiva autonomía los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes [...]. > c. en comunicación lingüística y c. digital.
- Realizar trabajos de manera cooperativa > c. social y ciudadana.
- Mostrar interés por aprender > c. para aprender a aprender.
- Practicar valores y actitudes positivas hacia los demás > autonomía e iniciativa personal.
- Valorar la proporción adecuadas de las calorías de los alimentos > c. matemática.
- Conocer ciertos países y sus alimentos típicos > c. cultural y artística
- Conocer los problemas derivados del aporte excesivo de calorías, grasas (grasa saturada y colesterol), azúcares, así como del sedentarismo > c. social y ciudadana.
- Comparar la dieta española con la de otros países > c. social y ciudadana y c. cultural y artística.
- Desarrollar habilidades y destrezas para elegir una dieta saludable, estimulando el juicio critico > c. social y ciudadana.
- Conocer con precisión aquellos aspectos de la nutrición actual que se apartan del equilibrio dietético y son causa de las enfermedades mas frecuentes en el mundo desarrollado > c. social y ciudadana.

3.4. Contenidos

Los *objetivos* planteados se vinculan de forma directa con las competencias básicas señaladas; para ello se toma como eje la competencia en comunicación lingüística y a ésta se añaden las otras subcompetencias propias del aprendizaje mediante tareas: conocimientos lingüísticos, comunicativos y estratégicos, pragmático-discursivos, de aprendizaje y actitudes, y socioculturales (Estaire 2009: 50). En cuanto a los *contenidos*,[2] designan el conjunto de saberes cuya asimilación es fundamental para alcanzar los objetivos marcados. Dadas las limitaciones de espacio, simplemente esbozamos algunos de los contenidos abordados:

- *Contenidos lingüísticos*: son muy amplios y se hallan también incardinados en el currículo de Secundaria. Se pueden sintetizar en los niveles fónico (pronunciación, ortografía), morfosintáctico (tiempos verbales, construcción de oraciones, regímenes preposicionales) y léxico-semántico (vocabulario nuevo en relación con la alimentación), también se aborda el lenguaje no verbal.

1. Se establece una conexión directa con las competencias básicas recogidas en la legislación de Educación Secundaria Obligatoria con el fin de apreciar la estrecha vinculación establecida a lo largo de la propuesta.
2. No se detallan por evidentes razones de espacio.

- *Contenidos comunicativos y estratégicos:* interacción oral y estrategias.
- *Contenidos pragmático-discursivos:* adecuación del contenido a la situación, y aportación de información de manera convincente.
- *Contenidos de aprendizaje y actitudes*: organización de ideas y datos, y aprecio por el trabajo realizado en el aula.
- *Contenidos socioculturales*: valoración de los alimentos como expresión de cultura.

3.5. Procedimientos e instrumentos de evaluación

La *evaluación* es un proceso dinámico que debe estimular al profesor para mejorar futuras tareas. Los principios que la orientan deben ser la continuidad, la flexibilidad y, por supuesto, el carácter integrador. El profesor siempre debe explicitar la finalidad del trabajo programado. La experiencia evaluadora se realizó desde las perspectivas del profesor y del alumno. En cuanto a la primera, el profesor elaboró un diario como técnica de observación; de este modo, cada día se relataban al final de la sesión las tareas, los resultados, la reacción del alumno y el ambiente del aula. Dicho diario permitió reflexionar durante el transcurso de las sesiones y adaptarse a las situaciones siguientes. En cuanto a los instrumentos de evaluación –necesarios para registrar la consecución por parte de los alumnos de los objetivos programados–, se utilizaron fichas diversas de observación, cuestionarios, guías del alumno, exámenes, trabajos, ejercicios con todas sus variantes orales o escritas, tests, escalas de observación, actividades organizadas en un cuaderno, etc. En relación con las técnicas de evaluación, se recurrió a la revisión de trabajos, control de ejercicios, entrevistas, reflexión conjunta, autoevaluación, coevaluación y observación diaria.

4. Reflexiones y valoración

Los resultados obtenidos tras aplicar la enseñanza de la lengua mediante tareas son positivos. Estos grupos de *adaptación y tránsito*, que normalmente quedan a disposición del método conductista, han sido atendidos de forma adecuada mediante un enfoque comunicativo. La enseñanza del castellano se ha incardinado en un eje transversal del currículo de Secundaria a través de un centro temático de interés. El conocimiento adquirido por parte de estos alumnos se ha construido durante el proceso de E/A, el profesor es un guía y propicia un clima de participación horizontal que convierte a los discentes en protagonistas y coevaluadores. Estos aspectos metodológicos propician conocimientos y valores que desarrollan notablemente su competencia comunicativa.

En cuanto a la planificación concreta en el centro mencionado, fue tarea ardua convencer al equipo docente de que una nueva metodología mejoraría la calidad de la enseñanza. Una vez vencidos los obstáculos, el Departamento de Lengua Castellana y Literatura en coordinación con el de Ciencias Sociales, Geografía e Historia formaron a los docentes implicados. La coordinación interdepartamental consistió en la elaboración de útiles materiales de carácter interdisciplinar, este trabajo permitió que los contenidos de algunas asignaturas cobrasen sentido al ser abordados desde una perspectiva complementaria.

El desarrollo de la propuesta ha permitido asimismo valorar la necesidad de programar el aprendizaje comunicativo atendiendo a una progresión que va de lo sencillo a lo complejo. En las situaciones de comunicación hay que seleccionar temas que inquieten o interesen, y es mejor partir de lo fácil para llegar a lo complicado. Se puede comenzar con temas familiares para abordar otros más abstractos o partir de situaciones informales para luego abarcar las formales. En cuanto a la tipología textual, se recomienda comenzar con textos orales o escritos cortos y sencillos, que se van complicando progresivamente; también resulta adecuado exponer diferentes formas del discurso, a partir de las ya conocidas, con el fin de avanzar desde las formas narrativas a las expositivas, de lo oral a lo escrito, y del diálogo al monólogo. El aprendizaje del vocabulario es necesario, pero debe complementarse con el específico de cada materia del currículo.

En cuanto al tema elegido, ha sido clave puesto que estos adolescentes son receptores de información distorsionada y además es útil alertarlos de la persuasión que ejerce sobre ellos la publicidad. Por tanto, sopesar y negociar asuntos de interés (indumentaria, drogas, ocio, viajes, lecturas....) es absolutamente provechoso.

La organización del aula es también prioritaria puesto que se busca la intercomunicación, por eso hay que facilitar la modificación de espacios en función de la actividad requerida, aspecto que fomenta la interacción y la dinamización. Los recursos deben ser variados; resulta estimulante para los alumnos elaborar materiales útiles (póster para decorar la clase, mercadillo de alimentos, relatos para participar en un concurso literario...). El enfoque por tareas permite, finalmente, que se atienda con éxito la generalizada diversidad que puebla las aulas y contribuye a desarrollar la competencia en comunicación lingüística que todo hablante necesita para su adecuada integración social.

Bibliografía

ANTEPROYECTO DE LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA: [en línea]. *http://www.educacion.gob.es/horizontales/ministerio/campanas/ lomce.html* [Consulta: 26 de septiembre de 2012].

CANALE, M. (1995): "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en *Competencia comunicativa; documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa.

CANDLIN, Ch. N. (1990): "Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas", *Comunicación, lenguaje y educación*, nº 7-8, 33-53.

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en línea]. *http://cvc.cervantes.es/obref/marco*, 2002, para la traducción en español, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Artes Gráficas Fernández Ciudad, S. L. – Madrid.

ESTAIRE, S. (2009): *El aprendizaje de las lenguas mediante tareas: de la programación al aula*, Madrid: Edinumen.

ESTAIRE, S. y J. ZANÓN (1990): "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1990, nº 7-8, 55-90.

FERNÁNDEZ, S. (coord.) (2001): *Tareas y proyectos en clase*, Madrid: Edinumen.

GÓMEZ DE BENITO, J. (2000): "Paradigmas cognitivos y sociales del aprendizaje", en J. Car-

rillo, J. L. Gómez de Benito, J. C. González Faraco y M. Monescillo Palomo, *Bases psicopedagógicas para la formación inicial del profesora de Secundaria,* Huelva: Hergué Editorial, 171-196.

HYMES, Dell H. (1995): "Acerca de la competencia comunicativa", en VV. AA., *Competencia comunicativa; documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa.

INSTITUTO CERVANTES (1996): *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan curricular del Instituto Cervantes*, Madrid: Instituto Cervantes.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006).

MARINA, J. A. (2010): "La competencia de emprender", *Revista de Educación*, nº 351, 49-71.

MARTÍN PERIS, E. (2000): *El constructivismo en E/LE* [en línea]. Foro didáctico del Centro Virtual del Instituto Cervantes. *http://cvc.cervantes.es*

MARTÍN PERIS, E. (1988): "La enseñanza de idiomas modernos: de los contenidos a los procesos", *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, nº 1, 16-21.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE-SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2004): *Guía didáctica del Portfolio europeo de las lenguas para Enseñanza secundaria* [en línea]. Subdirección General de Programas Europeos. *http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/pel_secundaria_guia_ didactica-2.pdf*

ORDEN ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación secundaria obligatoria (BOE de 21 de julio de 2007).

ZANÓN, J. (coord.) (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid: Edinumen.

ZANÓN, J. (1990): "Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras", *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, nº 5, 19-28.

El aprendiente plurilingüe: un lector aventajado

Ocarina Masid
Doctoranda en la Universidad Complutense de Madrid

Laura Guerra
Profesora de español en Inhispania

Resumen

Desde la década de los años 70, en el contexto de la Psicolingüística, se ha observado un interés por el estudio de la *Conciencia lingüística* entendida, según Pratt y Grieve (1984), como la habilidad de pensar y reflexionar sobre la naturaleza y las funciones del lenguaje. Esta conciencia atañe a diferentes aspectos de la lengua, como la fonética, la sintaxis, la semántica, la pragmática, etc.; y, del mismo modo, cumple un papel fundamental en el desarrollo de las actividades comunicativas de la lengua.

En relación con la idea anterior, muchos psicolingüistas sostienen que los individuos plurilingües poseen una flexibilidad cognitiva superior y que esto facilita el aprendizaje de otras lenguas, ya que pueden comparar y conceptualizar sistemas lingüísticos diferentes. Así pues, el plurilingüismo favorece las actitudes positivas hacia el aprendizaje de lenguas y ayuda en el proceso de desarrollo integral de habilidades y competencias.

En este contexto, parece pertinente sacar todo el partido posible a estas habilidades, que si bien deben desarrollarse en todos los aprendientes de idiomas, resulta especialmente rentable en aquellos que tienen una predisposición, que podríamos llamar innata, para su adquisición, gracias al conocimiento previo de otras lenguas. Este taller se centrará en aquellas que conciernen a la comprensión lectora.

1. Introducción

Frente a los textos orales, los textos escritos suelen producir menos ansiedad en el aprendiente de lenguas, pero si se trabaja la comprensión lectora como una actividad pasiva, sin ir más allá de la obsesión por comprender todas y cada una de las palabras del texto, es decir, como una mera descodificación lineal, se estaría desperdiciando una fuente de *input* que puede resultar muy valiosa. Según el *MCER*, el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que cuando un individuo conoce varias lenguas, ya sean maternas, aprendidas en la escuela o por experiencia directa, estas lenguas y culturas diferentes no se almacenan en compartimentos mentales completamente separados, se desarrolla una competencia comunicativa que permite a las lenguas interactuar en la que contribuyen todas las experiencias y conocimientos lingüísticos. Una persona puede recurrir al conocimiento de varias lenguas para dar sentido a un texto, escrito e incluso hablado, en una lengua previamente *desconocida*, reconociendo palabras de un fondo común internacional que aparecen con una forma nueva. Sin embargo, el hecho de que los hablantes nativos cultos aborden textos de distintas temáticas y tipologías va más allá de un amplio repertorio léxico, implica que han desarrollado habilidades, actitudes y, en definitiva, comportamientos cognitivos, que los aprendientes no siempre son capaces

de extrapolar al aprender una LE. Este taller pretende incidir en la necesidad de ayudar a nuestros estudiantes a integrar la información del texto en su propio universo usando estrategias de comprensión, aprovechando especialmente las estrategias que un aprendiente plurilingüe puede desarrollar a la hora de aprender otras LE.

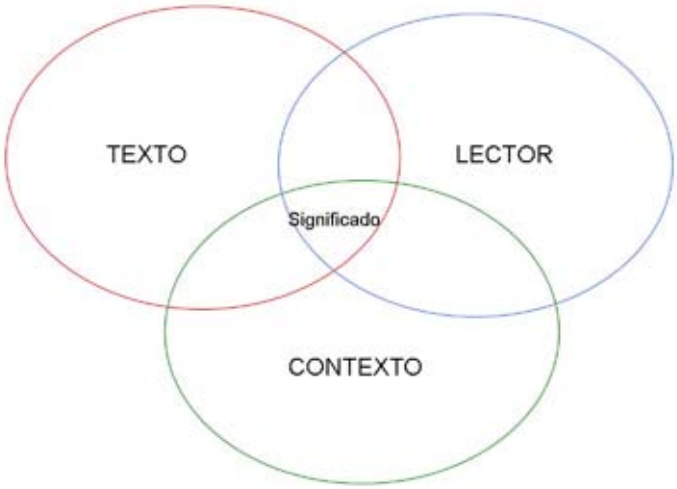
2. ¿Qué es leer?

Tradicionalmente, se contemplaba la lectura como una destreza pasiva, sin tener en cuenta cuántas acciones mentales, e incluso físicas, implica leer un texto en lengua materna o extranjera: prever, imaginar, esperar, elegir, anticipar, confirmar, refutar, etc.

También se hablaba de ella como una actividad mecánica y rutinaria, sin tener en cuenta lo diferente que resulta leer el periódico, las instrucciones de una batidora, un cuento para niños, una carta de un enamorado, los apuntes para un examen, una citación judicial, etc.

La lectura no es una actividad pasiva, involucra procesos intelectuales que deben ser activados y dirigidos por el lector. Los procesos de comprensión de lectura se plantean en el contexto de las ciencias cognitivas ya que está comprobado que los lectores competentes aplican automáticamente procedimientos, estrategias y técnicas de su lengua materna en textos de lengua extranjera: las informaciones de tipo léxico, sintáctico y semántico, colaboran con el objeto de reconstruir el significado más factible del texto.

Por tanto, no cabe duda de que leer implica un gran nivel de participación por parte de lector y de que, cuanto mayor sea esta, más satisfactorio resultará el proceso.



La palabra *texto* procede de latín *textus*, que significa 'trama' o 'tejido', de manera que los hilos que lo componen no se organizan de forma lineal como un conjunto de

palabras que hay que descodificar una a una, sino que cada uno de ellos se dirige hacia el lector para que dote de sentido a este entramado.

Todos los componentes de la situación de la lectura se encuentran en el contexto de modo que puede dar lugar a lecturas e interpretaciones diferentes.

Hasta hace poco se ignoraba la idea de que el *lector* no se presenta virgen a un texto, sino que se enfrenta a él con unos *conocimientos* y un bagaje cuya movilización influirá en la construcción del sentido que se le otorgue.

Cuanto mejor estén organizados los conocimientos de los que dispone un lector mejor servirán para la comprensión del texto.

Estos conocimientos serán útiles al ponerse en marcha ejercitando una serie de operaciones mentales que existen más o menos de forma automatizada en lectores expertos, pero que son inexistentes en lectores deficientes.

Ya en 1988 Umberto Eco sugiere la lectura en términos semióticos, como un proceso de comunicación entre el texto y el lector, proponiendo activar la *cooperación interpretativa* para dar sentido al texto escrito. Conclusión: el lector crea el significado del texto.

Según lo expuesto anteriormente, la definición de comprensión lectora que más se acerca a esta concepción es la enunciada por Cassany: "Leer es poder integrar los datos del texto en el universo de conocimientos del lector usando estrategias de comprensión".

3. Importancia y ventajas de la comprensión lectora

Si nos remontamos a la historia de la metodología de enseñanza de lenguas, aunque en todos los métodos los textos están presentes, carecen de identidad propia y se supeditan a otros fines como si no tuvieran razón de ser por sí mismos. A pesar de que ya desde sus inicios con el aprendizaje de las lenguas clásicas los humanistas concedían una gran importancia al texto, en los métodos tradicionales su uso se reduce a muestras literarias, destinadas al conocimiento de la cultura, al análisis de la gramática y a la traducción en lengua materna. Avanzando un poco en el tiempo, en los métodos estructuralistas se trabajan productos de laboratorio que se aplican fundamentalmente al conocimiento de las estructuras, lo que no mejora mucho con los enfoques naturales, donde se encuentran ensombrecidos por la importancia de la expresión oral. Lo más curioso, es que la llegada de los enfoques comunicativos no coloca a la comprensión lectora en el lugar merecido, ya que los textos sirven como trampolín hacia otras finalidades tales como ser el pretexto, nunca mejor dicho, para la producción de discursos orales.

Hoy por hoy, en la era de la información, esta se renueva a cada minuto, erigiendo el lenguaje escrito en un medio de comunicación muy eficaz, por lo que es deseable que los aprendientes tengan la capacidad de identificar, procesar, organizar, y administrar información. El proceso de comprensión lectora exige que se trabajen estrategias de lectura (antes, durante y después) con el fin de de desarrollar una lectura comprensiva.

Podríamos considerar que la lectura es una actividad comunicativa de la lengua de primer acceso, ya que generalmente un estudiante de lenguas se enfrentará en primer lugar a un pequeño texto escrito y, además, provoca menor ansiedad en los aprendientes que las actividades orales debido a que disponen de la información permanentemente y pueden volver a ella. Unos buenos hábitos de lectura pueden beneficiar mucho la correcta escritura dada la estrecha relación que existe entre ambas.

Por último, pero no por ello menos importante, es necesario destacar el placer de la lectura. El desarrollo de unas correctas habilidades de comprensión lectora favorece que el disfrute de esta.

Estas razones parecen suficientes para afirmar que la labor de un profesor de lenguas extranjeras incluya promover el desarrollo de las habilidades y de las herramientas necesarias para que los alumnos sean capaces de enfrentarse a los textos de forma adecuada.

4. Problemas frecuentes en los alumnos

Algunas actitudes detectadas en el aula de lenguas extranjeras que dificultan la integración de la información aportada por el texto y los conocimientos del lector podrían ser:

- Conceder más importancia a la palabra que a la idea.
- Necesitar comprender el significado de todas las palabras.
- Conceder a todas las palabras el mismo nivel de importancia.
- No ser capaces de inferir significados por el contexto.
- No discriminar cuál es la información relevante.
- Pensar que el significado está encerrado únicamente en el texto.
- Recurrir demasiado al profesor y/o al diccionario.

La consecuencia de que el profesor no colabore en el proceso de superación de esta situación sería que la lectura parezca una actividad carente de interés, estresante y tediosa.

Para que esto no suceda y la lectura se convierta en algo satisfactorio es necesario dar el salto desde una mera descodificación lineal de las palabras hacia la construcción de significado a partir de la interacción entre el lector y el texto, es decir, relacionar la información almacenada en la mente con la que presenta el autor. Leer es comprender, interpretar, asimilar y ¿por qué no? disfrutar. Para que los alumnos puedan hacerlo es necesario que desarrollen una serie de estrategias.

5. Estrategias de comprensión lectora

Las estrategias son operaciones conscientes o inconscientes que lleva a cabo el alumno para mejorar su proceso de aprendizaje (aprender a aprender), por lo tanto, podemos afirmar que las estrategias de comprensión lectora son una serie de habilidades que los lectores deben emplear para obtener el significado, interpretar y asimilar la información interpretación de un texto.

Puede suceder que los alumnos ya sean capaces de activar las estrategias necesarias puesto que ya las emplean ante textos en su lengua, pero en otras ocasiones no las conocen o no son capaces de extrapolarlas para la comprensión de textos en la lengua meta. De esta situación deriva la necesidad de trabajar las estrategias de forma explícita en el aula de lenguas extranjeras.

La lista de estrategias que proponemos, y que trabajaremos en la secuencia didáctica, es la siguiente:

Cabe destacar que el orden en el que se trabajan estas estrategias, según se propone en el gráfico y en la secuenciación didáctica posterior, no es aleatorio, sino que se presentan de lo más general a lo particular, siguiendo el proceso natural lógico que se pone en marcha cuando intentamos descodificar la información de un texto.

Parece interesante reflexionar sobre la estrategia que se propone al final del proceso: el uso del diccionario. A pesar de que existen numerosos artículos y actividades sobre el buen uso del diccionario como una estrategia decisiva en la comprensión del vocabulario, no nos gustaría obviar la posibilidad de que se convierta en una *antiestrategia* cuando es la primera o la única habilidad que activan los aprendientes.

6. Conclusión

La comprensión lectora no se basa sólo en disponer de un variado repertorio léxico sino que consiste, en palabras de Cassany, en "la actitud, habilidad y comportamiento cognitivo que saben desarrollar los lectores". La lectura es un proceso de construcción de significado a partir de la interacción entre el lector, el contexto y el texto, es decir, leer es poder integrar los datos del texto en el universo de conocimientos del lector usando estrategias de comprensión. Enseñar a nuestros alumnos a hacer inferencias, basadas en sus conocimientos previos y lingüísticos y en la interpretación del contexto es el modo de proceder que permitirá desarrollar su habilidad comprensiva y convertirles en lectores autónomos capaces de superar los obstáculos que dificultan su pro-

ceso de comprensión lectora. Si bien es rentable trabajar estas estrategias en cualquier aprendiente de lenguas, resultará especialmente productivo hacerlo con los alumnos plurilingües ya que poseen cualidades innatas que favorecen su adquisición.

7. Secuencia didáctica

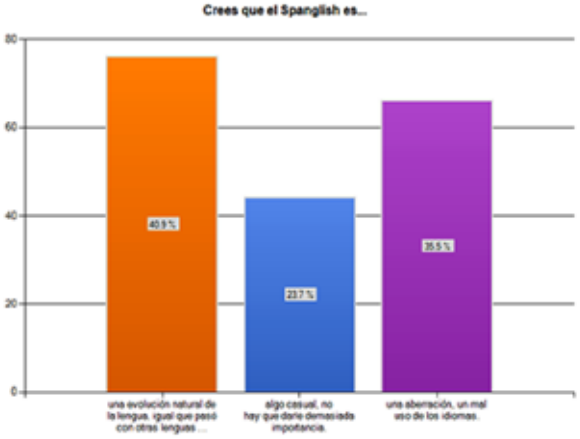
Calentamiento

–¿Te gusta leer? ¿Qué lees en tus ratos libres? ¿Sueles leer en español fuera de clase?
–¿Te cuesta leer en español? ¿Te pones nervioso/a? ¿Por qué?
–Aunque no entiendas todas las palabras ¿Puedes saber de qué trata un texto? ¿Qué haces cuando no entiendes una palabra.

Antes de la lectura

–¿Dónde crees que puedes encontrar este texto?
–Fíjate en las imágenes ¿Qué tipo de información crees que va a aparecer? ¿Cómo crees que se va a presentar?
–¿En el titular hay alguna palabra que no entiendes? ¿Puedes deducir su significado sin leer el resto del artículo?
–¿Qué sabes del espanglish?

El pasado mes de octubre realizamos una interesante encuesta entre nuestros lectores para saber cuál es la opinión generalizada sobre el Spanglish, Pues bien, ya es hora de desvelar los **flincados** y comentar acerca de este curioso fenómeno que no solo se da en EE.UU., sino que también alcanza parte de Hispanoamérica, aunque en menor medida, ya que aquí no podemos hablar del spanglish propiamente dicho, sino más bien de una invasión constante y progresiva de vocablos del habla inglesa.



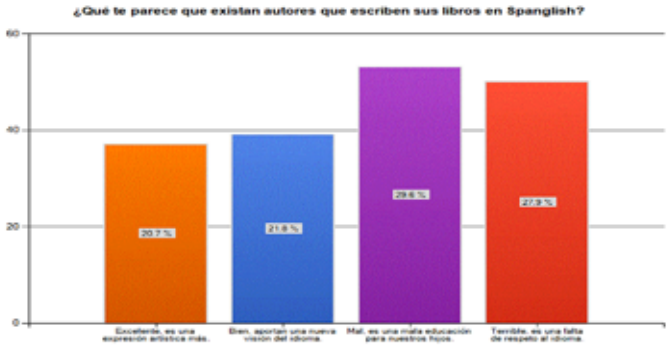
Charpetas como líder, suéter o mánager (del inglés *leader*, *sweater* y *manager*) han pasado a cobrar vida en el idioma español tras una adaptación ortográfica a nuestra pronunciación. Son ampliamente usados, de igual modo, vocablos como fútbol, bistec, iceberg, sándwich o apartamento, todas recogidas en el Diccionario de la Real Academia Española.

Aparte de estas **charpetas** ya establecidas en el habla formal, encontramos que una inmensa mayoría los encuestados afirma usar en mayor o menor medida **charpetas** provenientes del inglés, si bien apenas un 9.1% fue categórico en afirmar que emplean el intercambio de frases, modismos o **charpetas** con regularidad (lo cual en suma se reconoce propiamente como spanglish).

En los **flincados** generales, un 72% de los participantes en la encuesta **consideraron** que el spanglish perjudica de una u otra forma al español, atribuyendo su uso frecuente a la pereza a la hora de pensar las **charpetas** en el idioma correcto, ya que **flinca** más fácil mezclar inglés y español ante cualquier duda lingüística en uno de los dos idiomas.

Por otro lado, la falta de dominio de una de estas lenguas es otra razón clara que potencia el uso del spanglish. De estas situaciones es desde donde surgen **charpetas** como *tipear*, *frisar* o *printear*, todas ellas adaptaciones literales -e incorrectas- del inglés al español.

La percepción generalizada de este híbrido lingüístico es relativamente mala, con un 35.5% de personas que lo califican como un mal empleo de los idiomas. Un 40.9% opinó, sin entrar en valoraciones excesivamente críticas, que es puramente una evolución lógica del habla, algo que sin duda se ha repetido a lo largo de la historia con otras lenguas.



Encuesta: ¿Qué considas del Spanglish?[1]

1. El DRAE recoge la forma como Espanglish.

Ya entrando en el campo de la cultura, el surgimiento de autores que deciden escribir sus obras en spanglish ha desatado sentimientos contradictorios, si bien la norma sigue siendo la oposición a su uso, con un 29.6% de personas que **consideraron** que era una mala influencia para los más pequeños, unido a un 27.9% que lo calificó de una falta de respeto para el idioma.

Nos guste o no, lo cierto es que el idioma es algo que se encuentra siempre en plena evolución, y los propios académicos de la lengua se suelen mostrar abiertos a nuevas incorporaciones al diccionario.

Recientemente han variado el uso de las tildes en monosílabos o hasta la correcta pronunciación de ciertas letras del alfabeto -excluyendo de él las polémicas "ch" y "ll"- e incluso se prevé que la próxima actualización del Diccionario de la Real Academia Española, prevista para el 2013, le otorgue mayor fuerza al español de Hispanoamérica.

Afortunadamente, este tipo de acciones ayudan a potenciar la unidad de la lengua española, la cual en nuestros días se alza como una de las más importantes del planeta.

http://www.saberhispano.com/mundolatino/encuesta-spanglish/

Lectura:

Lee el texto sin preocuparte de las palabras que no entiendas, lo importante es hacerte una idea global del contenido. Señala si estas ideas principales son verdaderas o falsas:

- El espanglish es un fenómeno que se da igualmente en EEUU e Hispanoamérica.
- Siempre que los hispanohablantes usan palabras que vienen del inglés están hablando en espanglish.
- Líder, manager o sueter son palabras que están aceptadas oficialmente en español.
- El espanglish surge cuando los hablantes no tienen suficiente nivel de lengua en español o en inglés.
- La mayoría de los encuestados opinan que es bueno usar el espanglish.
- No existen aún textos escritos en espanglish.
- El autor del texto considera que hay que aceptar este fenómeno como una evolución más del idioma.

En esta primera lectura no te has preocupado de las palabras que no conoces ¿Aún así has podido resolver la actividad anterior? ¿Cuánta información del texto has podido comprender?

a. Menos de la mitad b. La mitad c. Más de la mitad d. Casi todo

Ahora vamos a trabajar con las palabras del texto que crees que no entiendes. Algunas de estas palabras son especiales, tu profesor y tus compañeros no las conocen y no las encontrarás en el diccionario ¿aún así puedes averiguar el significado? ¡Seguro que sí!

A continuación hay una lista de cosas que puedes hacer para llegar al significado de una palabra, comprueba su utilidad con las palabras del texto que no conoces:

- ¿La palabra se parece a otras palabras que conozco en español?
- ¿Se parece a palabras que conozco de otras lenguas?
- ¿Qué tipo de palabra es: un verbo, un adjetivo, un sustantivo, una preposición, etc.?

- ¿Puedo averiguar el significado mirando otras palabras cercanas? ¿Y a partir del tema general del texto?

Ahora comprueba tus hipótesis con tus compañeros.

¿Todavía hay alguna palabra que no entiendes? Comenta con tus compañeros qué haces normalmente en este caso y comprobad después si coincidís con las sugerencias de la lista:

- Seguir leyendo porque una sola palabra no suele ser importante para comprender el texto.
- Pasar a la siguiente frase o párrafo.
- Preguntar a otro compañero.
- Preguntar al profesor.
- Buscar en el diccionario.

Reflexión

Todo esto que has hecho para entender el texto es utilizar estrategias que te servirán para comprender y aprender mejor español. *¿Crees que te han sido útiles? Márcalo en el cuadro:*

Estrategias	Nada	Poco	Mucho
Ayudarme de las imágenes, tipo de texto, etc.			
Aplicar mis conocimientos anteriores sobre el tema del texto.			
Identificar las ideas principales.			
Centrarme en las palabras que entiendo y no en las que no entiendo.			
Identificar la palabra con otra que conozco en español/ otros idiomas.			
Identificar el tipo de palabra (sustantivo, verbo, adjetivo, etc.).			
Averiguar el significado por el contexto.			
Preguntar a otro compañero o al profesor.			
Buscar en el diccionario.			

Ahora tú

¿Ha sido interesante trabajar con palabras inventadas? Ahora es tu turno:

Escribe un texto en español introduciendo palabras inventadas o palabras de tu propia lengua.

Después intercambia tu texto con tus compañeros e intentad comprenderlos usando lo que habéis aprendido.

Bibliografía

CASSANY, D. (1999): "Las palabras y el escrito", en *Hojas de lectura*, 53, Fundalectura, Colombia: 14-21.

FERNÁNDEZ, S. (1986): *Estrategias de aprendizaje de la LE*, col. Aula de Español, Madrid: UNNE.

GARRIDO, A. y S. MONTESA (1992): "El texto como lugar de encuentro. Lectura y textos literarios: consideraciones metodológicas", en *Cable 9*, 22-26.

GRELLET, F. (1981): *Developing Reading Skills: A practical guide to reading comprehension exercises*,

Cambridge: C. U. P.
H. JOHNSTON, P. (1989): *La evaluación de la comprensión lectora: un enfoque cognitivo*, Madrid: Visor.
MILTON MANAYAY TAFUR, E. (2004): "Estrategias de comprensión de textos", en I. Gómez Asencio y J. Sánchez Lobato (dirs.), *Forma 7 Estrategias para el aprendizaje de ELE.*, colección de cuadernos de didáctica ELE, Madrid: SGEL.
NISBET, J. y J. SHUCKSMITH (1991): *Estrategias de aprendizaje*, Madrid: Santillana, 1994.
RUIZ DE ZAROBE, Y. y L. RUIZ DE ZAROBE (2011): *La lectura en lengua extranjera*, Vitoria-Gasteiz: Portaleditions,.
SÁNCHEZ, E. (2003): "La comprensión lectora", en *Cuadernos de Pedagogía*, 330, 56-59.
SOLÉ, I. (2005): *Estrategias de lectura*, Barcelona: Graó.
VV. AA. (2000): "La comprensión lectora en el aula de E/LE", *Carabela*, 48, Madrid: SGEL.
WILLIAMS, R. (1986): "Top ten principles for teaching reading", en *ELT Journal*, 40/1, Óxford: O. U. P., 36-52.

La influencia del francés como lengua materna en el aprendizaje del español como lengua extranjera en un contexto multicultural particular: la región de Lorena[2*]

Carlos Meléndez Quero
Université de Lorraine & CNRS, ATILF[3]

Resumen

Este trabajo ofrece una reflexión sobre el papel que ejerce la lengua materna (francés) en el aprendizaje del español como lengua extranjera por parte de los estudiantes universitarios francófonos de un entorno geográfico especial, como la región de Lorena (Francia). Mediante el análisis de nuestra experiencia como evaluador del *Certificado de Competencias en Lenguas de la Enseñanza Superior* (CLES) y como profesor de español en la Universidad de Lorena, esta contribución examina las dificultades que conlleva la enseñanza de la lengua española en este territorio y explica la manera en que el dominio del francés puede condicionar los resultados de los estudiantes de ELE en comprensión y producción oral y escrita.

1. Introducción

En relación con el tema del XXIII Congreso Internacional de ASELE, dedicado al *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*, nos proponemos analizar la situación de la enseñanza y del aprendizaje de ELE en la región de Lorena, una zona cuya posición geográfica favorece los intercambios demográficos y lingüísticos. La primera parte de nuestra contribución servirá para situar esta región y para presentar el contexto institucional en el que tiene lugar el estudio del español. Seguidamente, un análisis de los resultados de los estudiantes francófonos de la Universidad de Lorena en el examen CLES nos permitirá determinar la influencia que ejerce el francés como lengua materna para el aprendizaje de ELE y nos llevará a destacar las principales dificultades encontradas por los estudiantes de español debido a su condición de francófonos. Como cierre a nuestra contribución, explicaremos el dispositivo utilizado en el Instituto Universitario de Formación de los Maestros de la Lorena para facilitar la progresión lingüística en español de los estudiantes de Máster y promover el desarrollo de una competencia plurilingüe.

2. La Lorena: un contexto multicultural particular

2.1. Una posición geográfica estratégica

Situada en el nordeste de Francia y dividida administrativamente en cuatro departamentos (Mosa, Meurthe y Mosela, Mosela y Vosgos), la Lorena goza de una posición estratégica excepcional al ser la única región francesa fronteriza con tres países:

2.* Quede aquí constancia de mi agradecimiento al laboratorio *Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française* (ATILF) por la subvención concedida para asistir a este XXIII Congreso Internacional de ASELE.
3. Equipo *Acquisition et Apprentissage des Langues*.

Bélgica, Luxemburgo y Alemania. Asimismo, su proximidad geográfica con el centro de la denominada *Banana Azul*[4] favorece los movimientos migratorios y la multiculturalidad, especialmente en la zona norte de los departamentos de la Meurthe et Mosela (frontera con Bélgica y Luxemburgo) y, sobre todo, de la Mosela (territorios limítrofes con Luxemburgo y Alemania).

La localización geográfica de la Lorena y su triple frontera explican los esfuerzos de colaboración política y económica con los países vecinos para facilitar el flujo de trabajadores. En esta línea, el consejo regional de la Lorena, con sede en la ciudad de Metz, es miembro de la cooperación interregional transfronteriza, conocida como la Gran Región, junto con los territorios de Valonia en Bélgica, el gran Ducado de Luxemburgo y los Estados federados alemanes del Sarre y de la Renania-Palatinado. Precisamente, este espacio de convergencia con los países limítrofes beneficia las relaciones multiculturales y permite el desarrollo de diferentes proyectos franco-alemanes, lo que viene a reforzar los vínculos que la Lorena tiene con las culturas germánicas.[5]

2.2. Las políticas lingüísticas y la difusión del español en la región

Tras esta presentación de la situación de la Lorena, conviene analizar las perspectivas de enseñanza del español como lengua extranjera dentro de la región. Según el sistema educativo francés, durante la escuela primaria los alumnos empiezan el aprendizaje de una lengua extranjera con vistas a la adquisición del nivel A1 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*.[6] Ahora bien, a pesar de la existencia de un programa que describe la progresión en español y las diferentes competencias que deben ser trabajadas en este ciclo educativo, la realidad actual muestra que, a diferencia de lo que sucede en otras regiones de Francia, no hay escuelas en todo el territorio de la Lorena donde tenga lugar la enseñanza del español.[7] La imposibilidad de impartir cursos de español en el nivel de la primaria en esta región tiene un impacto negativo entre los estudiantes universitarios que preparan las oposiciones para convertirse en futuros profesores de educación infantil y primaria, puesto que, en muchas ocasiones, al descubrir que no podrán dar clases de español para niños, pierden parte de su motivación inicial por progresar en el dominio de la lengua española o, directamente, dejan el español y escogen el inglés –o, en menor medida, el alemán– para continuar el aprendizaje de una lengua extranjera durante los estudios del máster profesional que realizan para preparar las oposiciones para ser maestro de escuela.[8]

Por otro lado, si bien el español es enseñado como lengua extranjera en diferentes colegios e institutos de la Lorena, hay que tener en cuenta igualmente que en los últi-

4. Nos referimos al corredor urbanizado que, atravesando el pasillo renano, cruza Europa desde el noroeste de Inglaterra hasta la toscana italiana. Sobre este aspecto, véase el trabajo de Brunet (2002).

5. No hay que olvidar que una parte de la Lorena fue anexionada junto con Alsacia al Segundo y Tercer Reich alemán y que, actualmente, todavía se conservan algunos dialectos germanos en la Lorena Moselana.

6. Para acceder al boletín oficial en línea, véase: http://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs8/default.htm.

7. Si bien el inglés es la primera opción entre las diferentes lenguas extranjeras enseñadas en la Lorena, cabe destacar que las políticas interregionales a favor de la difusión del alemán favorecen igualmente la elección de esta lengua en numerosas escuelas, especialmente en el Departamento de la Mosela.

8. Aunque, en la actualidad, la enseñanza del español como lengua extranjera está abierta en cuatro (Nancy/Maxéville, Metz/Montigny, Bar-le-Duc y Epinal) de los cinco centros de formación que componen el IUFM de Lorraine, únicamente el establecimiento de Nancy tiene un número suficiente de candidatos inscritos en la opción de lengua española para poder mantener dos grupos de estudiantes. Por su parte, la situación fronteriza de Sarreguemines con Alemania explica que, además del inglés, el IUFM de dicha ciudad solamente oferte el alemán como lengua extranjera.

mos dos o tres años los candidatos titulares de una oposición para ser profesores de lengua española en el nivel de la secundaria (CAPES) han tenido grandes dificultades para conseguir una plaza o un traslado en esta región, puesto que la puntuación requerida para entrar en la Academia de Nancy-Metz ha sido considerablemente superior a la de otras zonas de Francia.[9]

Teniendo en cuenta, por lo tanto, el contexto complejo en el que se sitúa la enseñanza del español como lengua extranjera en estos territorios del nordeste francés y reconociendo que la localización geográfica de la Lorena favorece sus intercambios multilingües con los países vecinos y la convierte en un lugar estratégico para la difusión de las culturas germánicas, vamos a servirnos de nuestra experiencia pedagógica en la Universidad de Lorena para destacar las principales dificultades que tienen los estudiantes francófonos de ELE en esta región y para analizar la influencia que tiene su lengua materna en su dominio del español.

3. El papel del francés como lengua materna en el aprendizaje de ELE

Situado en una zona en la que la difusión del español como lengua extranjera es inferior a la de otras regiones francesas, el Instituto Universitario de Formación de los Maestros de Lorena acoge a un público muy heterogéneo de estudiantes, procedentes de diversas carreras y con un nivel de español muy variado según el diferente número de años que han trabajado esta lengua en el colegio, en el instituto y en la universidad. Nuestro trabajo como Maestro de conferencias nos ha permitido enseñar el español en las ciudades de Nancy, Metz y Bar-le-Duc y observar los esfuerzos de los hablantes nativos del francés para preparar una certificación en español que les permita justificar el nivel B2 de dominio de una lengua extranjera exigido por el Ministerio de Educación Nacional.[10] A partir de esta experiencia docente y de nuestra participación como evaluador de los exámenes del CLES de español en la ciudad de Nancy, vamos a explicar cómo el dominio del francés influye en los resultados obtenidos por los estudiantes.

3.1. La influencia positiva del francés para la comprensión del español como lengua extranjera

La relación del francés y del español como lenguas romances favorece la intercomprensión entre sus hablantes. En este sentido, nuestros cursos de ELE en la Universidad de Lorena nos han permitido comprobar que el recurso al francés facilita la comprensión de documentos en español por parte de los estudiantes francófonos, a pesar de que la mayoría no son verdaderos especialistas en el estudio de esta lengua.

Para ilustrar este aspecto, nos serviremos de una experiencia vivida en una de nuestras clases de didáctica del español en el IUFM de Lorena. Buscando explicar las apli-

9. El baremo de entrada en cada academia francesa para los profesores de español de secundaria en los últimos años puede consultarse en línea, a través de las páginas http://www.snes.edu/Barres-des-mouvements-Inter.html y http://second.sgen-cfdt-plus.org/barres/inter/index.php3.

10. Para conocer las últimas disposiciones ministeriales relativas al nivel de certificación lingüística de los futuros maestros, véanse las informaciones recogidas, con fecha de septiembre 2012, en: http://www.education.gouv.fr/cid56907/certificats-exiges-a-la-titularisation-des-laureats-des-concours-de-professeurs-des-ecoles.html.

caciones de la elaboración de un portafolio, pedimos a nuestros estudiantes del máster que elaboraran una biografía lingüística, en la que, a partir de una autoevaluación, valoraran su dominio de cada una de las lenguas extranjeras que habían aprendido a lo largo de su vida. Curiosamente, a pesar de que muchos de ellos habían estudiado durante más años el inglés, la mayoría de los estudiantes consideraron que, en lo referente a las competencias de comprensión oral y, sobre todo, de competencia escrita, su nivel de español superaba al inglés. Por otra parte, el trabajo de introspección de los estudiantes reveló que muchos de ellos se sentían cómodos al acercarse a la lectura de textos escritos en español, puesto que, debido a la similitud con muchas palabras de su lengua materna, podían servirse de su dominio del francés para comprender el sentido global y las ideas principales de documentos en español.[11]

Al tratarse de dos lenguas derivadas del latín, el origen común de muchas palabras del español y del francés facilita la transparencia léxica y explica que la comprensión escrita en español sea, sin lugar a dudas, la competencia más rápida en el aprendizaje del español como lengua extranjera por parte de los estudiantes francófonos. Asimismo, la competencia de comprensión oral en el estudio de ELE por parte de hablantes nativos del francés se ve favorecida por las relaciones en el nivel léxico entre estas dos lenguas romances, si bien es cierto que las diferencias fonéticas con respecto a la pronunciación de determinados sonidos consonánticos y vocálicos del español y del francés provocan algunas dificultades de comprensión que no están presentes en el nivel escrito.

Un repaso a los resultados obtenidos en el año 2012 por los estudiantes de la Universidad de Lorena en las diferentes partes (comprensión oral, comprensión escrita, producción escrita e interacción oral) del examen CLES2[12] de español confirma las observaciones anteriores. Nuestra participación como evaluador de las diferentes pruebas de este examen nos ha permitido apreciar que las mayores dificultades de los estudiantes francófonos en el aprendizaje de ELE residen en las dos pruebas de expresión, que son las que han tenido un menor índice de aprobados: un 52.38% en el caso de la producción escrita y un 60% en el caso de la interacción oral.[13] En el extremo contrario se sitúa la prueba de comprensión escrita en español, superada por la totalidad de candidatos presentes al examen, quedando en una posición intermedia la adquisición de la competencia de comprensión oral, aprobada por el 76.19% de los estudiantes de español.[14]

3.2. Las dificultades de los francófonos en la producción oral y escrita del español como lengua extranjera

En la enseñanza de ELE conviene tener siempre presente la lengua materna de los

11. En relación con este aspecto, conviene recordar que en los últimos años diferentes proyectos de investigación han contribuido a difundir un método de aprendizaje lingüístico basado en la intercomprensión entre lenguas que pertenecen a una misma familia, como es el caso de las lenguas romances. Para conocer algunos programas y dispositivos de intercomprensión en el dominio de las lenguas romances, véanse los proyectos Eurom4 (http://www.up.univ-mrs.fr/delic/Eurom4/), Eurom5 (http://www.eurom5.com), Euromania (http://www.euro-mania.eu), Galatea (http://www.u-grenoble3.fr/galatea), Galanet (http://www.galanet.be/) o Galapro (http://www.galapro.eu).
12. Para mayor información sobre la duración y las características de las pruebas, remitimos a las informaciones recogidas en la página oficial del *Certificado de Competencias en Lenguas de la Enseñanza Superior* (http://www.certification-cles.fr/).
13. Nuestra estadística está basada en el número de candidatos presentes en cada una de las partes del examen.
14. Además de la influencia positiva del francés, los buenos resultados de los estudiantes de español se deben también a que los criterios de evaluación del CLES2 en las partes de comprensión son menos exigentes que los de las pruebas de producción.

aprendientes, puesto que, evidentemente, las dificultades que pueden encontrar los estudiantes chinos no son las mismas que las de los anglófonos o que las de los hablantes nativos de alguna lengua romance (portugués, italiano, francés, etc.). A nuestro juicio, la enseñanza del español como lengua extranjera debe tener en cuenta el perfil particular de los estudiantes: en lugar de hablar de un *español para extranjeros* en sentido general, hay que considerar más bien la enseñanza del español para un grupo determinado de extranjeros. Afortunadamente, el mercado editorial ha sabido advertir la importancia de este aspecto y ha empezado a editar obras especializadas que analizan aspectos de especial dificultad para el aprendiente de español en función de su lengua nativa.[15]

Partiendo de esta base, vamos a tratar de exponer los problemas principales que hemos advertido en el aprendizaje de ELE por parte de los estudiantes francófonos de nuestra universidad y a explicar, mediante ejemplos documentados en nuestras clases del IUFM de Lorena y en la corrección del *Certificado de Competencias en Lenguas de la Enseñanza Superior*, la manera en la que el influjo de algunas expresiones y estructuras de su lengua materna (el francés) provoca errores habituales durante sus intervenciones orales en español, así como en su producción de textos escritos.

En primer lugar, cabe destacar que, si bien la proximidad entre el francés y el español parece facilitar la intercomprensión entre ambas lenguas, el hecho de ser hablante nativo francés no garantiza necesariamente un dominio de las competencias de producción oral y escrita en ELE. Un análisis de las interacciones orales de nuestros estudiantes nos ha permitido diagnosticar cuáles son los sonidos que ofrecen un mayor grado de complejidad para los hablantes del francés que aprenden el español y advertir algunas incorrecciones gramaticales y léxicas en el uso del español por analogía con construcciones de la lengua francesa; muchos de estos errores se reproducen nuevamente en las pruebas de expresión escrita, las cuales revelan, a su vez, que algunas faltas de ortografía de los estudiantes francófonos se producen por el calco con palabras equivalentes de su lengua materna. Veamos, por lo tanto, las dificultades inherentes al empleo del español para estos hablantes de francés, mediante una descripción de los problemas observados en los distintos niveles del análisis lingüístico: fonético-fonológico, gráfico, morfosintáctico y léxico.

3.2.1.

Las actividades de expresión oral confirman las dificultades de los estudiantes francófonos para repetir los patrones entonativos del español. Así, durante sus primeras clases de ELE, los hablantes de francés, acostumbrados a marcar el acento de intensidad al final de cada palabra en su lengua materna, se sienten incómodos para reproducir la entonación de aquellas palabras del español en las que la sílaba tónica no se sitúa en posición última. Buscando salvar este obstáculo, aconsejamos a nuestros estudiantes escuchar documentos sonoros en español para acostumbrar su oído a la diferenciación entre palabras agudas (oxítonas), llanas (paroxítonas) o esdrújulas (proparoxítonas), lo que les ayudará a mejorar su entonación en español.

15. Consúltense, por ejemplo, los trabajos de Izquierdo Gil (2007) o de Losana (2003), centrados en la descripción de los problemas que pueden encontrar los hablantes de francés en el estudio del español.

Asimismo, la utilización de documentos audiovisuales auténticos en español permite a los aprendientes de ELE reconocer y asimilar los sonidos del español no propios a su lengua materna. En tanto que hablantes de francés, sus mayores problemas se encuentran en la articulación de algunos sonidos consonánticos del español de carácter fricativo sordo: por ejemplo, el sonido interdental [θ] presente en palabras como *cereza* o *Zaragoza*, que requiere la colocación de la punta de la lengua entre los dientes y al que no están acostumbrados los francófonos, que tienden a la pronunciación alveolar fricativa sorda [s] característica de palabras como *Cécile*, o sonora [z] en palabras como *zodiaque*;[16] por su parte, el sonido velar fricativo sordo [x] de la letra *jota* del español (*jamón*) o de los segmentos *ge*, *gi* (*generación*, *gitano*) requiere un esfuerzo por parte de los hablantes de francés, habituados a pronunciar estas letras mediante un sonido predorsopalatal fricativo sonoro [ʒ] (*jambon*, *génération*, *gitan*). Igualmente, la pronunciación de los sonidos alveolares vibrantes [ɾ, r] característicos de la letra *erre* del español ofrecen una especial dificultad para los hablantes francófonos, tanto para el caso de la vibrante simple de *erre* intervocálica (*pera*), como de la vibrante múltiple de *erre* inicial (*Ramón*) o de la doble *erre* intervocálica (*perro*).[17] Para trabajar la realización de estas consonantes del español, proponemos la consulta y utilización de recursos en la Red, como los recogidos por la Universidad de Iowa (http://www.uiowa.edu/-acadtech/phonetics/spanish/frameset.html), que permiten visualizar el punto y modo de articulación de cada uno de estos sonidos no habituales en la lengua materna de los estudiantes de ELE.[18]

Por otro lado, el sistema vocálico del español no ofrece grandes problemas para los aprendientes francófonos, si bien conviene recordarles que, a diferencia del francés, la lengua española no posee vocales nasales, por lo que debe evitarse la pronunciación característica de la lengua francesa cuando las vocales del español preceden a las consonantes *–m* o *–n* en posición final de sílaba (*importante*) o de palabra (*camión*).[19] Asimismo, aunque la pronunciación de la letra *e* no resulta difícil para un hablante del francés, en ocasiones, el influjo con su lengua materna puede provocar una tendencia a cambiar la apertura o a dejar muda esta vocal. Finalmente, en la enseñanza de la pronunciación de las vocales del español a estudiantes francófonos es importante destacar que la pronunciación de la vocal *u* (*rutina*) coincide con la del diptongo *ou* de la lengua francesa (*routine*).

3.2.2.

Aunque se suele decir que el español no ofrece dificultades en el nivel gráfico puesto que se escribe como se pronuncia, hemos advertido algunos problemas de ortografía

16. Adviértase, asimismo, que en francés este mismo sonido es característico de *-s-* intervocálica (*cousin*). Por este motivo, cuando un hablante francés debe pronunciar la *ese* española en posición intervocálica (*casa*), el influjo analógico de su lengua materna puede llevarle a sonorizar el sonido alveolar fricativo del español [s] y convertirlo en [z].
17. En francés, la pronunciación de estas grafías se realiza mediante un sonido de tipo uvular fricativo sonoro [ɣ] (*rire*).
18. Asimismo, los diferentes ejercicios (pares mínimos, discriminación, repetición, etc.) recopilados por Romero Dueñas y González Hermoso (2002) constituyen un material muy interesante para practicar y mejorar la pronunciación en español. Además, este trabajo de discriminación fonética puede servir a muchos estudiantes de nivel inicial para evitar errores en la competencia de la producción escrita pues, como hemos podido constatar, su incapacidad para distinguir determinadas parejas de sonidos consonánticos del español provoca faltas de ortografía en sus redacciones; por ejemplo, hemos advertido que los problemas para diferenciar los sonidos [s] y [ɣ] explican la confusión de algunos estudiantes entre las letras *-s-* y *-z-*, lo que lleva a incorrecciones como **economisar* (en lugar de *economizar*); asimismo, sus problemas para distinguir los sonidos [ɣ, r] y [x] nos ha llevado a encontrar el verbo *mejorar* escrito como **mejojar* o **merorar*.
19. En francés, en el primer caso encontramos el sonido vocálico **[ɛɛ̃] (*important*) y en el segundo [õ] (*camion*).**

entre los estudiantes francófonos no especialistas del español como consecuencia de la analogía con algunos patrones de la lengua francesa.

Para los hablantes del francés, la cuestión más compleja es comprender que el acento gráfico de la lengua española no sirve para marcar el grado de apertura de una vocal, sino que se utiliza para representar en la escritura algunos acentos fonológicos de intensidad y que su colocación en la palabra se produce, por lo tanto, en la sílaba tónica sobre la que recae el acento de intensidad. Al ser el francés una lengua en el que este acento fonológico se sitúa siempre al final, los estudiantes de ELE no están acostumbrados a diferenciar entre palabras agudas, llanas, esdrújulas o sobresdrújulas y, por lo tanto, les cuesta aplicar las reglas de ortografía del español.[20]

Asimismo, el calco con las grafías habituales de la lengua francesa explica las faltas de ortografía en la escritura de muchas palabras del español con consonantes dobles: **differentes* en lugar de *diferentes* por la influencia del francés *différents*, **litteratura* en vez de *literatura* a partir de *littérature*, **apprender* en lugar de *aprender* por el calco con *apprendre*, **occasión* en vez de *ocasión* por influjo de *occasion*, **commercio* en lugar de *comercio* a partir del francés *commerce*, **personnas* en vez de *personas* debido a la analogía con *personnes*, **passar* en lugar de *pasar* a partir del infinitivo *passer*,[21] etc.

Otro tipo de incorrecciones gráficas que hemos advertido en las pruebas de producción escrita por influjo del francés han sido la ausencia de la vocal *e-* delante de consonante líquida al inicio de palabra (**studio* en lugar de *estudio*, a partir del francés *studio*), la sustitución de *i* por *y* (**typico* en lugar de *típico*, por calco con *typique*), la utilización de *qu-* en lugar de *cu-* seguida por vocal abierta (**quatro* en vez de *cuatro*, por influjo con *quatre*) o el mantenimiento de *-h-* en algunas palabras como copia con los equivalentes franceses: **technología* en lugar de *tecnología* (fr. *technologie*), **psychología* en lugar de *psicología* (fr. *psychologie*), etc.

3.2.3.

En el nivel morfosintáctico, destacan las confusiones en el régimen preposicional de los verbos por el influjo analógico con las estructuras de la lengua francesa. Entre los errores más frecuentes de los hablantes de francés se encuentran los relacionados con las preposiciones *a* y *en*: resulta habitual corregir ejercicios de producción escrita o escuchar en las interacciones orales expresiones incorrectas tales como **venir en Francia* (fr. *venir en France*), **viajar en Italia* (fr. *voyager en Italie*), **ir en España* (fr. *aller en Espagne*), **bienvenido en Bélgica* (fr. *bienvenu en Belgique*) o **llegar en Irlanda* (fr. *arriver en Irlande*); igualmente, encontramos la preposición *a* en lugar de *en*, en estructuras tomadas del francés como **pensar a ti* (fr. *penser à toi*), **vivir a Madrid* (fr. *habiter à Madrid*) o **participar a la reunión* (fr. *participer à la réunion*), así como en sintagmas en inicio de

20. Aunque poco habitual y únicamente entre los alumnos francófonos con un nivel inicial en ELE, hemos apreciado la influencia de la lengua materna en errores de palabras doblemente acentuadas (*général*) o escritas con acentos graves (*português*). Además, algunos de estos estudiantes de nivel debutante olvidan el empleo de los signos de apertura de la exclamación (¡) o de la interrogación (¿) del español, por imitación de la puntuación francesa.

21. En este caso, el calco con la escritura francesa puede deberse también a una cuestión fonética, pues no hay que olvidar que la doble *-ss-* intervocálica en francés corresponde al sonido alveolar fricativo sordo [s], mientras que *-s-* simple intervocálica se asocia con la sonorización de dicho sonido [z].

oración (**Al extranjero* > fr. *À l'étranger*, **A la Universidad* > fr. *À l'Université*, etc.). En el caso de la preposición *a*, la influencia con el francés provoca su elipsis en las perífrasis temporales del tipo **él va estudiar* (fr. *il va étudier*) o su ausencia delante del objeto directo de persona en estructuras como **ayudar los estudiantes* (fr. *aider les étudiants*);[1] igualmente, resultan incorrectas las construcciones {sustantivo + *a* + infinitivo} calcadas del francés: **noticia a contarte* (fr. *nouvelle à te raconter*), **lugar a visitar* (fr. *lieu à visiter*), etc. Por su parte, la preposición *de* ofrece innumerables ejemplos de errores entre los estudiantes francófonos de ELE por el calco con estructuras verbales de régimen preposicional obligado en la lengua francesa: *{*aprovechar*, *permitir*, *intentar*} *de*... (fr. {*profiter*, *permettre*, *essayer*} *de*...); o tras determinados adjetivos: *es* {*fácil / difícil / posible / necesario*} *de*... (fr. *c'est* {*facile / difficile / possible / nécessaire*} *de*...). Igualmente, la influencia del francés explica su ausencia tras enlaces temporales: **después la fiesta* (fr. *après la fête*), **antes el curso* (*avant le cours*), y los casos de queísmo en estructuras del tipo **estoy seguro que* (fr. *je suis sûr que*). Otro error corriente entre los aprendientes francófonos de ELE es el uso de la preposición *por* en lugar de *para*, probablemente motivado por la mayor proximidad fonética de la primera con el francés *pour*: así, en nuestras correcciones del CLES, hemos constatado el empleo indebido de *por* para aludir al destinatario (**por mí*> fr. *pour moi*) o indicar la finalidad (**voy por estudiar* > fr. *je vais pour étudier*). A partir del francés, hemos advertido también la ausencia de *por* en estructuras temporales, como **trabaja la noche* (fr. *il travaille le soir*).

Por otro lado, la búsqueda de equivalencias con su lengua materna provoca algunas equivocaciones de los estudiantes en el género de los artículos que preceden a sustantivos del español: **el tarde* (fr. *le soir*), **la valle* (fr. *la vallée*), **un palabra* (fr. *un mot*), **una idioma* (fr. *une langue*), **la tercera año* (fr. *la troisième année*), etc. La influencia del francés se advierte igualmente en la omisión indebida del artículo en estructuras locativas como **vivo en ciudad* (fr. *j'habite en ville*), en su aparición incorrecta para nombrar países (**la Francia* > fr. *la France*) y en otras construcciones calcadas del francés (**comer en la casa* > fr. *manger à la maison*, **señor el profesor* > fr. *monsieur le professeur*). Otro error muy repetido entre los estudiantes francófonos de ELE es el empleo del artículo delante del indefinido: **una otra manera* (fr. *une autre manière*). Por otro lado, el género de los demostrativos ofrece algunas dificultades (**este experiencia* > fr. *cette expérience*), así como el empleo de los posesivos en estructuras que intentan buscar la equivalencia con el francés: **nos aniversarios* (fr. *nos anniversaires*). También ofrece problemas la apócope del adjetivo *grande* ante sustantivo, puesto que no existe en francés: **una grande biblioteca* (fr. *une grande bibliothèque*) en lugar de *una gran biblioteca*. Y la introducción de algunas estructuras de carácter intensificador, donde se advierten errores por analogía con el francés: **el más difícil* (fr. *le plus difficile*), **tu cualidad la más importante* (fr. *ta qualité la plus importante*), **una ayuda de más* (fr. *une aide de plus*), **estudia de más en más* (fr. *il étudie de plus en plus*) o **más él trabaja, más el gana* (fr. *plus il travaille, plus il gagne*).

En cuanto a la morfología verbal, el caballo de batalla de los estudiantes francófonos es la diferenciación entre *ser* y *estar*, puesto que en francés se utiliza *être* para traducir los dos verbos del español. Entre los errores más generalizados, encontramos el uso incorrecto de *ser* en lugar de *estar* en construcciones del tipo **es (muy) bien* (fr. *c'est très*

1. A veces, hay errores de ultracorrección al usar *a* de forma innecesaria ante objeto directo de cosa (**mirar a la tele*).

bien), **somos contentos* (fr. *nous sommes contents*), **soy solo* (fr. *je suis seul*), **son cansados* (fr. *ils sont fatigués*), **él es seguro* (fr. *il est sûr*), **soy de acuerdo* (fr. *je suis d'accord*), **es en vacaciones* (fr. *il est en vacances*), y en contextos de localización de objetos o personas como **somos en Madrid* (fr. *nous sommes à Madrid*). Aunque menos frecuentes, también hay incorrecciones en sentido inverso, al usar *estar* por *ser*, normalmente con el verbo en infinitivo: **estar* {*bilingüe*, *fácil*} (fr. *être* {*bilingüe, facile*}).

Además de los problemas habituales de los extranjeros para conjugar los verbos irregulares del español en presente y pretérito indefinido de indicativo, algunos francófonos se equivocan al introducir el futuro de indicativo en lugar del presente de subjuntivo en subordinadas temporales (**cuando vendrá Juan, iré al cine* > fr. *quand Jean viendra, j'irai au cinéma*, **espero que vendrás* > fr. *j'espère que tu viendras*), así como al pronominalizar verbos por analogía con el francés (**la jornada se pasa bien* > fr. *la journée se passe bien*).

Igualmente, el influjo del francés como lengua materna se advierte en la alteración del orden natural de las palabras del español. Por ejemplo, la colocación de pronombres o de adverbios tras el auxiliar en las perífrasis verbales (**pueden me ayudar* > fr. *ils peuvent m'aider*, **yo podré bien trabajar* > fr. *je pourrai bien travailler*), la posición del adverbio entre el auxiliar y el participio en los tiempos compuestos (**yo he bien comido* > fr. *j'ai bien mangé*), delante del infinitivo en subordinadas adverbiales (**para mejor aprender* > fr. *pour mieux apprendre*) o la anteposición de numerales delante de indefinidos (**tres otros días* > fr. *trois autres jours*).

3.2.4.

Aunque las relaciones léxicas del francés y del español favorecen la comprensión global de documentos por parte de los aprendientes francófonos de ELE, hemos documentado errores de expresión influenciados por el peso de la lengua materna de los estudiantes. Así, en el nivel léxico, son frecuentes los barbarismos a partir de palabras francesas, ya sean sustantivos (**solitud* en lugar de *soledad* > fr. *solitude* o **facto* en lugar de *hecho* > fr. *fait*), adjetivos (**serioso* en lugar de *serio* > fr. *sérieux*, o **calmo* en lugar de *tranquilo* > fr. *calme*) o, sobre todo, verbos (**consejar* por *aconsejar* > fr. *conseiller*, **investir* por *invertir* > fr. *investir*, **renseñar* por *informar* > fr. *renseigner*, **evoluar* por *evolucionar* > fr. *évoluer*, **aprofondir* por *profundizar* > fr. *approfondir*, **profitar* por *aprovechar* > fr. *profiter*, **proposar* por *proponer* > fr. *proposer*, etc.).

En otros casos, la imitación del francés no crea una palabra inexistente en español, pero da lugar a imprecisiones léxicas o a falsos amigos: *nombre de palabras* en lugar *de número de palabras* (fr. *nombre de mots*), *licencia* en lugar de *licenciatura* (fr. *licence*), *nueva* por *n*oticia (fr. *nouvelle*), *letra* en lugar de *carta* (fr. *lettre*), *demanda* en vez de *petición* (fr. *demande*), *la envidia* en lugar de *las ganas* (fr. *l'envie*), *largo* en vez de *ancho* (fr. *large*), etc. Especialmente repetidos son los galicismos verbales a partir del francés *faire*: *hacer economías* por *ahorrar* (fr. *faire des économies*), *hacer atención* en lugar de *tener cuidado* (fr. *faire attention*), *hacer miedo* por *dar miedo* (fr. *faire peur*) o *hacer parte* en vez de *formar parte* (fr. *faire partie*). Asimismo, el influjo del francés conlleva el uso inadecuado de *haber* para indicar posesión (*yo había un curso* en lugar de *tenía un curso* > fr. *j'avais un cours*) o de *amar*

por *gustar* (*amo comer* en lugar de *me gusta comer* > fr. *j'aime manger*).

Finalmente, el influjo del francés provoca también algunos errores en la introducción de diferentes tipos de conectores: *en un primer tiempo* por *en primer lugar* (fr. *dans un premier temps*), *mismo* en lugar de *incluso* (fr. *même*), *después de dos años* en lugar de *desde hace dos años* (fr. *depuis deux ans*), etc.

4. Conclusión

En esta contribución, hemos buscado analizar la influencia que ejerce el dominio del francés como lengua materna en el aprendizaje del español como lengua extranjera. A partir del estudio de un conjunto de estudiantes de español de la Universidad de Lorena, hemos constatado que los hablantes de francés se sienten cómodos en las pruebas de comprensión, puesto que, al ser una lengua romance, el apoyo en su lengua materna les ayuda a entender sin grandes dificultades documentos en español. No obstante, hemos advertido que el origen común de estas dos lenguas romances no asegura la producción correcta de textos escritos y de documentos orales en español. Es más, el análisis pormenorizado de las actividades de expresión escrita y oral de los estudiantes francófonos de ELE revela que, en muchas ocasiones, sus errores en español son fruto de la analogía con construcciones presentes en su lengua materna.

Para facilitar los progresos de los estudiantes en las diferentes competencias comunicativas del español y para acercar la lengua española y las culturas hispánicas a esta región multicultural, en el Instituto Universitario de Formación de los Maestros de la Lorena hemos creado un centro de recursos en línea (http://www.lorraine.iufm.fr/ressources/autoflangues /espagnol/index.htm) que recoge materiales variados y adaptables a las necesidades de un público muy heterogéneo.[2] Además, basado en las investigaciones del equipo *Acquisition et Apprentissage des Langues* del laboratorio ATILF, nuestro dispositivo de autoformación ofrece a los estudiantes de la región de Lorena consejos metodológicos para el autoaprendizaje de lenguas extranjeras,[3] buscando el desarrollo de una competencia plurilingüe.

Bibliografía

BRUNET, R. (2002): "Lignes de force de l'Union européenne", *Mappemonde*, 66, 14-19.

EUROMANIA: [en línea]. *http://www.euro-mania.eu*

EUROM4: "Apprentissage simultané de quatre langues romanes" [en línea]. *http://www.up.univ-mrs.fr/delic/Eurom4/*

EUROM5: [en línea]. *http://www.eurom5.com*

GALANET: "Plateforme de formation à l'intercompréhension en langues romanes" [en línea]. *http://www.galanet.be/*

GALAPRO: [en línea]. *http://www.galapro.eu*

GALATEA: [en línea]. *http://www.u-grenoble3.fr/galatea*

2. Para una descripción detallada de este dispositivo, véase nuestra comunicación en el XXII Congreso Internacional de Asele (Meléndez Quero 2012).

3. Sobre las ventajas de este dispositivo, véanse los trabajos de Holec (1990) y Normand (2012).

HOLEC, H. (1990): "Qu'est ce qu'apprendre à apprendre", *Mélanges pédagogiques*, 75-87.

INSTITUT UNIVERSITAIRE DE FORMATION DE MAÎTRES DE LORRAINE: "Les ressources pour l'espagnol" [en línea]. *http://www.lorraine.iufm.fr/ressources/ autoflangues /espagnol/index.htm*

IZQUIERDO GIL, Mª C. (2007): *Español para hablantes de francés*, Madrid: SGEL.

LOSANA, J. E. (2003): *Dificultades del español para hablantes del francés*, Madrid: ELE-SM.

MELÉNDEZ QUERO, C. (2012): "Recursos en la Red para el aprendizaje del español como lengua extranjera: el dispositivo de autoformación en lenguas del IUFM de Lorraine", en C. Hernández González, A. Carrasco Santana y E. Álvarez Ramos (eds.), *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Valladolid: Gráficas Andrés Martín S.L., 681-692.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2007): "Programmes de langues étrangères pour l'école primaire", en *BO n° 8 du 30 août 2007* [en línea]. *http://www.education.gouv. fr/bo/2007/hs8/default.htm*

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2007): C*ertificats exigés à la titularisation des lauréats des concours de professeurs des écoles* [en línea]. *http://www.education.gouv.fr/cid56907/certificats-exiges-a-la-titularisation-des-laureats-des-concours-de-professeurs-des-ecoles.html*

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE: *Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur* [en línea]. *http://www.certification-cles.fr/*

NORMAND, C. (2012): "Utilizar la Red para aprender el español como lengua extranjera y aprender a aprender: dispositivo de aprendizaje autodirigido con ayuda", en C. Hernández González, A. Carrasco Santana y E. Álvarez Ramos (eds.), *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Valladolid: Gráficas Andrés Martín S.L., 355-363.

ROMERO DUEÑAS, C. y A. GONZÁLEZ HERMOSO (2002): *Para pronunciar*, Madrid: Edelsa.

SGEN: *Barres d'entrée mouvement inter-académique pour l'année 2012* [en línea]. *http://second.sgen-cfdt-plus.org/barres/inter/index.php3*

SNES: *Barres des mouvements Inter-académiques 2006-2011* [en línea]. *http://www.snes.edu/Barres-des-mouvements-Inter.html*

THE UNIVERSITY OF IOWA: *Fonética. Los sonidos del español* [en línea]. *http://www.uiowa.edu/-acadtech/phonetics/spanish/frameset.html*

Hablantes de herencia en los Estados Unidos: quiénes son, qué quieren, qué reciben

Montserrat Mir
Illinois State University, EEUU

Resumen

El incremento en la población de origen hispano en los Estados Unidos en los últimos diez años ha resultado en un aumento en alumnos de herencia de español. El perfil sociolingüístico de este alumnado es complejo debido a la variedad de experiencias culturales y lingüísticas con el español. En un estudio exploratorio con tres alumnos de herencia vemos tres perfiles diferenciados que fácilmente reflejan tres grupos de alumnos de herencia en cursos de ELE. Estos tres hablantes explican sus actitudes hacia el español, sus experiencias en clases de español, sus deseos profesionales y académicos con el español y el impacto que ha tenido en su actual variedad lingüística la comunidad multidialectal en la que han vivido desde la infancia.

1. Introducción

La población hispana en los Estados Unidos está convirtiéndose en una minoría tan extensa que incluso ya ha superado al grupo étnico-racial de los afroamericanos en el último censo de 2010 (Motel 2012). Tampoco es una sorpresa que el español sea la segunda lengua más hablada en los Estados Unidos y la lengua extranjera más estudiada en las escuelas y universidades norteamericanas (Valdés *et al.* 2008). Debido a este incremento de hispanos también es de esperar que más hispanos de segunda y tercera generación de inmigrantes deseen recuperar la lengua materna y por ello, cada vez más escuelas y universidades ofrecen cursos destinados a estos hablantes de herencia. Pero ¿quiénes son estos hablantes de herencia que buscan mejorar o en algunos casos, aprender el español? ¿Qué quieren y por qué? ¿Y qué tipo de respuesta pedagógica y curricular se ofrece en los centros académicos?

2. Datos objetivos

Según los datos del último censo, Estados Unidos tiene una población de cincuenta millones y medio de hispanos (16% de la población total). Entre 2000 y 2010 la población hispana aumentó un 43%, cuatro veces más que la media de la población total (Ennis *et al.* 2011) y se pronostica que para 2050 el 30% de la población en los Estados Unidos sea hispana. Los mexicanos, puertorriqueños y cubanos continúan siendo los grupos mayoritarios entre la población hispana en los Estados Unidos pero en los últimos diez años hispanos de otras procedencias han llegado de forma masiva como se puede ver en la Tabla 1.

Origen	2000		2010		Cambio de 2000 a 2010	
	Número	Por ciento total	Número	Por ciento total	Número	Por ciento total
Hispanos	335,305,818	12.5	50,477,594	16.3	15,171,776	43
Mexicanos	20,640,711	58.5	31.708.258	63	11.167.547	54.1
Puertorriqueños	3.406.178	9.6	4.623.716	9.2	1.217.538	35.7
Cubanos	1.241.685	3.5	1.785.547	3.5	543.862	43.8
Centroamericanos	1.686.937	4.8	3.998.280	7.9	2.311.343	137
Sudamericanos	1.353.562	3.8	2.769.434	5.5	1.415.872	104.6
Españoles	100.135	0.3	635.253	1.3	535.118	534.4

Tabla 1: Población hispana de 2000 a 2010 basado en el informe del censo americano (Ennis **et al.** *2011)*

A diferencia del pasado donde los hispanos se concentraban solo en ciertas regiones del país, hoy en día la población hispana reside en todas las regiones del país, incluyendo grandes y pequeñas poblaciones (Ennis *et al.* 2011). Esto implica que las nuevas generaciones crecen en ambiente pluridialectales lo que ha resultado en un interés en el fenómeno de contacto lingüístico.

3. La nivelación lingüística

Varios estudiosos han ofrecido las primeras visiones sobre las consecuencias del contacto lingüístico entre diferentes variedades del español en los Estados Unidos. Entre estos estudios, destacamos los siguientes.

Zentella (1990) analizó el español de puertorriqueños, dominicanos, cubanos y colombianos en Nueva York. En su estudio los 194 participantes identificaron 25 objetos usando su español diario y otras variedades que conocieran y concluyeron que el país de origen determinaba el léxico usado. Sin embargo, Zentella encontró que variables sociales como la clase social, la raza, y la educación influían el tipo de actitud hacia la lengua. De esta manera, los cubanos y colombianos que eran primordialmente de clase media, mejor educados y con piel de un moreno claro tenían una opinión altamente positiva de sus propias variedades. Por lo contrario, los puertorriqueños y los dominicanos al ser de una clase social más baja, menos educada y con tez morena oscura mencionaron que su español era a veces criticado. Curiosamente pocos de los participantes no dominicanos conocían palabras típicas dominicanas, lo cual parecer evidenciar la actitud menos positiva hacia esta variedad del español. En una investigación sobre el español de los salvadoreños en Houston, Texas, Schreffler (1994) encontró que entre este grupos de hispanos desaparecía el uso de *vos*, pronombre usado comúnmente en El Salvador, en todos los ámbitos, excepto en el familiar. Los entrevistados mencionaron

su deseo de armonizar con la población mexicana en esta región y por ello, el autor argumentó de forma tentativa que es el contacto con el español mexicano el que influye en este comportamiento lingüístico entre los salvadoreños en Houston.

Potowski y Matts (2008) centraron su investigación en la ciudad de Chicago donde la presencia de familias formadas por padres mexicanos y puertorriqueños es tan común que los hijos a menudo se denominan a sí mismos mexicorriqueños. Se observó que en 11 de los 20 casos el español hablado se aproximaba a la variación lingüística de la madre. Es decir, si la madre era mexicana, la muestra se clasificaba como mexicana y si la madre era puertorriqueña, la muestra se clasificaba como puertorriqueña. En las entrevistas los hablantes eran capaces de diferenciar lingüísticamente las dos variedades y en algunos casos insistían en que podían cambiar de una variedad a otra, pero según los investigadores, en realidad no lo podían hacer con éxito. En un estudio similar Potowski (2008) encontró que los hablantes que tenían un acento mexicano también tenían un vocabulario primordialmente mexicano. Igualmente, el acento puertorriqueño también se correlacionaba con el léxico puertorriqueño. Curiosamente el habla de un 25% de los participantes fue clasificado como caso de hibridación dialectal ya que los evaluadores lingüistas no concordaban en sus evaluaciones. También se vieron muestras de habla con rasgos fonológicos de una variedad y rasgos léxicos de otra. En un estudio llevado a cabo en Los Angeles por Maria Carreira y citado en Potowski (2008) con un grupo de 17 adultos de descendencia mexicana-centroamericana se encontró un nivel elevado de hibridación dialectal y nivelación léxica. Además aunque los participantes preferían las variantes mexicanas en contextos públicos, manifestaron que su propio español era una combinación de los dialectos de sus padres. En otros estudios de carácter puramente fonológico también se ha encontrado cierta evidencia de nivelación dialectal. Aaron y Hernandez (2007) observaron como salvadoreños en Houston, Texas, incrementaban la realización de /s/, aunque no es característico del español salvadoreño. La población mexicana en esa región viene de áreas rurales donde la realización de la /s/ es característica, y los participantes salvadoreños expresaron su deseo de que su español sonara como chicano debido al prestigio social de esta variedad en la región.

Como hemos visto, los pocos estudios que existen sobre el contacto lingüístico parecen indicar una tendencia a la nivelación lingüística entre hispanos. Aunque los estudios y sus resultados son claramente insuficientes para poder confirmar la presencia de convergencia o nivelación lingüística en comunidades multidialectales, "es lógico suponer que, tarde o temprano, la convivencia de múltiples grupos hispanos –es decir, individuos con padres de diferentes grupos dialectales– dará lugar a variedades mixtas" (Potowski 2009).

4. ¿Qué es un hablante hispano de herencia?

Al hablar de hablantes de herencia a menudo se piensa que estos hablantes son bilingües. Pero la realidad es mucho más compleja. Valdés (2000: 1) define al alumno de herencia como 'un alumno criado en un hogar donde se habla una lengua que no es el inglés y que habla o simplemente entiende su lengua de herencia y que en cierto grado es bilingüe en inglés y la lengua de herencia' (traducción mía). Esta definición se enfoca

en la competencia lingüística del hablante de herencia y muestra la gran diversidad de hablantes que uno puede llegar a encontrar incluso dentro de un grupo reducido de hispanos en los Estados Unidos. Debido a esta diversidad Valdés (1997) ha propuesto una tipología de ocho perfiles diferentes de hablantes de herencia dentro de la comunidad hispana en los Estados Unidos que va desde hablantes competentes de una variedad prestigiosa del español a hablantes que solo poseen habilidades receptoras de una variedad rural del español.

Carreira (2004), por su parte, nos ofrece tres formas de clasificar o identificar a los hablantes de herencia según la importancia que el individuo da a ciertos factores: el lugar del hablante dentro de una comunidad, la conexión personal que tiene el alumno con su lengua y cultura de herencia a través de su familia y finalmente, la competencia lingüística en la lengua de herencia. Una diferencia clara entre los dos primeros factores yace en la conexión que tiene el alumno con la comunidad. En el primer caso, el alumno se siente parte de la comunidad de herencia y quiere estudiar la lengua para afirmar más su identidad dentro de la comunidad. Por el otro lado, hay alumnos que estudian la lengua de origen porque quieren conectar con sus raíces y cultura pero no se sienten miembros activos de esta comunidad. Por último, el factor de competencia lingüística es el que usa Valdés (2000) en su definición y según Carreira (2004) es un factor que puede incluso excluir a aquellos que tienen una relación directa y activa con la comunidad de herencia.

El perfil del alumno hispano que toma clases de español es incluso más complicado ya que estos alumnos llegan a clase con una gran variedad de características diferentes como años de contacto con el español, tipo de contacto con la lengua, actitudes hacia la lengua y cultura, etc. Existen bastantes estudios sobre el perfil del alumno de herencia. Uno de los más completos es el de Beaudrie y Ducar (2005) que investigaron las actitudes de 20 alumnos en un curso de español inicial para hablantes de herencia en la Universidad de Arizona. Como era de esperar, los resultados mostraron que estos alumnos sentían que entendían bastante bien el español pero que no lo hablaban o escribían bien. La mayoría de los alumnos no usaban el español con su familia aunque estaban acostumbrados a escucharlo en el hogar. Por regla general, tenían actitudes positivas hacia la lengua y parecían muy motivados en aprender español. Además mostraron una actitud negativa respecto a la variedad de español que oían en casa y mencionaron que querían aprender una variedad estándar del español.

En un estudio más limitado con cinco alumnos de nivel avanzado, Alarcón (2010) encontró que los hablantes mostraron una actitud positiva hacia el español, gran motivación por estudiar la lengua, apreciación por los beneficios de saber español y un orgullo de su herencia hispana. Sin embargo, a diferencia de Beaudrie y Ducar (2005) donde los alumnos habían crecido hablando inglés, tenían una percepción negativa sobre la variante de español que hablaban sus padres y además, su gado de confianza en español era muy bajo, en el estudio de Alarcón, los participantes crecieron hablando español desde la niñez, se sentían cómodos hablando español, tenían una actitud positiva hacia su lengua y estudiaban español para mejorar su escritura.

Finalmente, una de las investigaciones más recientes y detalladas ha incluido 1732 hablantes de herencia de los cuales 396 eran hispanos. En este estudio, Carreira y Kagan (2011) encontraron que el 95% usaba el español en casa de forma exclusiva o en combinación con el inglés aunque la mitad indicó que nunca había recibido instrucción en español en los Estados Unidos o en su país de origen. A pesar de ello, la gran mayoría expresó tener capacidad lectora (95.5%) y de escritura (86.5%) entre un nivel intermedio a casi-nativo. En cuanto a la competencia oral en español, la gran mayoría de los hispanos encuestados definían su fluidez oral como avanzada o casi-nativa, aunque se sentían mucho más cómodos en su capacidad auditiva (99%) que en su capacidad de habla (66%). Todos los participantes en este sondeo estaban inscritos en clases de español en el momento del estudio y a la pregunta de por qué estudian español el 71% mencionó que lo hacía por razones profesionales con vistas de encontrar un buen trabajo.

En conclusión, el hablante de herencia hispano tiene un perfil lingüístico y sociolingüístico complejo y muy diversificado, lo cual nos permite entender las dificultades con las que se encuentran profesores de español que tienen hablantes de herencia en sus cursos o enseñan un curso de español para hablantes de herencia. El propósito del estudio exploratorio a continuación es obtener más datos sobre el perfil de un hablante de herencia hispana y explorar qué quieren estos hablantes y qué reciben en las clases de español.

5. Un estudio exploratorio

Los participantes en este estudio son tres alumnos hispanos en una universidad del estado de Illinois. Los participantes cursan o han cursado cursos de español medio-avanzado como gramática del español, introducción a la Lingüística española, o cultura española. Su participación en este estudio fue voluntaria. Se utilizaron dos métodos en la recogida de datos. Por un lado, los alumnos contestaron una encuesta diseñada para conocer el perfil sociolingüístico de los participantes. La encuesta fue anónima y en línea. Por otro lado, los alumnos participaron en una entrevista oral de unos 20 minutos con la investigadora. El propósito de la entrevista era conocer más detalladamente la experiencia del participante con el español, su interés en clases de español, el contacto con otras variedades y su interés profesional en el español. Las entrevistas fueron grabadas. En este artículo se ofrecen solo los resultados de las entrevistas.

5.1. Resultados y Discusión

Los tres participantes, que en este artículo llamaremos Juan, Lucía y Mercedes, son hispanos de segunda generación, es decir, sus padres son los primeros en su familia que llegaron a los Estados Unidos. Aparte de este dato, sus biografías con respecto al español son diferentes. Juan nació en México, de donde son sus padres, y llegó a los Estados Unidos a los 4 años. Cuando entró en la escuela en Chicago no hablaba inglés y entró en un programa bilingüe donde todos eran niños hispanos y había poco contacto con niños angloparlantes. Los maestros hablaban en español y cree que en realidad aprendió a hablar inglés viendo dibujos animados en la televisión. A los 11 años se mudaron a

las afueras de Chicago y entró en una escuela donde no había un programa bilingüe. La adaptación fue difícil porque no entendía bien el inglés pero en unos meses se adaptó.

Lucía nació en Colombia de padres colombianos. A los 9 años llegó a Chicago con su madre y entró en una escuela donde había un programa dual de español e inglés con niños hispanos con diversos niveles de competencia en español y americanos que querían aprender el español. El programa ofrecía diferentes materias en español e inglés. A los 14 años entró en el instituto y en clases de español para extranjeros.

Mercedes nació en Chicago de padres mexicanos que llegaron a los Estados Unidos a los 15 años. Toda la escolarización ha tenido lugar en Chicago en una escuela donde los cuatro primeros años estuvo en un programa bilingüe donde la mitad era en inglés y la otra mitad era en español pero a los 10 años ya estaba en clases regulares donde toda la enseñanza era en inglés. En el instituto tomó clases de español para hispanos que le resultaron un tanto difíciles porque fue como volver a empezar desde el principio aunque comenta que la experiencia fue muy positiva.

A lo largo de la entrevista surgieron temas que nos ayudan a explorar las actitudes de estos participantes hacia el español y su cultura al igual que sus experiencias con el español:

1. El español como lengua privada. Como ya ha surgido en otros estudios (Félix 2009; Carreira *et al.* 2011) el español es la lengua de la familia y del hogar. En la casa de Juan siempre han hablado español principalmente porque su madre no sabe inglés. Sin embargo, en los últimos años en casa hablan inglés y español aunque con sus hermanos generalmente habla inglés. Cuando era adolescente como signo de rebeldía empezó a usar más el inglés para distanciarse del ambiente familiar. En el instituto sus amigos eran angloparlantes ya que su barrio no tenía muchos latinos. De joven escuchaba música en español en la radio y en casa veían telenovelas en español. En la casa de Lucía siempre han hablado español aunque hoy en día reconoce que con su madre hablan en inglés y español. Hoy su contacto con el español fuera de clase es simplemente con la familia. Finalmente, los padres de Mercedes siempre han insistido en que se hable solo español en casa.

2. El español como lengua pública. Solamente Juan usa el español en el ambiente público del trabajo ya que trabaja en una clínica donde el 70% de los pacientes son hispanos.

3. El español como lengua de ocio. Juan escucha música en español e inglés peo no lee en español porque le es difícil. Mercedes escucha música en español e inglés y poco a poco va leyendo más en español. En casa escuchan la radio en español aunque mucha de la televisión es en inglés. A Lucía le gusta la música en español y le gusta leer en español pero dice que no tiene tiempo. De vez en cuando ve alguna película en español. Por lo general, fuera de la familia y las clases en español, hoy en día estos tres participantes tienen poco contacto con la lengua.

4. El español y sus variedades. Juan, Mercedes y Lucía son conscientes de la presencia de diferentes variedades del español pero su actitud hacia el papel que estas variedades ha tenido en su uso del español varía de individuo a individuo. Juan mencionó que en la escuela primaria estuvo en contacto con niños de muchos países hispanos diferentes y hoy él cree que usa un vocabulario variado debido a estas influencias. Sin embargo, define su propia variedad como una mezcla confusa de diferentes variedades. Dice que el español que hablan sus padres es un español no apropiado con mucha mezcla de inglés. Además según Juan el español mexicano de sus padres es de una zona rural de México que ni siquiera otros mexicanos entienden. En conclusión, Juan tiene una visión estigmatizada de su propia variedad debido al dialecto de sus padres y al contacto que ha experimentado con otras variedades de español. Lucía, por el contrario, no cree que su experiencia con otras variedades haya influido en su forma de hablar. Cuando era pequeña estuvo en contacto con niños de otros países hispanos y además su padrastro es puertorriqueño pero aunque reconoce que ha aprendido mucho de otras variedades, cree que su variedad es primordialmente colombiana. Sin embargo, menciona que cuando viaja a Colombia encuentra que su vocabulario es limitado. Finalmente Mercedes aprecia el contacto que ha tenido con otras variedades de español que según ella la ha ayudado a poder conectar con gente diferente. Debido a su relación con su novio colombiano, ahora dice que tiene un acento colombiano cuando habla y sus padres lo han notado. A veces lamenta que la gente le diga que tiene acento colombiano porque se siente mexicana. Sin embargo, cuando visitó Colombia no podía entender a la familia de su novio porque era un acento diferente. Tres hispanos con actitudes diferentes hacia las variedades de español a las que han sido expuestos. Para Juan esta experiencia ha sido principalmente negativa, para Mercedes ha sido positiva pero con cierta tristeza por no ser identificada como mexicana y para Lucía la experiencia ha sido positiva pero no ha influido para nada en su forma de hablar. Curiosamente como apareció en el estudio de Potowski (2008) una cosa es lo que los participantes dicen y otra es su comportamiento lingüístico. Como vemos, Mercedes dice que a veces tiene acento colombiano y Lucía asegura que su variedad es colombiana, sin embargo, ambas reconocen que en sus viajes a Colombia han tenido problemas de comprensión y/o de expresión. Esto parece indicar que su comportamiento lingüístico no es tal como ellas lo describen. Es decir, su experiencia aquí en los Estados Unidos parece haber influenciado en su forma de hablar más de lo que ellas creen.

Como se mencionó anteriormente estos tres hispanos cursan cursos de español avanzado en la universidad y coinciden en su objetivo por aprender español. Juan tiene como especialidad universitaria el español y mencionó que quiere aprender un español académico para ayudar a la gente latina. Lucía se especializa en negocios con una concentración menor en español y dice que estudia la lengua porque no quiere perderla y le interesa mejorar su fluidez porque dice que a menudo se traba con palabras. Quiere aprender un español avanzado, bien escrito y profesional porque le gustaría trabajar en un hospital con pacientes hispanos. Finalmente, Mercedes tiene una doble especialidad en patología del lenguaje y en español y desea aprender un español profesional para

enseñarlo a la gente hispana que no lo habla y poder usarlo con niños bilingües en su profesión. En resumen, Juan, Lucia y Mercedes aspiran a poder usar el español en el ámbito público en su profesión y coinciden que desean aprender un español profesional o académico porque piensan que este es el tipo de español necesario para triunfar en el mundo laboral. Curiosamente uno podría cuestionar si realmente en los contextos profesionales que mencionan Juan, Mercedes y Lucía, un español profesional es el más apropiado ya que es la habilidad de conversar con hablantes hispanos que probablemente no hablan un español profesional lo que podría serles más útil.

Hoy en día hay un gran número de programas académicos destinados al aprendizaje de segundas lenguas. También aparecen cada día más programas de español para hablantes de herencia en escuelas secundarias y en centros universitarios pero se limitan principalmente a regiones de Estados Unidos donde la presencia hispana es masiva y en centros académicos con recursos. En la gran mayoría de escuelas los alumnos hispanos toman cursos de español para extranjeros. Además aunque la presencia de cursos de español para hispanos va en aumento, lamentablemente estos cursos se destinan principalmente a niveles elementales o intermedios de aprendizaje, lo cual deja a alumnos avanzados de español en cursos de español para extranjeros. Este es el caso de nuestros tres participantes. En la entrevista se exploró cómo se sentían Juan, Mercedes y Lucía en estos cursos con angloparlantes. Juan mencionó que se siente desventajado porque no posee el conocimiento lingüístico que sus compañeros tienen. Lucia, por el contrario, encuentra que es difícil conectar con sus compañeros porque aunque estén en la misma clase, están en niveles diferentes. Finalmente Mercedes nota que el español de sus compañeros angloparlantes es más apropiado que el suyo y además se siente menospreciada porque como no tiene acento y es nativa, sus compañeros piensan que no debería estar en el mismo curso que ellos. Estas tres experiencias reflejan dos visiones diferentes. Por un lado, el sentimiento de que los angloparlantes, aún con sus limitaciones lingüísticas en español, hablan y conocen un español más apropiado y académico que el de los hispanos. Por otro lado, la falta de conexión con la comunidad de alumnos en el aula por ser o sentirse diferentes al resto.

6. Conclusión e implicaciones pedagógicas

Juan, Mercedes y Lucía son un reflejo de la diversidad de experiencias, competencias, ambiciones, identidades y dificultades que tienen los hispanos en los Estados Unidos con el español. Juan representa un grupo de hispanos donde el deseo de mantener el español ha sido superado por el deseo de adaptación a su contexto. Tiene una visión negativa del español que habla y su deseo es aprender un español académico. No sabe bien qué variedad del español habla y se siente confundido por la mezcla de variedades a la que ha sido expuesto. A diferencia de Juan, los padres de Mercedes han insistido en el uso del español en casa y en el instituto aprendió la gramática del español en cursos de español para hispanos. Su experiencia con otras variedades ha sido positiva porque la ha ayudado a poder entender a gente de diferentes países. Se siente cómoda hablando español y su intención es mejorar su lengua y aprender un español profesional para eliminar la presencia de argot en su forma de hablar. Finalmente, Lucía ha mantenido el español en el hogar y su experiencia escolar en un programa dual

la ayudó a mantener las dos lenguas. Es consciente de su alto grado de competencia en español y cree que su experiencia con otras variedades la ha ayudado a ampliar su vocabulario y a entender a gente de diferentes lugares. Juan posee una perspectiva más estigmatizada del español que Mercedes y Lucía. Mercedes es consciente de la presencia de argot no aceptable en su forma de hablar y por eso, quiere ampliar su vocabulario. Lucía no tiene una idea negativa de su español y lo que desea es mejorar su fluidez y aprender un español más avanzado.

Las experiencias y actitudes de estos participantes también ponen de manifiesto el reto pedagógico con el que nos encontramos. Los profesionales en este campo abogan por cursos de español para hispanos. Sin embargo, no parece haber consenso sobre qué pedagogía es la adecuada en estos contextos. En cuanto a las pedagogías existentes en la enseñanza de lenguas de herencia, nos encontramos con tres grandes filosofías (Dúcar 2008). Por un lado, algunos defienden erradicar la lengua estigmatizada con la que llegan los alumnos al aula y enseñar una variedad de prestigio. En estas aulas se enfatiza la corrección de ´errores´ no solamente gramaticales pero principalmente formas no-estandarizadas. Sin embargo, este tipo de pedagogía enseña que la variedad que habla el alumno es una variedad inferior y por tanto, el alumno es también inferior (Martínez 2003). El biloquialismo y la apreciación de diferencias dialectales son dos filosofías que comparten la importancia del dialecto del alumno en el aula y por tanto, no tienen por objetivo directo erradicar la variedad lingüística del alumno. En el biloquialismo el objetivo es enseñar los contextos apropiados donde se usan las diferentes variedades o dialectos pero indirectamente también se favorece una variedad de prestigio y además, no está claro por qué y cómo se enseñan estas variedades, lo cual resulta en acentuar los contextos estereotípicos donde se usa una variedad de prestigio (Dúcar 2008). Finalmente, en una pedagogía que patrocina la apreciación de diferencias dialectales no se presta atención a la enseñanza de los factores sociales que determinan el uso de una variedad vernácula o de prestigio. En conclusión, ninguna de estas pedagogías parece explorar las condiciones sociales y de poder que determinan el uso de una variedad lingüística y por tanto, en todas ellas se favorece una variedad de prestigio despojada de sus condiciones sociolingüísticas (Dúcar 2008).

Por último, hasta el momento tampoco se ha debatido el impacto que tiene el ambiente pluridialectal en el que conviven los hispanos en la pedagogía a seguir en la enseñanza del español a hablantes de herencia. Si las investigaciones en este campo continúan mostrando casos de nivelación o hibridación lingüística en el español de los hispanos en los Estados Unidos, cabe preguntarse qué variedad o mezcla de variedades debe ser el objetivo de los cursos de español para hispanos. Este es un campo relativamente nuevo y por tanto, muchos más estudios son necesarios para poder determinar hasta que punto la mezcla de variedades de español en una comunidad de habla influye en el español de las nuevas generaciones. Lo cierto es que en las clases de español para extranjeros con presencia de hablantes de herencia y/o en las clases de español para hispanos ya nos encontramos con diversas formas de decir lo mismo y en consecuencia, pronto las diferentes pedagogías en este campo deberán considerar este ambiente pluridialectal típico de la comunidad hispana en los Estados Unidos.

Bibliografía

AARON, J. y J. E. HERNANDEZ (2007): "Quantitative evidence for contact-induced accommodation: shift in /s/ reduction patterns in Salvadoran Spanish in Houston", en K. Potowski y R. Cameron (eds.), *Spanish in contact: policy, social, and linguistic inquiries,* Amsterdam: John Benjamin, 329-344.

ALARCON, I. (2010): "Advanced Heritage Learners of Spanish: A Sociolinguistic profile for pedagogical purposes", *Foreign Language Annals*, 43 (2), 269-288.

BEAUDRIE, S. y C. DUCAR (2005): "Beginning level university programs: Creating a space for all heritage language learners", *Heritage Language Journal*, 3 [en línea]. *http://www.heritagelanguages.org*

CARREIRA, M. (2004): "Seeking explanatory adequacy: A dual approach to understanding the term "heritage language learner", *Heritage Language Journal*, 2 [en línea]. *http://www.heritagelanguages.org*

CARREIRA, M. y O. KAGAN (2011): "The Results of the National Heritage Language Survey: Implications for Teaching, Curriculum Design, and Professional Development", *Foreign Language Annals*, 44 (1), 40-64.

DUCAR, C. M, (2008): "Student voices: The missing Link in the Spanish Heritage Language Debate", *Foreign Language Annals*, 41 (3), 415-433.

ENNIS, S. R., M. RIOS-VARGAS y N. G. ALBERT (2011): "The Hispanic population: 2010", Census Brief.

FELIX, A. (2009): "The adult heritage Spanish speaker in the foreign language classroom: a phenomenography", *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22 (2), 145–162.

MARTINEZ, G. A, (2003): "Classroom based dialect awareness in heritage language instruction: A critical applied linguistic approach", *Heritage Language Journal*, 1 (1) [en línea]. *http://www.heritagelanguages.org*

MOTEL, S. (2012): "Statistical Portrait of Hispanics in the United States, 2010", *Pew Hispanic Center* [en línea]. *http://www.pewhispanic.org*

OTHEGUY, R. y A. C. ZENTELLA (2007): "Apuntes preliminaries sobre nivelación y contacto en el uso pronominal del español en Nueva York [Preliminary notes on leveling and contact in Spanish pronominal use in New York]", en K. Potowski y R. Cameron (eds.), *Spanish in contact: Educational, linguistic, and social perspectives*, New York: John Benjamins.

PARODI, C. y O. SANTA ANA (2001): "The Los Angeles Spanish Koine", Comunicación en la Primera reunion n de Pronombristas: An invitational workshop on the sociolinguistic study of Spanish subject personal pronouns, Graduate Center, City Univeristy of New York.

POTOWSKI, K. (2010): "Intrafamilial Dialect Contact", en M. Díaz-Campos (ed.), *The Handbook of Hispanic Sociolinguistics,* Wiley-Blackwell.

POTOWSKI, K. (2009): "Los hispanos de etnicidad mixta", en *Enciclopedia del español en los Estados Unidos: Anuario del Instituto Cervantes 2008* [en línea]. *http://cvc.cervantes.es/ lengua/anuario/anuario_08/default.htm*

POTOWSKI, K. (2008): "'I was raised talking like my mom': The influence of mothers in the development of MexiRicans phonological and lexical features", en J. Rothman y M. Nino Murcia (eds.), *Linguistic Identity and Bilingualism in Different Hispanic Contexts*, Nueva York: John Benjamins.

POTOWSKI, K. y J. MATTS (2008): "Interethnic language and identity: MexiRicans in Chicago", *Journal of Language, Identity and Education*, 6 (3), 137-160.

SCHREFFLER, S. B. (1994): "Second-Person Singular Pronoun Options in the Speech of Salvadorans in Houston, TX", *Southwest Journal of Linguistics*, 13(1-2), 101-19.

VALDES, G. (2000): "AATSP Professional development series handbook for teachers K-16", *Spanish for native speakers*, vol. 1, New York: Harcourt College Publishers.

VALDES, G. (1997): "The teaching of Spanish to bilingual Spanish-speaking students: Outstanding issues and unanswered questions", en M. C. Colombi y F. X. Alarcon (eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría*, Boston: Houghton Mifflin, 8-44.

VALDES, G., J. A. FISHMAN, R. CHAVEZ y W. PEREZ (2008): "Maintaining Spanish in the United States. Steps toward the effective practice of heritage language reacquisition/development", *Hispania*, 91 (1), 4-24.

VALDES, G. y M. GEOFFRION-VINCI (2011): "Heritage Language Learners: The Case of Spanish", en M. Díaz-Campos (ed.), *The Handbook of Hispanic Sociolinguistics*, Wiley-Blackwell.

ZENTELLA, A. C. (1990): "Lexical leveling in four New York City Spanish dialects: Linguistic and social factors", *Hispania*, 73, 1094-1105.

La adquisición del léxico en el aula de E/LE en contextos multilingües: la teoría de las colocaciones léxicas como solución a las interferencias léxicas

Clara María Molero Perea
Instituto Cervantes, Bruselas

Resumen

El aprendizaje-enseñanza de E/LE en contextos multilingües posee características especiales que debemos tener en cuenta, una de ellas es la interferencia léxica u otros fenómenos con los cuales nos podemos encontrar a la hora de que nuestros estudiantes asimilen léxico nuevo.

Analizaremos la teoría de las colocaciones léxica dentro del enfoque cognitivo y veremos todas las ventajas que dicha teoría nos ofrece en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de léxico nuevo. Basado en los experimentos cognitivos de aprendizaje de léxico y teniendo en cuenta el contexto multilingüe en el que nos encontramos, la teoría de las colocaciones léxicas nos ofrece herramientas para que nuestros estudiantes discrimen colocaciones, tanto en su lengua materna como en su lengua dos y lengua extranjera.

La adquisición de léxico dentro de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera siempre ha estado relegada a una posición secundaria en detrimento de la gramática. Actualmente encontramos en el mercado cada vez más manuales y materiales complementarios que se preocupan del componente léxico como parte fundamental del aprendizaje y el desarrollo de una lengua extranjera (LE) o lengua dos (L2) ya que como señalaba Lewis la lengua más que *gramática lexicalizada* es *léxico gramaticalizado*. Lewis quería decir que cuando un aprendiente de una lengua extranjera se acerca a un texto o tiene la necesidad de comunicarse en esa lengua cobra mayor importancia el número de palabras que conozca y cómo las engarce que la gramática en sí misma.

Todos los profesores de español como lengua extranjera (E/LE) hemos experimentado lo explicado por Lewis: estudiantes que tienen un dominio muy aceptable de gramática pero que a la hora de abordar un intercambio comunicativo fracasan debido a la falta de léxico o a la mala combinación de las unidades léxicas que previamente conocían. ¿A qué se debe esto? Como hemos dicho al principio, el léxico en los currículos y manuales de E/LE queda normalmente relegado a un trabajo independiente del estudiante en casa que se limita a memorizar listados de palabras aisladas, sin ningún contexto y sin ninguna práctica activa y cognitiva de ellas. A la hora de poner en funcionamiento este léxico memorizado y engarzarlo con una serie de verbos o adjetivos el estudiante se siente perdido y no es capaz de llevarlo a cabo. Además, nos encontramos con los temidos falsos amigos, las interferencias y un sinfín de obstáculos que hacen que la asimilación de léxico nuevo parezca tarea casi imposible.

A todos estos problemas responde de manera eficaz y divertida la teoría de las colocaciones léxicas. Este termino de colocación léxica goza actualmente de mucha popularidad, si bien, es escasa la bibliografía que encontramos de este tema aplicado al aprendizaje de E/LE. Vamos a intentar explicar de una manera amena y con ejemplos prácticos qué es una colocación léxica, cómo diferenciarlas de locuciones o de combinaciones libres de palabras y cómo podemos llevar a nuestra aula de español ejercicios eficaces basados en dicha teoría.

Pese a su gran importancia en el aprendizaje de una LE o L2, las colocaciones léxicas conforman un aspecto lingüístico totalmente desatendido en la didáctica de E/LE, mientras que en otras lenguas como el inglés encontramos una vastísima bibliografía al respecto. Lo primero que debemos dejar claro es la definición de colocación léxica si bien debemos decir que no se alcanza un consenso en cuanto a la definición de este término hasta mediados de los años noventa coincidiendo con la aparición del *Manual de fraseología española* de Corpas en 1996. A partir de este momento son varios los autores que intentan definir este término sin mucho éxito, cabe destacar a Penadés (1999) o Gómez Molina (2000) entre otros.

La noción de colocación fue expuesta por Firth en 1957 y desde ese momento ha sido definida de diversas maneras por diferentes autores. J. R. Firth definió las colocaciones como "combinaciones habituales de unidades léxicas"; *dark night*, *strong argument* o *heavy smoker* eran algunos de los ejemplos que el autor británico argüía. Para Firth un aspecto importante que comporta del significado de una palabra es el conjunto de todas las otras palabras con las que se combina, así, afirma que "uno de los significados de night es su colocabilidad con dark, y de dark, naturalmente, su colocación con night". No vamos a profundizar en la teoría contextual del significado expuesta por Firth ya que no es el tema de este artículo pero sí diremos que Firth entendía el término *significado* de una manera muy peculiar y a nuestro parecer muy acertado, relacionándolo siempre con el contexto real y así, un enunciado o parte de un enunciado sólo tenía significado si era usado en un contexto real. Esta reflexión es de mucha importancia para la noción de colocación y el enfoque cognitivo y volveremos a ella de manera más amplia más adelante.

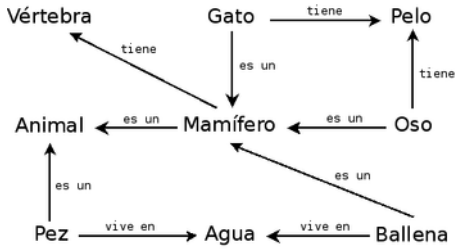
Cabe destacar la definición y estudio que Halliday hace de las colocaciones definidas como "asociación sintagmáticas de unidades léxicas" introduciendo el término *lexicalidad* frente al de gramaticalidad. Otras definiciones las encontramos en autores como Coseriu para el cual una colocación es una "determinación semántica de una palabra por medio de una clase, un archilexema o un lexema, en el sentido de que una clase determinada o un determinado archilexema funcionan como rasgo distintivo de la palabra considerada". Si bien dicha definición arroja poca luz, debemos destacar la noción de clase y archilexema como parte fundamental de la noción colocación. Corpas también acudirá a la noción de lexema y así definirá la colocación como "una relación orientada en la que hay un lexema determinante".

Como hemos dicho son muchos los autores que han definido dicha noción pero tampoco vamos a entrar en un análisis detallado de las diferentes definiciones que po-

seemos. Parece claro afirmar que una colocación es una combinación de palabras pero, ¿qué tipo de palabras? Palabras o lexemas entre las que exista cierta afinidad. Veamos qué queremos decir con afinidad.

Las colocaciones léxicas son piezas prefabricadas con unas características muy específicas. La primera de ellas es la relación típica entre ambos elementos, pongamos como ejemplo *tocar la guitarra* donde tocar selecciona guitarra y viceversa. En este punto es importante que reflexionemos sobre la manera en la que la mente asimila el léxico, esto será de vital importancia para comprender el papel que las colocaciones léxicas juegan en el aprendizaje y la asimilación de léxico nuevo.

Los cognitivistas han demostrado que asimilamos el léxico a través de redes semánticas o cognitivas que han representado a través del término matemático grafo y cuya representación física se muestra a continuación:



El hablante nativo va tejiendo esta red léxica a lo largo de su vida y de nuestro aprendizaje de lenguas almacenando todo el léxico que vamos aprendiendo en el *lexicón*. Esto significa que nuestro léxico se distribuye en redes y que cada palabra o lexema que activamos hace que a su vez se activen otras palabras con las cuales tiene cierta relación, es decir, se active la colocación léxica. Con lo cual, cuando un hablante nativo o estudiante de español activa el verbo *tocar* en su red léxica mental ese verbo hace que se active el grupo semántico de los instrumentos de música, entre otras unidades léxicas, apareciendo así la colocación *tocar la guitarra*.

Esta reflexión es muy importante ya que gracias a los estudios cognitivistas sabemos cómo funciona nuestra mente en cuanto a la asimilación de léxico se refiere y esto debemos aprovecharlo en nuestra aula de español llevando a clase colocaciones léxicas y no unidades léxicas aisladas. El estudiante de español LE o L2 dispone también en su lengua materna de colocaciones léxicas que se activan a través de redes léxicas con lo cual, si llevamos al aula de E/LE ejercicios donde se practiquen colocaciones léxicas no estamos ofreciendo al estudiante nada nuevo sino que estamos activando un mecanismo que el estudiante conoce y activa en su lengua materna. A esto volveremos más adelante cuando veamos ejemplos de ejercicios de colocaciones léxicas.

Volvamos, entonces, a las características que tienen las colocaciones léxicas y los elementos que la conforman. Además de la relación típica entre sus elementos que ya

habíamos nombrado, otra característica fundamental de las colocaciones léxicas frente a las locuciones es su fijación. Mientras que las locuciones tienen un grado de fijación muy alto y es imposible variar en número o género alguno de sus elementos (decimos *caer en la cuenta* y no sería posible *caer en las cuentas*), en las colocaciones léxicas esa fijación no es tan alta y así, podemos decir *refugio de montaña* o *refugios de montaña* o *montañas.* Esta es una diferencia básica para distinguir colocaciones de locuciones.

Otra diferencia es el significado más o menos literal de las colocaciones frente a las locuciones. Si le preguntáramos a un estudiante de español el significado de la locución *una mujer de bandera* seguramente no lo sabría ya que es complicado descifrar el significado completo de esta locución a través del significado de cada uno de sus elementos, no ocurre lo mismo con las colocaciones cuyo significado es relativamente transparente y se puede deducir de la suma del significado de sus elementos.

Frente a los giros o modismos, las colocaciones léxicas suelen constar de dos lexemas cuya aparición no es casual, sino típica y aparecen en la conciencia del hablante como un todo a diferencia de la combinación libre de palabras donde la aparición de los lexemas es casual y tiene menos restricciones combinatorias que las colocaciones. Así, *limpiar la guitarra* sería una combinación libre de palabras frente a *tocar la guitarra* que es una colocación.

Después de haber descrito brevemente en qué consiste una colocación léxica y las diferencias que existen entre éstas y las locuciones o las combinaciones libres de palabras, pasaremos a analizar algunos ejercicios que podemos llevar a clase para que nuestros estudiantes trabajen y asimilen las colocaciones léxicas. Para un estudio teórico más profundo sobre colocaciones léxicas pueden consultar la bibliografía especializada que aparece al final del artículo.

Antes de analizar brevemente las características que deben tener los ejercicios léxicos que llevemos a clase es importante reflexionar sobre el concepto de transferencia. Nosotros nos centraremos sólo en la transferencia negativa, dejando a un lado la positiva.

El término transferencia al que hoy acudimos todos los docentes de E/LE para explicar ciertos errores de nuestros estudiantes, empezó a utilizarse a mediados del siglo XX gracias a las repercusiones que las teorías conductistas tienen en la didáctica de LE. El aprendizaje de cualquier lengua se considera un proceso de imitación de unos modelos correctos con el fin de adquirir unos hábitos adecuados, una vez adquiridos, éstos condicionan la adquisición de otros nuevos hábitos en la LE, ya sea facilitándola o dificultándola.

¿En qué consiste exactamente el fenómeno de transferencia? Consiste en aplicar elementos propios de una lengua, normalmente la L1, a otra lengua (L2 o LE). Este fenómeno no siempre es inconsciente ya que en muchas ocasiones el aprendiente echa mano de su conocimiento de una L1 o L2 plenamente consciente de ello y de que esos conocimientos previos pueden facilitarle el nuevo aprendizaje.

¿Cómo puede, pues, ayudarnos la teoría de las colocaciones léxicas para evitar que nuestros estudiantes apliquen transferencias léxicas erróneas de su L1 al español? Como hemos explicado anteriormente, en todas las lenguas existe el concepto de colocación y así, un estudiante inglés o francés que está aprendiendo español y que acuda al conocimiento previo de su lengua materna podrá decirle a la profesora que a él le gusta mucho **jugar la guitarra* en su tiempo libre aplicando así, una transferencia negativa. Si el estudiante comete este error ha sido porque en clase ha estudiado el verbo jugar aisladamente o con ejemplos referidos al deporte. Si en el momento que aparece en nuestro manual de español o en clase el verbo jugar la profesora explica este verbo con estos tres ejemplos:

- Jugar al baloncesto, fútbol o tenis.
- Tocar la guitarra, piano o violín.
- Actuar bien en una película: me gusta mucho cómo actúa Penélope Cruz.

Además de explicar el significado del verbo jugar y que el estudiante memorice la preposición con la que se construye, el estudiante percibirá que cuando en su lengua se active la colocación **jugar la guitarra* o la combinación libre **jugar un papel en una película* en español esas estructuras cambiarán a tocar y actuar, teniendo así, las colocaciones léxicas *tocar la guitarra* y *actuar en una película*. Esta práctica reforzada con ejercicios léxicos donde, además de practicar el verbo jugar a aparezca el contraste con tocar y actuar, nos evitará que el estudiante acuda a su lengua materna y cometa este error tan típico en alumnos anglófonos o francófonos, por poner un ejemplo.

¿Qué ejercicios debemos seleccionar o crear para que nuestros alumnos asimilen léxico nuevo de manera eficaz y a la vez divertida? Está claro que nuestros ejercicios siempre se verán condicionados por las características del grupo pero vamos a dar unas pinceladas sobre las características que creemos deben tener los ejercicios léxicos para que sean efectivos y rentables. Primero volvemos a incidir en la repetición y en la rentabilidad del léxico. Si llevamos al aula un campo semántico nuevo, debemos tener muy presente el criterio de la rentabilidad, eso significa que si estamos trabajando el campo semántico de la vivienda en un nivel B1 prescindiremos de lexemas como: pavimento, moldura o mirilla y sus colocaciones léxicas ya que no son rentables en términos de uso y se estudiarían a partir de un B2. Entendemos que esto lo tienen claro todos los docentes de E/LE pero es pertinente volver a incidir sobre ello.

Características que deben tener los ejercicios de léxico que llevemos al aula según la teoría estudiada y nuestro criterio:

a) Ejercicios que vayan dirigidos a trabajar los mismos lexemas nuevos desde diferentes destrezas.

b) No trabajar un número de lexemas nuevos muy amplio ya que será imposible de asimilar por los estudiantes.

c) Ejercicios donde unamos esos lexemas nuevos con sus correspondientes adjeti-

vos, verbos o sustantivos formando colocaciones léxicas. Es decir, no practicar unidades aisladas sino siempre en combinación.

d) No dejar a un lado las estructuras idiosincrásicas de la lengua tales como giros, modismos, refranes, etc.

e) Llevar al aula ejercicios léxicos siempre contextualizados, es decir, textos reales sacados de la vida diaria, anuncios publicitarios, carteles etc. donde el estudiante tenga claro el uso de esas unidades léxicas en contexto.

f) Ejercicios donde pongamos de relieve y acentuemos esas colocaciones que son diferentes en la lengua materna de nuestros estudiantes y la lengua meta y que pueden dar origen a transferencias negativas.

g) Ejercicios de léxico divertidos donde juguemos con las estrategias e inteligencias personales de nuestros estudiantes.

Estas seis premisas son básicas para que los ejercicios que llevemos a clase sean efectivos y nos ofrecen unas pautas para la creación de dichos ejercicios. Somos conscientes de que los docentes de español tienen que ceñirse al currículo del centro donde trabajan y que en multitud de casos no disponen del tiempo suficiente para trabajar el componente léxico como se debería ni para crear ejercicios pero también sabemos que, tanto en las aulas de Español para Fines Específicos como en un curso regular de español, el aprendizaje de léxico es una parte fundamental en el proceso de enseñanza de una lengua y para esas necesidades específicas va dirigido este artículo y estas propuestas de trabajo.

Conclusión

En este artículo nos hemos asomado someramente a la noción de colocación léxica ya que creemos que el docente de español debe ser coherente y consecuente con lo que sabemos sobre la forma en la que se adquiere léxico nuevo. La metodología y los ejercicios que llevemos al aula deben ser la consecuencia de esa coherencia teórica y por lo tanto, el componente léxico debe desempeñar un papel fundamental y protagonista en el aprendizaje-enseñanza de una lengua extranjera.

Si resaltamos y practicamos desde diferentes destrezas esas combinaciones problemáticas que sabemos pueden causar transferencias negativas como **jugar la guitarra* por tocar la guitarra o * *jugar en una película* por actuar en una película, por poner sólo dos ejemplos, y añadimos la colocación a jugar cuando aparezca el verbo aislado por primera vez en nuestra clase de español, evitaremos las transferencias negativas ya que los estudiantes asimilarán la colocación como un bloque indisoluble y se evitarán colocaciones erróneas.

En conclusión, nuestro objetivo en este artículo no ha sido más que poner de relieve esta noción léxico-cognitiva para que el docente de español sea consciente de la ren-

tabilidad de llevar a clase colocaciones léxicas. Todavía podemos ver en manuales de español reconocidos listas de palabras aisladas que los estudiantes asimilan sin ningún contexto de uso. Esta práctica nos parece poco acertada ya que no evita las transferencias léxicas negativas y no es coherente ni con las redes léxicas cognitivas ni con el propio funcionamiento de los lexemas.

Un lexema aislado carece de cualquier sentido en cualquier lengua del mundo ya que los lexemas deben obligatoriamente combinarse con otros lexemas que ellos seleccionen para poder usarse en un contexto determinado. Así pues, nos parece que tener en cuenta las colocaciones léxicas sólo nos aporta ventajas y de nuestra metodología léxica adoptada dependerá en gran medida el éxito comunicativo de nuestros estudiantes a la hora de usar estas piezas prefabricadas de la lengua.

Bibliografía

ALONSO RAMOS, M. (2004): *Las construcciones con verbos de apoyo*, Madrid: Visor.

ALONSO RAMOS, M. (1994): "Hacia una definición del concepto de colocación: de J. R. Firth a I. A Mel'ǧuk", *Revista de Lexicografía*, vol. 1, 9-28.

ALTENBERG, B. y S. GRANGER. (2001): "The grammatical and lexical patterning of *make* in native and non-native student writing", *Applied Linguistics*, vol. 22 (2), 173-195.

BAHNS, J. (1993): "Lexical collocations: a contrastive view", *ELT Journal*, vol. 47 (1), 56.

BEAS TERUEL, M. A. (2009): "Transferencia léxica en las colocaciones con hacer y dar en el español de Mallorca desde una perspectiva diacrónica", en L. Romero Aguilera y C. Julià Luna (eds.), *Tendencias actuales en la investigación diacrónica de la lengua: Actas del VIII Congreso Nacional de la Asociación de Jóvenes Investigadores de Historiografía e Historia de la Lengua Española,* Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona, 197-205.

CORPAS PASTOR, G. (1996): *Manual de fraseología española*, Madrid: Gredos.

DAVIES, M. (n.d.): *Corpus del Español: 100 million words, 1200s-1900s* [en línea]. *http://www.corpusdelespanol.org* [Consulta: 24 de diciembre de 2012].

DE PRADA, M., C. M. MOLERO y D. SALAZAR (2012): *Uso interactivo del vocabulario y sus combinaciones más frecuentes*: Edelsa.

HIGUERAS GARCÍA, M. (2006): *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

HIGUERAS GARCÍA, M. (2004): "Necesidad de un diccionario de colocaciones para aprendientes de ELE", *ASELE XV*, 480-490.

HIGUERAS GARCÍA, M. (1997): "La importancia del componente idiomático en la enseñanza del léxico a extranjeros", *Frecuencia L*, Madrid: Edinumen, 15-19.

KOIKE, K. (2001): *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semantico*, Madrid: Universidad de Alcalá y Universidad de Takoshoku.

LEWIS, M. (1997): *Implementing the lexical approach*, London: Language Teaching Publications.

LUQUE, J. de D. y F. J. MANJÓN (1998): "Colocaciones léxicas: cuestión lingüística o estilística", *IV Jornadas Internacionales sobre Estudios y Enseñanza del Léxico*, Granada.

NAVAJAS ALGABA, A. (2006): *Las colocaciones en el aula de ELE: actividades para su explotación didáctica*, Madrid: Antonio de Nebrija University.

NAVARRO, C. (2007): "Fraseología contrastiva del español y el italiano: análisis de un corpus bilingüe", *Tonos: Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, vol. 13 [en línea]. *http://www.um.es/*

tonosdigital/znum13/secciones/estudios_U_fraseologia.htm [Consulta: 24 de diciembre de 2012].
PRIETO GONZÁLEZ, S., E. MOSQUEIRA SUÁREZ y N. VÁZQUEZ VEIGA (2009): "Córpora y enseñanza de lenguas: se buscan colocaciones", *Proceedings of the I International Corpus Linguistics Conference*, Murcia, Spain: Universidad de Murcia, 366-373.
RUIZ GURILLO, L. (2000): "Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros", *Espéculo* [en línea]. Madrid: Universidad Computense de Madrid. *http://www.ucm.es/info/especulo/ele/fraseolo.html* [Consulta: 24 de diciembre de 2012].
SANTIAGO ALONSO, G. M. y M. ŠIFRAR KALAN (2004): "La necesidad de un diccionario combinatorio: la importancia de las colocaciones en la enseñanza de ELE", *ASELE XV*, 820-823.
TORTAJADA MILLÁN, M. A. (2000): "Las unidades fraseológicas: una propuesta didáctica mediante situaciones comunicativas ilustradas en imágenes", *Frecuencia L*, vol. 15, 27-39.
ZULUAGA, A. (2002): "Los enlaces frecuentes de María Moliner. Observaciones sobre las llamadas colocaciones", *Lingüística española actual, XXIV*, Madrid: Arco Libros, 97-114.

El aprendizaje de ELE en el contexto multilingüe de Asturias

Marta Mori de Arriba
María Prieto Grande
Universidad de Oviedo

Resumen

En este trabajo se presenta una síntesis de una investigación realizada en la Universidad de Oviedo cuyo objetivo era conocer el pensamiento del alumnado de ELE sobre el aprendizaje del español en la sociedad multilingüe de Asturias. Se trataba de analizar las manifestaciones de los informantes (treinta y dos estudiantes de ELE, cuyas opiniones han sido contrastadas con entrevistas realizadas a siete profesores) sobre la diversidad lingüística y el asturiano, así como de valorar y conocer sus creencias sobre el modo en que este contexto podría afectar a su aprendizaje del español. En la investigación hemos empleado una metodología cualitativa, centrada en las circunstancias de nuestro alumnado. Entre las conclusiones del estudio, destaca el carácter positivo de las actitudes de los estudiantes en relación con la diversidad lingüística. Finalmente, hemos propuesto unas líneas de actuación didáctica para el aprendizaje del español en contextos multilingües.

El presente trabajo tiene como fin presentar las conclusiones de una investigación realizada en la Universidad de Oviedo, cuyo fin era conocer el pensamiento del alumnado de ELE de la Casa de las Lenguas sobre el aprendizaje del español en contextos multilingües, prestando especial atención a las percepciones suscitadas por su experiencia en Asturias. Los objetivos de la investigación quedaron delimitados de este modo:

1. Conocer y analizar el nivel de información de un grupo de estudiantes de ELE acerca de la diversidad lingüística de España y de Asturias.

2. Conocer y analizar sus representaciones sociales (opiniones, percepciones y valoraciones) a propósito de las sociedades multilingües, y en particular del caso asturiano.

3. Valorar la incidencia subjetiva de la presencia contextual de la lengua asturiana en su proceso de aprendizaje del español.

4. Proponer estrategias didácticas para el aprendizaje del ELE en contextos multilingües.

Se ha utilizado una metodología cualitativa, centrada en las circunstancias de nuestro alumnado. Con este fin, seleccionamos treinta y dos estudiantes de español, a los que se realizó, a finales del primer curso semestral 2012,[1] una entrevista semiestructu-

1. A todos ellos, queremos agradecerles su participación en este proyecto. Los treinta y dos alumnos encuestados tenían, al menos, un nivel B1 y llevaban en Asturias, como mínimo, cinco meses.

rada, que incluía doce cuestiones abiertas (v. anexo). Se ha procurado en todo momento mantener la confidencialidad de las ideas expresadas por los estudiantes.

El contenido de las entrevistas fue examinado siguiendo técnicas convencionales de análisis del discurso. Como resultado de dicho análisis, se extrajeron las siguientes categorías discursivas:

1. Conocimiento y actitudes de los estudiantes sobre la diversidad lingüística de España.
2. Conocimiento de la diversidad lingüística de Asturias.
3. Caracterización del asturiano.
4. Conocimiento del asturiano.
5. Conciencia lingüística en relación con el asturiano.
6. Incidencia del asturiano en el aprendizaje del español.
7. Actitudes hacia la diversidad de lenguas en Asturias.
8. Actitudes hacia el plurilingüismo.

Por lo que se refiere a los resultados de la investigación, estos han sido validados de diferentes modos: cotejando las percepciones de los estudiantes con las proferidas por el profesorado (se efectuaron entrevistas a siete profesores); mediante el contraste con las opiniones de una de las investigadoras, que actuó como observadora participante; y, por último, a través de la triangulación, por referencia a varios estudios sobre actitudes lingüísticas realizados con estudiantes de lenguas en Asturias (v. bibliografía). A continuación ofrecemos la síntesis de una investigación que aborda una cuestión poco estudiada y de gran importancia, como señala el Consejo de Europa en numerosos documentos sobre el plurilingüismo.

Antes de comenzar, es necesario reseñar brevemente la situación de la lengua asturiana para poder entender muchas de las opiniones reflejadas. Aunque no se trata de una lengua oficial, una ley regula su uso en el Principado y cuenta con una gramática, un diccionario y unas normas ortográficas elaboradas por la Academia de la Llingua Asturiana. Forma parte del currículo de Educación Primaria y Secundaria como asignatura optativa y se estudia en la Universidad. Considerarla como lengua o no, estudiarla o no, hablarla o no, reivindicar su oficialidad o no, resultan cuestiones polémicas entre los asturianos que dividen a la sociedad no en dos sino en varios bloques.[2]

1. Conocimiento y actitudes de los estudiantes sobre la diversidad lingüística de España

De acuerdo con las entrevistas realizadas, todos los estudiantes tenían conocimiento de la diversidad de lenguas de España antes de hacer los cursos.[3] Las lenguas más citadas son el vasco, el catalán, el castellano, el gallego y el asturiano, aunque también mencionan variedades geográficas como el leonés y el andaluz, dándoles a todas estas

2. La formación de las actitudes lingüísticas hacia el asturiano y su incidencia en el ámbito educativo ha sido estudiada por Pascual, Mori, González Riaño, Fueyo y Atienza utilizando la técnica del incidente crítico: v. Bibl. VV.AA. (2003).
3. *Antes de venir a España sabía de otros idiomas aunque no sabía la gran diferencia que había*.

variedades lingüísticas, en la mayor parte de los casos, la consideración de *lenguas* o *idiomas*. Con todo, hay informantes que los consideran *dialectos del español* o *dialectos regionales*. La mayor parte declara haber adquirido este conocimiento en la Educación Secundaria o en la Universidad; otros lo han conseguido a través de su experiencia personal o han encontrado la información en Internet cuando se encontraban preparando su viaje a España. En cualquier caso, ha sido interesante comprobar que para un número significativo de estudiantes se trata de una cuestión de cultura general.

Pese a todo, varios informantes señalan haberse sentido sorprendidos o desconcertados al entrar en contacto con la convivencia de lenguas que se da en España. Alguno incluso formula juicios negativos.[4] En ocasiones, los estudiantes mencionan los problemas de comunicación que tuvieron en las comunidades plurilingües. En otros casos, sin embargo, la experiencia es asumida con normalidad, como algo común en la mayor parte de las naciones.[5]

2. Conocimiento de la diversidad lingüística de Asturias

Algo más de la tercera parte de los estudiantes declara que la información que poseen sobre el asturiano se reduce al conocimiento de su existencia. Muchos dicen haber tomado conciencia de la presencia ambiental del asturiano en la calle o en otros espacios públicos.[6] Algunos señalan haber tenido contacto con textos escritos en asturiano y uno de ellos afirma que escucha habitualmente música popular en esta lengua. Una parte dice haber escuchado utilizar el asturiano en ámbitos privados; en ciertos casos, han tenido la oportunidad de interactuar con hablantes de esta lengua y hasta de aprenderla. Pese a todo ello, una parte significativa de los informantes declara que no ha tenido ocasión de participar en conversaciones en lengua asturiana, ya sea porque no se relaciona con usuarios de esta lengua o bien porque las personas con las que convive evitan introducirla en sus conversaciones con ellos.[7] En ocasiones, la explicación que encuentran para justificar su falta de experiencia con el asturiano es que se trata de una lengua con muy poco uso, casi extinguida en los ambientes donde ellos se desenvuelven.

Por su parte, los profesores afirman que la mayor parte de los estudiantes tienen conciencia de la diversidad de lenguas de Asturias. Varios señalan diferencias con respecto a la discriminación del asturiano y el conocimiento de la diversidad lingüística relacionadas con el nivel de competencia del español que poseen los alumnos.[8] Los profesores se basan en las preguntas que les hacen en clase, en relación con el léxico o las estructuras gramaticales. Preguntados por su aportación al conocimiento de la existencia del asturiano, muchos de ellos señalan no ser partidarios de dar información específica, bien por razones metodológicas (para no crear confusión entre el alumnado del nivel inicial) bien por considerar que dicha información corresponde a otras materias. Por otra parte, todos los profesores utilizan en algún momento un método

4. *Es extraño, muy extraño saber que España es tan pequeña y no os entendéis entre vosotros mismos.*
5. *Si pensara que era un problema aquí en España diría que es un problema en Europa y no creo que lo sea.*
6. *Recuerdo algunas experiencias en la piscina de Lugones en que la empleada habló un español distinto y no la entendí.*
7. *Mi madre de acogida tenía que hacer un esfuerzo concreto para no hablarme en asturiano porque sabía que no la entendía.*
8. *Los que llegan a Asturias con un nivel inicial, bajo, no se dan cuenta de que lo que oyen muchas veces no es castellano, sino asturiano.*

de enseñanza contrastivo: partiendo de los asturianismos que los propios alumnos utilizan, se establece una comparación bien entre el asturiano y el castellano bien entre la variedad asturiana del español y el castellano estándar, con el fin de ayudarles a detectar interferencias. En este sentido, es interesante comprobar el acuerdo existente entre el profesorado acerca de la necesidad de contextualizar el aprendizaje del español de sus alumnos a través de explicaciones acerca de rasgos culturales. Un acuerdo que, sin embargo, paradójicamente, en ocasiones excluye la cuestión lingüística.

3. Caracterización del asturiano

Algunos estudiantes poseen información sobre los orígenes del asturiano. Es común, entre ellos, la caracterización del mismo como una lengua romance. No obstante, algunos lo caracterizan como un dialecto. Este término comporta distintos matices de significación, según los casos: en ocasiones, alude al rango de lengua no oficializada dentro del Estado español, mientras que otras veces, se identifica con una variedad lingüística local o regional, a la que se atribuye un estatus inferior al del castellano. Algunas de estas afirmaciones delatan la aplicación al contexto español del uso popular del término *dialecto* que se da en sus países de origen, entendiendo este como un "idioma regional" que comprende tanto las variantes geográficas de una misma lengua como las variedades específicas que conviven con la lengua estatal. El uso de esta acepción de *dialecto* suele implicar una extrapolación de la situación en que se encuentran las variedades lingüísticas minorizadas en los países de origen de los informantes al contexto español. Hay que resaltar, además, la confusión que suscita en los estudiantes extranjeros la organización lingüística de España.[9] Por otra parte, el elevado número de interferencias del castellano que afecta a las variedades urbanas de la lengua dificulta aún más la tarea de discriminarla.[10] Algunos estudiantes son conscientes de este hecho y reconocen, incluso, que utilizan el *asturianu amestáu* o híbrido en sus comunicaciones.[11]

Muchos informantes señalan que el asturiano se habla muy poco. Parte de estas percepciones es posible que hayan sido inducidas (por la familia, amigos, profesores, etc.); no obstante, interviene también la propia experiencia de los estudiantes, cuya estancia transcurre en un entorno urbano muy castellanizado donde los intercambios comunicativos en ocasiones se encuentran determinados por la condición de aprendices de español de los informantes, que afecta, como hemos visto antes, a la modalidad lingüística seleccionada por una parte de los interlocutores. El escaso uso de la lengua se pone en relación, en algún caso, con la situación sociolingüística propia de una lengua en retroceso, inmersa en una situación de diglosia.[12] Hay, incluso, alguna mención a la estigmatización que afecta al asturiano.[13]

9. El desconcierto se hace patente en testimonios como los siguientes, contradictorios entre sí y, en ambos casos, erróneos: *Sé que el asturiano es una lengua oficial en Asturias; Sé que el asturiano no está reconocido como lengua oficial, sino como un dialecto/variación del castellano.*

10. *Normalmente puedo entender asturiano mezclado con castellano, a veces ni me doy cuenta.*

11. Se denomina *amestáu* a la variedad híbrida de asturiano interferido por castellano que se habla en la zona central de Asturias. El profesor de Andrés ha caracterizado a esta variedad como un *Asturiano Mínimo Urbano* (AMU).

12. *Parece que la gente que habla asturiano son todos mayores y que muchos jóvenes (aunque no todos) conscientemente tratan de hablar español puesto que está bien visto.*

13. *Vivo en un colegio mayor (casi toda la gente aquí es de fuera de Asturias) y todos se burlan del asturiano.*

4. Conocimiento del asturiano

La mayoría de los estudiantes confiesa conocer alguna palabra o expresión en lengua asturiana. Los ejemplos más frecuentes son los topónimos y también términos referidos al idioma, léxico gastronómico, y algunos vocablos muy conocidos en Asturias, incluso por la población más castellanizada, como *préstame* o *me presta (*con el significado de 'gustar'). Al lado de este vocabulario, encontramos expresiones coloquiales, como saludos. Muchos estudiantes señalan también rasgos gramaticales.[14] En algunos casos, se muestran, asimismo, conscientes de las diferencias fonológicas entre el castellano y el asturiano. Incluso unos pocos estudiantes se consideran competentes en lengua asturiana.[15]

Por lo que respecta al profesorado, una parte del mismo considera que las relaciones con los amigos desempeñan un papel importante; un segundo sector, en cambio, considera que la influencia que aporta el contacto con otros jóvenes es muy limitada.[16] Es importante destacar que estos desacuerdos tienen como trasfondo las distintas percepciones que tienen los profesores del uso social del asturiano.

5. Conciencia lingüística en relación con el asturiano

La capacidad de los estudiantes para distinguir el asturiano del castellano se encuentra directamente relacionada con su nivel de comprensión de ambas lenguas, máxime cuando parte de los mensajes que reciben en asturiano están cifrados en una variedad muy interferida por el léxico y la gramática españolas (el *asturianu amestáu*). Una parte de las declaraciones se orientan en este sentido.[17] A pesar de todo, no son pocos los informantes que subrayan las diferencias existentes entre estos dos idiomas.

Uno de los recursos utilizados para indagar en la cuestión de la conciencia que tienen los estudiantes de las variedades habladas en Asturias ha sido preguntarles por la lengua que utilizan sus profesores. Resulta interesante comprobar que algunos de ellos consideran que estos tienen una forma peculiar de hablar español que estaría determinada por el contacto entre lenguas. Tal percepción, sin embargo, contrasta con la conciencia que los profesores tienen de su propio discurso en el aula: la mayoría manifiesta que suele expresarse a voluntad en un castellano estándar sin interferencias del asturiano. Algunos, no obstante, manifiestan dudas razonables sobre este punto.[18]

6. Incidencia del asturiano en el aprendizaje del español

Más de la mitad de los estudiantes afirma que su estancia en Asturias ha afectado a su manera de hablar español. En algunos casos, consideran que se trata de una influencia limitada, que concierne, en gran medida, al nivel fónico-fonológico de la lengua; lo

14. *Me parece que aquí no se distinguen muchas formas diferentes de pasado.*
15. *Estoy aprendiendo algo de asturiano. Mi novio me dice que hablo en asturiano lo que me resulta interesante.*
16. Dos opiniones enfrentadas: *Entre la juventud hay cierto interés en reactivar el asturiano y muchos de los amigos de nuestros estudiantes les hablan con expresiones y vocabulario asturiano; Creo que la mayoría no pasa de aprender ciertas frases o palabras.*
17. *Cuando mi madre de acogida me habla y no entiendo una palabra, no sé si es español o asturiano porque, de cuando en cuando, ella habla asturiano.*
18. *Quizás en algunas ocasiones sí, aunque procuro por todos los medios que no se produzcan tales interferencias en el transcurso de la clase.*

cierto es que la mayor parte de los testimonios que aportan se refieren a los rasgos del español del norte de España.[19] En cualquier caso, muchos alumnos ponen ejemplos de interferencias lingüísticas.[20]

Los profesores mantienen distintas opiniones en relación con este asunto. Algunos consideran que la incidencia del asturiano en el proceso de aprendizaje del español en los estudiantes de ELE es muy escasa, siendo casi inapreciables las interferencias. Esta opinión suele darse en informantes que consideran que el contacto de los estudiantes con el asturiano es muy limitado. Por lo que se refiere al tipo de interferencias detectado, se considera, de forma general, que son de tipo morfosintáctico.[21]

El tratamiento didáctico de las interferencias del asturiano en la lengua castellana se realiza, como ya se ha dicho antes, utilizando un método contrastivo y motivando a los estudiantes para que vean en el uso de asturianismos una estrategia de integración cultural.[22] En relación con este tema, algunos de los profesores consideran que el contacto de lenguas puede suponer una dificultad añadida al aprendizaje del español en los niveles iniciales. Pese a todo, les parece superable, bien porque el desarrollo de la competencia en lengua castellana traería de la mano la capacidad de identificar y eliminar las interferencias bien porque se considera que la situación de Asturias, donde el asturiano se encuentra en retroceso, no parece representar un problema. En todo caso, ningún profesor condena la adquisición de interferencias.[23] En definitiva, el profesorado considera que el contacto con las distintas lenguas de Asturias no supone una dificultad grave en el aprendizaje del español de los estudiantes extranjeros.

7. Actitudes hacia la diversidad de lenguas en Asturias

Unos pocos estudiantes señalan haberse sentido desconcertados al advertir la convivencia de lenguas de Asturias. En la mayor parte de los casos, sin embargo, la experiencia es asumida con normalidad, como algo común. Por otra parte, una gran parte de los estudiantes manifiesta actitudes positivas en relación con la diversidad lingüística del Principado.[24] Abundan, además, las manifestaciones que indican una actitud positiva hacia el asturiano;[25] si bien es cierto algunas declaraciones encierran una actitud negativa.[26] Por último, un número significativo de informantes realiza juicios comparativos (positivos y negativos) entre el asturiano o el español de Asturias y algunas variedades dialectales del español.

Una manera de valorar la actitud de los estudiantes hacia la diversidad lingüística de Asturias consiste en examinar su disposición a estudiar español en esta comunidad.

19. *Cuando viajas al sur de España, la gente me preguntaba si estudiaba en el norte porque "hablo como ellos".*
20. *Me veo diciendo cosas como "un cafetín, un paquetín, un botellín".*
21. *Mi estudiante finlandesa decía sin saberlo: "Voy a cocinar galletines". También empiezan a "liarse" con el orden de los pronombres y a producir estructuras como "díjolo" en vez de "lo dijo" o incluso "me lo díjolo" y cosas por el estilo.*
22. *Siempre explico que utilizar los términos que usa la gente del lugar donde vives está bien y favorece la integración, pero es necesario saber cuáles de ellos no son españoles y, por tanto, usar los equivalentes en esta lengua en exámenes, entrevistas de trabajo, fuera de Asturias, etc.*
23. *De producirse tales interferencias, y siempre y cuando el estudiante fuera consciente de ellas, me parece que tal hecho contribuiría al enriquecimiento tanto lingüístico como cultural del estudiante.*
24. *Algunos profesores de los EE.UU. me dijeron que iba a ser muy difícil estudiar aquí porque existe la influencia de otro idioma pero yo he aprendido mucho este año y creo que es interesante y único saber un poco de asturiano además del castellano.*
25. *Los asturianos hablan muy fuerte y claro, están muy orgullosos de su idioma.*
26. *A veces es difícil de entender. Me confundo y siento que no soy parte de la conversación.*

Las respuestas en relación con este asunto son variadas. Predominan los informantes que declaran que la convivencia de lenguas que han conocido en el Principado no influyó o no habría influido en su decisión de estudiar español en dicho lugar. Por otra parte, hay estudiantes a los que el carácter multilingüe del contexto de aprendizaje les resulta indiferente.[27] Sin embargo, muchos informantes se muestran satisfechos con el hecho de estudiar español en Asturias, si bien establecen matizaciones relacionadas con la escasa influencia del asturiano,[28] mostrando su reticencia hacia los contextos de aprendizaje multilingües.[29] Existe, con todo, un sector que, conociendo la situación de plurilingüismo, eligió conscientemente estudiar en Asturias.[30]

Hemos recabado también las opiniones de los profesores sobre la reacción del alumnado ante la convivencia de lenguas en Asturias. De acuerdo con las apreciaciones de aquellos, las reacciones de los estudiantes son variadas: algunos muestran sorpresa, [31] curiosidad o interés; en otros casos, la posibilidad de que esta diversidad lingüística incida en su proceso de aprendizaje del español provoca en ellos nerviosismo o inquietud; la impresión más general, con todo, es que prevalece una actitud positiva hacia la presencia del asturiano.[32] Hay profesores, por otra parte, que consideran que los estudiantes están poco informados o se manifiestan indiferentes sobre esta cuestión. En cualquier caso, entre el profesorado predominan las opiniones favorables a la diversidad lingüística existente en Asturias. Además, existe un acuerdo acerca del hecho de que estudiar español en un contexto como el asturiano puede contribuir a despertar en los alumnos una sensibilidad hacia la diversidad lingüística y cultural.[33] Este estado de opinión confirma algunas de las observaciones realizadas por José Luis Atienza y otros autores (2005) en un estudio sobre estereotipos culturales efectuado con los estudiantes de ELE. En el análisis de los aspectos que afectan a la creación y difusión de estereotipos, los autores constatan que el debate existente acerca del asturiano contribuye a la formación de actitudes lingüísticas en los estudiantes extranjeros.[34]

Muy en consonancia con la cuestión de los estereotipos culturales, resulta interesante comprobar que son varios los profesores que coinciden en señalar que los estudiantes no europeos son los que muestran mayor desconocimiento de la diversidad lingüística de Asturias, y en consecuencia, son los que se muestran más desconcertados al entrar en contacto con ella. Sin embargo, y tras la lectura de las encuestas realizadas a los estadounidenses, se advierte que son ellos precisamente los que tienen la actitud más positiva hacia este tipo de fenómenos.

27. *Vivo en Nueva York y estoy acostumbrada a oír muchos idiomas diferentes.*
28. *El hecho de que hablen otros idiomas es un inconveniente, estoy muy contenta de que la mayoría de la gente hable español y no asturiano.*
29. *Podría haber sido el caso [de evitar estudiar español] en una región como Cataluña, donde el idioma regional es casi predominante.*
30. *Creo que influyó mi decisión, pero de una manera positiva. Quería estudiar en un lugar con una cultura distinta y creo que la mezcla de lenguas aquí me interesaba.*
31. *En primer lugar, se encuentran las personas que [...] no dan crédito a que después de pasar varias semanas aquí la gente pueda hablar otra cosa que no sea castellano.*
32. *Están las personas que se dan cuenta de que su familia española usa alguna palabra y que es muy típica de Asturias. A esos les suele hacer gracia y la incorporan rápidamente a su registro. Es el grupo más numeroso.*
33. Así, refiriéndose a los efectos que la estancia en Oviedo podría tener para sus estudiantes, uno de los profesores afirma: *Probablemente, esta situación les ayuda a comprender la variedad lingüística y la riqueza cultural que eso representa.*
34. *Es curioso constatar que el mismo estudiante que niega carta de lengua al asturiano esté absolutamente convencido de la entidad de plena lengua de lo que él llama "irlandés/gaélico". La cosa es aún más llamativa si consideramos el hecho de que sea tras una estancia en Asturias cuando él mismo toma la determinación de "reaprender su lengua nativa"* (Atienza *et al.* 2005: *¿Cómo se ven? ¿Cómo nos ven? Atrapados en los estereotipos*, Universidad de Oviedo).

8. Actitudes hacia el plurilingüismo

Todos los estudiantes excepto dos declaran que en su país de origen se hablan distintas lenguas.[1] Esta opinión tiene relación con el plurilingüismo del que habla el Consejo de Europa, que integra las lenguas de los inmigrantes en ese nuevo mapa lingüístico de nuestros países y aulas.[2] La actitud que manifiestan los estudiantes hacia la diversidad lingüística de sus países es, en general, positiva: se considera que dicha diversidad fomenta el respeto por otras culturas, aludiéndose repetidamente al papel del idioma en la definición de la identidad étnica y cultural.[3] No obstante, la mayor parte de las declaraciones sobre esta cuestión son objeto de matizaciones, ya que los estudiantes consideran que el plurilingüismo social debe conjugarse con el conocimiento y el uso de una lengua común.[4] Algunos, sin embargo, se muestran temerosos de que la diversidad lingüística pueda destruir la cohesión cultural y/o política del país, funcionando como un mecanismo de exclusión o separación entre grupos sociales. Por último, un tercer grupo de informantes, muy reducido, contempla el plurilingüismo social como un problema, fuente de malentendidos u obstáculo para la comunicación, aunque con frecuencia se trata de una objeción que queda matizada o corregida por una opinión de fondo de carácter positivo.

A pesar de lo anteriormente mencionado, debemos resaltar que la mayoría de los estudiantes manifiestan actitudes positivas hacia la convivencia de distintas lenguas en un mismo contexto social. En algunos casos, se afirma que la diversidad lingüística es un hecho natural, y por lo tanto, no cuestionable.[5] Muchos manifiestan una postura positiva sobre el plurilingüismo social basándose en argumentos que muestran la influencia de los enfoques multiculturales e interculturales y afrontan de un modo crítico la globalización cultural.[6] A menudo estos conceptos se conjugan con la idea de que las lenguas constituyen un patrimonio cultural, una herencia histórica para las comunidades que las usan, al tiempo que mencionan el sentimiento de pertenencia que une a los hablantes de un mismo idioma.[7] En general, coinciden en considerar que la experiencia de la diversidad cultural tiene como resultado la formación de actitudes respetuosas y tolerantes frente a las culturas ajenas. En algún caso, se hace, asimismo, una defensa de los beneficios cognitivos que proporciona el multilingüismo.[8]

9. Conclusiones e implicaciones didácticas

Son muchas las conclusiones que podemos extraer del análisis de las encuestas. En primer lugar y, siguiendo los informes del Consejo de Europa, consideramos que el

1. *Tenemos [en Suecia] un idioma oficial, pero hay otros importantes porque se han hablado desde hace mucho tiempo. En las ciudades donde hay un gran porcentaje de inmigrantes se hablan más idiomas.*
2. En otros continentes, como el americano, se viven con más flexibilidad estas situaciones y se reivindican, incluso, nuevas lenguas nacidas del contacto (el *espanglish*).
3. *En los EE.UU., en general, solo tenemos un idioma oficial, el inglés, pero, como nuestro país es un país lleno y hecho de inmigrantes, se hablan cientos de idiomas, especialmente en las ciudades grandes, y en Hawaii también hablan su propio idioma. Estos idiomas diferentes sirven como puente entre la gente y sus países de origen y hacen mucho más diversa nuestra cultura.*
4. *Creo, sin embargo, que si una nación quiere funcionar eficientemente necesita ver un idioma común de educación y gobierno.*
5. *En la mayoría de los países se habla más de un idioma.*
6. *Nuestro mundo va hacia la globalización (a través del lenguaje inglés en particular) y yo creo por ello que el plurilingüismo y pluriculturalismo deben ser preservados porque esa es la verdadera identidad de Europa, su pluralidad.*
7. *Es algo positivo, porque a la gente la hace sentirse de un grupo, de una cultura.*
8. *Si la lengua determina la mente, entonces el conocimiento de diferentes lenguas hace a una persona versátil, más [...] inteligente.*

multilingüismo y la diversidad cultural no se limitan a la convivencia de diferentes culturas y lenguas, sino que debe ser contemplados como un proceso continuo de paso de fronteras entre estas dimensiones y otras más. En este sentido, podemos resumir en los siguientes puntos las conclusiones, problemas y propuestas para solucionarlos:

Los alumnos:

- Muestran un gran interés por la cuestión del aprendizaje y la vida cotidiana en contextos plurilingües.
- No están bien informados sobre la situación lingüística de España y de Asturias en concreto.
- Tienen una gran predisposición a aceptar situaciones de plurilingüismo.
- Al comparar España con sus países ven grandes similitudes.
- Son conscientes de la influencia en su interlengua.
- Para algunos –pocos– es una situación problemática e indeseable.

Los profesores:

- No conocen en profundidad lo que piensan sus estudiantes sobre esta cuestión.
- Tienen opiniones muy diversas sobre el grado de importancia de estos temas y sobre la situación lingüística española y asturiana en concreto.
- Observan interferencias en la lengua de los estudiantes. Intentan solucionar este *problema* de distintas maneras según su pensamiento hacia las lenguas.
- Tienen una actitud positiva hacia el plurilingüismo pero no se materializa en actuaciones concretas y sistemáticas.

El profesorado debería conocer la realidad de las lenguas que coexisten, e incluso, sacar rentabilidad didáctica y reflexionar en el aula sobre la situación en España y en los países de sus estudiantes. Para ello, tenemos que escuchar lo que dicen los estudiantes y no partir de estereotipos, ofrecer más información sobre la situación lingüística de España, profundizar en aspectos ligados a la historia individual de la persona (tratar temas como las lenguas maternas, las lenguas de contacto, los prejuicios lingüísticos, otro tipo de prejuicios, etc.), reflexionar sobre la percepción de una lengua *extranjera* (cómo suena, a qué les suena, si les gusta o no, qué piensan cuando escuchan una determinada lengua, etc.), solucionar sistemáticamente los problemas de interferencias para discriminar lenguas, atender a aspectos psicolingüísticos (como las relaciones entre lenguas, el valor que se le da a la opinión del profesor como autoridad, etc.), programar actividades con los estudiantes (debates, juegos de combinaciones de lenguas, confeccionar encuestas, etc.), e incluso incluir ese contenido en el currículo o en el programa de las asignaturas más apropiadas. En definitiva, nosotras creemos que debemos estudiar el contacto entre lenguas, no como una competición entre ellas, sino como algo inevitable, "la última prueba sobre la creatividad humana, una fuente de placer y belleza".[9]

9. Vid. Ingrid Gogolin (*Linguistic Diversity and new Minorities in Europe*), p.11 y 17 (www.co.int/lang).

Anexo. Cuestionarios

Cuestionario para los estudiantes

1. Antes de venir, ¿ya sabías que en España se hablan varias lenguas? ¿Cuáles conocías? ¿Dónde habías adquirido este conocimiento?
2. Además del español, en Asturias se habla asturiano. ¿Qué sabes de esta lengua? ¿Cómo has llegado a tener esta información?
3. ¿En qué momento percibiste que en Asturias se hablan varias lenguas? ¿Podrías contar cómo fue? ¿Qué impresión te produjo este hecho?
4. ¿Conoces alguna palabra en asturiano? ¿Dónde la has aprendido? ¿Quién te la ha enseñado?
5. ¿Te supone alguna dificultad comprender a la gente que habla en asturiano o en castellano mezclado con asturiano? ¿Podrías poner algún ejemplo?
6. ¿Crees que tu estancia en Asturias está afectando a tu manera de hablar español? ¿De qué forma?
7. Si vives con españoles, ¿crees que la relación con las personas con las que vives ha influido en ti en relación con el asturiano? ¿En qué sentido?
8. ¿Encuentras alguna diferencia entre la forma de hablar de los profesores y la que tienen otras personas asturianas? ¿En qué aspectos?
9. El hecho de saber que en Asturias se hablan varias lenguas, ¿podría haber influido en tu decisión de estudiar aquí? ¿De qué manera?
10. ¿Qué piensas de la forma de hablar de los asturianos? ¿Podrías reflexionar sobre este hecho?
11. ¿En tu país se hablan varias lenguas? ¿Qué papel tienen dentro de la sociedad?
12. ¿Qué te parece el hecho de que en un mismo país o sociedad se hable más de una lengua, como sucede en España? ¿Te parece un problema o crees que es algo positivo? ¿Por qué razón?

Cuestionario para los profesores

1. ¿Tienen conciencia tus estudiantes de la diversidad de lenguas que existe en Asturias? ¿En qué te basas para formular esta opinión?
2. ¿Reciben tus estudiantes algún tipo de información, dentro de los cursos, sobre las características del asturiano? ¿Podrías poner algún ejemplo?
3. ¿Qué actitudes has detectado en los estudiantes en relación con la presencia ambiental del asturiano? ¿Podrías poner algún ejemplo?
4. ¿Qué actitudes manifiestan los estudiantes, de modo general, hacia la diversidad lingüística de tipo social? ¿Se dan variaciones significativas entre ellos en relación con este asunto? ¿De qué pueden depender estas variaciones?
5. ¿Crees que la estancia de los estudiantes en Asturias puede modificar de algún modo su percepción de las situaciones de plurilingüismo social? ¿De qué forma?
6. ¿Has percibido interferencias del asturiano en el castellano que utilizan tus estudiantes? ¿En qué modalidad de la lengua, en la oral o en la escrita? ¿Qué piensas de este hecho?

7. ¿Qué papel te parece que desempeñan las familias en el contacto de los estudiantes con el asturiano?
8. ¿Sabes si tienen los estudiantes algún contacto con el asturiano en sus relaciones con otros jóvenes?
9. ¿Te parece que la relación de los estudiantes con personas que hablan asturiano o castellano y asturiano mezclados puede suponer una dificultad en su aprendizaje del español? ¿En qué sentido?
10. ¿Crees que la lengua que usas en clase puede estar interferida por expresiones del asturiano o del gallego-asturiano? ¿De qué manera podría afectar esto al aprendizaje de tus alumnos?
11. ¿Consideras que los profesores de lenguas deberían enseñar exclusivamente la variedad estándar de la lengua? ¿Por qué razón?
12. ¿Has vivido alguna vez la situación de estudiar una segunda lengua en un contexto de plurilingüismo social? ¿Cómo valorarías la experiencia?
13. ¿Cuál es tu opinión sobre la situación lingüística de Asturias?
14. ¿Recuerdas cuándo tomaste conciencia de la situación lingüística de Asturias? ¿Podrías referir la experiencia?

Bibliografía

ATIENZA, J. L. (dir.) *et al.* (2005): *¿Cómo se ven? ¿Cómo nos ven? Atrapados en los estereotipos. Una investigación sobre las representaciones culturales de estudiantes extranjeros de la Universidad de Oviedo*, Ed. Universidad de Oviedo.

GONZÁLEZ RIAÑO, X. A. y X. ARMESTO FERNÁNDEZ (2004): *Les llingües n'Asturies: usu y valoración de la so importancia educativa. Estudiu empíricu fechu col alumnáu de Maxisteriu de la Universidá d'Uviéu*, Oviedo: Academia de la Llingua Asturiana.

GONZÁLEZ RIAÑO, X. A. y A. HUGUET CANALÍS: "Actitúes sociollingüístiques del alumnáu de Secundaria n'Asturies", *Lletres Asturianes*, nº 527, 7-27.

LLERA RAMO, F. J. y P. SAN MARTÍN ANTUÑA (2003): *II Estudio sociolingüístico de Asturias*, Oviedo: Academia de la Llingua Asturiana.

VV. AA. (2003): *Interculturalidad y diversidad lingüística: estudio de las actitudes lingüísticas en Asturias y sus implicaciones didácticas*, Oviedo: KRK.

El español como lengua electiva en Israel

Malka Muchnik
Universidad de Bar-Ilán, Israel

Resumen

El español ha alcanzado una gran difusión internacional en la última década. Esta tendencia arribó también a Israel, donde se percibe una gran demanda de cursos de español en los diferentes niveles e instituciones. Los objetivos del estudio son el análisis de la motivación hacia la elección del español en colegios israelíes, la evaluación de conocimientos de la lengua de acuerdo a estudiantes y profesores, y la predicción de éxito en el aprendizaje de la lengua. Los estudiantes respondieron a un cuestionario cerrado y luego se realizaron entrevistas semi-estructuradas a los profesores de español de dichos alumnos. Los resultados sorprenden en cuanto a la motivación de los estudiantes, a las expectativas de alumnos y profesores, y a los conocimientos adquiridos.

1. El estudio de lenguas extranjeras en Israel

La expansión del español en el mundo se percibe también en Israel desde hace tres décadas. Los estudios de la lengua española comenzaron allí en diferentes colegios secundarios en el año 1980. En un principio los estudios estaban limitados a hijos de inmigrantes de países de habla española, paralelamente al estudio de otras lenguas de inmigrantes, lo cual les permitía presentarse al examen de bachillerato. A partir del año 1983 se permite también a israelíes que estudien español como lengua extranjera electiva. Desde entonces creció enormemente la demanda de cursos, la cual aumentó aún más con la nueva ola de inmigrantes de países hispanohablantes, y a esto se sumaron motivos socioculturales. De acuerdo a la inspectora de la asignatura, la demanda de cursos proviene no sólo de parte de los alumnos, sino también de parte de los padres y de los directores de colegios.

El inglés es la primera lengua extranjera obligatoria en Israel, y la segunda es el árabe, por ser lengua oficial (el inglés no lo es). Sin embargo, el árabe es obligatorio sólo hasta el décimo año de estudios, y durante los dos últimos años los alumnos pueden escoger otra lengua y presentarse al examen de bachillerato. Por lo tanto podría existir competencia entre el árabe y las otras lenguas extranjeras, especialmente el francés y el español. El número de estudiantes de español es de 5000, de los cuales 500 se presentaron al examen de bachillerato, todos ellos en el máximo de cinco unidades. La posibilidad de completar las cinco unidades de una sola vez, podría ser uno de los motivos de la elección de español. Es posible que los alumnos piensen que estudiando español pueden obtener buen puntaje sin esforzarse demasiado. Otras lenguas que se estudian en los colegios israelíes son el ruso y el amhárico (una de las lenguas habladas en Etiopía), pero estas están limitadas a alumnos inmigrantes. En unos pocos colegios se estudia yidish, alemán e italiano, pero el número de alumnos es ínfimo. En un colegio en la ciudad de Haifa se comenzó a estudiar chino.

El estudio de una lengua extranjera está relacionado con la ideología personal y social. La política lingüística es determinada por lo general por las autoridades oficiales bajo influencias sociales, culturales, educativas, políticas y económicas (Kaplan y Baldauf 1997; Spolsky y Shohamy 1999; Shohamy 2006). El Ministerio de Educación es el responsable de la decisión acerca de las lenguas que se estudiarán en los colegios israelíes. La situación de Israel es especialmente interesante, por ser un país de inmigración, aunque situaciones similares se observan ahora en muchos países occidentales, a los cuales arriban inmigrantes de muy diversos lugares del mundo. Aunque la expansión del estudio de español es una cuestión global, existe una problemática diferente en su enseñanza en Israel, principalmente en los colegios secundarios (Lerner 1994; Lerner y Sitman 1996).

2. Motivación al estudio de lenguas extranjeras

Uno de los temas interesantes en cuanto al estudio de una lengua extranjera es la motivación de los estudiantes. En Israel es común atribuir el estudio de español a la popularidad de las telenovelas. Si realmente es este el motivo por el cual los alumnos deciden aprender el idioma, deberíamos sospechar que se trata de un modo de escapismo social. Sin embargo, no hay seguridad que las telenovelas sean el motivo principal, dado que esto no explicaría por ejemplo la demanda de clases de español por parte de colegios religiosos y aún ultra-religiosos. Es posible que en este caso exista una ideología negativa, es decir el no querer estudiar árabe. Otro motivo por el cual los estudiantes eligen el español podría ser el pensar que se trata de una lengua fácil de aprender. Esta sensación proviene posiblemente de la transparencia fonética, la cual ayuda no sólo en el habla, sino también en la lectura y escritura. Sin embargo, los alumnos no toman en cuenta que la gramática española es más complicada que la hebrea, sobre todo en la conjugación de los verbos, y la literatura española incluída en el programa de estudios no les resultará fácil.

La teoría principal en cuanto a motivación al estudio de una lengua extranjera trata los motivos integrativos (Gardner y Lambert 1972; Gardner 1979, 1985, 2001), es decir la actitud positiva de los estudiantes para con los hablantes de la lengua, identificación y deseo de comunicarse con ellos. Esta teoría puede ser contradictoria a la teoría instrumental, de acuerdo a la cual el motivo principal es el objetivo, es decir el uso práctico de la lengua. Posiblemente la respuesta verdadera es la combinación de ambas teorías.

Los principales motivos hallados en previos estudios son: (1) deseo de viajar a países donde se habla la lengua; (2) deseo de comunicarse con hablantes de la lengua; (3) deseo de adquirir conocimientos de la lengua; (4) motivos instrumentales (Clément y Kruidenier 1983). La teoría de auto-determinación nombra dos tipos de motivos: (1) intrínseco, es decir el deseo de disfrutar de un modo personal del estudio de la lengua; (2) extrínseco, es decir el deseo de recibir alguna compensación, por ejemplo ganar dinero o recibir una buena nota, como así también complacer a los padres o a los profesores (Noels *et al.* 2000; Noels 2003).

3. Motivación al estudio de español en Israel

Los objetivos del presente estudio son el análisis de la motivación a la elección del español en los colegios israelíes, la evaluación de los conocimientos de la lengua de acuerdo al testimonio de los estudiantes y profesores, y la predicción de éxito en el aprendizaje de la lengua. Los estudiantes respondieron a un cuestionario cerrado, y luego fueron entrevistados los profesores. En total participaron 282 estudiantes de 12-18 años, que estudian en los grados 7-12, de los cuales 82% en colegios laicos y 18% en colegios religiosos; 42% eligieron el español como orientación, 37% estudian en orientación humanística, y el resto provienen de diferentes orientaciones, algunas de ellas combinadas con el español. El tiempo de estudios de español va entre dos meses y tres años. El 71% de los estudiantes son niñas, y el 29% niños; 62% nacieron en Israel, y el resto son inmigrantes, entre ellos 28% provienen de 11 países de habla española, sobre todo de Argentina. En cuanto al lugar de nacimiento de los alumnos o de sus padres, fueron nombrados no menos de 40 países.

El cuestionario incluye tres partes: (1) datos personales y familiares; (2) motivos de elección del español; (3) uso de la lengua y auto-evaluación de conocimientos previos y actuales. Con respecto a los motivos de elección del español presentaré aquí 11 índices que fueron hallados fidedignos luego de haber sido deducidos por análisis de factores entre 24 preguntas iniciales. La intención era recibir información no sólo acerca de los parámetros de la lengua, sino también en cuanto a datos personales y demográficos. Entre otros motivos, quise ver si el hecho de que los estudiantes provienen de familias de habla española tiene influencia en la motivación y en el aprendizaje de la lengua. Otro tema estudiado fue el interés por la gramática y la literatura, siendo que estos temas no son electivos. En la tabla se pueden ver los resultados del estudio en orden descendente, en escala de 1 a 5.

Motivo	**Término Medio**	**Desviación Estándar**
Belleza del español	4.05	1.11
Importancia internacional	3.75	1.20
Facilidad de la lengua	3.58	1.22
Deseo de aprender gramática	3.32	1.45
Motivación integrativa	3.13	1.03
Cultura popular	3.08	1.21
Motivación por lectoescritura	2.88	1.26
Motivación negativa	2.70	1.62
Presión de los padres	2.68	1.43
Importancia en Israel	2.55	1.20
Familia de habla española	2.32	1.67

Tabla 1: Motivación al Estudio de Español

Podemos ver que los tres principales motivos para el estudio de español son que los estudiantes consideran que es una lengua bella, importante en el mundo y fácil de aprender. Sorprendentemente, el cuarto motivo es el deseo de aprender la gramática española, lo cual sin duda no es fácil. Debe notarse que en esta variante la desviación

estándar es algo mayor, aunque en la escala de 1 a 5 el resultado es bastante notable. Es posible que la razón sea que muchos de los alumnos ya tienen conocimientos de la lengua cuando la comienzan a estudiar, y sienten necesidad de mejorarla.

Mi suposición era que los dos motivos siguientes –la motivación integrativa y la relación con la cultura popular– tendrían un lugar más destacado. En la motivación integrativa fueron señalados, en orden descendente, el deseo de viajar a un país de habla española, el hecho que amigos hablan español, el aprecio a los hispanohablantes y el deseo de vivir en un país de habla española. En la motivación popular fueron incluídos el deseo de aprender canciones en español y de poder ver y comprender telenovelas y programas juveniles en la televisión. Contrario al común estereotipo, este motivo no resultó ser el más importante, aunque no es insignificante. En la motivación por lectoescritura fueron señalados casi con el mismo valor el deseo de leer literatura y periódicos y mantener correspondencia en español.

No menos interesantes resultaron ser los motivos hallados con los valores más bajos. Como motivación negativa fue examinado el haber elegido el español para no estudiar árabe o francés. Como se puede ver, este no fue demostrado como motivo importante, a pesar de que también aquí se percibe una desviación estándar algo más elevada. Tampoco la presión de los padres fue hallada como motivo significante en la elección de la lengua. La baja evaluación de la importancia del español en Israel, comparada con la alta evaluación de su importancia en el mundo, es comprensible. Además de demostrar que los alumnos conocen la realidad, esto revela una visión global, dado que ellos toman en cuenta las condiciones internacionales más que las nacionales. Es interesante ver el bajo lugar que ocupa el hecho que la familia de los estudiantes es hispanohablante, aunque también aquí la desviación estándar es algo más elevada.

4. Conocimientos y uso de la lengua

Luego de haber rendido cuenta de los motivos por los cuales eligieron el español, pedí a los estudiantes que evaluaran sus conocimientos de la lengua antes de haberla comenzado a estudiar en el colegio, como así también sus conocimientos actuales. Esto se presenta en la siguiente tabla.

Evaluación	Término Medio	Desviación Estándar
Conocimientos anteriores de español	3.21	1.32
Conocimiento general actual	4.01	1.03
Conocimiento tecnológico actual	3.34	1.39
Conocimiento gramatical actual	3.02	1.15

Tabla 2: Conocimientos de Español

Como ya he dicho, gran parte de los alumnos tenían previo conocimiento del español, y no lo comenzaron a estudiar desde el principio. Es interesante ver el progreso en los conocimientos de la lengua desde que la comenzaron a estudiar en el colegio. La evaluación de conocimientos anteriores fue relativamente alta, como así también

la evaluación de progreso (3.21à4.01). Esta resultó ser especialmente alta en cuanto a conocimientos generales, que incluyen las tres mayores habilidades –conversación, lectura y escritura. Los conocimientos previos no incluían por lo general habilidades tecnológicas o gramaticales, y estas fueron adquiridas durante el estudio de español en el colegio. Por lo tanto, en este caso el puntaje de evaluación mayor al término medio (3) es destacable. Las habilidades tecnológicas incluyen el uso de SMS, correo electrónico, chat, skype y messenger y lectura de sitios de Internet en español.

Es evidente que hubo gran progreso en los conocimientos de la lengua a raíz del estudio en el colegio. Fue hallada una diferencia significativa entre los conocimientos previos y actuales ($p<.001$; $t=11.90$), como así también una significativa correlación entre los conocimientos previos y actuales ($p<.001$; $r=.65$). No obstante, si bien todos los estudiantes progresaron en la lengua, mantuvieron el lugar relativo inicial. Fue hallada una significativa correlación entre los conocimientos de la lengua y los años de estudio de español ($p<.001$; $r=.30$), como así también entre los conocimientos y la edad de los alumnos ($p<.001$; $r=.40$). Es decir, los conocimientos aumentaron no sólo de acuerdo al tiempo que estudiaron, sino también de acuerdo a la edad, y es posible que esto provenga de la madurez cognitiva. La siguiente tabla presenta las diferentes áreas de usos de la lengua en la actualidad.

Uso del Español	Término Medio	Desviación Estándar
Tele-espectadores	3.04	1.34
Conversación	2.64	1.46
Lectura	1.93	1.13

Tabla 3: Áreas de Uso Actual del Español

El mayor uso de español que hacen los estudiantes es viendo televisión, lo cual no fue hallado como uno de los motivos importantes en la elección de la lengua. En segundo lugar se encuentra la conversación, posiblemente por no tener oportunidad de hacerlo, mientras que la lectura está en el lugar más bajo, a pesar de que la motivación por lectoescritura fue más alta.

Como era de esperarse, se halló una significativa relación entre los conocimientos generales y el uso de la lengua, aunque existe disparidad entre los motivos declarados y el actual uso del español. Uno de los índices que examinaron el uso de español fue la elección concedida a los estudiantes en cuál lengua rellenar el cuestionario –español o hebreo. Es especialmente interesante ver los resultados de los alumnos que sólo hablan en su casa español o hebreo (el resto no fueron incluidos aquí).

	Cuestionario Español	Cuestionario Hebreo	Total
Lengua del hogar español	70 (89.7%)	8 (10.3%)	78 (39.8%)
Lengua del hogar hebreo	55 (46.6%)	63 (53.4%)	118 (60.2%)
Total	125 (63.8%)	71 (36.2%)	196 (100%)

Tabla 4: Elección de la Lengua en el Cuestionario

El hecho que casi el 90% de los alumnos que hablan español en su casa hayan elegido responder al cuestionario en español no es sorprendente. El hecho que el 46.6% de quienes hablan hebreo en su casa eligieron responder en español demuestra la habilidad de los alumnos y su voluntad para esforzarse. Como supuse, fue hallada una diferencia significativa entre estos dos grupos en cuanto al uso diario del español, sus previos conocimientos y la evaluación de los conocimientos actuales de la lengua. El examen de los motivos por los cuales los alumnos eligieron estudiar español de acuerdo a la lengua que se habla en sus casas demuestra que los estudiantes hispanohablantes fueron más influenciados por sus padres, y como era de esperarse se identifican más con la colectividad de habla española. El examen de los alumnos en cuyas casas se habla hebreo halló que los que eligieron responder en español gozan de un mejor nivel lingüístico, consideran que el español es una lengua bella y poseen motivación integrativa mayor a quienes respondieron en hebreo.

No fueron halladas diferencias en cuanto al género de los alumnos, excepto el hecho de que las niñas ven más televisión en español, sobre todo telenovelas, y los niños ven más programas deportivos, como se podía suponer de acuerdo a estereotipos sociales. No obstante, es importante recordar que las niñas representan una gran mayoría entre los alumnos de español (71%), comparado con los niños (29%).

5. Predición de éxito en el aprendizaje de la lengua

Para arribar a la predicción del éxito o explicar los conocimientos de la lengua, es decir verificar quién tiene mayor dominio de ella y quién posee mayor posibilidad de progreso, fue realizado un análisis regresivo. Los resultados se presentan en esta tabla.

Factor Influente	Variación Explicada	Contribución del Variante – ε	Significación Estadística – t (p)
Conocimientos previos	41%	.44	7.16 ***
Uso de la lengua Años de estudio Edad del alumno	15%	.28 .23 .14	4.11 *** 4.36 *** 2.49 *
Motivación	5%	.15 -.16	2.68 ** (importancia internacional) -2.33 * (cultura popular)
Total	61%		

Tabla 5: Predicción de Éxito o Explicación de Conocimientos

Como se puede ver, logré explicar el 61% de los factores que predicen éxito en el estudio de español, de los cuales 41% provienen de conocimientos previos, 15% del uso de la lengua, de los años de estudio y de la edad de los estudiantes, y tan sólo un 5% provienen de la motivación por el estudio.

En el análisis de motivación fueron incluídos 9 de los mayores factores hallados, pero como hemos visto estos sólo pueden explicar un 5% del éxito en el estudio del

español, de lo cual se desprende que la motivación no representa un factor central en la predicción de éxito. En esta categoría sólo dos variantes resultaron significantes: quienes tuvieron mayor éxito en el estudio de español son los que piensan que esta es una lengua importante a nivel internacional y quienes no estudian la lengua por relacionarla con la cultura popular, ya que el valor hallado es negativo. Es decir, no es suficiente el desear aprender canciones o ver telenovelas o programas juveniles en la televisión. Cuando sólo estos son los motivos, cabe la posibilidad que los alumnos no progresen en la lengua. No obstante, siendo que los conocimientos previos fueron hallados como el principal factor positivo, y tales conocimientos pueden provenir, al menos parcialmente, del consumo de cultura popular, no deberíamos menospreciarlo.

6. Entrevista a los profesores

La tercer parte del estudio incluyó 11 entrevistas semi-estructuradas con profesores de español que enseñan a los alumnos que participaron en el estudio. Debido a que las horas de estudio de español son limitadas (de mínimo 3 a máximo 5 semanales), la mayoría de los profesores enseñan en más de un colegio. Todos los profesores entrevistados son profesionales en diversos campos. Todos ellos son hispanohablantes nativos, en su mayoría argentinos.

Los profesores informaron acerca de dificultades laborales, principalmente porque a pesar de preparar a los alumnos para los examenes de bachillerato en cinco unidades, los colegios tratan al estudio de español como a un club de enriquecimiento. En muchos casos las clases se dictan fuera del horario reglamentario, por lo general durante la tarde. Existe una clara competencia con el francés, y los profesores se ven obligados a luchar por conseguir que se abran nuevas clases, y muchas veces para mantener las existentes. Los profesores son quienes deben negociar con los directores de los colegios, cuando estos alegan que carecen de presupuesto. Siendo que las horas de trabajo son pocas, los profesores por lo general no son titulares, y por lo tanto su estatus no es alto. La falta de presupuesto es también la causa por la cual faltan materiales didácticos, y los profesores se ven obligados a crearlos.

A pesar de las dificultades, por lo general los profesores informaron que están conformes con la enseñanza de español. Es más, algunos de ellos han obtenido licencia para enseñar inglés o francés, pero prefieren el español. Todos hicieron notar el entusiasmo de los alumnos en los estudios y su interés por la lengua y la cultura, sobre todo la cultura latinoamericana. Algunos comentaron que a su parecer el estudio de español en los colegios de Israel está más orientado a la comunicación que otras lenguas. En cuanto al estudio de gramática y literatura, la mayoría de los profesores consideran que el programa de estudios es demasiado difícil. Debe hacerse notar que desde entonces fue publicado un nuevo programa de estudios, en el cual fue reducido el número de obras españolas clásicas.

Al comparar lo reporteado por los profesores con los resultados de los cuestionarios de los alumnos no siempre fue hallada congruencia. Por ejemplo, aún cuando está claro que la conversación es lo primordial para ambos grupos, parece ser que los logros de los

alumnos en lectura, escritura y gramática son superiores a lo evaluado por los profesores. Generalmente, estos piensan que las telenovelas son el mayor motivo por el cual los alumnos eligen el español, y muchos de ellos hacen uso didáctico de secuencias de telenovelas en sus clases. Sin embargo, el estudio demuestra que, no sólo que ése no es el principal motivo, sino que cuando realmente lo es, esto no contribuye al éxito del estudiante, y puede llegar a impedir el progreso en el estudio de la lengua.

La conclusión del presente estudio es que las condiciones para el éxito en el aprendizaje del español son: apreciación de la lengua, conocimientos previos y uso actual de la lengua. Sea cual fuere el motivo, los estudios del español parecen ser un éxito en los colegios israelíes, y a pesar de los problemas de la asignatura, los logros de los estudiantes son destacables. Por lo tanto considero que se debería aprovechar la actitud positiva para con la lengua española y fomentar el estudio a nivel escolar, no sólo en Israel, sino también en otros países.

Bibliografía

CLÉMENT, R. y B. G. KRUIDENIER (1983): "Orientations in second language acquisition: The effects of ethnicity, milieu and target language on their emergence", *Language Learning*, 33, 272-291.

GARDNER, R. C. (2001): "Integrative motivation and second language acquisition", en Z. Dörnyei y R. SCHMIDT (eds.), *Motivation and Second Language Learning*, Honolulu: University of Hawai'i Press, 1-20.

GARDNER, R. C. (1985): *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*, London: Arnold, 193-220.

GARDNER, R. C. (1979): "Social psychological aspects of second language acquisition", en H. Giles y R. St. Clair (eds.), *Language and Social Psychology*, Oxford: Blackwell.

GARDNER, R. C. y W. E. LAMBERT (1972): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley: Newbury House.

KAPLAN, R. B. y R. B. J. BALDAUF (1997): *Language Planning: From Practice to Theory*, Clevedon: Multilingual Matters.

LERNER, I. (1994): "La problemática en la enseñanza del Español como lengua extranjera: El caso de Israel", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Problemas y Métodos en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Madrid: SGEL, 241-245.

LERNER, I. y R. SITMAN (1996): "La enseñanza del Español en Israel", *Boletín ASELE*, 15-19.

NOELS, K. A. (2003): "Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style", en Z. Dörnyei (ed.), *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications*, Oxford: Blackwell, 97-136.

NOELS, K. A. *et al.* (2000): "Why are you learning a second language? Motivational orientations and self determination theory", *Language Learning*, 50, 57-85.

SHOHAMY, E. (2006): *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*, London: Routledge.

SPOLSKY, B. y E. SHOHAMY (1999): *The Languages of Israel: Policy, Ideology and Practice*, Clevedon: Multilingual Matters.

Ensenanza de ELE/L2 en Francia: un profesor de cultura monolingüe, un alumno multicompetente

Claude Normand
Université de Lorraine, IUFM
(Instituto Universitario de Formación de los Maestros) & CNRS,
ATILF (equipo *Acquisition et Apprentissage des Langues, CRAPEL),*
UMR 7118, Nancy, F-54015, France

Resumen

La comunicación pone en relación la formación de los profesores de ELE/L2 en Francia y los objetivos de una política educativa que, al apoyarse en el MCERL, procura desarrollar en el alumnado de secundaria la multicompetencia comunicativa y la intercomprensión lingüística.

El paradigma del hablante nativo como objetivo a conseguir no puede seguir imperando en las aulas, separando estrictamente las lenguas extranjeras y rechazando la lengua materna. Así se le impide al alumno que se vuelva un estudiante/usuario, es decir, que desarrolle una competencia a la vez única y múltiple aprovechando todos los contactos con todas las lenguas.

El departamento de lenguas de la Universidad de Lorena trata de tomar en cuenta estos planteamientos. Se presentan los dispositivos de formación de los estudiantes de máster que eligen la *especialidad enseñanza de lenguas extranjeras*.

1. Introducción

Nuestra experiencia docente como *Maestro de Conferencias* en la universidad de Lorena en un momento de cambios profundos en la formación de los profesores, nos ha llevado a participar en la construcción de una serie de módulos de formación profesional en el máster de lenguas que cursan los estudiantes futuros profesores de ELE/L2 en los centros docentes de enseñanza secundaria. Para enfrentar el reto de formar profesores de lenguas para una sociedad multicultural, pero que se formaron en un sistema escolar y universitario en que sigue vigente un modelo más bien monolingüe, pudimos apoyarnos en los trabajos de nuestro equipo de investigadores AAL (ex Crapel) del laboratorio ATILF CNRS de la universidad de Lorena.

2. ¿Plurilingüismo o convivencia de monolingüismos?

Desde los años noventa se multiplican en Francia los informes que lamentan la reducción de la oferta de lenguas en los centros docentes del sistema educativo, pero, año tras año, se confirma la tendencia: se va imponiendo cada vez más la pareja inglés-español.

2.1. Una situación paradójica

La oferta de los programas oficiales del estado francés en materia de enseñanza de las lenguas, en la educación secundaria, parece amplia, generosa y variada: todos los alumnos de secundaria tienen que estudiar dos lenguas extranjeras además del francés y pueden, en las pruebas del bachillerato, escoger entre más de cincuenta lenguas (lenguas extranjeras, antiguas, regionales etc.). Pero la realidad es muy diferente a la que las reglas administrativas dejan entrever. Resulta que la gran mayoría (más del 90 %) del alumnado francés escoge primero el inglés y cuando toca elegir otro idioma (a los 14 años), el español es la lengua que gana un mayor número de adeptos (más del 70%). La elección, por parte de las familias, de esta pareja inglés/español se ha convertido en un reflejo espontáneo casi inconsciente. En el informe[1] que hizo en 2003 sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras en Francia, el senador Jacques Legendre ya hablaba del *tropismo* en la elección del inglés lengua extranjera 1 y del español lengua extranjera 2. A finales de los años noventa, al introducir la enseñanza de una lengua extranjera en la educación primaria se enfrentaron dos filosofías. A los que seguían la corriente *Language Awareness* iniciada por E. Hawkins en el Reino Unido durante los años ochenta y que querían desarrollar lo que se llamó (y sigue llamándose) "l'éveil aux langues" concebido como una manera de acoger al alumnado en la diversidad de las lenguas y de sus lenguas, se opusieron los que querían que se aprendieran las lenguas en la escuela con criterios y evaluaciones escolares. Estos se llevaron la ventaja y ganó el inglés. En el susodicho informe se cita al Profesor Michel Candelier quien declaró: "la opinión pública hizo el inglés obligatorio". Del mismo modo se impuso el español como segunda lengua extranjera. Pasó como si esta misma opinión pública quisiese contraponer al inglés otra lengua de características distintas y complementarias: una lengua anglosajona / una lengua latina; una lengua para el comercio mundial / una lengua de ocio y de cultura; una lengua del norte / una lengua del sur, pero en todo caso dos lenguas de difusión universal. Es tan bello el equilibrio que un pensamiento indolente y remolón se conformará con esta situación y le ayudará en esto una gestión tacaña de la oferta. Nada más contrario a las propias instrucciones del ministerio de educación que no cesa de referirse al MCERL (Marco Común Europeo de Referencia para la Lenguas), si bien se desarrollará más tarde y se demostrará que este equilibrio es una camisa de fuerza.

2.2. Docentes herederos o la burbuja monolingüe

La gran mayoría de los estudiantes de la universidad que se preparan para enseñar una lengua son de nacionalidad francesa y por lo tanto han estudiado las lenguas extranjeras en un sistema educativo que tiene una historia propia y que sigue muy marcado por las políticas educativas que se sucedieron a lo largo de los dos últimos siglos. No es de extrañar que el modelo monolingüe de la escuela republicana centralizadora influyera y siga influyendo en la enseñanza de las lenguas (Castellotti 2009). Paradójicamente, esta tendencia se ve reforzada por la instalación paulatina del monopolio del inglés y del español. En efecto, como se ha dicho antes, la pareja opera bajo una lógica contrastiva. Resulta que a las normas específicas nacionales se añaden normas propias de cada colectivo de profesores o agentes de una y otra lenguas que han cultivado los

1. Puede consultarse en línea: http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0631.pdf

particularismos que asoman en los libros de textos, en los currículos, hasta en las oposiciones nacionales. Se formaron pues nuestros estudiantes en una burbuja monolingüe en la que cultivaron su diferencia y a menudo su indiferencia hacia las otras lenguas y culturas. Esta yuxtaposición de monolingüismos trae un sinfín de consecuencias. Queremos hacer hincapié en las que se manifiestan en las representaciones del alumnado y del profesorado y, por consiguiente, las que afectan el papel social del aprendizaje de las lenguas en el medio institucional de la escuela pública. Se corre el riesgo de que los alumnos consideren cada lengua extranjera aprendida como una asignatura más dentro del currículum junto a la geografía y a las matemáticas transformando la lengua en objeto para el estudio e impidiendo que se la contemple como una herramienta para usar, herramienta que tiene mucho que ver con la o las que ya tiene todo locutor con su (o sus) lengua(s) materna(s). La prohibición de ésta en las aulas de lenguas extranjeras en los últimos decenios en Francia pone de manifiesto que se negaba que pudiera existir un continuo entre la lengua materna y la lengua meta. Así como se negaba que pudiera un individuo, fuere cual fuere su lengua materna, aprovechar este aprendizaje para cuestionar y por qué no modificar o por lo menos enriquecer su visión del mundo desarrollando una competencia intercultural.

2.3. Romper la camisa de fuerza para que nazca el locutor multicompetente

En este último decenio la situación de la enseñanza de las lenguas en Francia ha ido evolucionando. El primer indicio es la referencia mil veces reiterada al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Las instrucciones oficiales que regulan la organización y el funcionamiento de la enseñanza de los idiomas y definen los programas se apoyan sin cesar en el Marco Común. Todas las editoriales estampan en la tapa de sus libros de texto la etiqueta: *conforme al Marco Común Europeo de las Lenguas*, todos los exámenes vienen referidos al Marco Común Europeo. Significa pues que, en términos de política lingüística, por lo menos, se orienta el aprendizaje de las lenguas en la enseñanza secundaria hacia el desarrollo del uso de la lengua en lugar de centrarse en el conocimiento del objeto lengua. Para D. Coste, los alumnos entonces ya no son estudiantes de lenguas extranjeras, sino usuarios a diferentes niveles de la lengua extranjera. Si se enfoca de esta manera entonces el estudiante usuario ya es multicompetente en la medida en que el uso que hace de su lengua materna se relaciona con el uso que hace de su lengua segunda o de sus lenguas segundas o más precisamente de la interlengua que está creando entre su lengua materna y la lengua o las lenguas metas. Los sistemas lingüísticos presentes en la mente del hablante de segundas lenguas (La L1 y la o las interlenguas) se integran y forman un sistema único multidimensional, plástico (Coste 1998). Este repertorio verbal no es la mera suma de conocimientos sobre diversas lenguas por separado y de las habilidades en cada una. Es el conjunto de saberes y usos del usuario de diferentes lenguas. Es un súpersistema que integra los conocimientos y habilidades de cada lengua y al que recurre el individuo según las necesidades y las circunstancias que le ofrece la vida.

El paradigma cambia del todo, ya no se trata de llegar a la perfección de un hablante nativo, que era la meta de toda enseñanza de lengua extranjera en Francia, pero que no

se podía alcanzar casi nunca, sino de llegar a ser un hablante competente en la L2 o en las L2 en las destrezas y habilidades que requieren las situaciones que se le presentan al hablante o que se le pueden presentar. Visto de este modo es fácil entender el papel muy importante que va a desempeñar la lengua materna y también la o las otras lenguas que el hablante tendrá activadas en el momento de usar la lengua 2.

El alumno necesita que la escuela plantee de esta forma el aprendizaje escolar de las lenguas porque vive en una sociedad multilingüe y multicultural, porque a menudo su propia lengua materna no es la de la escuela y porque la lengua de la escuela puede beneficiarse de la enseñanza de lenguas extranjeras siempre y cuando el docente esté preparado para ello.

2.4. El nuevo paradigma de la perspectiva accional y la multicompetencia

En la didáctica europea, hemos salido del enfoque comunicativo y del enfoque por tareas para llegar a un enfoque más centrado en la acción social y en su dimensión colectiva. Por eso C. Puren propone que se emplee más bien el término de *co-accional* (Puren 2004, 35) para subrayar que lo nuevo no es tanto el hecho de que se apunte a una acción, sino el énfasis que se pone en la dimensión colectiva de las acciones y en la finalidad social de las mismas más allá de la acción verbal.

> (...) El enfoque aquí adoptado está orientado a la acción porque considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie *determinada* de circunstancias, en un entorno *específico* y dentro de un campo de acción *concreto* (Consejo de Europa 2002: 23).

Puren distingue entonces tarea y acción. Para aclarar la oposición utiliza la distinción *usuario/alumno* y precisa que las tareas son lo que hacen los alumnos en clase durante su proceso de aprendizaje y las acciones lo que tienen que hacer con la lengua extranjera en la sociedad durante su aprendizaje y/o al final. Ahora bien, si el fin del aprendizaje de lengua extranjera es la acción social entonces evoluciona la propia noción de *competencia*. Ya no sirve la acepción socio-lingüística que tiene, por ejemplo la expresión, 'competencia de comunicación', se trata más bien de la acepción que tiene en el mundo laboral (Richer 2009), acepción centrada en la acción, más en los saber-hacer, saber-ser, transversales, colectivos, en las capacidades reflexivas que en los conocimientos. Son saberes de experiencia que permiten resolver los problemas que surgen en la vida profesional. Trasladado al mundo de la educación, se lee en el Marco Europeo: "Las *competencias* son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones" (p.9).

El Marco Europeo diseña pues un nuevo paradigma cuyo eje es la acción, tratamos de tomarlo en cuenta a la hora de proponerles a los estudiantes de máster une formación didáctica.

3. Inventar una formación universitaria adaptada

Desde el curso 2010-2011, todos los estudiantes que quieran ser profesores de primaria o de secundaria tienen que tener un máster universitario. Antes de esta decisión gubernamental ya existían, por supuesto, másteres universitarios en los departamentos de filología de las diferentes lenguas enseñadas en Francia. La nueva ley exigía que se crearan nuevos másteres específicos para la enseñanza o que se construyeran dentro de los másteres existentes formaciones adecuadas. Esta fue la decisión que tomó la gran mayoría de la universidades y entre ellas, la nuestra. Estas formaciones tienen varias finalidades que a veces pueden estar reñidas. En efecto, una cosa es impartir una formación sancionada por un diploma, otra cosa es preparar a los estudiantes para las oposiciones o acompañarlos en sesiones de prácticas. Este máster lo tiene que hacer todo. Además la situación descrita más arriba exige que se abran caminos nuevos en este campo.

Todo esto condujo a los profesores de los departamentos de inglés y español de nuestra universidad a tratar de concebir formaciones que respondieran al reto que se nos planteaba. Se trataba, pues, de construir una formación que propiciara una toma de conciencia por parte de estos estudiantes encerrados en su burbuja monolingüe, del alcance de su futuro papel profesional. Queríamos que los que se apuntaban a la especialidad *enseñanza de lengua extranjera* se apropiaran el nuevo paradigma del que hablamos.

3.1 Una formación apoyada en la investigación

Para construir esta formación, y llevarla, pudimos y podemos apoyarnos en los numerosos trabajos de investigación que ha realizado desde hace más de treinta años nuestro equipo de investigadores AAL,[1] ex CRAPEL, y que forma parte del laboratorio ATILF[2] CNRS de la Universidad de Lorena. La metodología de investigación que más se ha desarrollado en este grupo es la investigación-acción y nos parece muy adaptada a nuestro centro de interés, porque como dice C. Lessard, los formadores de profesionales de la educación tienen que hacerse expertos del entre-dos entre la ciencia y la acción, trabajando en la reunión de los dos universos (Lessard 2004). Nuestro equipo trabaja en la autonomización del aprendiente de lengua y las tecnologías de la información y de la comunicación, lo que lleva a preguntarse acerca de los papeles nuevos del profesor. Las investigaciones sobre plurilingüismo e intercomprensión permiten también cuestionar las relaciones que existen, o no existen, entre las diferentes lenguas enseñadas en el sistema escolar incluyendo la lengua de escolarización y las lenguas del alumno.

3.2 Una formación para hacer explotar la burbuja monolingüe

Casi todas las conferencias del programa de formación didáctica se imparten a todos los estudiantes de todas las lenguas reunidos en el mismo anfiteatro. Además, una cuarta parte de los cursos de práctica en materias didácticas en español y en inglés se dan en coanimación. Están hechos los horarios para que un profesor de inglés y un

1. Acquisition et apprentissage des Langues.
2. Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française.

profesor de español intervengan en la misma clase. Los intercambios que se producen en el aula entre estudiantes de lenguas diferentes obligan a cada uno a explicar, a poner en tela de juicio lo que no hubiera cuestionado nunca en un grupo homogéneo de su especialidad lingüística (Normand y Pereiro 2012). Los análisis de prácticas que se hacen con ocasión de las pocas experiencias de clases que tienen y que delatan las culturas particulares que cada colectivo ha desarrollado, desatan toda una serie de reflexiones sobre sí y el sentido de su acción. Si nos referimos a los estudios de la ergonomía del trabajo comprendemos que hasta el joven docente tendría a su disposición un repertorio de acciones estereotipadas que su práctica social y su práctica escolar han forjado. Buscamos modalidades de formación que ayuden al futuro profesional a cuestionar el repertorio y a construirse con lucidez esquemas de pensamiento y de decisión (Perrenoud 1996).

3.3 Una formación que privilegia la reflexividad

La formación didáctica de la especialidad enseñanza de lenguas extranjeras del máster se organiza entre dos polos, por una parte la materia teórica de las conferencias y por otra parte las prácticas en centros educativos (unas 54 horas al año). Cuando está en el aula de clase, el estudiante, según el período, el año del máster, la proximidad de la oposición etc. puede pasar de una postura de pura observación a una postura muy activa tomando a cargo la clase sin que el profesor titular esté presente. Estos dos polos pueden parecer muy alejados uno de otro. En efecto, al apoyar la parte teórica en la investigación del laboratorio se corría el riesgo de impartir materias extrañas a las preocupaciones de los estudiantes que al final de la carrera aspiran a entrar de pleno en la actividad social. Por eso creamos en torno a cada polo un módulo de enseñanza para favorecer la reflexión y enlazar las diferentes áreas de la formación, construir un continuo entre ambos polos. En las clases que acompañan las conferencias se trata de hacer descubrir y tomar conciencia de la complejidad, medir la diversidad de las situaciones y su variabilidad. El profesor recurre a la literatura especializada y la pone al alcance de los alumnos. El módulo que acompaña las prácticas sirve para ayudar al estudiante a comprender las situaciones profesionales que vive para actuar. Se trata de poner en sinergia la didáctica de las lenguas con los conocimientos y los saber-hacer pedagógicos que revela la práctica, pero también otra literatura especializada.

Excepto las materias teóricas, todos los otros aprendizajes se evalúan de modo que quede privilegiada la reflexividad en el tiempo. Se exige del estudiante que constituya un portafolio y que aporte todo tipo de producciones relacionadas con los temas trabajados. El estudiante puede depositar en el portafolio documentos de diferente índole, pero en todos deja la huella de una actividad reflexiva: un comentario que pone de evidencia que se ha apropiado su contenido, que lo critica, o lo rechaza. Puede ser también un texto suyo, un análisis, un relato de una experiencia de clase con comentarios, etc. Todos los aportes llevan fecha para que el estudiante vaya evaluando sus esfuerzos y sus logros, comprendiendo su propia trayectoria. Estas producciones informan también al profesor del proceso personal seguido por el estudiante, de su autoconstrucción como profesional reflexivo. La experiencia práctica es demasiado corta y el máster demasiado polivalente como para alcanzar un nivel de profesionalidad aceptable, pero sí se puede saber si se ha involucrado o no el estudiante en la reflexión y si está en una dinámica de

construcción profesional. Y esto lo comprobará o no otro elemento esencial del dispositivo que es la memoria profesional que tiene que hacer el estudiante de segundo año de máster y que tiene que ajustarse a la metodología de la investigación-acción, es decir, que se apoya en su experiencia profesional durante el período de prácticas, se centra en un aspecto de la actividad que le parezca interesante para descubrir cuáles son los elementos que interactúan con el fin de identificar los aspectos que pueden ser mejorados o cambiados para conseguir una actuación más satisfactoria.

4. Conclusión

Las representaciones mentales que se han construido los universitarios que quieren ser profesores de lenguas extranjeras en su currículo escolar y universitario quedan tan alejadas de lo que necesita una sociedad multicultural y multilingüe que es necesario volver a plantear el tema de la formación inicial y continua de los profesores. Hemos tratado de proponerles a nuestros estudiantes una formación que tome en cuenta estas exigencias, pero queda mucho por hacer. Exige la situación social que el profesor de lenguas extranjeras sea capaz de proporcionarle al aprendiente situaciones de aprendizaje que le permitan construirse y/o desarrollar competencias de usuario de las lenguas, de las que se enseñan en el sistema escolar, pero también de todas las lenguas de su entorno.

Bibliografía

CASTELLOTTI, V. (2009): "Enseigner les langues ou construire une éducation plurilingue intégrée?", *Cahiers pédagogiques, Enseigner les langues vivantes avec le cadre européen*, Collection des hors-série numériques.

CONSEJO DE EUROPA (2002a): *El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en línea]. Madrid: Anaya y CVC. *http://www.cvc.cer vantes.es/obref/marco/*

COOK, V. y L. WIE (eds.) (2009): *Contemporary Applied Linguistics*, vol. 1, *Language Teaching and learning. Continuum*.

COSTE, D., D. MOORE y G. ZARATE (1998): "Compétence plurilingue et pluriculturelle", *Le français dans le monde, Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, Juillet, 8-69.

LESSARD. C, M. ALTET, L. PAQUAY y P. PERRENOUD (sdr.) (2004): *Entre sens commun et sciences humaines: quels savoirs pour enseigner?*, Bruxelles: De Boeck, 26.

NORMAND, C. y M. PEREIRO (2012): "Former des enseignants de langues à et par la recherche", *Les Langues Modernes*, abril, mayo y junio, 12-19.

NORMAND, C. y M. PEREIRO (2012): "Rompre le modèle monolingue des professeurs de langues en France". Actes du 3° congrès EDILIC, *Eveil aux langues, approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*, Lausanne, 2010.

NORMAND, C. y M. PEREIRO (2009): "Former des professeurs de langues du secondaire à la recherche-action: des effets durables?", Actes des 43° et 44° Rencontres, *Les Cahiers de l'Asdifle,* n° 21, 112-125.

PERRENOUD, P. (2004): "Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation", en *Education permanente,* n° 160, 35-60.

PUREN, C. (2006): "Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional", en *Lingua Portarum*, 1 [en línea]. Granada: Universidad de Granada. *http://www.ugr.es/- portalin/articulos/PL_numero1/puren.pdf*

RICHER, J.-J. (2009): "Le Cadre européen de référence pour les langues, ou l'émergence d'un nouveau paradigme didactique" [en línea]. Bibliothèque de l'ASDIFLE. *http://asdifle. org/jean_jacques_richer*

La influencia de la lengua inglesa (L1) en el proceso de aprendizaje de ELE: un análisis de ejemplos reales y actuales

Eugenia Esperanza Núñez Nogueroles
Universidad de Granada

Resumen

En esta comunicación presento el análisis de un corpus de ejemplos que muestran la influencia que ejerce el inglés como lengua materna en el proceso de aprendizaje de ELE. Se trata de casos de interferencia o transferencia negativa que tienen lugar en la interlengua del alumnado, dando lugar a determinados errores como los que aparecen en el presente trabajo.

1. Introducción

Con este estudio pretendo compartir mi experiencia como profesora en prácticas de ELE[3] en un entorno multicultural como es el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada, cuyo alumnado se caracteriza por la diversidad en lo que a su procedencia se refiere.

De todos es sabido que la lengua materna del estudiante ejerce una importante influencia en el proceso de aprendizaje de la L2/LE. Así pues, en esta investigación he decidido centrarme en los casos de interferencia[4] que se producen en la interlengua del alumnado. Para ello, he anotado aquellos errores, producidos por estudiantes de distintos niveles de ELE (comprendidos entre el A2.2 y el B2.1 del MCER), que han sido motivados por un proceso de transferencia negativa. He llevado a cabo la recopilación de ejemplos para la creación de este corpus de errores entre los meses de febrero y agosto de 2012. La lengua materna de la inmensa mayoría de dichos aprendientes es el inglés; los que no poseen la lengua inglesa como L1 la conocen como LE (o L2). Sobre cada interferencia aporto los siguientes datos: producción del estudiante (cita textual), estructura gramatical correspondiente en la lengua inglesa, forma castiza en español con la que se expresa lo que el aprendiente ha querido decir y un breve comentario con objeto de analizar el caso concreto. Con ello me propongo elaborar un listado de ejemplos reales que resultará útil al profesorado de ELE (especialmente a quienes no sepan inglés), ya que explicará por qué los estudiantes producen ciertas estructuras gramaticales de la forma en que las expresan. Al alumno/a no *se le ha ocurrido decirlo así*; estas producciones tienen una causa muy concreta. Poseen una razón de ser y el docente será capaz de corregirlas mejor si es plenamente consciente de esta.

3. Programa de Experiencias Profesionales para el Empleo (EPES), Junta de Andalucía y Universidad de Granada. En este período de prácticas conté con una tutora, la profesora Montserrat Olea Sierra, para dar mis primeros pasos en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

4. Pese a que algunos autores consideran que la interferencia puede ser positiva (transferencia positiva) o negativa, en este trabajo he seguido la nomenclatura del *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes, que presenta como sinónimos los conceptos *transferencia negativa* e *interferencia*.

2. Corpus de errores motivados por la influencia del inglés

La reina Sofía tiene pelo corto.
Queen Sofía has short hair.
La reina Sofía tiene el pelo corto.

Tiene ojos verdes.
He/she has green eyes.
Tiene los ojos verdes.

Por influencia de la lengua inglesa, en la que no aparece el artículo determinado en estas construcciones, en español estos estudiantes han omitido las palabras *el*, en el primer caso, y *los* en el segundo.

Enrique Iglesias no tiene una barba.
Enrique Iglesias doesn't have a beard.
Enrique Iglesias no tiene barba.

Aquí es al revés: el inglés usa un artículo, en este caso el indeterminado *una*, para complementar al sustantivo *barba* en una expresión que la lengua española construye con la estructura verbo + sustantivo: *Tener barba*.

–¿Por dónde lleva la falda?
–[Por][5] debajo de su rodilla.
–Below her knee.
–Por debajo de la rodilla.

Con las partes del cuerpo en español se utilizan los artículos determinados, mientras que en inglés se emplean los posesivos.

¿Cuántos tiempos has visto flamenco?
How many times have you seen *flamenco*?
¿Cuántas veces has visto un espectáculo de flamenco?

La palabra *time* significa en español, entre otras cosas, 'tiempo' y 'vez'. En este contexto la lengua española utiliza el término *veces*. El/la estudiante, debido a que no existe un equivalente único para cada voz de un idioma en otro, ha usado uno de estos dos significados, y ha seleccionado el erróneo, probablemente por la similitud formal con la palabra de su lengua materna o quizás porque no conoce el vocablo *vez*.

Los turistas ya soportan...
Tourists already support...
Los turistas ya ayudan/apoyan...

Aquí aparece la palabra *soportar* con el sentido que posee en inglés el verbo *to support*: 'ayudar', 'apoyar'. Estamos, por tanto, ante un *falso amigo* o *amigo falso*.

Es mi favorito deporte.
It is my favourite sport.

5. No pude escuchar bien si el/la alumno/a pronunció la preposición o no.

Es mi deporte favorito.

Nos hallamos ante un típico ejemplo causado por el orden contrario que posee la combinación *sustantivo – adjetivo* en inglés y en español.[6]

A mí no me cuesta nadar/andar[7] por un largo tiempo.
I find it easy to swim/walk for a long time.
A mí no me cuesta nadar/andar durante mucho tiempo.

Aquí el/la estudiante ha calcado la expresión *for a long time* ('por un largo tiempo').

¿Necesito tomar todo el examen hoy?
Do I need to take the whole exam today?
¿Tengo que hacer el examen completo hoy?

Contexto: el examen tenía dos partes, ya que el curso lo impartían dos profesoras y cada una preparaba las preguntas de los temas que había trabajado en clase. En este ejemplo, el/la estudiante traduce el verbo que usa en inglés (*to take*), lo que da como resultado *tomar un examen. To take* es la forma que se emplea en el inglés americano, mientras que en el británico se suele utilizar *to do an exam* ('hacer un examen'). La colocación *tomar un examen* no se usa en el español de España. Por el contrario, sí se utiliza en el español de América, aunque en algunos países se refiere al profesor (*El profesor tomó un examen a sus alumnos*, lo que en España sería *poner un examen*), mientras que en otros hace referencia al alumnado (*Los estudiantes tomaron un examen*, es decir, *Los estudiantes hicieron un examen*). www.wordreference.com

Salvar dinero.
Save money.
Ahorrar dinero.

En este caso nos encontramos ante un *falso amigo* o *amigo falso*.

Muchas personas se casan en sus 30 o 34.
Many people get married in their thirties.
Muchas personas se casan a los 30 o 34 años.

En este ejemplo el/la estudiante ha importado de su lengua la preposición *en* y el posesivo. En español usamos *a* y construimos esta expresión con el artículo determinado *los*.

Mi español es no bueno.
My Spanish is not good.
Mi español no es bueno.

6. Contrario en la gran mayoría de los casos, no en todos. Recuerdo el asombro de unas alumnas cuando les corregí la frase "Es mi amiga mejor". Después de haber estudiado concienzudamente que en la lengua española la estructura es "sustantivo + adjetivo", resulta que, en este caso, el sintagma español se construye igual que el inglés "best friend".
7. No estoy segura de cuál de los dos verbos usó el/la estudiante. En cualquier caso, es un dato irrelevante para el análisis de la oración que nos ocupa.

En inglés la negación va detrás del verbo mientras que en español va delante. Así pues, el/la alumno/a ha calcado la estructura sintáctica de su lengua al producir esta frase.

Cuando tenía 16 años vivía con mi madre y su perro en la misma casa yo vivo en ahora.
When I was 16 years old I lived with my mother and her dog at the same house I live in[8] now.
Cuando tenía 16 años vivía con mi madre y su perro en la misma casa donde/en la que vivo ahora.

Esta estructura suena completamente extraña al oído español. Hemos de dejar claro a nuestro alumnado que la preposición no va al final, sino que en la lengua española se sitúa al comienzo de un sintagma.

Había un piso que mis amigos y yo vivimos en. (Pasado).
There was a flat my friends and I lived in.
Había un piso en el que mis amigos y yo vivimos.

En este ejemplo el/la estudiante se ha aproximado un poco a la forma española mediante la inclusión del elemento *que*. No obstante, el error estructural persiste.

La cosa ella está hablando sobre. Esto es algo que pienso sobre mucho.
The thing she is talking about. This is something I think about a lot.
La cosa sobre la que ella está hablando. Esto es algo en lo que pienso mucho.

Como podemos comprobar, este tipo de error ocurre con diferentes preposiciones. En el segundo caso el elemento preposicional varía según el idioma (*sobre – en*).

No yo sé dónde la receta es de.
I don't know where the recipe is from.
No sé de dónde es la receta.

El primer error de la oración, i.e. *no yo sé*, no puede atribuirse a la influencia de la lengua inglesa.

Estoy planeando volver a Granada tan pronto como posible.
I'm planning to come back / return to Granada as soon as possible.
Estoy planeando volver a Granada tan pronto como sea posible.

El/la alumno/a ha calcado la estructura de la lengua inglesa, que no posee verbo. Podríamos pensar que el problema fuese el desconocimiento de la forma del presente del subjuntivo si el nivel del estudiante no es muy alto; sin embargo, creo que no podemos atribuir la eliminación del verbo a este hecho (en ese caso lo más probable es que el/la alumno/a hubiera utilizado, por ejemplo, el presente o el futuro de indicativo), sino a que la producción de esta oración en español es el resultado del calco de una construcción inglesa.

8. Se trata de una estructura informal en inglés. Los estudiantes usan esta construcción sintáctica coloquial en su lengua materna y la calcan a la hora de hablar o escribir en español.

–¿Dónde vives?
–Las Flores Calle.
–In/On Las Flores Street.
–En la Calle Las Flores.

He aquí otra estructura en la que el orden en inglés y en español varía. La lengua inglesa coloca la palabra *calle* tras el nombre de esta; en el sintagma español es justo al contrario.

Yo miro los niños.
I look after the children.
Cuido a/de los niños.

Aunque el/la estudiante no ha incluido en la oración española la preposición de la construcción inglesa, descubrimos la influencia del inglés en el verbo que utiliza: emplea *mirar*, traducción de *to look*, en lugar de *cuidar*. Este/a alumno/a desconoce que la palabra española para *to look after* es *cuidar*, y piensa que la traducción de solo una parte de la expresión (*to look*) le será útil para comunicarse. Sin embargo, al oyente español le produce extrañeza el uso del verbo "mirar" en esta oración, no entiende por qué la persona extranjera lo ha usado, y únicamente gracias al contexto es capaz de comprender que su interlocutor está diciendo que cuida a unos niños y no que simplemente los observa. En cuanto a la preposición, el estudiante no ha traducido la inglesa pero tampoco ha usado ninguna de las dos aceptadas en español.

Vive en un piso con cuatro otras chicas.	Dos otras amigas.
She lives in a flat with four other girls.	Two other friends.
Vive en un piso con cuatro chicas más/con otras cuatro chicas.	Otras dos amigas.

Nos hallamos ante otros dos ejemplos en los que el orden sintáctico de la lengua inglesa ejerce influencia sobre la producción española del alumnado, debido a que este se mantiene intacto y es empleado por los estudiantes en el idioma extranjero que están aprendiendo.

Mi padre es un arquitecto.	Quería ser una periodista.
My father is an architect.	She wanted to be a journalist.
Mi padre es arquitecto.	Quería ser periodista.

El uso del artículo indeterminado *un*/*una* con las profesiones en inglés motiva su empleo en la lengua española por parte de anglohablantes que estudian ELE.

Un hombre en un jersey.
A man in a jersey.
Un hombre con/que llevaba/que lleva un jersey.

Como hemos podido observar ya en varios ejemplos, las preposiciones entrañan una enorme dificultad. En este caso, la lengua inglesa refleja que la persona va metida o enfundada <u>en</u> la prenda de ropa de que se trate, mientras que en español usamos la

preposición *con* en estos contextos.

¿Puedo tener un café?
Can I have a coffee?
¿Me pone un café?

Aquí se ha calcado literalmente la estructura usada en inglés para pedir en un bar o en una cafetería.

Tuve chocolate caliente.
I had hot chocolate.
Tomé chocolate caliente.

Encontramos el uso del verbo que se emplea en inglés en un caso en el que no coincide con el utilizado en español.

Puedes tomar con tú.
You can take it with you.
Puedes llevarlo contigo.

Contexto: se refiere a un ordenador portátil. En este caso, el verbo no es el adecuado en español. El/la estudiante ha traducido el que él/ella usa en su lengua materna para expresar el significado que nos ocupa: *take*, que en muchos contextos se traduce como *tomar*, pero en este se da la circunstancia de que la lengua española no emplea el verbo *tomar* sino *llevar*. Por otro lado, el pronombre personal *contigo* no posee ningún equivalente en inglés que sea una sola palabra. Por ello, encontramos en esta oración el sintagma *con tú*, calco del inglés *with you*.

Me gusta caminando.	Me gusta estudiando en Nueva York.
I like walking.	I like studying in New York.
Me gusta caminar.	Me gusta estudiar en Nueva York.

En la construcción ejemplificada por las dos producciones anteriores la forma no personal del verbo cambia: en español se emplea el infinitivo, en inglés el gerundio. Así pues, es importante hacer hincapié en el uso del infinitivo al explicar la estructura en la que se enmarca el verbo *gustar*.[9]

Entonces, un chico vio una chica.
Then, a boy saw a girl.
Entonces, un chico vio a una chica.

En español, este complemento directo de persona lleva la preposición "a", mientras que en inglés no la lleva.

9. En este caso la construcción sintáctica de la oración cambia por completo en inglés y en español: en la L1 del estudiante *I* es el sujeto, *like* es transitivo y *walking* o *studying in NY* poseen la función de complemento directo; en la LE nos encontramos ante un uso intransitivo del verbo *gustar*, que va acompañado por un complemento indirecto, *me,* y cuyo sujeto serían, en estos dos ejemplos, *caminar* y *estudiar en Nueva York* respectivamente.

Yo cuido por niños en España.
I care for children in Spain.
Cuido a unos niños en España.

La preposición *for* ha sido traducida aquí y colocada tras el verbo *cuidar*, calcándose de este modo la construcción inglesa.

¿Qué es la diferencia...?
What is the difference between...?
¿Cuál es la diferencia entre...?

En inglés se utiliza *what* (qué) y no *which* (cuál) al formular esta pregunta.

Hace dos días llegué en Granada.
I arrived in Granada two days ago.
Llegué a Granada hace dos días.

Cuando nosotros llegamos en Barcelona.
When we arrived in Barcelona.
Cuando llegamos a Barcelona.

La preposición utilizada con verbos de movimiento como *llegar* es *a* en español.[10]

Me da pena para la gente que no tiene una casa.
I feel sorry for people who don't have a house.
Me da pena (de) la gente que no tiene casa.

Aquí el/la estudiante ha traducido la preposición *for* como *para*. En otros casos, el alumnado la traduce como *por*, ya que estos son los dos significados que normalmente posee en español. Pero hay estructuras que en inglés se forman con *for* y que en lengua española no se construyen ni con *por* ni con *para*, como ocurre, por ejemplo, en la construcción que nos ocupa. Por otro lado, la lengua inglesa requiere el uso del artículo indeterminado *a* (una) en la subordinada *que no tiene una casa*. El español no especifica que es *una*, a menos que tengamos un complemento detrás (e.g. *que no tiene una casa donde vivir*).

Yo quiero un Master's.
I want a Master's (degree).
Quiero (hacer) un máster.

Al emplear el anglicismo *máster*, totalmente integrado ya en la lengua española (adaptado por completo mediante la tilde) y que, al menos en el español peninsular, ha triunfado frente al equivalente castizo *maestría*, el/la estudiante ha utilizado la forma inglesa informal *Master's* (sin el término *degree*), olvidando que la lengua española no posee (ni ha importado) el genitivo sajón (apóstrofo + *s*).

La calefacción no trabajaba.

10. En inglés, *arrive* se usa, según el lugar donde se llegue, con la preposición *in* (países, ciudades, pueblos, etc.; como en este caso), *at* (edificios, estaciones, aeropuertos, etc.) o sin preposición (arrive home 'llegar a casa').
http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-spanish/arrive?q=arrive

The heating didn't work.
La calefacción no funcionaba.

La palabra *work* puede significar 'trabajar' (una persona) o 'funcionar' (un aparato). El/la estudiante no sabe que en español para objetos utilizamos el verbo *funcionar*, por lo que usa *trabajar*.

Alcohol (pronunciación inglesa).

Aquí la influencia inglesa se aprecia en el plano fonético: el/la alumno/a pronunció esta palabra con una *h* aspirada en lugar de muda.

Conservativa.
Conservative.
Conservadora.

En este caso es el sufijo el elemento diferente.[11]

Mi madre, mi hermano, los estudiantes de mi madre, y yo íbamos a Rusia y Suecia.
My mother, my brother, my mother's students, and I went to Russia and Sweden.
Mi madre, mi hermano, los estudiantes de mi madre y yo fuimos a Rusia y Suecia.

En este ejemplo vemos cómo la persona que escribe ha utilizado una coma entre los dos últimos elementos de la enumeración, precediendo a la conjunción *y*. Se trata de algo que es correcto en inglés pero que no se ajusta a las reglas españolas.

No puedo esperar decir mi familia y mis amigos sobre mi experiencia aquí en España y Europa.
I can't wait to tell my family and friends about my experience here in Spain and Europe.
Tengo muchas ganas de contarles a mi familia y a mis amigos mi experiencia aquí en España y en Europa.

La construcción *no puedo esperar + infinitivo* constituye un calco de la expresión inglesa *I can't wait + infinitive*.

Cuando tenía diez años viejo (...).
When I was ten years old (...).
Cuando tenía diez años (...).

En este caso encontramos la palabra *viejo*, componente de la construcción con que

11. Pese a que, como leemos en el *DRAE*, en español existe la palabra *conservativo, va*, cuyo significado es 'que conserva algo', el/la aprendiente se refería al concepto expresado en español mediante el término *conservador, ra*, en la segunda acepción que recoge la 22ª ed. del mismo *Diccionario* de la Academia ('Dicho de una persona, de un partido, de un gobierno, etc.: Especialmente favorables a la continuidad en las formas de vida colectiva y adversas a los cambios bruscos o radicales'). El uso del sufijo '-iva' en lugar de '-ora' se debe al hecho de que uno de los significados de la palabra inglesa *conservative* coincide con el sentido de *conservador, ra* que acabo de mencionar.

se expresa la edad en inglés pero no en español.

Cuando era dies (...).	El otro hijo es 10.
When I was ten (...).	The other child is 10.
Cuando tenía diez años (...).	El otro hijo tiene 10.

Descubrimos en estos dos ejemplos la utilización del verbo usado en inglés para referirse a la edad: *to be* ('ser') en lugar de *tener*, el que empleamos en español. Además, observamos la omisión de la palabra *años*, debido a que en la lengua inglesa es bastante frecuente que no aparezca *years old* (algo que en español ocurre, pero menos). En el primer caso encontramos, asimismo, un error ortográfico en la última letra de la palabra "diez" (el/la estudiante la escribió con *s*).

Juego fútbol pero no beisbol.	Jugar tenis.
I play football but not baseball.	To play tennis.
Juego al fútbol pero no al béisbol.	Jugar al tenis.

En inglés no se usan la preposición y el artículo en esta construcción; por el contrario, la estructura empleada es *verbo + nombre del deporte*. Se trata de un error muy difícil de eliminar.

[He hablado] con la madre en mi casa.
[I have talked] with the mother in my house.
[He hablado] con la madre de mi casa.

La persona que produjo esta oración, al decir *en mi casa*, no se refería al lugar donde habló con *la madre* y tampoco se refería a *su madre*. Es *la madre de la casa donde vivo*, *la madre de la familia española con la que vivo*. Si no, habría dicho *con mi madre en mi casa* ('with my mother at home'). En la oración inglesa que este/a estudiante ha calcado, *in my house* es un complemento del núcleo *mother*, no un complemento circunstancial de lugar.

Quisimos a ir.	Una mujer que quiso a vender lo.
We wanted to go.	A woman who wanted to sell it.
Quisimos ir.	Una mujer que quiso venderlo.

Los estudiantes han entendido que el *to* del infinitivo inglés se puede traducir por la preposición española *a*, debido a que la preposición *to* significa *a*. Nos encontramos aquí con un ejemplo extremo de traducción palabra por palabra. En el segundo ejemplo el/la alumno/a se refería a un coche. En este caso, además de la inclusión de la preposición *a* entre *querer* y el infinitivo, vemos cómo el/la estudiante escribe el pronombre complemento directo separado del verbo *vender*, al igual que en inglés no se unen *sell* e *it*.

Llevo viviendo en Granada por cuatro semanas.
I have been living in Granada for four weeks.
Llevo viviendo en Granada cuatro semanas.

Aquí se ha calcado la preposición *for*, empleada en inglés con el pretérito perfecto (en este caso, present perfect progressive or continuous). En español va sin preposición ninguna.

–¿Cuánto tiempo hace que él estudia español?
–Para seis semanas.
–(He has been studying Spanish) for six weeks.
–Seis semanas.

Encontramos el mismo caso que en el ejemplo anterior, solo que en el que nos ocupa el/la estudiante ha traducido *for* como *para* en lugar de *por*.

Harás una decisión importante.
You will make an important decision.
Tomarás una decisión importante.

En este ejemplo, el verbo que forma una colocación con el sustantivo *decisión* es distinto en inglés (*make –hacer*) y en español (*tomar*).

–¿Cuándo acabaste tus estudios en el Instituto?
–Seis años pasado.
–Six years ago.
–Hace seis años.

Muchos años pasados.
Many years ago.
Hace muchos años.

Estas producciones ilustran otro caso en el que se calca la estructura sintáctica inglesa.[1] Observamos que existe variación en el uso singular o plural de la palabra *pasado*.

He venido a España por avión.
I have come to Spain by plane.
He venido a España en avión.

Se trata de una estructura en la que la preposición utilizada en español es diferente a la que se usa en inglés.

En Inglaterra el año pasado hubo un problema con la edad de retiro.
In England last year there was a problem with retirement age.
En Inglaterra el año pasado hubo un problema con la edad de jubilación.

Se trata de un cognado que no se utiliza en español con este significado; la lengua española posee la palabra *jubilación* para hacer referencia a ese concepto.

–¿Qué haces los fines de semana?
–Voy afuera con mis amigas.

1. Lo mismo ocurre en: *Dos años pasados cuando visité España (...) / Two years ago when I visited Spain (...) / Hace dos años, cuando visité España, (...).*

–I go out with my friends.
–Salgo con mis amigas.

Tenemos aquí una traducción literal de *to go out*. El verbo utilizado en español en este contexto sería *salir*.

3. Aplicaciones prácticas

El corpus que se presenta en este trabajo orientará a los profesores para que hagan hincapié en las construcciones españolas susceptibles de verse afectadas por la influencia de la lengua inglesa, dejando claro al alumnado que *en español esto no se dice igual que en inglés, sino de esta otra manera*, sabiendo el/la docente que no es lo mismo este tipo de error que otros como por ejemplo **yo comió*.[2] Si el/la profesor/a conoce la causa que ha originado la producción incorrecta, si sabe la estructura o la palabra inglesa que el/la estudiante muy probablemente tiene en la cabeza, será capaz de dominar mejor la situación y sabrá cómo explicarle al aprendiente los contenidos o corregirle el fallo de una forma óptima. Porque si no, el docente puede dar una serie de explicaciones, muy lógicas en la lengua española, pero a las que el estudiante no encuentra sentido, y la razón de ello es que el error *va por otro camino*, está motivado por algo que nada tiene que ver con lo que el/la profesor/a está explicando. Asimismo, si lo estima conveniente, el/la docente puede, en el momento que considere oportuno, entregarles a los alumnos una tabla que contenga esta serie de errores, a modo de apéndice de los materiales que los estudiantes poseen, para que ellos sean conscientes de estas incorrecciones y las tengan en cuenta a la hora de producir (de forma oral o escrita) en lengua española.

EJEMPLOS DE ERRORES	FORMA CORRECTA EN ESPAÑOL
Jugar tenis. Llegué en Barcelona. ...	Jugar AL tenis. Llegué a Barcelona. ...

Hemos de tener en cuenta el nivel del alumnado. Si es muy bajo, no sería muy adecuado intentar explicarles, por ejemplo, las estructuras *sobre la que*, *en el que*, etc. No obstante, sí es posible indicarles que se puede utilizar la forma *donde* (*La ciudad donde vivo*), que se refiere a un lugar, en vez de *La ciudad yo vivo en*.

No pretendo presentar aquí un estudio exhaustivo del que se pueda sacar una estadística ni averiguar qué transferencias negativas son más frecuentes y cuales lo son menos. Tampoco era mi objetivo descubrir si los hombres cometen más unos determinados errores y las mujeres otros, o si existe variación dependiendo de la edad de los estudiantes. La razón de ser de esta comunicación es exponer un acercamiento al tema de la interferencia que muestra un listado de ejemplos reales y actuales, el cual, además de suponer un registro de estos casos en el plano teórico, puede constituir un material de consulta útil tanto para docentes como para estudiantes.

2. Este último demuestra, simplemente, que el/la alumno/a no ha estudiado las terminaciones de las distintas personas del indefinido regular; no existe otra estructura de su L1 ejerciendo una influencia sobre la producción que el estudiante ha realizado en la LE.

4. Conclusiones

La aportación principal de este estudio consiste en el hecho de que se basa en errores reales que han sido producidos (la gran mayoría de manera oral, algunos en textos escritos) por estudiantes en estos últimos meses, por lo que se trata de una investigación que muestra casos actuales como resultado del análisis de las producciones de distintos alumnos de ELE. Sería interesante llamar la atención de nuestros aprendientes sobre estos casos, ya que, si no lo hacemos, muy probablemente cometerán alguno de estos errores, los cuales son fácilmente predecibles en nuevos estudiantes anglohablantes debido a la causa que los origina. Tras la realización de este trabajo, puedo aportar pruebas fehacientes que sacan a la luz estructuras concretas en las que existe interferencia del inglés (L1) al español (LE) en alumnos que estudian ELE hoy en día. No podemos asegurar al 100% que todos estos errores se deban a la influencia de la lengua inglesa, ya que no es posible entrar en la mente de los estudiantes para descubrir si realmente han pensado la estructura en inglés y la han traducido literalmente, palabra por palabra, al español. Pero me atrevería a decir que es imposible encontrar otra explicación al hecho de que un/a alumno/a cuya lengua materna es el inglés diga en español una oración como, por ejemplo, *La casa yo vivo en es muy grande*.

Bibliografía

ALONSO RAYA, R. y P. MARTÍNEZ GILA (2009): "Reflexión consciente y adquisición de la lengua. Algunos ejemplos en español", *mercoELE. Revista de didáctica ELE*, nº 9.

ALONSO VÁZQUEZ, M. C. (1998): "El aprendizaje de las estructuras sintácticas negativas en inglés: un enfoque metodológico", *Interlingüística,* nº 9, 19-22.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES: *Diccionario de términos clave de ELE* [en línea]. *http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm*

CORREDERA MARTOS, R. M. (2006): "Adquisición de una segunda lengua, factores psicológicos, factores cognitivos", *Aldadis.net. La revista de educación*, nº 9 [en línea]. *http://www.aldadis.net/revista9* [Consulta: 3 de agosto de 2012].

DÍAZ CASTILLO, M.: "La interferencia lingüística. Tipos de transferencia" [en línea]. *http://www.monografias.com/trabajos70/interferencia-linguistica-tipos-interferencia/inter ferencia-linguistica-tipos-interferencia.shtml* [Consulta: 3 de agosto de 2012].

FAJARDO PÉREZ, R. M. y R. GREGORIO BENÍTEZ (2011): "Los alumnos anglófonos, aprendices de una segunda lengua", *Eiefd. Revista científica de la escuela internacional de Educación Física y Deporte*, vol. VI, edic. 1 [en línea]. *http://www.eiefd.co.cu/ revistaeiefd/_pages/2011.html* [Consulta: 3 de agosto de 2012].

LÓPEZ SALINAS, M. P. (2001): "Estudio y análisis de errores de la interlengua de español para anglófonos", en J. Gómez Asencio, J. Sánchez Lobato y A. Larrañanga Domínguez, *Forma. Formación de formadores. 2. Interferencias, cruces y errores*, Madrid: SGEL-Educación.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2005): *Diccionario panhispánico de dudas* [en línea]. 1ª edición. *http://www.rae.es*

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la lengua española* [en línea]. 22ª edición. *http://www.rae.es*

SELINKER, L. (1972): "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics*, 10 (3), 209-231.

VARÓN LÓPEZ, A.: "Fosilización y adquisición de segundas lenguas (ASL)" [en línea]. *http://*

human.kanagawa-u.ac.jp/gakkai/publ/pdf/no166/16609.pdf [Consulta: 3 de agosto de 2012].
www.wordreference.com
http://dictionary.cambridge.org/

¿Pluralidad y policentrismo normativo o corrección política?

Macarena Ortiz Jiménez
Leeds Metropolitan University

Resumen

Los cambios sociales acaecidos en los últimos años, como la inmigración, han convertido las aulas de ELE en espacios multiétnicos y por tanto, multilingües y multiculturales. Esta nueva situación ha transformado no solo la manera de concebir la enseñanza, sino el modelo de lengua que debe llevarse al aula. De los múltiples aspectos que pueden analizarse, nos decantamos por la diversidad lingüística y los prejuicios y estereotipos sociales que condicionan tal modelo, dado que la gestión de esta nueva situación educativa parece plantearse, todavía, desde una perspectiva asimiladora en lugar de integrativa.

1. Introducción

El impacto que la globalización está teniendo en nuestras vidas tanto a nivel económico y tecnológico, como social y cultural, es innegable. La creciente comunicación e interdependencia entre los distintos países del mundo está homogeneizando sociedades y culturas, pero, al mismo tiempo, las migraciones económicas y políticas traen consigo sus particularidades lingüísticas y culturales que se añaden a la diversidad tradicional de un determinado lugar. Estos cambios sociales han modificado por completo el panorama educativo, de manera que las aulas de ELE se han convertido en espacios multilingües y multiculturales. Si bien el concepto de multilingüismo se utiliza, normalmente, al tratar situaciones de contacto de lenguas diferentes, en este trabajo nos ocuparemos del ámbito intralingüístico del español, puesto que esta nueva manera de concebir la enseñanza nos obliga a llevar a cabo una revisión profunda del modelo de lengua que se lleva al aula. Si la sociedad está cambiando, no podemos continuar formando a los estudiantes con instrumentos y procedimientos del pasado.

La presencia de variedades dialectales de español en el aula cada vez es mayor, lo que nos ha llevado a plantearnos "las contradicciones derivadas de considerar *correcta* sólo la norma lingüística peninsular o, incluso, local" (Martín Rojo 2007: 95). Ante esta nueva situación cabría pensar que la obsoleta idea de hegemonía del español septentrional como modelo de enseñanza aprendizaje es cosa del pasado, y que hoy día todo docente reconoce la equidad de todas las variedades dialectales para tal fin. Sin embargo, nuestra experiencia docente nos hace sospechar que todavía existen barreras psicológicas que impiden la puesta en práctica de esta consideración. Estas barreras se relacionan estrechamente con los prejuicios y estereotipos sociales (Blas Arroyo 2008) que acechan a determinadas variedades del español, y que durante años han motivado la creencia, sin fundamentación lingüística alguna, de que existen variedades de "primera y de segunda" categoría.

En este trabajo se presentan algunos de los resultados obtenidos al comparar las actitudes lingüísticas de un grupo de profesores de ELE frente a una serie de variedades geolectales del español, dado que esto influirá inevitablemente en el modelo de lengua que llevan al aula. El contexto social es *Yorkshire and The Humber*, en Inglaterra, una zona de enraizada tradición castellana donde la mayoría de manuales y materiales que se utilizan son de esencia castellanizante, sobre todo, en secundaria. A lo largo de nuestra labor docente, hemos observado que el tema de la enseñanza de variedades del español se plantea como problema y no como valor añadido. Los resultados revelan, por una parte, que todavía existen muchos prejuicios respecto a las variedades dialectales entre los docente de E/LE, dado que su categorización social va a ser diferente, beneficiando siempre a las más próximas al "estándar" (Giles y Powesland 1975; Trudgill 1975). Por otra, la diversidad lingüística se aprecia como un elemento amenazante para la coherencia lingüística del estudiante, lo que refleja esa falta de visión integradora que es la esencia del plurilingüismo.

2. Gestión de la diversidad lingüística del español en el aula de ELE

El español es un idioma que posee una gran base común, pero al mismo tiempo, una gran multiplicidad de manifestaciones geolingüísticas, sociolingüísticas y estilísticas (Moreno Fernández 2007). A esta inherente variedad se le unen los diferentes perfiles dialectales del profesorado y estudiantes, así como la continua movilidad geográfica de ambos. No obstante, lejos de apreciarse como una fuente de riqueza, esta diversidad suele recibir un tratamiento discutible, dado que según autores como Martín Rojo (2003: 28) "en situaciones de contacto entre comunidades y grupos sociales suelen imponerse [...] las formas y los modos de la mayoría o de aquellos grupos sociales con mayor poder y prestigio social". Y esta situación es la que se aprecia en muchos centros de enseñanza de ELE donde la instrucción se realiza, generalmente, en las formas estándar socialmente legitimadas, puesto que "se considera indispensable para garantizar la movilidad social de los estudiantes" (ibídem). De esta manera, el tratamiento que se hace del resto de variedades no prestigiosas es determinante, dado que por una parte se limita la competencia comunicativa del estudiante, y por otro, se fomenta la reproducción de prejuicios lingüísticos que llevan a distinguir entre variedades "buenas y malas", a pesar de que reconocidos lingüistas (Giles y Powesland 1975; Trudgill 1975; Mondéjar 1991; Salvador 1995; Alvar 1996; Moreno Cabrera 2000) han sentenciado en más de una ocasión que no existe ningún motivo lingüístico para declarar que una lengua o variedad dialectal es mejor o peor que otra, sino que solo es fruto de la evaluación social que se hace de sus hablantes.

La situación apuntada por Martín Rojo no es nueva, y se relaciona con la teoría del déficit de Berstein (1989) que durante años atribuía el fracaso escolar al hecho de que los estudiantes utilizasen una variedad distinta a la exigida por el sistema educativo. Como resultado, las diferencias se interpretaban como una deficiencia que sobrepasaba el plano lingüístico, llegando a ponerse en tela de juicio las propias capacidades de los alumnos. Este supuesto de las diferencias lingüísticas como déficit ha dado lugar a modelos de enseñanza asimiladores, es decir, modelos donde se excluye la enseñanza de variedades menos prestigiosas en detrimento de las socialmente legitimadas (Martín

Rojo 2003). La idea que subyace a esta teoría, pese a la fuerte critica recibida a lo largo de los años por autores como Labov (1985) es que hay variedades lingüísticas más correctas, más apropiadas o más difíciles que otras, de manera que lo que es un problema social se interpreta como una cuestión lingüística.

La diferente valoración que se hace de las lenguas y variedades dialectales está estrechamente relacionado con las actitudes lingüísticas. Numerosos estudios realizados en este campo han constatado que la conducta lingüística muestra estratificación social, y que esta a su vez, refleja creencias y actitudes subjetivas. Asimismo, se ha comprobado que las actitudes hacia una comunidad de habla se transmiten por la manera de hablar de ese grupo y por ende, debido a su manera de hablar, se juzga a las personas como más o menos inteligentes, fiables, capaces, etc. Por tanto, el objetivo principal de nuestra investigación es analizar las actitudes lingüísticas que dos grupos de profesores de ELE, uno compuesto por nativos de la lengua meta (en adelante, PN) y otro por no nativos (en adelante, PNN), tienen ante una serie de variedades dialectales del español, ya que pensamos que la evaluación que realicen de las mismas va a repercutir en gran medida a la hora de elegir el modelo de enseñanza que llevarán al aula. Tanto es así, que creemos que si los profesores piensan que una variedad no es prestigiosa, no formará parte de este modelo, ni se le dará el tratamiento que merece. El hecho de confrontar a un grupo de PN y PNN de ELE nos permitirá comprobar si efectivamente la evaluación que se hace de las variedades es social (hipótesis de la norma impuesta) y no debida a diferencias intrínsecas de las mismas (hipótesis del valor inherente). En este sentido, y dado que es a través del proceso de socialización de un individuo cuando se transmiten estas actitudes, el patrón que presenten ambos grupos deberá ser diferente, ya que el grado de conciencia sociolingüística de ambos no puede ser equivalente.

De los resultados obtenidos podremos, además, extrapolar datos que nos permitirán descubrir cómo se percibe la diversidad lingüística en el aula de ELE y comprobar si sigue apreciándose, todavía, como un elemento amenazante y disgregador, o si por el contrario se fomenta la diversidad lingüística en el aula promoviendo modelos integradores en lugar de asimiladores. Así pues, si bien la diversidad lingüística en las aulas de ELE es un hecho que hoy día no puede negarse, no creemos que su gestión sea la más adecuada para mantenerla y promoverla. La enraizada tradición lengua-Estado y el miedo a la fragmentación de la unidad lingüística del español parecen estar todavía muy presentes, lo que ha dado lugar a un tratamiento homogeneizador de la diversidad, pese a que lingüistas y documentos institucionales como el Marco común de referencia europeo (MCER) defienden un enfoque plurilingüe y pluricultural.

3. Actitudes y prejuicios sociales ante la variación dialectal

Como ya se ha mencionado, el concepto de actitud se relaciona estrechamente con los prejuicios y estereotipos sociales. Moreno Fernández (1988: 104), los define como "categorías sociales que suelen comportar actitudes tradicionales y expectaciones que influyen con gran fuerza en la comunicación". Estas categorías son, además, compartidas y basadas en imágenes adquiridas en la escuela, a través de los medios de comunicación o en la casa que se han generalizado (Baralo 2002). Así, las personas juzgamos la

procedencia social de los hablantes, e incluso su personalidad, por la forma de hablar que presentan, de modo que el lenguaje es una de las variables más importantes a la hora de clasificar a quienes nos rodean en estereotipos sociales (Blas Arroyo 1999). Puesto que son producto del proceso de socialización resultan muy difíciles de erradicar, de manera que nadie está libre de ellos. Según Moreno Cabrera (2001) "uno de los prejuicios patentes en la sociedad es el considerar que nuestra forma de hablar [...] es la más natural, fácil y accesible, que el resto son menos naturales y que, por tanto, nuestra lengua es la canónica y el resto desviaciones". Tan arraigados están estos prejuicios, que muchas veces incluso transcienden la formación lingüística de las personas, tal como menciona Hernández-Campoy para el caso de los docentes: "estas actitudes son desgraciadamente muy habituales en el contexto educativo, donde algunas variedades de la misma lengua son consideradas menos *adecuadas* que otras" (2004: 38). Por tanto, el estudio de las actitudes lingüísticas en el ámbito educativo de ELE es de suma importancia, ya que unas actitudes negativas por parte del profesorado podría acarrear consecuencias educativas serias, como por ejemplo, imponer a los estudiantes una variedad dialectal determinada por considerarla más *correcta* que otra. No obstante, la situación incluso podría agravarse si por falta de desconocimiento de las diferencias dialectales, los docentes muestran actitudes desfavorables a la hora de evaluar a aquellos estudiantes que no hablan la variedad del español que ellos consideran *adecuada*.

Visto el carácter de nuestro objeto de estudio, la investigación se enmarca dentro Sociología del lenguaje (Fishman 1979). De todas las definiciones que se han ofrecido en el plano lingüístico del concepto "actitud lingüística", nos quedamos con la de Richards, Platt y Platt (1997: 6 citado en Lasagabaster 2003: 30-31) que la definen como la expresión de sentimientos positivos o negativos que los hablantes de diferentes lenguas o variedades tienen tanto de su propia lengua como de otras ajenas. La valoración de la lengua aparece en la mayoría de las definiciones, sin embargo, como ya se mencionó anteriormente, no existen razones lingüísticas para considerar una lengua o variedad mejor que otra. Por tanto, los resultados de los estudios sobre actitudes lingüísticas revelan que el evaluar a una lengua o variedad más positiva o negativamente que otra está estrechamente vinculado con la evaluación subjetiva que los hablantes realizan de las distancias sociales de los grupos etnolingüísticos (Blas Arroyo 1999). Así pues, existe una estrecha relación entre lengua e identidad (Moreno Fernández 2009). A este respecto, Blas Arroyo (2008: 324) afirma que:

> [...] Las lenguas son objetivamente comparables entre sí desde un punto de vista gramatical o lógico, [...] pero las diferencias subjetivas que realizan los individuos obedecen principalmente a los desequilibrios de poder entre unos grupos y otros. [Por tanto] no son diferencias lingüísticas ni estéticas las que se encuentran en el origen de las actitudes lingüísticas, sino estereotipos y prejuicios relacionados con las personas que hablan determinadas lenguas o variedades.

Lo habitual es que los grupos sociales más prestigiosos y más poderosos económicamente sean los que dicten la pauta de las actitudes lingüísticas en las comunidades de habla, de ahí que la lengua y los usos empleados por estos, sean los que reciban una valoración más positiva (Moreno Fernández 2009; Ryan, Giles y Sebastian 1982). Esto

es lo que suele ocurrir con la variedad castellana, que tanto en España como en otros muchos países hispanohablantes siempre ha gozado de gran prestigio, hasta el punto de afirmarse que el mejor español y el más correcto es el que se aproxima al prototipo castellano (Moreno Fernández 2007). La tradición y labor realizada por la Real Academia Española (RAE) también ha contribuido a ello, puesto que hasta hace muy poco sus preceptos académicos estaban fundamentados precisamente en esa variedad. A partir de la fundación de las Academias, la RAE perdió su monopolio y se pudo afirmar que no existe una sola comunidad de habla cuyos hablantes más prestigiosos deban servir de referencia para el resto del mundo hispánico, sino una norma académica única con una norma culta policéntrica (ibídem); es decir, un supradialecto estándar con varias normas cultas perfectamente válidas dentro de su dominio.

No obstante, pese al aceptado policentrismo normativo y a la nueva realidad multilingüe de las aulas, investigaciones recientes llevadas a cabo en la Comunidad de Madrid, como las de Martín Rojo (2007), dejan claro que "las distintas lenguas y dialectos no son igualmente valorados, ni pueden ser utilizados de la misma manera [...] Esta desigual valoración afecta tanto a las lenguas como a otras variedades del español, distintas de las que se hablan en la región". Por tanto, el propósito de este trabajo es analizar si ocurre lo mismo en el grupo social que nosotros hemos elegido.

4. Metodología y análisis de datos

La consecución del objetivo señalado más arriba nos llevó a desarrollar una investigación que presenta un diseño metodológico de corte cuantitativo. De las dos corrientes que estudian las actitudes lingüísticas nos decantamos por el *enfoque mentalista*, y dentro de esta corriente, nos basamos en el modelo componencial de Lambert (1964), dado que creemos que los profesores de ELE tienen unas creencias (componente cognoscitivo) respecto a las diferentes variedades del español que hacen que establezcan valoraciones sobre ellas (componente afectivo) y actúen en consecuencia (componente conativo).

Nuestra variable dependiente fue la actitud, que al ser un concepto subjetivo que necesita de introspección, operativizamos en función de las tres dimensiones psicosociales definidas por Lambert (1967) y también presentes en los trabajos de Blas Arroyo (2008) y Gómez Molina (1998, 1999): competencia personal y estatus socioeconómico, integridad personal y atractivo social. La primera de ellas representa el valor instrumental que se concede a una lengua o variedad lingüística determinada y se corresponde con el componente cognoscitivo de la actitud (Gómez Molina 1998), mientras que las dos últimas se refieren al componente afectivo y representan el valor integrativo (ibídem). Los numerosos estudios empíricos sobre actitudes han demostrado que las variedades no estándares puntúan más alto en integridad personal y atractivo social, mientras que las estándares lo hacen en competencia personal y estatus socioeconómico (poder), de manera que esta fue la hipótesis de partida que se pretendía probar en nuestro grupo social.

Al encontrarnos ante una situación lingüística conflictiva en la que no estaba claro que los informantes quisieran revelar sinceramente sus actitudes –dado el componente

afectivo de estas que, muy a menudo, se presentan como irracionales y con muchos prejuicios–, utilizamos como instrumentos de recogida de datos el cuestionario de pares ocultos o *matched guise* (Lambert 1969), un método indirecto que ha probado su eficacia a la hora de revelar los sentimientos que los oyentes poseen de los hablantes en mucho mayor grado que lo que podríamos obtener utilizando cuestionarios directos. Para su evaluación se siguió la técnica del diferencial semántico de Osgood (1976) con una escala de siete puntos, puesto que sin ser tediosa permitía la neutralidad y disponía de la suficiente gradación como para aportar información significativa. Respecto al número de pares de adjetivos[3] (distribuidos en función de las tres dimensiones psicosociales señaladas) consideramos apropiado la cifra de dieciséis, puesto que una cantidad elevada podría haber provocado apatía en los informantes con la consecuente contaminación de los resultados.

Las variables independientes, por su parte, estuvieron conformadas por la lengua materna de los informantes más cuatro variedades dialectales que constituyeron, a su vez, las muestras de habla utilizadas como estímulo oral en el cuestionario de pares ocultos, a saber, la de Madrid, la de Cádiz, la de Buenos Aires y la de San Juan de Puerto Rico; variedades que desde el punto de vista lingüístico comparten muchas características, y desde el punto de vista social, unas son consideradas más prestigiosas que otras.

Respecto a los informantes, la muestra estaba compuesta por doce profesores de ELE que dividimos en dos grupos: seis nativos y seis no nativos. Para la formación de los grupos se siguió la técnica por bloques, gracias a la cual homogenizamos a los informantes en función de una serie de criterios: ser profesores de ELE en universidades de la zona de Yorkshire y the Humber, tener entre 30 y 55 años, hablar la variedad de español septentrional y desconocer el objetivo del estudio. Pese a que nuestro estudio es principalmente cuantitativo, también utilizamos herramientas propias de una metodología cualitativa, como la entrevista focalizada con preguntas abiertas, donde hicimos alusión a la norma de pronunciación, a la lengua estándar, al español que se debería enseñar en el aula, al prestigio social y didáctico de las variedades y a las creencias de los profesores, así como a su predisposición a elegir entre unas u otras en diferentes contextos. Esto se justifica por la alta subjetividad de las actitudes lingüísticas, lo que nos obligó a triangular los datos para validar los obtenidos en el cuestionario de pares ocultos y así dotar a nuestra investigación de mayor validez interna. Finalmente, para el análisis de datos aplicamos un método de análisis de la varianza utilizando el estadístico *F de Fisher*.

5. Discusión de los resultados

Debido a las limitaciones de tiempo y espacio a las que tuvimos que adaptarnos durante la realización de nuestro estudio, somos conscientes de que no podemos generalizar los resultados obtenidos. No obstante, y dado que el 80% de nuestros de informantes mostraron un índice de confianza superior al 95%, sí consideramos que son reveladores. Así las cosas, los resultados en la escala holística fueron los siguientes:

3. *Competencia personal y estatus socioeconómico*: inteligente – no inteligente, trabajador – vago, emprendedor – apocado, seguro de sí mismo – inseguro, culto (instruido) – ignorante (no instruido), rico – pobre, de la ciudad (urbano) – del campo (rural). 2. *Integridad personal*: pares humilde – orgulloso, honesto – deshonesto, responsable – irresponsable, sincero – falso, ambicioso-modesto. *3. Atractivo social:* alegre – triste, gracioso – aburrido, simpático – antipático, rudo – refinado.

Escala holística					
		Variedad de Madrid	Variedad de Buenos Aires	Variedad de Cádiz	Variedad de San Juan
Media	PN	5.239583333	5.21875	5.072916667	4.75
	PNN	5.145833333	5.354166667	4.895833333	4.520833333

De ellos se desprende que, en general, las actitudes de los profesores de ELE ante las variedades estudiadas son positivas, dado que no se registraron valores por debajo del 4. Sin embargo, en ambos grupos, la jerarquización de su categorización social es diferente, es decir, las variedades que tienden a la norma castellana (variedad de Madrid y Buenos Aires) son las más valoradas, mientras que las que más se alejan de ella (la variedad de Cádiz y la de San Juan de Puerto Rico) son las que reciben una puntuación más baja. No obstante, en las escalas analíticas, donde hemos agrupado las evaluaciones de todos los adjetivos pertenecientes a una misma dimensión para conocer el peso de cada una de ellas de manera independiente, se aprecian diferencias significativas entre los dos grupos, tal y como queda reflejado en la siguiente tabla:

Escala analítica					
		Variedad de Madrid	Variedad de Buenos Aires	Variedad de Cádiz	Variedad de San Juan
Promedio competencia personal y estatus económico	PN	5.904761905	5.404761905	4.952380952	4.357142857
	PNN	5.285714286	5.547619048	4.952380952	4.261904762
Promedio integridad personal	PN	4.866666667	4.933333333	5.066666667	5.266666667
	PNN	5.166666667	5.266666667	5	4.9
Promedio atractivo social	PN	4.541666667	5.25	5.291666667	4.791666667
	PNN	4.875	5.125	4.666666667	4.5

En el grupo de los PN, la variedad de Madrid es la que obtiene los valores más positivos en la dimensión de competencia personal y estatus económico, lo que revela que el estudiante que utiliza esta variedad es percibido como el más competente, inteligente, culto, trabajador, emprendedor y seguro de sí mismo. En el caso de los PNN es la de Buenos Aires la mejor valorada, aunque solo obtiene la mayor puntuación en tres pares de adjetivos de los siete, mientras que la variedad de Madrid, en el grupo de los PN, lo hace en cinco, lo que revela que es vista claramente como la de mayor valor instrumental. La única similitud entre los dos grupos es la tercera y cuarta posición de la variedad de Cádiz y la de San Juan, respectivamente, siendo esta última la que registra el mayor número de valores negativos, lo que hace que la estudiante sea percibida como pobre, rural e incompetente. No obstante, pese a la similitud, también encontramos diferencias. Sorprende especialmente que en los PNN la variedad de Cádiz supere a la de Buenos Aires y a la de Madrid en los pares de adjetivos referidos a la inteligencia y la seguridad, y además, con valores elevados en torno al 6. Si los interpretamos, podemos concluir que los PNN consideran al estudiante de la variedad de Cádiz como el más

inteligente y seguro de los cuatro, algo bastante inusual teniendo en cuenta que en la mayoría de los estudios de este tipo, las variedades que puntúan más alto en la media global de la dimensión de competencia personal y estatus económico, también suelen hacerlo en estos pares de adjetivos. Así, mientras que los PN parecen estar dejándose llevar por un estereotipo, los PNN evalúan a los estudiantes en función de otros parámetros. Esto demuestra que, si bien siguen viendo a la variedad de Buenos Aires y a la de Madrid con un mayor valor instrumental, a la variedad de Cádiz también le adjudican propiedades relacionadas con el progreso social y material en la sociedad, lo que se traduce en una mayor superación de los prejuicios.

Siguiendo con la esfera de la integridad personal y dentro del grupo de PN, el patrón detectado en la primera dimensión se invierte, es decir, la variedad mejor evaluada es la de San Juan, seguida por la de Cádiz, Buenos Aires, y por último, la de Madrid. Las variedades de Cádiz y San Juan siguen una línea parecida, aunque esta última puntúa levemente más alto en la mayoría de los adjetivos, siendo además, la única que registra puntuaciones por encima del 6, sobre todo en los adjetivos referidos a honestidad, sinceridad y humildad. No obstante, los valores descienden en lo referido a responsabilidad y ambición. Por su parte, las variedades de Madrid y Buenos Aires también están muy igualadas y son las únicas que registran valores negativos (especialmente la Madrid con un 2.5) en el par de adjetivos referidos a la humildad, lo que resulta muy revelador en esta dimensión. Sin embargo, pese a ocupar las posiciones más bajas, obtienen las puntuaciones más positivas en aquellos parámetros que también van asociados con el éxito personal en una sociedad competitiva (responsable y ambición). Por tanto, si interpretamos estos datos, los estudiantes de las variedades de San Juan y Cádiz, son apreciados como los más honestos, sinceros y humildes, pero los menos responsables y ambiciosos, mientras que los de Madrid y Buenos Aires como los más responsables, ambiciosos y orgullosos, pero también como los menos honestos y sinceros. Esto, unido a que en la dimensión de competencia personal y estatus económico las primeras variedades puntuaron más bajo y las últimas más alto, refuerza cada vez más la idea del estereotipo asociado a las variedades estándares y no estándares detectado en la mayoría de los estudios realizados en este campo. En el grupo de los PNN, la jerarquización de las variedades es completamente diferente a la de los PN, y siguen el mismo patrón que mostraron para la primera dimensión. Aquí también resulta curioso que pese a ocupar la segunda posición, la variedad de Madrid puntúe más alto que la de Buenos Aires en responsabilidad y ambición, lo que demuestra la buena estima de esta variedad respecto al éxito personal también para este grupo de profesores. Vuelve a sorprender la puntuación negativa de la variedad de Cádiz en humildad, algo que podría explicarse porque en este grupo esta variedad también puntuó de manera muy positiva en algunos pares de adjetivos referidos al estatus. De estos datos podemos concluir que el grupo de PNN no tiene una imagen tan estereotipada de la evaluación social de las variedades como lo hace el grupo de PN, algo que podría explicarse por una menor conciencia sociolingüística, dada su condición de no nativos.

Finalmente, en la dimensión de atractivo social, las expectativas que se venían cumpliendo en las evaluaciones de los PN parecen no ejecutarse totalmente. La variedad mejor valorada en esta dimensión es, dentro de lo esperado, la variedad de Cádiz, segui-

da por la de Buenos Aires, San Juan y Madrid. El descenso de la variedad de Madrid a la última posición en esta dimensión no sorprende tampoco, pero no ocurre lo mismo con la posición ostentada por las otras dos variedades. Resulta revelador que, en las entrevistas, la mayoría de profesores identificaron a la estudiante de San Juan como inmigrante, de manera que las connotaciones que conlleva esta apreciación podrían haber influido en la degradación de esta variedad en detrimento de la de Buenos Aires, más aún cuando esta última incluso fue utilizada en una de las respuestas de la entrevista como referente de la variedad más prestigiosa de Sudamérica. Lo ideal para cumplir nuestras expectativas hubiese sido que se repitiese el mismo patrón que en la segunda dimensión, pero tal y como afirma Gómez (1999: 100) el carácter relacional de la personalidad (gracioso, simpático...) suele estar cargado de subjetividad, lo que hace que se produzca una gran cantidad de diferencias entre unos informantes y otros. Pese a ello, la variedad mejor evaluada ha sido una de las que más se aleja del estándar castellano, lo que cumple con el patrón mencionado por Gómez (ibídem) de que la relación interpersonal es percibida con mayor intensidad en las variedades no estándares. En el grupo de PNN, el patrón apuntado en la primera y la segunda dimensión vuelve a repetirse, estando la variedad de Buenos Aires a la cabeza y registrando, sin duda, el mayor número de valores positivos. A diferencia del grupo de PN, en este grupo no encontramos ningún valor negativo, pero sí es bastante acusada la mayor presencia de calificaciones en torno a valores centrales, lo que refleja cierta indecisión en la evaluación de los informantes de este grupo.

En lo que se refiere al grado de coherencia entre las dos técnicas empleadas, los datos obtenidos en el cuestionario de pares ocultos no siempre concordaron con lo expresado por los informantes en la entrevista. La evaluación de las variedades más innovadoras (Cádiz y San Juan) es generalmente mejor en las entrevistas que en las respuestas reveladas mediante el *matched-guise,* lo que coincide con la afirmación de Gómez (ibídem) y otros autores (Lambert 1967; Agheyisi y Fishman 1970; Giles 1975) de que es aquí donde se revelan mejor las actitudes lingüísticas más escondidas, y quizás las más auténticas.

6. Conclusiones

A la luz de estos datos podemos concluir que en el grupo social analizado no puede hablarse de rechazo lingüístico hacia ninguna de las cuatro variedades, puesto que en las calificaciones globales no se detectan valores negativos, de manera que se observa una mejor valoración de la diversidad lingüística en comparación con estudios anteriores. Las variedades más alejadas del estándar castellano, adquieren una valoración global positiva en el valor instrumental, por lo que podría hablarse de un verdadero, aunque no culminado, proceso de normalización y superación de estereotipos, ya que todavía queda mucho camino por recorrer. Esto queda reflejado en la diferente categorización social de las cuatro variedades geolectales examinadas, donde las más próximas al estándar castellano (variedad considerada como lengua de prestigio y asociada al progreso personal y social) siguen puntuando más alto, sobre todo en el valor instrumental. En el grupo de los PN, se detectan actitudes de inseguridad fruto de la falta de correspondencia entre los componentes cognoscitivo y afectivo, lo que refleja la acción

del estereotipo detectado en la mayoría de los estudios. En el caso de los PNN, ambos componentes están en armonía, de manera que aquí la acción del mencionado estereotipo no es tan prominente, hecho que se relaciona con su menor grado de conciencia sociolingüística al no ser hablantes nativos y prueba de que la valoración de las variedades es social y no lingüística (hipótesis de la norma impuesta). Los resultados de las entrevistas confirman esta aparente tolerancia. No obstante, la norma septentrional es el punto de referencia lingüístico que continúa identificándose con el estándar, asociándose a los contextos sociales más formales y prefiriéndose como variedad vehicular en los niveles más bajos del sistema educativo.

Estas contradicciones destapan una visión monolingüe del multilingüismo, donde las minorías son toleradas de forma pasiva, pero no son igualmente valoradas ni aceptadas, lo que da lugar a modelos de aprendizaje asimiladores, ya que "no facilita[n] el mantenimiento de la diferencia, pero tampoco segrega[n], por lo que [...] conlleva[n] la imposición de una perspectiva etnocéntrica" (Martín Rojo 2003: 49). Este modelo asimilador, que considera las diferencias como algo negativo, siempre encuentra una justificación para la falta de tratamiento de la diversidad lingüística en el aula, en nuestro caso, la defensa de la dificultad en niveles inferiores y la coherencia lingüística de los estudiantes. Por tanto, pensamos que el discurso de los profesores en las entrevistas, donde aparentemente defendían la igualdad de las variedades y la integración, no es más que un intento de asimilación disfrazada motivado por la corrección política.

Los profesores desempeñan un papel muy relevante en la gestión de la nueva realidad multilingüe, "ya que rigen la dinámica comunicativa en el aula y pueden reproducir o transformar los estilos y los modelos educativos" (ibídem: 56). Por tanto, su actitud ante la diversidad lingüística es clave. Reconocemos que no es fácil cambiar unas actitudes tan arraigadas en la sociedad, pero los docentes deberían ser conscientes de estos prejuicios inconscientes y esforzarse para erradicarlos en lugar de difundirlos. Para ello, y aquí coincidimos con Andión (2008), es necesario formar específicamente al profesorado en el ámbito de las variedades de la lengua, así como crear materiales específicos que faciliten el acceso de estos a una información rigurosa y actualizada de la realidad geolingüística del español. Solo así conseguiremos acercarnos a una visión multilingüe del multilingüismo y desarrollar modelos educativos integradores en los que se favorezca el conocimiento de formas y usos tanto propios como ajenos, destacando lo común y entendiendo las diferencias como resultado de factores sociales, históricos y económicos en un contexto determinado.

Bibliografía

AGHEYISI, R. y J. J. FISHMAN (1970): "Language Attitudes: A Brief Survey of Methodological Approaches", *Anthropological Linguistics*, 12, 137-157.

ANDIÓN HERRERO, Mª A. (2008): "La variedad del profesor frente al modelo de enseñanza: convergencias, divergencias y actitudes", en *Actas del XIX Congreso de ASELE*, 167-183.

BARALO, M. (2002): "Mestizaje e interculturalidad en la variación diatópica y su incidencia en español/LE", en *Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Murcia: 152 -165.

BLAS ARROYO, J. L. (1999): "Las actitudes hacia la variación intradialectal en la sociolingüística hispánica", *Estudios filológicos*, 34, 47-72.

BLAS ARROYO, J. L. (2008): *Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en el contexto social*, Madrid: Cátedra.

GILES, H. y P. POWESLAND (1975): *Speech style and social evaluation*, New York: Academic Press Inc.

GÓMEZ MOLINA, J. R. (1999): "Actitudes lingüísticas en Valencia y su área metropolitana: evaluación de cuatro variedades dialectales", en *Actas del XI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina*, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: 1027-1042.

GÓMEZ MOLINA, J. R. (1998): *Actitudes Lingüísticas en una Comunidad Bilingüe y Multilectal*, 1ª ed., Valencia: Universitat de València.

HERNÁNDEZ CAMPOY, J. M. (2004): "El fenómeno de las actitudes y su medición en sociolingüística", *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, 8, Murcia, 29-56.

LAMBERT, W. (1967): "A Social Psychology of Bilingualism", en *Journal of Social Issues*, 23, 91-108.

LASAGABASTER HERRARTE, D. (2003): *Trilingüismo en la enseñanza: actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*, Lleida: Milenio.

MORENO CABRERA, J. C. (2001): "Asombróse un portugués...Prejuicios lingüísticos y educación", en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*: *Las actitudes lingüísticas*, 26, Barcelona, 9-16.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (2009): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, 4ª ed., Barcelona: Ariel.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (2007): *Qué español enseñar*, 2ª ed., Madrid: Arco Libros.

MARTÍN ROJO, L. *et al.* (2003): *¿Asimilar o Integrar?: Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*, Madrid: CIDE.

MARTÍN ROJO, L. y L. MIJARES (2007): "Sólo en español: una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares", *Revista de Educación*, 343, 93-112.

TRUDGILL, P. (1975): *Accent, dialect and the school*, London: Edward Arnold.

Aprender y enseñar entonación en aulas multilingües[1]

Herminda Otero Doval
Universidade de Vigo

Resumen

El objetivo primordial de todo aprendiente de español como lengua extranjera es alcanzar el éxito comunicativo y en su consecución juegan un papel clave la entonación y los demás rasgos suprasegmentales de la lengua española. La entonación tiene un valor distintivo que afecta al significado de los enunciados; el aprendizaje de este valor permitirá al alumnado matizar sus enunciados dependiendo de su intención comunicativa. Además, el no entonar correctamente dará lugar a malentendidos entre los interlocutores, a veces subsanables por el contexto, pero no siempre. En contextos multilingües y multiculturales este tema cobra especial relevancia, pues la diversidad provoca un mayor esfuerzo por parte de los hablantes para que el éxito comunicativo tenga lugar.

Introducción

El principal objetivo de cualquier aprendiente de español como lengua extranjera (ELE) es alcanzar el éxito comunicativo. A este objetivo se le puede añadir otro: sonar como un nativo. Para la consecución de ambos, además del aprendizaje de las reglas de funcionamiento y uso de la lengua, es necesario dominar la entonación y los demás rasgos suprasegmentales que la conforman.

La entonación tiene un valor distintivo y, por tanto, enseñar entonación afecta al significado de los enunciados. Una misma frase puede expresar diferentes intenciones comunicativas dependiendo, única y exclusivamente, de la entonación son la que se realiza. Por ejemplo: *están aquí* (entonación enunciativa), *¿están aquí?* (entonación interrogativa), *¡están aquí!* (entonación expresiva).

A pesar de su importancia en la comunicación, la entonación siempre ha ocupado un lugar secundario en la enseñanza de ELE, tanto en los materiales didácticos como por parte del profesorado. Sin embargo, pensemos en lo mucho que la mala entonación de una lengua extranjera puede afectar a la imagen del hablante. En general, los hablantes nativos somos tolerantes con las faltas de pronunciación de los sonidos de los hablantes extranjeros; un ejemplo, la confusión entre *pero / perro / pelo / perra / pera*. En cambio, nuestra comprensión intercultural es menor cuando los rasgos entonativos del enunciado se acercan a lo apático, agresivo, etc., aunque sintácticamente el enunciado sea perfecto. La entonación inadecuada de los enunciados producidos en la L2 es la causa de una enorme cantidad de malos entendidos interculturales, pues la

1. Este artículo se enmarca dentro de las investigaciones llevadas a cabo por el grupo de investigación GRILES (Universidade de Vigo) en el proyecto "O acceso á educación universitaria galega en Lingua de sinais (LS): análise, deseño e elaboración de probas para a avaliación das competencias" (Referencia: 10 PXIB 302 020 PR), proyecto concedido en la convocatoria del Plan Galego de I+D+i por la Xunta de Galicia.

entonación desempeña un papel fundamental para la comprensión e interpretación de los mensajes hablados.

La forma en que un extranjero pronuncia y entona la lengua meta influye en gran medida en la consideración que despierta entre los integrantes de la comunidad de acogida. Se considera que cuanto más se aproxime su acento al modelo nativo, mayor será el grado de aceptación social con que cuente, mientras que una pronunciación deficiente le supondrá una traba en su vida profesional y personal.

Las razones que se aducen para explicar las dificultades en la enseñanza y en el aprendizaje de la entonación son:

- Muchos aprendientes no saben lo que es la entonación, ni lo que significa ni por qué es tan importante. Nunca le han prestado atención en su lengua materna.

- Dificultad de encontrar información sobre el funcionamiento de la entonación en el discurso.

- No existe una terminología consensuada para describir la entonación.

- No son pocas las personas que piensan que la entonación no se puede enseñar.

- Los intercambios comunicativos del aula no son naturales, por lo que los alumnos no aprenden a conducir la conversación ni a provocar ciertas reacciones en su interlocutor como lo haría un hablante nativo. Además, sean del tipo que sean, sus intervenciones presentan muy a menudo un patrón entonativo interrogativo, como si, marcadas por la inseguridad, estuvieran la evaluación positiva o negativa por parte del profesor.

El profesor debe transmitir al estudiante la idea de que es factible adquirir una pronunciación clara, aceptable y comprensible para el hablante nativo, pero que no lo es tanto conseguir una pronunciación casi perfecta, equivalente a la de los propios hablantes de la L2. Por su parte, el alumno debe entender que *saber pronunciar bien* y *saber hablar bien* no son sinónimos. Una persona puede llegar, desde el principio, a familiarizarse con las características fonéticas de una lengua extranjera aunque todavía sea, sin embargo, incapaz de emplearla adecuadamente o de tener una conversación en ella.

Para el trabajo de la entonación en el aula, Cortés (en línea) propone la siguiente tipología de actividades:

- El alumno escucha un enunciado, observa unas opciones escritas y escoge la que corresponde al enunciado que ha oído.

- Los estudiantes hablan acompañando la producción oral con los movimientos de la mano: ésta sube o baja según el tono de la voz.

- El aprendiente escucha un diálogo y coloca los signos de puntuación pertinentes en una transcripción de dicho diálogo.

- Los alumnos escuchan unos enunciados y observan las transcripciones entonativas respectivas.

- Un juego de memoria, y en cadena, en el que se practica la entonación propia de las enumeraciones: sube el tono al final de cada elemento de la lista y baja en el último elemento. Ejemplo: el alumno A dice *Juanito es un niño bueno.* El alumno B repite y añade otra característica: *Juanito es un niño bueno e inteligente.* El alumno C repite y añade, por ejemplo, *Juanito es un niño bueno, inteligente y guapo*. Y así sucesivamente.

Gil Fernández (2007: 99-120) expone una serie de factores que influyen en el aprendizaje de la pronunciación:

- El factor edad. Se concluye que las personas mayores pueden conseguir mejores resultados en un primer momento, pero son los niños los que, con el paso del tiempo, llegan a pronunciar la L2 como nativos.

- Los factores afectivos o psicosociales. Por ejemplo, el miedo al error o la motivación social.

- La aptitud para las lenguas.

- La experiencia de la lengua extranjera. Las personas que residen en un país cuyo idioma desean aprender consiguen mejores resultados que aquellas personas que no han tenido esa posibilidad. Sin embargo, no siempre es así. Los años de permanencia en un contexto favorable no garantizan que el aprendizaje se lleve a cabo con éxito, si no existe un entrenamiento dirigido, paralelo y sistemático de la pronunciación.

- La interferencia de la lengua materna. Todo acento extranjero presente en las emisiones de los hablantes de segundas lenguas mantiene y reproduce algunos de los rasgos fonéticos que caracterizan a sus idiomas maternos. Es lo que se conoce como "contaminación" de la L2 por parte de la L1.

2. La entonación en el 'marco' y el 'plan'

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (MCER 2003: 107) divide las competencias comunicativas de la lengua en competencias lingüísticas, competencias sociolingüísticas y competencias pragmáticas. Las primeras, las lingüísticas, hacen referencia a la habilidad del aprendiente para crear enunciados correctos. Son seis: la competencia léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica. La competencia fonológica supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de, entre otras unidades y rasgos, la fonética de las ora-

ciones (prosodia), que consiste en, por una parte, el acento y ritmo de las oraciones y, por otra parte, la entonación. Además, el *Marco* (2003: 114) presenta el dominio de la pronunciación que se debe tener en cada nivel:

DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN	
C2	Como C1.
C1	Varía la entonación y coloca el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significado.
B2	Ha adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales.
B1	Su pronunciación es claramente inteligible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero y cometa errores de pronunciación esporádicos.
A2	Su pronunciación es generalmente bastante clara y comprensible, aunque resulte evidente su acento extranjero y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones de vez en cuando.
A1	Su pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas la pueden comprender con cierto esfuerzo los hablantes nativos acostumbrados a tratar con hablantes del mismo grupo lingüístico al que pertenece el usuario o alumno.

En el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (PCIC), a diferencia de los demás inventarios en los cuales los materiales se presentan en los seis niveles establecidos por el *Marco*, el tratamiento de los aspectos fonéticos se realiza en las tres etapas en las que se agrupan los diferentes niveles: A, B y C. El Instituto Cervantes (2006: 44) justifica su decisión del siguiente modo: "se debe a las características propias de las descripciones en el ámbito de la pronunciación y la entonación, que hacían técnicamente muy difícil establecer una gradación más pormenorizada". Esta institución (2006: 167) cree que es más oportuno hablar de fases que de niveles, desde la fase del primer contacto del aprendiente con el nuevo sistema fónico hasta la etapa de seguridad a la hora de expresarse en la lengua meta, que es resultado de la progresiva perfección de los aspectos relacionados con la pronunciación. Las fases son:

- Fase de aproximación: se corresponde con la etapa A (niveles A1-A2). En este primer estadio se hace hincapié en el conocimiento de los rasgos básicos de la pronunciación de la lengua española por parte del aprendiente. El objetivo es reconocer los patrones fónicos del español y producir sus esquemas básicos.

- Fase de profundización: equivale a la etapa B (niveles B1-B2). Es necesario que el alumno vaya ajustando progresivamente su pronunciación a la del español y que consiga expresar con ella determinados estados de ánimo. Por ello, el aprendiente tiene que, en primer lugar, acercarse más a la base articulatoria del español; en segundo lugar, pronunciar de forma correcta las secuencias vocálicas y consonánticas dentro de una palabra y en el contexto de los enunciados; finalmente, en tercer lugar, emitir enunciados con las inflexiones tonales adecuadas.

- Fase de perfeccionamiento: corresponde a la etapa C (niveles C1-C2). La disposición articulatoria general de los enunciados del aprendiente está muy próxima a la del español. En esta etapa se trata de pulir los matices de pronunciación para que el alumno se asemeje a un nativo. Para ello, deben tenerse en cuenta dos cuestiones: la primera, que el alumno adecue la entonación, además de a los es-

tados de ánimo, a las intenciones pragmáticas (ironía, cortesía, etc.); la segunda, que el alumno sea capaz de modificar el tempo y la articulación conforme a la situación comunicativa y el registro.

Una vez establecidas y definidas las etapas en las que se agruparán los aspectos fonéticos de la lengua española, el *Plan* (2006: 165-166) determina la ordenación jerárquica en la que se distribuirá el inventario:

1. Base de articulación general.
2. Aspectos suprasegmentales: sílaba, acento, ritmo y entonación.
3. Fonemas vocálicos y consonánticos: alófonos en distribución complementaria y variantes libres de los distintos fonemas.

A su vez, el apartado de "Entonación" que aparece en los inventarios de *Pronunciación y prosodia* de los tres tomos del PCIC es el número dos y se divide en cuatro grandes grupos:

1. Segmentación del discurso en unidades melódicas.
2. Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación enunciativa.
3. Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación interrogativa.
4. Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a los distintos actos de habla.

Propuesta metodológica

Para realizar nuestra propuesta de actividades vamos a tomar como punto de partida la división en etapas, y no en niveles, que el *Plan* establece para la enseñanza de la prosodia en ELE. Concretamente, y por motivos de espacio, nos centraremos en la fase de aproximación que se corresponde con los niveles A1-A2.

Debido a las características propias de la entonación, consideramos que es fundamental presentar, en cada una de las fases, una serie de notas teóricas que guíen a los aprendientes a la hora de hacer las actividades. Estas orientaciones teóricas, tomadas del manual *Fonética. Elemental A2* de Álvarez Martínez, estarán enmarcadas dentro del siguiente formato:

TEORÍA

En cuanto a las actividades, es necesario que señalemos dos aspectos. En primer lugar, hemos diseñado las actividades teniendo en cuenta la tipología propuesta por Cortés. En segundo lugar, prácticamente todas las actividades requieren un texto oral para su realización. Dadas las características de este trabajo es difícil incorporar ese *input*. En el caso de querer aplicar nuestra propuesta sería necesario crear un audio que incorporase todos los enunciados y textos sobre los que se trabajan los aspectos ento-

nativos. Este material será fundamental cuando el proceso de aprendizaje-enseñanza se desarrolle en una situación de no inmersión lingüística, pues es, junto con el profesor, el único contacto que mantienen con la lengua meta.

En el desarrollo de nuestra propuesta didáctica, por una parte, hemos fomentado la utilización de todas las destrezas, a pesar de que el campo de la entonación está más cercano a la oralidad. Por otra parte, aunque son actividades centradas exclusivamente en la enseñanza de la entonación, deben incorporarse en el currículo, en el proceso de aprendizaje-enseñanza de todas las competencias y no recibir un tratamiento separado de los demás componentes lingüísticos.

Después de estas cuestiones formales, creemos que hay dos puntos fundamentales previos a la enseñanza de la entonación en el aula de ELE. El primero, hacer saber a nuestros alumnos que la entonación española presenta variedades a lo largo del mundo hispánico. Los ejemplos y ejercicios expuestos representan el modelo de entonación más habitual en español, pero este modelo puede variar mucho según los diferentes países de habla hispana e incluso según las distintas regiones de un mismo país. El segundo, es imprescindible, al conocer las características del alumnado y sus necesidades, establecer un contraste con su lengua materna, sobre todo, cuando el origen lingüístico es común a todos ellos; en caso contrario, sería conveniente hacer reflexionar a cada aprendiente sobre sus propios patrones entonativos y compararlos con los de la lengua meta.

– *Ha comenzado a estudiar para el examen.* ↘
– *¿Ha comenzado a estudiar para el examen?* ↗
– *¡Ha comenzado a estudiar para el examen!* ↘

Estas frases parecen iguales, pero no lo son. La diferencia se encuentra en la melodía con la que se dicen. En las frases a) y c) hay un descenso o bajada del tono de la voz a partir de la última sílaba acentuada. En la frase b) hay un ascenso o subida del tono de la voz a partir de la última sílaba acentuada.

Estas subidas y bajadas al final de las frases son muy importantes en la lengua española. Una misma frase puede significar una u otra cosa según sea la entonación que, además, aporta mayor expresividad a la lengua.

Señalaremos los ascensos con ↗ y los descensos con ↘.

Entonación descendente (↘): se produce un descenso en el tono de la voz a partir de la última sílaba acentuada. Esto sucede en las oraciones:

– Enunciativas: *Ha comenzado a estudiar para el examen.*

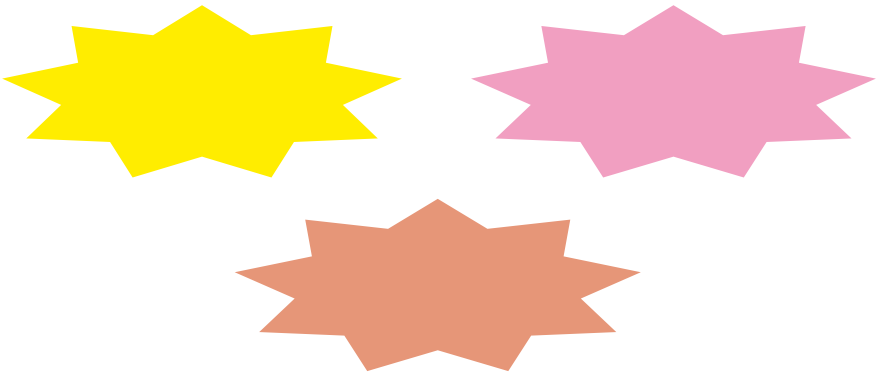
-Interrogativas introducidas por un pronombre: *¿Cómo has llegado a clase?*, *¿Quién ha hecho los deberes?*

-Exclamativas: *¡Ha comenzado a estudiar para el examen!*

-Imperativas: *Ven aquí.*

Entonación ascendente (↗): se produce un ascenso del tono de la voz a partir de la última sílaba acentuada. Esto sucede en las frases interrogativas que no empiezan por pronombres interrogativos: *¿Ha comenzado a estudiar para el examen?*

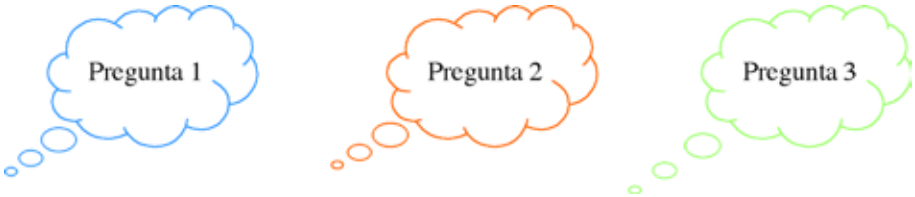
1. Escucha y repite:



Ahora vamos a hacer la cadena humana *enunciativa*. Seguiremos este esquema de tres partes para crear nuestras propias frases. Recuerda que estas oraciones tienen una entonación descendente.

2. Escucha y repite las preguntas que Juan, un profesor de español, hace a Mohamed, un alumno turco:

Añade otras preguntas, con pronombre interrogativo, que te gustaría hacerle a Mohamed.



Para conocer a nuestros compañeros de clase, vamos a interrogarlos. Para eso nos pondremos en parejas y haremos preguntas que comiencen por pronombres interrogativos. Utiliza la entonación descendente propia de estas frases. Después, con los datos de sus respuestas, podremos presentar al resto del aula a nuestro compañero.

3. Escucha y repite:

Escribe tres frases parecidas y exprésalas en voz alta. Recuerda que la entonación de las oraciones exclamativas es descendente.

a. _____ .
b. _____ .
c. _____ .

4. Escucha y repite:

Estudia español

Lee el enunciado

Calla y come

Levántate

En grupos de varias personas vamos a crear órdenes que se puedan hacer dentro de clase. Por ejemplo, alguien dice: *salta*, y la siguiente persona realiza la acción y después expresa su mandato al siguiente compañero. Prestad atención a la entonación: al tratarse de frases imperativas, debe ser descendente.

5. Estos son dos compañeros de clase que se han encontrado en la calle cuando iban a dar un paseo. Escucha y repite algunas de las preguntas que aparecen durante su conversación.

¿Has estudiado el tema dos?

¿Te gusta el chocolate con churros?

¿Quieres ver una película?

¿Vendrás a mi casa el domingo?

En parejas, debéis escribir la conversación completa que han tenido en la calle y en la que se han pronunciado esas oraciones interrogativas. Después presentad a los demás compañeros cómo fue el encuentro. Fijaos en la entonación de las preguntas que, al no comenzar por una partícula interrogativa, es ascendente.

6. Escucha y di con qué entonación se pronuncian los enunciados que se presentan a continuación. Coloca al final de cada frase î o ì, según corresponda.

Cállate.	¿Cómo estás?
¡Hola!	Está nevando.
¿Por qué no estudias?	¡Qué frío!
Lávate las manos.	¿Te pasa algo conmigo?

7. A continuación, vas a oír el diálogo entre una chica, Susana, que está comprando un billete de autobús, y el taquillero. Completa la conversación con ¿...? y ¡...! donde sea necesario.

Susana: Un billete para el autobús de las dos a Toledo, por favor.
Taquillero: De ida y vuelta.
Susana: Sí, de ida y vuelta. Cuánto es.
Taquillero: Son 8,75 euros.
Susana: Cuánto.
Taquillero: 8,75 euros.
Susana: Tiene hora.
Taquillero: Le quedan cinco minutos para que salga el autobús.
Susana: Y cuándo sale el próximo autobús para Toledo.
Taquillero: Por la tarde, a las siete.
Susana: Muy bien. Gracias.
Taquillero: Buen viaje.

4. Valoración y conclusiones

Estamos convencidos de que debemos introducir la enseñanza de la entonación en el currículo de ELE desde el primer momento, a todas las edades y en todos los niveles. Aunque nuestra propuesta didáctica se centra en actividades destinadas a trabajar la entonación, somos conscientes, y defensores, de que el dominio de la entonación y de los demás rasgos fónicos de cualquier lengua extranjera sólo será posible cuando su práctica se integre en el proceso de aprendizaje-enseñanza con los demás componentes lingüísticos.

La entonación es fundamental, como ya hemos dicho, para lograr el éxito comunicativo. Confiamos en que esta comunicación oriente a aquellos docentes que, conscientes de la importancia de los aspectos entonativos, quieran introducir su estudio en las clases de ELE. Pero, sobre todo, confiamos en que sirva para demostrar que su enseñanza explícita es necesaria y posible en el aula. Esta será la manera de que los aprendientes de ELE vayan desterrando, de manera progresiva, su acento y tengan una pronunciación lo más cercana posible a la de la lengua meta, más nativa, una mayor fluidez, menos malentendidos y más confianza a la hora de hablar español.

Bibliografía

ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M. A. (coord.) (2008): *Fonética. Elemental A2*, Madrid: Anaya ELE.

BALLESTEROS PANIZO, M.: *La enseñanza de la entonación en el aula de ELE, paso a paso* [en línea]. *http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2009/MapiBallesteros.html*

CARCEDO GONZÁLEZ, A.: "Enseñar la entonación: consideraciones en torno a una destreza olvidada" [en línea]. *http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/ 04/04_0257.pdf*

CASANY, M. y J. LANDA: "Montañas, puentes y ríos: acercamiento a la pronunciación y a la entonación españolas en niveles iniciales" [en línea]. *http://www.uv.es/foroele/foro6/ CASANY%20LANDA.pdf*

CONSEJO DE EUROPA (2003): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid: Anaya – Instituto Cervantes.

CORTÉS MORENO, M. (2002): *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*, Madrid: Edinumen.

CORTÉS MORENO, M.: "Didáctica de la entonación: una asignatura pendiente" [en línea]. *http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11300531/articulos/DIDA0202110065A.PDF*

GIL FERNÁNDEZ, J. (2007): *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*, Madrid: Arco Libros.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el* español, Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca nueva.

LAHOZ BENGOECHEA, J. M.: "La enseñanza de la entonación en el aula de ELE: cómo, cuándo y por qué" [en línea]. *http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2469982*

NAVARRO TOMÁS, T. (1974): *Manual de entonación española*, Madrid: Guadarrama.

POCH OLIVÉ, D. (2004): "Los contenidos fonético-fonológicos", en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 753-765.

POCH OLIVÉ, D.: "La pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera"

[en línea]. *http://www.educacion.gob.es/redele/revista1/poch.shtml*
TOCCO, M. E. y M. RUSSO: "Propuestas fonológicas de carácter lúdico para la enseñanza de E/LE a niños: la entonación y los actos de habla" [en línea]. *http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0406.pdf*

Las imágenes empleadas en el diseño de las actividades han sido tomadas del *Banco de imágenes y sonidos del ITE* [en línea]. *http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/*

El papel de la lengua árabe en la adquisición del español como segunda lengua

Ahmed Ounane
Profesor de español
Universidad de Orán (Argelia)

Sadek Khechab
Profesor de Letras árabes
Universidad de Medea (Argelia)

Resumen

No es fácil dominar una lengua extranjera viviendo lejos de la sociedad que la practique. De ahí la importancia de la lengua materna y su aporte en la adquisición de otra lengua. En el contexto del idioma español y su interacción con el árabe la consideración es más importante debido a la proximidad tanto geográfica[1] como cultural. El patrimonio lingüístico mutuo[2] es sugerente y muy rico; y como materia de investigación estamos ante un amplio corpus de estudio. Es el motivo por el cual intentaremos poner de relieve hasta qué punto el árabe puede ser una lengua intermedia en la concreción del aprendizaje del español como segunda lengua –o como lengua extranjera– y la eliminación de cuantos supuestos escollos y dificultades.

Resulta difícil aprender una lengua fuera de su ámbito natural. Los estudiosos y especialistas acrecentaron sus esfuerzos en vistas de descubrir y determinar su naturaleza. Se esfuerzan para clasificar las causas que conducen a las dificultades en la adquisición de una lengua extranjera así como el descubrimiento de las diferencias existentes entre esta adquisición y el aprendizaje de la lengua materna.

Necesitamos meditar e intentar estudiar los diferentes aspectos convergentes y divergentes referentes a la enseñanza de la lengua materna y de la lengua extranjera haciendo hincapié no sólo en los métodos de aprendizaje, sino también en las influencias mutuas que puedan existir entre ellas.

Pero antes de abordar la parte específica a las dos lenguas, notamos que varios estudios e investigaciones afirman con certeza que existe un importante patrimonio cultural y lingüístico de origen árabe en el idioma y cultura españoles. Es un patrimonio histórico-lingüístico potencial que no se puede negar. El florecimiento y prosperidad de la cultura del al Ándalus marcó el apogeo y dominación del árabe, de ahí la influencia directa y la aparición de miles de préstamos.

1. Orán está a cuarenta minutos de vuelo desde Alicante.
2. Los árabes permanecieron casi ocho siglos en el Ándalus y los españoles ocuparon el Oranesado argelino durante unos tres siglos, sin contar la presencia española en la época del colonialismo francés, la de la diáspora intelectual en particular.

Si procedemos metódicamente, podemos establecer los siguientes apartados para proporcionar más detalles, pero siempre a título indicativo y no con una exposición exhaustiva:

A. El léxico español de origen árabe

El léxico es la primera manifestación de la huella árabe. Varios campos han conocido esta influencia y conservan una enorme cantidad de palabras árabes. Citaremos a continuación algunos de los más destacados:

1. Palabras relacionadas con el campo militar: *aljaba, aceifas, almófar, atalaya, zaga, alcazabas, alazán,* (color rojizo)...

2. Palabras relativas a la agricultura: *azafrán, azahar, azucenas, algodón, alerce, zanahoria, ajorca, aljibe, alberca, albaricoque, limón, algarroba, naranja alhelíes, alubias, alhucema, acequia, acelga, alcachofas, chirimías, noria, azúcar, aljófar, alcachofa*...

3. Palabras relativas a lo doméstico: *azulejo, alcuzcuz, alborga, arrabal, jofaina, albañil, almohada alfombra*...

4. De la terminología científica: *algoritmo, álcali, álgebra, cifra, alquimia, auge, alcohol, acimut, nadir*...

5. De los términos toponímicos de origen árabe: *Algarbe, Alcalá, Medina* (como *Medinaceli* o ciudad de Salim), *Gibraltar, Guadalquivir, Guadalajara, Calatayud*... ¡Hasta hoy día, podemos ver denominaciones como *Redonda Abu 'Umar* en plena capital menorquina (Mahón)!

Este legado lingüístico constituye un gran incentivo para los estudiantes árabe que se sienten implicados en este proceso de influencia positiva e impacto constructivo; constituye asimismo un factor sicológico determinante en la formación lingüístico-intelectual de los aprendices. La lengua siendo el cauce de la cultura, resaltará el papel del profesor que se empeñará en cumplir su deber de transmisor del saber y artífice del instrumento lingüístico.

B. Otros tipos de la influencia lingüística árabe (morfología, fraseología, fonología...)

1. El artículo determinante 'al', de la morfología árabe a la morfología española

Este artículo sirve para determinar el sustantivo; está relacionado con la designación exacta de la palabra y su alcance semántico. Se coloca imprescindiblemente al principio de la palabra y se pronuncia en primero. En el idioma español, no tiene el valor de artículo, constituye una partícula que se coloca en algunas palabras simples.

Ejemplo: Almazara = المعصرة almacén = المخزن , etc.

Existe un gran número de palabras españolas, de ellas podemos citar a título indicativo: *alarife, algorfa, algodón, algarroba, alcaldada, alfaraz, alacrán, alfaquí, albahaca, alhucema, alborotos, almohada, alfombra*, etc.

Por otra parte, podemos mencionar formas fraseológicas muy usadas en el campo religioso: *si Dios quiere, Dios le ampare, que Dios le guarde,...*

2. La dualidad –o forma dual del número– y la formación de adjetivos con -*i* final

En el árabe, encontramos además del singular y del plural la forma dual intermedia que se expresa en español con el adjetivo *ambos* para designar a dos personas.

En la gramática, cabe señalar que existen en las dos lenguas adjetivos que llevan una –í final y que forma parte de la palabra; citamos algunos casos: andalusí marroquí, iraní, jabalí, paquistaní, yemení, muladí, israelí, baladí...

3. Vocales largas en el idioma árabe

Dicho esto, al estudiar las similitudes y diferencias entre el árabe y el español, nos detenemos ante las formas lingüísticas usadas en ambas lenguas basándonos principalmente en la fonética así como en las palabras de origen árabe en el español o palabras españolas en el habla argelino. El fenómeno lingüístico de la vocal larga –o *mad*– es muy frecuente en la lengua árabe. Puede colocarse a principio, en medio o al final de la palabra, es decir en la última sílaba.

a) En la primera sílaba (generalmente palabras esdrújulas del idioma árabe):
Ejemplo: آدم – ánimo; sin embargo, si traducimos literalmente nos dará *Adán* (palabra aguda en español, el acento está en la última sílaba y no en la primera)

b) En las palabras llanas tales como حامد o la palabra *plaza*.

c) En la última sílaba –palabras agudas– como مأوى o قضى, el caso de *París*, por ejemplo

En el plano fonético y fonológico, a diferencia del francés por ejemplo, muchos sonidos se parecen en las dos lenguas. Son muy particulares la *jota* (*J*) y la *erre* (*R*), diferente ésta de la *R* francesa; en la escuela, los alumnos pronuncian mejor el español que el inglés o el francés que tenía una gran fama y tradición en nuestro país. Actualmente hay más interés por el castellano que por la lengua de Lamartine y Víctor Hugo.

Para poner de relieve la importancia de esta parte fundamental del aprendizaje de una lengua, proponemos este exhaustivo recuadro que exhibe la gran dimensión e importancia en cuanto a las similitudes fonéticas y fonológicas; en ello, aparece todo el

alfabeto español cotejado con el árabe. La inclusión de la *ch* y de la *ll* en el alfabeto español es intencionada.

Letras españolas	Descripción fonológica	Letras árabes
A	Vocal larga o corta	ء - ا
B	Oclusiva bilabial sonora	ب
C	Oclusiva velar sorda y fricativa interdental sorda	ث - ك
CH	Africada palatal sorda	ت+ش
D	Oclusiva dental sonora adornar	د
E	Vocal puramente española	no existe
F	Sólo la fricativa labiodental (sorda y sonorizada)	ف
G	Fricativa velar sorda y oclusiva velar sonora (ej. goma, existe sólo en los dialectos árabes y no en el árabe clásico)	خ
H	Fricativa glotal sorda (en árabe es más una fricativa faríngea)	ه
I	Aproximante, fricativa y oclusiva palatal sonora	ي
J	Fricativa velar sorda y uvular sorda	خ
K	Oclusiva velar sorda	ك
L	Aproximante (interdental, dental, alveolar, y palatalizada) sonora	ل
LL	Lateral palatal sonora	ل+ي
M	Nasal bilabial sonora	م
N	Nasal (bilabial sonora, labiodental sonora, interdental sonora, dental sonora, alveolar sonora, alveolar sonora, palatalizada sonora, velarizada sonora y uvular sonora)	ن
Ñ	Nasal palatal sonora	ن+ي
O	Vocal corta (y larga en árabe)	ء - ا
P	Oclusiva bilabial sorda	no existe
Q	Oclusiva velar sorda	و
R	Rótica alveolar sonora (simple y múltiple)	ر
S	Fricativa dental sorda, alveolar sorda y Fricativa alveolar sonorizada	س- ص
T	Oclusiva dental sorda (ej. té) y oclusiva dental sonora (ej. todo)	ت - ط
U	Aproximante labiovelar sonora	و
V	Oclusiva bilabial sonora	no existe
W	Aproximante labiovelar sonora	و
X	Oclusiva velar sorda	ا + ك + س
Y	Oclusiva palatal sonora yerma y fricativa palatal sonora y aproximante palatal sonora	ي
Z	Fricativa interdental sonorizada	ث

Los jóvenes tienen muchas dificultades para pronunciar y aprender el inglés o el francés, a diferencia del español que está muy de moda. Este año, en la universidad de Orán por ejemplo, tenemos alrededor de mil quinientos alumnos en el departamento de español y más de treinta profesores titulares.

Por otra parte cabe señalar la importancia de las palabras españolas usadas en el oranesado, en los diferentes campos de la vida. Este léxico constituye una gran ayuda para los aprendientes del español en la detección del significado de la palabra o de la frase.

Así por ejemplo si estáis en Orán podéis tomar un bocadillo de *carantica* que no es sino *calentita*, comida hecha a base de garbanzo molido, que lleva otro nombre en árabe: *al hamí* que significa en español *el caliente*. *Gartita* equivale a *cortita*, y *uanta* significa *aguanta*; en Beni Saf, los niños van a la *sequela* o *escuela* y juegan al baloncesto marcando *canastas*. Más del ochenta por ciento del lenguaje pesquero –nombres de peces, pescados y material– es de origen español heredado de la convivencia hispano-argelina del siglo pasado, lo que hace de la lengua española un idioma muy familiar para los argelinos en general, y para los habitantes del Oeste del país en concreto.

Bibliografía

GARCÍA MURUAIS M. T. y A. SENOVILLA ARIAS (1998): "El papel de la lengua materna en la enseñanza-aprendizaje de una gramática para comunicar", en *Actas del IX congreso de ASELE*, A Coruña: Universidad de Santiago de Compostela, 301-308.

GIL FERNÁNDEZ, J. (2007): *Fonética para profesores de español: De la teoría a la práctica*, Madrid: Arco/Libros.

QUILIS, A. (1985): *El comentario fonológico y fonético de textos. Teoría y práctica*, Madrid: Arco/Libros.

SÁNCHEZ CASTRO, M.: *El papel de la lengua materna y de otras lenguas extranjeras en el aprendizaje de español por parte de estudiantes alemanes: ¿bazas o escollos?* [en línea]. *http://marcoele.com/el-papel-de-la-lengua-materna y de otras lenguas extranjeras en el aprendizaje de español por parte de estudiantes alemanes ¿bazas o escollos _ marcoELE.htm*

Entrevista con Muhammad Escudero: "El español y el árabe: desde el alfil hasta el zafiro" [en línea]. *http://www.webislam.com/articulos/31118-el_espanol_y_el_arabe_desde_el_alfil_ hasta_el_zafiro.html*

La mediación lingüística en las clases de ELE de nivel inicial en el 'ensino básico' y el 'ensino secundário' en Portugal

Marta Pazos Anido
Universidade do Porto (Portugal)

Resumen

El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) considera la mediación como una actividad comunicativa de la lengua, pero ¿estamos los docentes de lenguas extranjeras familiarizados con la mediación?

En la comunicación aquí descrita se presenta un estudio llevado a cabo entre varios docentes del *Ensino Básico* y el *Ensino Secundário*[1] en cuatro escuelas portuguesas situadas en los alrededores de Oporto con el objetivo de analizar cuál es el papel de la mediación en la clase de ELE, qué tipo de mediación y qué actividades se proponen para desarrollarla y, finalmente, cómo se sienten los profesores a la hora de trabajar la mediación.

1. Justificación teórica

La sociedad global en la que vivimos nos lleva hacia un indiscutible plurilingüismo y pluriculturalismo, características que deben tenerse en cuenta en los nuevos valores de los ciudadanos y que plantean numerosos desafíos para los que la escuela debe formar (Bizarro 2008: 83). Esta nueva perspectiva en la educación afecta a varias disciplinas, pero sin duda alguna, la enseñanza de lenguas juega un papel protagonista en el recorrido hacia la consecución de esos objetivos, pues como subraya Byram (2008 citado en Pinho 2009: 3): "en la enseñanza de lenguas el proceso de formación humana se entiende en la esfera de formación (inter)cultural".

Como consecuencia, aceptar el plurilingüismo y el pluriculturalismo conlleva importantes cambios en la consideración de las metas en el aprendizaje de las lenguas extranjeras[2] y notables desafíos para la didáctica de LE. Por ejemplo, a los aprendices debe dárseles la posibilidad de desarrollar una competencia plurilingüe y no "una suma de competencias separadas en compartimentos estancos" (Martin Peris 2008: 45), es decir, es necesario dejar de considerar cada lengua de forma aislada. Siguiendo esta misma línea, Vez (2011: 104) afirma que en la sociedad del conocimiento se debería desarrollar la capacidad de "transferir" y "deberíamos educar al alumnado en el recurso a su autonomía y potencial semiótico innato para transferir saberes y usos de unas lenguas a

1. En el presente trabajo se utilizarán los términos "3º ciclo do Ensino Básico" y "Ensino Secundário" y no la traducción al español de estas dos etapas educativas, por no coincidir plenamente con el 3er ciclo de la educación primaria ni con los niveles de educación secundaria obligatoria, pues el "3º ciclo do Ensino Básico" coincide con los tres primeros años de la Educación Secundaria Obligatoria en España y los cursos 10º, 11º y 12º del sistema educativo portugués corresponden al cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria y a los dos cursos de Bachillerato. Independientemente del curso académico y de las diferentes edades de los alumnos, el nivel lingüístico de todos los grupos es A1, excepto un grupo de A2.
2. En adelante LE.

otras"; por lo tanto, este autor defiende que un "tratamiento integrado de las lenguas" (TIL) es vital en la educación para una ciudadanía plurilingüe.

Además, este enfoque plurilingüe es apoyado por el MCER (Consejo de Europa 2002) y dentro de dicho enfoque la mediación cobra especial relevancia. De hecho, se introduce la función de mediador, indicando que "los que tengan algunos conocimientos, por muy escasos que sean, pueden utilizar esta competencia para ayudar, sirviendo de mediadores entre individuos que no tengan una lengua común y carezcan, por tanto, de la capacidad para comunicarse" (Consejo de Europa 2002: 4). Por lo tanto, esta aportación del MCER es, sin duda alguna, un gran avance en este sentido, sobre todo en lo que se refiere a la mediación lingüística. Cabe mencionar antes de seguir avanzando que numerosos estudios han concluido que lengua y cultura son realidades indisociables[3] (Rodríguez 2006: 195) y, por tanto, debemos partir de la premisa de que la mediación siempre será también cultural. No obstante, las actividades de mediación presentadas en el MCER son de tipo lingüístico, aunque se parte de la perspectiva del "saber hacer" intercultural (Consejo de Europa 2002: 102) y de que el plurilingüismo tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo (Cantero y De Arriba 2004a: 10).

Se trata, pues, de una novedad que el MCER sitúe la mediación (considerada como un área más amplia que la traductología) al mismo nivel las otras actividades comunicativas de la lengua "más tradicionales":

> Tanto en la modalidad de comprensión como en la de expresión, las actividades de mediación, escritas y orales, hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente. La traducción o la interpretación, una paráfrasis, un resumen o la toma de notas proporcionan a una tercera parte una (re)formulación de un texto fuente al que esta tercera parte no tiene acceso directo. Las actividades de mediación de tipo lingüístico, que (re)procesan un texto existente, ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades (Consejo de Europa 2002: 14, 15).

Debido a su reciente consideración como actividad comunicativa, este campo no está muy explorado (excepto en lo que se refiere al ámbito de la traducción e interpretación) y, como indican Cantero y De Arriba (2004a: 15), existen escasos estudios para el caso del español lengua extranjera (sobre todo, en lo que se refiere a la mediación lingüística). No obstante, estos autores (2004a: 11) comentan que algunas actividades de mediación siempre han estado presentes en el aula de LE como actividades secundarias dentro de las otras destrezas.

En cuanto a los tipos de mediación lingüística, en el MCER (Consejo de Europa 2002: 60) solamente se distingue explícitamente entre mediación escrita y oral y se indica que, por un lado, la mediación puede ser entre hablantes de lenguas diferentes o usuarios de una misma lengua y, por otro, que se trata de un proceso que puede ser interactivo o no. Algunos autores proponen la denominación de mediación interlingüística

3. También los programas de Espanhol Língua Estrangeira del "3º ciclo do Ensino Básico" y "Ensino Secundário" parten de este postulado (Ministério de Educação 2002)

e intralingüística (Cantero y De Arriba 2004a; Ordeig 2010), aunque en el MCER no se recoge esta nomenclatura.

Por un lado, en cuanto a las actividades de mediación oral (tiene lugar entre interlocutores y el discurso es oral, existiendo normalmente la posibilidad de negociar e interactuar entre ellos), el MCER propone (Consejo de Europa 2002: 85): la interpretación simultánea (congresos, reuniones, discursos formales, etc.); la interpretación consecutiva (charlas de bienvenida, visitas con guías, etc.); y la interpretación informal (de visitantes extranjeros en el país propio; de hablantes nativos en el extranjero; en situaciones sociales y en intercambios comunicativos con amigos, familia, clientes, huéspedes extranjeros, etc.; de señales, cartas de menú, anuncios, etc.). Por otro, en cuanto a las actividades de mediación escrita (parte de un texto y normalmente no hay posibilidad de negociar con el lector), el MCER sugiere (Consejo de Europa 2002: 85): la traducción exacta (por ejemplo, de contratos, de textos legales y científicos, etc.); la traducción literaria (novelas, obras de teatro, poesía, libretos, etc.); el resumen de lo esencial (artículos de periódicos y revistas, etc.) en la segunda lengua o entre la lengua materna y la segunda lengua; y la paráfrasis (textos especializados para profanos, etc.).

Cada una de estas actividades necesitaría un análisis profundo tanto de pertinencia dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de LE como de las variables que las deben acompañar para convertirlas en significativas para los aprendices. Centrándonos más en las actividades explícitas que sugiere el MCER para la mediación escrita y oral, la mención a la interpretación (simultánea y consecutiva) y a la traducción (exacta y literaria) es, sin duda polémica por el hecho de no especificar si es profesional o no y por tratarse de actividades mediadoras más típicas de la formación de traductores e intérpretes que de una clase de LE. Por estas razones, cabe reflexionar sobre la interpretación de dichas actividades y la adaptación de las mismas para practicar la mediación en clase de lenguas, por ejemplo, reflexionar sobre las ventajas de la traducción pedagógica en clase de LE (Lavault 1985: 109 y Hernández 1996: 249, 250). Las demás actividades mediadoras recogidas en el MCER parecen actividades más adecuadas (incluso de uso frecuente) para la clase de LE.

Además de estas propuestas que pueden partir de un discurso oral o escrito y que pueden ser interlingüísticas o intralingüísticas y de la traducción pedagógica ya comentada, Cantero y De Arriba (2004b) proponen una serie de actividades muy interesantes para implementar en el aula de LE (que se relacionan unas con otras, llegando incluso a yuxtaponerse) y, en algunos casos, concretan las actividades mediadoras recogidas en el MCER. Estos autores (2004a: 15) consideran que cada uno de los tipos de mediación lingüística se concreta en actividades específicas a las que denominan "microhabilidades". Consisten en actividades de mediación habituales para un usuario "competente en más de un código y que pueda poner en contacto a otros hablantes de diversos idiomas, dialectos, registros o niveles lingüísticos" y que forman la competencia mediadora. A continuación, citamos algunos ejemplos proporcionados por Cantero y De Arriba (2004a: 16, 17; 2004b) de microhabilidades orales y escritas. Entre las microhabilidades orales señalan: resumir /sintetizar lo esencial de un discurso, parafrasear o reformular las palabras de un tercero, intermediar o negociar con otro/s interlocutor/es la inten-

ción de un discurso e interpretar o traducir un texto oralmente ya sea de manera profesional o no (en este punto cabría matizar el tipo de interpretación). En lo que respecta a las microhabilidades textuales, estos autores sugieren, al igual que para la mediación oral, resumir/sintetizar y parafrasear, y además añaden: citar una parte de un texto, traducir, apostillar y adecuar un texto a un tipo de lector concreto. Se trata, sin lugar a dudas, de una gran aportación para la práctica y la didáctica de la mediación en la clase de LE, a la que se podrían sumar otro tipo de actividades que ayuden a lograr el objetivo del MCER: formar usuarios multilingües y pluriculturales.

Además de las actividades, el MCER propone estrategias de mediación y algunos autores ya hablan incluso de "competencia mediadora" (Cantero y De Arriba, 2004a: 18; Zarate *et al.* 2004a: 230). Son dos conceptos en los que no se entrará en el estudio. No obstante, cabe señalar que, a diferencia de las demás actividades comunicativas para la mediación, el MCER (2002: 86) indica que "todavía no existen escalas ilustrativas disponibles" y que serán los usuarios del MCER los que determinarán las actividades de mediación necesarias para un determinado alumno, cómo se le capacitará para ello y qué nivel de logro se le exigirá. Este es un punto débil más en lo que se refiere al tratamiento de la mediación en el MCER que nos lleva a una inevitable reflexión, pero que no se tratará en este documento.

2. La mediación en las clases de español lengua extranjera en el tercer ciclo de "ensino básico" y en el "ensino secundário" en Portugal

2.1. El estudio: objetivos, metodología y sujetos

La investigación surge con el objetivo de, teniendo en cuenta lo comentado en el marco teórico presentado anteriormente, dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Está presente la mediación lingüística en las clases de español lengua extranjera en el "3º ciclo de Ensino Básico" y en el "Ensino Secundário" con alumnos portugueses?
- ¿Qué tipo de mediación y qué actividades se proponen para desarrollarla?
- ¿Están preparados los profesores en prácticas observados para actuar como mediadores?

Para responder a esta pregunta nos basaremos en una muestra de cuatro planificaciones de unidades didácticas impartidas en el primer periodo de prácticas del curso 2011-2012 en escuelas de "Ensino básico" y "Ensino secundário" situadas en los alrededores de Oporto. En cuanto al perfil de las observadas, se trata de cuatro profesoras en prácticas que están inscritas en el segundo año del MEPLE[4] y del MEIBS[5] que ofrece la Facultad de Letras de la Universidad de Oporto y todas ellas cuentan con experiencia como profesoras de español lengua extranjera (los años de experiencia entre unas y otras varían). En lo que se refiere al programa de prácticas que están realizando, dos

4. MEPLE: Mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrngeira nos Ensinos Básico e Secundário.
5. MEIBS: Mestrado em Ensino de Inglês e de Alemão / Francês / Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

de ellas cuentan con un tutor en la escuela en la que realizan las prácticas y otras dos no, con lo cual cuentan únicamente con la tutorización de una docente de la facultad (en adelante, supervisora). Cabe mencionar que no se tendrán en cuenta otras variables que podrían influir en las decisiones de los profesores en prácticas a la hora de llevar al aula actividades de mediación, como el nivel educativo de los alumnos, el número de alumnos, las características del grupo, etc. No obstante, en algunos casos los profesores en prácticas, durante la entrevista/comentarios de la clase hicieron referencia a estos factores para justificar su actuación en el aula respecto a los comentarios realizados por la supervisora sobre este tema.

Por el reducido alcance de la muestra seguiremos una metodología cualitativa, pues nos interesa profundizar a pequeña escala y fijarnos en la especificidad de la realidad observada (Bisquerra 2004; Nunan 1992). Para ello, la recogida de datos se basará en la observación directa, el análisis de las planificaciones escritas y en los comentarios realizados tras el visionado de la clase observada; por otro lado, los instrumentos que se utilizarán serán la toma de notas durante la observación y las preguntas realizadas durante el comentario. Dos de las profesoras observadas son profesoras sin tutor en la escuela, por lo que también tenemos datos de una entrevista previa para orientar en la planificación de la unidad didáctica (con la supervisora, en los demás casos este encuentro se realiza con los tutores de la escuela).

2.2. Observación de clases y análisis de las planificaciones de las unidades didácticas[6]

En este apartado se recogen de forma esquemática los datos obtenidos del análisis de las planificaciones escritas de las PeP y de lo observado en las clases supervisadas.

2.2.1. Profesor/a en prácticas[7] (PeP) 1

Descripción: con tutor en el centro. Unidad didáctica: "La Navidad en España y Portugal". Nivel A1. 10º curso.

Datos:

- No se cita la actividad de la mediación en la planificación de la UD, aunque la UD nos lleva inevitablemente al contraste intercultural y sería un contexto ideal para realizar actividades de mediación lingüística y cultural.
- Se incluyen actividades y microhabilidades en la UD que se podrían aprovechar para trabajar la mediación, pero se realizan con otros objetivos o no se entrena específicamente la mediación:

ACTIVIDAD 1: el contraste de la realidad de la Navidad en España y en Portugal a partir de una tabla con contenidos relacionados con el tema con el objetivo de revisar lo estudiado en la clase anterior:

6. En adelante UD.
7. En adelante PeP.

– Se amplían conceptos nuevos con alto contenido sociocultural referentes a la comida y a la bebida (los polvorones, el cotillón, etc.) mediante paráfrasis intralingüística. No se amplía al conocimiento que los alumnos pueden tener de otras culturas conocidas por ellos.

– También se les pide a los alumnos que expliquen a los compañeros que no estaban en clase mediante paráfrasis intralingüística o la traducción conceptos que no comprenden.

– Se cita un plato típico portugués que no tienen traducción directa al español (*farrapo velho*): se enfrenta a los alumnos a un malentendido cultural que deben resolver mediante una actividad de mediación (no identificada como tal): "Imagínaos que un amigo español está el día de Navidad en vuestra casa (día en el que tradicionalmente se toma *farrapo velho*), ¿cómo le explicáis qué vais a comer?"

ACTIVIDAD 2: la comprensión lectora de un texto muy interesante sobre las tradiciones de Nochevieja en España y en otros países, incluido Portugal (pluriculturalidad de la que se habla en el MCER):

– Resumen del texto y preguntas para comprobar la comprensión del texto. No se explota el texto desde el punto de vista de la mediación ni de la pluriculturalidad. No se amplía al conocimiento que los alumnos pueden tener de otras tradiciones conocidas por ellos.

– Demuestra que las representaciones culturales que se quieren transmitir a los alumnos están claras (Zarate 2004b), sabe trabajar las realidades culturales y el vocabulario con un alto contenido sociocultural y orienta bien la reflexión de los alumnos acerca de la cultura meta y la cultura nativa (Kramsch 1993: 205).

2.2.2. PeP 2

Descripción: con tutor en el centro. Unidad didáctica: "La ciudad y los transportes". Nivel A2. 11º curso.

Datos:

– No incluye la mediación en la planificación de la UD, pero sí dos actividades que podrían reformularse para practicar la mediación en esta UD:

ACTIVIDAD 1: Lista de vocabulario relacionado con los lugares y los establecimientos públicos en la ciudad. El objetivo marcado es ampliar el léxico, pero no se ha reflexionado previamente sobre cómo usar esta lista.

– Se comienza pidiendo a los alumnos la traducción de las ocho primeras palabras, totalmente evidentes debido a la similitud con su L1. Después se pasa a la lectura del vocabulario en español y se pregunta solamente aquellos conceptos diferen-

tes de la L1 para definirlos en español.

– No se hace hincapié en algunos locales existentes solo en España ni en los falsos amigos que en español representan realidades completamente diferentes (mercería, ultramarinos, droguería, etc.).

ACTIVIDAD 2: Visionado de un vídeo cuyo objetivo es "permitir el contacto con los medios de transporte en otros países/culturas". El vídeo tiene mucho potencial didáctico en lo que se refiere a contrastes culturales y al tratamiento de temas transversales (los transportes en el tercer mundo, la contaminación, etc.):

– La única explotación del vídeo es una interacción oral en la que los alumnos dan su opinión.

– No se explota desde el punto de vista de la mediación ni del pluriculturalismo.

– Demuestra: falta de formación, conocimiento superficial de representaciones culturales relacionadas con el tema y ausencia de reflexión sobre el uso de la lengua materna en clase de LE (una elección muy controvertida y sobre la que se ha discutido mucho –tómense a modo de ejemplo los estudios de Corder 1994; Ellis 1994: 40; y Hurtado Albir 1999: 13).

2.2.3. PeP 3

Descripción: sin tutor en el centro. Unidad didáctica: "La escuela: espacios y materiales". Nivel A1. 7º curso.

Datos:

– En un primer encuentro con la supervisora antes de planificar la UD se habla de la mediación (así como del resto de actividades comunicativas de la lengua). Como consecuencia, la planificación de la UD revela una reflexión y un esfuerzo por incorporar la mediación. En el plan de clase y en la fundamentación teórica se refleja la preocupación por incluir las microhabilidades de "reformular, traducir, parafrasear o usar gestos o dibujos entre compañeros con la finalidad de facilitar la comprensión".

– Incluye una actividad de mediación escrita intralingüística y otra muy propicia para trabajar la mediación (aunque no se explota con ese fin):

ACTIVIDAD 1: Se presentan varias acepciones de "escuela" recogidas en el Diccionario de la Real Academia Española, se leen y después la PeP se detiene en algunos aspectos que le interesan con el objetivo de hacer la transición al siguiente momento de la secuencia didáctica:

– Recurre a la citación.

- Pide a los alumnos que han entendido una determinada definición que reformulen la acepción recogida en el diccionario de manera que otros alumnos que puedan ayudar a otros alumnos a comprenderla (cambio de registro del texto: mediación intralingüística).
- Falta reflexionar sobre lo que significa la escuela para otras culturas.

ACTIVIDAD 2: Se presentan dos esquemas para comprar los sistemas educativos en España y Portugal.

Identifica la mediación (más cultural en este caso)

No se aprovecha totalmente el potencial. En el paso intermedio la supervisora anima a la PeP a que elabore una actividad de mediación oral, pero la PeP no lo hace (confiesa que no sabe cómo).

Tampoco se hace referencia a otros sistemas educativos conocidos por ella ni por los alumnos.

2.2.4. PeP 4

Descripción: sin tutor en el centro. Unidad didáctica: "La familia". Nivel A1. 7º curso.

Datos:

- A pesar del encuentro anterior a la planificación de la UD y la recomendación de leer la sección 4.4. del MCER, no se incluye la mediación en la planificación. Sin embargo, durante la clase observada se constata que se recurre varias veces a actividades de mediación con otros objetivos:

  - Resumen de los videos visionados (sonido en español y resumen también en español): para comprobar la comprensión y tras haberlos observado toda la clase.

  - La definición por parte de la profesora y de los alumnos del vocabulario relacionado con el tema, siempre en español, para comprobar la comprensión.

  - La traducción, a la que recurre en múltiples ocasiones. Presenta una actividad que consiste en relacionar los términos en español con el equivalente del portugués cuyo objetivo (según la planificación de la actividad) es desarrollar en los alumnos la estrategia de inferencia sobre el significado de las palabras relacionadas con las relaciones de parentesco propuestas. Con respecto al objetivo de la traducción en otros momentos de la clase se hace casi de forma rutinaria cuando se presenta el nuevo vocabulario con la finalidad de comprobar que los alumnos entienden los términos (incluso cuando son cognados).

- Demuestra (y ella misma confirma) no haber reflexionado sobre la necesidad y las ventajas de introducir la traducción en el aula con alumnos de un nivel básico cuya lengua materna es muy similar al español.

– Aparte de la Familia Real no se introducen otros aspectos culturales para el contraste cultural entre el concepto de familia en España y en otras realidades conocidas por los alumnos que podrían dar lugar a la mediación.

2.3. Análisis de los comentarios

Tras la observación de la clase y el análisis de la planificación escrita, se realizó un comentario con cada uno de los PeP. Teniendo en cuenta las dificultades en el desarrollo de las actividades comunicativas de la lengua de mediación, la supervisora les planteó preguntas similares respecto al tema de la mediación (así como acerca de las otras actividades comunicativas de la lengua) con la finalidad de que reflexionasen sobre esta actividad y que ellos mismos analizasen la posibilidad de incluirla en las UD que habían diseñado e impartido.

Ante la pregunta sobre por qué no habían incluido la mediación como actividad comunicativa en el cuadro de planificación y por qué no la habían tenido en cuenta para la planificación de su clase, la respuesta fue unánime: el desconocimiento de la inclusión de la mediación, sobre todo, lingüística, en el MCER y la justificación de que no se contempla en los programas de español en los que se basan.[1] En el caso de las dos PeP sin tutor, también en la primera entrevista revelaron falta de conocimiento al respecto. No obstante, en el máster se establece como obligatoria la lectura del Capítulo 4, sección 4.4. del MCER relacionada con las "Actividades comunicativas de la lengua y estrategias" (Consejo de Europa 2002: 60-88), con lo cual no debería existir ese desconocimiento. Ante esta situación, la supervisora les explicó la información básica sobre la mediación que presenta el MCER y sobre el tipo de actividades lingüísticas orales o escritas que podrían llevar al aula para practicar esa competencia y, una vez más, les sugirió de nuevo la lectura del apartado del MCER arriba señalado.

En el caso de las dos PeP sin orientador cooperante, la supervisora ya les había recomendado el análisis de la sección del MCER arriba mencionada antes de volver a reunirse para la planificación de la UD; no obstante, esta lectura les suscitó dudas y echaron en falta una mayor concreción por parte de estos documentos. A pesar de esas dificultades, como se ha visto en el análisis anterior, la PeP 3 tuvo en cuenta la lectura e introdujo la mediación escrita intralingüística como una actividad lingüística en su planificación; sin embargo, se refleja la falta de una mayor reflexión sobre el tema, pues su UD presentaba otras oportunidades para introducir la mediación (como se ha descrito en el apartado correspondiente a la PeP3). En cambio, la PeP 4, también sin orientador cooperante, no fue capaz de reformular sus ideas previas sobre el tipo de actividades a incluir en su planificación y en ningún momento introdujo la mediación explícitamente en el trabajo escrito; tras el análisis del porqué de esta dificultad, ella admitió que le faltaba preparación para diseñar actividades de este tipo y que, a nivel cultural, tenía problemas a la hora de identificar y seleccionar qué representaciones culturales llevar a clase y cómo trabajarlas.

1. Esta afirmación es cierta, pues en los programas de Iniciação y de Continuação de Espanhol (Ministério de Educação 2002) no aparece explícitamente la mediación como actividad comunicativa de la lengua al nivel de las otras actividades tradicionales (comprensión y expresión orales y escritas). Sin embargo, cabe mencionar que la referencia a lo sociocultural es continua y que se presentan algunas actividades susceptibles de ser reformuladas para trabajar la mediación (resúmenes, paráfrasis, reformular para adecuar la producción a una situación concreta, etc.).

En el caso de las PeP con orientador cooperante, se comprobará si la lectura se refleja en su práctica docente en las dos clases asistidas que tendrán lugar en el segundo y tercer periodo de prácticas. Por lo que se deduce de las impresiones de los PeP durante el comentario realizado después de la primera clase e incluso tras la aclaración de la supervisora, no será tarea fácil. De hecho, después de la explicación mencionada, la supervisora les pidió que volviesen a los objetivos de sus UD y que considerasen si algunas de las actividades planteadas podrían servir para desarrollar la mediación escrita u oral. Les costó mucho y solo la PeP 1 (en la UD sobre la Navidad) consiguió identificar alguna actividad y sugirió otros pasos en las actividades planteadas con el objeto de enfrentar a los alumnos a situaciones que requiriesen su actuación como mediadores. Por lo que se refiere a la PeP 2 simplemente comentó que para las próximas clases reflexionaría más sobre el papel de la traducción y del uso de la L1, pero no consiguió pensar en ninguna actividad de mediación que fuese más allá de la traducción o del resumen como "comprobación de la comprensión" comentando que en la formación teórica de sus másteres no le habían facilitado recursos concretos para la didáctica de la mediación.

Por último, la supervisora, teniendo en cuenta lo observado y lo comentado en las entrevistas, les planteó a los cuatro PeP si se sentían preparados para actuar de mediadores y la respuesta de dos de ellos fue negativa (aunque confiesan haber actuado como traductores profesionales), mientas que la PeP 1 comentó que como mediadora cultural sí que se sentía preparada aunque a veces echaba de menos ciertos saberes culturales debido a la ausencia de experiencias culturales en el país de la lengua meta. Por su parte, la PeP 3 comentó que se sentía preparada, puesto que suele tener contacto con la cultura española y realizar muchos viajes a España, de manera que está habitualmente expuesta a situaciones típicas de la mediación. Teniendo en cuenta las respuestas a estos interrogantes, estamos totalmente de acuerdo con lo propuesto por Bavamova *et al.* (2004: 100) respecto a la necesidad de un periodo de formación de los futuros profesores de idiomas en el país de la lengua meta. Asimismo, en esta misma línea, Bizarro (2008: 84) apunta que el dominio de conocimientos científicos, pedagógico-didácticos y lingüístico-comunicativos no es suficiente para ejercer de profesor de LE, sino que para completar su perfil también necesitan competencias, capacidades y actitudes culturales, destacando la capacidad de "tentar reflectir criticamente sobre Si mesmo e sobre o Outro, não para escavar fossos separadores, mas para construir pontes de encontro e de intercompreensão". Se trata, por lo tanto, de una capacidad que los PeP deben adquirir en su periodo de formación, pues de no hacerlo no podrán ayudar a los alumnos a desarrollar la competencia mediadora.

3. Conclusiones

De este reducido estudio se concluye que la actividad comunicativa de mediación como tal resulta discriminada a la hora de planificar, a pesar de que sí se incluyen algunas actividades que coinciden con las de mediación escrita y oral recogidas por el MCER y con las "microhabilidades" enumeradas por Cantero y De Arriba (2004a), pero con otros objetivos, de modo que no se aprovechan para desarrollar la capacidad del alumno para actuar como mediador en una situación real que lo requiera (el resumen, la paráfrasis, la citación, la reformulación –casi siempre intralingüístico– y la traducción

"de términos.[2] No obstante, cabe señalar la preocupación de los PeP por el desarrollo de la competencia intercultural (Portugal-España) de los alumnos (postulado del que se parte en los *programas de Espanhol* realizados por el Ministério de Educação), aunque no siempre la amplían a otras realidades culturales (otras culturas conocidas, Hispanoamérica, etc.), ya que apenas hacen referencia a los conocimientos que los alumnos tienen de otras lenguas/culturas, olvidando lo denominado por Vez "tratamiento integrado de las lenguas" (TIL) y considerado esencial en la educación para una ciudadanía plurilingüe (enfoque en el que se basa el MCER).

El desconocimiento de casi todo lo relativo a la mediación (por parte de la mayoría de los PeP) y la consecuente dificultad a la hora de llevar la mediación al aula son algunas de las causas que subyacen a esta realidad. Otra cuestión que sale a relucir es la falta de preparación de casi todos los PeP para actuar de mediadores lingüísticos y culturales (más familiarizados con la mediación cultural), a pesar de la proximidad cultural entre su realidad y la española y su nivel lingüístico, y, por lo tanto, tampoco para transmitirles esta competencia a sus alumnos.

En definitiva, son datos que nos llevan a la necesidad de profundizar más en la mayoría de los aspectos que se han tratado superficialmente en este análisis (por las características de la comunicación) y que plantean otras muchas cuestiones que se irán analizando en siguientes fases de la investigación que se está llevando a cabo, como por ejemplo, si el nivel lingüístico influye, si los PeP analizados conseguirán diseñar actividades de mediación en las próximas UD tras un trabajo conjunto con los tutores y los supervisores, así como considerar las consecuencias que tiene para la didáctica de la mediación el hecho de que el portugués y el español sean lenguas afines o si sería más fácil desarrollar la mediación entre dos lenguas y dos culturas más alejadas de la L1, etc. Por otro lado, estos datos nos conducen a una reflexión inmediata sobre los contenidos incluidos en el plan de estudios de los másteres MEPLE y MEIBS.

Bibliografía

BABAMOVA, E. y M. GROSMAN *et al.* (2004): "Cultural awareness in curricula and learning materials", en G. Zarate, *et al.* (eds.), *Cultural mediation in language learning and teaching*, Estrasburgo: Council of Europe Publishing, 59-100.

BISQUERRA ALZINA, R. (coord.) (2004): *Metodología de la investigación educativa*, Madrid: La Muralla.

BIZARRO, R. (2008): "O ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira: do objecto aos objectivos", en R. Bizarro (ed.), *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje. Que perspectivas?* Porto: Areal Editores, 82,88.0

CANTERO SERENA, F. J. y C. DE ARRIBA GARCÍA (2004a): La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas, Didáctica (Lengua y Literatura), 16, 9-21 [en línea]. *http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11300531/articulos/DIDA0404110009A.PDF*

2. Es innegable que a veces una traducción literal de un término puede cumplir el objetivo en un determinado intercambio (la traducción explicativa; Lavault 1985: 19), pero los docentes deberían ser conscientes de las ventajas que ofrece la traducción pedagógica con otros objetivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de LE (Hernández 1996: 249, 250) y no recurrir siempre a la traducción literal. De hecho, este uso de la traducción literal ha sido, según algunos autores, la principal causa de las desventajas que ha sembrado el uso de la traducción en la enseñanza de lenguas (Lavault 1985: 108).

CANTERO SERENA, F. J. y C. DE ARRIBA GARCÍA (2004b): Actividades de mediación lingüística para la clase de ELE, Revista Electrónica de Didáctica ELE (redELE), 2 [en línea]. *www.mepsyd.es/redele/revista2/cantero_arriba.shtml*

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de lenguas* [en línea]. *http://cvc.cervantes.es/obref/marco*

CORDER, S. P. (1994): "A Role for the Mother Tongue", en S. Gass y L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*, Amsterdam: John Benjamins, 18-31.

ELLIS, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.

FERNÁNDEZ, S. (coord.) (2002): Programa Espanhol. Ensino Secundário (10º, 11º e 12º), [en línea]. Ministério de Educação, Departamento de Ensino Secundário. *http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2*

HERNÁNDEZ M. R. (1996): "La traducción pedagógica en clase de ELE", Actas VII del Congreso de ASELE, 249-255 [en línea]. *http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ asele/ pdf/07/07_0247.pdf*

HURTADO ALBIR, A. (1999): "Objetivos de aprendizaje y metodología en la formación de traductores e intérpretes", en A. Hurtado Albir (ed.), *Enseñar a traducir*, Madrid: Edelsa, 8-58.

KRAMSCH, C. (1993): *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.

LAVAULT, E. (1985): *Fonctions de la traduction en didactique des langues*, París: Didier Érudition.

MARTIN PERIS, E. (2008): "Enseñanza de lenguas y fomento de valores: el plurilingüismo en el mundo actual", en R. Bizarro (ed.), *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje. Que perspectivas?*, Porto: Areal Editores, 43-52.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. Programa Espanhol. Programa e Organização Curricular. Ensino Básico 3º Ciclo [en línea]. *http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/wp-content/uploads/2010/09/programa_Espanhol_3Ciclo.pdf*

NUNAN, D. (1992): *Research Methods in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.

ORDEIG OLAZÁBAL, I. (2010): Hablando se entiende la gente, en Centro Virtual Cervantes, *Didactired* [en línea].
http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero_10/ 11012010.htm

PINHO, A. S., J. ALMEIDA *et al.* (2009): "Um olhar sobre a biografia epistemológica da didáctica de línguas em Portugal – em busca de marcas discursivas do humano, Novos contextos de formação, pesquisa mediação", *Actas do II Congreso Internacional do CIDInE* [en línea]. *http://www.ispgaya.pt/cidine/congresso/cidine2009/PAPERCIDINE/P_PINHO, ALMEIDA,MARTINS&PINTO.pdf*

PONTE, J. P. (1999): "Didácticas específicas e construção do conhecimento profissional", en J. Tavares; A. Pereira *et al.* (eds.), "Investigar e formar em educação", *Actas do IV Congresso da SPCE*, Porto: SPCE, 59-72.

RODRÍGUEZ ABELLA, R. M. (2006): "Lenguas y Culturas (Elementos para adquirir la competencia intercultural)", en G. Bazzocchi y P. Capanaga (eds.), *Mediación lingüística de lenguas afines: español/italiano*, Bolonia: Gedit edizioni, 195-212.

VEZ JEREMÍAS, J. M. (2011): La Investigación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras, Educatio Siglo XXI, 29, 1: 81-108 [en línea]. *http://revistas.um.es/educatio/article/view/ 119881/112861*

ZARATE, G. *et al.* (eds.) (2004a): *Cultural mediation in language learning and teaching*, Estrasburgo: Council of Europe Publishing.

ZARATE, G. (2004b): *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, París: Didier.

Vivencias socioculturales e históricas, emociones y competencia intercultural en aulas multilingües

Mariarosa Pellicer Palacín
Profesora de español para los negocios y autora de materiales, Alemania

Resumen

Aproximación a lo que es competencia intercultural y a la importancia del componente emocional y vivencial en el desarrollo de la misma. Ejemplificación de la relación entre aspectos socioculturales e históricos y emociones. Reflejo de las emociones en el comportamiento individual o social. Direccionalidad múltiple en las relaciones interculturales y análisis de diferentes tipos de relación entre cultura y comportamiento individual. Trasvase emocional y desarrollo de emociones colectivas e identidad cultural. Amplio repertorio de estrategias para la activación de emociones socioculturales e históricas en clase de ELE.

1. Introducción

El primer paso para el desarrollo de una buena competencia intercultural es ser conscientes de nosotros mismos y de nuestra propia cultura. Este aspecto, que fue tratado también en la comunicación en este mismo foro del año 2009 (Pellicer Palacín 2010), nos servirá de base y de guía para navegar por una nueva cultura. Entenderemos mucho mejor los comportamientos de los individuos de una sociedad con la que entremos en contacto, no solamente siendo conscientes de sus vivencias colectivas, sino también siéndolo de aquellas vividas por los individuos de nuestro entorno social originario.

Al observar en nosotros mismos o en nuestra sociedad de origen la influencia de determinadas vivencias colectivas previas en actitudes, formas de comportamiento o formas de sentir y pensar actuales, nos encontraremos en una disposición más idónea para entender lo que las vivencias colectivas de la otra sociedad hayan podido desencadenar en las formas de comportamiento actuales. Estamos hablando de emociones colectivas, de emociones socio-históricas que se mantienen en el fondo de nuestro comportamiento colectivo, y de nuestro ideario y nuestra memoria vivenciales.

En la primera época de residencia en Alemania le resultaba a la autora incomprensible la frecuencia con que se tematizaba la época nazi y sus consecuencias o reflejos en la sociedad actual. Este tema aparecía por aquel entonces y sigue apareciendo en la actualidad, ya sea en la prensa o en otros medios de comunicación, con una frecuencia casi diaria. Para alguien, procedente de un país en el que la historia del siglo XX no solamente había sido silenciada durante mucho tiempo, sino donde todavía hoy sigue siendo tabú tematizar ciertos aspectos de determinadas fases históricas, el comportamiento de la sociedad alemana le puede parecer algo así como una pertinaz obstinación.

Esta situación emocional que podemos vivir en un nuevo entorno social puede analizarse desde por lo menos dos perspectivas diferentes. En lo sucesivo se plantean una serie de preguntas, al objeto de reflexionar brevemente sobre cada una de ellas:

1. ¿Sería capaz un español de entender realmente, por qué la sociedad alemana tiene el comportamiento expuesto sin tener un conocimiento de los hechos ocurridos durante la época nazi en Alemania? Y aquí nos referimos no solamente al Nacionalsocialismo o a los campos de exterminación, sino a todos los hechos en su conjunto, incluida la a menudo ignorada resistencia.

2. ¿Qué pasaría si estos hechos los conociera solamente desde una somera narración de un libro clásico de historia: es decir, explicando los hechos con un gran número de datos: fechas, hechos y nombres propios?

3. ¿Qué pasaría si el acercamiento a la historia se hiciera a través de mostrar cómo la vivieron individuos reales, pero sin conocer informaciones sobre el contexto socio-histórico concreto? Al modo como lo hacen hoy día algunos seriales televisivos o novelas históricas.

4. ¿Qué pasaría si el acercamiento se realizara a través de emociones? Es decir, si fuera capaz de entender, cómo se sentían los individuos ante y en la situación concreta. Ya sea, porque tiene experiencias similares; ya sea, porque a través de un estímulo emocional es capaz de experimentar algo parecido; ya sea, porque en una historia, imagen o símbolo puede ver reflejada esta emoción.

5. ¿Qué consecuencias tendría cada una de estas formas diferentes para el desarrollo de la competencia intercultural?

Se parte de la base de que para que este trasvase emocional se lleve a cabo, al individuo se le deben estimular ciertas emociones y al tiempo darle la oportunidad de analizarlas y de entenderlas.

2. Las emociones y sus reflejos

Jan Straßheim utiliza la ira de Aquiles narrada por Homero en la Ilíada para plantear una clasificación teórica de las emociones desde dos "intuiciones básicas" (Straßheim 2012: 49. Trad. MPP). A saber:

- Primera intuición: Las emociones están y permanecen vinculadas a perspectivas individuales;

- Segunda intuición: Las emociones son asuntos de un mundo social común (Straßheim 2012: 50 [trad. MPP]).

Aquiles ha matado a Héctor, príncipe de Troya, y en lugar de entregar el cadáver, su ira por las humillaciones sufridas lo impulsa a deshonrarlo, haciendo caso omiso del

disgusto que sienten por esta actitud sus compañeros de armas. Zeus envía a Aquiles un mensaje para expresarle su cólera y pedirle que entregue el cadáver. Zeus envía también mensaje a Príamos, padre de Héctor, rogándole llevar personalmente regalos a Aquiles para calmar su ira y rescatar el cadáver de su hijo. Príamos consigue aplacar la cólera de Aquiles recordándole los sentimientos de su propio padre. Aquiles se emociona y siente compasión por el anciano Príamos. Pero cuando este pierde la paciencia y se vuelve exigente, Aquiles siente desencadenársele de nuevo la ira y le dice a Príamos que en cualquier caso quiere entregar el cadáver, pero que no siga irritándolo, pues podría suceder que si se "empeña en despertar las penas de su alma" fuera dominado por la cólera e incumpliendo la voluntad de los dioses, lo matara a él también (Homero 2000: 489). Aquiles abandona encolerizado la tienda y la presencia de Príamos.

Con este ejemplo ilustrador, Straßheim nos muestra la estrecha relación entre las emociones individuales y las emociones sociales o políticas, pues ambos tipos de emociones interactúan y no existen, generalmente, aisladas una de la otra. Y nos muestra también como, a pesar de las intenciones que uno pueda tener, nuestro comportamiento puede venir desencadenado por fuerzas que se encuentran más allá de nuestro control personal.

Contrastando estos principios en el seno de una relación intercultural, podríamos decir que aun cuando hayamos entendido de forma racional una serie de principios, reglas y formas de comportamiento de una sociedad, nuestras emociones más profundas salen a flote de forma incontrolada en los momentos más inesperados. Con demasiada frecuencia se olvida este aspecto en las relaciones con individuos originarios de otras culturas o con individuos de nuestra cultura que hayan vivido largo tiempo inmersos en otra.

Siguiendo con los aspectos planteados en las preguntas de la introducción, el trasvase emocional de una cultura a otra presenta una especial dificultad. Cómo vamos a entender las emociones colectivas de los individuos de otra cultura sin un punto de referencia, ya sea histórico –para proporcionarnos su entendimiento intelectual–, vivencial –para facilitarnos su comprensión emocional– o emotivo –para proporcionarnos una vivencia concreta.

Los contextos educativos integrados por individuos procedentes de diferentes contextos lingüísticos –sobre todo si estos son procedentes de ámbitos culturales diferentes– ofrecen un marco especialmente idóneo para este tipo de comprensión y de trasvase emocional. Precisamente, porque cada uno de estos individuos puede aportar al grupo información sobre formas más o menos diferentes de vivir y sentir determinados hechos o comportamientos socio-históricos.

¿Podría enriquecerse un escolar español en España con las vivencias de un escolar llegado, por ejemplo, de Afganistán? Que duda cabe que sí y mucho. Aquí se entiende que el trasvase emocional intercultural no tiene un sentido unidireccional. Como tampoco lo tiene cualquier otra relación intercultural.

3. Emociones en las relaciones interculturales

Una relación intercultural es en sí una situación de trasvase bidireccional o incluso multidireccional, que enriquece y transforma a todos los individuos que toman parte en ella. Nunca seremos los mismos de antes, después de conocer hechos nuevos y de experimentar emociones desconocidas hasta ese momento. Pretender que en una sociedad constituida por individuos de orígenes diferentes, como lo son la mayoría de las sociedades actuales, tanto los recién llegados como los autóctonos puedan seguir siendo lo que eran antes, se halla totalmente fuera de la realidad. Desde esta perspectiva, no existe una cultura sobre la tierra que no se haya enriquecido de algún modo con la aportación o influencia de otras culturas, si el acercamiento se ha llevado a cabo sin coacciones y sin abusos. No se analizan aquí los diferentes grados de aculturación, entendida esta como la influencia mutua entre individuos de culturas diferentes, que se trataron ampliamente en la comunicación de 2008 en este foro y que puede leerse en las actas de dicho congreso (Pellicer Palacín 2009).

Si el bagaje emocional social de un individuo es diferente del de individuos de otra cultura –hecho que por otro lado resulta inevitable–, al encontrarse este confrontado con emociones o comportamientos sociales de su nuevo entorno social que considera similares, aplicará de entrada el mismo esquema de comportamiento que aplica en su propia sociedad, a menos que haya adquirido conocimientos nuevos al respecto y, sobre todo, que nuevas emociones se hayan sumado a sus experiencias anteriores, enriqueciendo de este modo el espectro emocional individual.

El trabajo emocional a desarrollar por un individuo que establece contacto con individuos de otra cultura es muy intenso y arduo. Sin un apoyo en este sentido le resultará muy difícil reconocer si existen en la sociedad del otro emociones similares a las suyas, y fundamentalmente, aprender a delimitar con precisión estas diferencias. Si estos aspectos no se plantean en las aulas, se deja abandonados a la casualidad tanto a los individuos autóctonos como a aquellos recientemente incorporados a una sociedad determinada.

4. Relación entre cultura y comportamiento individual

Moosmüller (2004: 61 [trad. MPP]) describe dos formas de relación entre cultura y comportamiento individual:

1. Por un lado, la cultura que le "viene dada al individuo y que impregna su percepción, pensamiento y comportamiento". A este tipo de cultura que impregna al individuo, incluso cuando se encuentra en otros entornos culturales diferentes, Moosmüller la denomina "mentalidad colectiva".

2. Por otro lado, la necesidad del individuo de sentir que pertenece a una cultura lo conduce a decidir voluntariamente su pertenencia o no a la misma, entendiendo aquí cultura con una función diferenciadora en relación a otras culturas. A este tipo de cultura la denomina "identidad colectiva".

Etnólogos e interculturalistas valoran ambos tipos de relación entre cultura e individuo de forma diferente. Los primeros serían partidarios del tipo 2, mientras los segundos en muchos casos lo son únicamente del tipo 1 (Moosmüller 2004).

Moosmüller presenta una propuesta para intentar acercar las visiones de ambos grupos. Mientras para los etnólogos resulta válida únicamente la segunda de las formas mencionadas; algunos interculturalistas, sin embargo, observan en la práctica de las relaciones interculturales que son necesarias ambas visiones de cultura, aplicables una u otra, según sea el contexto de la relación intercultural, a saber: "organización internacional" –es decir, los individuos de una organización actúan en diferentes contextos culturales– y "sociedad multicultural" –individuos de diferentes culturas viven en contacto–. En el caso de una "organización internacional" estaríamos hablando de *mentalidad colectiva*, mientras en el seno de una "sociedad multicultural" lo haríamos de *identidad colectiva*. En el primer caso, las influencias culturales limitan las posibilidades de acción por lo que las diferencias son consideradas negativas y deben ser, por lo tanto, minimizadas para obtener un funcionamiento idóneo. En el caso de la "sociedad multicultural", no obstante, se maximizan las diferencias para hacer más palpable la identidad cultural (Moosmüller 2004: 61ss).

Según este planteamiento: en un caso, tendríamos a un individuo que actúa obligado por las normas culturales; y en el otro, tendríamos a un individuo que decide conscientemente su comportamiento y su pertenencia cultural. Pero como, en el segundo caso, se lleva a cabo un realce de las diferencias a fin de hacer más visible y patente la identidad cultural y delimitar así las diferencias entre culturas en el marco de una sociedad multicultural, puede ser que este mismo aspecto conduzca a algunos individuos a *sentirse obligados* a un comportamiento concreto con miras a mostrar una pertenencia cultural y no verse excluidos de la misma. La visión expuesta en los apartados anteriores debería ser ampliada, además, para poder explicar los comportamientos individuales de personas en contacto con múltiples culturas e hibridaciones culturales, como es el caso de la mayoría de los individuos en el mundo industrializado de hoy. Así como para poder contemplar la función de las emociones en el comportamiento individual.

5. Desarrollo de emociones colectivas e identidad cultural

Al compartir con otros una experiencia o vivencia en el seno de un grupo o sociedad se desencadenan en nosotros emociones que, al ser estas compartidas, nos producen sentimientos de pertenencia a un grupo o colectivo.

Las experiencias de éxtasis colectivo en ciertos rituales, como por ejemplo, un partido de fútbol o un concierto musical, son "momentos de fusión y de mancomunación situacional" en un "todo, en una comunidad cultural, en una nación" (Leistner y Schmidt-Lux 2012: 318. [trad. MPP]).

Para sentirse integrados, los grupos o comunidades necesitan tener un sentimiento de unión, que viene representado por el "sentimiento de nosotros", por la existencia

de sentimientos y emociones compartidos o por el sentimiento de pertenencia. Estos tres tipos de sentimientos suelen aparecer a menudo unidos (Schnabel y Knoth 2012: 336 [trad. MPP]).

"Mientras pocos ponen en duda la fuerza de integración social de los sentimientos, sigue abierto si son las emociones las que producen integración o cohesión grupal o si la mancomunación es una condición previa para las emociones comunes" (Schnabel y Knoth 2012: 339 [trad. MPP]).

Es este sentimiento de pertenecer a un grupo lo que contribuye a definir nuestra identidad social o cultural. En una relación intercultural esta identidad social o cultural sufre por naturaleza una transformación, pues como se ha apuntado antes, después de haber estado en contacto con individuos de otras culturas nunca seremos los mismos de antes. Ni seríamos lo que somos si nuestra sociedad no hubiera asumido en un pasado innumerables influencias que la han convertido paso a paso en lo que ahora es. Pretender que una sociedad, como son las sociedades europeas actuales, tenga unas características estables va en contra de su propia naturaleza.

6. Para una activación de las emociones socio-históricas en la clase de ELE

En el trabajo de largos años dedicado a la enseñanza del ELE, y a la investigación y experimentación metodológica; en la experiencia de aprendizaje de diferentes lenguas, y después de haber vivido en la infancia y como persona adulta en diferentes países, la autora ha ido forjando paso a paso una serie de planteamientos metodológicos: algunos de ellos publicados, otros en estado de gestación y de experimentación, de los que se presentan a continuación algunos conceptos básicos.

Algunas estrategias metodológicas para una activación de las emociones socio-históricas en la clase de ELE:

Estimulación de emociones:

Estimulación emocional mediante recursos capaces de provocar en los aprendices determinadas emociones. Estos recursos pueden ser de índole muy variada: visuales, musicales, poéticos, etc. Por ejemplo, utilización de fotografías, poesía o música para estimular y desencadenar emociones concretas.

Esta estrategia ha sido puesta en práctica ampliamente en el método "Luciérnagas" (Pellicer Palacín 2002), donde a través de fotografías, poesía, música y biografías de sus autores, se fomenta el acercamiento vivencial y emotivo a las vivencias socio-históricas de los españoles del siglo XX.

Ejemplos emocionales o vivenciales, y simulación de vivencias:

Los ejemplos emocionales o vivenciales, como el ejemplo citado anteriormente de la

Ilíada, facilitan la comprensión de las emociones, pues describen un comportamiento o una forma de actuar contextualizados y que son consecuencia de un momento social o histórico concreto. Estos ejemplos pueden a su vez ser de dos tipos: reales o ficticios.

Para utilizar esta estrategia, se ha hecho uso, por ejemplo, de biografías de personajes reales que ilustran en su trayectoria vital una serie de vivencias socio-históricas de la sociedad de su tiempo. Estos ejemplos de vidas reales canalizan emociones vivenciales. Este tipo de recurso ha sido utilizado también en "Luciérnagas" (Pellicer Palacín 2002), que recoge una serie de biografías de autores de poemas, fotografías o canciones utilizadas en el método para estimular emociones y vivencias fundamentales de la España del siglo XX.

La simulación de vivencias o ejemplos ficticios han sido utilizados de dos modos:

Por un lado, en el libro "Don Quijote y el mar" (Pellicer Palacín 2005) –concebido para acercar a la España del siglo XVI-XVII a los lectores de El Quijote de Cervantes e iniciarlos a su vez en la lectura de la versión original de la obra–. Los pasajes de esta obra de Cervantes que reflejan vivencias de la historia de la época son en este caso ficticios, pero relativamente cercanos a realidades concretas de la España cervantina.

En diversas lecturas graduadas –como "Recordando La Movida" (Pellicer Palacín 2008a) o "La fiesta de La Transición" (Pellicer Palacín 2008b)– se han creado historias ficticias que reflejan vivencias o emociones de la España del siglo XX, en parte relacionándolas con la historia del Cono Sur de América durante la misma época.

Extrapolación de una vivencia a otro contexto:

Después de conocer una vivencia de otra cultura o de experimentar una emoción relacionada con ella, esta estrategia consiste en plantearse si nuestra propia sociedad ha experimentado a lo largo de la historia experiencias o vivencias similares.

Esta estrategia ha sido utilizada reiteradamente en "Luciérnagas" (Pellicer Palacín 2002) y en parte, también en las lecturas graduadas.

Consciencia de universales culturales:

Este recurso es una consecuencia del anterior, pues al realizar el contraste de las vivencias de otra cultura con las de nuestra propia sociedad sale en muchos casos a la luz la existencia de ciertos universales culturales. Por ejemplo, el temor en la guerra, la incertidumbre, la añoranza y el dolor en el exilio o en la migración son experiencias vitales que, aun con todas sus posibles diferencias entre vivencias concretas, tienen todas ellas un componente emocional que se puede calificar de universal.

Desarrollo de estrategias de comunicación intercultural y de mediación:

Tener competencia intercultural es algo muy diferente del conocimiento de un repertorio de formas de comportamiento de una sociedad concreta. Tener competencia

intercultural consiste en disponer de una serie de estrategias que nos permiten negociar el significado de una situación o comportamiento concretos y que a la vez nos predisponen para una percepción de la actuación del otro de forma diferente. No vale, apoyarnos en estereotipos. Si somos competentes interculturalmente, entre otras muchas estrategias de comportamiento y de relación social, seremos capaces de apreciar también las diferencias que existen entre un comportamiento individual y uno colectivo –y como consecuencia no generalizaremos a partir de ejemplos individuales–, o seremos capaces de llevar a cabo una mediación para facilitar la comunicación entre terceros.

Por otro lado, en la sociedad del siglo XXI, el alto número de interferencias culturales a las que nos vemos sometidos nos convierte en entes híbridos. En realidad dejamos de ser hijos de una cultura concreta y nos convertimos en "bastardos", utilizando el término de Zachary (2000). "Bastardos" de nuestra cultura originaria y "bastardos" también de cualquier otra cultura.

En las lecturas graduadas mencionadas se pueden encontrar un numerosas actividades de este tipo, para facilitar el desarrollo de estrategias que conduzcan a los lectores y aprendices de E/LE hacia una buena competencia intercultural.

Exposición y explicación de informaciones socioculturales e históricas:

Este recurso es el más comúnmente conocido y utilizado, fundamentalmente para narrar hechos, acontecimientos o realidades culturales. Es, sin embargo, el recurso menos efectivo para proporcionar una comprensión de una vivencia histórica o sociocultural. Puede, sin embargo, unido a otras estrategias mencionadas resultar eficaz.

Se puede encontrar en "Don Quijote y el mar" (Pellicer Palacín 2005) y en las informaciones culturales de las lecturas graduadas (Pellicer Palacín 2008a, 2008b) para proporcionar informaciones que facilitan la comprensión de lo que ocurre en la narración de ficción.

Es también utilizado en un trabajo en vías de experimentación de la autora. Se trata de un trabajo para canalizar la comprensión de las interacciones culturales entre los diferentes núcleos culturales del mundo de habla hispana y facilitar de este modo la comprensión histórica y social de los mismos.

7. Conclusión

El bagaje vivencial que hayamos adquirido en nuestra sociedad de origen nos sirve de patrón mental y emocional en el análisis de la nueva sociedad a la que intentemos incorporarnos. Para un desarrollo consistente y efectivo de la competencia intercultural deberemos tener en cuenta estos aspectos vivenciales, pues de lo contrario, subyacerán en lo más profundo de nosotros imágenes y emociones que filtrarán las vivencias que experimentemos en la nueva sociedad o en nuestras relaciones con individuos de entornos sociales diferentes. Por lo que la impresión que nos forjemos de su realidad será forzosamente distorsionada.

En definitiva, no podemos entender plenamente una sociedad de adopción ni tampoco una sociedad extranjera, si no somos conocedores de las vivencias sociales e históricas que sus miembros hayan experimentado; del mismo modo que el conocimiento de estos aspectos de nuestra sociedad autóctona es lo que nos permite ser conscientes de su realidad social, política e histórica, y por ende de todos aquellos aspectos que conforman nuestra identidad como ente social.

Las aulas multilingües son marcos ideales para fomentar estos aspectos de la competencia intercultural, pues al tiempo que facilitan el desarrollo de la consciencia de la propia sociedad y de la propia identidad social, el contrastar estas con otras realidades vivenciales será precisamente lo que, mediante la observación de las vivencias del otro, nos brindará la capacidad de su comprensión y de una mejor comprensión de nosotros mismos. Marcando estos aspectos un buen camino para el desarrollo de una competencia intercultural arraigada y consistente.

La cohesión de una sociedad con individuos de procedencias diversas dependerá en gran medida de la consciencia de estos aspectos de la competencia intercultural, tanto por parte de las personas autóctonas como de aquellas que hayan sido recientemente incorporadas a la misma.

Bibliografía

HOMERO y E. AGUADO (trad.) (2000): *Ilíada*, 13ª ed., Madrid: Edaf.

LEISTNER, A. y T. SCHMIDT-LUX (2012): "Konzentriertes Fallenlassen. Ansätze einer Soziologie kollektiver Ekstase", en A. Schnabel y R. Schützeichel (eds.), *Emotionen, Sozialstruktur und Moderne*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, 317-333.

MOOSMÜLLER, A. (2004): "*Das Kulturkonzept in der Interkulturellen Kommunikation aus ethnologischer Sicht*", en H.-J. Lüsebrink (ed.), *Konzepte der Interkulturellen Kommunikation*, St. Ingbert, Alemania: Röhrig Universitätsverlag, 45-67.

PELLICER PALACÍN, M. (2010): "Lo que decimos sin palabras o aspectos no verbales en la comunicación intercultural", en *Actas del XX congreso de ASELE*, t. II, Comillas: Fundación Comillas, 815-826.

PELLICER PALACÍN, M. (2009): "La diversidad cultural en las aulas: un reto, una oportunidad", en *Actas del XIX congreso de ASELE*, Cáceres: Universidad de Extremadura, 699-707.

PELLICER PALACÍN, M. (2008a): *Recordando La Movida*, Barcelona: Editorial VIS-A-VÍA.

PELLICER PALACÍN, M. (2008b): *La fiesta de La Transición*, Barcelona: Editorial VIS-A-VÍA.

PELLICER PALACÍN, M. (2005): *Don Quijote y el mar*, Barcelona: Editorial VIS-A-VÍA.

PELLICER PALACÍN, M. (2002): *Luciérnagas*, Barcelona: Editorial VIS-A-VÍA.

SCHNABEL, A. y A. KNOTH (2012): "Wie sind geteilte Emotionen möglich? Ein Problemaufriss", en A. Schnabel y R. Schützeichel (eds.), *Emotionen, Sozialstruktur und Moderne*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, 335-354.

STRAßHEIM, J. (2012): "Emotionen nach Alfred Schütz", en A. Schnabel y R. Schützeichel (eds.), *Emotionen, Sozialstruktur und Moderne*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, 49-73.

ZACHARY, P. G. (2000): *Die neuen Weltbürger. Einwanderungsgesellschaften gehört die Zukunft*, München: Econ. Título Original: ZACHARY, P. G. (2000): *The Global Me. New Cosmopolitans and the Competitive Edge. Picking Globalism's Winners and Losers*, New York: Public Affairs.

Las construcciones con se en el aula plurilingüe de ELE

Juan Fernando Peso Di Menna
Universidad de Buenos Aires

Resumen

Esta reflexión tiene como objetivo proponer una explotación pedagógica para la clase de español lengua extranjera con jóvenes que viven en una sociedad multilingüe. En línea con el enfoque por tareas, presento una secuencia didáctica sobre el trabajo *au pair* en la que estudiantes de nivel A2 y B1 del MCERL pueden interactuar en el rol de jóvenes de intercambio en casa de una familia hispanohablante. Las tareas de la clase tratan las acciones del día, lo cual permite introducir los reflexivos *levantarse*, *lavarse* y *bañarse* en base a conocimientos gramaticales previos de nivel A1 y A2. La propuesta pretende aportar relevancia comunicativa a la unidad de las acciones del día y simplificar el aprendizaje del se.

1. Metodología

En la actualidad, el enfoque comunicativo goza de gran aceptación. No obstante, según ciertos autores, su aplicación debe tener en cuenta el aporte de otros métodos. Santos Gargallo (1999), por ejemplo, prefiere optar por un "enfoque comunicativo moderado" donde la información gramatical conserve un lugar importante, ya que la lengua es un instrumento de comunicación pero también es un complejo sistema de signos y asociaciones.

El objetivo principal del aprendizaje, según un enfoque comunicativo moderado, es interiorizar los elementos necesarios para actuar de forma adecuada al contexto comunicativo, en el seno de una comunidad lingüística en la que la lengua meta es vehículo de comunicación.

Sin embargo, el español como lengua extranjera carece de función social e institucional en el contexto en el que se aprende (Santos Gargallo 1999: 21). Esto supone que, a diario, el estudiante de ELE está en contacto con una comunidad lingüística que no requiere del español para comunicarse. En contextos de enseñanza multilingües, el español incluso debe competir con otras lenguas por el estatus de lengua vehicular de la clase.

Por lo tanto, considero importante aprovechar todas aquellas situaciones en las que el español cubre una necesidad comunicativa real y que pueden ser propiciadas en clase. A través de la propuesta que presentaré a continuación, intento cumplir un objetivo pedagógico central del llamado *enfoque por tareas*: desarrollar "auténticos procesos de comunicación en los que se dé la resolución de problemas, la negociación del significado y el intercambio de reacciones" (81).

2. Unidad

Las primeras interacciones de la clase de las que participan los estudiantes de ELE son la presentación personal y ciertos pedidos de información sobre el código, empleando fórmulas como "¿Qué es/significa...?" y "¿Cómo se dice/escribe/pronuncia...?". En estas interacciones, los alumnos ejercitan sus destrezas lingüísticas a través de la traducción a partir de sus lenguas maternas, definiciones en la lengua materna o en la lengua meta, deletreos y transcripciones. Se trata de situaciones reales y socialmente relevantes en las que la persona que aprende siente la necesidad de transmitir significados de una manera efectiva. Su adaptación a la clase depende en gran medida de la transmisión de estos significados.

Luego de haber participado de estas interacciones, el estudiante de ELE suele ser introducido en la unidad de las acciones del día. Sin duda, lo habitual nos alcanza a todos en alguna medida. Sin embargo, la necesidad de comunicarle a alguien cómo es nuestra vida doméstica de cada día no encuentra muchas oportunidades reales, ni dentro ni fuera de la clase. No obstante, cualquier persona que haya comenzado a estudiar una lengua extranjera podrá recordar un módulo, una unidad, o una clase que haya tratado la rutina diaria.

En efecto, la rutina diaria permite trabajar exponentes lingüísticos fundamentales –como el presente de indicativo con valor habitual– y desarrollar una estrategia cognitiva –la secuenciación de acciones–. Por ello, mis esfuerzos se centrarán en explotar el potencial comunicativo de esta unidad didáctica.

Para alcanzar este objetivo, definiré un tema para la clase que, a mi entender, propicia situaciones de interacción auténticas ligadas a las acciones del día.

Ahora bien, los alumnos que asistirán a esta clase son hablantes no nativos del español que viven en una comunidad lingüística en la que esta lengua no cumple ninguna función social o institucional. Según las lenguas maternas presentes, el profesor solamente podría establecer el español como lengua vehicular de la clase.

Entonces, ¿en qué circunstancias podrían necesitar los alumnos hablar de las acciones del día en español?

3. Tema

Para tratar las acciones del día con una finalidad comunicativa auténtica en la clase de ELE, se puede trabajar el tema de los llamados *jóvenes au pair*.

Desde hace ya varias décadas, muchos estudiantes trabajan temporariamente cuidando chicos para adquirir otra lengua en contacto con una familia extranjera. De esta manera, conocen una cultura diferente y se divierten en un país nuevo.

Los jóvenes *au pair* necesitan conocer, organizar y hacer cumplir los horarios de los

chicos que cuidan. Para lograr esto, hablar de las acciones del día de la familia no sólo es natural, sino además relevante.

Podemos, entonces, introducir en clase el tema de los intercambios lingüísticos para verificar qué saben nuestros alumnos de estas experiencias. Quizás alguno sepa, por experiencia propia o por alguien que conocen, en qué consiste aprender una lengua en otro país para viajar, estudiar o trabajar. Luego, podremos presentar específicamente el trabajo *au pair* e invitar a los estudiantes a ponerse en el lugar de un joven de intercambio en España.

4. Tareas

En este contexto, las tareas principales de los estudiantes serán: buscar una familia para realizar el intercambio; pedirles a los padres información necesaria para comenzar a trabajar; anotar en una libreta datos importantes; y finalmente, contarle cómo es nuestra rutina de la mañana a un/a amigo/a que está viviendo la misma experiencia en casa de otra familia hispanohablante.[1]

4.1 ¿Buscamos a una familia con chicos para cuidar?

Comenzaremos con la lectura de tres anuncios en Internet de gente que vive en Madrid y busca un/a joven para trabajar como *au pair* bajo diferentes modalidades. Los estudiantes deberán evaluar con qué familia desearían trabajar y tendrán que escribir un breve correo electrónico presentándose para obtener ese empleo. De esta manera, podrán repasar la presentación personal. En la imagen 1, se ofrece un ejemplo de adaptación de una página de internet de compra y venta que los estudiantes pueden utilizar para llevar a cabo su tarea. Esta tarea permite ejercitar la comprensión lectora y la expresión escrita.

Imagen 1. Ejemplo de muestra de apoyo para la tarea de buscar una familia con chicos para cuidar.

1. En conjunto, las cuatro tareas más la posterior explicación gramatical requieren una hora y media de clase.

4.2 Primer día de trabajo

Tras presentarnos para un trabajo, quizás tengamos la chance de ser contratados para hacer nuestro intercambio. Llega el momento de conocer a una familia. Durante nuestro primer día de trabajo, será importante obtener información que nos ayude a organizarnos.

Conoceremos a la familia de Cristina y Javier, presentada a través de un vídeo de la serie Supernanny disponible en internet.[2] Se trata de un breve vídeo comentado por un locutor en el que aparecen imágenes de la vida familiar en casa.

Luego de verificar la comprensión global del audio y de las imágenes oralmente, podemos entregarles a nuestros alumnos un correo electrónico de Cristina aceptándolos para trabajar en su casa. En él, les daremos cierta información sobre los chicos, como sus actividades, su personalidad y sus dificultades. A continuación, se presenta un ejemplo de correo.

¡Hola!
Gracias por tu correo ¡Eres la persona ideal para trabajar en nuestra casa! Somos una familia muy simpática pero no tenemos un segundo libre. ¡Siempre hay cosas para hacer!
Normalmente, yo estoy en casa con los cuatro chicos: Adrián (10) y los trillizos, Ángel, Laura y Álvaro (6). Especialmente, necesito mucha ayuda con Adrián y Ángel, los más complicados. Yo puedo ocuparme de Laura y Álvaro sola sin problemas.
Adrián y Ángel son adorables pero también son muy desordenados. Por ejemplo, cuando se levantan a la mañana, quieren desayunar en la cama y mirar la tele. Después, se van a la escuela y dejan la comida en la habitación y la televisión encendida. Todas las mañanas es importante controlar si se lavan las manos y los dientes. Antes de ir al colegio tienen que bañarse, porque tienen natación todos los días.
Dos cosas muy importantes: Adrián es vegetariano y Ángel es sonámbulo: se levanta a la noche y habla dormido, come y juega con el perro. Después, a la mañana, no puede levantarse porque está muy cansado. Si no insistes, se levanta a la hora que él quiere. Adrián es bastante independiente...

Imagen 2. Ejemplo de un fragmento de muestra de apoyo para la tarea de obtener información sobre los chicos.

En base a la lectura del correo de Cristina, los estudiantes tendrán que preparar y representar en parejas un diálogo que toque los siguientes puntos: horarios, desayuno y escuela. Un estudiante será uno de los padres y el otro, el/la joven *au pair*.

Al cabo de esta tarea, habrán puesto en práctica su comprensión auditiva y lectora así como la expresión oral y escrita.

2. Se puede acceder a este vídeo ingresando al sitio de internet (www.cuatro.com).

4.3 ¡Toma nota!

La tarea anterior les permitirá a los alumnos teatralizar el pedido de información. Puede ocurrir, sin embargo, que la información que aporten en el diálogo no sea del todo exhaustiva, pero lo que es más importante: es casi imposible que aparezca algún reflexivo si esta es nuestra primera clase para ver estas formas. Por eso, será conveniente que los alumnos se enfrenten a una muestra con esos exponentes lingüísticos.

La tercera tarea puede ser, entonces, anotar toda la información que tenemos. La misma consiste en un ejercicio de orden de palabras y reescritura como el que se muestra en la imagen 3.

Imagen 3. Ejemplo de muestra de apoyo para anotar información importante sobre la familia.

4.4 ¿Cómo es tu rutina?

En base a la información que obtuvieron en la tarea del apartado 4.2, los estudiantes tendrán una idea de cómo será el trabajo en la casa de Cristina y Javier. Podrán evaluar oralmente si les parece fácil o no, si les interesa, etc. En este momento, estarán en condiciones de describir una rutina.

Para ello, les ofreceremos una imagen de su agenda personal, donde encontrarán una serie de recordatorios sobre sus horarios. A partir de éstos, cada alumno deberá describirle su rutina de la mañana a un amigo que trabaja en la casa de otra familia hispanohablante. La producción escrita tendrá la forma de una postal.

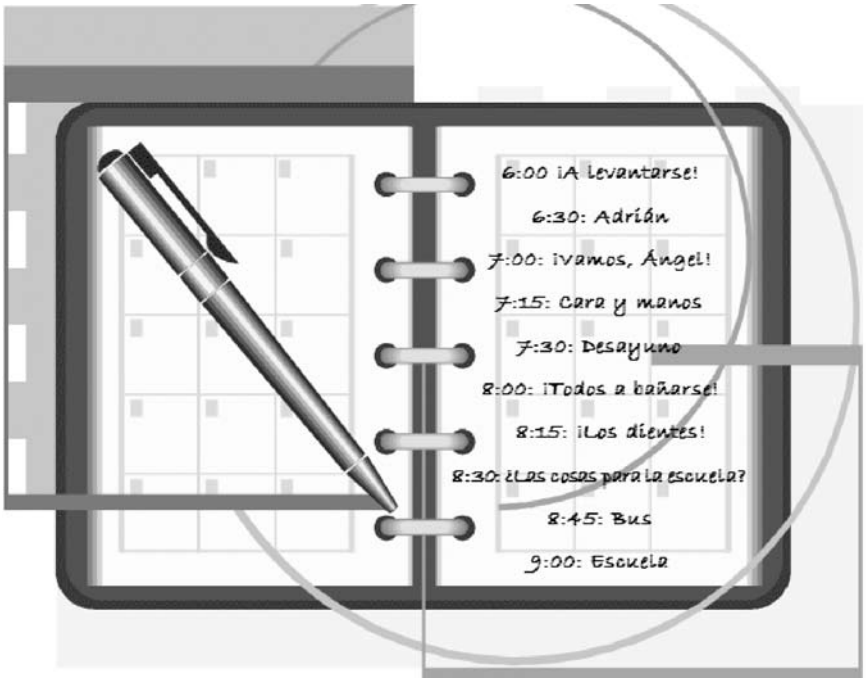


Imagen 4. Ejemplo de muestra de apoyo para la tarea de describir la rutina de la mañana.

5. Gramática

A menudo, el *se* de construcciones tan disímiles como las que aparecen abajo resulta difícil de exponer en clase de manera clara para el estudiante y sin que tome demasiado tiempo para el profesor:[1]

a) ¿Cómo se dice "TV" en español?[2]
b) Yo me llamo Nathalie.[3]
c) Me levanto a las 8.30h.[4]
d) En mi casa no se come mucho pescado.[5]
e) Se ha ido porque tiene una gira de dos meses.[6]

Frecuentemente, se aprovechan ciertos temas y unidades didácticas para exponer determinados tipos de construcción: los hábitos de comida, las recetas y los restaurantes para tratar construcciones impersonales y medias, por ejemplo.[7]

1. Sánchez López (2002) distingue cuatro grandes clases de construcciones con *se*: las impersonales –d.–, las pasivas, las medias –a., b. y c.– y las aspectuales –e.–. Las construcciones medias, a su vez, comprenden usos tan diferentes como "¿Cuánto tiempo necesitas para vestirte?" (Corpas, Jaime *et al.* 2005: 50). y "El guacamole se hace con aguacate, ¿no?" (63)
2. Corpas, Jaime *et al.* (2005): *Aula Internacional 1*, Barcelona: Difusión, 14.
3. 10.
4. 54.
5. 62.
6. 75.
7. 61.

Por otro lado, se suele apelar a algunas estrategias cognitivas según el tipo de construcción: la repetición de fórmulas para construcciones de alta frecuencia de uso en la clase;[8] la explicación del mismo fenómeno en la lengua materna del estudiante;[9] o el uso de una alternancia para explicar un cambio semántico.[10]

En todo curso de ELE, los estudiantes deben enfrentarse a la dificultad de un verbo como "llamarse" desde las primeras clases. Para poder presentarse y presentar a otra persona, tienen que conjugar un verbo y declinar un pronombre al mismo tiempo. Seguramente se han visto también en la necesidad de pedir información sobre la lengua meta, y para ello habrán usado las expresiones del tipo de "¿Qué es/significa...?" y "¿Cómo se dice/escribe/pronuncia...?".

Cuando ya hayan tenido la oportunidad de referirse a hobbies y pasatiempos usando el presente, sería un buen momento para que el docente sistematice por primera vez un conjunto de verbos con *se* paradigmático con un significado común.

Como hemos visto, las tareas definidas en el apartado 4 sirven para introducir el ámbito de las acciones del día a través de las acciones de la mañana. Una vez que todas las tareas se hayan cumplido, podremos exponer los verbos "levantarse", "lavarse" y "bañarse".[11] En términos didácticos, estos tres son ideales para comenzar. Si bien ciertos reflexivos pueden ser útiles para establecer analogías con el inglés, requieren sistematizar los irregulares del presente.[12]

Por lo tanto, podemos presentar estos verbos como "verbos que usamos para hablar de las acciones de la mañana".[13] Será importante dirigir la atención de nuestros estudiantes hacia dos elementos: un pronombre y un verbo. La forma del pronombre cambia con la persona del sujeto, que siempre es la misma que la del verbo. Si lo creemos adecuado, podemos plantear la cuestión de si estos verbos significan lo mismo sin el pronombre.

En clases posteriores, podríamos además mencionar que estos verbos llevan *se* después del infinitivo pero que el pronombre puede cambiar en frases con "gustar", "tener que", "querer", "poder", etc.

6. Ejercitación

Como cierre de la clase, sugiero realizar un ejercicio de gramática sobre las formas que acabamos de introducir. Un ejercicio de corrección de errores podría ser apropiado para comenzar. Por ejemplo, podemos trabajar con la respuesta de nuestro amigo en una postal que contiene errores. En una clase de repaso, se puede plantear un ejercicio

8. Como a. y b.
9. Por ejemplo, cómo expresar la impersonalidad con *se*.
10. Para un caso como e., por ejemplo. Por otra parte, la alternancia semántica puede ser útil para explicar las construcciones con *se* con verbos de cambio de estado físico de causa externa, como *romper(se)*.
11. Ésta es una buena ocasión para verificar si reconocen otras construcciones con se ya utilizadas en clase.
12. Tal es el caso de "despertarse", "acostarse" y "vestirse", cuyas raíces presentan los cambios e>ie, o>ue y e>i, respectivamente.
13. Cabe aclarar a los estudiantes que para el resto del día aparecerán otros verbos de este grupo.

de opción múltiple y otro de relleno de espacios, que demandan mayor dominio de las formas. En el siguiente cuadro, se resume el desarrollo de la clase.

	Introducción oral sobre el tema de los jóvenes au pair		
	Objetivo	*Muestra de apoyo*	*Producto*
Tarea 1	Buscar una familia con chicos para cuidar	Página de internet	Correo electrónico
Tarea 2	Obtener información que nos ayude a organizarnos	Vídeo y texto de correo	Diálogo
Tarea 3	Anotar toda la información que tenemos	Fragmentos para unir	
Tarea 4	Describir la rutina de la mañana a un amigo/a.	Agenda	Postal
Explicación gramatical	Aprender las características básicas de un verbo reflexivo		
Ejercitación en clase	Practicar las formas introducidas	Ejercicio de corrección de errores en una postal	
Ejercitación posterior	Repasar los verbos reflexivos de esta clase	Ejercicios de opción múltiple y de relleno de espacios	

Cuadro 1. Resumen del desarrollo de la clase sobre los jóvenes *au pair*.

7. Conclusión

En una clase de español lengua extranjera, la propuesta presentada tiene una serie de ventajas pedagógicas.

Por la metodología en la que se basa, ofrece a los estudiantes situaciones en las que tendrían que usar la lengua meta fuera de la clase. En efecto, la experiencia *au pair* es una forma de intercambio lingüístico vigente en la actualidad. A su vez, un joven *au pair* necesita saber interactuar empleando recursos adecuados para alcanzar fines socialmente relevantes o de su interés personal, como obtener un trabajo u organizar su rutina laboral.

Por otra parte, un diseño como el descrito sirve para introducir las acciones del día. Esta unidad es útil para ahondar en la expresión de la habitualidad –consolidando el presente de indicativo– y para secuenciar acciones –una estrategia cognitiva que se puede retomar con el pretérito perfecto simple–. Esta clase puede, entonces, servir de transición entre el tema de las vacaciones y el tiempo libre y el de las acciones del día.

En cuanto a los contenidos gramaticales implicados, esta explotación introduce tres verbos reflexivos aprovechando conocimientos previos: otras construcciones con *se* y el presente de indicativo. Estos verbos pueden ser retomados al enseñar el objeto directo.

Por último, los procedimientos sugeridos ejercitan las cuatro destrezas lingüísticas involucradas en el aprendizaje: comprensión lectora, expresión escrita, comprensión auditiva y expresión oral.

Bibliografía

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

CORPAS, J. *et al*. (2005): *Aula Internacional 1*, Barcelona: Difusión.

LACORTE, M. (2007): *Lingüística aplicada del español*, Madrid: Arco Libros.

MOLINER, M. (1966): *Diccionario de uso del español*, Madrid: Gredos, 1967, 2 vols.

PASTOR CESTEROS, S. (2005): "El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de e/le", en *Actas del XV Congreso de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Oviedo.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2007): *Diccionario de la lengua española*, 22ª ed., Madrid: Espasa Calpe, 2 vols.

SÁNCHEZ LÓPEZ, C. (2002): *Las construcciones con se*, Madrid: Visor Libros.

SANTOS GARGALLO, I. (1999): *La lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Arco Libros.

SÁNCHEZ LOBATO, J. e I. SANTOS GARGALLO (2008): *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.

CUATRO.COM (España): *Avance. La familia de Cristina y Javier, otro reto para Supernanny* [en línea].

La importancia del "yo" y de la cultura en el aprendizaje del español como lengua nueva

María Dolores Pevida Llamazares
Aula de Inmersión Lingüística I.E.S. Pando, Oviedo

Resumen

Esta propuesta tiene su arranque en el propio proceso didáctico del aula. Se trata de un Trabajo de Investigación realizado en la Universidad de Oviedo. El contexto de trabajo es un Aula de Inmersión Lingüística, multicultural, que acoge alumnado matriculado en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O.), que desconoce el español y de procedencia subsahariana, china, rumana, brasileña, senegalesa, turca, moldava, búlgara etc...Por norma general escolarizado oficialmente en su país de origen, aunque en algunos casos con escolarizaciones irregulares. Como objetivos prioritarios: el aprendizaje de la lengua nueva, la integración del alumnado en sus entornos más próximos y la integración en el curriculo oficial de la E.S.O. El soporte metodológico se sustenta en la teoría comunicativa, en el desarrollo de las competencias básicas, en el trabajo cooperativo y en la enseñanza por tareas.

El trabajo de investigación plantea como objetivos, analizar situaciones de aprendizaje que nos permitan ver cómo emerge la lengua; también valorar el peso de la lengua materna en el aprendizaje del español; igualmente afrontar las dificultades didácticas, con la distancia del análisis, a fin de poder elaborar e integrar nuevas propuestas; así mismo abordar la problemática de la interculturalidad con planteamientos innovadores; y por ultimo, tomar conciencia de los límites que aparecen en una actividad pedagógica, planteada en estos términos, con la intención de valorar con criterios objetivos y en la medida de lo posible, las propuestas didácticas.

El plan general de este trabajo contiene una introducción, una conclusión y el cuerpo central que dividimos en tres partes:

1. *La primera parte*, la Presentación del Aula (como entorno de nuestro trabajo) donde analizamos el marco institucional, la noción de intercultural (clave en nuestro trabajo) y la metodología que utilizamos dentro del aula. Presentaremos nuestra *Asamblea*, caleidoscopio de culturas, sus objetivos y su estructura y analizamos también las actividades que se desarrollan en este momento de la clase.

2. *La segunda parte* se centra en el aula, como entorno plurilingüe y da cuenta de las actividades realizadas en ese entrono multicultural y plurilingüe. Definimos el aula como espacio pedagógico y detallamos la programación y una selección de actividades de aula. En primer lugar las actividades iniciales y posteriormente las actividades de la programación didáctica. Para finalizar esta segunda parte trataremos de los resultados de aprendizaje.

3. *La tercera parte* de nuestro trabajo: *Y después ¿qué más?* aborda la dificultad de la escolarización posterior, la proyección social así como las problemáticas que suscita la integración con mayúsculas.

4. Finalmente *las conclusiones* de nuestro trabajo y la bibliografía citada.

1. Primera parte

Nuestro trabajo consiste en la descripción y análisis selectivo de nuestra actividad didáctica en el Aula de Inmersión Lingüística para el aprendizaje de la lengua.

Los objetivos de nuestro trabajo se centran en:

1. Analizar situaciones para ver cómo emerge la lengua.
2. Valorar el peso de la lengua materna.
3. Afrontar las dificultades didácticas para valorarlas e integrar propuestas nuevas
4. Abordar la problemática de la interculturalidad con planteamientos innovadores atendiendo al MCER (Marco Común Europeo de Referencia).
5. Tomar conciencia de los límites de la actividad pedagógica para valorar propuestas didácticas.

Nuestra metodología de trabajo es experimental: hemos recogido *corpora* audio y vídeo en la clase para realizar un análisis selectivo y significativo y hacer una valoración de las actividades a la luz de la metodología comunicativa y de los planteamientos del MCER.

La noción de intercultural es clave en nuestro trabajo. Es fundamental en el desarrollo del trabajo de investigación porque se trata de abordar este concepto desde una perspectiva innovadora al amparo de las indicaciones del MCER y además porque en nuestro trabajo tratamos de presentar cómo se hace, cómo se trabaja en el aula para dar respuesta a este reto de la interculturalidad. Además es una idea fundamental en el desarrollo diario de las clases por la amalgama de culturas que conviven en ella. Analizamos diferentes definiciones y llegamos a la conclusión de que existe mucha ambigüedad al respecto. A modo de ejemplo, la definición del DRAE define intercultural como: 'relación entre culturas'.

No hay consenso tampoco en las definiciones. Nos hemos servido de los planteamientos y publicaciones de las Instituciones europeas y también de algunos investigadores que trabajan en la línea que planteamos en nuestro trabajo. Apostamos por trabajar lo intercultural en el ámbito de la *co-acción*, del *hacer juntos*. No es suficiente que existe el *otro*. Con el *otro* debemos hacer algo, debemos tener algo que intercambiar, algo que negociar, algo que aprender del *otro*. Entendemos que lo intercultural ha de erigirse en método de trabajo, como veremos en nuestra Asamblea y en nuestra aula. Debe producirse un diálogo de culturas. En el campo de la enseñanza de las lenguas debemos "entretejer" las culturas que conviven. Descartamos por tanto, concepciones de asimilación de culturas y de adaptación de culturas a la cultura de acogida.

La metodología dentro del aula arranca de los años 80 y 90 con la metodología comunicativa y se actualiza con los planteamientos del MCER llegado el año 2000.

Nuestro entorno metodológico en el aula es *el aprendizaje cooperativo*: una herramienta metodológica muy eficaz, que facilita una nueva estructura en el aula con la formación de equipos cooperativos (la organización de los equipos es una tarea clave en esta estructura), donde el profesor no es la única fuente de aprendizaje (el saber fluye del profesor a los equipos y de ahí entre sus miembros). Este entorno cooperativo permite planificar actividades que facilitan el trabajo a los alumnos, hacen fluir la lengua (en el grupo siempre se habla), enriquecen la autoestima, potencian las relaciones interpersonales y generan un clima positivo que facilita el aprendizaje de la lengua. En nuestra propuesta metodológica y en nuestras decisiones didácticas debemos conceder un papel decisivo a *las lenguas maternas* de nuestro alumnado.

Nuestra Asamblea se define como un encuentro diario previo a la clase (de media hora de duración) donde se realiza un encuentro por la palabra, donde conviven las diferentes culturas, donde se advierte el choque intercultural que sufren nuestros alumnos, un caleidoscopio de culturas.

Los objetivos son tres: el primero es el *encuentro*, hacerse visibles, existir para el *otro* Se producen aquí las primeras verbalizaciones. El segundo es planificar el trabajo que realizaremos posteriormente en el aula. El tercer objetivo se centra en lo emocional, en lo afectivo. Nos va permitir expresar vivencias y experiencias personales. Es importante hacer aflorar lo intercultural

La estructura de la Asamblea tiene tres momentos: un primer momento dedicado a las rutinas, un segundo momento dedicado a los proyectos, vivencias personales, la realidad del mundo, la diversidad, lo intercultural y un tercer momento dedicado a la organización y preparación de la tarea de clase.

Las *actividades de la Asamblea* son actividades iniciales, que hacen fluir la comunicación, que cohesionan al grupo, que hacen *emerger el yo* y que crean un clima de aula positivo. En ellas realizamos un trabajo previo al trabajo que realizaremos en el aula con posterioridad. Se generan situaciones en las que aflora lo intercultural, emerge el *yo*, tímidamente al principio. A medida que avanzamos en el encuentro la comunicación es más rica.

2. Segunda parte

Entramos en la segunda parte de nuestro trabajo: *el aula, un entorno plurilingüe*. En nuestra propuesta metodológica el aula es un espacio pedagógico donde se encuentran multitud de recursos que entran en diálogo, que participan del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Nuestra programación está realizada al amparo del MCER. Trabajamos con los descriptores de nivel A1, A2, B1 y B2. Utilizamos materiales muy diversos en diferentes so-

portes (audio, vídeo, texto, imagen). Para nosotros, dada la peculiaridad del aula, nuestra programación es un marco de trabajo, es como un marco que sostiene un cuadro. En nuestra aula nos encontramos con cuadros muy diversos, sustentados todos por los mismos planteamientos metodológicos (por el mismo marco). Pero los cuadros presentan diferentes tonalidades, más brillo, menos color, mayor contraste, variaciones sobre el mismo tema (todo esto responde a las diferentes realidades de nuestro alumnado). Este soporte, este *marco* permite coexistir, convivir y enriquecerse a unos con otros en un entorno común: *el aula plurilingüe y multicultural.*

Hemos agrupado las actividades desarrolladas en el aula en:

1. Actividades iniciales: *Actividades de acogida*, para romper el hielo, para que se sientan bien, para conocernos. No son actividades como las de la Asamblea, estas exigen más tiempo para su desarrollo, utilizan más componentes lingüísticos y una mayor planificación.

2. Actividades de integración, posteriores en el tiempo, necesiten de modelos de lengua para avanzar en el aprendizaje y deben facilitar incluir a los alumnos nuevos en el grupo ya existente (esta es una peculiaridad muy importante en esta Aula al ir incorporándose alumnado nuevo en cualquier momento del curso).

3. Actividades de la programación académica: son actividades posteriores en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Se encuentran totalmente adecuadas al MCER. Desde el inicio fomentan el *hacer juntos*. Para poder analizarlas las hemos agrupados en diferentes tipos:

   3.1. Actividades individuales de adaptación al medio escolar, trabajando centros de interés comunes a todos los programas de enseñanza de lenguas: el material escolar, la cronología,...

   3.2. Actividades por parejas de adaptación al grupo. Nuestra propuesta metodológica, como venimos mostrando, pasa por una estructura cooperativa del aula, por el *hacer juntos*. Mostramos el producto final de una actividad que hemos llamado *¿A ti que te gusta?* en la que los alumnos y alumnas han realizado una grabación de vídeo. Por parejas han trabajado los gustos y preferencias de sus compañeros y compañeras. Nos encontramos con una pareja cuya competencia comunicativa y lingüística es muy diferente y sin embargo el trabajo siempre llega a buen término. La alumna china ha aprendido lo que la profesora le ha enseñado en clase a través de actividades programáticas, ha aprendido lo que ella se ha esforzado en aprender pero también ha aprendido lo que su compañera le ha enseñado.

   3.3. Actividades de equipo de adaptación al medio social. Hemos trabajado el tema de la salud en el aula. Tarea final: los alumnos deben ir al médico porque se encuentran enfermos. Ellos mismos han realizado también en este caso una grabación de vídeo.

Analizamos los *resultados de aprendizaje* en tres ámbitos:

En el *ámbito lingüístico* los resultados son variables en función de las capacidades intelectuales, de la escolarización previa, de las dificultades derivadas de la lengua y de la cultura maternas, del hecho de disponer de lenguas maternas de tradición oral,... Con nuestra propuesta metodológica algunos alumnos y alumnas concluyen el periodo de 60 días lectivos con un nivel A" del MCER. La mayoría de nuestro alumnado finaliza el periodo de estancia en el Aula con un nivel B1 y en algunos casos con un nivel B2. Podemos presentar este abanico de resultados gracias a parámetros de contraste externos como puede ser la participación y superación de pruebas externas como el DELE (diploma de español lengua extranjera) o también su incorporación paulatina al sistema educativo.

En el *ámbito social* los resultados, más cualitativos, son muy prometedores. Con nuestra propuesta metodológica fomentamos una integración favorable en el entorno más inmediato, ponemos a su alcance el conocimiento de la cultura nueva y desarrollamos y favorecemos su participación activa en la vida académica del Centro educativo.

En el *ámbito afectivo* nuestra propuesta refuerza la autoestima de los estudiantes y les permite construir un universo positivo hacia la cultura nueva que los acoge, lo que supone pasos de avance generoso hacia la integración con mayúsculas.

3. Tercera parte

La tercera parte de nuestro trabajo la hemos titulado: *Y después ¿qué más?.* Una vez superada su estancia en el Aula de Inmersión Lingüística los alumnos se incorporan paulatinamente al currículo educativo en su curso. No es esta una tarea fácil. Plantea por el momento serios problemas porque es necesario enseñarles también la lengua de la escuela, la lengua vehicular. La adaptación escolar a la lengua vehicular lleva tiempo. Los investigadores (Cummins 2002) hablan de un periodo entre 7 y 10 años. De ahí que en el Aula de Inmersión realicemos actividades interdisciplinares en las que combinamos el aprendizaje de la lengua y contenidos curriculares de diferentes áreas.

En esta perspectiva del *Y después ¿qué más?* Analizamos *la proyección social* de nuestro trabajo y del trabajo de los alumnos. Realizamos actividades que trascienden los límites del Aula y así constituimos una empresa cooperativa que desarrolla su tarea a lo largo del curso, promovemos una Jornada Intercultural en el Instituto de la que los alumnos se sienten responsables, disponemos de un blog de aula que nos enlaza con el exterior y realizamos, a modo de ejemplo, una actividad epistolar, para relacionarnos con sus amistades o su familia.

Un paso más en la *integración con mayúsculas*, reforzando vínculos afectivos más allá del entorno académico del Aula. Hemos sido ganadores del I Premio Rochdale al Fomento de la Cultura emprendedora en la Escuela por la constitución y el trabajo de nuestra empresa cooperativa. Ello ha supuesto un revulsivo importante para la integración con mayúsculas de nuestro alumnado. No debemos perder de vista el objetivo fundamental de aprender la lengua.

4. Conclusiones

Este análisis nos permite extraer provisionalmente una serie de conclusiones:

1. El trabajo inicial realizado en "La Asamblea" nos ha hecho descubrir que la expresión del *yo cultural* nos empuja favorablemente hacia la adquisición de la lengua nueva y de la cultura de la sociedad de acogida.

2. Por otra parte, en esta propuesta metodológica disponemos de una poderosa herramienta, dinamizadora del proceso de enseñanza/aprendizaje, como es la estructuración del Aula en *equipos cooperativos*.

3. Además, la metodología comunicativa, actualizada con el *hacer juntos* nos permite plantearnos objetivos ambiciosos en el ámbito de la integración con mayúsculas.

4. Este desafío profesional pudiera parecer exclusivo del profesorado de lenguas, sin embargo pensamos que podría implicar igualmente a otro profesorado de otras áreas en lo que a competencia comunicativa e integración se refiere.

5. Este trabajo tiene visos de ser prolongado en la Tesis Doctoral que nos permitirá lanzar una hipótesis consistente para la investigación, justificar y matizar aspectos del aprendizaje de las lenguas desde perspectivas más amplias.

Bibliografía

ARDITTY, J. y M. T. VASSEUR (1999): "Interaction et langue étrangère: présentation", *Langages*, 134, 3-19

AUDRIEU, J. (1992): *L'espace éducatif européen. Rapport, journal officiel de la République française du 24 juin*, París: Conseil Économique et Social.

AUSTIN, J. L. (1970): *Quand dire, c'est faire*, París, Éditions du Seuil pour la version française.

BRES, J., BELAMOTE-LEGRAND, F. MADRAY-LESIGNE y P. SIBLOT (eds.) (1998): *L'autre en discours*, Rouen: Dyalang.

CASAMIGLIA, H. y A. TUSÓN (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel lingüística, 15-70 y 353-369.

COLLET, B. (2001): "L'interculturel, une dimmension cachée à l'école française", en R. Vilanova, M. A. Hily y G. Varro (eds.) (2001): *Construire l'interculturel? De la notion aux pratiques. Espaces interculturels*, París: L'Harmatan, 181-195.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: M.E.C. y Grupo Anaya Ediciones.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en línea]. *http://cvc.cervantes.es/ensenanza/ biblioteca_ele/marco/default.htm* [Consulta: 29 de setiembre de 2012].

CUMMINS, J. (2002): *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Ediciones Morata, S. L.

DÍAZ-AGUADO, M. J. (2006): "Programas para la construcción de la igualdad desde una pers-

pectiva intercultural", en M. J. Díaz-Aguado, *Educación Intercultural y aprendizaje cooperativo*, Madrid: Pirámide, 105-129.

FIRTH, J. R. (1957): *Papers in linguistics*, London: Oxford University Press.

GALISSON, R. (1980): *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères: du structuralisme au fonctionnalisme*, París: Clé International.

GUEYE, D. (2001): "De l'intraculturel a l'interculturel. L'exemple d'un médiateur soninké dans un foyer de travailleurs immigrés", en R. Vilanova, M. A. Hily y G. Varro (eds.), *Construire l'interculturel? De la notion aux pratiques. Espaces interculturels*, París: L'Harmatan, 167-179.

HILY, M. A. (2001): "Rencontres interculturelles. Échanges et sociabilité", en R. Vilanova, M. A. Hily y G. Varro (eds.), *Construire l'interculturel? De la notion aux pratiques. Espaces interculturels*, París: L'Harmatan, 1-4.

JAKOBSON (1953): A*ctas de la conferencia de antropólogos y lingüistas celebrada en julio de 1952*, 15 [en línea]. *http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras18/textos3/sec_ 5.html* [Consulta: 29 de setiembre de 2012].

LEIMDORFER, F. (2001): "L'interculturel dans les discours ou le passage de la frontière. Exemples d'entretiens réalisés en français en Côte d'Ivoire", en R. Vilanova, M. A. Hily y G. Varro (eds.), *Construire l'interculturel? De la notion aux pratiques. Espaces Interculturels*, París: L'Harmatan, 139-166.

MARTEL, A. (2001): "La dynamique des langues: un champ sociolingüistique à portée interculturelle", en R. Vilanova, M. A. Hily y G. Varro (eds.), *Construire l'interculturel? De la notion aux pratiques. Espaces interculturels*, París: L'Harmatan, 45-58

NUCHÈZE, V. de (2004): "La rencontre interculturelle. Impasses, sentiers balisés et chemins de traverse", *Lidil*, 29: 11-41.

NUSSBAUM, L. (1999): "Émergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère", *Langages*, 134: 35-50.

PUJOLÀS, P. (2004): *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*, Barcelona: Octaedro.

PUJOLÀS, P. (2008): *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*, Barcelona: Graó.

PUREN, C. (2002): "Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle", *L'Interculturel*, 55-7.

TOURAINE, A. (1994): *Qu'est-ce la démocratie?,* París: Fayard.

VARRO, G. (2001): "Les présuposés de la notion d'interculturel. Réflexions sur l'usage du terme depuis trente ans", en R. Vilanova, M. A. Hily y G. Varro (eds.) (2001): *Construire l'interculturel? De la notion aux pratiques. Espaces interculturels*, París: L'Harmatan, 121-138

VASSEUR, M. T. (1999): "Dialogues. Soliloques et projet d'apprenant chez une étudiante avancée", *Langages*, 134, 85-100.

WITTGENSTEIN, L. (1953): *Las investigaciones filosóficas*, 1ª ed., Barcelona: Crítica.

Evaluación de ELE en contextos multiculturales: datos sobre la adquisición del nivel A1 en escuelas primarias de Norteamérica

María Jesús Plaza
Universidad Mount Royal de Calgary

Carlos Soler Montes
Instituto Cervantes de Albuquerque

Resumen

En este trabajo se presentan una serie de datos sobre la adquisición de la compresión de lectura y la expresión escrita de nivel A1 por estudiantes de primarias en escuelas bilingües norteamericanas. Para ellos se han seleccionado una serie de grupos de estudiantes de los grados tercero y cuarto de primaria de origen lingüístico y cultural muy diverso y que estudian español en dos contextos muy diferentes: unos en la Provincia de Alberta, en Canadá y otros en el Estado de Nuevo México, en los Estados Unidos de América.

Es por todos conocido que el español es una de las lenguas extranjeras que cada vez se estudia en más lugares del mundo y desde edades más tempranas. En Norteamérica podemos encontrar multitud de centros educativos que ofrecen español desde el comienzo de la enseñanza primaria ya sea como lengua vehicular en programas bilingües y de inmersión, o simplemente como lengua extranjera. Esta tendencia a ofrecer español desde la infancia tanto en Estados Unidos como en Canadá coincide con la implantación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* a distintos niveles por autoridades educativas, universidades, asociaciones de profesores, distritos escolares, entidades evaluadoras y editoriales.

En un momento tan crucial para la enseñanza de segundas lenguas en ambos países surge este proyecto de investigación, en el que se ha propuesto analizar el nivel de competencia escrita de alumnos de primaria, escolarizados en contextos plurilingües y multiculturales en escuelas estadounidenses y canadienses. Para la evaluación de esta destreza se han tenido en cuenta los parámetros establecidos por el MCER.

Para ello se han seleccionado varios centros con programas similares en ambos países con el fin de comparar el grado de dominio de la expresión escrita entre tres grupos de alumnado diferentes que aprenden el español y conviven en la mayoría de las aulas norteamericanas: estudiantes con lengua materna inglesa, estudiantes con el español como lengua materna o de herencia y estudiantes cuya lengua materna no sea ni inglés ni español. Estos centros están adscritos a la red de *International Spanish Academies* también conocidas como ISAs, una serie de escuelas adscritas a la Consejería de Educación de España en EE.UU. y Canadá consistente en más de ochenta centros

educativos cuyo objetivo común es ofrecer programas de bilingües inglés-español de excelencia en educación infantil, primaria y secundaria. Las ISAs fueron creadas en 2001 para integrar tanto el aprendizaje de la lengua española con el de otras asignaturas utilizando el español como lengua de instrucción. Este programa además se beneficia de profesores visitantes que son contratados en España por cada uno de los centros, así como de la inclusión de los niveles del MCER y los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE).

Este trabajo se enmarca dentro de un proyecto más amplio que tiene como objetivo establecer correlaciones entre los niveles del MCER y los currículos de enseñanza de español como lengua extranjera o como segunda lengua. En una primera fase del proyecto que comenzó en 2007, se determinaron estas equivalencias entre documentos norteamericanos y europeos a nivel teórico, gracias a la ayuda de los descriptores incluidos en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Una vez comparados los primeros currículos llegamos a la conclusión de que los programas bilingües en Estados Unidos y Canadá podrían llegar a alcanzar el nivel B2 del MCER, o al menos eso reflejaban los currículos que se compararon en ese momento.

En esta segunda fase, decidimos validar nuestras correlaciones teóricas de manera empírica, de tal manera que tuviéramos evidencias de que los niveles del MCER que los currículos norteamericanos ponen de manifiesto, se cumplan en la realidad y sean adquiridos por los estudiantes de estas escuelas. Para evaluar el nivel de competencia lingüística de los estudiantes de español acudimos en un primer momento a los resultados de los DELE. Estos diplomas se administran de manera gratuita en la red de ISAs gracias al convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación de España y el Instituto Cervantes. De todos ellos, el diploma que se ha identificado en estos centros como requisito mínimo, ha sido el de nivel B1 escolar. Este examen, que pone a prueba el dominio del español escrito y hablado, se administra de forma gratuita a más de 300 candidatos, matriculados en el grado 10 y 11 durante la convocatoria de mayo. Los resultados de estas pruebas masivas que sin duda han servido para estandarizar y equilibrar el nivel de rendimiento entre los centros de esta red, han sido analizados en la Consejería de Educación de España en Washington. Los resultados de los años 2010 y 2011 muestran un amplio porcentaje de candidatos aptos, aunque de manera sistemática, dejan entrever que las peores calificaciones son las de las pruebas de compresión de lectura y expresión escrita. Mientras el porcentaje de éxito general en el examen está por encima del ochenta por ciento, en estas pruebas escritas desciende drásticamente al sesenta por ciento.

Por ello, decidimos comenzar nuestro proyecto de evaluación dentro del ámbito de las destrezas escritas, con el fin de detectar dónde podían estar los problemas en el desarrollo de la capacidad de leer y escribir en español. Como los resultados de los DELE correspondían ha estudiantes del penúltimo curso de la secundaria que se supone que han adquirido por completo el nivel B1 y se encuentran en la fase de transición al nivel B2, decimos centrarnos en los estudiantes de primaria, empezando por el principio: por la adquisición de las destrezas de comprensión y expresión escrita de nivel A1.

Tras administrar las tareas de evaluación de nivel A1 que preparamos y que comentaremos a continuación, siguiendo muy de cerca los descriptores del MCER y los exámenes del DELE, a más de 240 escolares del tercer y cuarto curso de primaria de centros públicos en las ciudades de Calgary (Canadá) y Albuquerque (Estados Unidos), comparamos los datos teniendo en cuenta el origen lingüístico y sociocultural de los estudiantes así como sus actitudes hacia el aprendizaje del español, para extraer conclusiones y detectar donde podrían estar las causas de la descompensación en la adquisición y el manejo de las destrezas escritas con respecto a las orales, tal y como mostraban los resultados de los DELE en secundaria.

Al analizar nuestros resultados, no solo entendemos en qué consiste el nivel de competencia escrita en español en la enseñanza primaria, una etapa tan crucial para el aprendizaje, en la que se confluyen de manera determinante tanto los factores contextuales, cognitivos y afectivos como el proceso de alfabetización en la L1; sino que también hemos podido ser conscientes de en qué medida el bagaje multicultural y plurilingüe del alumnado incide en el éxito de la adquisición de la segunda lengua.

Los instrumentos de investigación que se utilizaron para este estudio fueron un cuestionario sociolingüístico, un examen de lectura y un examen de escritura que se administraron el mismo día en las escuelas seleccionadas.

El cuestionario sociolingüístico constaba de nueve preguntas, cinco de ellas sobre información personal y cuatro sobre el uso de la lengua con personas del círculo familiar del estudiante.

En el diseño de los exámenes de lectura y de escritura se tuvieron en cuenta los principios y los descriptores del MCER además de los contenidos del nivel de referencia para el nivel A1 del plan curricular del Instituto Cervantes. También considerando la corta edad de los participantes se seleccionaron temas de su entorno habitual y se incluyeron escenas divertidas de las que pudieran hablar. El examen de lectura consistía en tres ejercicios distintos de comprensión lectora. En el primero de ellos se tenía que decidir si una serie de enunciados eran ciertos o falsos basados en un horario académico. El segundo era de respuesta cerrada después de leer una invitación a una fiesta y finalmente en el tercer ejercicio los participantes tenían que completar una serie de frases relacionadas con una lectura sobre las generalidades de una familia hispana.

Al igual que el examen de lectura, el examen de escritura constaba de tres ejercicios. El primero era una interacción escrita en la que el estudiante debía completar un cuestionario sobre su escuela. En el segundo se tenía que escribir una serie de frases que narraran un dibujo de una clase en la que los alumnos hacían de todo menos estudiar y en el tercero se observaba un monstruo en color y se describía como era éste físicamente.

La información obtenida del cuestionario sociolingüístico nos permitió realizar el perfil familiar y lingüístico de cada uno de los participantes. En la tabla 1 y 2 se muestra el número de niños y niñas que formaron parte del estudio y al grado escolar al que pertenecían.

Alberta, Canadá

GÉNERO	GRADO 3	PORCENTAJES	GRADO 4	PORCENTAJES
Niños	20	30%	24	38%
Niñas	47	70%	39	62%
TOTALES	**67**		**63**	

Tabla 1

Nuevo México, Estados Unidos

GÉNERO	GRADO 3	PORCENTAJES	GRADO 4	PORCENTAJES
Niños	55	53%	47	48%
Niñas	48	47%	52	52%
TOTALES	**103**	100%	**99**	100%

Tabla 2

En las tablas 3 y 4 se presenta el perfil familiar de los participantes que tomó en cuenta el país de origen de los padres, es decir si los dos padres eran de países anglosajones, si los dos padres o uno de los padres había nacido en un país de habla española o si lo padres provenían de otros países que no fueran Canadá o de los Estados Unidos.

Alberta, Canadá

PERFIL FAMILIAR	GRADO 3	PORCENTAJES	GRADO 4	PORCENTAJES
Anglosajones	50	74.6%	50	81%
Hispanos	11	16.4%	6	9.5%
Multilingües	6	9%	6	9.5%

Tabla 3

Nuevo México, Estados Unidos

PERFIL FAM.	GRADO 3	PORCENTAJES	GRADO 4	PORCENTAJES
Anglosajones	7	7%	9	9.5%
Hispanos	91	88%	78	78%
Multilingües	5	5%	12	12.5%

Tabla 4

Una vez tabulados los datos nos pudimos dar cuenta de una serie de diferencias entre el origen de la población estudiantil que acude a los programas bilingües en los dos contextos estudiados, el estadounidense y el canadiense.

En el contexto canadiense este tipo de programas parece atraer más a las familias anglófonas en las que los dos padres eran anglosajones que a las familias hispanas. Por ejemplo en nuestra muestra la mitad de los niños de *grado tres* (57%) provenía de familias, un 29% de familias cuyos padres eran oriundos de algún país de habla española y 14% de parejas multilingües.

Por otro lado en el contexto estadounidense una gran mayoría (88%) provenía de familias cuyos padres eran hispanos, un 7% de padres anglosajones y un 5% de parejas multilingües.

En cuanto al género de los participantes los datos muestran que en las escuelas canadienses acuden a estos programas más niñas que niños, 65% versus a un 35%, mientras que en la escuela estadounidense acuden un poco mas de niños (54%) que de niñas (47%).

Respecto al *grado cuatro*, en las escuelas canadienses se puede ver un descenso considerable en el número de alumnos procedentes de parejas hispanas y una constante en el número de alumnos de parejas anglosajonas y multilingües. En la escuela estadounidense aparece un breve descenso en el número de alumnos de familias hispanas y un breve aumento en el número de alumnos de parejas multilingües y anglosajonas.

Para facilitar el análisis de los datos de los participantes se asignó un código a cada uno de los cuestionarios sociolingüísticos que se usó consistentemente a lo largo del estudio.

Una vez corregidas las pruebas de comprensión lectora y expresión escritura se llevaron a cabo medias porcentuales en los dos grados. Primero se hizo la media de la nota obtenida en los dos instrumentos de evaluación, después se categorizaron a los participantes por género y finalmente por el perfil lingüístico.

En lo que atañe al nivel de comprensión lectora y de expresión escrita de los participantes la tabla 5 muestra que aunque en ambos grados los estudiantes han conseguido adquirir el nivel A1, el grado 4 obtuvo una mejor puntuación que el grado 3. La explicación reside en que este grupo de alumnos estuvo expuesto a la lengua meta un año más.

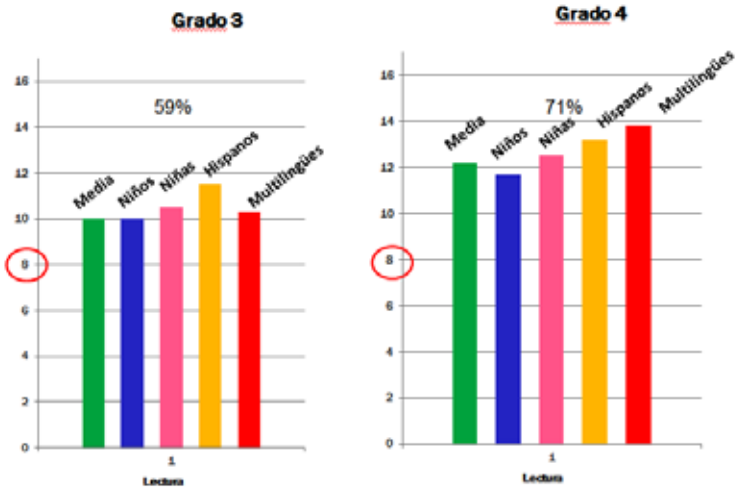


Tabla 5

A modo de comparación y teniendo en cuenta el género de los participantes la tabla anterior también muestra que las niñas de cuarto grado obtuvieron mejores resultados que los niños en la compresión lectora y en la expresión escrita mientras que en grado tres los porcentajes están a la par en ambas habilidades.

Siguiendo las teorías de adquisición de lenguas que postulan que los aprendices de una segunda lengua aprenden con más facilidad una tercera tabulamos la puntuación de las pruebas de comprensión lectora y expresión escrita según el perfil del estudiante. La tabla 6 muestra que en grado 4 no hay diferencias significativas entre el nivel de comprensión lectora de los hijos de familias hispanas y multilingües, sin embargo en la expresión escrita los hijos de familias multilingües consiguen mejores resultados.

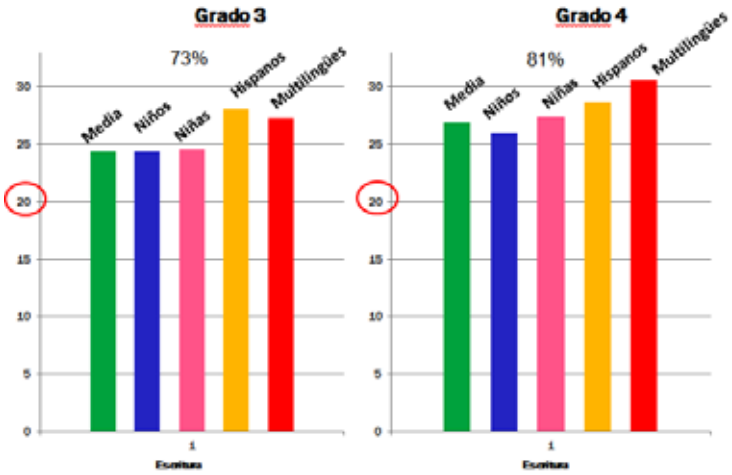


Tabla 6

Aunque de una forma holística los participantes en ambos grados demostraron haber adquirido el conocimiento exigido del nivel A1 según el MCER decidimos analizar con profundidad un ítem de la prueba de escritura que requería hacer un descripción de lo que estaba ocurriendo en una clase. Para ello utilizamos los descriptores del Plan Curricular del Instituto Cervantes para el nivel A1 y confeccionamos una rúbrica de evaluación. Con esta rúbrica asignamos un código al tipo de errores que cometían más. De esta manera organizamos los errores en 3 categorías para los adjetivos (descripción física, estado de ánimo y posición dentro de la frase) y en 4 categorías para el uso de los verbos (existencia, cualidad, tiempo presente y participio).

Como puede verse en el gráfico 1 referente al grado 3 el conocimiento no está totalmente en el uso de los adjetivos que indican descripción física o estado de ánimo ni en el uso de participios. Sin embargo este grupo parece haber internalizado el uso de los verbos de calidad y de existencia.

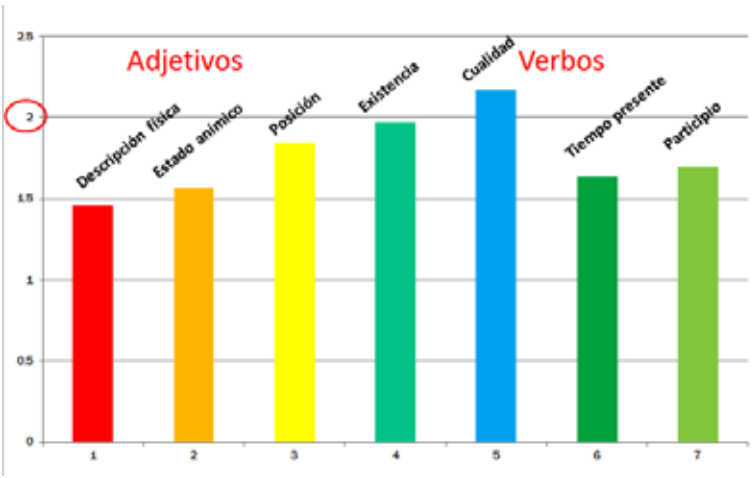


Tabla 7

Por el contrario en el gráfico 2 que ilustra la producción escrita de los estudiantes del grado 4 vemos un fuerte descenso en el uso de adjetivos de descripción física y de estado de ánimo al igual que la forma presente de los verbos.

Tabla 8

Comparando ambos gráficos observamos que el conocimiento de ciertas estructuras gramaticales parece perderse a niveles más altos lo cual es un tanto preocupante.

En este trabajo, debido a las limitaciones en tiempo y espacio, presentamos solamente el análisis de los resultados de las escuelas primarias de Canadá. Tenemos como proyecto futuro analizar las pruebas de comprensión lectora y escrita de las escuelas de Nuevo México para posteriormente comparar resultados en los dos contextos. También pensamos añadir los resultados de los estudiantes de las familias anglófonas que son sumamente interesantes. Además seguiremos analizando con detenimiento los ítems de las pruebas de escritura y lectura para así poder hacer una serie de recomendaciones a las personas a cargo de estos programas.

Bibliografía

CHAMBRES, J. K. (2002): *Sociolinguistic theory: linguistic variation and its social significance*, Malden: Blackwell.

CONSEJO DE EUROPA (2001): "Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment", en *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, y Grupo Anaya [Traducción en español realizada por la Dirección Académica del Instituto Cervantes y publicada de acuerdo con el Consejo de Europa (2002)].

LLORIÁN, S. (2007): *Entender y utilizar el Marco común europeo de referencia desde el punto de vista del profesor de lenguas*, Madrid: Santillana.

INSTITUTO CERVANTES (2012): "Diplomas de español como lengua extranjera" [en línea]. Madrid: Instituto Cervantes. *http://diplomas.cervantes.es/* [Consulta: 1 de octubre de 2012].

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Enciclopedia del español en el mundo*, Madrid: Círculo de lectores, Plaza & Janés.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva.

MONTRUL, S. (2004): "Subject and object expression in Spanish heritage speakers: A case for morphosyntactic convergence", *Bilingualism: Language and Cognition*, 7 (2), 125-142.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (2005): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona: Ariel.

PARRONDO RODRÍGUEZ, J. R. (2004): "Modelos, tipos y escalas de evaluación", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.) (2004), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.

POTOWSKI, K. (2007): *Language and Identity in a dual immersion school*, Clevedon: Multilingual Matters.

POTOWSKI, K. (2004): "Spanish Language Shift in Chicago", *South West Journal of Linguistics*, 23, 1.

PRATI, S. (2007): *La evaluación en español lengua extranjera*, Buenos Aires: Libros de la Araucaria.

RICENTO, T. y B. BURNABY (1998): *Language and Politics in the United States and Canada*, London: Lawrence Erlbaum Associates.

SILVA-CORVALÁN, C. (2001): *Sociolingüística y pragmática del español*, Washington, D.C.: Georgetown University Press.

SILVA-CORVALÁN, C. (1996): *Language contact and change: Spanish in Los Angeles*, Oxford: Clarendon.

VANDERGRIFT, L. (2006): *Proposal for a Common Framework of Reference for Languages for Canada*, Ottawa: Canadian Heritage.

Nuevos proyectos para la enseñanza de ELE: ¿Constituimos una cooperativa?

Dolores Pevida Llamazares
Ángela Quirós Colubi
Aulas Intensivas de Inmersión Lingüística IES Pando de Oviedo e
IES La Magdalena de Avilés, Asturias.

Resumen

Siguiendo la metodología de enseñanza por tareas y el enfoque comunicativo, creamos una cooperativa en el aula intensiva de inmersión lingüística, cuyos objetivos principales son el aprendizaje de Español como 2ª Lengua y la integración de un alumnado multicultural en nuestra sociedad. Los alumnos proceden de distintos continentes y tienen lenguas maternas diferentes. Están escolarizados en centros públicos de Educación Secundaria y parten de un nivel A0 de conocimiento del español. A lo largo de dos trimestres y con una dedicación semanal de 20 horas a la enseñanza de ELE/2, seguimos los pasos para la consecución de la tarea final, la creación de una empresa cooperativa que elabora y vende productos creados por todos los alumnos del aula.

Nuestra cooperativa se crea en el contexto del Aula de Inmersión Lingüística del IES Pando e IES La Magdalena de Asturias, cuyo alumnado está formado por chicos y chicas de diferentes nacionalidades, edades y niveles educativos que presentan como característica común el desconocimiento del idioma español en el momento de incorporarse al sistema educativo asturiano. Se trata de una cooperativa escolar en la que hemos de hacer primar los aspectos de consecución de objetivos educativos y adquisición de competencias básicas.

La cooperativa aúna a todos los participantes que pasan por el aula a lo largo del curso. El periodo de permanencia en el Aula de Inmersión es de 60 días, sin embargo la cooperativa aglutina a todos ellos incluso encontrándose algunos en otros centros educativos en determinadas fases del proyecto.

Los objetivos del Aula de Inmersión se centran en:
– aprender la ELE/2.
– integrar al alumnado en el entorno escolar y social.
– familiarizarlo con el currículo educativo.
– estimular la iniciativa emprendedora

De acuerdo con ellos, la idea de formar una cooperativa nos parece muy adecuada para abordarla en el contexto de nuestra aula con un tipo de alumnado que puede requerir en muchas ocasiones satisfacer necesidades emprendedoras, orientarse sobre la inserción en el mundo laboral e integrarse en una nueva sociedad. Todo ello a través de

la enseñanza del español como segunda lengua, objetivo prioritario e inminente, que se ve enriquecido con el aprendizaje de una serie de contenidos que favorecen y potencian las habilidades sociales fundamentales para su integración.

La creación de una empresa cooperativa en nuestra aula ofrece un marco muy interesante para desarrollar los *objetivos de la LOE*, especialmente en cuanto a la adquisición de las competencias básicas. Consideramos necesario destacar su contribución al desarrollo de las siguientes:

Competencia lingüística, reforzando la capacidad comunicativa general y concediendo un carácter muy funcional a todo lo que el alumnado tiene que aprender. Hacer cosas con la lengua en contextos reales de comunicación es una de las aportaciones más valiosas del proyecto en este campo.

Competencia matemática, aplicando los procesos de cálculo para solucionar problemas reales de contabilidad coherentes con sus necesidades: registrar gastos e ingresos de la cooperativa en el libro contable, comprobar que el dinero disponible coincide con el saldo anotado, calcular los costes de fabricación de los productos, marcar el precio final de los artículos, manejar el dinero durante la venta, cuantificar los beneficios obtenidos por la empresa...

Competencia digital, por el uso de las Tics en el aula, bien sea a través del procesador de textos, la búsqueda de información en Internet o la incorporación al blog del aula de la realización de algunas de las tareas conducentes a la creación de la empresa.

Competencia social y ciudadana, aceptando y practicando normas de convivencia acordes con los valores democráticos. La cooperativa escolar supone una excelente oportunidad para la implicación de los alumnos y alumnas en un proceso de negociación permanente donde la reflexión, la toma de decisiones conjunta, la colaboración para alcanzar un objetivo común, el compartir recursos o la capacidad de aprender unos de otros fomentan actitudes fundamentales en su desarrollo como ciudadanos y ciudadanas.

Autonomía e iniciativa personal, capacidades emprendedoras, transformando las ideas en acciones: me propongo un objetivo, lo planifico y lo llevo a cabo. Estas son tareas que constituyen el núcleo de la cultura emprendedora y que junto con la adquisición de habilidades lingüísticas contribuyen al desarrollo de la iniciativa personal y a la regulación de la propia actividad con progresiva autonomía.

1. Estructura organizativa. Fases y proceso de constitución

Una cooperativa en la escuela supone poner de relieve todos aquellos aspectos de composición, de organización del trabajo, de rendimientos, de metas comunes de que dispone la empresa al servicio del proceso de enseñanza/aprendizaje. De ahí que la constitución de una sociedad cooperativa en el aula nos ayude a generar en el alumnado un espíritu colaborador, de autonomía personal, necesaria en la formación básica de nuestro alumnado. El proceso de constitución se dividiría en las siguientes fases:

- *Preparamos una presentación en power point* con la idea de aprender qué es una empresa y con las claves de una empresa cooperativa. Elaboramos un vocabulario específico y básico en torno al concepto de empresa y desarrollamos algunas actividades para familiarizar al alumnado con este vocabulario.

- *Realizamos actividades y dinámicas de grupo* que fomentan la cooperación como por ejemplo "Los cuadrados quebrados" y "El equipo de Manuel".

- *Adaptamos materiales* que nos parecen aprovechables y exportables de otros contextos educativos: alumnado con necesidades de aprendizaje, grupos con necesidad de refuerzo educativo, alumnado con dificultades lingüísticas... porque facilitan el acceso de los alumnos y alumnas a unos documentos con los que puedan gestionar la organización de su cooperativa: el Acta de Constitución y los Estatutos de la Cooperativa.

- *Elegimos el nombre de la cooperativa y el logotipo que la va a representar.* Pensamos, buscamos y revisamos nombres y logotipos de otras empresas conocidas, trabajamos los juegos de palabras y los significados implícitos. Posteriormente, en gran grupo, cada participante hace las propuestas que le parecen adecuadas y finalmente votamos entre los que son más afines a nuestras características.

- *Definimos los cargos necesarios* que se necesitan en la empresa: Presidente, Secretario, y Tesorero, a partir de una dinámica de gran grupo en clase. Por consenso decidimos que un Responsable de Materiales y un Responsable de Marketing favorecería el desarrollo de nuestro trabajo, nos facilitaría el acercamiento al mercado y nos ayudaría a planificar nuestras actuaciones para organizar la participación en el Mercado al que asistiríamos al final de curso. Llevamos un *libro de socios* que gestionan el presidente y el secretario. El tesorero de la cooperativa lleva un *libro de cuentas* y *registro de facturas.* Todos estos registros han sido diseñados en clase por el alumnado con el apoyo del profesorado.

- A continuación, transcribimos cómo los alumnos definieron alguno de los cargos que habían elegido:

  Nuestra presidenta: habla bien español, es guapa, confiamos en ella, nos da tranquilidad, somos sus amigas, no se enfada fácilmente, sonríe mucho, es inteligente, es lista, nos gusta que nos represente, es educada, estudia mucho, no es mentirosa.

  Nuestra responsable de materiales: es guapa, es amable y simpática, es inteligente, es ordenada, le gustan las matemáticas, confiamos en ella, es divertida, se ríe mucho, somos amigas, le gusta cooperar, es trabajadora, a veces se enfada u n poco, escribe bien, le gusta leer y cantar, es muy tímida.

  Nuestro secretario: es simpático, le gustan las matemáticas, habla bastante español, hará bien las tareas de secretario, confiamos en él, es responsable, es educado, es buen compañero, es inteligente, es guapo.

- *Elaboramos un documento en el que quedan reflejadas las funciones y las obligaciones de cada cargo*. Conocer las obligaciones de cada uno es algo fundamental y priorita-

rio en la organización de un grupo humano. Además trabajamos las cualidades que son positivas para asumir con éxito cada uno de los cargos. Es también un momento adecuado para trabajar en clase contenidos lingüísticos relacionados con la descripción de las personas y de su psicología, la autoestima de los participantes, la responsabilidad, el trabajo en equipo y las habilidades necesarias para los debates y para la toma de decisiones conjuntas.

En palabras de los alumnos las funciones y obligaciones del presidente son: "El presidente tiene que ser: inteligente, educado, amable, tiene que saber hablar, simpática y tiene que hablar mucho español".

- *Preparamos una fase de campaña electoral para la elección de los cargos directivos de la Empresa.* Los alumnos y las alumnas prepararon una exposición oral con objeto de convencer y persuadir a sus compañeros y compañeras de sus cualidades para representar a la cooperativa en los cargos que se precisaba elegir. Estas intervenciones fueron grabadas en vídeo y visionadas después con el objetivo de realizar propuestas de mejora. Esto supone un ejercicio muy interesante de comunicación que resulta significativo para el alumnado porque responde a una necesidad real del momento en que nos encontramos organizando la cooperativa en el Aula de Inmersión.

- *Elegimos, por votación, los cargos directivos*. Más allá del objetivo concreto de elegir los cargos representativos de nuestra cooperativa, el valor educativo de este momento es muy importante en el contexto escolar en el que nos encontramos: subsanar deficiencias conceptuales en alumnado procedente de países en los que las prácticas democráticas no siempre son habituales y realizar el proceso de votación completo con el fin de que el alumnado se familiarice con elementos importantes de la democracia.

- *Elección del producto*. ¿Qué productos podemos ofrecer? Analizamos en gran grupo las habilidades de los participantes, sus gustos y preferencias. Es importante realizar con el alumnado reflexiones sobre la inversión que podemos hacer, sobre el mercado donde vamos a vender los productos y sobre aspectos empresariales en general. La planificación del profesorado en este campo es necesaria para orientar al alumnado y asesorarles sobre las diferentes posibilidades a nuestro alcance. En la elección de productos partimos de una idea: elaboración de chapas con diseños originales que nos identifiquen. Los demás productos de elaboración artesanal respondieron a habilidades de alguno de los alumnos para realizar pulseras trenzadas de colores. Esta cooperativa quiso continuar con uno de los productos de la cooperativa del curso anterior que había tenido mucho éxito: los llaveros de la suerte. Por último la cooperativa escogió fabricar unos imanes realizados manualmente con piezas plásticas de colores haciendo formas diferentes según el gusto de cada artesano. Cada pieza por tanto es única y diferente a las demás.

- *La fabricación.* La fabricación es una fase más dentro de la cooperativa. Nuestra cooperativa está centrada en una producción artesanal que nos permita diferen-

ciarnos de cualquier otro producto realizado de manera industrial. En el proceso de fabricación destacaremos dos aspectos fundamentales: el manejo de materias primas y herramientas y la organización de los equipos de trabajo. Es muy importante conceder autonomía al alumnado. Debemos aprovechar los conocimientos y las habilidades de determinados participantes para apoyar a aquellos otros que tengan mayores carencias o desconozcan la técnica de fabricación. Es una fase que promueve una fuerte cohesión en el grupo y es importante que en los equipos de trabajo todos se sientan responsables del producto final.

- *Financiación.* El alumnado ha participado en la compra de los materiales, todos han realizado una aportación inicial a la empresa de 5ğ, y ha sugerido materiales novedosos con el apoyo de las profesoras, porque nuestro alumnado desconoce nuestro tejido comercial y es importante para nosotros abaratar costes en los gastos iniciales de adquisición de materias primas. Una vez realizada la *aportación económica inicial* hacemos un estudio económico y un presupuesto de gasto para la adquisición de materias primas para la fabricación de nuestros productos. A la luz de este informe, la Cooperativa, amparada por un acuerdo suscrito entre Valnalón y Cajastur, solicita un *préstamo bancario* de 100ğ. El alumnado preparó toda la documentación requerida. y concertamos una entrevista en una de las sucursales de Cajastur. Acudimos a la cita y los alumnos solicitan y se formaliza el préstamo, con el compromiso de devolver el dinero la primera semana del mes de junio.

- *Plan de producción*. Estipulamos unos tiempos dentro del horario de clase, siempre los mismos, destinados a la fabricación. Las instalaciones utilizadas fueron las del I.E.S. y nuestra aula de clase. El Conseyu la Mocedá de Asturias nos ha facilitado una máquina para el montaje de las chapas, de no haber sido así la cooperativa tendría que haber realizado una inversión en maquinaria que le habría acarreado un gasto añadido. Además esto nos permitió tener contactos con agentes externos, prioritario en la socialización que nosotros pretendemos con este alumnado y nos brindó la posibilidad de dar a conocer nuestra cooperativa.

- El *precio de los productos* lo definimos como la cantidad de dinero que un consumidor paga por adquirir un producto. La actividad de fijar los precios es muy relevante: es una actividad que realizamos en clase atendiendo al coste de fabricación y el beneficio.

- *Se redacta y firma el Acta de Constitución.*

- *Se consensúan y redactan los Estatutos de la Cooperativa.* Hemos trabajado la elaboración de los estatutos a partir de las normas de clase y del Instituto. Así el alumnado se da cuenta de la necesidad de que en todo grupo de personas ha de haber unas normas de funcionamiento, con el objeto de fomentar actitudes que favorezcan la actividad de la empresa y el logro de los objetivos comunes.
  Estos son los estatutos del curso 2011/2012:

1º Colaborar. 2º Trabajar juntos. 3º Todos hablamos español. 4º Hablar despacio y en voz alta. 5º No se puede coger el dinero. 6º No se puede vender con distintos precios. 7º No podemos olvidarnos de ser majos. 8º Atender a los clientes de una manera educada. 9º Hacer publicidad. 10º Cuando acabe el mercado hay que recogerlo todo.

- *Plan de comercialización y marketing.* Trabajamos en colaboración con Valnalón (Ciudad Industrial Valle del Nalón, S.A.U.) dependiente de la Consejería de Industria y Empleo dedicada desde 1987 a la promoción y dinamización empresarial de una cuenca minera y siderúrgica en retroceso. En 1992 comenzaron a crear y diseñar "la cadena de Formación de Emprendedores" con el objetivo de promover la cultura emprendedora en los más jóvenes. En este marco de proyectos educativos introducidos en la Escuela, organizamos y desarrollamos nuestro proyecto para la enseñanza del español lengua extranjera. Nos proponen la organización de un *Mercado para final de curso*. Los clientes potenciales son los transeúntes de la ciudad que se encuentran con el Mercado en un Paseo de un Parque, los compañeros y compañeras de los alumnos y alumnas que constituyen la cooperativa, sus profesores y profesoras y el entorno más cercano del alumnado que habitualmente acude al mercado.

- En la *planificación y ejecución de la publicidad* contamos con la intervención del departamento de Artes Gráficas, que ejecuta nuestras ideas. Esto facilita una mayor relación entre los profesores y favorece la integración de nuestro alumnado en la vida escolar. La publicidad se hará en el propio mercado: creamos eslóganes y repartiremos folletos. Dispondremos también de un "hombre anuncio" que paseará la publicidad de nuestros productos.

- *Diseñamos el punto de venta*, tarea importante para atraer a nuestros clientes y para *diferenciarnos de la competencia*. Somos de muchas nacionalidades y muchas lenguas y daremos la bienvenida en muchos idiomas. Utilizaremos listas de precios con mucho apoyo visual por si nos encontramos con clientes que lo necesiten. Utilizaremos una tela vistosa para cubrir nuestro puesto. Distribuiremos nuestros productos en pequeñas cestas de mimbre en cada cesta colocaremos una banderola con una foto del producto, su nombre y su precio. Tendremos nuestros productos colgados en una cuerda a lo largo del puesto y a la altura de los ojos de los clientes cuando miren para nosotros y nosotras. Además colocaremos un muestrario de chapas en un corcho situado verticalmente en un lado del puesto.

- *La venta.* Esta fase es fundamental para un Aula de Inmersión Lingüística: *la comunicación, la interacción con el cliente*, la necesidad de hacerse entender, el proceso de información, la necesidad de persuadir y aconsejar, e incluso la de atender reclamaciones sobre un producto. Nos organizamos a través de *equipos de trabajo* y por turnos. Nos identificaremos como miembros de la Cooperativa porque llevaremos una chapa con el logo y una ficha con nuestro nombre pinchados en nuestras solapas.

- *El reparto de los beneficios.* Una vez finalizado el mercado, hacemos cuentas. Del dinero obtenido se resta la cantidad necesaria para devolver el préstamo a Cajastur, devolver la aportación inicial a cada alumno y cubrir todos los gastos que se hayan generado en la compra de materias primas. El resto del dinero lo consideramos *beneficios*. De esos beneficios donamos un 10% a una ONG y con el resto del dinero organizamos una actividad de ocio que refuerce el sentimiento de grupo y que nos permita el disfrute y conocimiento medioambiental de nuestro entorno.

Conclusiones

Hacer cosas con la lengua en contextos reales de comunicación nos permite cumplir nuestros objetivos para el aprendizaje de EL2.: aprender la lengua de manera natural e inconsciente, de una forma similar a como adquirimos la lengua materna. Teniendo en cuenta la diversidad del alumnado, con distintas lenguas maternas, con distintos grados de escolarización, incluso sin escolarización previa, nuestros proyectos de enseñanza de español necesitan vías no tan académicas como se dan en otros contextos de enseñanza de lenguas.

Este proyecto supone una excelente oportunidad para la implicación del alumnado en los procesos de aprendizaje, utilizando la negociación, la colaboración, la reflexión y la toma de decisiones.

En el ámbito social, este tipo de proyectos fomenta la participación en una actividad que implica a otros agentes externos a la Escuela: la interacción en el Ayuntamiento, en la entidad bancaria, en el mercado, lo que propicia que este alumnado tenga una imagen más positiva de la sociedad de acogida.

Fomenta capacidades emprendedoras que se pueden trasladar más allá de los límites del aula: me propongo un objetivo, lo planifico y lo llevo a cabo.

Bibliografía

CENTRO ARAGONÉS DE RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL (C.A.R.E.I.): [en línea]. Aragón. *http://www.carei.es/portada.php*

CENTRO VIRTUAL CERVANTES: [en línea]. *www.cvc.cervantes.es*

CIFUENTES, L. Mª (2005): "El aprendizaje cooperativo: una experiencia positiva", en F. Imbernon, K. Angulo, *et al.* (coord.) (2005): *Vivencias de maestros y maestras. Compartir desde la práctica educativa*, Barcelona: Grao, 93-102.

CIUDAD INDUSTRIAL VALLE DEL NALÓN, S. A. U. (2007): *Emprender en mi Escuela,* Asturias: Eujoa.

COELHO, E. (2006): *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada*, Barcelona: Cuadernos de Educación e interculturalidad. I.C.E.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN: [en línea]. EE.UU. y Canadá. *http://www.educacion. gob.es/eeuu/publicaciones-materiales/publicaciones/materiales.html*

DÍAZ-AGUADO, M. J. (2006): *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*, Madrid: Pirámide.

DICCIONARIO VISUAL: [en línea]. *http://www.leoloqueveo.org/*

ECHEITA, G. y E. MARTÍN (1990): "Interacción social y aprendizaje", en C. Coll, J., Palacios y A. Marchesi (comp.), *Desarrollo psicológico y educación*, vol. III, Madrid: Alianza, 49-67.

FUNDACIÓN COMPARTIENDO CULTURAS: [en línea]. Avilés. *http://www.compar tiendoculturas.org/areas.php*

GARCÍA, R., J. A. TRAVER e I. CANDELA (2001): *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*, Madrid: CCS. ICCE.

JOHNSON, D., R. JOHNSON y E. HOLUBEC (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Buenos Aires: Paidós.

JOHNSON, R. y D. JOHNSON (1997): "Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu", *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 1, Barcelona: 54-64.

LOBATO, C. (1998): *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria. Enseñar y aprender*, Zarautz: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.

MORALES, L. (2006): *La integración lingüística del alumnado inmigrante. Propuestas para el aprendizaje cooperativo*, Madrid: Cuadernos de Educación intercultural, Catarata.

MORENO, C. (2006): *La enseñanza del español como lengua extranjera en contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*, Madrid: Cuadernos de Educación intercultural, Catarata.

PAREDES, E. (2006): "Jóvenes que se ayudan para aprender", *Cuadernos de Pedagogía*, 357, Madrid: Praxis

PUJOLÀS, P. (2008): *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*, Barcelona: Grao.

PUJOLÀS, P. (2005): "El cómo el porqué y el para qué del aprendizaje cooperativo. Grupos cooperativos", *Cuadernos de Pedagogía*, 345, Madrid: Praxis, 50-54.

PUJOLÀS, P. (2004): *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*, Barcelona: Octaedro.

STAINBACK, S. (2001): "Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva", *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 1, vol. 5, Barcelona, 26-31.

STAINBACK, S. y W. STAINBACK (1999): *Aulas inclusivas*, Madrid: Narcea.

TRUJILLO, F. (2002): "Aprendizaje Cooperativo para la enseñanza de la lengua", en *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades* [en línea]. Melilla, 32. *www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/apr_coop.pdf*

URIZ, N. (coord.) (1999): *Aprendizaje cooperativo* [en línea]. Navarra: Departamento de Educación y cultura. *www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/apr_coop.pdf*

El desarrollo de la competencia pragmática e intercultural en aprendientes árabes de diversas variedades dialectales

Ana Ramajo Cuesta
Universidad Sorbona de Abu Dhabi, Emiratos Árabes Unidos

Resumen

En esta investigación se presenta el desarrollo de la competencia pragmática e intercultural mediante la instrucción explícita en un aula formada por aprendientes arabófonas de español de nivel A2, que estudian en la Universidad Sorbona en Abu Dhabi, Emiratos Árabes Unidos. Se comparan las respuestas a cumplidos realizadas por estas estudiantes con las de aprendientes libanesas de la Universidad Saint Joseph de Beirut que no han recibido instrucción.

En este estudio se observa que las producciones realizadas por las estudiantes de la Sorbona que recibieron instrucción sobre el acto de habla de respuesta al cumplido, se asemejan más a las realizadas por hablantes nativos de español. El objetivo de la investigación es mostrar que es necesario introducir la dimensión sociopragmática en el aula mediante la instrucción explícita para que los estudiantes adquieran la competencia pragmática.

1. Introducción

De todos los actos de habla, se eligió el cumplido por varias razones. En primer lugar, los cumplidos son muy importantes en la comunicación humana al reforzar la solidaridad entre los hablantes. Asimismo, son un reflejo explícito de los valores culturales. Siendo esto así, resulta necesario introducirlos en la enseñanza de lenguas extranjeras para que nuestros alumnos lleguen a ser hablantes interculturales, es decir "personas que tengan conocimientos de una, o preferentemente de más culturas e identidades sociales y que disfruten de la capacidad de descubrir y de relacionarse con gente nueva de otros entornos" (Byram y Fleming 1998: 16).

En cuanto a la enseñanza del cumplido, Wolfson (1981: 117) indica que este puede variar mucho de una sociedad a otra. Existen diferencias no solo en su frecuencia de uso, sino también en las situaciones en las que este se realizaría. Por ello, subraya la necesidad de introducir reglas sociolingüísticas como parte de la enseñanza de una lengua extranjera, ya que considera que la instrucción formal en el aula puede ayudar a los aprendientes a comunicarse de forma más adecuada con los hablantes nativos.

Choi (2008: 437) también insiste en que "es necesario dar a los alumnos instrucciones sobre los códigos pragmáticos, junto a las reglas convencionales de formular cumplidos y las respuestas a ellos de la lengua y cultura española".

Ciertamente, las investigaciones demuestran que introducir instrucciones explícitas en el aprendizaje y el uso de los actos de habla ayuda a los aprendientes a mejorar la competencia pragmática y a comunicarse de manera eficaz con los nativos (Bardovi-Harling 2001; Kasper y Rose 2002).

Billmyer (1990) compara el proceso de aprendizaje de dos grupos de estudiantes de inglés como lengua extranjera. Tan solo a uno de los grupos se le dio instrucciones formales sobre las reglas para realizar cumplidos. Se apreció que en el "grupo experimental" las producciones lingüísticas de los estudiantes se aproximaban bastante a las de los nativos a diferencia de las del "grupo de control".

Dunham (1992: 82-83), en su estudio con estudiantes asiáticos de inglés como lengua extranjera, expone 10 técnicas[1] para trabajar los cumplidos en el aula.

Rose y Kwai-fong (2001), investigan en su estudio si los aprendientes se benefician de la enseñanza de los cumplidos y las respuestas a cumplidos en el aprendizaje de una lengua extranjera, y, si existe diferencia entre una instrucción con enfoque inductivo o deductivo.

Aunque la instrucción inductiva y deductiva benefició el desarrollo de la competencia pragmalingüística, tan solo la instrucción deductiva ayudó al desarrollo de la competencia sociopragmática.

Davies (1987: 76) subraya la gran utilidad de aprender las expresiones formulaicas de cortesía, especialmente en los primeros niveles de aprendizaje de una lengua. Según Davies (1987: 77), en la enseñanza de expresiones formulaicas de cortesía, es útil el análisis contrastivo explícito en el aula. El debate sobre las diferencias en el uso de estas expresiones puede desarrollar no solo una mayor competencia en el uso de la lengua, sino también un entendimiento más profundo de los hablantes de la misma.

Barros García[2] (2010: 16) insiste en la importancia de "atender al saber cultural en la enseñanza de idiomas", ya que así "se disminuye la posibilidad de que se produzcan fallos pragmáticos, y aumentan las opciones de que el alumno alcance sus fines comunicativos".

A la luz de los resultados de los estudios anteriores, se puede concluir que introducir las formas pragmalingüísticas y las convenciones sociopragmáticas ayuda a los estudiantes a comunicarse con nativos de modo eficaz fuera del aula.

1. El autor comienza preguntando cómo se realizan y responden los cumplidos en la cultura del alumno y presenta cómo se emplean en inglés americano. Posteriormente, enseña a los alumnos expresiones y vocabulario que los estudiantes practican en situaciones diversas. Los alumnos y el profesor realizan juegos de rol. A continuación, el docente, asigna un proyecto a cada estudiante en el que hay que realizar un cumplido a un hablante nativo. El alumno lo expone en clase y partiendo de estas situaciones reales, se introducen técnicas para mejorar la actuación de los alumnos. Por último, los estudiantes practican en parejas todo lo aprendido e intentan realizar interacciones comunicativas más largas (Dunham 1992: 83).
2. En el boletín de ASELE (mayo 2010) se incluye una unidad didáctica en la sección *para la clase de español*. Los contenidos culturales de la unidad didáctica giran en torno a las manifestaciones de cortesía valorizadora dentro de la cultura española. Entre los objetivos de esta actividad se encuentran: poder formular cumplidos, ofrecimientos, así como reaccionar apropiadamente ante ellos.

2. Metodología

Se consideró que el método más adecuado para la recogida de datos era el visionado de vídeos mudos, ya que a través de este instrumento, los estudiantes pueden reproducir de una manera más libre y natural la secuencia del cumplido. Al ser el objetivo de la investigación el análisis de la influencia de la instrucción explícita en el desarrollo de la competencia pragmática e intercultural, no se introdujeron variables independientes (sexo, edad, nivel de instrucción...).

2.1. Participantes

Las participantes del estudio son 44 mujeres árabes, de edades comprendidas entre los 18 y 19 años con un nivel alto de inglés y francés,[3] que cursan el primer año de Universidad y que tienen un nivel A2 de español.

El grupo que recibe instrucción explícita es el de las estudiantes de español, procedentes de diez países árabes (Emiratos Árabes Unidos, Arabia Saudí, Irak, Yemen, Siria, Líbano, Jordania, Palestina, Egipto y Mauritania), que estudian el primer curso de Lenguas Aplicadas (francés, inglés y español) en la Universidad Sorbona de Abu Dhabi. Las producciones de las estudiantes se comparan con las de aprendientes libanesas de español de nivel A2 que realizan el primer curso de Traducción en la Universidad de Saint Joseph de Beirut. Estas últimas no han recibido instrucción explícita sobre el acto de habla del cumplido. Ambos grupos habían utilizado los mismos manuales[4] y recibido el mismo número de horas de clase

Niveles del Marco común europeo de referencia para las lenguas	**Universidad Saint Joseph, Beirut**	**Universidad Sorbona de Abu Dhabi**
A2	32 estudiantes del grupo **2B4** (160 horas)	12 estudiantes de **Español LEA**[6] **1** (160 horas)

Tabla 1. Distribución de las estudiantes de la Universidad Saint Joseph y de la Universidad Sorbona de Abu Dhabi.

2.2. Instrumento de recogida de datos

Se grabaron dos vídeos en los que se desarrollan situaciones comunicativas en las que varias personas realizan y responden a un cumplido sobre aspecto físico y pertenencias.

Los vídeos se insertaron en un *PowerPoint*. La presentación en *PowerPoint* resultaba más clara, nos permitía mostrar a los personajes que participaban e incluir el vocabulario esencial que aparecía en cada vídeo.

3. Tanto las alumnas de la Sorbona como las de la Universidad Saint Joseph cursan carreras de letras y las asignaturas se imparten en francés.
4. Ambos grupos habían estudiado en su totalidad:
Nuevo Ele: curso de español para extranjeros. Inicial 1
Nuevo Ele: curso de español para extranjeros. Inicial 2

Primer vídeo

Situación comunicativa: Elisa ha quedado con su prima Beatriz para ir de compras al centro comercial. Hacía tiempo que no se veían porque Elisa había estado dos meses de vacaciones de verano en su pueblo. Ha adelgazado y se encuentra muy bien.

Cumplidos:
Cumplido sobre aspecto físico: pérdida de peso.
Cumplidos sobre pertenencias: el vestido, los pendientes y el collar.

Segundo vídeo

Situación comunicativa: tres amigas, que hacía tiempo que no se veían, han quedado para ir a cenar a un restaurante.

Cumplidos:
Cumplido sobre aspecto físico: el pelo.
Cumplido sobre pertenencias: el bolso.

2.3. Procedimiento

El grupo de estudiantes de la Sorbona recibió instrucción explícita. Para ello, se utilizaron los dos vídeos. El grupo de estudiantes de la Universidad de Saint Joseph no recibió ninguna explicación sobre el acto de habla del cumplido/respuesta al cumplido, y por tanto visualizó tan solo el segundo vídeo.

2.3.1. Visionado del primer vídeo: respuestas a cumplidos en árabe dialectal

Las alumnas de la Universidad Sorbona respondieron a los cumplidos en árabe dialectal. Se recogieron muestras de 10 dialectos árabes. Cada estudiante leyó su aportación y se llevó a cabo una puesta en común en clase. Se observaron diferencias en el plano léxico, muy acentuadas en algunos dialectos, como en el mauritano. Sin embargo, en todas las variedades dialectales se produjeron expresiones formulaicas de respuesta a un cumplido.

En la puesta en común, todas las alumnas subrayaron la necesidad de utilizar invocaciones contra el 'mal de ojo'[5] al realizar un cumplido. Las expresiones más utilizadas son *smalla* 'que Dios te guarde' y *ma ša alla* 'que Dios te proteja'.

Asimismo, señalaron que es muy habitual ofrecer el objeto elogiado, empleando *mu'addam*[6] 'es tuyo', para responder a un cumplido sobre pertenencias, y utilizar *'ayunik el- heluin* 'son tus ojos los que son bonitos' y el superlativo de esta expresión *'ayunik el-ahlà* 'tus ojos son todavía más bonitos' para responder a un cumplido sobre aspecto físico. Si los estudiantes arabófonos de español tradujeran literalmente estas expresiones formulaicas[7] en castellano, su uso causaría extrañeza en los hablantes nativos. El objetivo de esta actividad es mostrar al aprendiente aquellos casos que podrían ocasionar malentendidos culturales para que los evite.

Tras la puesta en común, se explicó a las estudiantes cómo se responde normalmente a un cumplido sobre aspecto físico y pertenencias en español peninsular, ilustrán-

5. En las sociedades árabes e islámicas se cree que el 'mal de ojo' se produce cuando una persona envidia a alguien bien sea por su apariencia física, bien sea por sus pertenencias o sus cualidades. Sus malos sentimientos se transmiten con la mirada dañando a quien es envidiado.
6. *Mu'addam* es el participio pasado del verbo قدم y concuerda con el objeto al que acompaña. Se utiliza en el árabe levantino.
7. Previo a este estudio se realizaron 59 grabaciones secretas y una entrevista exploratoria en dialecto libanés en las que se recopilaron 68 secuencias de respuestas a cumplidos formadas por 144 respuestas a cumplidos. En estas grabaciones se utilizaron numerosas expresiones formulaicas.

dolo con ejemplos reales recogidos con grabaciones secretas.[8] A las estudiantes les llamó la atención el hecho de que existiera una tendencia a mitigar el cumplido, como se aprecia en los siguientes ejemplos:

1. Pues es muy bonita (la falda)
2. Pero: está un poco vieja/vamos *está muy vieja* (véase: Español. Pertenencias: 3+16).[9]

1. ¡Oye!/ a ver enséñame un momento el bolso este tan bonito que te lo llevo viendo
2. *Es de plástico* (véase: Español. Pertenencias: 2+3+9+18).

Asimismo, se observó cómo en español un cumplido invita a entablar una conversación en la que se exponen detalladas y largas explicaciones, y en la que tienden a participar las personas presentes:

1. Preciosa esta ¡qué <u>bonita</u>! (hace referencia a una pulsera)
2. *<u>Esta</u> me la regaló una amiga/esta por la Comunión que pone Cristina*

1. Sí
2. *Luego esta me la trajo un amigo de México que es de esas del deseo que se te tiene que caer*

1. ¡Ah sí! esas dan suerte/
2. *Sí/ esta me la trajo una amiga mía, pero no me acuerdo de dónde: pero de un país de estos de Beirut o cosas de esas*: (continúa la explicación detallada durante 3 minutos y medio) (véase: Español. Pertenencias: 1+8).

2.3.2. Visionado del segundo vídeo: respuestas a cumplidos en español

El segundo vídeo se proyectó a las alumnas de la Universidad Saint Joseph y a las estudiantes de la Sorbona dos meses después de que estas últimas realizaran el visionado del primer vídeo. Se consideró conveniente que existiera un periodo de tiempo entre ambas pruebas, para observar si habían adquirido el acto de habla de responder a un cumplido. Tras el visionado del vídeo se pidió a las alumnas que elaboraran el diálogo en español. A las alumnas de la Sorbona se les indicó que debían intentar crear un diálogo lo más parecido posible a como lo harían dos mujeres españolas; a las alumnas de la Universidad Saint Joseph no se les proporcionó indicación alguna.

3. Análisis y discusión

Se compararon las producciones realizadas por los hablantes nativos de español peninsular en las grabaciones secretas con las de las estudiantes de la Sorbona y las realizadas por las estudiantes libanesas que no habían recibido instrucción. Las respuestas

8. La investigadora realizó 52 grabaciones secretas y 7 entrevistas dirigidas en español peninsular de las que se extrajeron 70 secuencias formadas por 188 respuestas a cumplidos.
9. Las grabaciones en dialecto libanés y en español peninsular forman parte de un corpus lingüístico presentado en la tesis doctoral. En las transcripciones se utilizaron algunas convenciones de transcripción empleadas por el PRESEEA (Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América.

se analizaron según una clasificación[10] creada por la investigadora para el análisis contrastivo del árabe y el español.

La función más utilizada en el corpus de español peninsular, recogido en las grabaciones secretas, fue *dar una explicación o información adicional*, constituyendo el 73% de las respuestas obtenidas. Asimismo, fue también frecuente la macrofunción *mitigar*, destacando las funciones *preguntar para que se reafirme el cumplido* y *quitar valor a lo elogiado*, como respuesta a cumplidos sobre aspecto físico y pertenencias.

En cuanto a las aprendientes de español, un alto porcentaje de las estudiantes de la Universidad Saint Joseph se limitaron a agradecer el cumplido, utilizando tan solo *gracias*. Sin embargo, las alumnas de la Sorbona, realizaron diálogos mucho más largos, dieron explicaciones, mitigaron el cumplido, utilizaron una mayor diversidad de respuestas a cumplidos y elaboraron una conversación como lo haría un nativo español. En la siguiente tabla se recogen algunos ejemplos.[11]

	Grupo 2b4, Universidad Saint Joseph	**Grupo LEA1, Universidad Sorbona de Abu Dhabi**
Cumplidos sobre aspecto físico: el pelo	Rita: Elsa a mi me gusta tu pelo Elsa: **Gracias** (...) (6.2b4)	R. ¿Te corté el pelo? Pareces muy bonita. E. **Si fui a la peluquería esta mañana. Hace tiempo que quería cambiar el estilo y el color.** (2. LEA 1)
	Elisa: vengo de la peluquería Rita: Su pelo es guapo Elisa: **Gracias** (4.2b4)	R: ¿has cortado el pelo? E: **No, me he puesto mechas** M: ¡te queda bien! E: **No, no las han hecho muy bien** M y R: No, de verdad es muy bonito! E: **Gracias,** vamos a comer! (4 LEA 1)
	Rita: A mi me gusta tu pelo... Elsa: **gracias** vamos salir para comer. (11.2b4)	–¿Te cortas el pelo? –¡Sí! –Y te has puesto mechas! Es precioso **–Gracias! Pero no me gusta el largo** –¡Te juras es muy bonito! **–¡Gracias chicas! Os echo de menos** (10. LEA 1)

10. Tras haber realizado una detenida revisión de la literatura y un análisis cualitativo del corpus de grabaciones secretas en dialecto libanés y en español peninsular, la investigadora elaboró una detallada clasificación de las respuestas a cumplidos en árabe y en español. Esta clasificación se compone de tres macrofunciones: aceptar, mitigar y rechazar que aúnan varias funciones y recursos lingüísticos. La clasificación se recoge en Ramajo Cuesta (2011: 113). En una futura publicación se ilustrará la clasificación con ejemplos recopilados del corpus.
11. Los ejemplos se han transcrito fielmente, recogiendo todos los errores cometidos por las estudiantes.

Cumplidos sobre pertenencias: el bolso	Rita: bien, mira a mi bolso ¿esta bonito? María: Mucho y su color es muy bonito Rita. **Gracias** (3.2b4)	M: tu bolso es nueva ¿verdad?¡Es muy bonito! R: **Gracias. Lo he comprado ayer del centro comercial.** (9 LEA 1)
	María: ¡Tu bolso es muy bonito! Rita: ¡**Gracias**! (24.2b4)	–¡Que bonito! Tú bolso **–¡Ese! Es viejo, le compré hace mucho tiempo** –¡No. Me gusta el color, es bonito **–¡Gracias!** (10. LEA 1)
	María: Bien! Pues oh! Tu bolso es muy bonito. Rita: **Gracias mi amiga** (19.2b4)	María: Oh. Qué bonito ese bolso. Rita: **ah ¿te gustó? Mi marido me lo ha comprado** María: oh El tiene buen gusto. Me gusta mucho el color (11. LEA 1)

Tabla 2. Ejemplo de las respuestas a cumplidos realizadas por estudiantes de la Universidad de Saint Joseph y de la Sorbona de Abu Dhabi.

En las siguientes tablas se realiza un análisis porcentual de las funciones utilizadas por las estudiantes de la Universidad Saint Joseph y la Universidad Sorbona de Abu Dhabi. Como se puede observar, el porcentaje de la función *agradecer* es muy alto en las estudiantes de Saint Joseph. En la Universidad Sorbona aumenta el porcentaje de las funciones características del corpus español: *dar una explicación* y *quitar valor a lo elogiado*:

		Respuestas a cumplidos sobre aspecto físico (el pelo)	
		Grupo 2b4, Universidad Saint Joseph	**LEA 1, Universidad Sorbona de Abu Dhabi**
Aceptar	**Agradecer**	79%	44%
	Agradecer+dar una explicación	11%	6%
	Agradecer+expresar alegría	0%	6%
	Dar una explicación	0%	13%
Mitigar	**Preguntar para que se reafirme el cumplido**	11%	13%
	Quitar valor a lo elogiado	0%	19%

Tabla 3. Porcentaje de utilización de respuestas a cumplidos sobre aspecto físico realizadas por las estudiantes de la Universidad Saint Joseph y de la Universidad Sorbona de Abu Dhabi.

		Respuestas a cumplidos sobre pertenencias (el bolso)	
		Grupo 2b4 Universidad Saint Joseph	**LEA 1 Universidad Sorbona de Abu Dhabi**
Aceptar	**Agradecer**	30%	7,7%
	Agradecer+dar una explicación	40%	31%
	Dar una explicación	5%	7,7%
	Confirmar+dar una explicación	10%	7,7%

Aceptar y mitigar	**Agradecer+quitar valor a lo elogiado+dar una explicación**	0%	15%
	Preguntar para que se reafirme el cumplido+dar una explicación	10%	8%
Mitigar	**Preguntar para que se reafirme el cumplido**	5%	0%
	Quitar valor a lo elogiado	0%	23%

Tabla 4. Porcentaje de utilización de respuestas a cumplidos sobre pertenencias realizadas por las estudiantes de la Universidad de Saint Joseph y de la Universidad Sorbona de Abu Dhabi.

Si comparamos los porcentajes obtenidos en ambos grupos en las macrofunciones *aceptar* y *mitigar* con los del corpus español recogido en las grabaciones secretas, se observa que las producciones de las estudiantes de la Sorbona se asemejan más a las realizadas por los hablantes nativos.

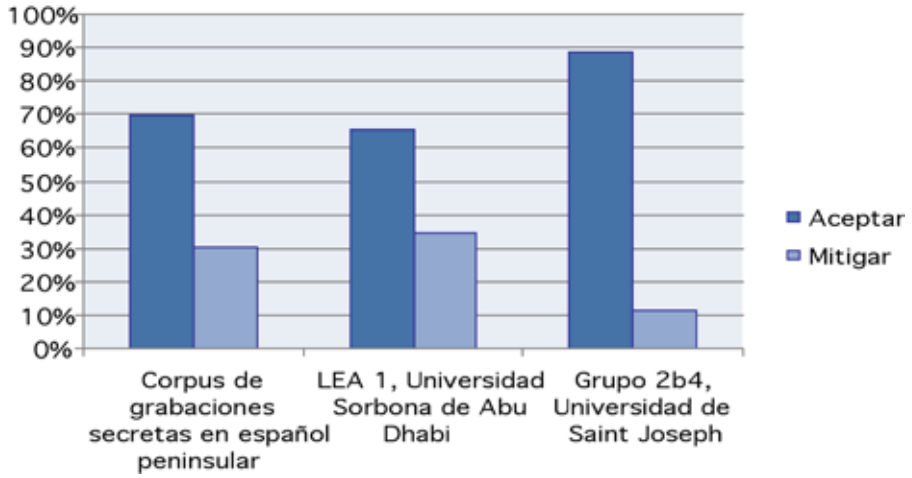


Gráfico 1. Porcentajes obtenidos en las macrofunciones *aceptar* y *mitigar* en las respuestas a cumplidos sobre aspecto físico y pertenencias realizadas por hablantes nativos de español, estudiantes de la Universidad Sorbona de Abu Dhabi y de la Universidad de Saint Joseph.

En cuanto a las transferencias del árabe, no se tradujeron literalmente las expresiones formulaicas *'ayunik el- ḥ eluin* 'son tus ojos los que son bonitos' ni *mu'addam* 'es tuyo'. Esto podría deberse al hecho de que las estudiantes conocen otras lenguas extranjeras y son conscientes de que estas expresiones son específicas del árabe. Sin embargo, en ambos grupos se produjeron transferencias de respuestas a cumplidos características del árabe como "expresar alegría" y de expresiones como *lab'elik* 'te queda bien' y *kullik zaw'* 'tienes muy buen gusto', que se utiliza para realizar y responder a un cumplido.

4. Conclusiones

Consideramos que la competencia pragmática desempeña un papel fundamental en la enseñanza de una L2 y ayuda a los alumnos a que lleguen a ser hablantes interculturales. El problema básico de la comunicación intercultural es que los significados están relacionados con la cultura. Los hablantes de una lengua no siempre son conscientes de esa relación cultural, por lo que es fácil que se produzcan malentendidos (Oliveras 2000: 71). Por ello, es muy importante enseñar a nuestros estudiantes las normas pragmáticas de actuación para evitar conflictos o malentendidos culturales (De Pablos Ortega 2005: 517).

En este estudio se observó cómo las producciones de las estudiantes que han recibido instrucción explícita se asemejan más a las respuestas a un cumplido realizadas por hablantes nativos. El vídeo mudo nos permitió recoger la secuencia del cumplido y recopilar una variedad de cumplidos y respuestas a cumplidos. Consideramos que las muestras recogidas con los vídeos se asemejan a las producciones que realizarían las estudiantes en la vida real.

Este trabajo es un estudio previo a una futura investigación en la que participarán un mayor grupo de alumnos árabes de diferentes niveles de español y en la que se estudiará la influencia de la instrucción explícita en la realización del acto de habla del cumplido. En esta investigación, al igual que ya se hizo en el estudio de Dunham (1992: 83), se desarrollarán, tras la instrucción explícita, juegos de rol para afianzar el uso del cumplido/respuesta al cumplido en español. Se compararán estas producciones con las realizadas en este estudio por las estudiantes de la Sorbona y con las de los hablantes nativos recopiladas en el corpus de grabaciones secretas en español peninsular. Se observará si los juegos de rol ayudan a afianzar y a adquirir el acto de habla de respuesta a cumplidos.

El objetivo de estas actividades es mostrar al aprendiente aquellos casos que podrían provocar errores sociopragmáticos y ocasionar malentendidos culturales, para que sea consciente de éstos y los evite.

Thomas (1983: 109) indica que el error sociopragmático es, en parte, el reflejo del sistema cultural de los alumnos, es decir, es cuestión de principios y creencias. Por ello, según la investigadora, este tipo de errores no debería ser corregido, sino advertido y discutido. Choi (2008: 454) señala que este es el motivo por el que la enseñanza de aspectos sociopragmáticos es delicada y debe ser tratada cuidadosamente, y subraya que nunca se debe sugerir a los alumnos que abandonen su sistema de valores cuando se comuniquen en una lengua extranjera.

Según Davies (1987: 82), es una cuestión delicada hasta qué punto los estudiantes de una lengua deben aprender a adoptar las convenciones socioculturales de los hablantes nativos. Littlewood (1983: 203) sugirió que más que imponer expresiones que puedan resultar extrañas al aprendiente, debemos intentar asegurarnos de que éste se pueda identificar con la lengua que utiliza y que en ella plasma su propia personalidad.

Davies (1987: 82) señala que los aprendientes deben sentirse libres de decidir hasta qué punto se van a ajustar a las normas de otra cultura. Sin embargo, para alcanzar una decisión satisfactoria primero han de ser capaces de identificar estas normas y la manera en que difieren de aquellas a las que están acostumbrados. Es importante que el profesor las explique para asegurarse de que los estudiantes no las interpreten de manera errónea cuando las escuchen a los hablantes nativos.

Las actividades aquí presentadas pretenden desarrollar la competencia pragmática e intercultural de los aprendientes de español, y se pueden ampliar a otros actos de habla. Consideramos que la instrucción explícita ayuda a nuestros estudiantes a entender el uso de los actos de habla en una L2 y a tomar consciencia de aquellos casos que podrían provocar malentendidos culturales. De esta manera estaremos formando a nuestros alumnos para que lleguen a ser hablantes interculturales conocedores no solo de una lengua, sino también de una cultura.

Bibliografía

BARDOVI-HARLING, K. (2001): "Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics?", en *Pragmatics in Language Teaching,* Cambridge: Cambridge University Press, 13-32.

BARROS GARCÍA, M. J. (2010): "La cortesía: un saber fundamental en la enseñanza de lenguas", *Boletín de ASELE 42*.

BARROS GARCÍA, M. J. (2010): "Para la clase de español. Unidad didáctica intercultural: estás invitado", *Boletín de ASELE 42*.

BILLMYER, K. (1990): "I really like your lifestyle: ESL learners learning how to compliment", *Penn Working Papers in Educational Linguistics,* 6 (2), 31-48.

BOROBIO, V. (2001): *Nuevo Ele: curso de español para extranjeros. Inicial 1 libro del alumno,* Madrid: SM.

BOROBIO, V. (2001): *Nuevo Ele: curso de español para extranjeros. Inicial 2 libro del alumno*, Madrid: SM.

BYRAM, M. y M. FLEMING (1998): *Language learning in intercultural perspective*. Edición en castellano: *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: Enfoques a través del teatro y la etnografía* (2001), Cambridge: Cambridge University Press.

CHOI, H. J. (2008): *Pragmática intercultural: el acto de habla del cumplido en las culturas española y coreana*. Tesis Doctoral (PhD). Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filología.

DASTJERDI, H. V. y M. FARSHID (2011): "The Role of Input Enhancement in Teaching Compliments", *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (2), 460-466.

DAVIES, E. (1987): "A contrastive approach to the analysis of politeness formulas", *Applied Linguistics,* 8, 75-88.

DE PABLOS ORTEGA, C. (2009): *Las actitudes lingüísticas de los anglohablantes ante el agradecimiento en español: enfoque sociopragmático.* Tesis doctoral (PhD). Universidad Antonio de Nebrija.

DE PABLOS ORTEGA, C. (2006): "La enseñanza de aspectos sociopragmáticos en el aula de ELE", en Actas del XVI Congreso Nacional de ASELE: *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*, Oviedo.

DUNHAM, P. (1992): "Using compliments in the ESL classroom: An analysis of culture and gender", *MinneTESOL Journal,* 10, 75-85.

HUTH, T. (2006): "Negotiating structure and culture: L2 learners' realization of L2 compliment-response sequences in talk-in-interaction", *Journal of Pragmatics*, 38 (12), 2025-2050.

KASPER, G. y K. ROSE (2002): "Pragmatic Development in a Second Language", Malden: Blackwell.

LITTLEWOOD, W. T. (1983): "Contrastive pragmatics and the foreign language learner's personality", *Applied Linguistics,* 4 (3), 200-6.

MANES, J. y N. WOLFSON (1981): "The compliment formula", en *Conversational Routine: Explorations in Standardized Communication Situations and Prepatterned Speech*, The Hague: Mouton Publishers, 116-132.

MANES, J. (1983): "Compliments: a mirror of cultural values", en *Sociolinguistics and language acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, 96-102.

OLIVERAS, A. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*, Madrid: Edinumen.

RAMAJO CUESTA, A. (2011): "La utilización del método etnográfico en el estudio de un acto de habla: las respuestas a cumplidos en dialecto libanés y en español peninsular", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 10 (5), 98-129.

ROSE, K. y C. KWAI-FONG (2001): "Inductive and deductive approaches to teaching compliments and compliment responses", en *Pragmatics in language teaching,* Nueva York: Cambridge University Press, 145-170.

THOMAS, J. (1983): "Cross-Cultural Pragmatic Failure", *Applied Linguistics,* 4, 91-112.

WOLFSON, N. y J. MANES (1980): "The compliment as a social strategy", *Papers in Linguistics*, 13 (3), 391-410.

WOLFSON, N. (1981): "Compliments in cross-cultural perspective", en *Culture bound: bridging the cultural gap in language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.

YU, W.-J. (2007): *Pedagogical Description of Compliment-Response Exchanges in a British Context for Chinese EFL Learners*, MSC in Language Teaching, Universidad de Edimburgo.

Situación lingüística de los hablantes de herencia en Estados Unidos y la mejora de su competencia en español

Victoria Rodrigo
Georgia State University, EEUU

Resumen

Este estudio analiza la situación lingüística de los hablantes bilingües de español como lengua heredada en Estados Unidos (de aquí en adelante hablantes de herencia –HH–) y propone un componente metodológico en el currículo que ayudará a mejorar su competencia gramatical. El estudio se realizó con 34 HH. El tratamiento consistió en la lectura de novelas y su discusión, que incentivaba una revisión implícita de la gramática y en la exposición explícita a la morfología verbal. La competencia gramatical se midió al inicio y final del estudio y a través de una prueba de juicios gramaticales. Los resultados muestran que hubo ganancias estadísticamente significativas en cinco de las ocho estructuras del estudio, lo que sugiere que el acercamiento implícito de la gramática a través de la lectura de novelas tiene resultados positivos y puede aumentar la competencia gramatical de los HH, por lo que se aconseja que se implemente en los cursos de HH.

1. La situación lingüística de los hablantes de herencia en ee.Uu.

Por hablantes de herencia nos referimos a aquellos hablantes que están expuestos a su lengua materna (en este caso español) en un entorno lingüístico familiar y para quienes la lengua hablada en la sociedad donde viven (en este caso inglés) es diferente a la que tienen en casa y usan con su familia. Esta situación se cumple en los hablantes de lengua heredada que son de primera generación, los hijos de inmigrantes.

No es el objetivo de este trabajo entrar en la discusión de los distintos niveles de competencia que pueden presentar los HH según sean de primera, segunda o tercera generación, pero el lector interesado puede revisar el tema en Moreno (2009). Basta resaltar que la situación lingüística de los HH de primera generación en EEUU se caracteriza porque hasta más o menos los 5 años de edad, el español es su lengua dominante, pues es la única que oyen al permanecer en casa con sus padres. Durante ese tiempo, el español se usa para hablar de temas cotidianos y diarios, conteniendo un léxico concreto y estructuras propias del contexto y registros lingüísticos familiares. En general, los hablantes bilingües viven una situación de diglosia lingüística, es decir, se desenvuelven en un contexto en el que prima el inglés a partir de los 6 años, con el inicio de la escolaridad. Cuando el niño accede a una mayoría de situaciones externas al hogar y a la familia, es cuando el español se convierte en la lengua de la casa y de la familia. Con la salida del hogar y según varios factores de tipo sociolingüísticos y socioeconómicos –tales como el prestigio social de la lengua mayoritaria y de la proyección social y económica que da el dominio de ésta– el inglés se convierte en la lengua dominante, la lengua usada en el juego, con amigos y en la muy formal experiencia que acompaña al aprendizaje escolar.

Es en este momento, desde el inicio de la escolarización, cuando se observa una clara y creciente disminución de habilidades lingüísticas en la lengua heredada (lo que se conoce en la literatura en inglés como *attrition*).

Un momento ideal para que el hablante de herencia retome el desarrollo y profundización de sus capacidades en su poco afirmada lengua familiar se da por lo general cuando el niño comienza la educación secundaria (a los 13 años) y luego la universitaria (a los 18 años). Será en este contexto formal de instrucción cuando el niño o adolescente re-adquiriera las formas perdidas de su primera lengua o adquiera otras nuevas. Es importante resaltar que la instrucción formal tardía del español en los HH implica un doble proceso, por un lado, la adquisición de nuevas formas, pero también la re-adquisición deformas perdidas, lo que determinará que las necesidades lingüístico-pedagógicas del hablante bilingüe sean diferentes al proceso de adquisición de formas nuevas que no se han adquirido previamente (Valdés 2005).

1.1. La gramática de los HH y su instrucción en el aula

Cuando el HH comienza su instrucción formal en español, su dominio lingüístico y gramatical en su primera lengua –la lengua familiar– parece incompleto debido al *tipo de situaciones e input* al que ha estado expuesto (situaciones familiares y cotidianas en un contexto informal en el que con frecuencia se mezclan la lengua primera y la mayoritaria), la *cantidad del input* (intenso durante sus primeros 5 años de vida pero escaso a partir de su escolarización en su segunda lengua) y a la *perdida de estructuras* que se dominaban antes de la escolarización. Es decir, al comenzar el estudio formal del español, los HH tienen un domino incompleto de su primera lengua.

La investigación en el campo de adquisición de la lengua materna ha puesto de manifiesto que, en general, a los 5 años el niño es, en lo lingüístico, ya un adulto con conocimiento intuitivo de la gramática de su primera lengua. Esto es cierto también con los HH, pero debido a la exposición reducida a la misma en la niñez, su gramática parece más bien *simplificada* (Montrul y Bowles 2009). Así, por ejemplo, a esa edad los HH dominan la concordancia verbal y nominal, el uso de los pronombres de objeto directo e indirecto y el aspecto verbal. Asimismo, entre los 7 y 8 años se adquiere la mayoría de los usos del subjuntivo (Blake 1983) y, alrededor de los 13 años, se adquiere otros usos más complejos de esta estructura (Collentine 2003). Es decir, las diferentes estructuras tienen diferentes momentos de adquisición.

Si comparamos la situación lingüística de los HH y la de los no bilingües –los estudiantes estadounidenses que estudian español como lengua extranjera–, observamos que ambos grupos tienen necesidades lingüísticas y, consecuentemente necesidades pedagógicas, diferentes (Montrul y Bowles 2010; Montrul 2005, 2007). Típicamente, a los HH les falta el conocimiento metalingüístico (aprendizaje) de la lengua y adquisición de los registros formales, dado que nunca han estudiado español formalmente, y en general, poco han estado expuestos a registros formales. Sin embargo, los HH tienen un buen 'sentido por la lengua' (la adquisición) e intuiciones lingüísticas que les han quedado por la gran cantidad de input al que han estado expuestos en su primera

lengua cuando eran niños, aunque esto no puede generalizar con hablantes bilingües de segunda o tercera generación. Por el contrario, los estudiantes de español como lengua extranjera poseen un conocimiento metalingüístico de la lengua meta que han adquirido en un contexto formal, en el aula, pero carecen de intuición lingüística en la lengua debido a su exposición tardía y limitada a la misma. En términos generales, por lo tanto, la situación lingüística de estos dos tipos de población es opuesta. Sin embargo, es frecuente encontrar estos dos tipos de aprendientes en una misma aula, lo que es un gran reto para el profesor, quien debe satisfacer necesidades lingüísticas diferentes con una misma metodología. ¿Qué se puede hacer en estos casos?

La instrucción que prima en las clases para HH de español en EEUU es la explícita, centrada en la forma. Estudios sobre la instrucción directa y consciente mantienen que ésta puede ayudar al conocimiento gramatical de los HH. Algunos investigadores sostienen que los HH pueden mejorar su conocimiento gramatical con la instrucción directa y explícita, véase Silva-Corvalán 1994 (sobre tiempo, modo y aspecto, sujeto nulo), Montrul, Foote y Perpiñan 2008 (Concordancia, clíticos), Potowski, Jegerski y Morgan-Shor 2009 (imperfecto, subjuntivo), Montrul y Bowles, 2010 ('A' personal), entre otros.

Por otro lado, otros abogan por la instrucción implícita –centrada en el contenido–, como medio para mejorar la competencia lingüística. Estos son estudios realizados en el contexto de segundas lenguas o de lenguas extranjeras y en los que se mantiene que la adquisición incidental de la gramática es posible a través de la lectura (Strokes, Krashen y Kratchner 1998; Lee 2002; Rodrigo, Krashen y Gribbons 2004) y a través de audición (Rodrigo 2006) cuando el input lingüístico, sea oral o escrito, se provee en grandes cantidades y se comprende (Krashen 1982). El beneficio de la enseñanza implícita es que, siendo más placentera, obtiene resultados favorecedores.

2. El estudio

En este estudio exploramos la posición que aboga por la adquisición incidental de la gramática a través de la exposición a input lingüístico masivo y relevante. Si éste ha dado resultados positivos con hablantes de ELE, también tendría que funcionar con HH. Consecuentemente, si al HH se le expone a gran cantidad de input, le tendría que resultar más fácil re-tomar y re-adquirir las formas lingüísticas que de forma inconsciente adquirió cuando era niño y que perdió cuando el inglés empezó a ser la lengua dominante.[1] El presente estudio, por lo tanto, pretende investigar si la instrucción implícita, en la modalidad de lectura extensiva (LE), puede ayudar a los HH a alcanzar un dominio lingüístico más cercano al del hablante monolingüe en español.

2.1. Preguntas de investigación

Las preguntas que pretendemos responder son las siguientes:

1) Sin tratamiento explícito sobre el *uso* de estructuras gramaticales y con abun-

1. Igualmente, un acercamiento implícito a través de la lectura puede ayudarlos a adquirir los registros más formales.

dante exposición a la lengua –lectura–, ¿puede mejorar la competencia gramatical de los HH?

2) En caso afirmativo, ¿qué estructuras mejoran? ¿Cuáles son las estructuras que el HH encuentra *fáciles* y *difíciles* y cuáles experimentan algún cambio en el grado de certeza de reconocimiento?

2.2. Participantes

De un total de 41 sujetos que participaron inicialmente, solo quedaron 34 al final del estudio. Participar en este estudio tenía unos requisitos que aseguraban su integridad metodológica: todos los participantes tenían que haber hablado *español* como primera lengua cuando eran niños, no deberían haberlo estudiado nunca en un contexto formal y debía ser ésta su primera y única clase de español. Con esto, descartábamos la posibilidad de que hubiesen tenido instrucción directa, explícita y conocimiento metalingüístico previo al estudio.

2.3. Metodología: Tipos de instrucción

El estudio se realizó en un curso de español diseñado específicamente para hablantes de lengua heredada en una universidad del sureste de EEUU. Los datos se recogieron en dos semestres. Los componentes del curso eran una breve instrucción explícita –centrada en la forma, no en el uso–, y la instrucción implícita –basada en el contenido–.

La instrucción explícita se centraba básicamente en proveer conocimiento metalingüístico básico de la morfología verbal sin entrar en el *uso* de los tiempos verbales. Simplemente, se mencionaba qué significaba cada tiempo verbal (eg. el *futuro* se refiere a acciones que no han ocurrido) y se enseñaba su conjugación. Después se practicaba de forma tradicional las formas verbales estudiadas, con ejercicios que requerían producir la forma verbal, como, por ejemplo, rellenando huecos. Los aspectos gramaticales que se trataron en este curso fueron la morfología verbal del pretérito, imperfecto, futuro, condicional, presente de subjuntivo y participio pasado. También se trató el léxico, ortografía, sinónimos y antónimos, homónimos y parónimos, préstamos del inglés, cognados falsos, puntuación y acentuación.

El otro componente del curso era la *lectura extensiva*, con la que los participantes tenían que leer y comentar tres novelas y dos relatos cortos. Lectura extensiva significa leer en grandes cantidades, por contenido y disfrute. Esta metodología se basa en la *Hipótesis de la lectura*, que mantiene que cuando se lee abundantemente, se lee por contenido y se entiende lo que se está leyendo, la lectura es fuente de adquisición de lengua, tanto en la primera como en la segunda lengua, pues leyendo se mejora la comprensión lectora, la gramática, la redacción, la ortografía y se aumenta el vocabulario (Krashen 1998). A través de la lectura extensiva el estudiante está expuesto al uso que hacen los nativos hablantes de su lengua –morfología, sintaxis, léxico– en un contexto real y significativo. A los estudiantes se les instó a que leyeran por contenido, esto es, leer para saber qué ocurría en la novela, no para analizar las formas lingüísticas del texto. El ob-

jetivo último de la lectura de novelas era que entendieran y disfrutaran la lectura. Es decir, se esperaba que los estudiantes desarrollaran sus habilidades metalingüísticas (o gramaticales) al tener la posibilidad de leer y de comentar la lectura y los temas que de ella se desprendían.

2.4. Instrumento

Para analizar la competencia gramatical de los participantes se utilizó una prueba de juicios gramaticales (versión reducida de Ortega 2000). Los juicios de gramaticalidad (JG) se definen como la intuición que tiene el hablante sobre la formación gramatical o no de un enunciado (Gass 1983). Los juicios gramaticales son importantes porque reflejan el conocimiento gramatical del aprendiz (*competencia* en términos chomskianos) y porque puede darnos información sobre su interlengua. Ya que el reconocimiento de estructuras gramaticales es el primer paso en el proceso de adquisición de éstas, este tipo de prueba, en el que el alumno tiene que dar un juicio de valor sobre su gramaticalidad, nos va a permitir comprobar la progresión de la competencia gramatical del alumno. Este tipo de test se ha usado con hablantes de lengua heredada en otros estudios (Montrul y Bowles 2009; Potowski *et al.* 2009).

La prueba de juicios gramaticales del estudio constaba de 64 preguntas en un formato de escala de Likert de 1-4. Los participantes tenían que leer un enunciado y contestar según su intuición (sin analizar sintácticamente la oración) si la oración era (a) definitivamente agramatical, (b) probablemente agramatical, (c) probablemente gramatical y (d) definitivamente gramatical. Es decir, tenían que expresar el grado de aceptabilidad o no del enunciado. La prueba obtuvo un índice de confiabilidad de .896 y se administró al principio y final del curso. Las 8 estructuras gramaticales que se estudiaron fueron: cópula –ser y estar–, gustar, clíticos –pronombres de objeto directo e indirecto–, relativo *que*, sujeto nulo, indicativo vs. subjuntivo, pretérito vs. imperfecto y concordancia sujeto-verbo. El cuadro 1 muestra un ejemplo de cada una de estas estructuras, en su versión gramatical y agramatical:

ESTRUCTURAS	GRAMATICAL	AGRAMATICAL
Sujeto-Verbo	Ustedes nunca escuchan la radio.	Ustedes nunca escucha la radio.
Pretérito-Imperfecto	ÉL encontró los papeles que buscaba.	Él encontró los papeles que buscó.
Indicativo-Subjuntivo	Espero que Juan venda su casa.	Espero que Juan vende su casa.
Sujeto nulo	Hace mucho frío en Canadá.	El hace mucho frío en Canadá.
Que	¿Quién dices que baila bien?	¿Quién dices baila bien?
Clíticos	¿Compraste la fruta? –Sí, la compré.	¿Compraste la fruta? –Sí, compré la.
Gustar	Me gusta la clase de historia.	Me gusto la clase de español.
Cópula: Ser y estar	El hotel está cerca de la playa.	El hotel es cerca de la playa.

Cuadro 1. Estructuras de la prueba de juicios gramaticales y ejemplos de oraciones gramaticales y agramaticales.

2.5. Análisis y resultados

Para contestar nuestras preguntas de investigación utilizamos la prueba-t, que compara a los participantes en dos momentos de un proceso, al inicio y al final del tratamiento. La tabla 1 muestra los datos descriptivos (puntuación máxima y mínima, promedio, desviación estándar, ganancia y magnitud del efecto) al inicio y final del tratamiento. Como muestra la tabla, se observa que la competencia gramatical de los participantes es mayor al final del tratamiento (203 vs. 215), observándose una ganancia de 12 puntos. La prueba-t corrobora que la diferencia entre la competencia gramatical al inicio y final estadísticamente significativa (33)=5.67, p<.001, y con un impacto de cambio grande (d=.97).

	Min	Máx	Pro	Ds	G	d
Pre-total	164	232	203	15		
post-total	171	243	215	18	12**	0.97

**=p<.001

Tabla 1. Datos descriptivos. Puntuación total de las 8 estructuras al principio y final del estudio.

Nota: Max= Máximo=; Min= Mínimo; Pro= Promedio, Ds= Desviación estándar; G= Ganancia, d=impacto. Puntuación máxima =256

Por lo tanto, la respuesta a la primera pregunta de investigación es afirmativa. Los HH tienen mayor conciencia lingüística y su reconocimiento de las estructuras es más preciso al final del tratamiento, observándose un cambio en la competencia gramatical de los participantes.

La segunda pregunta de investigación analiza cada estructura por separado. En la tabla 2 se observa que, aunque las 8 estructuras han sufrido cambio, solamente en 5 de ellas la diferencia es estadísticamente significativa. Las estructuras que han sufrido un cambio estadísticamente significativo son la cópula, el complementante *que*, el sujeto nulo, indicativo vs. subjuntivo y pretérito vs. imperfecto.

	PRE		**POST**			
Estructuras	**Pro**	**Ds**	**Pro**	**Ds**	**G**	**d**
Cópula: Ser y estar	26.76	3.14	27.94	3.11	1.18*	0.42
Gustar	24.68	3.84	25.97	4.69	1.29	0.34
Clíticos	29.35	2.71	30.29	3.59	0.94	0.26
Que	24.68	2.96	26.24	3.28	1.56*	0.46
Sujeto nulo	28.53	3.15	30.32	2.46	1.79**	0.62
Indicativo-Subjuntivo	21.06	4.49	24.21	4.86	3.15*	0.55
Pretérito-Imperfecto	23.74	2.73	25.00	2.76	1.26*	0.43
Sujeto-Verbo	27.32	2.81	28.32	3.10	1.00	0.34

**=p<.001; *=p<.05

Tabla 2. Datos descriptivos por estructura, al principio y final del estudio.

Nota: Pro= Promedio, Ds= Desviación estándar; G= Ganancia, d=impacto. Puntuación máxima por estructura= 32

Para determinar si las estructuras son 'fáciles' o 'difíciles' y el grado de certeza de los participantes al responder al test, seguimos a Ortega (2000). Para esto nos fijaremos en los valores obtenidos de 1 a 4, teniendo en cuenta a) si la intuición es correcta o no, b) si el participante está seguro de su intuición:

4= intuición correcta y segura
3= intuición correcta y probable
2= intuición incorrecta y probable
1= intuición incorrecta y segura

Es decir, una puntuación de 3 ó 4 indica que el alumno efectivamente conoce la estructura y que su intuición gramatical es correcta. 4 significa que el grado de certeza es total, lo que indica una adquisición total de la estructura, mientras que 3 indica que el grado de certeza es parcial, por lo que la estructura aún no se ha adquirido del todo. Así, una estructura se considera 'fácil' si su promedio es 3 ó 4 en el pretest: cuando el estudiante sabe la respuesta, aunque el grado de certeza pueda variar. Una puntuación de 1 ó 2 indica que el alumno no tiene competencia gramatical en la estructura dada, ya que sus intuiciones son erróneas. Las estructuras con esta puntuación se consideran *difíciles*. Según este criterio, la Tabla 3 y 4 muestran que al inicio del estudio, 6 de las 8 estructuras fueron fáciles para los HB (cópula, *gustar*, clíticos, *que*, sujeto nulo y concordancia), pues las intuiciones fueron correctas aunque con certeza parcial. Dos (indicativo-subjuntivo y pretérito-imperfecto) fueron difíciles, pues sus intuiciones no fueron acertadas.

	PRE		**POST**			
Estructuras	**Pro**	**Ds**	**Pro**	**Ds**	**G**	**d**
Cópula: Ser y estar	3.35	.39	3.51	.40	.16*	.42
Gustar	3.09	.48	3.25	.59	.16	.34
Clíticos	3.45	.31	3.56	.36	.12	.26
Que	3.10	.37	3.28	.41	.18*	.46
Sujeto nulo	3.59	.37	3.79	.31	.20**	.62
Indicativo-Subjuntivo	2.64	.56	3.06	.59	.42*	.55
Pretérito-Imperfecto	2.97	.34	3.14	.33	.17*	.43
Sujeto-Verbo	3.42	.35	3.54	.39	.13	.34

**=p<.001; *=p<.05

Tabla 3. Datos descriptivos sobre el grado de dificultad de las estructuras y grado de certeza en las intuiciones gramaticales.

Nota: Pro= Promedio, Ds= Desviación estándar; G= Ganancia, d=impacto. Puntuación máxima por estructura= 4

	PRE		POST
Estructuras	**Fácil**	**Difícil**	**Cambio**
Cópula	x		•
Gustar	x		
Clíticos	x		
Que	x		•
Sujeto nulo	x		•
Indicativo-Subjuntivo		x	•
Pretérito-Imperfecto		x	•
Sujeto-Verbo	x		

Tabla 4. Grado de dificultad de cada estructura al inicio del tratamiento y estructuras que sufrieron cambio al final del estudio.

La Tabla 4 muestra de forma gráfica los cambios de las estructuras al final del estudio. De las 5 estructuras que mejoraron estadísticamente, 3 sufrieron cambios en el grado de certeza de (cópula, *que*, sujeto nulo), pasando de una certeza parcial a una certeza más total. Es decir, estas formas, aunque adquiridas parcialmente al inicio del estudio, terminaron de reafirmarse o adquirirse al final del curso. Es necesario destacar que ninguna de estas tres estructuras formaba parte del currículo del curso, por lo que no se estudiaron en clase. Esto nos lleva a sugerir que la mejora de estas estructuras se debió a la lectura y se realizó de forma incidental. Por otro lado, dos de las estructuras que fueron difíciles al inicio del estudio para los HH por revelar intuiciones erróneas –indicativo vs. subjuntivo y pretérito vs. imperfecto–, resultaron fáciles al final, pues los participantes tuvieron intuiciones acertadas aunque no seguras. Se observa, por lo tanto, un patrón de progresión en el grado de certeza en las estructuras fáciles al inicio y una mejora en las intuiciones para las estructuras difíciles.

2.6. Conclusión y futuros estudios

El objetivo de este estudio ha sido presentar una alternativa metodológica que pueda mejorar la competencia gramatical de los HH. Hasta ahora la literatura en este campo usa una metodología de enseñanza explícita y formal para la mejora de la competencia gramatical de los HH. Nuestro estudio propone que un acercamiento implícito también puede mejorar la competencia gramatical de los HH.

En nuestra muestra, los HH han adquirido estructuras gramaticales sin instrucción explícita, sino a través de la lectura extensiva, que les ha permitido estar expuestos a las estructuras en un contexto real y relevante. Aunque las 8 estructuras del estudio sufrieron cambio, solamente en 5 de ellas la diferencia fue estadísticamente significativa (cópula, que, sujeto nulo, pretérito-imperfecto, indicativo-subjuntivo).

Las estructuras que revelaron una intuición correcta pero insegura al inicio y que resultaron con mayor certeza al final fueron cópula, que y sujeto nulo. Las estructuras que mostraron una intuición errónea al inicio y que obtuvieron una intuición acertada pero insegura al final fueron el pretérito y el imperfecto y el indicativo-subjuntivo. De

las estructuras del estudio, solamente pretérito, imperfecto y subjuntivo se abordaron en el curso.

Por lo tanto, podemos concluir que los HH pueden aprender gramática incidentalmente a través de la lectura extensiva. Esta exposición masiva a la lengua, en un contexto real y significativo, ha hecho que los participantes se afiancen en sus intuiciones, viéndose un cambio en el grado de seguridad para las estructuras *fáciles*, e intuiciones correctas para las estructuras *difíciles*.

Además, cabe recordar que varios estudios han demostrado que la lectura extensiva permite un aprendizaje individual y al ritmo del estudiante, que es placentera, que promueve la creación del hábito de leer y que provee el modelo de lengua a seguir. Por lo tanto, implementar la lectura extensiva en las clases de HH como parte integral de estos cursos puede contribuir grandemente a la mejora de su competencia gramatical, por lo que es altamente recomendable su implementación.

Futuros estudios

Aunque los resultados de este estudio son positivos, no se deben generalizar abiertamente. Haría falta realizar réplicas con un número mayor de participantes para ver si los resultados se corroboran. De la misma manera, sería interesante comparar los resultados con un grupo control con tratamiento de gramática explícita y sin componente de lectura (instrucción formal tradicional) y otro experimental sin gramática explícita pero con componente de lectura extensiva.

Bibliografía

BLAKE, R. (1983): "Mood selection among Spanish-speaking children, ages 4 to 12", *Bilingual Review/La Revista Bilingüe*, nº 1, vol. 10, 21-32.

COLLENTINE, J. (2003): "Development of subjunctive and complex-syntactic abilities among FL Spanish learners", en B. Lafford y R. Salaberry (eds.), *Studies in Spanish second language acquisition: The state of the science*, Washington: Georgetown University Press, 74–97.

GASS, S. (1983): "The Development of L2 Intuitions", TESOL *Quarterly*, nº 2, vol. 17, 273-291.

KRASHEN, S. (2004): *The power of reading: Insights for the research*, Portsmouth: Heinemann/ Libraries Unlimited.

KRASHEN, S. (1982): *Principles and practice in second language acquisition*, Prentice Hall International.

LEE, J. (2002): "The incidental acquisition of Spanish", *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 50-80.

MONTRUL, S. y M. BOWLES (2010): "Is Grammar Instruction Beneficial for Heritage Language Learners? Dative Case Making in Spanish", *Heritage Language Journal*, nº 1, vol. 7, 47-73.

MONTRUL, S. y M. BOWLES (2009): "Back to basics: Differential object marking under incomplete acquisition in Spanish heritage speakers", *Bilingualism: Language and Cognition*, nº 3, vol. 12, 363-383.

MONTRUL, S., R. FOOTE y S. PERPIÑÁN (2008): "Gender agreement in L2 learners and Spanish heritage speakers: The effects of age and context of acquisition", *Language Learning*, nº 3, vol. 58, 503-553.

MONTRUL, S. (2007): "Interpreting mood distinctions in Spanish as a heritage language", en K. Potowski y R. Cameron (eds.), *Spanish in contact: Policy, Social and Linguistic Inquiries*, Amsterdam: John Benjamins, 23-40.

MONTRUL, S. (2005): "Second language acquisition and first language loss in adult early bilinguals: Exploring some differences and similarities", *Second Language Research*, nº 3, vol. 21, 199-249.

MORENO, O. (2009): "La enseñanza del español a los hispanos de EEUU: desafíos y respuestas prácticas en una universidad norteamericana", en A. Barrientos, J. C. Martín, V. Delgado y M. I. Fernández (eds.), *El profesor de español LE/L2. Actas del XIX Congreso Internacional ASELE*, vol. II, Cáceres: Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones, 681-697.

ORTEGA, L. (2000): "Understanding Syntactic Complexity: the Measurement of Change in the Syntax of Instructed L2 Spanish Learners", Unpublished Dissertation.

POTOWSKI, K., J. JEGERSKI y K. MORGAN-SHORT (2009): "The effects of processing instruction on subjunctive development among Spanish heritage language speakers", *Language Learning*, nº 3, vol. 59, 537-579.

RODRIGO, V. (2006): "The amount of input matters: Incidental acquisition of grammar through listening and reading", *The International Journal of Foreign Language Teaching,* nº 1, vol. 2, 10-13.

RODRIGO, V., S. KRASHEN y B. GRIBOONS (2004): "The effectiveness of two comprehensive-input approaches to foreign language instruction at the intermediate level", *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, vol. 32, 53-60.

SILVA-CORVALÁN, C. (1994): *Language contact and change: Spanish in Los Angeles*, Oxford: Oxford University Press.

STOKES, J., S. KRASHEN y J. KARTCHNER (1998): "Factors in the Acquisition of Present Subjunctive in Spanish: the Role of Reading and Study", *I.T.I: Review of Applied Linguistics*, vol. 121-122, 19-25.

VALDES, G. (2005): "Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized?", *Modern Language Journal*, nº 3, vol. 89, 410–426.

Estrategia de aprendizaje en la enseñanza de español en un contexto multicultural: propuesta didáctica de Skype como recurso para la multicompetencia comunicativa

María del Cristo Rodríguez Gómez
Universidad de La Laguna

Resumen

El propósito de esta investigación ha sido conocer las posibilidades pedagógicas de Skype en un contexto multicultural de enseñanza de español protagonizado por estudiantes procedentes del Programa europeo *Erasmus*. En este sentido, se realizó un análisis de la realidad objeto de estudio y se pretendió obtener información sobre criterios prácticos útiles para diseñar situaciones de enseñanza basadas en la utilización de Skype. Se plantearon actividades que integraran todas las destrezas comunicativas: oír, leer, hablar y escribir, y que, en definitiva, propiciaran la multicompetencia comunicativa. La combinación de estos elementos evitó que la intención de mejorar las competencias comunicativas de los estudiantes se detuviera en una dimensión *lúdica* e informal, consiguiendo que Skype fuera una alternativa didáctica accesible para trabajar con las necesidades comunicativas de los estudiantes, atendiendo a los aspectos contextuales y de funcionamiento de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En síntesis, observamos que del análisis de la información recopilada se desprendía que la inclusión de estrategias de enseñanza y actividades comunicativas propiciaba el desarrollo de la intercomprensión lingüística a través de Skype. Este hallazgo condujo a la inferencia que establecía que si los estudiantes eran expuestos a actividades comunicativas programadas aumentaban su potencial para desarrollar las habilidades necesarias para interactuar adecuadamente, donde Skype integraba una redefinición del uso de medios e instrumentos tecnológicos, así como la incorporación de procesos de metacognición y retroalimentación dirigidos a trabajar con el desarrollo de la competencia estratégica.

1. Introducción

Cuando tenemos que definir los objetivos para poder enseñar una lengua se han de buscar los instrumentos que contribuyan a que los estudiantes puedan desarrollar destrezas de comunicación, ya sea de forma oral o escrita. Es decir, hay que trabajar para mejorar las capacidades de uso comprensivo y expresivo del idioma, así como propiciar la adquisición de normas, destrezas y estrategias asociadas a situaciones diversas de comunicación: en definitiva, la multicompetencia comunicativa.

Desde esta perspectiva se ha definido el siguiente problema de investigación: la necesidad de evaluar qué herramientas de aprendizaje, desde el punto de vista del enfoque comunicativo, propician una viabilidad metodológica en la enseñanza del español,

planteándose la necesidad de determinar en qué medida estos instrumentos son pertinentes para lograr objetivos didácticos.[1]

Este estudio surge del interés por parte del profesor de español de evaluar la aplicación dada a Skype como instrumento de trabajo,[2] centrando la propuesta de investigación en el análisis de las ventajas que puede ofrecer uno de los instrumentos más característicos de las llamadas *nuevas tecnologías* durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de español.[3] La investigación está enmarcada en la experiencia realizada en una escuela privada dedicada a la enseñanza de español y cuyos alumnos proceden en su mayoría del programa europeo *Erasmus*. Responde, por tanto, a la finalidad de enriquecer la labor docente, intentando solventar los problemas causados por el vacío didáctico que muchas veces dejan las herramientas tradicionales, con las cuales es difícil coordinar el proceso de enseñanza-aprendizaje perdiendo, con ello, la motivación de los alumnos, quienes sienten la necesidad de usar al máximo los recursos tecnológicos disponibles en el mercado para aumentar sus competencias en todos los ámbitos de su formación.[4]

Entre las herramientas tecnológicas que se nos ofrecen a través del ordenador, Skype es, sin lugar a dudas, una de las modalidades de interacción más populares que existen en la actualidad. Se trata de un software creado en 2003 por el danés Janus Friis y el sueco Niklas Zennström. Los usuarios interesados pueden descargar gratuitamente la aplicación del sitio oficial y pueden hablar entre ellos gratuitamente (a través de videollamada o bien escribiendo). En octubre de 2010, Skype 5.0 para Windows fue liberado con un conjunto de complementos y nuevas funciones, entre las más importantes, la inclusión de una pestaña de *Facebook* que permitirá a sus usuarios enviar mensajes SMS, chatear o llamar a sus amigos de *Facebook*, directamente del *Feed* de Noticias.[5]

La variabilidad de materiales a los cuales se puede tener acceso gracias a la red, además de la actualidad de dicho material, son dos características que muestran, sin duda alguna, el valor agregado que puede representar la utilización adecuada y planificada en la didáctica de los servicios de comunicación que ofrece internet y, en este caso concreto, Skype.[6] Así, quedaría justificado con esta investigación que el análisis del uso de Skype favorecería la autonomía del alumno, al tiempo que podría propiciar la espontaneidad en la interacción, pues el estudiante no se sentiría intimidado ni percibiría la ansiedad que lo podría invadir en un proceso comunicativo presencial. Pero todo ello, teniendo en cuenta que la utilidad y riqueza de un recurso depende de la forma en la que es usado, nos remite a la necesidad de analizar, por tanto, el tipo de discurso que se produce en un contexto de interacción.[7]

1. *Cf.* Salaberry y Lafford (2007).
2. *Cf.* Phthisic (2011) y Quillen (2011).
3. *Cf.* Kumar y Tammelin (2008).
4. *Cf.* Dudley (2009) y Eaton (2010).
5. *Cf.* Skype in the classroom (2012).
6. *Cf.* Ferrell (2011).
7. *Cf.* Stephenson (2009), Teachingdegrees.org. (2011) y Wyman (2012).

2. Desarrollo de la investigación

Como derivación de la justificación y el problema planteado, formulamos las siguientes interrogantes básicas que, consecuentemente, se pretende que sean resueltas por la investigación:

- ¿Qué factores relevantes posee Skype como herramienta didáctica para la enseñanza de español?
- ¿Qué valoraciones hacen los estudiantes en su uso para aprender español?
- ¿Cuáles son las aplicaciones didácticas más rentables en su utilización?

El estudio se basó en un diseño de carácter fundamentalmente cualitativo, pues se trata de una realidad educativa muy concreta donde valoramos niveles de satisfacción, necesidades formativas, etc. Es por ello que se concebirá la enseñanza como una actividad investigadora y la investigación como una actividad autoreflexiva, realizada por el profesorado, con la finalidad de mejorar sus propias prácticas. Siguiendo esta metodología, cuyo objetivo fundamental es el desarrollo de procesos de investigación con la participación activa del docente y su entorno, podremos:

- Resolver problemas específicos que se presentan en el contexto de estudio.
- Mantener la formación profesional del profesor en constante evolución gracias a la acción que debe derivar de la investigación realizada.

Llegamos, por tanto, a concretar la investigación en la consecución de los siguientes objetivos:

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
1. Analizar algunas posibilidades pedagógicas de Skype en una situación de enseñanza-aprendizaje universitaria a partir de la valoración de los alumnos	1.1. Conocer la percepción y valoración que los alumnos tienen respecto al desarrollo de situaciones de enseñanza-aprendizaje por medio de Skype a partir de la valoración global de la misma como recurso didáctico en la enseñanza de español, y de la valoración procesual de las diversas sesiones de Skype realizadas. 1.2. Comprobar si existe relación entre las valoraciones realizadas sobre Skype y la valoración de la contribución de ésta en el proceso de aprendizaje. 1.3. Conocer el uso que los alumnos realizan del ordenador e internet y la valoración que realizan de su utilidad. 1.5. Averiguar si existe relación entre la valoración que los alumnos realizan de Skype y el uso que hacen de esta herramienta, así como la utilidad que le atribuyen.
2. Analizar algunos aspectos referidos al proceso de aprendizaje seguido por los alumnos en una situación de enseñanza-aprendizaje por Skype y comprobar la evolución experimentada por ellos a lo largo de las sesiones de Skype.	2.1. Identificar las estrategias de aprendizaje utilizadas por los alumnos en las diversas sesiones de Skype. 2.2 Analizar las características del discurso electrónico producido por los estudiantes que utilizan las nuevas tecnologías y su repercusión en las formas de interacción escrita y oral.

3. Identificar factores que condicionan la comunicación didáctica en un contexto de enseñanza por Skype (didácticos, de interacción, metodológicos, de atención, personales, organizativos,)	3.1. Elaborar una tipología de dificultades en una sesión de Skype, así como de las ayudas requeridas y los cambios manifestados por los alumnos respecto a una clase presencial. 3.2. Identificar variables o factores personales, de atención, ambientales, técnicos, de interacción y metodológicos, que condicionan el grado de satisfacción de los alumnos en el proceso de enseñanza por medio de Skype. 3.3 Medir la influencia del uso del Skype en la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje de E/LE.
4. Ofrecer una aproximación al diseño de situaciones de enseñanza-aprendizaje por medio de Skype como recurso didáctico para la enseñanza de español.	4.1 Establecer las potencialidades del uso del Skype como instrumento de fortalecimiento del aprendizaje de E/LE. 4.2 Determinar las ventajas del uso de Skype para aumentar la competencia comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE.

2.1. Contexto de la investigación

Se desarrolla en una escuela privada, ubicada en Tenerife y dedicada a la enseñanza de español. Esta institución fue fundada en 1998 y desarrolla su servicio con estudiantes que derivan en su mayoría del programa europeo *Erasmus*. Desarrollan una metodología presencial, aunque a finales del año 2008, fue creada una *e-sección* (sección de enseñanza a través del uso de tecnologías) en la escuela como un proyecto piloto con el propósito de investigar e implementar metodologías apropiadas para el aprendizaje y enseñanza de planes de estudios en un entorno de e-learning. Este hecho propició que se gestara la posibilidad de crear un estudio que tuviera a Skype como protagonista y que fuera desarrollado en las instalaciones de la institución a través de sesiones presenciales que se combinarían con sesiones virtuales, haciendo uso de esta herramienta. Se utilizaron para la muestra, alumnos que asistían al centro y el trabajo de investigación sería llevado a cabo por el propio profesor-investigador que les daba clase.

2.2. Proceso de investigación y relación con los objetivos

La experiencia se desarrolló a lo largo de un mes y medio. Para la consecución del propósito de la investigación se planteó un diseño metodológico dirigido a recabar información de los alumnos en dos momentos diferentes:

- Evaluación procesual (Objetivo de investigación 1 y 2): En un primer momento, se realizó la observación de los participantes donde se hizo una inmersión en el contexto, introduciéndose dentro del grupo de estudio. Se dieron descripciones de los acontecimientos e interacciones entre alumnos. Esto permitió comprender la situación o el comportamiento del grupo ante la experiencia con el uso de Skype. El profesor asistió a la situación de enseñanza-aprendizaje a través del icono *conversación + agregar personas* que ofrece el propio programa de Skype. Procedía, de esta manera, a la recogida de información a través de las hojas de observación, durante las sesiones en las que los alumnos realizaban su actividad en Skype.

- Evaluación final (Objetivo de investigación 3 y 4): Al finalizar la situación de enseñanza-aprendizaje, en sesiones presenciales, los alumnos realizaron una entrevista por escrito en las que reflejaron sus apreciaciones sobre el uso de Skype y sus valoraciones como herramienta para el aprendizaje.

2.3. Técnicas e instrumentos

Se siguió una técnica de *investigación de campo*, dirigida a recoger *información primaria,* caracterizada porque la ha recogido el propio investigador mediante el contacto directo con el objeto de estudio. Se ha hecho uso de dos instrumentos de investigación:

- La *observación*, dirigida a captar los aspectos más significativos de las realidades en el contexto de enseñanza-aprendizaje que se desarrollaba a través de Skype. El investigador se incorporó a la situación de enseñanza-aprendizaje programada para el grupo para obtener la información necesaria. Para ello se sometió a cada individuo que participaba en la investigación a determinados estímulos a través de la propuesta de una actividad que debían desarrollar. Esto permitió comprender la situación o el comportamiento del grupo ante la experiencia con el uso de Skype. Se llevó a cabo un plan de seguimiento del hecho que se observaba, utilizando una ficha diseñada para el registro de la información.

- La *entrevista,* que desarrolló todo un conjunto de descripciones y opiniones desde las cuales se pudieran inferir pautas, valores y principios que objetivasen los resultados. A través de las declaraciones de los estudiantes, se pudo obtener un sistema de representaciones reales de la situación práctica en el uso de Skype. Para ello, se elaboró un guion de entrevista que se usó en la última fase de la investigación, para lo que se solicitó la cumplimentación individual por parte de los alumnos participantes. Este guion se concretaría en los siguientes puntos: *preguntas descriptivas (*objetivo de la investigación 3), *preguntas estructurales (*objetivo de la investigación 2), *preguntas de contraste (*objetivo de la investigación 1), y *preguntas de carácter genérico* (objetivo de la investigación 4).

En definitiva, cada uno de los instrumentos utilizados describe una clara identificación operativa y muestra las categorías definitorias que intentan expresar cada objetivo de la investigación.

2.4 Planificación e implementación del trabajo de campo

La metodología desarrollada se basó en la combinación de actividades virtuales, usando Skype, con otras actividades presenciales, intentando que el proceso de aprendizaje se estructurara, por tanto, en la cumplimentación secuenciada de distintas tareas desarrollando la autonomía del alumno, donde el rol del profesor se limitaría a la de supervisor del proceso.

De todo esto se infieren tres fases en la planificación e implementación de la investigación.

- *Fase inicial*: Esta fase implicó la decisión sobre los bloques temáticos a indagar, planificación del trabajo de campo y la prueba del instrumento. Igualmente se realizó la selección de los participantes en el estudio, a partir del nivel de competencia en el uso del español de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER): A2, B2 y C1. Se trataría de estudiantes del programa *Erasmus* procedentes de distintos países de la Unión Europea, con edades comprendidas entre los 22 y 26 años. El total de participantes fue de seis, donde cada nivel estaría integrado por dos alumnos de diferente nacionalidad; este hecho lo justificamos por dos aspectos: la diferencia de nacionalidad añadiría un valor multicultural al estudio y el número reducido de participante propiciaría la facilidad de la labor de observación del investigador.

- Fase de desarrollo: *Sesión presencial:* (1 sesión para cada grupo) Hecha la distribución grupal, se entregó a los estudiantes un guion descriptor de las tareas que tendrían que realizar en las actividades virtuales a través de Skype. Para ello se propuso una tarea para cada grupo, adaptada al nivel de competencia en el idioma que presentan los estudiantes.

Los guiones de tareas responden a las siguientes temáticas:

NOMBRE DE ACTIVIDAD	GRUPO	NIVEL
Adjetivos de la personalidad	GRUPO A	Nivel C1
Corrige errores	GRUPO B	Nivel B2
Entrevista de trabajo	GRUPO C	Nivel A2

- *Sesión de trabajo virtual:* (1 sesión para cada grupo) Los alumnos se conectan a Skype y realizan una videollamada al compañero asignado en el mismo grupo. Hacen uso de herramientas tales como: *Agregar personas* (para incluir al profesor- investigador en la videollamada), *Compartir mi pantalla* (permite que ambos estudiantes pueden verse mientras interactúan) y *Chat* (uso del apoyo escrito para las aclaraciones léxicas o de comprensión necesaria). El profesor-investigador participa como observador de la situación de enseñanza a través del icono *Conversación*, tras ser agregado por los dos alumnos que participan en la actividad. La duración de la sesión fue de una hora y, a medida que los alumnos realizaban su actividad en Skype, se procedía a la recogida de información por escrito, a través de las fichas de observación. En la medida de lo posible el profesor no intervino en la actividad para no interferir en el objetivo que se perseguía: "desarrollo de la autonomía del estudiante a través de la actividad con Skype".

- *Sesión presencial* (1 sesión para cada grupo) De vuelta al aula presencial, se procedió a la cumplimentación de las entrevistas.

- *Fase evaluativa*: se recrearían las conclusiones a partir de un trabajo interpretativo de los datos obtenidos. Se hace un vaciado de todas las fichas de observación en las que se agruparon los resultados de las observaciones, partiendo de las coincidencias y aspectos diferenciados en la observación. De igual manera

se vertieron las valoraciones reflejadas en la entrevista, enumerando aquellos datos relevantes para la investigación, de forma que ambos instrumentos metodológicos aportaran la información que diera forma a las conclusiones futuras.

3. Resultados del proceso de análisis

El proceso de análisis de la investigación se llevó a cabo a través del procesamiento y organización de los datos adoptando una postura final integradora. Partimos, por lo tanto, de los datos recogidos a través del primer instrumento de investigación: las fichas de observación. Estos datos los relacionamos directamente con la primera pregunta de investigación planteada: "¿Qué factores relevantes posee Skype como herramienta didáctica para la enseñanza de español?". Se ponderaron las actitudes y destrezas que desarrollaron los estudiantes en el uso de Skype para realizar la tarea asignada, a través de la siguiente valoración de los ítems:

	Valoración de ítems:
SIEMPRE:	2 Ptos
CASI SIEMPRE:	1 Pto
RARAS OCASIONES:	0 Ptos

En una primera ficha de observación (*Ficha de observación de la expresión oral*) comprobamos que el Grupo A obtiene una mayor puntuación en los ítem relacionados con la claridad y entonación de la expresión (ítem 1 y 2), así como "el lenguaje de acuerdo a quien se dirige" (ítem 9). El Grupo B se asemeja bastante al A, pero "hace uso del chat cuando no entiende algo" (ítem 6). El Grupo C, por su parte, obtiene mayor puntuación en el uso de "gestos y mímica que refuerzan su mensaje", así como el ítem 6. Los tres grupos coinciden en el ítem 4 ("Utiliza las herramientas informáticas con soltura"). Se observa que la totalidad de la muestra no rompe la comunicación en ningún momento, pues la variedad de recursos que tienen a su alcance les ayuda a solucionar cuestiones orales.

FICHA DE OBSERVACION DE INTERACCION ORAL

ALUMNOS / ITEMS	GRUPO A Nivel C1	Tanto por ciento	GRUPO B Nivel B2	Tanto por ciento	GRUPO C Nivel A2	Tanto por ciento
1. Expresa sus ideas con claridad.	2	100 %	2	100 %	0	0 %
2. Emplea entonación adecuada.	2	100 %	2	100 %	1	50 %
3. Emplea voz audible para los oyentes.	2	100 %	2	100 %	1	50 %
4. Utiliza las herramientas informáticas con soltura.	2	100 %	2	100 %	2	100 %
5. Pide aclaraciones.	0	0 %	0	0 %	2	100 %
6. Se apoya en el uso del chat cuando no entiende algo.	0	0 %	1	50 %	2	100 %
7. Emplea gestos y mímica con exageraciones.	0	0 %	1	50 %	2	100 %
8. Los gestos y la mímica refuerzan su mensaje.	0	0 %	1	50 %	2	100 %
9. Emplea el lenguaje de acuerdo a quien se dirige.	2	100 %	1	50 %	1	50 %
10. Emplea el lenguaje de acuerdo a la situación.	2	100 %	2	100 %	1	50 %

Unos ítems que coinciden los 3 grupos:

FICHA DE OBSERVACION DE INTERACCION ESCRITA

ALUMNOS / ITEMS	GRUPO A Nivel C1	Tanto por ciento	GRUPO B Nivel B2	Tanto por ciento	GRUPO C Nivel A2	Tanto por ciento de uso
1. Tener en cuenta el contexto de comunicación.	0	0 %	1	50 %	2	100 %
2. Conocer todas las herramientas que dispone el programa para su producción escrita.	2	100 %	2	100 %	2	100 %
3. Organiza el texto como corresponde al contexto de comunicación.	2	100 %	1	50 %	0	0 %
4. Utiliza el chat para reparar la coherencia.	0	0 %	1	50 %	2	100 %
5. Se atiene al tema.	2	100 %	2	100 %	0	0 %
6. Se apoya en el uso de la videoconferencia cuando no entiende algo.	0	0 %	0	0 %	2	100 %
7. Parafrasea.	0	0 %	0	0 %	1	50 %
8. Comenta su producción compañeros.	0	0 %	2	100 %	2	100 %
9. Reclama ayuda para explicarse mejor.	0	0 %	0	50 %	2	100 %
10. Reformula para un mejor entendido.	0	0 %	2	100 %	2	100 %

Unos ítems que coinciden los 3 grupos:

En la segunda ficha de observación, que recoge datos de la expresión escrita y que analiza el uso que hacen los estudiantes de la herramienta que ofrece Skype para ella (*Chat*), observamos que el grupo A prácticamente no hace uso de esta herramienta sino

cuando se le pide la actividad ("realiza definiciones posibles para los adjetivos seleccionados"). En este caso, vemos que este grupo obtiene la mayor puntuación en los ítems 3, 5. Por su parte, el Grupo B hace mayor uso de esta herramienta en los ítem 8 y 10, pues se apoya en ella, no sólo cuando se lo pide la actividad, sino también cuando encuentra dificultades en la expresión oral. El Grupo C es el que más utiliza el chat y, por lo tanto, la expresión escrita. Con ello, los ítem 8, 9 y 10 son los que obtienen mayor puntuación. Los tres grupos vuelven a coincidir en el control que ejercen sobre el uso del chat de Skype, que responde al ítem 2 ("Conoce todas las herramientas que dispone el programa para su producción escrita").

Con respecto a los datos obtenidos a través de las entrevistas y que se relacionan con la segunda y tercera preguntas de investigación (*¿Qué valoraciones hacen los estudiantes en su uso para aprender español?* y *¿cuáles son las aplicaciones didácticas más rentables en su utilización?),* observamos lo siguiente:

1. Respuestas a las *preguntas descriptivas*, que se centran en comportamientos, actividades o experiencias relacionadas con el uso de Skype: los tres grupos conocen perfectamente la herramienta y hacen uso de ella tanto para videollamadas como para el chat. Destacan que el uso de la videollamada implica que hay mayor familiaridad con el interlocutor (familia o amigos cercanos). La frecuencia de uso es diaria, pues al estar fuera de su país, lo utilizan para mantener el contacto. Este hecho es favorecido por el condicionante de que sea gratuito
   Respecto a la pregunta sobre su uso como recurso de aprendizaje en una ocasión anterior la respuesta es diversa; en el Grupo A vinculan su uso a la práctica de la conversación con amigos que no hablan su propio idioma y vinculan el uso de Skype a un posible *Tándem* informal. Pero nunca han usado este sistema siguiendo una preparación metodológica para el aprendizaje de ningún idioma. Los grupos B y C nunca han hecho uso de Skype con fines didácticos, se limitan a su utilización como elemento de comunicación *familiar*.

2. Respuestas a las *preguntas estructurales*, que tienen como finalidad describir cómo estructura el entrevistado su experiencia sobre la didáctica a través de Skype:
   – Tipo de actividades más eficaces: el grupo A destacó aquellas en las que la situación de enseñanza-aprendizaje se limitaba al uso de la videoconferencia. Con ello veían la efectividad en el hecho de interactuar siguiendo un guion predeterminado que los ayudará a secuenciar las actividades de producción oral. También los grupos B y C destacan este tipo de tareas, pero la seguridad y efectividad la reflejaban en el apoyo que les producía el uso del *Chat* para no romper la comunicación y explicarse mejor.
   – Tipo de actividades menos eficaces: los tres grupos coinciden que la tareas que sólo implicaban la expresión escrita les recordaban a los sistemas tradicionales. Para todos, la efectividad venía marcada por el uso combinado de todas las prestaciones del programa (videollamada, chat).
   – Momentos más productivos en el aprendizaje: el grupo A señala que las tareas que implican definición de términos con producción ORAL les obligaba a usar destrezas comunicativas que asemejaban a las desarrolladas en una

clase presencial. El Grupo B destacaba la tarea en la que pudieron visualizar los errores por escrito a través del chat y comentar entre ellos las correcciones. El Grupo C sintió que aprendía más cuando podía leer las preguntas que le hacían sus compañeros; el hecho de que se alejara del contexto real de una conversación oral en la que sólo se aplican las destrezas de comprensión y expresión oral, no hacía menos efectivo, según ellos, el valor satisfactorio del aprendizaje, pues los hacía sentir más seguros.

– Propuesta de otras actividades. El Grupo A sugirió el añadir más interlocutores en una misma sesión; el Grupo B propuso actividades relacionadas con resolución de ejercicios donde se interpretaran textos periodísticos, pues se verían obligados al uso de expresiones de opinión y valoración, siempre condicionados por el uso de construcciones gramaticales más complicada (uso del subjuntivo, por ejemplo). En el caso del Grupo C, la actividad que proponen se desarrollaría en el aprendizaje de vocabulario: definir palabras interactuando para insertarlas en frases a modo de ejemplo.

3. Respuestas a *preguntas de contraste*: los tres grupos ven necesario la intervención del profesor en la actividad; piensan que el rol del docente tiene que articularse como "guía" de la situación de aprendizaje, pues muchas veces la tarea precisaba de aclaraciones que facilitaran su correcto desarrollo.
   Con respecto a la dificultad de uso de Skype, también los tres grupos destacan la *videollamada*. Como justifican sus respuestas anteriores, se hace patente que la interacción oral y auditiva crea el mayor número de dificultades.
   La facilidad de uso, por su parte, estaba en la utilización del chat en los tres grupos. Las tareas en las que sólo escribían se relacionaban más con el nivel de dominio de la lengua que con el propio uso de la herramienta para la actividad.

4. Respuestas a preguntas de *carácter genérico*:

Aspectos positivos del uso de Skype	**Aspectos negativos** del uso de Skype
Se puede practicar en cualquier momento del día.	Muchas veces, al sentirse en un contexto cómodo (su casa, por ejemplo), se distraen más.
Parece una clase particular; es más personalizado pues el profesor atiende a los interlocutores de forma más rápida y productiva que en una clase presencial de "gran grupo".	Coincidir en los horarios, buscar una hora donde los dos interlocutores puedan llevar a cabo la actividad es difícil.
Es menos intimidante pues en la clase presencial sienten vergüenza de hablar y a través de Skype la interactuación está mediatizada por el trato con el compañero.	Problemas técnicos: cuando la velocidad de conexión es lenta se producen dificultades comunicativas.

Las explicaciones sobre lo aprendido se resumen en las siguientes frases:

– *Con Skype se podría llevar la educación a todos los lugares donde, por diversos motivos, no tienen o no pueden acceder a la educación.*
– *Sirve para aprender más rápido.*
– *Esta herramienta aporta muchas cosas nuevas: hablar a la vez que lees lo que otra*

persona te escribe, es ideal para entenderlo todo.
- *Es motivante mezclar la tecnología y el aprendizaje de un idioma.*
- *Saber aplicar lo que uso en mi vida me parece una idea genial.*
- *Te ayuda a no tener miedo a hablar, hacer errores; te sientes cómodo.*
- *Adquirir conocimientos sobre cómo poder aprender a través de un ordenador o Internet.*
- *Ahorras tiempo y a la vez puede ser divertido y más ameno.*

3.1 Discusión de resultados: puntos fuertes y limitaciones

En conclusión, el proceso de análisis arrojó datos como:

- Mayoritariamente usan Skype desde sus casas, aunque también hacen uso del aula de informática de la escuela, y en menor medida, nos encontramos con alumnos-as que lo hacen desde un *cibercafé*.
- Para la mayoría del alumnado, esta fue su primera experiencia de enseñanza y aprendizaje virtual. A pesar de esto, su predisposición sobre la misma fue positiva. Resulta significativo que manifestaran que, a pesar de no haber realizado cursos virtuales para aprender un idioma, consideren que este tipo de experiencia debe generalizarse.
- Consideran que Skype favorecerá la flexibilidad y la libertad en el proceso de aprendizaje, además de valorar que se aprende más que en una clase presencial. Esta opinión se acentúa más en el Grupo A, que consideran que se aprenderá más que con ejercicios gramaticales en las clases presenciales. Según ellos, el uso de Skype se centra fundamentalmente en la *comunicación*.
- No existen diferencias significativas entre la opinión de Grupo A y el Grupo B, a pesar de que las actividades y el nivel es diferente. Esto podría ser un indicador de la igualdad de usabilidad y de la adaptabilidad que presenta Skype desde el punto de vista educativo.
- Las valoraciones que hace el alumnado sobre esta experiencia oscila entre los que consideran que han aprendido mucho y que les ha aportado cosas nuevas, valorándola como muy satisfactoria, y aquellos otros que consideran que la experiencia de aprender a través de Skype, ha tenido algunos aspectos positivos pero otros no tanto, aunque la valoración global en ambos casos en positiva.
- En cuanto a la utilidad de la experiencia, el alumnado la considera una metodología necesaria para mejorar la enseñanza y útil para el aprendizaje. Entienden que la utilidad de Skype va a depender del profesor. A pesar de esta relación entre la utilidad de Skype y el papel del profesorado, mayoritariamente consideran que en un futuro todos los centros de idiomas utilizarán Skype. Y ello es así aunque su opinión sobre la generalización de este tipo de experiencia se encuentra dividida entre los que opinan que la metodología semipresencial es útil y provechosa para mejorar la enseñanza de cualquier idioma, y los que la consideran útil solamente para algunas prácticas.
- Si atendemos a la valoración que hace el alumnado de Skype, nos encontramos que en ambos grupos la valoración es positiva Las diferencias entre grupo se encuentran en los aspectos o elementos que más valoran. De este modo descubrimos que el alumnado del Grupo A lo que más valora, por orden de más a menos

dentro de la valoración positiva, es el diseño de la actividad, la posibilidad de interactuar, la sección de contenidos, y las actividades prácticas. En el Grupo B, el alumnado ha valorado en mayor medida el diseño de la actividad, la interactividad y las tareas. El Grupo C valora las posibilidades combinadas de su uso.

- Sobre la valoración que hacen de la metodología por Skype, en líneas generales el alumnado de los tres grupos, destacan la autonomía, la planificación del trabajo, la motivación para la resolución de tareas y la implicación en el estudio. De nuevo observamos diferencias entre los grupos en función del énfasis puesto en cada uno de los elementos o aspectos. Así, el alumnado del Grupo A destaca que la metodología a través de Skype, les ha permitido planificar mejor el tiempo dedicado a la actividad, en segundo lugar, la autonomía para el desarrollo de actividad y para interactuar, y en tercer y cuarto lugar, la motivación para la adquisición de conocimiento en el idioma, y para la implicación en el estudio. El Grupo B y C valoran la capacidad de adaptación de la herramienta a la metodología aplicada.
- En cuanto a las expectativas y motivaciones hacia Skype, el alumnado de los tres grupos señala mayoritariamente que esperan aprender cómo usar Skype para aprender más rápido español. Respecto a las expectativas sobre el aprendizaje, la mayoría del alumnado espera conocer y aplicar Skype más en su educación.
  Hacen hincapié sobre todo en la autonomía en el aprendizaje, en la planificación y organización del estudio, y señalan como debilidad los problemas técnicos que a veces sufren con el uso del programa.

En resumen, en términos de las fortalezas, el estudio refleja la creación de un ambiente adecuado que propicia la confianza y la participación y la dinámica de interacción continua. A tales aspectos se le suma el hecho de que se recogieron datos de una situación real en un entorno ajustado a las necesidades del estudio (ambiente educativo de enseñanza de español); con ello se han podido captar las interpretaciones y percepciones personales de los participantes del estudio y ha propiciado la obtención de datos con rapidez.

Pero este estudio no está libre de limitaciones. La primera y quizá más importante es el reducido número de estudiantes que componen la muestra, lo cual, sin duda, compromete la posible generalización de los resultados. Posteriores estudios deberían tratar de estudiar posibilidades en un número más elevado de sujetos y en una variedad de circunstancias comunicativas. A esto se le suma el hecho de que la información será más difícil de analizar junto con el hecho de la dificultad que muchas veces supondría reunir al grupo el número de veces necesario, exigiendo el consenso y control de las relaciones entre los miembros del grupo.

4. Conclusiones

En síntesis, observamos que del análisis de la información recopilada sobre el tema se desprende que la inclusión de estrategias de enseñanza y actividades comunicativas propician el desarrollo de la multicompetencia comunicativa a través de Skype. Este hallazgo conduce a la inferencia que establece que si los estudiantes son expuestos a

actividades comunicativas programadas aumentan su potencial para desarrollar las habilidades comunicativas necesarias para desempeñarse adecuadamente.

Para que el uso de estrategias de interacción sea un éxito en el aprendizaje, las actividades de interacción a que son expuestos los estudiantes en Skype determinan su participación en las tareas en parejas. De esta manera, la variedad de actividades dirigidas a utilizar con Skype es ilimitada y, en cierto modo, dependerá de la habilidad del docente para propiciar dinámicas comunicativas. Se encontró que entre las actividades más sugeridas se señalan las de crear oportunidades de aprendizaje que integren todas las destrezas comunicativas: oír, leer, hablar y escribir. Skype, a través de sus prestaciones, da respuesta a estas necesidades.

En resumen, los hallazgos de este estudio demostraron que Skype favorece la autonomía del alumno y propicia la espontaneidad en la interacción, y ofrece una perspectiva futura de investigación que implicaría diseñar un proyecto en el que se trabajase con Skype en diseños educativos de enseñanza de español formalizados.

Bibliografía

DUDLEY, A. (2009): *Skype in Foreign Language Classrooms* [en línea]. *http://cnx.Org/con tent/m32248/1.1/*

EATON, S. E. (2010): *Using Skype in the Second and Foreign Language Classroom* [en línea]. Social Media Workshop, Language Acquisition Resource Centre, San Diego State University. *http://www.eatonintl.com/www.eatonintl.com/Resources_files/Using%20Skype %20in%20the%20 Second%20and%20Foreign%20Language%20Classroom.pdf*

FERRELL, K. (2011): "Rationale for using skype in the classroom", *Ed Tech Ideas* [en línea]. *http://edtechideas. com /2011/04/05/rationale-for-using-skype-in-the-classroom/*

KUMAR, S. y M. TAMMELIN (2008): *Integrating ICT into Language Learning and Teaching - A Guide for European Institutions*, Linz, Austria: Johannes Kepler Universität.

PHTHISIC, C. (2011): *A window on the world: Using Skype in the classroom* [en línea]. *http://www.learnnc.org/lp/pages/6573?ref=search*

QUILLEN, I. (2011): "Education week: Educators move beyond the hype over Skype", *Education Week American Education News Site of Record* [en línea]. *http://www.edweek.org/dd/articles/2011*

SALABERRY, R. y B. A. LAFFORD (2007): *The art of teaching Spanish: second language acquisition from research to praxis*, Washington. D.C.: Georgetown University Press.

SKYPE IN THE CLASSROOM (2012): Connecting classrooms across the world [en línea]. *http://education.skype.com/*

STEPHENSON, N. (2009): *The Many Roles of Skype in the Classroom* [en línea]. *http://www.iste-connects.org/2009/02/15/the-many-roles-of-skype-in-the-classroom/*

TEACHINGDEGREES.ORG. (2011): *50 awesome ways to use skype in the classroom* [en línea]. *http://www.Teachingdegree.org/2009/06/30/50-awesome-ways-to-use-skype-in-the-classroom/*

WYMAN, P. (2012): *How Educators Use Skype In The Classroom* [en línea]. *http://www.howtolearn.com/2012/05/how-educators-use-skype-in-the-classroom*

El talante intercultural del profesor. A propósito de la enseñanza con mensajes publicitarios

María Victoria Romero Gualda
Universidad de Navarra

Resumen

Si siempre el aprendiz de lenguas extranjeras ha debido ser el centro de la enseñanza-aprendizaje, mucho más en esta época en la que el conocimiento y la defensa de la diversidad es exigencia de cualquier tarea docente y educativa. En este trabajo, propongo reflexionar sobre lo que le supone al profesor adquirir talante intercultural para trabajar en el aula de ELE y E/L2. En ella podemos emplear como apoyo materiales publicitarios, cuya selección ha de ser cuidadosa para que trabajar con estos mensajes permita el conocimiento multicultural y la promoción de valores de solidaridad, y respeto hacia el otro sin disminuir la autoestima o el arraigo las propias tradiciones y cultura.

1. Introducción

> La defensa de la diversidad cultural no significa aceptar que todo vale, que todo lo que los pueblos crean sea siempre bueno. [...] Y cabe afirmar eso, entre otras razones, precisamente porque no todo vale. A menudo es el contacto entre diferentes culturas lo que permite cuestionar los aspectos negativos y aprovechar los positivos de cada una de ellas. Podemos concluir que la diversidad cultural es siempre positiva en sí misma porque nos hace ver que no hay una única solución a los problemas, una única ley incuestionable y eso nos autoriza a pensar en distintas posibilidades, a optar sin quedar prisioneros de una única norma. Con otras palabras, en situaciones de libertad, ninguna peculiaridad cultural, digamos *regresiva*, acaba imponiéndose a otras más avanzadas, más satisfactorias para la generalidad de las personas.
>
> (Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural-2001)

He querido comenzar con las palabras de esa declaración porque en ellas está la clave de muchas de nuestras discusiones casuísticas y la solución a muchas de ellas. Aprender otro idioma exige –como sabemos– no solo capacidad de aprendizaje lingüístico sino actitud abierta, comprensiva de formas de pensar variadas, actitud dialogante con el otro. Al profesor, que desea esa actitud en el estudiante, se le debe exigir algo que va más allá del cambio de técnicas o estrategias didácticas, algo que hace años me decidí a nombrar como talante[1] La voz es un arabismo del español:

1. Lo hice en "De atalayas y guachimanes", en *Cervantes, Revista del Instituto Cervantes de Damasco,* nº4, 2003, 81-101, años antes había pedido que fuera un "hablante de calidad": "El profesor de ELE, "hablante de calidad" para el nuevo milenio" en *Siglo XXI y el Mundo de Habla Hispana*, Estudios Conmemorativos del XXXV Aniversario de la fundación del Departamento de Estudios Hispánicos, Universidad de Estudios Extranjeros, Kioto 2000: 79-93.

(Del ár. hisp. *tál 'a* y este del ár.clás. *tal 'ah,* aspecto, infl. por *semblante*) m. Modo o manera de ejecutar algo.// 2. Semblante o disposición personal // 3. Estado o calidad de algo // 4. Voluntad, deseo, gusto.

(DRAE 2001, *s.v. talante*)

Bastaría glosar y aplicar el sentido de las cuatro acepciones para dibujar el perfil de un buen docente de español a extranjeros añadiéndole lo que podría enunciarse como *excelente conocimiento y uso del idioma*.

No es mi objetivo hablar de la formación ideal para un profesor de español en el extranjero, me remito –dadas las cuestiones centrales de mi trabajo– a las actas de los Congreso que ASELE celebró en Murcia, 2002, (*El español lengua del mestizaje y la interculturalidad*) y en Cáceres, 2008 (*El profesor de español LE/L2*) cuya revisión es muy provechosa.[2]

Estamos de acuerdo con Santiago Delgado cuando escribe a un profesor de este aún joven siglo XXI:

> Ser profesor implica afectividad, pero no tanta. Ser profesor implica distanciamiento con el alumno, pero no tanto. Ser profesor es un talante, no un rol con sus delimitaciones estrictas. Ser profesor es, en último término, un arte. Pero el hecho de que sea un arte no quiere decir que sea inasequible para los no vocacionales. Ocurre en todas las profesiones: hay nacidos para ese oficio, y hay quien lo tiene que aprender (Carta a un profesor de Lengua y Literatura del siglo XXI

http://www.doredin.mec.es/documentos/01820092004311.pdf

Ese *tenerlo que aprender* se remite a disciplinas y aspectos muy variados que animan siempre al debate y a la investigación. En esta comunicación pretendo ahondar en lo que debe ser la competencia intercultural del profesor en el aula, competencia que adquirirá con el *saber*, con el *saber hacer* con el *saber ser* y con el *saber aprender*, es decir, con esas competencias generales que han de poseerse tanto si se quiere gestionar un hospital como si se quiere llevar a buen puerto una conversación o una negociación en una empresa.

2. ¿Qué entendemos por competencia intercultural e interculturalidad?

Hablamos de un tipo de competencia, en rigor, deberíamos considerarla subcompetencia afectada de transversalidad, pues atañe a planos o niveles de la relación humana absolutamente variados y con manifestaciones que, incluso, podríamos calificar de variopintas.[3] Esta conformará la competencia comunicativa que es el objetivo final precisado por el hablante a nivel de cognición y de acción.

2. Aunque puedo decir que en casi todas las 1026 páginas que componen los dos volúmenes del congreso de Cáceres, hay aciertos, me han resultado especialmente interesantes, para lo que ahora me proponía, los trabajos de Al-Momani, García Benito, Pellicer, Pujol, Rico, Soler-Espiauba y Vande Casteele.

3. Fallos en nuestra competencia intercultural pueden darse desde el ámbito de la gastronomía (ofrecer hormigas culonas a un peninsular o pulpo a los británicos) al de los hábitos domésticos o al de los turnos de conversación.

La competencia –o subcompetencia- intercultural nos lleva a precisar el concepto de interculturalidad: no es muy antiguo en el campo del saber humano, Ruth Benedict no lo consideraba en su casi mítico *El crisantemo y la espada: patrones de la cultura japonesa* (1946), obra de Antropología y Sociología de la Cultura, dos campos en los que es habitual el término. A estos dos unimos el de la pedagogía en general y la enseñanza de lenguas en particular. Gomes de Matos (2002) señala la década de los 40 como aquella en la que aparecen los estudios precursores de la llamada interculturalidad. El adjetivo *intercultural*, habría sido introducido en el inglés escrito entre 1940 y 1945. En español y portugués, tal vez en los años siguientes, de hecho el DRAE no lo ha recogido hasta ahora, aparecerá en la próxima vigésima tercera edición como: '1. adj. Que concierne a la relación entre culturas. 2. adj. Común a varias culturas'. El sustantivo habrá de esperar aún a ser sancionado académicamente. Sin embargo, en las aulas de enseñanza-aprendizaje de lenguas, esos dos términos son relativamente familiares pues se sabe de la necesidad de intentar llegar a ser hablantes interculturales caracterizados por la flexibilidad en el modo de actuar, cierta mirada positiva hacia lo diferente, seguridad en aceptar tus propias limitaciones, interactuar o trabajar la capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos que no otra cosa es empatizar.

La interculturalidad, según el Diccionario de términos ELE del CVC, es "un tipo de relación que se establece *intencionalmente* entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida", esa relación es uno de los problemas que plantean los movimientos migratorios: "Si comenzamos hablando de migraciones es porque ésta es la causa inmediata de que, en este momento histórico, nos ocupemos de estos temas. Es también el primer referente que los profesionales de la educación asocian a la interculturalidad" (Besalú 2002: 12), pero el profesor de ELE y E/L2, al menos en principio, se encuentra en una situación en la que le es exigible la competencia intercultural pues debe fomentar " la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de *comunicación intercultural*" (Diccionario, Instituto Cervantes), esto es, no se enseña una habilidad sino que debe además gestionarse, esto no solo tiene que ver con la migración de hablantes, como se desprende de mis palabras iniciales, aunque bien es cierto que muchas de estas cuestiones han emergido - o se nos han hecho más familiares - con la llegada de inmigrantes a comunidades europeas.

Los diferentes conceptos de interculturalidad puestos sobre la mesa de la discusión en los últimos veinte años han contrastado dos posturas que se han presentado como radicalmente opuestas: el etnocentrismo y el relativismo,[4] es fácil advertir que esas dicotomías no suelen darse de forma tajante en la realidad, al menos en la cotidianidad del actuar humano, y pueden modificarse por el tiempo y el contexto,[5] para una

4. Sin estar de acuerdo con todas sus afirmaciones o expresiones, he encontrado muy interesante y lúcido el capítulo de Yolanda Onghena "Reinterpretar para gestionar la interculturalidad" en el volumen coordinado por Victor Sampedro y Mar Llera que cito en la bibliografía.

5. Resultan muy ilustrativas las palabras de Haverkate:

En España las reglas normativas que determinan la interacción entre camarero y cliente no prescriben que el cliente dé las gracias al camarero al servirle éste la comida o consumición. Del mismo modo el camarero suele abstenerse de acompañar verbalmente el acto de servir con fórmulas de cortesía prefijadas. En un restaurante holandés, sin embargo, la ausencia de respuestas verbales en el tipo de interacción descrito se podría considerar como señal de descortesía intencionada. (Haverkate 1996: 55).

revisión rigurosa de los problemas conceptuales y prácticos generados por el concepto existe ya una amplia bibliografía[6] no voy sino a mencionar algunas cuestiones sobre las que sigo reflexionando.

2.1. ¿Cuándo se produce una situación intercultural?

Me llama la atención el adverbio *intencionalmente* que aparece en la definición, ¿quiere decir que sin intencionalidad, es decir que si no es deliberadamente, voluntaria, intencionadamente, hecho a propósito no llegarán a producirse situaciones interculturales? O es más bien que la situación que se da en el aula de ELE es por sí misma tan peculiar que la multiculturalidad de la que se habla exige ese propósito sin la exigencia de plantear la oposición monocultural /multicultural que para la epistemología propuso Semprini en l997 y recogió Rodrigo Alsina en 1999 al hablar de comunicación intercultural. Una postura monocultural y sus aplicaciones prácticas han sido superadas hace décadas en las aulas de ELE, así, no creo que haya profesores que mantengan rígidamente un modelo de lengua con parámetros diatópicos o diafásicos ligados al español peninsular castellano o al español culto-literario. Se relaciona esto con la polémica de si los aprendientes han de tender a la actuación del hablante nativo o si han de aprender en la orientación intercultural.

También me planteo si es fácil detectar las situaciones de comunicación intercultural ya que con un criterio estrecho podemos pensar que se produce cuando intervienen hablantes de culturas claramente diferenciadas, pero ¿solo en esas ocasiones? Ya vemos que, como se ha dicho, el concepto de interculturalidad es algo escurridizo y que el intentar delimitarlo se encuentra con más problemas a medida que se profundiza en él:

> En noviembre de 2001 el CIDOB [Centro de Estudios y Documentación Internacionales de Barcelona]. Realizó una reunión patrocinada por la UNESCO para la reflexión sobre la interculturalidad [...] No hubo consenso para decidir si la interculturalidad es una metodología, una normativa o un proyecto globalitario. [...] El informe final insistió en tres aspectos fundamentales en cualquier enfoque sobre las manifestaciones de la interculturalidad: en primer lugar, su contexto; a continuación, su naturaleza contrastante, y por último su condición interdisciplinar (Fernández Juárez 2011).

Aunque el trabajo de Fernández Juárez se refiere al campo de la salud, contiene muchas afirmaciones que pueden extrapolarse para nuestra labor, así, creo que al hablar de la aspiración de interculturalidad, deberíamos, sobre todo, precisar o graduar, según los casos, los objetivos que desean alcanzar los intervinientes en el acto comunicativo. Puede tacharse de utilitarista este dar importancia preponderante a los objetivos pero lo hago bajando a la arena de la tarea diaria del profesor, que precisa de una aplicación cambiante de la teoría según el factor ineludible del tipo de aprendiz presente en el aula. Asimismo, hemos de insistir en el matiz, que no es original, expresado con el sustantivo *aspiración*. La idea que encontramos más o menos explícita en casi todos los autores

---

En mi opinión es distintivo cultural en español no atenerse a fórmulas prefijadas de cortesía pero sí a mostrar interés por los comensales y así es costumbre que nos pregunten en el restaurante si todo está bien, si deseamos algo más etc. Esa cortesía no prefijada se da con expresiones que pueden chocar al hablante no nativo. Asimismo puede oírse a un cliente agradecer el servicio.

6. Vid. http://www.revistaeducacion.mec.es/re343_monografico.htm

que se ocupan del tema es que la multiculturalidad es un hecho y la interculturalidad un deseo, para la primera hay que desarrollar una cierta sensibilidad perceptiva, en tanto que en la segunda exige afecto. En esta reflexión recordemos que un determinado punto de vista construye un objeto diferente y lo que desde una perspectiva integradora camina hacia lo intercultural, otra segregadora perdurará lo multicultural con parcialidades solo conectadas superficialmente. No hay duda de que en el fortalecimiento y expansión y difusión de la primera –y por desgracia de la segunda- ejercen una función de radical importancia el aula y los medios de comunicación.

Cabe señalar aquí ciertos prejuicios acerca de lo llamado intercultural o de la interculturalidad asignándoles a estos conceptos la idea de relativismo moral, hemos visto en la Declaración de la Unesco que "no todo vale" y que "ninguna peculiaridad cultural, digamos *regresiva*, acaba imponiéndose a otras más avanzadas, más satisfactorias para la generalidad de las personas". En esa línea está la mayoría de los estudiosos:

> La educación intercultural es fundamentalmente una actitud y un comportamiento relativo al tipo de relaciones que se dan entre las culturas particulares que conviven en un ambiente determinado [...] La educación intercultural no tiene por objetivo promover el relativismo cultural sino el reconocimiento de la relatividad y la desacralización de todas las culturas (Besalú Costa 2002: 71).

Ahora bien, el profesor decide en el aula - o negocia - qué contenidos deben ser objeto de tratamiento intercultural, porque a nadie se le oculta que hay contenidos en los cuales es fácil sentirse muy cómodo mostrándose adalid de la interculturalidad pero hay otros en que esto no sucede. El profesor ha de gestionar la diversidad con la que se encuentra para tratar que, en el microcosmos que representa la sala de clase, el aprendiz del idioma encuentre estímulos para el encuentro que animen su aprendizaje comunicativo.

El citado informe final del CIDOB unos aspectos de las manifestaciones de la interculturalidad que sirven bien al profesor de ELE: primero el *contexto*, éste debe entenderse en dos medidas, uno sería el amplio o extenso en relación con el fenómeno de la globalización que parece tender hacia una homogeneización cuando, como dice Innerarity (2003: 71):

> El mundo de hoy se caracteriza por la paradoja de que una creciente globalización va acompañada de nuevas diferenciaciones, de que hay mayores relaciones entre un número mayor de elementos. El cosmopolitismo y la particularidad no son opuestos, sino que más bien se complementan y se refuerzan mutuamente.

Esto, cuya aceptación parece obvia, hace que no descontextualicemos las situaciones, que tengamos siempre presente el contexto estrecho, el "monde réel" (Semprini l996: 91) es el que más interesa para la acción inmediata del profesor y lo representa el distinto tipo de aula que podemos tener.

El segundo aspecto (la *naturaleza contrastante* de los hechos) lo considero claramente relacionado con el método de presentación, no es casualidad que los estudios contras-

tivos parezcan volver a la palestra ya que el contraste es algo de inevitable presencia en cualquier aspecto que dé cuenta de la pluriculturalidad y desee la interculturalidad. Y por último, la *condición interdisciplinar*, que va a exigir del profesor un conocimiento lo más profundo o amplio que cada uno buenamente pueda conseguir de materias distintas de las adquiridas en sus años de formación, está claro, que se precisa de una mente abierta para no limitar, por ejemplo, nuestras lecturas a temas lingüísticos o literarios ya que para nuestro propósito la Historia, la Sociología o la Psicología aportan datos significativos para mejorar nuestro talante. Pero seamos humildes, no podemos, dicho coloquialmente, llegar a todo, carguémonos de paciencia y recordemos que como dice un personaje de Verbinski "lo fácil no tiene lugar en el mundo de los adultos".

2.2. Necesidad de la formación intercultural

Dicho todo esto y admitida la dificultad que supone cultivar el talante intercultural, cabe preguntarse si en la etapa en la etapa de formación debería hacerse un hueco a la adquisición de una conciencia intercultural que hiciera posible considerar "agente intercultural" al profesor de lenguas, como pedía Gomes de Matos. Yo esto lo veo muy relacionado con las actividades de mediación que enuncia el MCER, estrategia que el docente debe trabajar tanto o más que las otras (comprensión, producción, interacción) según el contexto de la enseñanza-aprendizaje. Las actividades de mediación para una formación intercultural reflexiva pueden llegar a ser predominantes en cursos de posgrado o de actualización de profesores de ELE y E/L2, otros campos como el de la empresa o el del periodismo consideran ya la "variable intercultural" (Aneas y de Santos 2007: 16) como absolutamente necesaria en la formación de sus profesionales, en mi opinión para enseñar a comunicar y a comunicarse no podemos prescindir de ella.

3. Servirse de los mensajes publicitarios

El título de mi comunicación promete implícitamente el aprovechamiento de mensajes publicitarios para fomentar actitudes interculturales, de hecho, como nos ha ocurrido a muchos en la investigación de estos temas una anécdota desencadena el interés: en un taller de profesores del Instituto Cervantes de Ammán se me pidió que trabajara con este tipo de mensajes y allá me fui con mis transparencias (años en los que You Tube o Wikipedia no estaban en el horizonte), uno de los ejemplos promocionaba la mezcla de ginebra con agua tónica y lo hacía con dos figuras que presentaba como opuestas: una frágil patinadora sobre hielo sostenida en alto por el brazo de un robusto jugador de fútbol americano, cuando yo me disponía para hablar de las preposiciones y locuciones prepositivas, uno profesora asistente me hizo ver lo inapropiado de mi elección para una aula de aquel país ya que la ni la figura femenina levemente vestida ni el producto, ¡alcohólico!, ni la postura de ambas figuras eran aceptables en el entorno sociocultural en el que desarrollaban su tarea, algo semejante ocurriría con la imagen nº 1.

Y ahí volví a encontrarme con un problema que aparece y reaparece en mis trabajos *la selección de materiales* en la que ahora debía introducir un criterio nuevo: el "ruido intercultural", esto es, si ese ruido se produce "Cuando no percibimos al otro tal y como es, contextualizado con su identidad cultural e intentamos imponerle nuestras ideas,

creencias, valores, actitudes, pautas de comportamiento, lengua, es decir, distorsionamos variables que constituyen su ser-en-el-mundo". (Israel Garzón 1995, consultado en: http://www.aloj.us.es/ gicomcult/portada/37tx/8.htm) al elegir materiales publicitarios que sirvieran al aprendizaje-enseñanza de español debería poner cuidado en que los mensajes se mantuvieran como apoyo y no intentar análisis exclusivamente lingüísticos con pinceladas culturales o análisis de creatividad publicitaria, más frecuentes y eficaces en las Facultades de Comunicación.

El uso de mensajes publicitarios no les es ajeno a los profesores de ELE,[1] que encuentran un apoyo inestimable en sus imágenes y en sus textos para realizar actividades muy diversas. El español usado en las acciones publicitarias representa, en el cúmulo de diversidades –geográfica, estilística o sectorial– que es hoy nuestra lengua, una variedad en la cual puede haber empleos sintácticos censurables o neologismos excesivamente rompedores, pero sabemos que se puede hacer algo mejor que censurarla o marginarla de la enseñanza del español como lengua extranjera. Estos mensajes tienen la ventaja de que son muy familiares al estudiante, para el uso idiomático, algunos habrán descubierto la primera metáfora con el anuncio de una bebida refrescante –*La chispa de la vida*– han entendido lo que es una aposición caracterizadora con el eslogan de un cosmético o han trabajado la diferencia entre una frase nominal y otra verbal contrastando breves textos muy condensados: *El sabor de la nueva generación / Siente el ritmo / Tu cuerpo en forma / Ilumina tu cocina / Una gota, un beso, etc.*

Los mensajes publicitarios construyen sentidos que se proponen socialmente como y se consumen como el de otros productos culturales de nuestra época, no puede olvidarse que esos mensajes –productos publicitarios– aparecen en dos tipos de mercados, uno, muy obvio, es el de los intercambios comerciales y otro de aspecto más complejo: el de los intercambios culturales. De este aspecto se deriva el interés que tiene la publicidad para el aprendiz de una lengua, ya que trabajando muchos anuncios conoceremos facetas de una comunidad en cuya lengua y cultura se desea llegar a vivir, a trabajar, a negociar, a amar, a ser en resumen un *ciudadano activo*.

Por otra parte, en estos días, en los que parece que la determinación geográfica influye poco en las prácticas culturales y sociales, sigue siendo cierta la afirmación de que la publicidad contribuye de forma importante a conformar hábitos comunicativos de los hablantes, muchas campañas publicitarias, sobre todo las destinadas a la televisión, se hacen pensando en un receptor internacional. Los códigos estéticos por los que se rigen estos anuncios han de persuadir al ama de casa, al ejecutivo o al estudiante de lugares muy distintos, lo que los convierte en un material aprovechable para grupos en los que exista heterogeneidad no sólo de edad sino también de formación o de hábitos culturales[2] En publicidad no se puede hablar solo de lo lingüístico porque en la ma-

1. Habría aquí que citar también las actas de ASELE, profesores como G. Martínez Camino, E. Ortega Arjonilla, S. Robles Ávila, D. Soler-Espiauba, Torres Blanco, yo misma y otros nos hemos ocupado de estos mensajes en el aula de E/LE. En la mayoría de los trabajos además de los objetivos principales-gramaticales o léxicos- se plantea el aprovechamiento cultural al elegir los temas y basándose en muchas ocasiones en imágenes. Asimismo en el ámbito de estudios publicitarios la inmigración y la diversidad cultural está siendo atendida en los últimos años, por ejemplo Baladrón Pazos 2007 y 2009 o los informes realizados por MUGAK: Centro de Estudios y Documentación sobre racismo y xenofobia de SOS Racismo/SOS Arrazakeria (http://www2.mugak.eu/gunea/obsmedios/miradas/div).

2. Es cierto que las campañas sufren modificaciones e incluso las denominaciones de los productos, es conocido el caso de

yoría de los anuncios texto e imagen se aúnan, se relacionan de distintas maneras para conseguir su fin: persuadir al receptor. Por supuesto si esto ocurre con las *gráficas* mucho más en lo audiovisual, de hecho, cuando se analizan mensajes hay que pensar que desde el cromatismo pasando por la música todo contribuye al sentido, así, el mensaje publicitario transforma la información y crea algo alrededor de esa información. Esto es posible gracias a la presencia de lo connotativo, no olvidemos que la especificidad del signo connotativo es ser un signo de sugestión pura y los textos que los emplean posibilitan descodificaciones más aleatorias, véase la diferencia que existiría entre un anuncio que nos dijera de un jabón que limpia perfectamente y otro que nos prometiera *una nube de frescura* o una *fragancia joven que acaricia los sentidos.* No hay duda que estos "invitan" más al uso, se dirigen - como ocurre en casi todos los textos publicitarios - más a lo emocional que a lo racional. En el trabajo con mensajes gráficos - desde vallas publicitarias hasta los que aparecen en diarios o revistas generalistas o especializadas - la imagen es, como he dicho, relevante, pero no se trata solo de la incorporación de la imagen a la enseñanza ya que ésta ha sido atendida desde hace bastantes años. Precisamente, con la mirada puesta en la didáctica autores como Rodríguez Diéguez y Miguel Ángel Santos Guerra se fijaron en las funciones de la imagen, entre las que citan destaco la que creo más cercana a lo que estamos planteando: la catalización de experiencias (función catalizadora según Al-Momani). Rodríguez Diéguez (1978: 51-52) se detiene en ella por la consecuencias que tiene en el aprendizaje ya que su nota característica de "organización de la experiencia" es sumamente importante para el nivel cognoscitivo, en el campo de lo intercultural intervendrá también en el ámbito afectivo y si seleccionamos la imagen con el objetivo comunicativo relativamente[3] determinado (imágenes n°s 2 y 3: el respeto y la cordialidad intergeneracional, el cariño y el juego entre padres e hijos pueden llevarnos a ver formas de saludo, denominaciones para los ancianos, nombres de juego, preposiciones o locuciones prepositivas que organizan el espacio: *sobre, junto, encima, por encima*; verbos como *girar*, *levantar*, etc.). Este creo que es un punto de vista rentable para nuestra labor, se puede graduar la dificultad de acuerdo a los niveles e integrar los diferentes planos de la lengua también según esos niveles o los intereses, así en un aula "fines específicos" o en un nivel C1 los anuncios son más eficaces si jugamos con los que presentan más texto o como la n° 4 en la que el léxico llama la atención y permite el contraste con ejemplos de cosmética de años atrás. Las exigencias de edición me hacen concluir de forma abrupta, pero quiero terminar con unas palabras de Miguel Ángel Furones, Director creativo mundial de Leo Burnett refiriéndose a la publicidad en español:

> su actual vitalidad le permiten cruzarse y convivir con otras lenguas, otros gestos, otras culturas y otras estéticas ampliando los registros de lo hispano de forma permanente. De esa convivencia nacen piezas de comunicación publicitaria tremendamente frescas y originales en las que la canción puede ser española, el diálogo inglés, el producto italiano y los modelos caribeños. Ésta es una de las grandes fuerzas del español en publicidad. Su capacidad de combinación.

automóviles japoneses que han cambiado su nombre: el Mazda Laputa, el Mitsubishi Pajero y el Nissan Moco, en audiovisuales también son frecuentes los cambios para adecuar las imágenes al *talante* de la comunidad, a veces lo censurado por unos ha sido visto sin problemas por otros, a propósito de esto se pueden ver los anuncios de Toscani para Benetton o los de Media Markt.

3. El adverbio no supone indecisión sino flexibilidad ante las posibles y deseables intervenciones de los participantes en el aula, que pueden desviarnos de lo previsto.

Espero que mis reflexiones sirvan a quien las lea. Muchas gracias

Bibliografía

ANEAS, A. y F. J. DE SANTOS (2007): *Formación intercultural: Medios de comunicación* [en línea]. Universidad de Barcelona. *http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/11663/1/ Periodismo%20 intercultural.pdf*

AL-MOMANI, R. y R. JÁIMEZ (2002): "La imagen como recurso de interculturalidad en la enseñanza del español en el mundo árabe", en M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Maestre, *El Español, Lengua del Mestizaje y la Interculturalidad*, Murcia: XIII Congreso Internacional de ASELE, 90-98.

BALADRÓN PAZOS, A. J. *et. al.* (2009): *Consumo y publicidad para inmigrantes*, Coruña: Netbiblo.

BALADRÓN PAZOS, A. J. *et al.* (2007): *La publicidad se acerca a la inmigración. Un factor de integración de la diversidad cultural*, Salamanca: O.R.S. y de la C.

BAÑÓN HERNÁNDEZ, A. M. (2007): "Los medios de comunicación en las sociedades muticulturales. Apuntes para la reflexión", en E. Soriano Ayala (coord.), *Educación para la convivencia intercultural*, Madrid: La Muralla, 169-190.

BARALO, M. (2002): "Mestizaje e interculturalidad en la variación diatópica y su incidencia en español/LE" en M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Maestre, *El Español, Lengua del Mestizaje y la Interculturalidad*, Murcia: XIII Congreso Internacional de ASELE, 90-98.

BESALÚ COSTA, X. (2002): *Diversidad Cultural y educación*, Madrid: Síntesis.

DAL FERRO, G. (2007): "La formation à une citoyenneté européenne active" [en línea]. *http://www.fondazionedragan.org/media/04_2007_be_fr_aprile.pdf*

FERNÁNDEZ JUÁREZ, G. (2011): "Claroscuros de la salud intercultural en América Latina", *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [en línea]. Debates. *http://nuevomundo.revues.org/61188* [Consulta: 31 de marzo de 2011].

FURONES, M-A. (2001): "Los ruidos y los ecos de la publicidad en español", en *II Congreso Internacional de la lengua Española* [en línea]. Valladolid, 2001. *http://congresosdelalengua.es/valladolid/default.htm*

GALINDO MERINO, Mª M. (2009): "Análisis contrastivo y enseñanza de idiomas: de la gramática a la pragmática intercultural", *Interlingüística,* vol. 18, 428-436.

INNERARITY, D. (2003): "Políticas de la identidad", en V. Sampedro y M. Llera (eds.), *Interculturalidad: interpretar, gestionar y comunicar*, Barcelona: Edicions Bellaterra, 69-80.

ISRAEL GARZÓN, E. (1995): "Comunicación Intercultural y Construcción Periodística de la Diferencia", *Anàlisi*, 18 [en línea]. UAB. *http://www.aloj.us.es/gicomcult/portada/ 37tx/8.htm*

KRAMSCH, C. (2001): "El privilegio del hablante intercultural", en M. Byram y M. Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press, 23-37.

ONGHENA, Y. (2003): "Reinterpretar para gestionar la interculturalidad", en V. Sampedro y M. Llera (eds.), *Interculturalidad: interpretar, gestionar y comunicar*, Barcelona: Edicions Bellaterra, 54-65.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1978): *Las funciones de la imagen en la enseñanza,* 2ª ed., Barcelona: Gustavo Gili, S.A.

RODRIGO ALSINA, M. (1999): *Comunicación intercultural*, Barcelona: Anthropos.

ROMERO GUALDA, M. V. (2001): "Mensajes publicitarios en el aula", en *RED, Boletín de Intercambio en Humanidades*, nº 11, Universidad de Navarra, 1-6.

ROMERO GUALDA, M. V. (1998): "El español de la publicidad", en *Carabela*, *La enseñanza de*

español como lengua extranjera con fines específicos, nº 44, Madrid: SGEL, 98-115.
ROMERO GUALDA, M. V. (1994): "El español de la publicidad en clases de conversación", en S. Montesa y P. Gomis, *Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera I.* (Santander, 1994), Málaga: ASELE, 261-67.
SEMPRINI, A. (1996): *Analyser la Communications.Comment analyser les images, les medias,la publicité*, París: L'Harmattan.
SORIANO AYALA, E. (2007): *Educación para la convivencia intercultural*, Madrid: La Muralla.

El teatro de creación en la clase E/LE

Cristina Ros Berenguer
Centro Superior de Idiomas, Universidad de Alicante

Resumen

El presente artículo nace de la necesidad de realizar una reflexión *a posteriori* sobre una experiencia teatral llevada a cabo con estudiantes norteamericanos. Tras una somera aproximación teórica acerca de la idoneidad didáctica de este tipo de talleres teatrales en las clases de lenguas extranjeras, se analiza asimismo la experiencia realizada en torno a los siguientes aspectos: la secuenciación de contenidos incluida en este taller de teatro, la conveniencia de que el profesorado cuente con una formación específica para este tipo de cursos, la implicación y el progreso de los estudiantes en el proyecto, y la propuesta final de un teatro de creación colectiva que a través del desarrollo de las capacidades expresivas de los estudiantes nos conduzca al espectáculo teatral.

(Una clínica. Sala de rayos X. Una mujer con bata de médico y un hombre, desnudo de cintura para arriba y con la ropa en la mano.)
PACIENTE: –¿Es algo grave, doctora?
DOCTORA: –Usted tiene dos corazones.
PACIENTE: –¿Yo?
DOCTORA: –Dos corazones, uno a cada lado. ¿No ha notado nunca nada raro?
PACIENTE: –No... si acaso, cuando me dejó mi mujer, que me puse azul.
DOCTORA: –Este es un caso muy especial. Creo que con dos corazones hubo una vez un caso en Minessota hace dos años, y otro en Australia... Pero aquí, en Móstoles...

("Azul y rojo". Acto único. José Luis Alonso de Santos)

José Luis Alonso de Santos publicó un volumen de breves piezas teatrales titulado *Cuadros de amor y humor, al fresco,* entre las que se incluía el diálogo del Paciente y la Doctora de "Azul y rojo". Cuando entregamos este texto a los estudiantes para que hicieran una primera lectura, les gustó el ingenio y el peculiar sentido del humor con que el autor español desenvolvía una escena en tan solo un par de páginas, y todos coincidimos en que ese podría ser el tono que buscábamos para lo que queríamos representar, una serie de situaciones un tanto inverosímiles ambientadas en la actualidad, en un mundo y un entorno conocido, y cuya comicidad radicara en la palabra, en el humor verbal, más que en el humor de situación. Así pues, desde el comienzo se comprometieron, aun sin saberlo, a realizar el enorme esfuerzo que supone elaborar la palabra para agudizar el ingenio y el humor, a jugar con el lenguaje y, por lo tanto, a trasvasar los límites y afrontar los problemas que plantea este tipo de juegos formales y significativos a los hablantes de lenguas extranjeras (Torres 1996, 1999); se comprometieron, asimismo, a adaptarse y a compartir los códigos particulares con que la cultura envuelve en ocasiones nuestra risa. El reto era importante, pero la decisión era firme, sobre todo desde el momento en que, también durante esa primera lectura, los estudiantes-actores hicieron suyo el

texto de José Luis Alonso de Santos, cuando "Móstoles" pasó a ser "Alicante", y cuando "la Plaza Mayor donde está la estatua a caballo del rey ese", se convirtió para ellos en el castillo alicantino de Santa Bárbara.

La obra resultante de toda esta labor de creación colectiva la titulamos "Señor doctor, míreme usted", y con la representación final de la misma un 10 de mayo de 2012 dimos por concluido el curso de *Taller de teatro en español* que habíamos empezado cuatro meses antes, en el mes de enero, y que terminábamos con la satisfacción de poder compartir nuestro trabajo con un público absolutamente entregado: sus propios compañeros de las clases de español.

Ahora bien, antes de llegar ahí, al público, tuvimos que contrarrestar con una gran dosis de ilusión el esfuerzo que supuso para todos, especialmente para las dos profesoras responsables, llevar a cabo un curso de estas características. A pesar de que ambas contábamos con formación específica en el ámbito teatral, pues las dos habíamos formado parte durante años de compañías de teatro alicantinas, debíamos ponernos al día sobre los estudios publicados acerca de este tipo de cursos en clases de segundas lenguas,[4] acceder a los trabajos de investigación que en este sentido analizaran los enfoques metodológicos más adecuados para una clase E/LE y que nos aportaran, en definitiva, la seguridad de que nuestra apuesta no resultara demasiado arriesgada.

1. ¿Qué respuestas obtuvimos de nuestras lecturas? ¿Está el teatro metodológicamente justificado en una clase E/LE?

Lo primero que constatamos es que existe un número relativamente aceptable de estudios publicados acerca de este tipo de experiencias en clases E/LE, reflexiones y análisis realizados por los profesores que se decidieron a abordar talleres de teatro en sus aulas y que, al tiempo que son una muestra interesante de su trabajo, de sus aciertos y de sus dificultades, son páginas entusiastas que se afanan en convencernos de la utilidad del medio teatral para la consecución de nuestros objetivos, abogando sin ambages por el potencial didáctico del teatro en una clase E/LE. Sin embargo, tal y como documenta Torres Núñez (1996), no faltan los estudios fundamentados teóricamente que siguen cuestionando su valor pedagógico, que ponen en duda la propia naturaleza muerta del texto teatral, el papel del profesor como director y controlador absoluto de la propuesta de trabajo, la gratuidad de que el estudiante-actor deba memorizar un papel o, ante todo, que las clases se orienten exclusivamente al objetivo final de la representación ante un público pasivo. Son teorías que desprestigian pedagógicamente las obras de teatro en las clases E/LE, pero que a un tiempo ensalzan la utilización de técnicas dramáticas en la enseñanza de una lengua extranjera, lo cual, como sabemos, dejó de ser una novedad metodológica de los enfoques comunicativos hace mucho tiempo.

4. J.J. Torres Núñez publicó en 1996 *Nuevos horizontes para el teatro en la enseñanza de idiomas*, volumen que reproduce una extensa parte del trabajo de investigación de su tesis doctoral. En la primera parte del libro, donde realiza el estudio del estado actual del teatro en la metodología de la enseñanza del inglés, ofrece todos los fundamentos teóricos que a mediados del siglo XX surgen en torno al debate de la idoneidad o no de usar la representación escénica como técnica didáctica en las clases de idiomas. Nos remitimos, pues, a dicho análisis y a la bibliografía que aporta como fundamentales para realizar una primera aproximación sobre el estado de la cuestión.

No obstante, sabemos que el teatro en las clases de lenguas extranjeras tiene una gran aceptación entre el alumnado, y que su entusiasmo se muestra, sobre todo, ante la perspectiva de esa representación final para un público que suele ser el del resto de sus compañeros. De hecho, los estudiantes pueden demostrar cansancio o aburrimiento en la práctica de juegos dramáticos, pero la motivación está asegurada durante los ensayos de la obra de teatro. Y no solo es evidente que la presión de la representación final cumple su papel motivador, sino que "mucho del aprendizaje de una lengua y de las estrategias de su enseñanza se mezcla en el proceso de los ensayos teatrales" (Smith citado en Torres Núñez 1996: 33). El teatro nos ofrece de manera singular experiencias lingüísticas contextualizadas en donde se interacciona de manera significativa, de forma que el estudiante siente que realiza las actividades de la lengua dentro de un contexto concreto de comunicación que lo obliga al uso espontáneo y creativo de la lengua, a superar sus límites y a definirse tanto a través de la intención y la emoción de sus palabras como de la quietud o el movimiento de su cuerpo.

> La enseñanza de una lengua moderna se consigue [mediante] una participación activa a partir de unos intereses que estimulen el aprendizaje. [De esta forma] los alumnos se sienten protagonistas de algo que es motivador al realizar las actividades de la lengua dentro de unas necesidades concretas de comunicación (Fuertes 1983: 13).

¿Por qué, entonces, siguen existiendo las reticencias a enfrentarse a un teatro textual en las aulas E/LE? ¿Por qué no plantear con mayor libertad talleres de teatro *al uso*, entendiendo como tales aquellos que proponen la representación final de una obra como el último objetivo del curso, como el *trabajo final*? Las razones parecen diversas.

Primero, porque quienes cuestionan el valor didáctico de la puesta en escena de obras de teatro en el marco general de la educación fundamentan sus opiniones estableciendo una dicotomía entre drama y teatro, esto es, entre lo que consideramos improvisación y juego dramático en el aula, y el teatro en sí, la representación de una obra ante un público. Esta división, al establecer una diferencia insalvable entre el *proceso*, un concepto mucho más moderno que pone énfasis en la realización del proyecto que ha motivado al grupo, y el *producto*, concepto tradicional de teatro cuyo interés parece ser únicamente el resultado final o espectáculo, ofrece una visión reduccionista del uso que podamos hacer del texto teatral, olvidando que "el apoyo o no en el texto no asegura de por sí la validez didáctica de la propuesta; más bien esta depende de la perspectiva metodológica con la que nos acercamos al texto y a la escenificación" (Martínez Cobo 2007: 145).

> Es absurdo pensar que en el teatro se pierde la creatividad cuando se memoriza un texto. Igualmente absurdo sería intentar representar al pie de la letra. El alumno es capaz de inventar, y de hecho lo hace, expresando todo aquello que quiera en la lengua materna. También lo puede hacer en una lengua extranjera, si sabemos analizar sus problemas, aunque, por supuesto, esto último ofrece más dificultades (Torres Núñez 1996: 29).

Segundo, porque, aun sabiendo que esa confusa dicotomía *proceso/producto* no suele desilusionar al profesor decidido a sacar todo lo positivo que el drama y el teatro aportan a la clase y por consiguiente al alumno (Torres Núñez 1996: 20), las dificultades rea-

les que plantea poner en escena un texto teatral son, en ocasiones, el verdadero motivo que los disuade de tales iniciativas.

2. ¿Cuál es el objetivo de esta presentación?

El objetivo principal del presente trabajo es documentar la experiencia realizada y con ello facilitar y/o mejorar talleres futuros: aportar una reflexión sobre si la secuenciación de contenidos que planteamos al inicio del curso fue la más adecuada; si nuestra experiencia previa en compañías de teatro nos ayudó realmente a la hora de poner en práctica un taller de estas características; cuál fue el grado de implicación de los alumnos, con qué problemas partían y en qué medida progresaron; y, sobre todo, de qué manera nos enfrentamos al problema principal, esto es, a conseguir un texto que pudiéramos llevar a escena. En este sentido, el hecho de que no encontráramos una obra adecuada para nuestro curso –descartada la adaptación–, nos abrió las puertas para otras posibilidades, como fue en nuestro caso encontrar esa pieza breve de José Luis Alonso de Santos que inspiraría todo el trabajo posterior del grupo, inmerso en un proceso de creación colectiva que, en mi opinión, fue el mayor acierto del taller de teatro.

3. ¿En qué consistía exactamente la propuesta del taller de teatro?

El taller se ofreció como asignatura optativa que permitía a los alumnos estadounidenses recibir créditos transferibles en sus universidades de origen. El nivel requerido para participar en él se estableció a partir de un B1 en adelante, de acuerdo con los criterios establecidos por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas.*

El carácter optativo de lo que se planteó como una asignatura alternativa, sobre todo, al curso de conversación, aseguraba, en teoría, la inscripción de estudiantes con buena disposición para el juego, la mímica, la escenificación de diálogos, las improvisaciones y, en general, con actitudes más desinhibidas frente a las técnicas dramáticas a las que se recurre de una manera más o menos habitual en las clases de E/LE.

En cuanto al programa de curso, éste se planteó desde el principio como un taller de teatro que, a través del empleo de técnicas dramáticas, tuviera como objetivo final la representación de una obra teatral ante un público: sus propios compañeros y el resto de estudiantes extranjeros que en ese momento estuvieran estudiando con nosotros en el Centro Superior de Idiomas de la Universidad de Alicante.

El cronograma del curso fue de 45 horas, repartidas en 30 sesiones, y nuestra propuesta de trabajo consistió en lo siguiente:

a) Por una parte, planificamos las ocho primeras sesiones para la práctica de juegos dramáticos. Comenzamos con actividades de dinámicas de grupo de diversos tipos (técnicas de agrupación, desinhibición e integración), actividades para trabajar la voz, el lenguaje corporal y el gestual y juegos de roles.

b) La novena sesión fue el inicio del trabajo de dramaturgia: propusimos la pieza de Alonso de Santos como punto de partida para la creación del espectáculo, y, tras la aprobación del grupo, planificamos el resto de las sesiones.

c) La sesión décima y undécima las dedicamos a la construcción de los dos personajes de la escena, a hacer improvisaciones sobre la misma y a la representación en cuadros mudos.

d) De la duodécima sesión en adelante.
Las sesiones se iniciaban metódicamente con algunos ejercicios de calentamiento de voz (articulación, modulación y proyección), y otros de relajación corporal.

A partir de ese momento el curso se organizó con grupos de trabajo flexibles, de forma que cada uno de los cinco estudiantes participara necesariamente en las actividades propuestas para cada grupo: uno era el encargado de la elaboración del resto de las escenas que compondría la obra, y el otro, el grupo de ensayo de la escena con la que ya contábamos. Una vez finalizado el trabajo de creación colectiva, los ensayos se multiplicaron, y todos participaron de todo, incluso de la labor de dirección.

Durante estas sesiones formamos, asimismo, el grupo técnico de iluminación y sonido, el cual, ante la expectativa que el curso iba generando en el resto de los estudiantes del programa, decidimos ofrecer entre ellos, y de esa iniciativa surgió que dos nuevas estudiantes se integraran voluntariamente en el proyecto.

e) Última sesión: representación final.

Este plan de trabajo funcionó bien en nuestro caso, y quizá lo único destacable sea cómo organizamos las ocho primeras sesiones. En este sentido, nuestro objetivo principal era estructurar el trabajo de una manera coherente, de forma que durante esas primeras sesiones los contenidos se desarrollaran de una manera progresiva y que ello desembocara de un modo natural en la representación final. Así, entre la cantidad y variedad de propuestas publicadas sobre juegos, ejercicios y técnicas dramáticas de orientación tan diversa (enseñanza primaria y secundaria, universidad, talleres de aficionados, cursos de lenguas extranjeras), finalmente optamos por seguir la gradación de contenidos que Fernando Bercebal propone en su libro *Taller de Drama,* esto es: espacio-grupo, cuerpo-movimiento, sonido-voz, improvisación-interpretación (2007). Era este uno de los libros que planteaba un orden específico de sesiones muy ajustado a nuestro curso, y cuya estructura interna nos obligaba en cierto sentido a respetar la gradación, a que ni improvisáramos ni adelantáramos determinadas prácticas. A nuestro juicio un libro de estas características, que plantea una propuesta práctica y bien estructurada, es fundamental para secuenciar las sesiones de desinhibición, integración, y expresión de las primeras semanas, aunque como veremos después, al tratar el breve capítulo sobre la implicación de los alumnos en el curso, tuviéramos que flexibilizar y hacer nuestra la propuesta metodológica de Bercebal.

4. ¿Es necesaria la formación previa del profesor en este tipo de talleres?

Torres Núñez advierte que "el profesor por su parte, debe tener un dominio del teatro y de sus técnicas para que el alumno ame lo que pide" (1996: 29), y estamos de acuerdo en que una experiencia de este tipo exige de los profesores una formación específica, como mínimo, haber participado en algún curso de dramatización con el que se asegure no sólo su formación, sino también una actitud abierta, receptiva y ecléctica.

Obviamente solo podemos enseñar lo que sabemos, lo que hemos estudiado y lo que hemos experimentado, y hay técnicas y conocimientos que no se improvisan, sino que se adquieren, al tiempo que se adquiere el amor por el teatro. Nos referimos, por ejemplo, a enseñar a proyectar la voz, ejercitar la expresión corporal, trabajar el movimiento y el gesto en el escenario, discernir un teatro realizable de otro que no lo es, conferir el ritmo adecuado a las escenas, incluir o no la música, y, como es lógico, acudir a conceptos útiles de metodologías interpretativas tales como la de Stanislavski, Artaud, Brecht o Beckett, información por la que los estudiantes suelen mostrar gran interés, a pesar de nuestros prejuicios en este sentido.

No se trata de formar actores, se trata de responder al interés que el alumno muestra por el teatro, a ofrecerle, además de las herramientas lingüísticas, las dramáticas, a fin de que él sienta que está aprendiendo lo necesario para que la representación final sea un éxito, que sienta que la implicación del profesor en ese objetivo es máxima y que puede confiar en él como profesor, como dinamizador, como experimentador, y también como director y como compañero-actor.

5. El estudiante-actor

Entre los problemas más evidentes con los que llegaron nuestros alumnos al taller de teatro, podemos mencionar los siguientes: la falta de concentración, la timidez y la expresión oral.

Acerca del primer aspecto, la concentración, es necesario advertir que también sobre un escenario es difícil mantener su atención, pero que aquí la diferencia estriba en que contamos con la inestimable ayuda de ejercicios de relajación y de expresión corporal, con los que incrementamos su conciencia sobre su respiración y su propio cuerpo.

Respecto a la timidez, la inhibición o, simplemente, su miedo al ridículo, existen innumerables técnicas dramáticas para ejercitar la desinhibición y para, al mismo tiempo, propiciar la integración en el grupo, pero sobre todo, la falta de presión, el respeto a lo que siente el otro y, al mismo tiempo, ofrecer la oportunidad de que todo el mundo sea escuchado con interés son las claves del proceso.

En cuanto a los problemas de expresión oral, nos referimos a su mala vocalización, a su falta de articulación y al problema que ello conlleva en la comunicación en cuanto a falta de claridad. También existen los problemas en la entonación de determinados mensajes más sutiles relacionados con algunos sentimientos, con la ironía, el amor, la

incredulidad o el miedo, o con el uso de un tono de voz demasiado bajo, o con la forma de hablar –por lo tanto de actuar– demasiado rápida. Para todo ello el teatro ofrece tal variedad de actividades que si se aplican con constancia, con tenacidad, la mejora en el habla y la pronunciación de los estudiantes es más que evidente, sorprendente. Además, tal y como apunta Martínez Cobo citando a Brown "Los ejercicios vocales pueden estimular la motivación de los aprendices por mejorar su pronunciación al enseñarles cómo la claridad de dicción interviene en la construcción de su auto-imagen" (2007: 147-148), aspecto, en nuestra opinión, nada desdeñable.

En este sentido, es preciso señalar también que con el pretexto de la representación final, durante los ensayos el estudiante nunca se cansa de repetir hasta lograr el objetivo, y que, además, para ello cuenta con el apoyo y la colaboración del resto de sus compañeros, que se sienten responsables de que la representación de la obra salga lo mejor posible.

Por último, hacemos referencia asimismo a las expectativas con las que iniciaron el curso, y para ello deberíamos detenernos en analizar su motivación y su grado de implicación. A este respecto, la conclusión es clara: estos fueron aumentando según avanzamos en los ensayos y nos acercamos a la representación final. De hecho, al constatar cierta desgana y falta de entusiasmo a partir de la cuarta sesión, tuvimos que flexibilizar nuestro plan de trabajo y adecuar la citada secuenciación de contenidos del libro de Bercebal para darles lo que ellos pedían desde el primer día: hacer teatro, interpretar. De este modo, desde la quinta sesión decidimos incluir en todas las clases una actividad de improvisación, intentando que mantuvieran su interés durante esa hora y media que duraba la clase. Nuestro propósito era que tuvieran la sensación de que habían cumplido el objetivo, de que habían aprendido algo a través de las técnicas dramáticas con las que practicábamos la pronunciación, o explorábamos los elementos paralingüísticos del español, o incluíamos vocabulario nuevo o ensayábamos nuevos parámetros de entonación, y de que, al mismo tiempo, habían *hecho teatro*, que es, en definitiva, lo que más les estimula.

La reflexión final consiste en preguntarnos en qué medida progresaron nuestros estudiantes durante esta experiencia. En la evaluación que hicieron tras finalizar las clases insistieron en que habían mejorado la fluidez, la pronunciación y que habían aprendido y afianzado vocabulario, pero, sobre todo se felicitaban por el éxito de la representación final, por haber hecho creíbles sus personajes, por haber pisado un escenario y por haberse divertido durante las clases de español. Quizá en futuros talleres sería aconsejable elaborar un cuestionario para contar con datos más objetivos, o, al menos, más extensos y precisos sobre este aspecto. En cualquier caso, si tuviéramos que hablar de progreso no sólo en términos de mejora de su capacidad y su seguridad para comunicarse en español, sin duda añadiríamos algo más: la satisfacción que nos producía ver cómo se implicaban cada vez más en el proyecto común, cómo colaboraban y se ayudaban unos a otros para memorizar los papeles, para superar la frustración, el esfuerzo que hacían por darle coherencia a sus personajes, por crear para ellos una personalidad y un lenguaje que les fuera propio, adecuado al contexto, por mejorar sus *dotes interpretativas* y valerse para ello de la gestualidad y el movimiento, su interés porque se les oyera y

se les entendiera bien, y, sobre todo, la satisfacción de que fueran conscientes de que dependían unos de otros y de que la única vía de comunicación posible en todo este tiempo que compartimos fuera el español.

6. El mayor acierto: un teatro de creación

Antes de llegar al texto, habíamos dedicado once sesiones a la práctica de actividades expresivas que, desde diferentes corrientes didácticas, tenían como objetivo el desarrollo de la capacidad creativa de nuestros estudiantes, al tiempo que intentaban aumentar la confianza en sí mismos para hacerlos cada vez más conscientes de su propia capacidad de comunicación. Habíamos iniciado, pues, el proceso para poder llegar al teatro, y lo habíamos hecho trabajando la creatividad expresiva de los alumnos a través de un *método de educación expresiva,* que es lo que denominamos como "Teatro de Creación" (Bercebal 2007: 14).

Esa misma filosofía era la que pretendíamos transmitir a la hora de enfrentarnos al texto, de modo que el estudiante aportara sus ideas, sus propuestas y desarrollara también su creatividad a través de la expresión literaria. Y lo cierto es que las circunstancias fueron las que más nos ayudaron a ello.

Después de dedicar dos meses a leer todo tipo de textos de autores españoles contemporáneos, las profesoras no encontramos ninguna obra que se adaptara a nuestras clases, ni en los temas, ni en la estructura, ni en los personajes, ni en lo que era más importante, la adecuación lingüística. No nos detuvimos en examinar la posibilidad de adaptar una obra dramática española ya existente, sino que decidimos que a través de algún cuento, de alguna narración corta, surgiera la idea para crear nuestra propia obra, y lo cierto es que a partir de ahí se nos abría un campo ilimitado de posibilidades. Pero fue entonces cuando cayó en nuestras manos el citado volumen de Alonso de Santos *Cuadros de amor y humor, al fresco*, un conjunto de treinta piezas breves entre las que se incluía "Azul y rojo", la única que, a nuestro entender, se ajustaba a nuestros propósitos, y de ahí partió la idea de nuestra obra original.

"Azul y rojo" nos ayudó, fundamentalmente, a dos cosas: por un lado, a decidir el tema, ahora ya sabíamos que todo giraría en torno a una consulta médica, por otro, a acertar con el tono de aquello que el grupo quería llevar a escena: un teatro realista, moldeado con gran imaginación, y en el que fuera el lenguaje quien jugara a crear la comicidad, ya fuera a través de juegos de palabras, de malentendidos, de frases hechas, de comparaciones..., a través del ingenio, en fin.

A partir de ese momento nos dedicamos entre todos a crear un espectáculo teatral: sentados alrededor de una mesa, con lápiz y papel en la mano, decidimos qué otras situaciones les gustaría representar y comenzaron a escribir los primeros diálogos y a crear los primeros personajes. En este sentido fue muy útil contar con la propuesta que Juan José Torres Núñez ofrece en el citado volumen *Nuevos horizontes para el teatro en la enseñanza de idiomas*, donde el autor establece quince criterios generales que facilitan la creación de nuestras propias obras en clase. De todos ellos nos interesamos

especialmente por dos: el que plantea la necesidad de incluir en la obra uno o dos personajes que no dominen la lengua meta –en nuestro caso que tenga claras dificultades para expresarse en español–, de forma que de la incomprensión surja la traducción y el conflicto; y el que aconseja llevar a escena un "teatro de entorno", un teatro que funcione como una cabeza de puente entre las dos culturas: "Por *entorno* entendemos poner al alcance de los alumnos una cultura diferente, acercándola a su experiencia mediante un punto de referencia que una las dos culturas" (1996: 48).

Así, ante nuestra propuesta de que uno de los pacientes de la consulta no dominara bien el español, llegamos a la idea de jugar con los *falsos amigos*, con esas interferencias lingüísticas de las que todos o casi todos han sido víctimas en algún momento del proceso de aprendizaje. De todas las posibilidades que nos ofrecía el campo de la sintomatología médica, nos quedamos con los más comunes, puesto que nuestros estudiantes-actores insistieron en que querían que sus compañeros entendieran los diálogos, que no se perdieran y siguieran la obra sin dificultad, y para ello era necesario no elevar demasiado el nivel de lengua.

"Señor doctor, míreme usted". 2ª escena. Consulta del doctor Sánchez.
Dr. SÁNCHEZ: –Soy el doctor Sánchez.
DAVID: –Estoy David.
Dr. SÁNCHEZ: –(Con extrañeza) Hummmmmm... No eres español, ¿verdad?
DAVID: –No, no,... estoy...
Dr. SÁNCHEZ: –"Soy", muchacho, "soy".
DAVID: –Soy americano, de Indianápolis.
Dr. SÁNCHEZ: –¡Oh, vale! ¿Qué te pasa? ¿Qué te duele?
DAVID: –Doctor, es que estoy constipado. Me duele mi "estómigo" mucho y no he usado el baño hace una semana...
Dr. SÁNCHEZ: –¿Constipado y una semana sin evacuar? ¿Qué dices?
DAVID: –(Con timidez) ¡Ay, doctor!, que estoy embarazado...
Dr. SÁNCHEZ: –¿Cómo? ¿Qué has dicho?
DAVID: –(Alzando la voz) Que estoy E M B A R A Z A D O
Dr. SÁNCHEZ: –Jolín, no me lo puedo creer. No es posible.
DAVID: –Sí, sí es posible, pienso que es porque he comido demasiados preservativos.
(El doctor tose, carraspea, se siente muy confundido)
DAVID: –En Estados Unidos es muy popular.

En esos días de creación colectiva reclamaban vocabulario nuevo constantemente, y nos exigían colaboración para expresarse por escrito con la conveniencia que exigía el personaje en cuestión. En todos nuestros años de experiencia ni mi compañera, Julia Díaz, ni yo recordábamos tal interés de unos estudiantes por escribir un texto como durante aquellas sesiones, cuando querían reflejar lo mejor posible cómo hablaría y cómo reaccionaría un español en esa situación, en ese contexto, teniendo en cuenta su edad y su estatus social y cultural. Aplicaban, pues, los criterios de adecuación, de propiedad, de espontaneidad y creatividad del lenguaje, tal y como haría un hablante nativo, y todo porque después alguno de ellos debía hacerlo creíble sobre el escenario, representarlo en una obra de teatro.

Más tarde, con la obra perfilada, cuando ya habíamos decidido los espacios, los personajes, las escenas, y cuando las profesoras ejercimos la labor de directoras y repartimos los papeles, su implicación en el proceso de creación continuó, y así durante los ensayos se sucedieron las ampliaciones, las correcciones, los cambios para mejorar el texto y afinar el perfil del personaje. Había sesiones en que llegaban a clase mostrando sus cuadernos, enseñándonos algunas frases más, algún verbo cambiado, alguna idea demasiado simple que querían expresar con mayor complejidad o al contrario, alguna perífrasis que querían suprimir por compleja y sustituir por una estructura más simple, es decir, durante todo el proceso intentaron, por una parte, adecuar el español al nivel que podría usar su personaje, y, por otra, adecuarlo a su propio nivel lingüístico, a poder entenderlo y pronunciarlo a la perfección para poder manejarlo, representarlo.

Es evidente, pues, que en todo ese proceso de creación colectiva, los estudiantes hicieron un trabajo cuidadoso con la lengua y con el personaje, y que fue el teatro el que les brindó una oportunidad magnífica de combinar la gramática, el vocabulario, la intención y el tono con el que habla un nativo en español, con su manera de moverse, de sentarse, de reírse o de entablar una conversación con un desconocido. Es lógico, pues, que después de tal experiencia pensemos que el teatro está más que justificado como técnica didáctica en la enseñanza del español en nuestras clases.

Al final, hay que recordar que, una vez asumido el texto, la memorización se realizó sin demasiadas dificultades, casi toda durante los ensayos, en los cuales intentábamos que a través de la lógica de la acción dramática, del gesto y del movimiento crearan asociaciones que les permitieran recordar sus frases. Por último, es interesante mencionar que en todos los días de ensayo, desde el primero hasta el último, aceptaron siempre de buen grado nuestras correcciones, nuestra cansina insistencia para mejorar su pronunciación, su entonación, el tono y la calidad de su voz, la velocidad excesiva con la que hablaban, y también soportaron una y otra vez que les corrigiéramos esos errores continuos de falta de concordancia de género y número, de supresión de artículos o de no respetar el régimen preposicional de determinados verbos.

De todo ello concluimos que acudir a la invención y la creatividad de nuestros alumnos, atender a los temas que les interesaban, movernos en su propio mundo, en su entorno, es lo que contribuyó enormemente a mejorar su expresión, en el más amplio sentido de la palabra. Fue a través del denominado "Teatro de Creación" como llegamos a la consecución de nuestros objetivos, sobrepasamos de hecho los objetivos específicos que confirman el gran valor del teatro como método para el aprendizaje del español como segunda lengua –el afianzamiento y ampliación del vocabulario, y la mejora de la fluidez y de la capacidad comunicativa en sus múltiples competencias–, para adentrarnos en objetivos relacionados más con la sociabilidad del estudiante-actor, con el desarrollo de habilidades para la interacción con el resto del grupo, con la autoestima, con la toma de responsabilidades, con la educación en el respeto y la colaboración, y, finalmente, con la sensibilidad artística e imaginativa.

Bibliografía

BERCEBAL, F. (2007): *Taller de Drama,* Ciudad Real: Ñaque Editora.

BROWN, H. D. (1994): *Teaching English by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, New York: Prentice Hall.

FUERTES, C. *et al.* (1983): *El enfoque comunicativo en la escuela. Una nueva orientación para la enseñanza del inglés,* Madrid: Edi-6, 193.

MARTÍNEZ COBO, A. (2007): "*La casa de Bernarda Alba*: Una experiencia teatral con alumnos de E/LE", en *Actas del III Foro de Profesores de Español como Lengua Extranjera*: Universidad de Valencia, 143-154.

SMITH, S. (1984): *The Theatre Ars and the Teaching of Second Languages*, London: Addison-Wesley.

TORRES SÁNCHEZ, Mª A. (1999): *Estudio pragmático del humor verbal,* Cádiz: Universidad de Cádiz.

TORRES SÁNCHEZ, Mª A. (1996): *Estudio pragmático del nivel lúdico en el lenguaje. Problemas de adquisición en el español como lengua extranjera*. Tesis doctoral microfilmada. Universidad de Cádiz.

TORRES NÚÑEZ, J. J. (1996): *Nuevos horizontes para el teatro en la enseñanza de idiomas*, Almería: Universidad de Almería.

La mediación en clase de ELE: una actividad potenciadora de la competencia plurilingüe e intercultural

Marta Sánchez Castro
Universidad Duisburg-Essen, Alemania

Resumen

La mediación, la cual ha sido etiquetada como *la sexta competencia,* está de moda.

En el panorama didáctico teórico actual, mucho se está hablando y discutiendo en torno a la más moderna de las competencias, sobre todo, en lo que respecta a delimitar sus fronteras frente la traducción y con el fin de detallar sus características como *tarea compleja* para cuya realización son necesarias tanto competencias receptivas como productivas. Menos espacio se está dedicando, sin embargo, al diseño de propuestas para su explotación didáctica como foco potenciador de las competencias plurilingüe e intercultural.

En esta contribución se pone de relieve el potencial intercultural de los ejercicios de mediación y se proponen estrategias para fomentar a través de ellos el plurilingüismo y la pluriculturalidad dentro de la clase de ELE.

1. La mediación: una actividad innovadora en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

Si tenemos en cuenta las más recientes innovaciones y/o procesos innovadores que en la actualidad se aplican en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros modernos, una de ellas, es, sin lugar a dudas, la mediación o, si se prefiere hablar en términos de competencias, la competencia mediadora.

Junto a las otras competencias claves –la estratégica, la comunicativa, la autónoma, la mediática y, por supuesto, la intercultural– la mediación se perfila como una actividad compleja transversal –para cuya realización es necesario que los aprendices posean diversas aptitudes y destrezas tanto productivas como receptivas–, por medio de la cual no solo se potencia la conciencia plurilingüe de los alumnos, sino que, a la vez, también se activan mecanismos intercomprensivos y se fomenta la llamada "coordinación de perspectivas",[1] la cual es indispensable en todo proceso de acercamiento a lo nuevo o extraño. Pero, ¿qué es exactamente y en qué consiste la mediación? A ello dedicamos el siguiente apartado.

1.1. Hacia una definición / delimitación del término 'mediación'

El significado no marcado o descontextualizado del verbo mediar es, según el DRAE, 'interceder por alguien'. La acepción más frecuente o difundida es, posiblemente, la procedente del ámbito jurídico, en el que la mediación se ve como un "mecanismo de

1. En el sentido de 'toma y cambio de perspectivas' propuesto y desarrollado por Lothar Bredella en Bredella, Lothar *et al.* (eds.) (2000): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?,* Tübingen: Gunter Narr, 134.

resolución de conflictos, en cual un tercero imparcial busca facilitar la comunicación para que las partes por sí mismas sean capaces de resolver un problema".[2]

Esta idea de *un tercero que busca facilitar la comunicación entre dos partes que no son capaces de entenderse por sí solas* es la clave para entender los fines que persigue la mediación lingüística en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de LE, en el cual, esta es considerada como una actividad compleja-transversal en la que se traslada, de forma adecuada y satisfactoria, el contenido esencial de un mensaje en una lengua A a una lengua B con el fin de que dos (o más) interlocutores de lenguas maternas distintas puedan llegar a comunicarse.

Como Daniela Caspari (2008: 60) señala en el Lexicón didáctico de la revista *PRAXIS Fremdsprachenun-terricht*,

> Mediación es el hiperónimo para diferentes formas de transmisión oral y escrita de textos en otro idioma. Lo importante es, en todas las formas, que el mediador no expresa sus propias intenciones, sino que intercede entre los participantes de la conversación, los cuales no pueden entenderse directamente.[3]

El propio Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas –en lo sucesivo MCER- habla de unas nuevas "actividades y estrategias de mediación" que hasta el momento desempeñan un papel bastante secundario –por no decir casi nulo– en la clase de LE. Dentro del apartado *Actividades comunicativas de la lengua y estrategias* (pp. 60-98), se dice que:

> En la mayoría de los casos –en el acto de comunicación–, el usuario como hablante o autor de un texto escrito está produciendo su propio texto para expresar sus propios significados. En otros, está actuando como un canal de comunicación (a menudo, pero no necesariamente, en distintas lenguas) entre dos o más personas que por un motivo u otro no se pueden comunicar directamente. Este proceso, denominado *mediación*, puede ser interactivo o no (p. 60).

Por lo tanto, la mediación, como tipo de actividad comunicativa (junto a la expresión, comprensión e interacción), se caracteriza porque, como dice el MCER (2001: 85), "(...) el usuario de la lengua no se preocupa de expresar sus significados, sino simplemente de actuar como intermediario entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa, normalmente (pero no exclusivamente), hablantes de distintas lenguas".

Vista desde esta perspectiva interactiva y, teniendo en cuenta que uno de los objetivos perseguidos por la Comisión Europea –junto al plurilingüismo claro está– es favorecer y promover la movilidad de los ciudadanos europeos con el fin de intensificar el contacto entre los diferentes países, lenguas y culturas, la mediación se convierte, en

2. Definición extraída de: http://es.wikipedia.org/wiki/Mediación [Consulta: 16 de septiembre de 2012].
3. Caspari, D. (2008): "Didaktisches Lexikon. Sprachmittlung", *PRAXIS Fremdsprachenunterricht*, núm. 5, Oldenbourg: Cornelsen, 60. Cita original: "Sprachmittlung ist der Oberbegriff für verschiedene Formen der mündlichen und schriftlichen Übertragung von Texten in eine andere Sprache. Wichtig ist bei allen Formen, dass der Sprachmittler dabei nicht seine eigenen Absichten zum Ausdruck bringt, sondern Mittler zwischen Gesprächspartnern ist, die einander nicht direkt verstehen können".

tiempos de globalización, en una competencia comunicativa-funcional esencial, tanto en la sociedad actual como dentro de la clase de idiomas modernos.

Para que la mediación lingüística, ya sea oral o escrita, pueda efectuarse con éxito, es necesario que se produzca un proceso mental, el cual consta de diferentes fases, como ilustra la siguiente imagen extraída de Hallet (2008: 6),[4] la cual hemos adaptado y traducido del alemán para facilitar la comprensión al lector.

El proceso metal de la mediación:

Se podría decir, pues, que el proceso mediador funciona de forma muy similar a cualquier acto comunicativo, pero con la peculiaridad de que el "mediador" percibe la necesidad del acto de "interceder transformando una información" entre dos interlocutores y, además de decodificar y recodificar el mensaje, debe efectuar un proceso de selección y reducción de información, el cual es central y decisivo para el éxito de la comunicación.

Al hilo de esta necesidad de compactación de las informaciones que hay que trasladar, cabe resaltar que uno de los rasgos más destacables de la mediación, frente a la traducción, por ejemplo, es que en el proceso mediador se da prioridad al mensaje frente a la forma en que este está codificado (sobre todo en lo que se refiere a aspectos estilísticos). Lo importante es, pues, saber hacer frente a las demandas del uso limitado de recursos para procesar la información y establecer un significado equivalente, pero no necesariamente idéntico, ni en la forma ni en la cantidad de informaciones reproducidas.

Llegados a este punto, pues, podríamos decir que, *a priori*, las dos grandes diferencias entre la traducción y la mediación son, por un lado, que frente a la exactitud rigurosa de la traducción, la mediación se caracteriza por la selección de las informaciones que se transfieren de la lengua A a la lengua B y, por otro lado, que frente al encorsetamiento estilístico y formal y la casi nula flexibilidad de la traductor frente al texto original, el mediador tiene la libertad de adaptar / reformular el mensaje según las condiciones de la conversación y, sobre todo, de las necesidades de los interlocutores.

4. Hallet, W. (2008): "Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln. Interlinguale Kommunikation als Aufgabe", en *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 93, Seelze: Friedrich Verlag, 2-7.

El propio Hallet (2008: 2) considera –y nosotros nos sumamos a esta postura– que "la mediación se hace necesaria siempre que intervienen en una conversación personas de diferentes lenguas maternas"; en cambio, según él, este no es necesariamente el caso de la traducción o de la interpretación literal, las cuales se dan en casos más excepcionales. "Viel häufiger hilft die Sprachmittlung weiter" –dice Hallet. "Mucho más ayuda la mediación: la transferencia adecuada de lo dicho en el otro idioma, la cual hace posible la comunicación y la comprensión por ambas partes".

Esta transferencia satisfactoria de los contenidos más importantes de la conversación de un idioma a otro es a la que nos referimos en esta contribución y de la cual partimos, apoyándonos tanto en los aspectos comunicativos como en los inter- o transculturales, para defenderla como actividad *ideal/idónea* para promocionar, a la vez, la competencia plurilingüe y la intercultural de nuestros alumnos.

1.2. Ventajas de la mediación frente a la traducción en la clase de ELE

Dado que la competencia mediadora es bastante nueva y las actividades de mediación poco conocidas, existe la tendencia de compararla o de tratarla como equivalente a la traducción, pero si conocemos de forma más detallada las características de la mediación, rápidamente se pondrá de manifiesto que se trata de mucho más que eso.

Al margen de las diferencias formales existentes entre la traducción y la mediación mencionadas en el apartado anterior, se podría afirmar que la mediación es la capacidad de establecer y, sobre todo, hacer posible el diálogo entre dos (o más) culturas. No en vano Hallet (2008: 3) habla de "mediar entre idiomas y culturas". Y siempre que se habla de *cultura* en clase de lenguas extranjeras, hablamos, como mínimo, de dos: de la cultura (o culturas) de origen de los aprendices y de la cultura de la lengua meta que están aprendiendo y, a la cual, se están aproximando voluntaria y conscientemente. Así que cuando dos o más culturas entran en contacto, podemos hablar ya de una necesidad de entendimiento, de diálogo de acercamiento a lo ajeno y, por lo tanto, de una inter- o transculturalidad, para cuya potenciación, la clase de idiomas extranjeros es el lugar ideal. Pero a este aspecto le dedicaremos más espacio en el apartado 3.

Según el MCER (2001: 86), el objetivo de la traducción es "crear una relación de equivalencia entre el texto origen y el texto traducido, es decir, la seguridad de que ambos textos comunican el mismo mensaje, a la vez que se tienen en cuenta aspectos como el género textual, el contexto, las reglas de la gramática de cada uno de los idiomas, las convenciones estilísticas, la fraseología, etc.". En cambio, la mediación persigue otros objetivos y, por lo tanto, precisa de otros procedimientos o instrumentos para su correcta realización. Como bien aclara el ISB, Instituto Nacional para calidad escolar e investigación educativa de Múnich,

> En el ámbito de la mediación los alumnos aprenden a interpretar, transferir o bien resumir de forma libre y adecuada en el otro idioma. En cambio, se hace uso de la traducción en un idioma extranjero solamente de forma controlada. La diferencia entre la mediación y la traducción resulta claramente de la formulación en el perfil de los idiomas modernos.

> Mientras la traducción tradicional reproduce exactamente el contenido del texto original y sólo se permiten desviaciones para optimizar el estilo o la expresión, en la mediación se traslada o, dependiendo de la tarea, se resume el contenido del texto de forma adecuada.[5]

Según esta diferenciación, los ejercicios y tareas de mediación permiten un margen más amplio de actuación en lo que a la selección, reproducción y estructuración de la información se refiere y, también –claro está– en la recodificación o nueva configuración lingüística del mensaje.

La siguiente tabla (Hallet 2008: 5) refleja de forma breve y concisa las principales diferencias entre la traducción y la mediación:[6]

Diferencias entre la competencia traductora y la mediadora	
Competencia traductora e interpretativa	**Competencia mediadora**
Exactitud (*accuracy*): una traducción debe corresponder totalmente al contenido del texto original. Exige disciplina y dominio del idioma y no permite desviaciones. Se requiere una alta competencia lingüística y a ella también pertenece la competencia investigadora del traductor.	Exactitud: traslación adecuada del contenido de un texto o de un mensaje de un idioma origen a otro meta efectuada por un llamado traductor aficionado. El mediador debe asegurar la equivalencia comunicativa al traspasar la información en el otro idioma al interlocutor. Menos relevancia tienen las precisiones formales.
Consistencia terminológica (*consistency in terminology*): los términos deben definirse de forma clara, con el fin de garantizar la calidad y la utilidad dela traducción.	Consistencia terminológica: los contenidos deben ser transmitidos en una forma relevante para el receptor. Por lo tanto también es posible, en el ámbito de la mediación, añadir, parafrasear o eliminar partes del mensaje. La transmisión es uni- o bilateral y predominantemente orientada a la interacción *face to face*. El tipo de interacción es triádica: dos participantes (o grupos) y un mediador.
Legibilidad (*legibility*): estructuras oracionales complejas y una selección exigente de las palabras pueden afectar de forma negativa a una traducción. La gramática y el estilo de la lengua meta deben ser adecuarse a la tipología de texto.	
Profesionalidad: esta la consigue, en un caso ideal, solo el traductor o intérprete cuya lengua materna es la lengua meta. Las capacidades requeridas son muy exigentes: excelentes conocimientos de los dos idiomas, capacidad de interpretar y conocimiento lingüístico para la interpreta-ción, que, normalmente, solo se puede reconocer leyendo entre líneas.	Aplicación: se trata, por lo general, de una tarea comunicativa en situaciones cotidianas, en la que alguien le aclara algo a otra persona, se llama la atención sobre algo, se ofrece ayuda, se previene de algo, etc.

5. *Isb (2011): Handreichung. Sprachen leben. Kompetenzorientierte Aufgaben in den modernen Fremdsprachen (Gymnasium),* Berlín: Cornelsen, 39. Traducción del alemán al castellano propia de la autora.
6. De nuevo ofrecemos la traducción del original en alemán con el fin de facilitar la comprensión al lector.

Relevancia escolar y cotidiana: muy exigente y poca presencia en la vida diaria.	Relevancia escolar y cotidiana: alta presencia en todos los ámbitos de la vida y orientada a las situaciones comunicativas de la vida cotidiana. Claramente diferente a la traducción tradicional, la cual es, para el ámbito escolar, demasiado exigente.
Recursos: hay muchos a disposición, como por ejemplo, diccionarios especializados, traducciones de muestra, etc.	Modo de realización: es, por lo general, consecutivo, *note taking*, preguntas, aclaraciones, negociaciones de significado con el interlocutor apoyan la mediación.

Paa resumirlo en algunas palabras, la mediación es –frente a la traducción de toda la vida– mucho más adecuada y relevante para la clase de idiomas extranjeros en tanto que tiene mayor presencia en las situaciones comunicativas de la vida cotidiana, no precisa de excelentes conocimientos en el idioma origen y en el idioma meta, ya que no se trata de una reproducción fiel y exacta de los contenidos del texto o mensaje, tampoco exige una traslación cien por cien respetuosa con la forma y estilo del mensaje, sino que el mediador le da más peso a la equivalencia comunicativa y a las necesidades conversacionales de ambos interlocutores, con lo cual, pueden ser posibles –y de hecho son deseables– paráfrasis, resúmenes, reformulaciones e, incluso, negociaciones de significado.

En este sentido, la mediación –escrita u oral– se convierte en una actividad comunicativa compleja ideal para la clase de ELE, no sólo porque la competencia mediadora y sus subcompetencias (la lingüística-comunicativa, la intercultural, la interactiva y la estratégica) sean de gran importancia para el actual ciudadano europeo plurilingüe, sino y, sobre todo, porque los principios sobre los que se sustenta esta actividad (la incorporación temática, la orientación comunicativa y la adecuación al receptor del mensaje) son aspectos esenciales para fomentar la motivación de los aprendices de una LE.

Pero no solo eso: la mediación goza de otra gran ventaja esencial para la clase de lenguas extranjeras de la cual carece la traducción: frente al dominio del idioma que da por supuesto la traducción, la mediación permite ajustar las actividades de forma muy sencilla al nivel de los alumnos; es decir, los aprendices pueden mediar textos auténticos adecuados a su estadio de aprendizaje y, tras un proceso continuado de práctica, podemos aumentar el grado de dificultad de las tareas de mediación, según la progresión de nuestros estudiantes. Esto tiene una influencia directa en el factor motivacional: frente a la frustración que frecuentemente se suele experimentar en las actividades de traducción –las cuales suelen poner de manifiesto los límites del traductor–, la mediación, al proponer tareas adecuadas al nivel de los alumnos, suele culminar con una sensación de éxito por parte del mediador: primero, porque dispone de más libertad para reformular el mensaje con los elementos lingüísticos que tiene a sus disposición y, segundo, porque dicha libertad suele provocar en los alumnos una actitud positiva frente a la tarea, ya que esta está pensada para ser resuelta con los instrumentos que poseen y no para dejar constancia del camino que les queda por recorrer hasta poder resolverla correctamente.

2. Aportaciones de la mediación para la promoción del plurilingüismo en el aula de ELE

La mediación, contemplada como acto de traslación meramente lingüístico de una lengua A a una B, confronta al aprendiz y, en este caso también mediador, al uso activo –que no dominio– de dos idiomas, uno de los cuales, en la mayoría de los casos, es su lengua materna. La flexibilidad y la anteriormente mencionada libertad de que dispone el mediador a la hora de trasladar las informaciones le permite –como antes apuntábamos– un cierto margen de reformulación, el cual lo libera de encorsetamientos léxicos y sintácticos, que suelen ser los más frecuentes.

El aprendiz que tiene que mediar una información puede y suele aplicar –en casos conflictivos o de desconocimiento de algún componente del mensaje– una serie de estrategias basadas en la intercomprensión[1] muy parecidas a las que el EuroComCenter –centro de servicios para el plurilingüismo europeo– recomienda en la publicación *Los siete tamices* (2005) para facilitar a los europeos de forma realista el acceso al multilingüismo.

Así que, empleando este método de deducción optimizada y por medio de la aplicación de hasta siete cedazos basados –sobre todo– en el parentesco existente entre lenguas de una misma familia y en los internacionalismos, el mediador podrá solucionar sus problemas de transición a la nueva lengua casi con éxito garantizado recurriendo a estos procedimientos de deducción sistemática y asociación analógica, los cuales le ayudarán tanto en lo que a estructuras lingüísticas se refiere, como a nivel fonético, morfológico, léxico y, muchas veces, semántico.

Este proceso de exploración y de comprensión de lo nuevo solo se puede llevar a cabo cuando el mediador dispone de cierta libertad de interpretación y (re)formulación de la información, la cual, no lo olvidemos, es un intenso factor motivacional. Valga como ejemplo la siguiente tarea de mediación extraída del manual de ELE para educación secundaria *¡Adelante!* publicado por la editorial Klett,[2] en la que los alumnos deben resolver un problema recurriendo y aplicando de forma activa sus conocimientos en varios idiomas:

9 Tenéis un problema... MEDIACIÓN

En la recepción hay un problema con unos clientes. No hablan español y la recepcionista no entiende nada. Vosotros sois también clientes y queréis ayudar. Haced la traducción.

Cliente inglés: Sorry. I have a complaint. Last night I could not sleep at all, it was an awful night. The air-conditioning we have in the room is not working.
Recepcionista: Sorry, ¿Qué dice? No entiendo.
Cliente inglés: The air-conditioning is not working in my room, you understand? It's very warm inside... I can't sleep during the night. → ★ **Sie:** ...
Recepcionista: Enseguida, voy a hablar con el técnico. Solucionamos el problema, en dos horas todo está muy bien.→ ★ **Sie:** ...
Cliente alemán: Entschuldigen Sie, ich habe auch noch ein Problem. Ich kann nachts auch nicht schlafen in meinem Zimmer. In der Nähe ist wohl eine Disko und die Leute feiern bis in die Morgenstunden... 5 Uhr morgens war es heute Nacht!→ ★ **Sie:** ...
Recepcionista: Oh, disculpe, sí, es verdad, hay una discoteca a unos 50 metros. Enseguida le damos una habitación más tranquila. Está en la tercera planta, al fondo, a la derecha... Toma, aquí están la llaves.→ ★ **Sie:** ...
Cliente alemán: Heißt das, ich kann das Zimmer tauschen? Oh, super! Vielen Dank.→ ★ **Sie:** ...

1. Para una información más exhaustiva sobre el término *intercomprensión* en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras se aconseja consultar la página de EuroComCenter (http://www.eurocomcenter.com/).
2. AA.VV. (2010): *¡Adelante! Nivel Elemental*. Spanisch als neu einsetzende Fremdsprache an BBS und GYM. 10./11. Schuljahr, Stuttgart-Leipzig: Klett, 113.

En esta tarea se le pide al alumno germanohablante, en un contexto de habla que podría ser totalmente auténtico (*learning by doing*) –lo cual es indispensable para este tipo de actividades– que realice la labor de mediador para intentar resolver un problema entre tres interlocutores que no se pueden comunicar eficazmente, porque no comparten el mismo código lingüístico. El alumno de lengua materna alemana, el cual suele poseer muy buenos conocimientos de inglés y –en este caso– un nivel básico de español, debe aplicar sus conocimientos en estas tres lenguas –dos de las cuales son extranjeras– para solucionar el conflicto comunicativo en la recepción del hotel en el que se encuentra.

Si observamos los diálogos con detenimiento, veremos que el alumno debe mediar del inglés al español, del español al inglés, del alemán al español y viceversa. Se trata, pues, de una tarea multilingüe. Es decir, esta actividad, dado que está incluida en un manual de ELE como tercera lengua extranjera, tiene en cuenta los otros idiomas que conoce o estudia el alumno y los incluye con dos objetivos claros: para potenciar la llamada *foreign language learning awareness* (concienciación plurilingüe) de los alumnos y con la finalidad de que etos construyan puentes entre los diferentes idiomas –a través de la estrategias arriba mencionadas de deducción sistemática y asociación analógica– para así solucionar con éxito la tarea requerida.

Pero a estos puentes entre idiomas de los que hablamos no sólo se reducen a las estructuras o piezas léxicas de un idioma, sino que pretenden ir más allá. Con estas actividades de mediación, se puede fomentar de forma realista y auténtica –en tanto que reproducen situaciones que podrían suceder perfectamente en la realidad– la competencia comunicativa intercultural, ya que en ellas no se trata de reproducir fielmente una información en otro idioma, sino que en el centro de la tarea está el hecho de que el mediador demuestre ser capaz de negociar de forma adecuada tanto lingüística como culturalmente. Pero a este aspecto nos dedicamos de forma más concreta en el siguiente apartado.

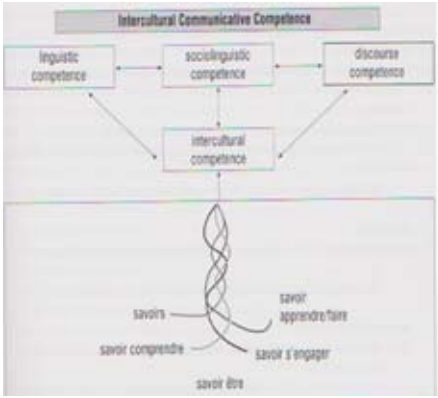
3. La mediación como actividad compleja para fomentar la competencia comunicativa-intercultural

Como anteriormente señalábamos, para la realizar de forma satisfactoria los ejercicios de mediación es recomendable aplicar una especie de protocolo estratégico que recogemos en la siguiente lista: a) extracción de las informaciones más relevantes, b) reformulación de las partes complicadas y búsqueda de alternativas para las palabras desconocidas, c) reducción del contenidos y simplificación idiomática, d) aportación de informaciones complementarias, e) toma en consideración del registro y de los aspectos interculturales específicos.

Estamos, sin duda, como ya ha quedado demostrado, ante una actividad compleja que va más allá de la simple traslación de informaciones de una lengua a otra. En ella se hace hincapié en la capacidad de establecer un diálogo entre dos culturas y su objetivo es el fomento del plurilingüismo y de la pluriculturalidad dentro y fuera del aula de LE.

Para alcanzar este objetivo es necesario que el alumno sea capaz de conectar los diferentes aspectos de su lengua y cultura de origen con los de la/las lenguas y culturas meta. Es decir, el mediador debe tener la capacidad de entender y comprender lo ajeno o extranjero y poder efectuar con soltura el antes denominado "cambio de perspectivas".

Si tenemos en cuenta el modelo para la consecución de la competencia comunicativa intercultural propuesto por Byram (1997)[3] y el esquema diseñado por Lundgren (2005) para la misma, enseguida se pondrán de manifiesto las cualidades de la mediación como actividad que ofrece excelentes posibilidades tanto para potenciar dicha competencia en clase como para comprobar si los alumnos hacen progresos en su aprendizaje:



Como Caspari y Schinschke (2010: 32) aseguran, el potencial intercultural de las actividades de mediación es el enorme: 1. La mediación se produce siempre en una situación comunicativa de contacto intercultural; 2. Los textos utilizados –ya sean orales o escritos– deben permitir la aplicación de las ya mencionadas estrategias de mediación y deben ser textos situados algo por encima del nivel lingüístico en el que se encuentran los alumnos con el fin de que aprendan a manejar y superar su limitación lingüística en la LE sin, por ello, tener que frustrarse o desmotivarse; 3. Una buena actividad mediadora debe exigir al alumno ser capaz de hacer llegar al informante el mensaje que espera atendiendo a sus intereses y necesidades; es decir, debe ser capaz de aplicar de forma satisfactoria el arriba mencionado *cambio de perspectivas*; 4. El texto utilizado como tarea debe adecuarse a la situación y debe corresponder al nivel lingüístico, estadio de aprendizaje, conocimientos e intereses de los alumnos; 5. Los textos que contengan conceptos o términos muy específicos de una cultura y los cuales son complicados de trasladar a otra y que exigen un conocimiento muy concreto de una sociedad o realidad contienen un alto grado de dificultad y deberían emplearse de forma controlada; 6. La mediación oral debería suponer un grado más alto de exigencia intercultural que la escrita para los alumnos, los cuales deben ponerse en lugar de varias personas y decidir en un tiempo limitado qué aspectos deben ser mediados, cuáles explicados y cómo. Deben poseer, por lo tanto, un alto repertorio de estrategias comunicativas, reparadoras de errores y de subsanación de malentendidos.

3. Imagen extraída de Leupold, E. (2010): *Französisch lehren und lernen: das Grundlagenbuch*. Seelze: Klett/Kallmeyer, 269.

Las actividades de mediación son, para terminar de completar la lista de Caspari y Schinschke un tipo de ejercicio perfecto para tratar de forma activa el tema de los prejuicios y de intentar superarlos, ya que el propio alumno debe interceder y actuar a favor de dos (o más culturas) convirtiéndose durante todo el proceso mediador en embajador de ambas. De él/ ella depende no solo el éxito de la comunicación entre dos interlocutores, sino también el hecho de que puedan llegar a entenderse. Valga como ejemplo el siguiente ejercicio de mediación:

La lengua española estrena caja de herramientas

Las 22 academias publican hoy la primera gramática panhispánica

JAVIER RODRÍGUEZ MARCOS / Madrid

El español, la segunda gran lengua global del planeta, se regía hasta hoy por una gramática redactada en 1931 que se limitaba a añadir un capítulo a la de 1917. Desde entonces, y con la Guerra Civil de por medio, todo habían sido tanteos hasta el Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, publicado en 1973.

Desde hoy el panorama es bien distinto. "Esta es una gramática del siglo XXI", dice Ignacio Bosque, catedrático de Filología de la Universidad Complutense, miembro de la Real Academia Española y ponente de la nueva obra. Lo dice en una de las salas de la Academia. A su lado está el director de la RAE, Víctor García de la Concha. Sobre la mesa, los dos tomos anaranjados de la nueva norma, dedicados a la morfología y la sintaxis. En unos meses aparecerá el tercero —fonética y fonología—, coordinado por José Manuel Blecua.

Once años han tardado las 22 academias de la lengua española en elaborar una obra en la que los números compiten con las letras: 3.800 páginas, 40.000 ejemplos, 3.700 obras y 307 cabeceras de periódicos y revistas utilizados como fuente para las citas. Y casi cinco kilos de peso. Todo por 120 euros

García de la Concha, director de la RAE, con un ejemplar de la gramática en los almacenes de Espasa. / C.ÁLVAREZ

y en una tirada que la editorial Espasa no ha querido hacer pública. El año que viene se publicará una versión manual y otra básica en bolsillo de 750 y 250 páginas respectivamente.

García de la Concha explica que se trata de una obra que conjuga descripción (dice cómo funciona la lengua) y prescripción (recomienda unos usos frente a otros): "Empezamos usando el esquema del *Diccionario panhispánico de dudas*, que es muy tajante —correcto / incorrecto—, pero nos dimos cuenta de que era necesario matizar porque hay cosas consolidadas como incorrectas en un país y en otros no. Nosotros hacemos una labor especular, cuando decimos 'no se recomienda o se prefiere otro uso', lo que decimos es que el pueblo hispanohablante prefiere otro uso". Para Ignacio Bosque, "las construcciones tienen una forma, un significado y una distribución geográfica, pero también un prestigio. Si la Academia no existiera sería exactamente igual".

"La norma es policéntrica", afirma, por su parte, el director de la RAE, que insiste en que la nueva gramática es una obra colectiva y consensuada entre la española y las academias americanas. Se acabaron los tiempos en que primero se describía el uso en España de una construcción y luego, su uso en América. "Ahora se describe primero lo común y luego las variantes. Pretende mostrar lo que los hablantes compartimos y lo que nos diferencia".

Bosque tira de ese hilo: "El español es una lengua muy homogénea. Las diferencias de la sintaxis no son tan grandes como en el léxico o la pronunciación". ¿Cuál es la mayor amenaza para esa unidad? A Bosque le cuesta encontrar una más allá del desinterés de algunos hablantes: "Ven el código de la lengua como algo ajeno, como si fuera el código de derecho mercantil y no parte de su vida. ¿Por qué hay jóvenes que pintan al mobiliario urbano? Porque no lo consideran propio: En su casa no lo hacen".

¿El abuso de anglicismos? "Influye más en el léxico", dice García de la Concha, que recuerda que lo importante es acomodarlos al español como se hizo con galicismos ("jardín") o italianismos ("carroza") que hoy no percibimos como tales. ¿Los SMS tal vez? "La escritura nació como abreviatura", afirma Bosque. "Una cosa es usar un código restringido a un aparato y otra, hacer un examen con ese código".

www.elpais. Enero

1. Resume el siguiente artículo para un periódico alemán teniendo en cuenta que no todos los lectores de tu país conocen bien España ni, especialmente, la situación del español en el mundo.

2. Elige tres aspectos que sean relevantes y haz también de mediador cultural intentando proporcionar a los posibles lectores datos socioculturales que puedean desconocer con el fin de faclitar la comprensión de la noticia.

4. Conclusiones

Desde que nacieron las aproximaciones interculturales para el aprendizaje de lenguas extranjeras, la idea de que para el acercamiento o encuentro con lo ajeno o nuevo las propias sensaciones y percepciones son esenciales para ello (*Fremdverstehen durch Selbstverstehen*) gana cada vez más peso y credibilidad.

Para hacer que nuestros estudiantes sean, como la Comisión Europea espera de ellos, ciudadanos plurilingües y pluriculturales, al profesor de LE no le queda otro camino que llevar este plurilingüismo y pluriculturalidad al aula de la forma más viable y auténtica posible.

En la presente comunicación hemos tratado de poner a disposición del profesor de ELE un método efectivo para conseguir estos objetivos sin tener que abandonar su programa de clase, sin tener que renunciar a los contendidos de curso establecidos –ya que las actividades de mediación se pueden integrar en cualquier momento y estadio de aprendizaje– y, sobre todo, haciendo que sus alumnos participen de forma activa y realista (*learning by doing*) intentado colaborar para solucionar un conflicto comunicativo, recurriendo tanto a lo que saben de sí mismos y de su cultural o lengua materna, como de la(s) nueva(s) cultura(s) e idioma(s) y aplicando todos sus *saberes*: el saber ser, saber comprender, saber participar y saber aprender.

Bibliografía

AA.VV. (2010): *¡Adelante! Nivel Elemental.* Spanisch als neu einsetzende Fremdsprache an BBS und GYM. 10./11, Schuljahr, Stuttgart-Leipzig: Klett.

BREDELLA, L. *et al.* (ed.) (2000): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?,* Tübingen: Gunter Narr, 134.

CASPARI, D. (2008): "Didaktisches Lexikon. Sprachmittlung", *PRAXIS Fremdsprachenunterricht*, 5, Oldenbourg: Cornelsen, 60.

CASPARI, D. y SCHINSCHKE, A. (2010): "Sprachmittlungsaufgaben gestalten. Zum interkulturellen Potenzial von Sprachmittlung", *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 108, Seelze: Friedrich Verlag, 30-33.

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en línea].

HALLET, M. (2008): "Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln. Interlinguale Kommunikation als Aufgabe", *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 93, Seelze: Friedrich Verlag, 2-7.

ISB (2011): *Handreichung. Sprachen leben. Kompetenzorientierte Aufgaben in den modernen Fremdsprachen* (Gymnasium), Berlín: Cornelsen.

LEUPOLD E. (2010): *Französisch lehren und lernen: das Grundlagenbuch*, Seelze: Klett/Kallmeyer.

LUNDGREN, U. (2005): "An intercultural approach to foreign language teaching" [en línea]. *tntee.umu.se/lisboa/papers/full.../g4-lundgren.pdf*

MARTÍN PERIS, E., CLUA, E. KLEIN, H. G. y STEGMANN, T. D. (2005): *Eurocomrom - Los siete tamices: un fácil aprendizaje de la lectura en todas las lenguas románicas*, Aachen: Shaker.

RODRÍGUEZ MARCOS, J. (2010): "La lengua española estrena caja de herramientas. Las 22 academias publican hoy la primera gramática panhispánica" [en línea]. *elpais.com/diario/2009/12/04/cultura/1259881206_850215.html*

Clase multimedia y multilingüe para la enseñanza-aprendizaje de expresiones idiomáticas (ELE y FLE)

Marta Saracho
Lucie Oliveira
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Portugal

Resumen

La enseñanza-aprendizaje de fraseologismos en Lenguas Extranjeras (LE) es un contenido que empieza a tener más peso en estos momentos en la clase. Debido a que todavía existe una falta de sistematización, así como de líneas metodológicas claras para los profesores de LE, nuestro objetivo ha sido elaborar una clase para experimentar diversas estrategias para la enseñanza-aprendizaje de expresiones idiomáticas. Por otra parte, dada la proliferación de nuevas herramientas que la web 2.0 nos ofrece, hemos utilizado los recursos multimedia para ponerlas en el terreno, confiriendo a la clase un carácter variado, lúdico y rentable desde el punto de vista del aprendiente. El carácter multilingüe de esta experiencia consiste en haberse elaborado para aprendientes de Español Lengua Extranjera (ELE) y de Francés Lengua Extranjera (FLE), pudiendo ser ampliada también a Inglés Lengua Extranjera (ILE). El hecho de trabajar con dos lenguas en el proyecto ha sido determinante para la elección de ciertos contenidos y el planteamiento de algunas reflexiones. Una vez montada, la clase se ha pilotado con un grupo de alumnos de español y otro de francés B2. Además, hemos elaborado instrumentos de medición de los resultados de enseñanza-aprendizaje.

En este taller nos proponemos que los profesores de ELE participen en una clase multimedia y multilingüe como aprendientes, probando las varias actividades de nuestro experimento (clase) para la enseñanza-aprendizaje de expresiones idiomáticas de ELE/FLE. Ello tiene una doble función: por un lado, se pretende que los participantes puedan recoger ideas interesantes para sus actividades y clases, fomentando la reflexión metodológica en la enseñanza-aprendizaje de este contenido, así como sobre la validez de los instrumentos concebidos; por otro, es muy interesante para nuestra investigación tener una audiencia de profesionales de la enseñanza de la lengua que nos den su opinión sobre las actividades y la manera de explotarlas en la clase. Los participantes van a trabajar en ordenadores con conexión a Internet, en la Plataforma Moodle de nuestra institución (http://moodle.ese.ipp.pt/) en una clase simulada para este fin. Se seguirán tres pasos metodológicos:

- Actividad de activación de conocimientos con la herramienta PhotoPeach.
- Actividad de relacionar con HotPotatoes
- Actividad laberíntica en Lección de Moodle
- Cuestionario de evaluación

Nuestro papel en la sesión será de orientar a los participantes en la trayectoria di-

gital que hemos preparado, así como fomentar la reflexión sobre las metodologías de enseñanza-aprendizaje para contenidos concretos de ELE.

En conclusión, conscientes de la importancia que tiene la competencia fraseológica en el dominio de una lengua extranjera, nos proponemos mostrar el proceso y los resultados concretos de esta experiencia que apunta caminos hacia una metodología adecuada para la enseñanza-aprendizaje de fraseologismos en LE, teniendo como aliados los recursos tecnológicos del web 2.0.

1. Introducción

Hace ya algunos años que se reconoce la importancia de la competencia fraseológica para el aprendizaje de ELE.[4] Sin embargo, el profesor que se proponía trabajar las unidades fraseológicas con sus alumnos encontraba algunos obstáculos: el vacío de este contenido en los manuales, la dificultad de clasificación y de elección de las unidades que iba a enseñar.

Se trata, sin duda, de un tema que está siendo objeto de mucho interés por parte de investigadores y profesores, pero lo cierto es que todavía no hay suficientes propuestas didácticas y actividades para la clase de ELE y las que hay no están suficientemente divulgadas.

Nuestro taller presenta una secuencia didáctica que parte de una síntesis de algunas propuestas más antiguas. (Penadés 1999) para la enseñanza de unidades fraseológicas, pero tiene en cuenta también otras aportaciones de enseñanza-aprendizaje de expresiones idiomáticas más recientes.[5] Además, incorporamos algunos aspectos novedosos desde el punto de vista didáctico, fruto de nuestra experiencia y reflexión, como el hecho de utilizar otra lengua extranjera.

Por otro lado, utilizamos las nuevas tecnologías en nuestras actividades. Se trata de herramientas interactivas en las que presentamos las actividades de enseñanza-aprendizaje que, desde nuestro punto de vista, son un factor de motivación para los alumnos, los cuales las acogen con gran entusiasmo, implicándose de manera total en las mismas.

Nos proponemos mostrar de una manera sencilla cómo se puede crear y organizar una secuencia o clase de expresiones idiomáticas, explicando nuestras motivaciones y elecciones. Esperamos con ello dar buenas ideas a los profesores de ELE para sus clases.

2. El tema y las expresiones idiomáticas

Nuestra clase meta era de nivel B2 de ELE y de FLE, con alumnos que ya tenían un dominio del español (y del francés) superior.

En nuestro trabajo limitamos las unidades fraseológicas a un solo tipo, las expresio-

4. Penadés Martínez (1999).
5. Losada Aldrey, M. C.

nes idiomáticas, con lo que dejamos fuera las colocaciones, las expresiones pluriverbales lexicalizadas y los refranes.

En la fase de diseño y creación de las actividades trabajamos el español y el francés al mismo tiempo, por lo que tuvimos presente desde el inicio que lo que nos interesaba eran los aspectos que unían estas dos lenguas. Por ello, iniciamos una consulta y recogida de datos en los diccionarios.[6] El objetivo de esta consulta era llegar a un criterio de selección de expresiones idiomáticas que fuese adecuado para la enseñanza-aprendizaje a nuestro grupo de alumnos. Tras analizar varios temas, optamos por el de *los animales*, ya que, por un lado, nos parecía muy motivador para los alumnos y, por otro, desde el punto de vista formal, muchas de las expresiones que incluían nombres de animales presentaban una estructura muy parecida en español y en francés.

En un primer momento, sin saber todavía las expresiones que en particular íbamos a utilizar en clase, elaboramos una lista bastante extensa de expresiones idiomáticas en las que constaba el nombre de un animal.

3. En busca de una metodología

Al crear y planificar las actividades tuvimos en cuenta las indicaciones metodológicas para la enseñanza-aprendizaje de fraseologismos de algunos autores (Penadés 1999). Nos basamos también en obras más prácticas (Losada Aldrey 2011) que nos aportaron también algunas ideas como el recurso a otras lenguas extranjeras para la clase de ELE, y también nos guiamos por nuestra experiencia y reflexión, al introducir la enseñanza-aprendizaje de expresiones idiomáticas en contexto. Como veremos, la actividad central de nuestra clase se basa en la lectura y comprensión de un texto. Esta actividad, elaborada de raíz, nos parece de la mayor importancia precisamente porque entendemos que las expresiones idiomáticas sólo se pueden comprender de manera completa si están debidamente contextualizadas.

4. Las actividades de la clase y la plataforma Moodle

Para empezar la clase diseñamos una actividad –No seas animal[7]/Les animaux[8]– que sirviera para activar el vocabulario de los animales (nombres de animales) y que tuviera la característica de ser muy motivadora, algo que el tema ya nos proporcionaba. Utilizamos una herramienta gratuita de la web 2.0, PhotoPeach,[9] que ofrece la ventaja de poder presentar imágenes o fotografías con palabras y/o pequeños quiz. Además se puede añadir música, lo que hace más atractiva la actividad, que cada alumno realiza de manera individual. Esta actividad se diseñó en conjunto para el español y el francés utilizando prácticamente las mismas imágenes, pero en dos actividades independientes. Como ya hemos mencionado, no se trataba de hacer el input de todos los nombres de animales que más tarde formarían parte de las expresiones idiomáticas, sino de introducir el tema de los animales de manera motivadora, activando en los alumnos el léxico,

6. Buitrago (2008), para el español. Le Petit Robert (edition 1985) para el francés.
7. http://photopeach.com/album/14280sl
8. http://photopeach.com/album/17xjiwh
9. http://photopeach.com

o incluso presentando algunas palabras nuevas.

Una vez activado el léxico de los nombres de animales, quisimos que los alumnos se fijasen en el carácter metafórico de las expresiones idiomáticas. Para ello elaboramos una actividad[1] de relación entre un animal y la cualidad o defecto humano que se le suele atribuir. Además, observamos que muchas de estas relaciones se cumplían en español, francés y portugués, esta última, lengua materna de los alumnos. Utilizamos una herramienta de autor, HotPotatoes – JCloze en la que colocamos imágenes de animales en un lado en columna y las cualidades o defectos en una columna al lado, de manera que el alumno tenía que unir las palabras de una columna a la imagen correspondiente de la otra. Al final, el sistema ofrece el resultado. Nuestro propósito fue no tener que explicar a los alumnos de manera explícita las metáforas de las expresiones idiomáticas, ni comentar que se trata de unidades léxicas especiales con características propias. Quisimos que ellos lo fuesen descubriéndolo por sí solos en el trayecto didáctico que les preparamos.

En la actividad siguiente diseñamos un texto de nuestra autoría que no tiene ya nada que ver con animales. Buscamos un tema muy motivante y que nos diese juego para posteriores actividades. La actividad se llama *El crimen de Cenicienta/Le crime de Cendrillon* y se basa en una breve historia de intriga y misterio inventada, cuya trama se localiza en Oporto, ciudad en la viven los alumnos. En esta actividad se introducen frases[2] que se colocan en el texto de otro color y que más tarde darán lugar a las expresiones idiomáticas. El objetivo de la actividad era llamar la atención de los alumnos sobre el texto y que realizasen una lectura atenta del mismo. Para ello, utilizamos una herramienta de la Plataforma Moodle que es la Lección, la cual nos ofrece la posibilidad de hacer páginas con la cantidad de texto que se desee y formular preguntas con diverso grado de dificultad (Ej.: respuesta Sí/No; elección múltiple; respuesta única, etc.).

Desde nuestro punto de vista, esta actividad es central, ya que, una vez activado el léxico e introducido el mecanismo de la metáfora, el alumno tiene que enfrentarse al contexto, pero para hacerlo de manera adecuada, tiene que comprender bien el texto que le proponemos. De ahí la importancia de la lectura. El hecho de localizar la historia en un lugar conocido para los alumnos, en este caso, en Oporto, forma parte de la estrategia de comprensión y contextualización, ya que los alumnos visualizan los lugares de la historia y la van comprendiendo más fácilmente.

Como decíamos, el texto trata de un misterioso crimen en que varios personajes nos dan la posibilidad de, a lo largo de la narración, introducir las expresiones idiomáticas (su carácter, deseos, manías, circunstancias de la trama, etc.). En un principio, el alumno solo tiene que comprender el texto y responder a las preguntas que se le formulan en cada página (una por página). Si responde bien a cada cuestión, podrá pasar a la página siguiente. Si no, tendrá que volver a contestar a la pregunta, lo que hará que vuelva sobre el texto para leer otra vez y comprender mejor. Se trata de un uso estratégico

1. Animales y Les animaux.
2. Estas frases en otro color son la explicación del significado de las frases idiomáticas que se les va a pedir a los alunos que descubran en el texto.

de la herramienta Lección de Moodle para ayudar a los alumnos a hacer una comprensión lectora correcta. La historia no tiene un desenredo. En el Epílogo, el personaje del inspector nos indica que ya está solucionado el caso, como si faltase una parte del texto que no está ahí. Este vacío nos sirve para hacer otra actividad, en este caso de producción escrita: inventar la resolución del caso. Esta actividad se hizo en parejas y los alumnos la realizaron fuera de clase. La actividad Lección se puede realizar sin control de tiempo o con un temporizador, en cuyo caso, el alumno recibe, al entrar en la actividad, un aviso de que tiene un tiempo determinado para realizarla. Es bastante rentable utilizarlo. También se puede optar por evaluar la actividad. El sistema ofrece esa posibilidad, pero nosotras no la utilizamos en este caso.

El siguiente ejercicio es el que ofrece mayor dificultad y en el que los alumnos normalmente necesitan ayuda. Se trata de presentarles el mismo texto retirando las partes que ocuparían las expresiones idiomáticas y dejando en su lugar un espacio. El ejercicio se realizó también con recurso a una herramienta digital, como indicamos a continuación. Para que sigan con mayor facilidad, se les entrega a los alumnos una hoja con las siguientes expresiones idiomáticas:

Frases idiomáticas del español

Por la noche todos los gatos son pardos	Sentirse como un pulpo en un garaje
Quedar cuatro gatos	Sentirse como un pez en el agua
Llevarse el gato al agua	Ver las orejas al lobo
Tirar a alguien a los leones	Tener vista de lince
Humor de perros	No ver ni tres en un burro
Hacer un frío de perros	Ser como el avestruz
Tragar sapos y culebras	Meterse en la boca del lobo
Ser el caballo de batalla	Pagar el pato
Coger el toro por los cuernos	Matar el gusanillo
En menos que canta un gallo	Ser el último mono
Tener un hambre de lobo	Ser la gallina de los huevos de oro
Ser la oveja negra de la familia	Manso como un cordero
Ser astuto como un zorro	Ser la madre del cordero
Estar hecho/a unos zorros	Marear la perdiz
Ser escurridizo como una anguila	Ser un rata
Ser un pez gordo	Estar al loro
	Despedirse a la francesa[7]

En el caso del español, son 33 las expresiones idiomáticas que deben colocar en el texto. Para el francés optamos por 20 expresiones.

Para que los alumnos sean lo más autónomos posible, les proponemos que trabajen en parejas. Además, podemos colocar en la Plataforma otro tipo de ayudas, como diccionarios on-line[3] o blogs.[4]

3. DRAE (http://www.rae.es/rae.html). Larousse on-line (http://www.larousse.com/en/dictionaries/french-monolingue).
4. Expresiones españolas para Erasmus en apuros, 1000 images sur le bout de la lange.

EXPRESSIONS IDIOMAQUITES DU FRANÇAIS

La nuit, tous les chats sont gris	Être rusé comme un renard
Avoir des yeux de lynx	Être le mouton noir de la famille
Rechercher une aiguille dans une botte de foin	Avoir d´autres chats à fouetter
Faire son cheval de bataille	Être une peau de vache
Quand les poules auront des dents	Larmes de crocodile
Se coucher avec les poules	Charger la mule
Prendre le taureau par les cornes	Se sentir comme un poisson dans l´eau
Avoir une faim de loup	Jouer au chat et à la souris
Être myope comme une taupe	Faire porter le chapeau
Être la brebis galeuse	Parler comme une vache espagnole

Para esta actividad utilizamos Google.docs. Los alumnos trabajaron en parejas, mientras las dos profesoras seguíamos a los alumnos en nuestros ordenadores, dando apoyo a quienes lo necesitasen.

La quinta y última actividad de esta clase se titula *Aprende con otra lengua* y la consideramos de consolidación. El objetivo es relacionar expresiones idiomáticas del español y del francés. Para ello limitamos las expresiones a 10. Elegimos aquellas que son parecidas en la forma y prácticamente idénticas en el significado entre el español y el francés.

RELACIÓN DE EXPRESIONES IDIOMÁTICAS DEL ESPAÑOL Y DEL FRANCÉS

Tener vista de lince	Avoir des yeux de lynx
Sentirse como un pez en el agua	Être comme un poisson dans l´eau
Coger el toro por los cuernos	Prendre le taureau par les cornes
Ser astuto como un zorro	Être malin comme un singe
Ser la oveja negra de la familia	Être le mouton noir de la famille
Ser el caballo de batalla	Être le cheval de bataille
Tragar sapos y culebras	Avaler des couleuvres
No ver ni tres en un burro	Être myope comme une taupe
Tener un hambre de lobo	Avoir une faim de loup
Meterse en la boca del lobo	Se mettre dans la gueule du loup
Hacer un frío de perros	(Faire) un froid de canard

Creemos que el alumno se puede aprovechar de los conocimiento que tiene de otra lengua extranjera, en este caso del francés (de del español), para consolidar el léxico que forma parte del objetivo de esta clase. Para ello, nos basamos en las expresiones más parecidas, a pesar de que algunas son diferentes, por el animal que mencionan o el verbo que se expresa. Somos conscientes de que podríamos haber recurrido a la lengua materna, el portugués. En esta ocasión no lo hicimos, pero somos conscientes de que podría ser muy rentable. Recomendamos que esta última actividad se realice en otra sesión, cuando los alumnos hayan entregado su versión del "caso del crimen".

5. Cuestionario

A pesar de haber elaborado un cuestionario para medir varios aspectos de la Clase, como la motivación y el aprendizaje, no se reveló un instrumento adecuado. Creemos que se debió a que los alumnos lo tuvieron que rellenar fuera de la clase por falta de tiempo y, dada la época de exámenes, la gran mayoría no lo llegó a subscribir.

6. Conclusiones

Nuestra experiencia nos indica que enseñar y aprender expresiones idiomáticas no es fácil. Así, hemos querido buscar soluciones para profesores y alumnos, seleccionando las prácticas que nos han parecido más adecuadas. Hemos seguido orientaciones metodológicas para la enseñanza-aprendizaje de expresiones idiomáticas variadas y las hemos condensado en una Clase práctica en la que hemos utilizado varias herramientas digitales, ya que estas son muy motivadoras, desde el punto de vista del alumno, y lo convierten en un aprendiente más autónomo. Los alumnos han reaccionado con naturalidad ante otra lengua extranjera (francés o español) y ha podido realizar lo que se le pedía en las actividades. Desde el punto de vista de los alumnos, las actividades han sido muy motivadoras (imágenes, música, historia, herramientas). De la observación de los alumnos hemos concluido que han estado totalmente implicados en las actividades, manteniendo su nivel de atención hasta su finalización. Oralmente nos han expresado su aprobación y sus comentarios sobre los varios momentos de la clase han sido siempre positivos. De los trabajos escritos recibidos (resolución del caso), concluimos que una mayoría de alumnos (parejas) han construido un texto coherente (han comprendido el contexto) y han sabido aplicar varias de las expresiones idiomáticas que se han presentado en clase. Además, han relacionado estas expresiones con otras que ya conocían. Podemos decir también que los alumnos han adquirido una conciencia fraseológica al finalizar esta clase, es decir, han reconocido la importancia de la competencia fraseológica en la progresión de su nivel de lengua. Por último, a pesar de haber elaborado un cuestionario on-line, este no nos ha servido de medición, ya que una gran mayoría de alumnos no respondieron.

Creemos que es importante seguir investigando sobre la metodología para la enseñanza-aprendizaje de expresiones idiomáticas, así como realizar experiencias de clase y evaluar sus resultados. De esta manera, con esta clase multimedia y multilingüe creemos haber aportado algo nuevo a la enseñanza-aprendizaje de expresiones idiomáticas.

Bibliografía

ASHRAF, M. y D. MIANNAY (2000): *Dictionnaire Des Expressions Idiomatiques Françaises*, París: LGF - Ldp Dictionnaires.

BUITRAGO, A. (2009): *Diccionario de dichos y frases hechas*, Madrid: 3ª ed., Espasa Calpe, S. A.

CHOLLET, I. y ROBERT, J. M. (2008): *Les Expressions Idiomatiques - Dictionnaire*, París: CLE International.

DUPART, H. (2002): *Aprendre le Vocabulaire, Choisir une Pedagogie – Se Prendre Aux Mots*, Lyon: Chronique Sociale.

DRAE [en línea]. *http://www.rae.es/rae.htm*

EXPRESIONES ESPAÑOLAS PARA ERASMUS EN APUROS [en línea]. *http://erasmusv.wordpress.com/*

HIGUERAS GARCÍA, M. (2006): *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*, Málaga: Colección Monografías, nº 9, ASELE.

LAROUSSE DE LA LANGUE FRANÇAISE [en línea]. *http://www.larousse.com/ en/dictionaries/ french-monolingue*

LOSADA ALDREY, M. C. (2011): *El español idiomático da juego*, Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio científico Campus Vida.

PENADÉS MARTÍNEZ, I. (1999): *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Madrid: Arco Libros.

PETIT ROBERT (1985): *Dictionnaire de la langue Française*, París: Dictionnaires Le Robert.

RAT, M. (2008): *Dictionnaires des Expressions et Locutions Traditionnelles*, París: Larousse.

1000 IMAGES SUR LE BOUT DE LA LANGUE [en línea]. *http://www.ccdmd.qc.ca/ri /expressions/index.html*

Les animaux [en línea]. *http://photopeach.com/album/17xjiwh*

No seas animal [en línea]. *http://photopeach.com/album/14280sl*

Plataforma Moodle [en línea]. *http://moodle.ese.ipp.pt/course/view.php?id=238*

Estudio experimental sobre la percepción comparada de la entonación del español entre hablantes nativos y estudiantes japoneses [5*]

Hirotaka Sensui
Universidad Nanzan

Resumen

El presente trabajo es un estudio experimental sobre la percepción comparada de la entonación del español entre hablantes nativos y estudiantes japoneses de este idioma, primero, para observar si los participantes son capaces de identificar cuatro patrones entonativos bajo tres condiciones experimentales, y segundo, para investigar qué parte del estímulo tiene más influencia para juzgar su patrón. Los resultados obtenidos indican (1) alta exactitud de identificación del patrón declarativo y del interrogativo ascendente en los contextos experimentales para los dos grupos, (2) peor identificación del patrón interrogativo descendente y del final de frase, y (3) mayor dependencia del movimiento tonal en la parte final de los estímulos por los estudiantes japoneses, comparada con los hablantes nativos, que utilizan otra fuente también.

1. Introducción

El presente trabajo es un estudio experimental sobre la percepción comparada de la entonación del español entre hablantes nativos y estudiantes japoneses de este idioma, primero, para observar si los participantes son capaces de identificar cuatro patrones entonativos (*declarativo*, *interrogativo ascendente*, *interrogativo descendente* y *final de frase*) en dos contextos experimentales (uno con información léxica y prosódica intacta y el otro, solo con información prosódica), y en segundo lugar, para investigar qué parte de la oración tiene más influencia a la hora de juzgar a qué tipo de los cuatro patrones mencionados pertenecen los estímulos, a través de otro contexto experimental (con el enmascaramiento en una parte de los estímulos).

Hay pocas investigaciones llevadas a cabo sobre la percepción de entonación del español (Mora *et al.* 2008: 234-235; Face 2011: 11), aunque aparecen cada día más estudios (por ejemplo, Sensui 1995, Sensui 2003, Kimura *et al.* 2008, Sensui *et al.* 2008, Sensui *et al.* 2011), y mucho menos que tengan en cuenta los aspectos fonéticos y fonológicos del español de estudiantes japoneses que aprenden este idioma (Kimura *et al.* 2010). Se cree que para ellos es relativamente asequible la pronunciación del español, por la semejanza del sistema fonológico de las dos lenguas, pero observamos en clase que eso no siempre es correcto, sobre todo, en los aspectos prosódicos.

5.* Este estudio se ha llevado a cabo gracias al fondo para investigaciones académicas Pache I-A-2 para el año académico 2011 y 2012 y Pache II-B para el año académico 2012 de la Universidad Nanzan. / Funding for this study was provided by Nanzan University Pache Research Subsidy I-A-2 for the 2011 and 2012 academic years and Nanzan University Pache Research Subsidy II-B for the 2012 academic year.

Este estudio quiere hacer una modesta contribución, bajo este contexto, a analizar cómo se perciben algunos patrones entonativos del español y obtener sugerencias para el aprendizaje y la enseñanza del idioma para los estudiantes japoneses.

2. Experimento

2.1 Materiales

Colaboró un nativo del español peninsular de Ciudad Real (63 años, en el momento de la grabación) en la preparación de los estímulos de este estudio. Grabamos la voz del informante con el micrófono (SONY ECM-MS907) en la cinta digital (DAT) con la grabadora digital (SONY TCD-D8), en el Laboratorio Fonético de la Universidad Sofía (Tokio) en febrero de 2003.

El informante leyó tres listas de oraciones una vez y confirmó su gramaticalidad también. Cada lista consta de 15 oraciones con 4 patrones entonativos (*declarativo*, *interrogativo ascendente*, *interrogativo descendente* y *final de frase*), resultando en 60 estímulos.[6]

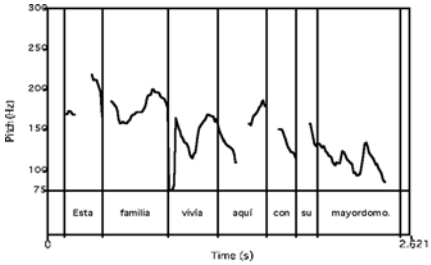


Figura 1. Estímulo declamativo

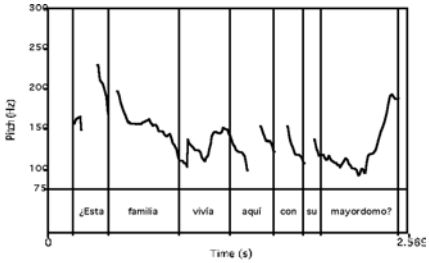


Figura 2. Estímulo interrogativo ascendente

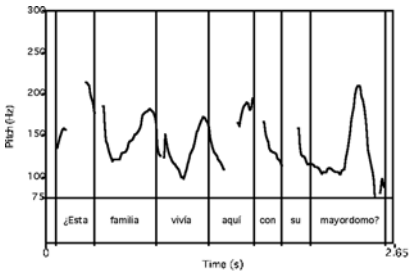


Figura 3. Estímulo interrogativo descendente

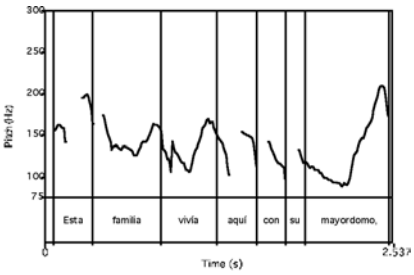


Figura 4. Estímulo final de frase

Las figuras 1 a 4 indican cada patrón de la frase *Esta familia vivía aquí con su mayordomo*. El patrón interrogativo ascendente correspondería al que se observa en las preguntas *normales*. En cambio, el patrón *interrogativo descendente* se observaría en las frases interrogativas que contiene un matiz de confirmación o de sorpresa. El patrón *final de*

6. Las listas de los estímulos no se pueden incluir en este artículo por el límite de la extensión del trabajo. Véase Sensui (2012).

frase, se podría denominar también *frase suspendida*, se obtiene a través de una modificación mecánica: por ejemplo, el informante grabó en la versión original *Esta familia vivía aquí con su mayordomo, pero un día desapareció de repente*, y la segunda parte, es decir, la que aparece después de la coma, se quitó con una manipulación de software. En la prueba se oye solamente la primera parte, hasta la coma de esta frase.

Preparamos tres ficheros de formato *.wav* con estas oraciones grabadas. En el primero, reordenamos aleatoriamente los estímulos con la información léxica y prosódica intacta. Para el segundo, las partes superiores a 200 Hz de las oraciones grabadas están suprimidas con ayuda del filtro análogo (Brüel & Kjær Spectrum Shaper Type 5621) para el grupo de los hablantes nativos y del filtro digital (el software *Praat* ver. 5.3.02 (Boersma y Weenink 2011)), para el grupo de los estudiantes japoneses, de forma que se quede solamente la información prosódica. Después de esta manipulación todos los estímulos fueron reordenados también al azar. Las oraciones para el tercer fichero también reciben modificaciones mecánicas: cada frase se divide en tres partes (cabeza, cuerpo y coda), y una de estas fue enmascarada por ruido blanco. Se pierde la información léxica y prosódica en la parte correspondiente al escuchar el fichero. Esta manipulación fue realizada por el software *Onsei Rokubunken* (Imagawa y Kiritani 1989a, 1989b). En este caso también, el orden de presentación de los estímulos fue editado aleatoriamente a la hora de preparar el fichero. La duración de los primeros ficheros es unos 10 minutos y la del tercero, unos 30 minutos.

Aquí denominamos *Condición A*, donde queda intacta la información léxica y prosódica de cada estímulo, *Condición B*, donde los estímulos aparecen solamente con la información prosódica, y *Condición C*, donde aparece una parte enmascarada por el ruido blanco.

2.2. Sujetos

Participaron 84 hablantes nativos (31 hombres y 53 mujeres) y 76 estudiantes japoneses (16 hombres y 60 mujeres) en la prueba. Las sesiones para los hablantes nativos se realizaron en marzo de 2003 en Ávila, Madrid, Miranda de Ebro, Salamanca y Santander.[7] En cambio, se llevó a cabo el estudio con los 76 estudiantes japoneses[8] en Nagoya en noviembre y diciembre de 2011.

2.3 Procedimientos

Los participantes escucharon los ficheros arriba explicados a través de los auriculares (SONY MDR-Z300 para los hablantes nativos y SONY MDR-ZX300 para los estudiantes japoneses), conectados directamente a un ordenador o a un amplificador (BEHRIN-

7. El grupo de origen más numeroso de los examinados es de Castilla y León (48 en total, Salamanca:27, Burgos:11, Ávila:4, León:3, Palencia:1, Valladolid:1, Zamora:1), seguido por Madrid (9), Cantabria (Santander:7), País Vasco (7 en total, San Sebastián:3, Vitoria:2, Bilbao:1), Aragón (3 en total, Huesca:2, Zaragoza:1), Extremadura (3 en total, Badajoz:2, Plasencia:1), Cataluña (2 en total, Barcelona:1, Tarragona:1), Galicia (2 en total, A Coruña:1, Pontevedra:1) y 1 de cada de Andalucía (Huelva), Asturias (Oviedo), Castilla La Mancha (Toledo), La Rioja (Logroño). En este modesto estudio, no podemos analizar minuciosamente posibles influencias dialectales y será un tema para futuras investigaciones.
8. La lengua materna de estos estudiantes es japonés, excepto un participante, que es bilingüe de japonés y español.

GER AMP 800). La prueba se realizó en un lugar tranquilo, pero no insonorizado,[9] por lo tanto a veces se oyeron ruidos desde fuera que no impidieron la audición.

	Declarativa	Interrogativa	Suspendida
1	D	I	S
2	D	I	S
3	D	I	S
4	D	I	S
5	D	I	S
6	D	I	S

Figura 5

Los estímulos fueron presentados para el grupo de los hablantes nativos en el orden de Condición A (información léxica y prosódica intacta), Condición C (oraciones filtradas) y Condición B (oraciones parcialmente enmascaradas). Los participantes fueron marcando en una hoja de respuesta (véase la Figura 5), eligiendo una de las opciones (D: declarativa, I: interrogativa, S: suspendida)[10] correspondiente a su juicio. Entre cada condición, se puso una pausa de unos 5 minutos. Antes de empezar cada sesión, se presentaron dos ejemplos para que se acostumbraran al método de contestar.

En caso del grupo de los estudiantes japoneses, los estímulos fueron reproducidos en el orden de Condición A y Condición B en un día, y en el otro, Condición C. También en la Condición C, se puso una pausa a la mitad de la sesión (entre el número 90 y el 91). Como en el caso de los hablantes nativos, se realizó una parte de *calentamiento* antes de empezar cada sesión misma, con tres ejemplos. Los examinados marcaron en una hoja de respuesta (véase la Figura 6) una de las tres opciones correspondiente a su juicio: si juzgaron que un estímulo era una oración declarativa, marcaron en la casilla de la opción "_____."; si pensaron que correspondía a una interrogación (o bien ascendente, o bien descendente), eligieron la opción "¿ _____ ?"; y si percibieron como el patrón final de frase, indicaron la opción "_____,". En ambos casos, pedimos a los participantes que no dejaran ninguna respuesta sin contestar y eligieran una opción tras su primera impresión, sin dudar demasiado.

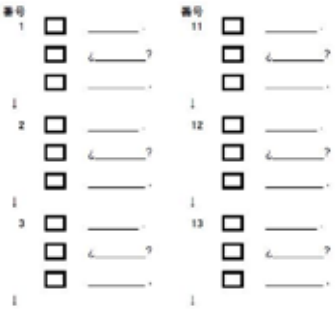


Figura 6

9. Llevamos a cabo las sesiones en una habitación de casa individual o en un aula universitaria en España con los participantes nativos, y con los estudiantes japoneses, en un aula de la Universidad Nanzan, Nagoya, Japón.
10. En este momento, usábamos el término *suspendido* o *frase suspendida* para el mismo patrón que se denomina *final de frase* en Sensui (2012). Los dos términos se refieren al mismo patrón, que se observa en la parte antes de una coma.

3. Resultados

3.1 Condición A: Estímulos no modificados

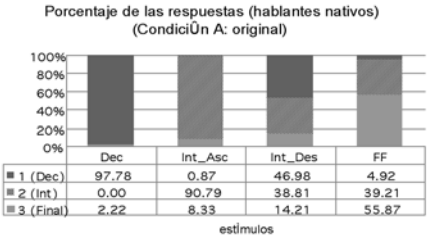


Gráfico 1

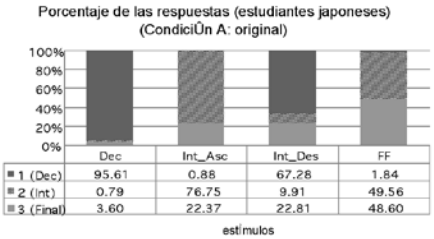


Gráfico 2

Como está indicado en los Gráficos 1 y 2, el porcentaje de identificación de los patrones *declarativo* e *interrogativo ascendente* es alto. Aunque la cifra del grupo de los estudiantes japoneses es menor que los hablantes nativos en caso de *interrogativo ascendente*, los dos grupos aciertan igualmente bien el patrón *declarativo*.

Sin embargo, se observa una diferencia clara entre los dos grupos en caso del patrón *interrogativo descendente*: hay un descenso del porcentaje de identificación de este patrón comparando con el *interrogativo ascendente*, casi la mitad de las reacciones de los nativos elige la opción correcta. En cambio, el porcentaje de los estudiantes japoneses que han escogido la opción acertada es mucho menor y la mayoría percibió como el patrón *declarativo*.

En caso del patrón *final de frase*, hay escasos examinados que hayan elegido la opción *declarativo* en dos grupos. Pero aquí también se observa una diferencia: el porcentaje de correcta identificación es mayor en el grupo de los hablantes nativos y, en caso de los estudiantes japoneses, no se observa tal diferencia.

3.2 Condición B: Estímulos filtrados

Como en la Condición A, el porcentaje de identificación de los patrones *declarativo* e *interrogativo ascendente* es igualmente alto en los dos grupos, con un resultado un poco peor en el grupo de los estudiantes japoneses en el patrón *interrogativo ascendente*. En caso de los otros dos patrones, podemos observar la misma tendencia, como en la Condición A (véanse los Gráficos 3 y 4). Esto implica que los dos grupos muestran una semejanza en la percepción de entonación, sin o con contexto léxico.

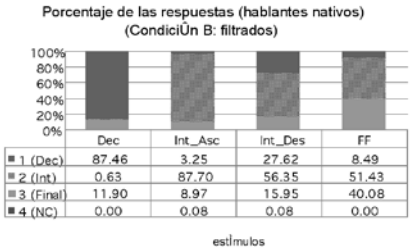


Gráfico 3

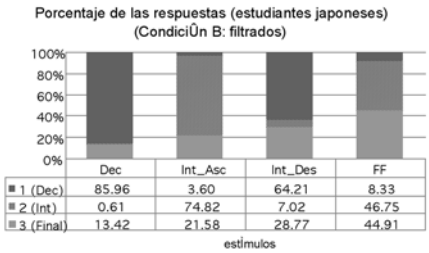


Gráfico 4

3.3 Condición C: Estímulos enmascarados

En la Condición C, con una parte enmascarada, el porcentaje de los estímulos correctamente identificados es alto en los dos grupos, aunque en caso del patrón *interrogativo ascendente*, los estudiantes japoneses no alcanzan al nivel de los hablantes nativos como se puede observar en los Gráficos 5 y 6. En caso del patrón *interrogativo descendente*, casi la mitad de los hablantes nativos eligen la correcta opción. En cambio, la mayoría de los estudiantes japoneses lo toman como el patrón *declarativo*.

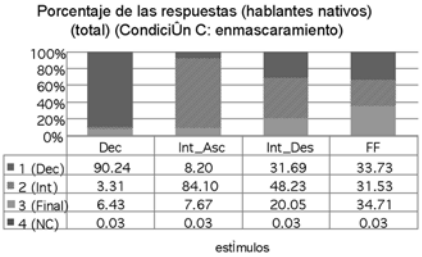


Gráfico 5

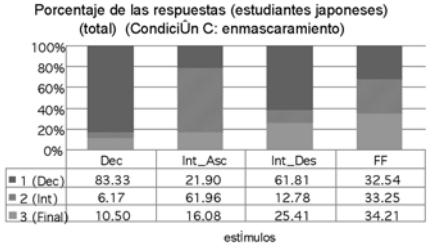


Gráfico 6

En caso del enmascaramiento en la cabeza (Gráficos 7 y 8) o en el cuerpo (Gráficos 9 y 10), se observa una tendencia semejante: en ambos grupos, como en las sesiones anteriores, el porcentaje de la identificación correcta es alto en los patrones *declarativo* e *interrogativo ascendente*. Pero la cifra de los hablantes nativos es mucho más grande que la de los estudiantes japoneses en el patrón *interrogativo descendente*. Y el patrón *final de frase* muestra una distribución similar en los dos grupos.

Sin embargo, el enmascaramiento en la coda (Gráficos 11 y 12) causa reacciones diferentes tanto en el grupo de los hablantes nativos como en el de los estudiantes japoneses. Primero, se disminuye el porcentaje de correcta identificación del patrón *interrogativo ascendente* en los dos grupos, especialmente en los estudiantes japoneses, como vemos en la Gráfico 12. Segundo, el mismo fenómeno se observa para el grupo de los hablantes nativos en el patrón *interrogativo descendente* también. Y tercero, el porcentaje que se percibe el patrón *final de frase* como *declarativo* aumenta igualmente en los dos grupos.

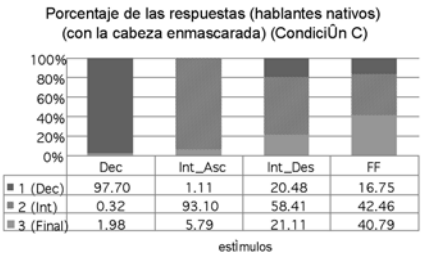


Gráfico 7

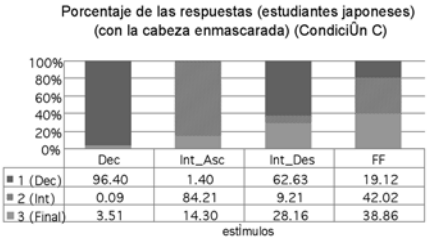


Gráfico 8

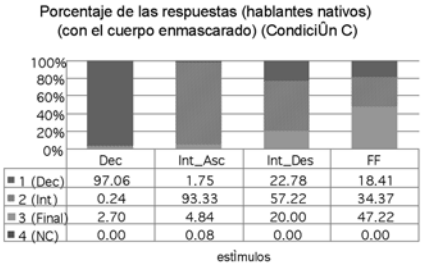


Gráfico 9

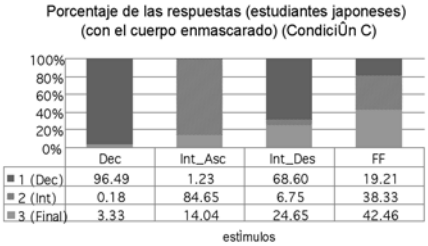


Gráfico 10

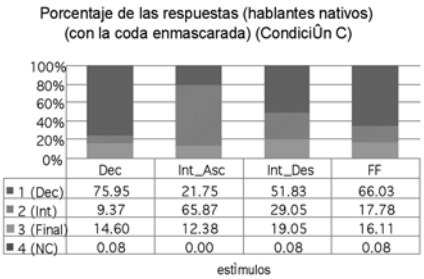


Gráfico 11

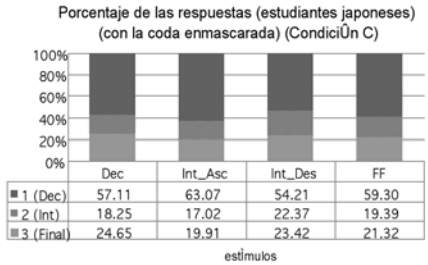


Gráfico 12

4. Discusión

Bajo las tres condiciones, los dos grupos consiguieron identificar correctamente con un alto porcentaje los dos patrones, *declarativo* e *interrogativo ascendente*. De estos resultados, se podría deducir que estos dos patrones tienen cierta prototipicalidad que funcione a la hora de percibirlos.

En cambio, el patrón *final de frase* presenta una dificultad en los participantes, que lo confundieron con el interrogativo. Esto dependería del movimiento final del dicho patrón, que asciende ligeramente, y posiblemente les recuerda a los examinados el patrón *interrogativo ascendente*. Al mismo tiempo, si juzgamos del hecho de que el porcentaje de respuesta correcta disminuye drásticamente en el grupo de los hablantes nativos

cuando está enmascarada la parte final en este patrón *final de frase*, el movimiento final tendría algo crucial para la percepción de este tono.

Algo similar se podría decir en cuanto al patrón *interrogativo descendente*: este patrón, como tiene el movimiento que baja en la parte final de la oración, puede confundirse con el *declarativo*, pero los hablantes nativos pueden distinguirlo con cierta exactitud bajo la Condición B y la Condición C (excepto con la coda enmascarada). Si vemos la disminución en la reacción correcta hacia este patrón cuando está enmascarada la coda, se podría deducir que la forma circunfleja de este patrón que se observa en la parte final también tiene una clave para su percepción como interrogación.

Para los estudiantes japoneses, parece que el movimiento tonal en la parte final de las oraciones es lo más significativo para la distinción de estos patrones. Por ejemplo, bajo la Condición A, el patrón *interrogativo descendente* se percibe como declarativo, cosa que no observa en el grupo de los hablantes nativos. Y en caso del *final de frase*, que tiene el movimiento final ascendente, las reacciones se dividen en dos partes casi iguales, o interrogativo o final de frase. La misma tendencia se observa en la Condición B.

Algo parecido también se observa en el grupo de los hablantes nativos, pero en la Condición C con la coda enmascarada, se ve una clara diferencia: como vemos en el Gráfico 12, la distribución de las reacciones por parte de los estudiantes japoneses es parecida en los cuatro patrones. Sin embargo, los hablantes nativos pueden identificar mucho mejor el patrón *interrogativo ascendente*, aunque no es disponible el movimiento tonal final de los estímulos (véase el Gráfico 11). Esto quiere decir que los estudiantes japoneses dependen casi totalmente del movimiento tonal final de las oraciones para juzgar el patrón entonativo, en cambio, los hablantes nativos lo utilizan como la primera clave, pero sabe acudir a otra fuente de información.

5. A modo de conclusión

Los resultados obtenidos indican que:

1) Tanto los estudiantes japoneses como los hablantes nativos pueden identificar con alta exactitud el patrón *declarativo* y el *interrogativo ascendente* en los dos contextos (uno, con acceso total a la información léxica y prosódica y el otro, sin claves léxicas).

2) Los dos grupos, sin embargo, no aciertan en general de manera tan exacta a los estímulos del patrón *interrogativo descendente* y del patrón *final de frase*. No obstante, los hablantes nativos obtuvieron mejores resultados que los estudiantes japoneses.

3) El grupo de estudiantes japoneses depende casi únicamente del movimiento tonal que se encuentra en la parte final de los estímulos para juzgar a qué tipo de frase pertenecen. En cambio, se deduce que los hablantes nativos, aunque re-

curren también primero a esta parte para juzgar el patrón, utilizan además otra fuente de identificación.

Bibliografía

BOERSMA, P. y D. WEENINK (2011): *Praat: doing phonetics by computer* (Versión 5.3.02) [programa]. *http://www.praat/org* [Consulta: 19 de noviembre de 2011].

FACE, T. L. (2011): *Perception of Castilian Spanish Intonation: Implications for Intonational Phonology*, Munich: LINCOM Europa.

IMAGAWA, H. y S. KIRITANI (1989a): "DSP o mochiita pitch, formant jitsujikan chushutsu to sono hatsuon kunren e no oyo" (A Real-Time Pitch and Formant Extraction System Using a DSP, and Its Applications for Speech Pronunciation Training) (en japonés), *Denshi Joho Tsushin Gakkai Gijutsukenkyu Hokoku*, 89, 17-24.

IMAGAWA, H. y S. KIRITANI (1989b): "High-speed speech analysis system using a personal computer with DSP and its applications to pronunciation training", *Annual Bulletin Research Institute of Logopedics and Phoniatrics*, Faculty of Medicine, University of Tokyo, 23, 173-185.

KIMURA, T., H. SENSUI, M. TAKASAWA y A. TOYOMARU (2010): "On sentence-type discrimination strategies of Japanese learners of Spanish - An Evidence from the HLH* -", [presentación poster]. En The Fourth European Conference on Tone and Intonation (TIE 4) (en la Universidad de Estocolmo, Suecia).

KIMURA, T., H. SENSUI, M. TAKASAWA y A. TOYOMARU (2008): "El tono HLH* - una señal perceptiva que indica un límite", en A. Pamies Beltrán, M. C. Amorós y J. M. Pazos (eds.), *Language Design*, Special Issue 2, 73-78.

MORA, E., N. ROJAS, J. MÉNDEZ y H. MARTÍNEZ (2008): "Declarativas e interrogativas del español venezolano. Percepción de la emisión con y sin contenido léxico", en A. Pamies Beltrán, M. C. Amorós y J. M. Pazos (eds.), *Language Design*, Special issue 2, 231-238.

SENSUI, H. (2003): "A pilot case study on sentence pattern perception of Spanish" [cd-rom]. *Proceedings of the 15th International Congress of Phonetic Sciences*, 1731-1733.

SENSUI, H. (2012): "Estudio experimental sobre la percepción de la entonación del español por los estudiantes universitarios japoneses", *Journal of the Nanzan Academic Society ACADEMIA Literature and Language*, 92, 149-174.

SENSUI, H. (1995): "Percepción de la entonación interrogativa del español: un estudio experimental", *Sophia Linguistica* 38, 1-23.

SENSUI, H., T. KIMURA, M. TAKASAWA, A. TOYOMARU y J. J. ATRIA (2011): "A pilot study on perception of declarative and interrogative intonation of Spanish" [cd-rom]. *Proceedings of the 17th International Congress of Phonetic Sciences*, 1790-1793.

SENSUI, H., T. KIMURA, M. TAKASAWA y A. TOYOMARU (2008): "Un estudio experimental perceptivo sobre la función demarcativa del tono HLH* del español" (en japonés), *Studia Romanica*, 41, 52-60.

La adquisición de los determinantes del español por parte de hablantes chinos, rusos y rumanos: Codificación de los errores[1]

Laia Serramitja Julià
Universitat de Girona

Resumen

El presente trabajo parte de la descripción y ejemplificación de errores detectados en la adquisición de los determinantes del español por hablantes chinos, rusos y rumanos, poniéndolos en relación con las propiedades gramaticales de la lengua materna (L1).[2] La asignación de unos códigos para cada tipo de error nos permite homogeneizar el análisis de cuáles y cómo son los errores hallados en entrevistas realizadas a informantes nativos. El resultado es la propuesta de un manual de codificación que facilita la identificación de los errores en el uso de los diferentes determinantes y cuantificadores del español, en la omisión de estos elementos y en sus alteraciones de orden, y en la concordancia respecto al nombre.

1. Introducción

El presente estudio y la tesis doctoral que lo encuadra parten de un trabajo de investigación anterior que contiene una descripción de la naturaleza y el funcionamiento de las expresiones nominales (EENN) en catalán y en español (L2) y en las lenguas de inmigración que son el objeto de estudio de la tesis (chino, ruso y rumano), y una descripción de la representación sintáctica de las EENN dentro del sintagma determinante (SD) de acuerdo con la Teoría de la X' propuesta por la gramática generativa dentro del modelo Principios y Parámetros y con los desarrollos recientes (v. Abney 1987, Chomsky 1986 y Chomsky 1995). Los objetivos de la tesis, que se relacionan con los del proyecto, son analizar las producciones y los errores en los determinantes dentro de las EENN en hablantes de las L1 a partir de entrevistas realizadas en las L2, y descubrir las causas de los errores y definir la relación con los procesos de adquisición de segundas lenguas.

Las muestras de habla analizadas para la tesis son cinco entrevistas en cada L2 (catalán y español) para cada una de las L1 (chino, ruso y rumano). Estas entrevistas son registradas y transcritas de acuerdo con el sistema de transcripción CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcripts*) del proyecto CHILDES (*Child Language Data Exchange System*), de MacWhinney (2000). Una vez transcritas, las entrevistas se codifican según

1.[§] El trabajo que presentamos a continuación forma parte de una tesis doctoral en curso titulada *L'adquisició de les expressions nominals del català i de l'espanyol en parlants de xinès, rus i romanès*. Esta tesis se enmarca en el proyecto *Lengua e inmigración: gramática comparada, léxico y adquisición de L2. Teoría, descripción y aplicaciones (FFI2009-07635/FILO)* del Grup de Lèxic i Gramàtica y del Gabinet d'Assessorament Lingüístic per a la Immigració (GALI) de la Universitat de Girona.
2. Siguiendo la propuesta de Leonetti (1999), en este estudio usamos el término "determinante" tanto en el sentido amplio que engloba a los determinantes y a los cuantificadores como en el sentido restringido que lo opone a *cuantificador*. La *Gramàtica del català contemporani* (Solà 2002) usa para el primer sentido el término "especificador".

diversos aspectos gramaticales. El que aquí nos ocupa son los determinantes dentro de las EENN, que es el que proponemos en el presente trabajo (v. § 3). Toda esta tarea de codificación nos permite homogeneizar el análisis de los errores y poder hacer recuentos de frecuencias. En el siguiente apartado presentaremos una descripción y ejemplificación de los problemas o errores reales con los que nos hemos encontrado en las entrevistas analizadas, poniéndolos en relación con las características de la L1.

2. Descripción de los errores

En las entrevistas que conforman el corpus de la tesis analizamos los determinantes que encabezan las EENN, tanto las producciones correctas como las erróneas. Para facilitar la codificación de los errores, los hemos clasificado en cinco grandes grupos. A continuación describiremos la naturaleza de cada uno de ellos y la motivación gramatical que puede haber detrás en relación con las propiedades de la L1.

2.1. Errores de omisión

Los errores de omisión identifican los casos en que la carencia de determinante provoca la agramaticalidad de toda la expresión nominal (EN). Junto con los errores de adición, los de omisión son un tipo de error en el uso del determinante, en este caso por defecto. Veamos algunos ejemplos en (1):

(1) a. *RUM: aquí mucha gente se va a **Ø** (*la*) disco
b. *RUS: y **Ø** (*las*) abejas está enfadadas
c. *CHI: después un búho salir de **Ø** (*el*) árbol[3]

En todos los casos anteriores, los hablantes omiten el determinante definido, en concreto el artículo definido, dentro de la EN. Si nos fijamos en las propiedades de la L1, el rumano se caracteriza por tener el artículo definido pospuesto al nombre por sufijación (*fratele* [lit. 'hermano-el']), y además manifiesta oposición de caso. En cambio, el ruso (***Pjós** uvídel **kotá*** [lit. 'Ø Perro ha visto Ø gato']) y el chino (*W̧ méi jiàn guo **qíngyú*** [lit. 'Yo nunca he visto Ø ballena']) no cuentan con ninguna pieza léxica correspondiente al artículo definido del español. El diferente funcionamiento del artículo definido en rumano (Lamuela 2005), y la ausencia de esta forma en ruso (Chernova y Roca 2010) y en chino (Gràcia 2002), son el causante de estos errores en el uso del determinante en español.

2.2. Errores de adición

Los errores de adición son el contrario de los de omisión, es decir, indican los casos en que se añade un determinante innecesario que provoca la agramaticalidad de toda la EN. Al igual que los errores de omisión, se trata de un tipo de error en el uso del determinante, en este caso por exceso. En (2) tenemos algunos ejemplos:

3. Los códigos *RUM, *RUS y *CHI hacen referencia respectivamente a hablantes rumanos, rusos y chinos. Por otra parte, indicamos en negrita los errores y entre paréntesis las formas correctas.

(2) a. *RUM: me gusta **el** (Ø) Begur
b. *RUS: mi primera profesión es **una** (Ø) profesora de la idioma rusa
c. *CHI: si hay **la** (Ø) clase me levanto a las ocho

Las propiedades de la L1 en cuanto al funcionamiento del artículo definido que hemos visto a propósito de los errores de omisión (v. § 2.1) son las mismas que explican los errores en el uso del determinante en español, en este caso por adición innecesaria.

2.3. Errores de concordancia

Los errores de concordancia identifican la confusión en la concordancia de género y/o número de un determinante con el núcleo nominal que acompaña. El tipo de error puede ser de concordancia de género, de concordancia de número o de concordancia de género y número a la vez. Se trata de un tipo de error en la flexión del determinante. Veamos algunos ejemplos en (3):

(3) a. *RUM: el pan se come con **algunas** (*alguna*) comida
b. *RUS: es **una** (*un*) problema porque estoy bastante viejo
c. *CHI: no preparamos **mucho** (*muchas*) horas comida

En los ejemplos del rumano y del ruso, los errores de concordancia pueden ser debidos al hecho de que la L1 cuenta con unas declinaciones nominales con paradigmas muy marcados que distinguen género, número y caso. Esta complejidad puede estar en el origen de las confusiones de concordancia. En cuanto al chino, los elementos nominales son invariables, no contienen morfemas de flexión, y eso explica que los aprendices de español tengan dificultades para marcar el género y el número.

2.4. Errores de sustitución o confusión de forma

Los errores de sustitución indican la confusión de la forma de un paradigma por la de otro paradigma diferente. Es un tipo de error en la elección del determinante. En (4) tenemos algunos ejemplos:

(4) a. *RUS: sólo ahora puedo poquito hablar bien y: poner **unos** (*los*) tiempos verbales en tiempo adecuado
b. *CHI: no hay **uno** (*ninguno*) de chino

Los errores anteriores tienen que ver con la definitud de la EN. Teniendo en cuenta las propiedades de la L1, en ruso la definitud o indefinitud de la EN se deduce de la posición dentro de la oración, mientras que en chino la definitud o indefinitud no se expresa o se hace con otros mecanismos. Estas diferencias respecto al funcionamiento en español explican los errores en la elección del determinante.

2.5. Otros errores

Aparte de los cuatro tipos de errores presentados anteriormente, que son los que

hemos detectado con más frecuencia en las entrevistas analizadas, también podemos encontrar otros errores menos comunes. Algunos de ellos no afectan únicamente a los determinantes, sino que además se relacionan con otros constituyentes de las EENN. Estos errores son los siguientes:

–Errores de sobrerregularización. Marcan los casos en los que el hablante regulariza la forma de un paradigma de acuerdo con la de otro de forma incorrecta. En las entrevistas en español no hemos encontrado ningún ejemplo de este tipo de error, pero veamos un ejemplo en catalán en (5):

(5) *RUM: era un dels **deus** (deu) idiomes d'origen llatí ['era uno de los **dieces** (diez) idiomas de origen latino']

–Errores de discontinuidad. Se refieren a los usos discontinuos de EENN que por el contexto tendrían que ser continuas. De este tipo de error tampoco hay ningún ejemplo en las entrevistas en español, pero en (6) presentamos un ejemplo en catalán:

(6) *RUM: i després el gos sí pots nedar, el nen també perquè no tenia **moltes aigües** ['y después el perro sí puedes nadar, el niño también porque no tenía muchas aguas']

–Errores de posición. Identifican errores de orden entre determinantes, entre un determinante y el nombre que acompaña o bien entre un nombre y el adjetivo o el sintagma preposicional que lo complementa. Veamos un ejemplo en (7):

(7) *RUS: tú necesitas dinero **mucho** (*mucho dinero*)

En el ejemplo anterior aparece el determinante detrás del nombre, en lo que es una posición inadecuada en español. Si nos fijamos en las propiedades de la L1, el ruso usa el caso genitivo en las construcciones nominales que expresan cantidad (por ejemplo, una secuencia que en español equivaldría literalmente a *mucho de dinero*). La EN se ve como dos constituyentes, y esto hace que se pueda alterar el orden. Otra posible explicación sería que el hablante quisiera remarcar la información de cantidad, poniendo el determinante de cantidad detrás del nombre (información remática). Por último, el ruso presenta una ordenación de los constituyentes más libre que el español, de acuerdo con el tipo de información que estos representan dentro de la oración, hecho que podría explicar también el error en español.

–Errores de formación. Indican la construcción incorrecta de los cuantificadores numerales o bien de los que forman parte de las construcciones partitivas o pseudopartitivas (codificados como otros cuantificadores) (v. § 3.1). En (8) tenemos un ejemplo:

(8) *RUM: yo tengo este boda y pienso con mi marido que es de **cien cincuenta**

En el caso anterior el hablante ha formado mal el numeral. Si tenemos en cuenta las propiedades de la L1, el rumano, a diferencia del español, tiene una sola variante para expresar las centenas (*sută* vs. *cien*/*ciento*), y eso podría explicar el error en la elección del numeral.

3. Propuesta: el manual de codificación

Para llevar a cabo nuestro estudio sobre la adquisición de los determinantes dentro de las EENN a lo largo de la tesis, hemos elaborado un manual de codificación específico para la identificación de los errores en el uso de los diferentes determinantes y cuantificadores, en la omisión de estos elementos, en los errores de concordancia respecto al nombre y en las alteraciones de orden que afectan a cuestiones relacionadas con el papel sintáctico y semántico de los determinantes. Esto nos permitirá realizar todas las búsquedas necesarias para poder avanzar en nuestra investigación.

Para la creación de este manual, nos hemos basado en otros ya redactados dentro de los proyectos de nuestro grupo de investigación sobre el análisis de diversos aspectos gramaticales. A continuación presentaremos las formas que codificamos y describiremos el formato de las líneas de codificación y los elementos que las forman.

3.1. Formas que codificamos

A continuación presentamos los tipos de determinantes que nos interesan para nuestro estudio, con ejemplos de algunas formas que analizamos bajo cada una de las etiquetas:

(9) Formas que analizamos[1]

Determinantes	*Ejemplos*
Artículo definido (ade)	*el, la*
Artículo indefinido (ain)	*un, una*
Artículo personal (ape)	*el, la*
Demostrativo prenominal (dpr)	*este, ese*
Demostrativo postnominal (dpo)	*este, ese*
Posesivo prenominal (ppr)	*mi, tu*
Posesivo postnominal (ppo)	*mío, tuyo*
Cuantificadores	*Ejemplos*
Universal (uni)	*todo, cada*
Existencial indefinido (exi)	*algún, cualquier*
Existencial vago (exv)	*poco, mucho*
Existencial negativo (exn)	*ningún*
Otros existenciales (exa)	*otro*
Numeral (num)	*tres, medio*
Comparativo (com)	*más, menos*
Otros (alt) [construcciones partitivas y pseudopartitivas]	*un poco de, algo de*
Otros especificadores	*Ejemplos*
Interrogativo (int)	*qué, cuánto*
Exclamativo (exc)	*qué, cuánto*

1. Indicamos entre paréntesis el código de cada forma del modo en que lo usamos en la codificación.

3.2. Formato de la línea de codificación

En las entrevistas que analizamos para nuestro estudio codificamos todos los determinantes que encabezan las EENN. Debajo de cada línea de transcripción que contiene un determinante colocamos la línea de codificación correspondiente. Las líneas de codificación tienen un formato preestablecido que contiene todas las informaciones necesarias para el análisis de las formas producidas y los errores que contienen. Lo podemos ver en (10):

(10) %esp: $D:CATEGORÍA:TIPO:GÉNERO Y NÚMERO:FORMA(-E) ($E:Derror:código)

Como podemos observar, el encabezamiento de la línea es "%esp:", que nos indica que estamos analizando un determinante (o especificador). A continuación encontramos la línea de codificación, que contiene dos partes: una para la codificación del determinante producido y otra para la codificación de los errores.[2] Cada una de estas partes va encabezada por el símbolo $ y separada por un espacio. En la sublínea de codificación del determinante producido también se marcan las omisiones y las producciones erróneas. Cuando hay un error, la sublínea de codificación del determinante producido acaba con el símbolo "-E" e inmediatamente aparece la sublínea de error ($E).

La codificación de cualquier producción, incluida la omisión, consta de cinco niveles, cada uno de los cuales va separado por dos puntos. Son los siguientes:

- El primer nivel ($D) es un código que diferencia la codificación de los determinantes de otras codificaciones que se puedan realizar posteriormente en una misma entrevista.

- En el segundo nivel marcamos la categoría a la cual pertenece el determinante, es decir, si es un determinante (det), un cuantificador (qua) u otros (alt).

- El tercer nivel indica el tipo de determinante o cuantificador, de acuerdo con la tabla que hemos presentado en (10).

- En el cuarto nivel marcamos el género y el número del determinante.

- En el quinto nivel reproducimos la forma explícita del determinante que estamos analizando.

En (11) tenemos un ejemplo de codificación del artículo indefinido *una* con un error de concordancia de género:

(11) *RUM: no me parece **una** idioma difícil
%esp: $D:det:ain:fs:una-E $E:DCG:ain:fs=ms:una=un

2. Esta última parte solo la usamos para describir y codificar errores. La "-E" solo se coloca detrás de la forma del determinante en caso de error. Si un especificador es correcto, no aparecerá esta parte de la línea de codificación.

3.3. Codificación de los errores

Como hemos descrito más arriba (v. § 2), en las entrevistas que conforman nuestro estudio podemos encontrar diferentes tipos de errores. Cuando hay un error, en la sublínea de codificación del error indicamos el tipo de error y unos códigos para indicar las equivalencias entre la forma incorrecta y la forma correcta. En (12) indicamos el tipo de error, el código que lo identifica y un ejemplo de cada uno:[3]

(12) Códigos de los errores

Error	*Código*	*Ejemplo*
Omisión	DOM	*en **Ø** centro de Girona*
Adición	DAD	*pero en **la** Francia sí*
Concordancia de género	DCG	***la** chico está asustado*
Concordancia de número	DCN	*rana está con **su** niños*
Concordancia de género y número	DCC	*hacer **otro** cosas*
Sustitución o confusión	DSU	*la idioma rusa es como **una** idioma china*
Sobrerregularización	DAS	—
Discontinuidad	DAC	—
Posición	DAP	*arriba hay montaña **más***
Formación	DAF	*este boda es de **cien cincuenta***

4. Conclusiones

El trabajo que hemos presentado más arriba nos permite sacar algunas conclusiones, o en nuestro caso hipótesis de trabajo, que intentaremos confirmar durante el desarrollo de la tesis doctoral. La primera conclusión es que los hablantes chinos, rusos y rumanos cometen errores a la hora de aprender los determinantes del español. La tarea de codificación nos facilita ver cuáles son y en qué medida se cometen. En segundo lugar, la mayoría de estos errores se atribuyen a la influencia de la L1 en cuanto al funcionamiento de las piezas léxicas que equivalen a los determinantes. Según la tipología de la L1, se tratará de ver qué tipo de errores se hacen más en cada una de ellas. Por último, algunos de estos errores se deben a los procesos generales de aprendizaje de una L2. En este sentido nos proponemos analizar la posible relación con otros aspectos del español como L2, con pautas generales de aprendizaje de L2 y con el español como L1.

Bibliografía

ABNEY, S. (1987): *The english noun phrase in its sentential aspect*. Tesis doctoral, MIT.

CHERNOVA, E. y F. ROCA (2010): *El rus. Estudi comparatiu entre la gramàtic del català i la del rus*, Barcelona: Fasolcat.

CHOMSKY, N. (1995): *The minimalist program*, Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

CHOMSKY, N. (1986): *Barriers*, Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

3. Como hemos visto en § 2.5, no tenemos ningún ejemplo en español de los errores de sobrerregularización y discontinuidad.

GRÀCIA, L. (2002): *El xinès. Estudi comparatiu entre la gramàtica del català i la del xinès*, Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar i Família.

LAMUELA, X. (2005): *El romanès. Estudi comparatiu entre la gramàtica del català i la del romanès*, Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar i Família.

LEONETTI, M. (1999): *Los determinantes*, Madrid: Arco Libros.

MACWHINNEY, B. (2000): *The CHILDES project*, Mahwah, New Jersey / London: Lawrence Erlbaum Associates.

SOLÀ, J. *et al*. (2002): *Gramàtica del català contemporani*, Barcelona: Empúries, 3 vols.

Definición y estrategias de la dimensión intercultural en el aula de ELE

Cecilia Silva
Universidad deTohoku

Resumen

En el presente trabajo nos referimos al concepto de cultura y proponemos una serie de estrategias que nos permiten integrar el componente cultural a las destrezas lingüísticas. Cuando hablamos de componentes culturales hacemos referencia a un mundo amplio, que incluya la cultura con mayúscula; la cultura con minúscula, la cotidiana, los aspectos compartidos por un grupo cultural y no solamente la cultura de los países hispanohablantes, sino también la de los estudiantes. En primer lugar, definiremos la dimensión cultural en la clase de ELE, a continuación sugeriremos estrategias y materiales para desarrollar la competencia comunicativa intercultural en la clase. Finalmente, propondremos una forma de evaluar si la competencia intercultural ha sido suficiente y satisfactoriamente desarrollada.

Introducción

Lengua y cultura: reflexión y propuesta

Se escucha y se lee frecuentemente que lengua y cultura son realidades íntimamente unidas, pero en la práctica son, muchas veces, campos escindidos. ¿A qué se refiere cada campo, en forma aislada? La concepción de lengua se reduciría a un simple conjunto de reglas morfosintácticas y léxicas. Por su parte, la cultura sería una etiqueta para cuadros famosos, novelas difíciles y datos históricos.

Cada vez más las aulas se están convirtiendo en microcosmos multiculturales y esto se traduce en nuevos desafíos para los docentes de lenguas. Preparar a los estudiantes para comunicarse en un contexto multicultural significa familiarizarlos con elementos culturales en otras sociedades. El desafío comienza el primer día en que se aprende una lengua extranjera y el trabajo diario y concreto del docente supone el diseño de actividades con materiales que permitan al estudiante la práctica intercultural con los elementos lingüísticos disponibles.

Uno de los objetivos principales de la enseñanza de una lengua extranjera y una segunda lengua extranjera es ayudar a los estudiantes a desarrollar la habilidad de comunicarse con gente de diversos orígenes lingüísticos y culturales. Por ello, los estudiantes necesitan desarrollar la competencia comunicativa intercultural (Byram 1990) a la par que las destrezas lingüísticas.

Esta propuesta reinvindica la competencia comunicativa al mismo tiempo que se vale del encuentro multicultural en la clase: presentar elementos culturales y usarlos en

la práctica gramatical y comunicativa. Al desglosar la propuesta surge la necesidad de aclarar los puntos claves: cultura, dimensión intercultural, conciencia cultural y competencia comunicativa intercultural.

A lo largo del presente trabajo intentaremos responder a los siguientes interrogantes:

¿Qué es la dimensión cultural?
¿Cómo podemos definir y desarrollar la competencia comunicativa intercultural?
¿Cómo podemos incorporarla en nuestros cursos y con qué materiales podemos trabajar?
¿Cómo podemos evaluar si la dimensión cultural y multicultural ha sido suficientemente desarrollada en nuestro curso?

(I) De la teoría...

Cultura

En realidad, el término cultura tiene diversos y muy amplios significados. Kramsch (1998: 10 citado en Lázár 2007: 7) define la cultura como la perspectiva desde la cual vemos el mundo: un sistema compartido para percibir, creer, evaluar y actuar. Brembeck (1977, citado en Lázár 2007: 7) compara la noción de cultura a un témpano, solamente su punta es visible (lengua, comida, indumentaria, objetos de arte, etc.) mientras una gran parte del témpano no se ve a simple vista (estilo de comunicación, creencias, valores, etc.). En palabras de Harris (1990) se puede decir que la cultura es un conjunto aprendido/adquirido socialmente de tradiciones, estilos de vida y de modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar. Se puede agregar la definición de Porcher (1986 citado en Miquel y Sans 2004): "Toda cultura es un modo de clasificación, es la ficha de identidad de una sociedad, son los conocimientos de los que dispone; son las opiniones fundadas más en convicciones que en un saber". Y para completar este marco teórico, volvemos a Kramsch, (1996: 2 citado en Otwinowska-Kasztelanic, 2011: 36) quien señala dos formas de comprender la cultura. Una de ellas deriva del estudio de las humanidades: cultura es la forma como un grupo social se representa a sí mismo y a otros a través de productos materiales como el arte, la literatura y los mecanismos de preservación y reproducción de la historia. La otra forma ve a la cultura como un fenómeno derivado de las contribuciones de las ciencias sociales e incluye las actitudes, las creencias, los modos de pensar, comportarse y recordar compartidos por los miembros de una sociedad.

Algunos docentes usan el término para referirse a objetos culturales (obras literarias, objetos de arte, etc.). Otros lo usan para referirse a información de fondo (datos sobre historia o geografía de los países donde se habla la lengua en estudio). En este trabajo el término cultura abarca las dos perspectivas y se lo considera un sistema simbólico que incluye conocimientos, normas, valores, creencias, lenguaje, artes, costumbres, hábitos y destrezas aprendidos y compartidos por los miembros de una sociedad.

De este modo, la cultura se puede ver como un marco de presuposiciones, ideas, creencias y modelos de pensamiento. Este marco es necesariamente subjetivo y se lo da

por hecho. En el caso de los estudiantes de lenguas extranjeras es esencial que tomen conciencia de los diferentes marcos culturales para interpretar los mensajes. Esto nos lleva al punto siguiente, los esquemas culturales.

Modelos culturales

El tema de la relación entre cultura y lengua nos lleva al tema de los esquemas de contenidos. Recordemos que tenemos esquemas formales y esquemas de contenidos (Kern 2000). Los esquemas de contenidos se relacionan con los conocimientos que tenemos de un tema (el metro de Madrid, la guerra civil española), con estructuras de eventos (roles y acciones involucradas en actividades como ir a una fiesta, comprar gasolina) y nociones culturales (el color blanco en diversas sociedades). Todos estos esquemas están culturalmente influenciados por lo cual se habla también de esquemas culturales, que expresan no solamente el mundo de hechos y objetos físicos, sino también el mundo abstracto de interacciones sociales, discursos y significados. Cuando un esquema cultural es compartido intersubjetivamente podemos hablar de un modelo cultural, que se se considera una verdad evidente, objetiva, sin necesidad de explicaciones. Ahora bien, en la clase de lengua extranjera los aprendientes se sienten perdidos cuando no comprenden un esquema cultural, es decir cuando no pueden relacionar las palabras con el universo que ellas connotan. De allí la importancia de una perspectiva intercultural.

Conciencia cultural (cultural awareness)

¿A qué llamamos conciencia cultural? Para Kramsch (1993) lo más importante es un compromiso reflexivo por parte de estudiantes y docentes: aprender, usar, disfrutar la lengua en estudio y al mismo tiempo reflexionar sobre ese aprendizaje, uso y disfrute para llegar a una comprensión más profunda no solamente de la lengua, sino también de sí mismos como exploradores de un reino que se extiende entre la nueva lengua y la nueva cultura y las propias.

"La clase de lengua debe ser vista como un campo privilegiado de trabajo intercultural, en el cual los participantes son a la vez informantes y etnógrafos. En el curso de este trabajo de campo pueden darse dos formas de diálogo: una de ellas es una básicamente instructiva y se practican las formas estudiadas; la otra es un intercambio de ideas y emociones a través del lenguaje" (Kramsch 1993: 1-13).

Kramsch, quien pone énfasis en la dimensión social en el aprendizaje de lenguas, señala que los ejercicios gramaticales y las actividades comunicativas pueden convertirse en importantes sitios de diálogo intercultural.

Competencia intercultural y competencia comunicativa intercultural

En el estudio de lenguas extranjeras la competencia intercultural se define como la "habilidad de una persona de comportarse adecuadamente de un modo flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de elementos representantes de culturas extranjeras" (Meyer 1991: 137).

A continuación detallamos el pensamiento de Buttjes y Byram (1991) sobre el estudio combinado de lengua y cultura en la práctica del aula. Esto involucraría en primer lugar la enseñanza de la lengua extranjera en el sentido corriente de la adquisición de destrezas enriquecido con el estudio de la naturaleza del lenguaje como un fenómeno cultural y social (conciencia de la lengua). En segundo lugar el estudio de la lengua se combina con el estudio de la cultura (conciencia cultural). En tercer lugar, la experiencia de aspectos seleccionados del ámbito cultural proporciona un encuentro de culturas que contribuye al proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. Ver Figura 1. La competencia intercultural comprende la habilidad de observar el comportamiento de la gente de otras sociedades sin emitir juicios de valor, reflexionar sobre la cultura propia y compararla con otras, interactuar con representantes de otras culturas y observar sus aspectos y productos culturales.

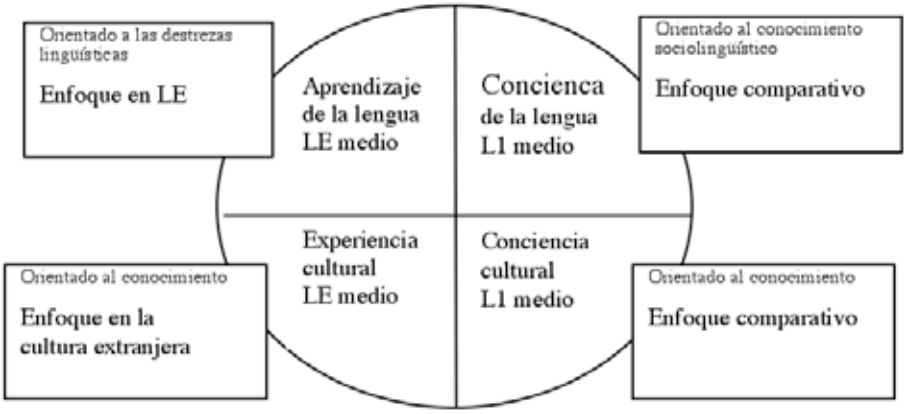


Figura 1. Proceso de enseñanza de lengua y cultura
(adaptado de Byram 1991,* The language and culture teaching process*, p.20)

Aprendizaje de la lengua. El enfoque comunicativo de la enseñanza de lengua ha acentuado el uso de la lengua auténtica como material de aprendizaje. De ese modo se proporciona a los estudiantes experiencias reales con la lengua en estudio aunque en los primeros niveles se necesite cuidar que el contenido, el uso requerido de las destrezas y la lengua seleccionados tengan un nivel accesible.

Conciencia de la lengua. Este aspecto hace referencia a presentar a los estudiantes la oportunidad de comprender la relación entre la lengua y otros fenómenos culturales y vincular el aprendizaje de destrezas lingüísticas con la comprensión de una cultura extranjera. Por ejemplo, en el aprendizaje de lenguas los estudiantes aprenden las destrezas y las fórmulas lingüísticas para saludar y despedirse. La conciencia lingüística llamaría la atención de los estudiantes sobre las similitudes y diferencias con su lengua materna, tal vez centrando su atención en los diferentes niveles de formalidad y en las fórmulas lingüísticas apropiadas, que son los indicadores visibles del conocimiento cultural de los hablantes nativos, en gran medida inconciente y difícil de articular.

Conciencia cultural. La conciencia cultural examina el fenómeno de la cultura de la lengua en estudio. De este modo se proporciona a los estudiantes la oportunidad de un estudio comparativo entre su lengua materna y la lengua en estudio al examinar el uso de la lengua en estudio en su contexto cultural a través de la atención a ciertos conceptos clave y sus manifestaciones lingüísticas. El contenido de este componente en parte deriva del estudio de la lengua y la conciencia de la lengua y en parte de la experiencia cultural como componente del modelo.

Experiencia cultural. El cuarto componente del modelo sirve de puente entre el estudio de la cultura y el aprendizaje de la lengua. Este componente introduce otra forma de aprendizaje en la relación entre lengua y cultura a través de la experiencia directa. En este caso la experiencia de la cultura en estudio ha de ser estructurada desde el punto de vista de un hablante nativo. La lengua trabaja como instrumento y la experiencia directa es una contribución integral al proceso completo.

Los cuatro componentes se integran un todo y se respaldan mutuamente para alcanzar el equilibrio. La dosis de cada uno en la clase dependerá del nivel, del tema, de los intereses, de los recursos disponibles.

II) ... a la práctica

Dimensión intercultural y didáctica intercultural en la clase de lengua

En la enseñanza de idiomas se produce en el aula un encuentro intercultural cuyos contenidos, conceptos y valores sustenta y refuerza el uso de la lengua en estudio. En el contacto con un nuevo cúmulo cultural el estudiante necesita partir de su experiencia personal. Los estudiantes pueden adquirir una mayor conciencización sobre su propia cultura al embarcarse en un proceso de aprendizaje de otra, y de este modo es posible que se encuentren en una situación óptima para la adquisición y el desarrollo de destrezas interculturales. La situación a considerar es el encuentro de diversas culturas: la del docente y las de los estudiantes, lo cual acarrea distintas experiencias, contenidos y expectativas. El enfoque intercultural en el estudio de lenguas extranjeras proporciona al estudiante herramientas para trabajar con diferentes culturas, incluyendo la propia. No se trata solamente de herramientas comparación, reflexión, indagación, análisis, sino también de actividades que guíen al estudiante a usar los elementos culturales como instrumentos para la práctica de la lengua en estudio.

La educación intercultural se propone por objetivo ayudar a los estudiantes en los siguientes aspectos: a) comprender que todos tenemos comportamientos condicionados culturalmente que el lugar de nacimiento y de residencia tienen influencia sobre el modo como la gente habla y se comporta, b) desarrollar las destrezas necesarias para localizar y organizar información sobre la cultura en estudio, c) estimular la curiosidad intelectual sobre la cultura en estudio y desarrollar empatía hacia su gente.

Materiales de enseñanza como espejos culturales. Estrategias como instrumentos culturales.

En esta parte del trabajo proponemos la introducción de elementos culturales y la integración de esos elementos en prácticas gramaticales y comunicativas.

Tomamos de Byram (1993) dos amplios propósitos referentes a la inclusión de la cultura en el aula: a) el desarrollo de competencia comunicativa para usar en situaciones reales, y b) el desarrollo de la comprensión de culturas extranjeras.

Además, Byram y Morgan (1994 citado en Ziebka 2011: 265) distinguen siete aspectos de la cultura: actividades diarias, vida personal y social, el mundo que nos rodea, el mundo de la educación y el trabajo, el mundo de la comunicación, el contexto internacional, el mundo de la imaginación y la creatividad. Para el desarrollo de materiales y la definición de estrategias para la práctica cultural en la clase de ELE consideramos esos aspectos pragmáticos de la cultura junto con lo siguiente:

¿Quiénes?	Estudiantes (mayoría japoneses, algunos coreanos y chinos) de primer año de la Universidad de Tohoku (Ingeniería, Economía, Derecho, Medicina) que toman español como segunda lengua extranjera. Nivel A1 del Marco de Referencia Europeo.
¿Por qué?	Desarrollar la competencia intercultural y multicultural.
¿Qué?	Curiosidades culturales, costumbres y estilos de comunicación.
¿Cómo?	Incorporación de temas culturales a la secuencia de temas de lengua, la elección obedece a alguna relación entre ambos campos. Diseño de actividades que permitan a los estudiantes algún manejo de los contenidos culturales recibidos.
¿Qué cultura?	"Cultura con mayúscula": aquella que encontramos en bibliotecas, teatros, museos, conservatorios. "cultura con minúscula": aquella con la que convivimos sin reflexionar en ella. Culturamiento: el comportamiento, las formas de hablar, los temas de conversación están culturalmente condicionados.

A continuación describimos las actividades que incorporan elementos de diversas culturas en tres unidades de la clase de lengua española.

Unidad 1 ¡Hola! ¿Cómo te llamas?

Culturamiento: ¡Qué chévere!

En las primeras clases los estudiantes aprenden saludos básicos. Para mostrarles la diversidad de saludos y de estilos de comunicación hemos preparado vídeos con estudiantes provenientes de diversos países hispanohablantes.

¿En qué países se habla español?

Los estudiantes marcan los nombres de los países hispanohablantes y luego reconocen los países en la canción *300 kilos*.

¿Y en tu país, qué costumbres hay?

Los estudiantes miran los primeros 15 minutos de la película *Camila,* hacen una lista de las cosas que llamaron su atención y luego mencionan costumbres, antiguas y actuales, de sus países.

Unidad 2. ¿De dónde eres?

¿De dónde es el kimono? ¿De dónde es Luis Miguel? ¿De dónde es la paella?

Para practicar la tercera persona del singular los estudiantes trabajaron con material impreso sobre tres temas –objetos culturales, platos típicos y cantantes famosos– de diversos países.

Unidad 3. ¿Cómo eres? ¿Qué haces? ¿Y tu familia?

¿Cómo es la familia de Sazae-san?
Después de describir la familia en Japón, Corea y China, los estudiantes miran los primeros 15 minutos de la película *Como agua para chocolate* y comentan sobre las tradiciones antiguas y actuales relativas a la familia.

¿Cómo es Penélope? ¿Cuánto tiempo espera?
Los estudiantes trabajan con la canción *Penélope* en español y en japonés, comentan sobre canciones en su idioma con un personaje femenino, dibujan y describen a Penélope y las estudiantes responden a la pregunta ¿Cuánto tiempo esperarías al amor de tu vida?

¿Has leído El amor en los tiempos del cólera?

Los estudiantes leen la biografía de Gabriel García Márquez, miran su árbol genealógico, hacen oraciones relativas a la familia, miran 25 minutos de la película *El amor en los tiempos del cólera*, describen a los personajes Florentino, Fermina y su padre y los estudiantes varones responden a la pregunta ¿Cuánto tiempo esperarías al amor de tu vida? Luego trabajan con una de las canciones de la película, *Hay amores*, miran el árbol genealógico de Shakira y hacen oraciones.

Evaluación

Cuándo evaluar. Antes de comenzar con actividades culturales podemos recabar información acerca de qué experiencias y trasfondos culturales tienen los estudiantes y qué intereses tienen en relación con la cultura de la lengua en estudio. Al final de las actividades se puede indagar qué aprendieron, si indagaron algo por cuenta propia o no, si tienen algún otro interés relacionado con el tema o no.

Qué evaluar. Este punto se refiere a los resultados del aprendizaje y es pertinente averiguar lo siguiente: ¿Las actividades y el material lograron despertar su atención? ¿Pueden recordar algunos datos precisos?

Cómo evaluar. Se pueden elaborar cuestionarios, organizar diálogos informales de los estudiantes con el docente y también solicitar composiciones simples sobre los temas culturales presentados en el aula.

Conclusiones

La elección de recursos está condicionada no sólo por su disponibilidad, sino también por la subjetividad del docente y en muchos casos por aspectos institucionales y por aspectos que hacen a la idiosincracia y sensibilidad del grupo de estudiantes. De todos modos, ofrecemos algunas conclusiones para seguir reflexionando sobre el tema de la didáctica de la lengua y la cultura e invitamos a seguir diseñando actividades, tareas y materiales para enriquecer este campo.

El componente cultural es un elemento fundamental en la enseñanza de lenguas, tanto en lo referente a la competencia comunicativa como en lo que hace al bagaje cultural correspondiente a la lengua en estudio. Por tanto, hemos de esforzarnos en incorporarlo, explícita o implícitamente, en el trabajo de lengua en la clase.

El docente no necesita ser un especialista en las culturas de los estudiantes ni un antropólogo cultural. Ha de abrir su mente a la realidad multicultural y aprovecharla para diseñar actividades y concretar una rica receta multicultural en la clase.

Bibliografía

BYRAM, M. (1990): "Teaching culture and language: towards an integrated model", en D. Buttjes y M. Byram (eds.), *Mediating languages and cultures: Towards and intercultural theory of foreign language education*, Avon: Multilingual Matters Ltd., 17-30.

LÁZÁR, I. (2007): "Part 1: Guidelines for the teaching of intercultural communicative competence (ICC)", en I. Lázár, M. Huber-Kriegler, D. Lussier, G. Matei y C. Peck, (eds.), *Developing and Assessing intercultural communicate competence. A guide for language teachers and teacher educators* [en línea]. European Center for Modern languages, Graz: Council of Europe Publishing. ISBN 978-92-871-6225-0. *archive.ecml.at/mtp2/ publications/B1_ICCinTE_E_internet.pdf*

GARCÍA GARCÍA, P. (2004): "La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas", *RedELE Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*, nº 0 [en línea]. *http://www.educacion.gob.es/redele/revistaRedEle/2004/pri mera.html* [Consulta: marzo de 2004].

KERN, R. (2000): *Literacy and language teaching*, Oxford: Oxford University Press.

KRAMSCH, C. (1993): *Context and culture in language teaching*, Oxford: Oxford University Press.

MEYER, M. (1991): "Developing Transcultural Competence: Case studies of Advanced Foreign Language Learners", en D. Buttjes y M. Byram (ed.), *Mediating languages and cultures: Towards and intercultural theory of foreign language education*, Avon: Multilingual Matters Ltd., 136-158.

MIQUEL, L. y N. SANS (2004): "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua", RedELE Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera, nº 0 [en línea]. *http://www.educacion.gob.es/redele/revistaRedEle/2004/primera.html* [Consulta: Marzo de 2004].

OTWINOWSKA-KASZTELANIC, A. (2011): "Do we need to teach culture and How much culture do we need?", en J. Arabski y A. Wojtaszek (ed.), *Second Language Learning and Teaching*, Berlin: Springer Heidelberg, 35-48.

HARRIS, M. (1990): *Antropología Cultural*, Madrid: Editorial Alianza.

ZIEBKA, J. (2011): "Pragmatic Aspects of Culture Foreign in Foreign Language Learning", en J. Arabski y A. Wojtaszek (ed.), *Second Language Learning and Teaching*, Berlin: Springer Heidelberg, 263-272.

Entiendo lo que siente: profesores y estudiantes plurilingües en un aula multilingüe de E/LE

Rosalie Sitman
Universidad de Tel Aviv, Israel

Ivonne Lerner
Instituto Cervantes de Tel Aviv, Israel

Resumen

En Israel, las dos lenguas oficiales –hebreo y árabe– conviven con un rico repertorio de lenguas y culturas inmigratorias. Esta diversidad demográfica, lingüística y cultural repercute notablemente en el ámbito de la enseñanza de lenguas. Así, en el caso del E/LE, casi todos los profesores, mayoritariamente oriundos de países hispanohablantes, ya dominan un mínimo de dos lenguas a la hora de enseñar su L1 como LE a un alumnado compuesto principalmente por hablantes plurilingües para quienes el español puede ser su tercera, cuarta o quinta lengua. A partir de la *language education awareness*, se señalarán las implicancias de esta coyuntura para la formación continua de profesores, destacándose la importancia del desarrollo y ejercicio de una conciencia lingüística y cultural crítica por parte de profesores y estudiantes a fin de mejorar tanto su actuación –dentro y fuera del aula– como su comprensión de los procesos involucrados en la enseñanza/aprendizaje de lenguas.

En el contexto geo- tecno- y sociopolítico de las primeras décadas del siglo XXI, de fronteras porosas, alta movilidad y una conectividad sin tregua, la diversidad lingüística y cultural es ya un hecho insoslayable, que plantea nuevos y continuos retos para la educación, sobre todo en el ámbito de la enseñanza de las lenguas, a la hora de capacitar a los ciudadanos para desenvolverse satisfactoriamente en una sociedad y una comunidad internacional interactiva, plurilingüe y multicultural. Distintas iniciativas educativas dirigidas a fomentar, canalizar e institucionalizar el multilingüismo y el multiculturalismo, tales como el Despertar a las Lenguas (Evlang - *Eveil aux langues*), el EuroCom (Comprensión Europea) y el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), señalan, entre sus objetivos principales, la necesidad de superar las barreras lingüísticas y culturales y preparar a los ciudadanos para los desafíos de la movilidad y la cooperación internacional. De esta forma se propiciarían el entendimiento, la tolerancia y el respeto a la diversidad cultural a través de un mejor conocimiento mutuo de las lenguas nacionales y regionales y el desarrollo de competencias y destrezas conducentes a una comunicación internacional más eficaz. La consecución de estos propósitos implica una constante revisión y reformulación de los planteamientos teóricos, así como la aplicación de nuevos enfoques didácticos en la pedagogía de las lenguas, lo cual conlleva, a su vez, una exigencia de formación continua por parte del profesorado. Es precisamente en este marco que se inscribe la presente comunicación. Consideramos que de nuestra experiencia particular como profesoras y formadoras de profesores de E/LE en una sociedad multilingüe y multicultural como lo es la israelí, podrán extra-

polarse conclusiones relevantes para contextos semejantes más amplios, que asimismo sirvan para recalcar la importancia, tanto de la autorreflexión como de la actualización permanente del docente, desde sus primeros pasos en el ejercicio de la enseñanza y a lo largo de toda su trayectoria laboral, en cuanto condiciones *sine qua non* de su labor docente, su profesionalismo y su contribución a la profesionalización del campo.

En Israel, las dos lenguas oficiales –hebreo y árabe–, nutridas por un constante flujo inmigratorio, conviven, en mayor o menor contacto, con un rico repertorio de lenguas y culturas: inglés, ruso, amárico, ladino, ídish, francés, español, entre otras. Las repercusiones de esta diversidad demográfica, lingüística y cultural inciden de una manera significativa en el ámbito de la enseñanza de las lenguas. En España e Hispanoamérica, y algunas partes de los EE.UU., los profesores locales de español suelen ser hablantes nativos que imparten su propia lengua como L1 o L2, o también como LE, pero siempre en su país de origen. En otros países de Europa, gran parte de quienes enseñan E/LE lo han adquirido como L2 en su propio país o en un país hispanohablante. Por su parte, en Israel casi todos los profesores de E/LE son inmigrantes de países hispanohablantes, razón por la cual ya dominan un mínimo de dos lenguas a la hora de enseñar su L1 como LE, en un país "extranjero", a un alumnado compuesto principalmente por hablantes plurilingües y por ende más experimentados en el aprendizaje de lenguas, para muchos de los cuales el español puede ser su tercera, cuarta o incluso quinta lengua. En nuestra experiencia docente con este tipo de público estudiantil, mayoritariamente adulto, hemos constatado que la identificación de experiencias comunes como resultado de esta singular confluencia –aquel "entiendo lo que sientes"– resulta útil y rentable a la hora de enseñar/aprender E/LE en un aula multilingüe. Sin duda, el aprovechamiento del bagaje lingüístico-cultural, de las experiencias y estrategias de aprendizaje compartidos por profesores y estudiantes plurilingües, optimizando en ambos su conciencia lingüística y cultural crítica y su capacidad para establecer redes y relaciones entre las lenguas que conocen, facilita tanto la práctica docente como el aprendizaje de los alumnos, al tiempo que estimula la reflexión y conduce a una mejor comprensión de los procesos involucrados en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas.

Dicho de otra forma, el bi- o multilingüismo de los profesores de lenguas –más concretamente, sus conocimientos acerca del lenguaje, los usos del mismo y la relación entre lengua, identidad y pensamiento; lo que saben acerca de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas por experiencia propia, como profesores y como estudiantes de lenguas (Ellis 2004)–, todo ello puede ser convertido en un recurso didáctico de gran utilidad, que propicie el aprendizaje (en nuestro caso, del español), sobre todo en un aula multilingüe, tan común en el entorno educativo israelí. Claro que para poder explotar las posibilidades proporcionadas por esta caja de herramientas, primero habrá que ser consciente de su existencia y luego saber minar hábilmente sus contenidos. Aquí desempeñará un papel clave la reflexión que lleve a cabo el profesor sobre su práctica docente al preguntarse qué funcionó y qué falló con quién en la clase y por qué, o cómo mejorar la presentación o práctica de determinados contenidos o destrezas, apoyándose siempre en una sólida fundamentación teórica y práctica, fruto de un deliberado esfuerzo de formación continua. Estos son, a grandes rasgos, los temas que trataremos someramente, dentro de los confines de tiempo y espacio a nuestra disposición.

1. El estado de la cuestión

Si bien, por definición, la enseñanza del español en Israel cae bajo la rúbrica del español lengua extranjera, la realidad multilingüe característica de un aula típica de estudiantes adultos hace que el estudio del español en este país se inscriba más acertadamente en la línea de estudios y prácticas atinentes al aprendizaje de una "tercera" (L3) o "cuarta" (L4) lengua; un área de investigación que, aunque menos desarrollada que el bilingüismo o la adquisición de primeras (L1) y segundas (L2) lenguas, está repuntando como consecuencia de la reivindicación de la educación multilingüe e intercultural en los últimos años. Íntimamente ligada a los presupuestos teóricos asociados con el movimiento de concienciación lingüística (*language awareness education*) en la enseñanza de lenguas iniciado por el lingüista británico Eric Hawkins (Hawkins 1999), la investigación de la adquisición de las L3 (ATL) se ocupa del papel fundamental que desempeñan las L1 o L2 (u otras lenguas) de los aprendientes en el aprendizaje de una L3 o L4, partiendo de la aceptación, bastante generalizada entre los estudiosos, de los beneficios cognitivos que el contacto con dos o más lenguas (multilingüismo) reporta para la enseñanza y el aprendizaje de otras lenguas (Cenoz 2009). Así, por ejemplo, habiendo demostrado que el cerebro multilingüe naturalmente establece vínculos entre las demás lenguas en su acervo y los utiliza a la hora de realizar una producción lingüística en la lengua meta, investigaciones recientes urgen a que se extienda y se fomente el ejercicio de la conciencia metalingüística y de las destrezas metacognitivas inherentes al multilingüismo también en entornos de instrucción formal (Jessner 2006), ya sea dentro o fuera del aula de lenguas, a través de todo el currículo.

La gran mayoría de los trabajos sobre la adquisición de terceras lenguas se aboca al estudio de los procesos de adquisición de lenguas en general, así como a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, más que a las estrategias pedagógicas de los profesores (De Angelis 2011; Jamison Wood 2011; Ellis 2004), un aspecto que merece mayor atención y al que se espera hacer un modesto aporte aquí. Muchas de las investigaciones coinciden en subrayar la importancia de los conocimientos lingüísticos previos de los profesores y los alumnos para el aprendizaje de lenguas, y a partir de la cooperación o interacción de todas las lenguas en el repertorio del estudiante (Jessner 2008), proponen una mayor apertura a la consideración de un viraje hacia el aprendizaje simultáneo de más de una lengua en el aula. De singular interés por su radicalidad en relación a enfoques contemporáneos, tales como el comunicativo, que priorizan el uso de una lengua meta, es la postulación de una aproximación pedagógica translingüística a la enseñanza de una L3 a aprendientes adultos, según la cual no se debe empezar de cero con ellos, sino que desde un principio hay que aprovechar sus conocimientos previos: de otras lenguas, estrategias y experiencias de aprendizaje, y a la par desarrollar sus habilidades para comparar, transferir y deducir (Jessner 2008). A este respecto, cabe señalar que en el curso de las tres décadas de nuestra experiencia docente en Israel, hemos sido testigos de la casi desaparición del nivel de principiante absoluto, básicamente por la facilidad con que los israelíes captan el español, en parte debido a su exposición a la lengua, tanto en los medios de comunicación locales e internacionales, como durante sus viajes.

2. Acerca del alumno plurilingüe...

Experimentado en la adquisición de lenguas extranjeras, el alumno plurilingüe se caracteriza, entre otras cosas, por el hecho de que los distintos idiomas que sabe están en constante interacción, aun cuando él mismo no siempre sea consciente de ello. Se trata de estudiantes con una configuración mental única y específica, que poseen una desarrollada conciencia lingüística, entendida como una capacidad de reflexión sobre la lengua y sobre la comunicación que ayudará "al alumnado a identificar el estrecho vínculo entre las formas lingüísticas y las funciones comunicativas del lenguaje, a la vez que a analizar y a mejorar sus destrezas orales y escritas" (Cotos *et al.* 2007: 10-11). Ello necesariamente implica tomar distancia de la L1 propia a fin de observarla con objetividad como un sistema lingüístico entre otros, pensar sobre ella en términos abstractos y manipular datos lingüísticos. En el alumno plurilingüe esta capacidad de reflexión lingüística se ve favorecida por sus conocimientos de más de una lengua, los cuales por un lado lo ayudan a tomar conciencia de las formas, los significados y las reglas del lenguaje y, por otro, a desarrollar habilidades metalingüísticas que luego aplicará en el proceso de aprendizaje. Al aprender una nueva lengua, el alumno la integra a su sistema preexistente de conocimiento lingüístico. Así, por ejemplo, el aprendizaje del español se ve influido *por* y a la vez influye *en* todo el sistema, incluso en la lengua madre. En el caso de una L3 o L4, el alumno tiene la oportunidad de apoyarse no sólo en una lengua extranjera sino en dos o más, o sea dos formas distintas de conocimiento previo. En resumidas cuentas, la interacción entre los idiomas (CLIN) presentes en el repertorio del estudiante, inclusive la L1, desempeña un papel clave para el desarrollo de la conciencia y de las destrezas metalingüísticas a la vez que acelera el proceso de aprendizaje (Jessner 2006; Bono 2011).

Más creativos que sus pares monolingües, los plurilingües también se benefician de una competencia estratégica altamente desarrollada. Estas herramientas les ayudarán a anticipar y a resolver problemas lingüísticos, como también a superar deficiencias lingüísticas, discursivas o pragmáticas. Se ha comprobado que el número, la variedad y la eficacia de las estrategias de aprendizaje crecen de acuerdo a la experiencia lingüística del hablante y a su dominio de las diversas lenguas en contacto y, no menos importante, que además son enseñables. Entre las más comunes se cuentan las "estrategias de congruencia" o identificación de "similitudes interlingüísticas" (cognados); las de "correspondencia" o desarrollo de procesos para relacionar formas semejantes en la L2 y la L3; las de "diferencia" o identificación de "contrastes" (falsos amigos) y las "técnicas inferenciales" para adivinar significados que fomentan autonomía, tales como la "intercomprensión" o "deducción optimizada", sobre todo en lenguas cercanas tipológicamente, como son las romances.

3. En cuanto al profesor plurilingüe...

Las creencias y las actitudes de los profesores y de los estudiantes respecto a su propia lengua o a las lenguas extranjeras determinan sus preferencias y, por consiguiente, pueden motivar o inhibir el aprendizaje de un idioma. Así, la expresión de sentimientos positivos o negativos hacia una lengua puede reflejar impresiones sobre su complejidad

o simplicidad lingüística, la facilidad o dificultad de su aprendizaje, el grado de importancia o de prestigio que se le atribuye, como también lo que se piensa de los hablantes de la misma (Richards, Platt y Platt 1987: 6 citado en Tuts 2007: 39). En Israel, por ejemplo, el español se percibe como una lengua fácil y "muy *kef*" (divertida), y por lo tanto hay una manifiesta predisposición a su aprendizaje. De la misma manera, pero desde una perspectiva diferente, muchos profesores en un contexto educativo básicamente monolingüe, o con una concepción de la pedagogía de lenguas y un enfoque didáctico más tradicionales, descartan de entrada la explotación de las nociones que ellos o los estudiantes puedan tener de otras lenguas, incluso de la misma L1, a fin de centrarse en el aprendizaje de la lengua meta y no confundir a los estudiantes. Por otra parte, es sabido que el aprendizaje de una lengua extranjera cambia la forma de pensar de un monolingüe (Cook *et al*. 2002 citado en Lammiman 2009-2010: 278). De lo cual se desprende que las acciones de un profesor bi- o plurilingüe, sobre todo en un contexto multilingüe, se verán influidas por el recuerdo de sus experiencias personales de aprendizaje de lenguas (Ellis 2004) –las buenas y las malas–, en base a las cuales decidirá qué prácticas adoptar y cuáles rechazar en su ejercicio de la docencia (Ellis 2004: 97). Por extensión, dichas elecciones, junto con la actitud y las conductas adoptadas por el profesor hacia las demás lenguas presentes en la clase, desempeñarán un papel fundamental a la hora de transformar el multilingüismo de los estudiantes en un recurso de utilidad para todos en el aula. En concreto, el profesor plurilingüe –en parte, como modelo a seguir– es un factor clave para el fomento del multilingüismo y de una cultura multilingüe, tanto en el aula como fuera de ella, ya que sus decisiones, sus acciones, sus palabras y su consejo pueden ejercer una gran influencia en los estudiantes y afectar su predisposición al aprendizaje de la lengua meta tanto como su actitud hacia las demás (Lasagabaster y Huguet 2007).

De acuerdo a los resultados de un estudio comparativo llevado a cabo en Irlanda e Israel, los estudiantes perciben el tri- o plurilingüismo del profesor como una ventaja en el aula de L3 (Aronin y Ó Laoire 2003), y en el caso particular de Israel, casi como un requisito. Los encuestados israelíes –una constelación mixta típica de hablantes habituales de hebreo, ruso e inglés– manifestaron contundentemente su preferencia de que el profesor de L3 supiera o utilizara las tres lenguas en el aula, siendo, en este caso, el inglés la lengua meta. La explicación más común es eminentemente práctica: "al profesor le ayuda a explicar y a mí me ayuda a comprender"; o "un profesor que sabe más puede enseñar más fácilmente y te da más información" (Aronin y Ó Laoire, 2003: 213). A este respecto, la realidad que enfrentamos los profesores de E/LE en el país es aún más compleja, ya que el grueso de nuestros estudiantes suele estar compuesto por hablantes de hebreo, inglés y ruso, y a veces también árabe o judeo-español, quienes esperan que sepamos y utilicemos alguna combinación de por lo menos tres lenguas (hebreo, inglés y español / hebreo, ruso y español, etc.), aunque de hecho les estemos enseñando únicamente español. En semejantes circunstancias, la condición de inmigrante bi- o plurilingüe (español, hebreo, inglés) de la gran mayoría de los profesores israelíes de E/LE puede resultar muy ventajosa.

Por lo pronto, queda claro que el profesor plurilingüe tiene que tener el potencial para usar y activar tres o más lenguas en el aula; un potencial que él decidirá si explotar o

no de acuerdo a las contingencias de una determinada situación de enseñanza y aprendizaje: por ejemplo, a la hora de juzgar la conveniencia de ceñirse exclusivamente al uso de la lengua meta en lugar de incorporar las demás lenguas compartidas con los estudiantes como vehículo de instrucción, o la rentabilidad de apelar a la traducción en vez de recurrir a explicaciones más dilatadas en la lengua meta. Según esta perspectiva, un profesor de lenguas (nativo o no nativo) en el contexto de un aula multilingüe debe tener experiencia en el aprendizaje de lenguas y ser capaz de transmitir y de aplicar estos conocimientos en el aula, de manera que los aprendientes se beneficien de una práctica docente imbuida por destrezas y habilidades ancladas tanto en una sólida formación lingüística como en las lecciones aprendidas a lo largo de su propia trayectoria como aprendiz de lenguas. En síntesis, un profesor de E/LE tiene que ser al mismo tiempo un buen usuario y un hábil analista de la lengua, entendida en un sentido amplio: "mientras más consciente sea un profesor de cómo funciona el lenguaje, mejor" (Wright y Bolitho 1997 citado en Ellis 2004: 101).

4. ¿Qué hacer? Estrategias del profesor plurilingüe de E/LE en un aula multilingüe de E/LE

A fin de maximizar el aprovechamiento del bagaje lingüístico-cultural y de las experiencias y estrategias de aprendizaje de los profesores y los alumnos para facilitar la enseñanza y el aprendizaje en un aula multilingüe de E/LE, lo primero que deben hacer ambos es optimizar su conciencia lingüístico-cultural y su capacidad para establecer redes y relaciones entre las lenguas que saben/han adquirido. Antes de proceder a concienciar a los alumnos, los profesores (nativos y no nativos) deben elaborar su propia biografía lingüística para luego reflexionar acerca de lo que significa e implica para ellos ser profesor de E/LE hoy en día y definir cuál es su actitud lingüística hacia esta lengua y sus variedades. A partir de nuestra experiencia como y con profesores inmigrantes en Israel, podemos aseverar que es fundamental que los docentes aclaren, desde el primer momento, que ellos mismos han aprendido el idioma del lugar siendo adultos y que, con el recuerdo más, o menos, fresco de lo padecido durante su aprendizaje del hebreo –por el hecho mismo de haberse visto obligados a estudiar dicha lengua para sobrevivir–, entienden exactamente lo que los alumnos están experimentando en el proceso de aprendizaje del español. Ese simple "entiendo lo que sientes" establece de entrada un pacto de confianza, una cierta complicidad entre profesor y alumno, que promueve la motivación y crea un ambiente conducente al aprendizaje a partir del sentimiento común de identificación; no cabe duda de que el estudiante mejorará su actitud hacia el aprendizaje de la lengua meta al percibir que el profesor respeta la(s) suya(s). El docente podrá luego potenciar la reflexión sobre la L1 y su relación con las demás lenguas del repertorio del alumno, estimulando así su concienciación lingüística, y transmitir con mayor éxito conocimientos y estrategias de aprendizaje poniendo énfasis en su propia experiencia como aprendiente de idiomas.

Es deseable, entonces, que el profesor tenga un mínimo de nociones rudimentarias de la lengua mayoritaria del país a fin de ser consciente de cómo los alumnos perciben la lengua que están estudiando (Ringbom 2011). No menos importante para el docente será tener información sobre los *otros* idiomas que sabe el alumno, en particular el que

se haya estudiado más recientemente, ya que es habitual encontrar en las producciones de los alumnos en español palabras en otras lenguas, generalmente de la última adquirida, que está más disponible que las anteriores para la transferencia. Es lo que se denomina "el efecto de la última lengua" (Shanon 1991), más adecuado para el entorno multilingüe israelí que el concepto de "efecto de la lengua extranjera" (Bono 2011), aplicable a una realidad monolingüe. Los estudiantes israelíes no conocen solamente UNA lengua extranjera, sino que su repertorio lingüístico incluye varias lenguas aprendidas en distintos momentos de su vida.

Por esta razón, es de suma importancia y rentabilidad aprovechar los conocimientos previos de los alumnos. Al mostrarles que no empiezan de cero sino que ya saben mucho acerca de la lengua meta, por ejemplo palabras largas reconocibles del inglés, adquieren seguridad y se dan cuenta del capital lingüístico a su disposición, que ahora podrán invertir en el aprendizaje de la nueva lengua. El descubrimiento de elementos y significados familiares activa en ellos la capacidad de transferir al nuevo contexto experiencias previas y significados que les resultan conocidos. Este proceso de deducción se basa en el reconocimiento de elementos estructurales en el nivel fonético, morfológico y sintáctico, así como palabras y locuciones existentes en muchas de las lenguas romances y el inglés, derivadas del latín. A su vez, esto demuestra cómo el aprendizaje de una lengua puede abrir las puertas a las demás lenguas de una misma familia lingüística y dar lugar a la intercomprensión.

Asimismo, los conocimientos de otras lenguas por parte del profesor le servirán para anticipar, prevenir y detectar dificultades, el origen de algunos errores y malentendidos de los alumnos, así como también para aclarar contenidos léxicos y gramaticales. Por ejemplo, la palabra *ben* en hebreo significa tanto *hijo* como *niño*, lo que lleva a producciones como "Hay muchos *hijos* en la clase". En este caso, resulta sumamente útil recurrir al inglés, idioma en el que el alumno ya conoce la diferencia entre *son / child*. De la misma manera, un profesor informado de la inexistencia del presente del verbo *ser* en hebreo, árabe y ruso estará mejor preparado para introducir el tema en el aula. Ni hablar de las dificultades que la ausencia de esta categoría implica a la hora de enseñar la diferencia entre *ser* y *estar* a hablantes de estas lenguas. Algo semejante ocurre con los pretéritos de indicativo, ya que en hebreo existe una sola forma de pasado que abarca todas las formas y los usos de los pasados en español. ¡Del subjuntivo, mejor no hablar! Simplemente no existe en las lenguas semíticas y el concepto mismo les resulta ajeno e imponderable a los hablantes de hebreo y árabe. Una fuente de error común, esta vez en el orden sintáctico, es la introducción de un adverbio entre el verbo auxiliar y el gerundio o participio, por influencia del francés y el inglés. Por el contrario, en el caso de los verbos terciopersonales, "nos duele menos la cabeza", ya que la estructura es idéntica y entonces el hebreo viene en nuestra ayuda.

Pasando ahora al conocimiento de lenguas por parte de los alumnos, el docente debe sacar máximo provecho de la capacidad de éstos para establecer relaciones entre la lengua meta y las demás. Sensibles a la comunalidad entre los sistemas de lenguas, los estudiantes se interesan más por las similitudes interlingüísticas que por las diferencias y buscan cómo relacionarlas con sus conocimientos previos para luego hacer uso de

dichas posibilidades (*affordances*). Los cognados en la L1 y L2, por ejemplo, constituyen un recurso excelente para adivinar y recordar el significado de palabras nuevas y pueden potenciar el aprendizaje lingüístico, siempre y cuando sean notados, reconocidos y aceptados por el aprendiente (Ringbom 2011: 20; Otwinowska Kasztelanic 2011). Es responsabilidad del profesor señalar su utilidad.

Igualmente rentable es entrenar a los estudiantes a descomponer palabras en unidades más pequeñas, e incluso comprensibles, aislando los prefijos y sufijos, a fin de descifrar su significado: por ejemplo, señalar que el sufijo *–mente* equivale al sufijo *–ly* en inglés, para detectar adverbios derivados de adjetivos. Curiosamente, muchos estudiantes comentan que no tenían esta estrategia en el momento en que estudiaron inglés o francés. La constatación de que es posible aplicar una misma estrategia del aprendizaje de español a varias otras lenguas no sólo es motivadora, sino que, aún más importante, refuerza la premisa que el aprendizaje de una L3 influye en todo el repertorio lingüístico del alumno. También es el caso del sustantivo *des-ayuno*, cuya descomposición y paralelismo con el inglés (*break the fast*) siempre suscitan asombro, siendo ésta la primera vez que numerosos alumnos caen en la cuenta del origen de una palabra tan conocida y utilizada. Más aún, como el *ayuno* es una costumbre muy arraigada en las dos religiones mayoritarias del país, los estudiantes aprecian la referencia a su función en el Día del Perdón (para el judaísmo) y en el Ramadán (para el Islam) como una muestra de respeto y sensibilidad intercultural por parte del profesor de E/LE. Un efecto semejante surte el señalar que el origen de una gran mayoría de las palabras en español que comienzan con *al-* es el árabe. Otras palabras de origen semítico, tales como *alberca / brejá* ('piscina' en hebreo), *almacén / majsán* ('depósito' en hebreo) y *almohada / mujada* (en árabe) resultan fácilmente reconocibles una vez que se haya hecho notar la semejanza. Ni hablar de *ojalá*, cuyo aprendizaje es instantáneo gracias a su proveniencia del consabido *Insha-Allah*.

La integración de la cultura y de las diferencias culturales como un recurso para la contextualización y la motivación del aprendizaje (Young y Sachdev 2011) se ve igualmente favorecida por el uso de refranes y locuciones, tales como "La gota que rebalsó el vaso" y, en traducción literal del hebreo, "La pajita que quebró el lomo del camello". Si bien el significado de ambas es idéntico, la primera, en español, hace referencia a una cultura del agua, mientras que la segunda alude a elementos típicos de la geografía del lugar. Por último, cabe destacar la utilidad de las canciones para fijar, incorporar o recordar aspectos arbitrarios de la lengua como el género de los sustantivos o el régimen preposicional. Gracias a la rima y la melodía de una canción como "Pienso en ti" o "La última noche que pasé contigo", el alumno podrá recordar tanto la preposición que acompaña al verbo pensar como también el género del sustantivo *noche*.

Queda claro, entonces, que en una realidad multilingüe como la actual, en particular en una sociedad plurilingüe como la israelí, el profesor de español o de cualquier otra lengua extranjera ha de adoptar un enfoque *holístico* (Cenoz y Gorter 2011) y *translingüístico* que tome en cuenta y saque provecho de todos los idiomas incluidos en el repertorio del alumno y del profesor, especialmente aquellos con fronteras porosas. De esta forma, podremos mejorar tanto la enseñanza como los índices de éxito de los estudiantes.

5. Hacia una formación de profesores de E/LE en el contexto multilingüe israelí

¡Cuántas veces nos han espetado que cualquier hablante nativo puede enseñar español! Todos los reunidos aquí, y aquellos que llevamos años trabajando y formándonos, bien sabemos que, lejos de ser una afición, la pedagogía de lenguas es una profesión que requiere un esfuerzo constante y permanente de reflexión y actualización, imprescindible para evitar el empobrecimiento lingüístico, la fosilización y la alternancia de códigos que acechan a los profesores inmigrantes en un entorno *no* hispanohablante como el de Israel. Sea para mantener la lengua fresca incorporando al uso los neologismos y los cambios estructurales que vayan surgiendo; sea para llevar al aula las nuevas metodologías promovidas por los avances científicos registrados tanto en la pedagogía y la didáctica de las lenguas como en el ámbito de las tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la enseñanza y el aprendizaje de las mismas, es necesario formarnos continuamente a fin de reajustar nuestros métodos de enseñanza e incrementar nuestra comprensión cultural. Esto es particularmente importante en vista de las circunstancias que acusa el entorno israelí.

En Israel no faltan profesores de español, sobre todo en el sector privado; la gran mayoría son oriundos de América Latina, una minoría contada de España y unos pocos, de la antigua Unión Soviética. Casi todos se han volcado a la enseñanza del español como una alternativa a su profesión original, a guisa de recapacitación profesional, y carecen de entrenamiento formal en la pedagogía de lenguas habiendo adquirido su experiencia básicamente sobre la marcha; son escasos los que llegaron al país con formación terciaria formal en la didáctica de alguna otra lengua. No obstante, a pesar de la urgente necesidad de formación profesional reglada en este ámbito, la triste realidad es que hay un gran vacío a este respecto: salvo los programas de formación que ofrece el Instituto Cervantes de Tel Aviv, y unos pocos cursos de capacitación, bastante eclécticos, ofrecidos por el Ministerio de Educación, no existe la carrera de pedagogía en lengua española en ninguna de las seis universidades. De forma que cada cual se ve obligado a buscar maneras de seguir formándose y reciclarse.

Otro grupo importante, aunque reducido, lo componen los profesores y los lectores españoles de E/LE enviados por entidades gubernamentales españolas. En su mayoría son monolingües, con escasas nociones de otras lenguas y menos aún del hebreo o árabe. El hecho de no estar en condiciones de entender lo que sienten sus estudiantes, a diferencia de un profesor inmigrante, los sitúa en clara desventaja ante un alumnado plurilingüe que, al menos en un primer momento, les reprocha su aparente falta de sensibilidad hacia su L1 y su cultura. Por esta razón, es imperativo instar a aquellos que se trasladen a países no hispanohablantes (sean monolingües o plurilingües) a que adquieran nociones mínimas de la lengua del lugar. Al mismo tiempo se les recomienda elaborar su propia biografía lingüística para que, al reflexionar sobre su cultura y la cultura del otro a través del aprendizaje de la lengua extranjera, desarrollen su sensibilidad intra- e intercultural.

Bernaus (2007: 16; la traducción es nuestra) considera que "la formación de profesores de lenguas debe incluir también una preparación para el diálogo, que conlleva cierto

conocimiento de uno mismo y de los otros", y distingue entre la dimensión social y personal de la formación y la dimensión profesional. La primera prioriza la concienciación lingüístico-crítica, el llamado a la reflexión y la construcción de la biografía educativa y lingüística del docente, plurilingüe e intercultural, de las que hablamos anteriormente. En cuanto a la dimensión profesional, ya no se trataría de preparar a docentes para enseñar la lengua y la cultura de *un* país de habla hispana, sino de hacerlos conscientes de su pertenencia a un rico mosaico lingüístico y cultural hispanohablante, en consonancia con la concepción de Coseriu, según la cual el español "no es un modo de hablar único, sino una familia histórica de modos de hablar afines e interdependientes que se configura como resultado de la existencia de una lengua común por encima de la variedad, o (...) por la conciencia que sus hablantes tienen de pertenecer a una misma tradición" (Grande Alija 2000: 393). Es decir, la formación actual de un profesor de E/LE, tanto de los que ya ejercen la profesión como de quienes están en el proceso de formarse, debe propiciar el desarrollo de su *competencia panhispánica*, que los haga tomar conciencia de su identidad lingüística y cultural en español. "]C[omo la lengua] española[se ha extendido y diversificado en usos y matices que necesariamente se nos escapan]y[la nueva competencia lingüística se mide en rango de internacionalización, no solo de adecuación al tema y al oyente próximo" (Bravo García 2008: 33), hoy en día es fundamental que cualquier hispanohablante, tanto más un profesor de E/LE, se mantenga atento a los rasgos más salientes de las diferentes variedades del español para poder incorporarlos a "la nómina pasiva" de su léxico y garantizar su propia riqueza lingüística, aun cuando siga conservando "*sus* propios términos" en su habla habitual (López Morales 2011: 51). En cuanto a su identidad cultural, el profesor de E/LE, nativo o no, no debe perder de vista su doble pertenencia: a una cultura local, la de su país de origen, y a una global, del mundo hispanohablante en su totalidad, en la que ya no caben ni la ignorancia ni la indiferencia. ¿Acaso una identidad glocal?

6. De cara al futuro: hacia una didáctica multilingüe

Aún queda mucho por hacer en el camino hacia una educación multilingüe que actúe como una herramienta de cohesión social y dé respuesta a los retos que nos plantea el momento actual. Las consecuencias e implicancias de los grandes movimientos inmigratorios en todo el mundo, con su consiguiente encuentro de lenguas y culturas, sumados a la diversidad y vertiginosa multiplicación de los medios de comunicación y las tecnologías punta, nos obligan a replantearnos las metodologías y los enfoques didácticos que han de adoptarse en la formación de profesores de español: como L1, como lengua extranjera y, en nuestro caso particular en Israel, como tercera o cuarta lengua. El principal desafío para la pedagogía de lenguas consistirá en preparar a todos los profesores para que sean expertos en multilingüismo, aunque solamente se dediquen a enseñar una lengua: en nuestro caso, español. Se trata, entonces, de *no* capacitar a profesores de español, de inglés, hebreo o árabe, sino a expertos para el multilingüismo, especializados en la didáctica de una lengua, pero que al mismo tiempo acepten el posible multilingüismo de los estudiantes y fomenten su ejercicio en el aula permitiendo, si no el uso, por lo menos el recurso a las demás lenguas en la clase –incluso aquéllas que les sean desconocidas– a fin de beneficiarse de las experiencias de aprendizaje lingüístico que los estudiantes traigan al aula.

A los efectos de desarrollar esta competencia multilingüe, primero hay que desarrollar la conciencia lingüística de los profesores y los estudiantes, para lo cual se recomienda documentar la biografía lingüística de cada cual y, a partir de la reflexión sobre la información recabada, modificar posibles actitudes prejuiciosas e identificar, y eventualmente aprovechar, las ventajas o efectos positivos del multilingüismo para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua meta. ¿Quién sabe? La apertura del profesorado hacia el multilingüismo, y la percepción por parte de los expertos de sus beneficios potenciales, inclusive para la resolución de problemas en áreas ajenas al aprendizaje de lenguas, podrían redundar, más adelante, en la planificación e implementación de políticas lingüísticas y educativas de largo alcance, que promuevan y consoliden la enseñanza de las lenguas a través del currículo. Con este ánimo se ha puesto en marcha en Israel, impulsado por el Institut Français en conjunción con el Instituto Cervantes y el Istituto Italiano de Tel Aviv, un proyecto colaborativo de intercomprensión, basado en la ejercitación de técnicas inferenciales entre lenguas relacionadas tipológicamente, como las romances, que se piensa puede llegar a tener implicancias significativas más allá del mejoramiento de la enseñanza de la comprensión lectora (Wauthion 2012).

En suma, la adecuación de la pedagogía y la didáctica de lenguas a las exigencias de la era del multilingüismo y el multiculturalismo, en aras de asegurar un mejor desempeño profesional, conlleva necesariamente un cambio de actitud, así como también la adopción de un enfoque holístico, translingüístico e intercultural, que se aleje de las perspectivas más tradicionales y preste cabida a la introducción en el aula de prácticas docentes integradoras e innovadoras, aunque siempre fundamentadas y sustentadas por un número cada vez mayor de investigaciones sobre los aspectos pedagógicos y prácticos de la enseñanza de L3/L4 (Young y Sachdev 2011). Está claro que hoy en día, de cara a los retos de la *glocalización*, la clave para ser un buen profesor de lenguas es seguir formándose y haber estudiado, o estar en proceso de estudiar, por lo menos una lengua extranjera; amén de haber reflexionado larga y concienzudamente acerca de la propia L1. Dicho lo cual, cabe suponer que eventualmente no sólo se exigirá que un profesor de lenguas aprenda una lengua extranjera, además de la propia o la adquirida que imparte, como un requisito de su formación, sino que ello constituirá un criterio de peso a la hora de considerar su posible empleo o determinar su avance profesional. A juzgar por las ventajas de los profesores plurilingües de E/LE en Israel, que *entienden* lo que *sienten* sus estudiantes en el aula multilingüe, todo pareciera indicar que así será –y con razón.

Bibliografía

ARONIN, L. y M. Ó LAOIRE (2003): "Multilingual Students' Awareness of their Language Teacher's Other Languages", *Language Awareness*, 12:3-4, 204-219 [en línea]. *http://dx.doi.org/10.1080/09658410308667077* [Consulta: agosto de 2012].

BERNAUS, M. *et al.* (2007): *Plurilingual and Pluricultural Awareness in Language Teacher Education*, Estrasburgo: ECML, Council of Europe.

BONO, M. (2011): "Crosslinguistic Interaction and Metalinguistic Awareness in Third Language Acquisition", en E. De Angelis y J. M. Dewaele (eds.), *New Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research*, Bristol: Multilingual Matters, 25-52.

BRAVO GARCÍA, E. (2008): *El español internacional*, Madrid: Arco Libros.

CENOZ, J. (2009): *Towards Multilingual Education. Basque Educational Research from an International Perspective*, Bristol: Multilingual Matters.

CENOZ, J. y D. GORTER (2011): "A Holistic Approach to Multilingual Education: Introduction", *The Modern Language Journal*, 9, III, 339-343.

COTOS, J. M. *et al*. (2007): *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*, Barcelona: Graó.

CRYSTAL, D. (1996): *Playing with linguistic problems: From Orwell to Plato and back again*, Georgetown: Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics. Washington DC: Georgetown University Press.

DE ANGELIS, G. y J. M. DEWAELE (eds.) (2011): *New Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research*, Bristol: Multilingual Matters.

ELLIS, E. (2004): "The Invisible Multilingual Teacher: The Contribution of Language Background to Australian ESL Teachers' Professional Knowledge and Beliefs", *The International Journal of Multilingualism*, 1, 2, 90-108.

GRANDE ALIJA, F. (2000): "La diversidad del español a través de los manuales de ELE. ¿Qué lengua enseñan?", en *¿Qué español enseñar?, Actas del XI Congreso Internacional de ASELE,* Zaragoza, 393-402.

HAWKINS, E. (1999): "Foreign language study and language awareness", *Language Awareness,* 8.3 y 4, 124-142.

HAWKINS, E. (1984): *Awareness of Language: An Introduction*, Cambridge: Cambridge University Press.

JAMISON WOOD, T. (2011): "Third Language Acquisition: Spanish-Speaking Students in the Latin Classroom", *Teaching Classical Languages*, 2, 274-283.

JESSNER, U. (2008): "Teaching third languages: Findings, trends and challenges", *Language Teaching*, 41, 1, Cambridge: CUP, 15-56.

JESSNER, U. (2006): *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*, Edinburgh: Edinburgh University Press.

KOMOROWSKA H. (2010): "Approaches to Multilingualism in Europe – Shared Values and Controversial Issues" [en línea]. *http://www.londonmet.ac.uk/fms/MRSite/Research/iset/ Working%20Paper%20Series/WP%2015.pdf* [Consulta: abril de 2012].

LAGASABASTER, D. y A. HUGUET (eds.) (2007): *Multilingualism in European countries*, Clevedon: Multilingual Matters.

LAMMIMAN, K. (2009-2010): "Cross Linguistic Influence of an L3 on L1 and L2", *Innervate. Leading Undergraduate Work in English Studies*, 2, 274-283.

LEECH, G. (1994): "Students' grammar – teachers' grammar – learners' grammar", en M. Bygate, A. Tonkyn y E. Williams (eds.), *Grammar and the Language Teacher*, Hemel Hempstead: Prentice-Hall. 17-30.

LÓPEZ MORALES, H. (2011): "Unidad y diversidad del español", en *Palabra por palabra. El impacto social, económico y político del español y del inglés*, Madrid: Santillana, British Council e Instituto Cervantes, 47-51.

MURPHY, S.: "Second Language Transfer During Third Language Acquisition" [en línea]. *http://journals.tc-library.org/index.php/tesol/article/download/33/*38 [Consulta: julio de 2012].

OTWINOWSKA-KASZTELANIC, A. (2011): "Awareness and Affordances: Multilinguals versus Bilinguals and their Perceptions of Cognates", en E. De Angelis y J. M. Dewaele (eds.), *New Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research*, Bristol: Multilingual Matters, 1-18.

RINGBOM, H. (2011): "Perceived Redundancy or Crosslinguistic Influence? What L3 Learners' Material Can Tell us About the Causes of Errors", en E. De Angelis y J. M. Dewaele (eds.), *New Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research*, Bristol: Multilingual Matters, 19-24.

SHANON, B. (1991): "Faulty Language Selection in Polyglots", *Language and Cognitive Processes*, 6, 4, 339-350.

TUTS, M. (2007): "Las lenguas como elementos de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural", *Revista de Educación,* 343, 35-54.

YOUNG, T. J. e I. SACHDEV (2011): "Intercultural communicative competence: exploring English language teachers' beliefs and practices", *Language Awareness*, 20, 2, 81-98.

WAUTHION, M. (2012): "L'intercompréhension dans les Instituts: une nouvelle offer pour les centres culturels de langue romane à l'international", C. Degache y S. Garbarino (eds.), *Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, integration* [en prensa]. Actes du colloque IC2012. Université Stendhal Grenoble 3, 1-16.

Transmisión de contenidos culturales con ayuda de textos literarios multiculturales

Dolores Soler-Espiauba
UNED, Máster de E/2L

Resumen

"La identidad no se nos otorga una vez para siempre, se construye y se transforma a todo lo largo de una existencia" (Amín Maaluf). El aula de ELE/2 es frecuentemente el escenario ideal donde el docente puede aprender tanto como sus alumnos, con ayuda de los factores multicultural y multilingüe. Hemos seleccionado para este trabajo tres novelas recientes, que reflejan ciertas características del mundo/os hispánico/s a través de la *otredad* de sus protagonistas. Los autores presentan situaciones de *choque cultural* no siempre bien vividas por sus tres protagonistas, adolescentes inmigrantes de diversas procedencias, que viven en España. Se analizan en este trabajo las relaciones interpersonales y familiares, la relación con el país de origen y con el idioma, el humor y la relación con el entorno y los sentimientos (*Aunque diga fresas,* A. Ferrari 2008; *Algún día, cuando pueda llevarte a Varsovia,* L. Silva 1997; *El último patriarca,* N. El Hachmi 2008).

Me gustaría comenzar esta intervención con un párrafo del escritor italiano Erri de Luca (1999:68) que subraya los beneficios del multiculturalismo: "A fuerza de ir más allá de los mares, se produjeron muy buenos encuentros: La papa americana encontró el aceite de los olivos y el tomate acabó encima de la harina de trigo".

El Marco Común Europeo de Referencia (2002:75) aconseja al docente:

> Determinar previamente si los alumnos poseen alguna experiencia de pluralidad lingüística y cultural, qué experiencia multicultural pueden vivir estos durante el aprendizaje, cómo se puede introducir esta experiencia en el proceso de aprendizaje, qué tipos de objetivos parecen más apropiados para los alumnos en un momento dado de la competencia pluricultural, cómo encajar de forma coherente el aprendizaje relativo a una lengua o cultura concreta en un currículo general que desarrolle la experiencia de varias lenguas o culturas, cómo fomentar en los alumnos la no segmentación y el establecimiento de una acción eficaz entre los distintos componentes de la competencia plurilingüe y pluricultural en el proceso de su desarrollo

Partiendo de estos conceptos, se desarrollará en este trabajo la aplicación didáctica a la enseñanza del español como segunda lengua en contextos multilingües, del análisis de tres novelas recientes, cuya explotación en el aula de E/LE presenta aspectos muy positivos, y con cuya lectura puede sacar la impresión el lector de que el aceite de los olivos mediterráneos, la papa, el trigo y los tomates de Erri De Luca acabaron realmente mezclándose después de muchos avatares.

He deseado, por otro lado, presentar este trabajo dentro de la línea temática *Competencia intercultural en aulas multilingües de español*, ya que esta ha sido mi experiencia durante largos años en las Instituciones Europeas de Bruselas, trabajando con un alumnado multicultural y multilingüe. El objetivo principal de esta exposición es que la totalidad del grupo acceda al conocimiento de nuestra cultura, mediante la práctica del contraste, de la comparación, de la valoración e incluso de la crítica, teniendo siempre presente que no se trata de juzgar, sino de observar y de analizar.

1. La literatura en el aula de lengua y cultura

Me parece innecesario, por la frecuencia con que se ha tratado el tema en los últimos años, romper una lanza a estas alturas por la enseñanza de la literatura en el aula de E/LE, por lo cual me limitaré a citar a Salvador Montesa que, en su conferencia plenaria del congreso de ASELE en Salamanca (2010) destacó como motor esencial de la literatura en el aula de Segundas Lenguas, la idea del "disfrute", o de su sinónimo "placer", afirmando que "La literatura ha dejado de considerarse como un fin en sí mismo. No se trata de estudiar literatura sino de servirse de la literatura como un recurso para desarrollar las habilidades lingüísticas". Estamos volviendo, hace ya más de un par de lustros, según Montesa, a la literatura, que hasta entonces fue considerada "como un adorno, como un lujo, como la guinda de un pastel que no pierde nada sin ella" (Montesa-Garrido 1994: 452). Citaba Montesa en su plenaria al profesor Ricardo Senabre (2006: 11): "La literatura, que no posee una función didáctica, es también, sin pretenderlo, una fuente de enseñanzas" y terminaba con esta conclusión:

> "(El profesor) tiene que educir de los alumnos las respuestas, no darlas; tiene que hacerles descubrir la riqueza creativa de las construcciones lingüísticas, la sonoridad y el ritmo de las palabras y las frases, las referencias culturales extratextuales, todo ello en un régimen de libertad. Su función será la de guiar, no la de imponer". Y termina diciendo: "La literatura crea comunidad y la enriquece."

Esta idea de "comunidad" podría ser un buen eje en torno al cual girará el trabajo que aquí presentamos.

2. Consideraciones sobre el plurilingüismo, multiculturalismo, y comportamientos culturales:

2. 1. Situación actual de las aulas de E/LE. Nuevos enfoques didácticos posibles

Mercé Bernaus, en su artículo "Un nuevo paradigma en la didáctica de las lenguas" habla de nuevos enfoques en dicha didáctica, y sostiene que:

> "El profesorado de lenguas puede ayudar a desenmascarar prejuicios y estereotipos que a menudo deforman o falsean la realidad, por malentendidos culturales entre ciudadanos de diversas procedencias que conviven en una misma sociedad y por la xenofobia que todavía existe en nuestra sociedad" y aconseja igualmente: "debería facilitarse un in-

tercambio de conocimientos que, tanto los alumnos autóctonos como los inmigrantes poseen, desde un punto de vista lingüístico y cultural".

Una vez más vemos aparecer la idea de *comunidad*, con el nuevo matiz interactivo de "poner en común".

2.2. Proyectos Ev-lang y Ja-ling

Con este fin, nos presenta Bernaus el proyecto *Ev- lang* (5 países),[1] Sócrates-Lingua (1997-2000) y el proyecto *Ja-ling* (16 países) (2000-2003), financiado por el ECML (*European Center for Modern Languages*), cuyo objetivo es, entre otros, concienciar al profesorado sobre la importancia que las creencias, identidades, actitudes y motivación tienen para la adquisición de lenguas.

2.2.1. Aplicaciones concretas

Si aplicamos dichas teorías al trabajo concreto que hoy nos ocupa, se trataría, no solamente de introducir en el aula, a través de textos literarios, los valores más arriba citados, sino también elementos lingüísticos pertenecientes al ámbito de las lenguas habladas por los autores y protagonistas de las novelas propuestas: En este caso concreto, el árabe, el polaco o las variantes ecuatoriana, colombiana y argentina del castellano. No se trata por supuesto de aprender ni de enseñar nuevas lenguas, sino de darles un espacio en el aula y de hacer, a partir de ellas, un estudio comparativo (ejercicios como presentar diferentes tipos de escritura, averiguar los días de la semana o meses del año, interesarse por cómo se pregunta y define la hora, por cómo se nombran los números del 1 a 20, constatar la ausencia o presencia del artículo, etc., etc.) e insiste sobre todo Bernaus en que estos ejercicios sirvan como pretexto para el encuentro y la socialización, rechazando al mismo tiempo el estereotipo según el cual hay lenguas inferiores y superiores.

3. El hibridismo

Otro concepto importante para el trabajo que nos ocupa es el *hibridismo*. Chan Kwok Bun (2005: 58-59), canadiense de origen chino (él se pregunta si debe definirse como "chino canadiense" o como "canadiense chino") especialista en temas de inmigración asiática y *boat people,* habla del *hibridismo* como un puente:

> Los niños saben que si mezclan azul y amarillo obtienen algo nuevo, el color verde. De la mezcla de dos culturas tan diferentes como el amarillo y el azul puede surgir algo nuevo y hermoso, tan hermoso como el verde (...) Sin embargo, el lenguaje del hibridismo aún no existe. Estamos buscándolo para no quedarnos sin palabras en un mundo de ismos: fundamentalismo, esencialismo, nacionalismo. A pesar de esos ismos el mundo en que vivimos es un mundo híbrido. Si observamos al otro el tiempo suficiente nos daremos cuenta de que somos más parecidos de lo que parece. Mi primer curso de sociología lo estudié en Canadá hace casi treinta años. En la primera clase el profesor dijo que el obje-

1. *Evlang*: Éveil aux langues/Despertar a las lenguas; *Ja-ling*: Janua linguorum/La puerta de las lenguas.

tivo de la sociología era curar el etnocentrismo. Como sabemos, el etnocentrismo sigue siendo un fenómeno actual, en el que participamos todos y cada uno de nosotros

Nuestras aulas multiculturales y multilingües están formadas por estudiantes a quienes frecuentemente sometemos a nuestro etnocentrismo y solamente los profesores que trabajan fuera de países hispanohablantes o que han vivido en otras culturas pueden comprender el significado de sentirse extranjero, a veces "extranjero a sí mismo", como diría Kristeva. Esta *extranjería*, o simplemente *otredad, o alteridad,* la experimentan las jóvenes heroínas de las tres novelas que presentamos.

4. El corpus del trabajo es el siguiente:

- *Algún día, cuando pueda llevarte a Varsovia (ADV)* del novelista español Lorenzo Silva, editado por Anaya en 1997.
- *Aunque diga fresas (ADF),* de la novelista argentina Andrea Ferrari, Ediciones SM, 2008.
- *El último patriarca (UP)* de la joven escritora marroquí Najat el Hachmi (versión original en lengua catalana). Editado en traducción castellana por Planeta en 2008, y Premio Ramón Llull (2008).

4.1. Las tres obras citadas presentan 3 casos diferentes de multilingüismo:

a) (ADV) Andrés (Andzrej) adolescente polaco que ha llegado a España con sus padres, inmigrantes en situación irregular, fascina a Laura, compañera de Instituto y vecina de bloque, por su conocimiento del español, por la musicalidad de su acento, y por su manera de pronunciar numerosos referentes polacos a lo largo de sus conversaciones. El mundo adolescente, el racismo de ciertas zonas del extrarradio madrileño y sus características sociológicas constituyen el telón de fondo de sus encuentros.

b) (ADF) La adolescente argentina Ayelén ha seguido también a sus padres hasta Madrid, donde la nostalgia de sus amigos y entorno perdidos se manifiesta en forma de rebelión frente a una variante del español que no es la suya. De ahí el título: "*Aunque* (yo) *diga fresas* con nata en lugar de frutillas con crema y cada tanto se me escape un *vale*". Se desarrolla la historia en un IES madrileño donde conviven adolescentes españoles y latinoamericanos y su lectura puede aportar conocimientos útiles en cuanto a las variantes del español, a la xenofobia existente entre condiscípulos de Institutos de enseñanza secundaria y a las dificultades de adaptación de jóvenes latinoamericanos en la inmigración.

c) (UP) Por último, la protagonista sin nombre de *El último patriarca,* adolescente magrebí llegada a Cataluña con su familia inmigrante, nos relata, en un crudo texto autobiográfico, el terror que impone el padre (el último patriarca) a la madre y a todos los hijos, muy especialmente a ella por haber nacido hembra, sin la menor posibilidad de oponerse a su voluntad y a su violencia, incluso en el

nuevo contexto occidental. Se trata de un texto de gran riqueza en cuanto al análisis del choque cultural, y al estudio de sociedades rurales tradicionales, con sus cualidades y defectos, vistas desde el otro lado del Estrecho. Tampoco deja de evocar la autora las carencias y el egoísmo de la sociedad de acogida. Najat El Hachmi, vive a caballo entre dos culturas opuestas, practicando un interesante multilingüismo en un ámbito catalanohablante y refugiándose en la búsqueda de complicadas palabras catalanas en el diccionario, su amigo y confidente. (*L'Últim patriarca* recibió el premio Ramon Llull en 2008).

4.2. En la construcción de las 3 novelas observamos dos tipos de situación lingüística:

a) Escritores cuya narración se desarrolla en su lengua materna, que es también la de sus protagonistas. (Laura <ADV>, española y Ayelén, argentina <ADF>).

b) Escritores que escriben en una lengua aprendida (UP). La protagonista marroquí procedente de la zona bereber del Rif recupera así una tradición seguida en el mundo de la literatura por autores tan célebres como Beckett, Conrad, Canetti, Nabokov, Kundera, Ionesco, Tabucchi, Semprún o Bianciotti, entre tantos otros. Las tres jóvenes protagonistas tienen en común el deseo de convertirse en escritoras.

4.3. Temas considerados de interés para la explotación didáctica de dichas obras en el aula:

- *Reflexiones lingüísticas.*
- *Relaciones interpersonales e intergeneracionales* (acceso a la vida adulta, relaciones de pareja en diferentes culturas, la mujer/niña, la niña/mujer, la familia, los amigos).
- *El humor en las diferentes culturas presentadas*
- *Relación con el país de origen.*
- *Gestualidad y Expresión corporal*

5. Reflexiones lingüísticas. Omnipresencia del idioma como signo de identidad, como obstáculo a la integración o como triunfo social

5.1.

Aunque diga fresas (Variantes del español: Variante Argentina. Aspectos fonéticos, léxicos y sintácticos; Rechazo de la variante peninsular; Tú/Usted/Vos en diversas variantes del castellano):

En una entrevista incluida como prólogo del libro, hace Andrea Ferrari las siguientes declaraciones: "En los diálogos incluí a Sergio (el condiscípulo madrileño) porque esto me permitía jugar con las variedades del castellano, un tema que me interesaba reflejar en la novela, ya que también forma parte de la realidad de los inmigrantes. Uno, en cierta forma, es como habla y la manera en que cada persona se adapta (o no se adapta) a la

nueva realidad lingüística es una muestra de lo que está pasando. Desde las primeras páginas de ADF, Ayelén ironiza sobre la idea "genial" de sus padres, enamorados de la cultura mapuche, de darle este nombre, que no le crea más que problemas. Por su parte, Nayat El Hachmi, en su primer día de Instituto español, oye su nombre y apellidos "machacados" por el profesor que los lee, lo que crea gran hilaridad entre los alumnos. Estos dos detalles pueden llevarnos a un debate sobre el nombre y la satisfacción o rechazo que cada persona puede experimentar, así como diferencias onomásticas entre España y Latinoamérica, y entre diversos países de la América hispanohablante. Desde estas primeras páginas, Ayelén sufre por la pronunciación que los compañeros madrileños le dan a su nombre y apellido, y se burlan de la forma en que ella pronuncia la doble LL (AYelén ALLende). Momento que nos parece adecuado para explicar esta característica tan particular del español rioplatense. Ironiza también la joven argentina, explicando que "Tenemos los papeles españoles gracias al santo de mi abuelo ¡Santo *gallego*!" Este momento de la lectura puede dar pie para explicar la emigración "de ida y vuelta". Manifiesta la adolescente su rebeldía al afirmar que "No me interesaba aprender a pronunciar la *Zeta*", y "jamás iba a decir ni *vosotros,* ni *vale*, ni *guay*". Le cuesta aceptar que una "medialuna" sea lo mismo que un "cruasán" y una "campera de cuero" se convierta en una "cazadora de piel". Se pasa la vida "tropezando con las palabras", y en su rebelión lingüística intenta arrastrar a los compañeros ecuatoriano y colombiano, reprochando a este último que se haya pasado del "usted" colombiano al "tú" peninsular. (Momento privilegiado para intentar deslindar los delicados usos del *Tú,* del *Vos* y del *Usted)* Todo el libro es un continuo vaivén entre sus "argentinismos" y los "españolismos": "metro/subte"; "empollona/traga"; "falda/pollera"; "sudadera/buzo", etc. No empleo estos dos términos inocentemente: Raúl Ávila, investigador en el estudio del llamado "español internacional", se pregunta en su conferencia en la Universidad de Valencia (*El País*, 29.06.12): "Si hay diccionarios de argentinismos ¿por qué no hay uno de españolismos?" e informa de que "El diccionario de la RAE contempla 51 españolismos por 2.434 mexicanismos. Sostiene igualmente que "la prevalencia de la variante española en la normativa de hoy no se corresponde ni con su peso demográfico ni económico con respecto al conjunto de los 20 países de habla española". ¿Por qué no abordar este tema en el aula de E/2L?.

5.2.

El último patriarca (El niño/a inmigrante como intérprete de los padres en situaciones psicológicamente difíciles; El diccionario como refugio):

En la relación de la adolescente marroquí con la lengua, tanto materna como de acogida, encontramos un aspecto psicológica y lingüísticamente interesante, algo que se reproduce muy frecuentemente en familias de inmigrantes donde los padres, en general la madre, no hablan la lengua del país de acogida: Los hijos, niños y adolescentes tienen que hacer de intérpretes en situaciones para las que no están preparados: administrativas, académicas, económicas y, en casos como el que nos ocupa, situaciones clínicas.

> Padre dormía en casa de vez en cuando, solo cuando tenía que traer ropa para lavar y nosotros ya no sabíamos si éramos medio huérfanos o no. Yo aún no sé si fue suficiente castigo para madre: esperar a que viniera para tener dinero para ir a comprar, tenernos

solo a nosotros como intérpretes y enlaces con aquel mundo de fuera que tanto miedo le daba" (pg.211) "Yo faltaba al colegio para poder ir al médico con madre y aprendía educación sexual mucho antes que los compañeros de clase. Leía el libro de la embarazada para no tener que ver a madre abierta de piernas encima de aquella camilla que parecía de tortura. Había cuestiones que no sabía pasar de un idioma a otro, que no quería pasar de un idioma a otro (...) ¿Cuándo fue la última vez que le vino la regla a tu madre? Y yo ya sabía qué era aquello de la regla, pero nunca lo había hablado con ella. ¿Cuándo fue la primera vez que le vino? A los dieciséis años, mejor. Así estaré yo tranquila hasta los dieciséis ¿Cuándo tuvo relaciones sexuales por primara vez? Dios, Dios, quería huir corriendo de todo aquello, yo no quiero saber todas esas cosas, y menos traducirlas a un idioma en el que no existe ninguna palabra que yo conociera para relaciones sexuales que no fuesen palabrotas. ¿Follar? ¿Joder? Intenté encontrar un eufemismo ¿Cuántos años tenías cuando dormiste con padre por primera vez? y no la miré a los ojos mientras lo decía. Ella dijo, también muy deprisa, nos casamos cuando yo tenía dieciocho años. Eso es todo (220-221).

El juego del diccionario que inventa la niña para evadirse del horror de su vida familiar es también un aspecto interesante de esta novela:

Madre me dijo que el médico había dicho que si no comía se le cerrarían los intestinos y que a quien se le cierran los intestinos ya no puede vivir, o al menos fue eso lo que ella entendió de la traducción de padre. Yo, que no sabía cómo acabaría todo aquello, empecé a leer el diccionario.

A partir de ese momento de la narración, cada capítulo se termina por una o varias palabras en catalán, palabras complicadas, poco frecuentes y sin la menor relación con el relato: *dàcia, eben, jac, Làbar, Mabre, Oasi, Taba, Wagnerita*, etc.

5.3.

Algún día, cuando pueda llevarte a Varsovia (El acento extranjero como factor de enamoramiento, el exotismo): La relación con el idioma de los personajes de ADV nos parece mucho menos conflictiva, producto incluso de una doble fascinación. Andrés se ha enamorado de la lengua española a través de los relatos de un viejo marinero y Laura, aun sin conocerla, se enamora de la lengua polaca, fascinada por la personalidad de Andrés. Ya las primeras líneas del libro nos dan la pauta:

Podría empezar a contar esta historia por el principio de todo, es decir, por la primera vez que oí la palabra *Varsovia* y su sonido suave y profundo acarició mi imaginación (pg. 11).
Andrés era flaco y paliducho, y además era polaco y pobre, y encima había resultado ser un inmigrante ilegal. Pero si me lo volviera a preguntar sería más explícita: Le diría que ese algo invisible era la música y que prefería a Andrés porque sabía encontrar en las palabras, incluso en las de un idioma que no era el suyo original, la forma de componer la música y dejarla sonando para siempre en tu corazón. Puede que mucha gente no entienda que puedas enamorarte de las palabras, pero habrá quien sí lo entienda.
(Mis amigas) seguían encandiladas por la forma en que el chico rubio había dicho en su idioma aquel nombre, Andrzej, y después en español, Andrés. Las palabras, incluso aquel simple *hasta luego* sonaban en su voz diferentes de como sonaban en todas las voces que conocíamos (...) Así fue como conocí a Andrés y su forma de amaestrar y encantar las

palabras, las polacas y también las de nuestro idioma, que no era el suyo y lo hablaba de prestado.

6. Las relaciones interpersonales e intergeneracionales (acceso a la vida adulta, el matrimonio en diferentes culturas, relaciones hombre/mujer, relaciones adultos/adolescentes, la importancia de los amigos).

6.1.

El *UP* presenta una gran riqueza de situaciones familiares en una sociedad magrebí de tipo rural y patriarcal, donde la diferencia y la separación entre hombres y mujeres se manifiesta desde la primera página y acaba provocando la rebelión de la joven protagonista. Varias generaciones conviven bajo el mismo techo, con lo cual las mujeres se encuentran menos aisladas, al vivir en un gineceo protector y cómplice: abuelas, suegras, hermanas, hijas. La función principal de todas es mimar y cuidar a los hombres, pero saben muy bien cómo protegerse de ellos. Por eso, en la emigración, la madre de nuestra adolescente, sometida a un marido tiránico, sufre un cruel aislamiento, no solo lingüístico y social sino, sobre todo, de privación del entorno familiar, y su única cómplice y defensora, igualmente víctima del patriarca, va a ser su hija.

La pareja padre/madre se creó mediante un matrimonio impuesto, amañado por la familia:

> (El padre): Y allí en medio, entre tanta gente y alboroto y confusión de fiesta, Mimoun se enamoró. La vio algo detrás de las otras chicas, delgada, muy morena, muy morena, con la cabellera suelta cayéndole hasta la cintura, reflejos rojizos. Ella levantó la cabeza y lo vio, sonriéndole, y no pudo apartar la mirada de él. Qué vergüenza, debía de pensar, mirar a un hombre directamente a los ojos de esta manera. Pensará que le gustas, qué vergüenza. Volvió a mirarse los zapatos, completamente ruborizada bajo la piel morena, y Mimoun lo supo. Por el modo en que había bajado la mirada, supo que aquella era la mujer a la que podría domesticar, con la que crearía unos vínculos tan intensos que no podrían deshacerse nunca, nunca" (pg. 55).
> (La madre): Madre también se acostumbró a ese Mimoun que bromeaba a todas horas y que ya no le hacía tanto daño por las noches. Se reían juntos y ella tal vez pensaba a menudo que era un joven muy agradable y que podría aprender a amarlo aunque fuera su esposo (pg. 114).

Al volver a la aldea, un verano, la familia quiere imponer a la joven adolescente el habitual matrimonio amañado, el rechazo que ella experimenta le hace sentir que ya no es de allí. Se ha convertido pues en un sujeto "híbrido" y está siendo víctima de lo que se ha dado en llamar *Síndrome de Ulises* (No encontrar su lugar al regresar al país):

> Hasta que oí una de esas conversaciones de hermanos y empecé a pensar que aquel no era mi mundo ni lo sería nunca. No sé si padre bromeaba o no, pero se reían todos juntos y él dijo: Ven, que tenemos que hablar. Mira, tú ya estás en edad de casarte. Pues claro, dijeron sus hermanas, si está hecha una mujerona, qué mejor que el hijo de tu tía para hacerte de esposo ¿Qué? Yo aún no lo entendía y ya pensaba que definitivamente aquel no era mi mundo. –Yo no me quiero casar. Mis tías se rieron, que todo el mundo se casa, tarde o temprano. Padre se reía y yo no sabía si era una de esas cosas que me decía riendo

y que después resultaba que iba en serio. Hecho, hablaré con su padre y el próximo verano celebraremos la ceremonia de pedida (pg. 255).

Y la relación con el país de origen, relación de amor y odio, de *extranjería* de ida y vuelta, se manifiesta con fuerza en la preparación del viaje anual hacia el Sur, al otro lado del Estrecho:

Todos los vecinos debían de preguntarse por qué llevábamos tantas cosas para ir de viaje. Aquel gran bulto encima del coche, tan cubierto de plásticos, los asientos de detrás, llenos de cajas, todo tan repleto que nosotros casi no cabíamos. Es que si vas allí abajo tienes que ir así, explicábamos nosotros, no podemos ir sin nada, ha de ser cargados de este modo (...) Todo fueron besos, abrazos, emociones que te superaban, la abuela que se mareaba y el abuelo que pinchaba con la barba. (...) La abuela había blanqueado las paredes de fuera de la casa y había puesto un zócalo azul en todas las habitaciones, sabiendo que por fin, no solo regresaba su primer hijo varón sino sus nietos y su querida nuera, unos nietos a los que aún no conocía, pero a los que ya amaba (...) las primas nos lavaban la ropa en el río, a madre no le dejaban hacer nada y ella se vestía con caftanes bonitos, que así era como debían vestir las mujeres de los hombres importantes y ricos. Porque al parecer nosotros éramos ricos (pg. 253).

6.2.

(ADF) Ayelén se ha visto obligada a dejar Buenos Aires para seguir a sus padres a España, y vive mal esta situación, porque su hermano, cuatro años mayor, ha conseguido quedarse en Argentina para seguir allí sus estudios, lo que ella considera injusto:

Todo empezó en Buenos Aires, cuando me anunciaron que nos íbamos a Madrid, donde ellos tendrían mayores oportunidades de trabajo. En esa época solían hablar mucho del futuro. Había que buscar un lugar que nos diera un futuro mejor, decía mi madre cuando pretendía que yo aceptase su manera de pensar. Pero para mí el futuro estaba demasiado lejos. A mí me importaba el presente y ellos acababan de darle a mi presente un golpe que lo había dejado agonizando (pg. 9).

Consigue sin embargo pactar con sus padres un posible regreso, lo que muestra una gran flexibilidad en el tipo de relación familiar, con respecto a las otras dos novelas:

Solo obtuve una promesa: Si al cabo de un año no había logrado adaptarme, podía volver a Buenos Aires y quedarme con Bruno y mis abuelos. Así eran las cosas. Yo no veía a Madrid más que como un paso obligado en mi vida, como una medicina inmunda que uno toma tapándose la nariz. No me interesaba tener amigos, intentar pronunciar la zeta ni gustarle a nadie (...) Lo cierto es que me salía bien aquello de sentirme fatal: sola y tan lejos de mi casa. Tanto, que tardé en enterarme de que no era la única extranjera en la clase. Éramos tres y estábamos destinados a acercarnos, por eso de que la adversidad te une (pg. 10).

Para Ayelén cuentan primordialmente las relaciones con amigos y compañeros de Instituto, buscando en un principio, cómplices en su "extranjería" mal soportada:

> Fue Claudio, el colombiano, el primero que me habló (...) Me pidió ayuda en un ejercicio con las preposiciones en inglés, o tal vez con los verbos, no sé. –Tú que sabes inglés, me dijo. Así empezó la frase y a mí me extrañó su modo de hablar. Le pregunté si en Colombia todos usaban el *tú* y se encogió de hombros, como si el asunto no tuviera el más mínimo interés. Dependía de las zonas y en la suya se hablaba únicamente de *usted* (11).
> Fernando, el ecuatoriano, estaba aún más enojado con el mundo que yo, lo supe después de conversar media hora con él, aunque conversar no sea la mejor palabra. Yo preguntaba y Fernando soltaba algún monosílabo (...) Su frase más larga fue: –Todo esto no me importa nada, yo me vuelvo a Ecuador en cuanto pueda. (...) Se dedicaba a ahorrar dinero y en cuanto lo tuviera se marcharía sin decírselo a nadie. En Quito habían quedado sus abuelos y podría vivir con ellos. Sus dos grandes intereses: la música y el fútbol. –En Ecuador, el entrenador decía que podía llegar lejos. Acá, en cambio, no soy nadie.

El trío latinoamericano se va a encontrar con problemas de xenofobia en su barrio madrileño. Encontramos dos escenas muy semejantes en la novela "argentina" y en la novela "polaca", un grupo de jóvenes con tendencias xenófobas alimentadas por sus padres les cortan el paso a la salida de clase y les provocan, insultándoles y agrediéndoles violentamente:

La nostalgia que padece la joven argentina no se centra únicamente en su ciudad, su barrio y sus amigos, sino también en los hábitos alimenticios y en los postres de la madre y de la abuela:

> Cada día seguía pensando en lo que no tenía: Buenos Aires, mi casa, mis amigos... Con mi madre hice las paces comiendo alfajores con dulce de leche. Ella los había encontrado en una tienda de la Gran Vía y si bien me pareció que no eran tan buenos como los que solía comer en Argentina, me hicieron sentir un poco en casa, al menos digestivamente hablando.
> –¿Qué es el dulce de leche? Me preguntó Sergio. –Ya te conté. Se usa para rellenar tortas o para untar el pan. Una pasta marrón, muy dulce. –Suena asqueroso. –Estás loco, es lo mejor del mundo (pg. 33).

Finalmente, al igual que en las otras dos narraciones, es el amor el que va a lograr la integración:

> Solo me queda por contar el final de mi propia historia, aunque tal vez más que un final sea un principio. Finalmente tomé la decisión y se lo conté a mi padre: Me quedo. (...) No es que no quiera volver a Buenos Aires, pero es que también me quiero quedar y en algún momento hay que cerrar los ojos a alguna de las dos posibilidades, si no, se vuelve uno loco. O muere de nostalgia (...) Después le envié un largo *mail a* mi amiga Lucía contándole todo lo que pasó. Quería hacerle entender que no cambié, que aunque ahora diga fresas con nata en lugar de frutillas con crema y cada tanto se me escape un *vale,* que la sigo queriendo aunque me quede a vivir en Madrid (pg. 135).

6.3.

(ADV) Las relaciones de Laura con su familia se ven condicionadas por la llegada de los vecinos polacos al piso de arriba, al descubrir en sus padres sentimientos que desconocía, influidos por el racismo del entorno en el extrarradio madrileño.

A ratos me da por pensar que por mucha publicidad contra el racismo que pongan en la tele, y en las paradas de autobús, es con las ideas como las de Roberto con lo que se maneja buena parte de la gente (...) Ni siquiera estoy segura de que mi padre, que tampoco es que sea una mala persona, celebrase mucho que a mí me diera por querer a alguien demasiado moreno. Más bien me temo que no iba a ser un partidario entusiasta del idilio (13). (Roberto, que está enamorado de Laura, le transmite lo que piensa su padre de la llegada de los polacos): Esto nos pasa por vivir en esta mierda de barrio. Ya solo falta que se nos llene el portal de moros y negros (pg. 12).

Los amores de Laura y Andrés son de un extraordinario idealismo (ella aún no tiene quince años) y se limitan a sus encuentros dominicales en el Cerro de los Ángeles, donde él le habla y le habla de Varsovia... hasta que Laura se atreve a confesarle:

Mi padre me aconsejó que no me encariñara mucho con quien está de paso, porque quien está de paso se acaba yendo siempre. –¿No quieres que nos veamos más? –Claro que quiero, idiota (...) Me levanté y le tendía la mano. El me la cogió como si hubiera estado cogiéndomela toda la vida. Con aquella mano en mi mano (era fina y fuerte) de repente tuve el valor de decir lo que deseaba decir: –"Por si te sirve como pista, el próximo domingo es mi cumpleaños". Y sus amigas no paraban de preguntarle: "¿Pero ya sois novios o no? ¿Ni siquiera os habéis besado?"

De la integración de Andrzej, a pesar de su buena disposición, nunca sabremos nada, pues un buen día él y su familia desaparecen, tan discretamente como han llegado, justo antes de que llegue la Policía para expulsarlos por *ilegales.* Tampoco sabremos nunca si volverá un día para llevarse con él a Laura a Varsovia. Pero a ella esta experiencia le habrá abierto los ojos a un mundo de poesía por un lado, de terrible injusticia por otro.

7. Lenguaje corporal

La limitación de tiempo y espacio nos impiden dar a este tema la importancia que requeriría, pero recogemos algunos ejemplos que el docente interesado podría analizar con el grupo, en cuanto al *beso* como práctica social en diferentes culturas:

(CDF): En la estación de metro nos despedimos con un beso que resultó accidentado, porque le di uno y él dejó la cara suspendida en el aire para el segundo, que nunca llegó. –Aquí se dan dos besos, me dijo (Sergio). –Ya lo sé, pero no termino de acostumbrarme (pg. 43).

Unos meses después podemos comprobar el "hibridismo" recién adquirido por Ayelén, en esta escena:

En la puerta de casa nos despedimos (Ayelén y Fernando) con un beso a la española. Es decir, con dos besos. –En mi país es solo uno, le dije. –En el mío también. Contestó, y se fue (pg. 54).
(UP): Mimoun había llegado a casa con el kilo de carne para el estofado. y le había besado a su madre la cabeza por encima del pañuelo blanco (...) Sus hermanas le debían empezar a besar y rodearlo con los brazos todas a la vez (pg. 43).
(ADV): Muchas gracias, dije (Laura, después de recibir su regalo), le eché una mano al

cuello y le di un beso en cada mejilla. Lo hice automáticamente, pero enseguida me di cuenta de que acababa de besar a Andrés por primera vez después de tres meses. La audacia increíble que suponían aquellos dos besos me llenó de orgullo, sobre todo porque sentía que él se había alegrado también de recibirlos (pg. 194).

8. El humor

Hemos podido observar, en boca de las tres protagonistas femeninas un humor muy fino, con un matiz muy irónico y ácido y con un claro regusto feminista, dignos de ser analizados con más tiempo en el aula:

(UP): Ella (la madre) limpiaba, lavaba la ropa y dormía la siesta, que era lo que la alejaba de todo. Rezaba sin saber dónde estaba La Meca porque padre no tenía ningún interés en averiguarlo. Estuvo durante años dirigiéndose hacia Estados Unidos en vez de hacia Arabia Saudí, pero tanto da, porque Dios te perdona este tipo de cosas si no las has hecho expresamente (pg. 192).
(ADF): Ayelén y sus compañeros se habían encontrado, a la salida del Instituto, una pared con un nuevo y misterioso *grafitti*: Fernando levantó su mano y señaló: *Inmigrantes*. Solo eso. Estaba escrita en negro y era evidente que alguien había intentado después tapar con brocha algo que la precedía. Fernando dijo que debía ser *Fuera.* Pero Claudio, más inclinado al humor, sugirió: ¿Y por qué no ¡*Vengan, Inmigrantes! o ¡Bienvenidos, Inmigrantes! o ¡Reprodúzcanse, Inmigrantes!*" (pg. 62).
(UP): La adolescente cómplice de una madre constantemente humillada apoda *bombona de butano* a la amante española del padre. Y manifiesta una fina ironía feminista al relatar: "Yo me sentía una heroína buscando a las siete de la mañana a mi padre de bar en bar. Madre siempre decía que yo era más responsable que mis hermanos, más trabajadora, más estudiosa, más de todo, pero creo que lo único que yo era más que ellos era... niña" (pg. 195).

Dejamos al profesor, en función del grupo, la iniciativa de crear las tareas que crea convenientes, proponiendo aquí como ejemplo algunas de las que Mária Kostelniková (2002: 99) propone para la explotación de textos literarios:

- El juego del "¿Por qué?": Los aprendientes disponen de dos minutos para formular una o varias preguntas relacionadas con el texto y que empiece por "¿por qué?". Se escriben en un papel y se redistribuyen. Se trabaja entonces por grupos de tres o cuatro, se estudian las preguntas y se aportan respuestas.
- El juego de "La Araña" (por parejas). Su objetivo es encontrar los vínculos existentes entre los temas principales. Los esquemas que se establecen serán muy útiles para organizar las ideas en tareas de expresión escrita.
- Los alumnos redactan el diario íntimo de uno de los personajes.
- Basándose en sus experiencias personales y culturales, el alumno escribirá una carta a uno de los personajes del texto elegido.

Para concluir, recordaremos al docente que considere con especial interés las reacciones derivadas de la pertenencia cultural de cada participante; deberá reflexionar sobre los problemas culturales que puedan presentarse, buscando estrategias que ayuden a solventarlos, preparando informaciones culturales previas que ayuden a comprender el texto y destacando sus aspectos positivos. Y deberá tenerse en cuenta que la inter-

pretación del texto no se efectuará mediante preguntas estereotipadas, sino con la ayuda de las tareas propuestas, sin olvidar la idea básica de "comunidad intercultural" de ideas y de "puesta en común" desde un punto de vista multilingüe de las impresiones y reacciones generadas por la lectura.

Bibliografía

BARNAUS, M. (2008): "Un nuevo paradigma en la didáctica de las lenguas" [en línea]. Madrid: Centro Virtual Cervantes. Biblioteca del Profesor, Antologías de didáctica. *http://cvc.cervantes.es/obref/antologiadidactica/claves/bernaus.htm*

BYRAM, M., C. MORGAN *et al.* (1994): *Teaching and learning language and culture*, Multilingual Matters 100. Derrick Sharp (ed.) Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters LTD.

CHAN KWOK, B. (2005): "Sobre la condición de extranjero", *Revista de Occidente*, nº 286, Madrid: Fundación Ortega y Gasset, 45-61.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Dpto. de Política Lingüística. Estrasburgo.

DE LUCA, E. (1999): *Tres caballos*, París: Gallimard folio (en traducción francesa), 68.

KOSTELNIKOVÁ, M. (2002): "Développement de la sensibilité langagière et culturelle par le biais de textes littéraires dans l'apprentissage des langues étrangères en Slovaquie", *Sensibilisation aux cultures et aux langues* [en línea]. Éditions du Conseil d'Europe, 91-115. *http:/www.coe.int*

MAALUF, A. (1999): *Identidades asesinas*, Madrid: Alianza.

MONTESA, S. y A. GARRIDO (1994): "La literatura en clase de E/LE", en *Actas del II Congreso Nacional de ASELE* (1990), Málaga.

MONTESA, S. (2010): "Lengua y Literatura, un camino de ida y vuelta", en *Actas del XXIII Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Salamanca, 29-45.

SENABRE, R. (2006): "La lectura necesaria", *El Cultural de ABC*, 6 de abril.

SOLER-ESPIAUBA, D. (2005): "Consideraciones interculturales", *Mosaico*, nº 16, Bruselas: Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, 9-12.

SOLER-ESPIAUBA, D. (1994): "Tú o Usted ¿cuándo y por qué?", *Actas del quinto congreso internacional de ASELE*, Universidad de Santander, 199-208.

El desarrollo de la competencia intercultural: propuestas didácticas realizadas durante la II Olimpiada de Español en Polonia

Malgorzata Spychala
Justyna Hadaś
Universidad Adam Mickiewicz, Poznan, Polonia

Resumen

En este trabajo presentamos una definición de la competencia intercultural y analizamos con más detalle algunas propuestas didácticas que favorecen su adquisición. Hablamos de los recursos ofrecidos en el marco de las segundas Olimpiadas de Español en Polonia (pl. Olimpiada Języka Hiszpańskiego, OJH). Éstas son un concurso nacional de español para los alumnos de educación secundaria de toda Polonia. Es un proyecto auspiciado por el Ministerio de Educación polaco y cofinanciado por la Unión Europea, en el marco del Fondo Social Europeo. Su objetivo es, entre otros: desarrollar en el alumnado el interés por la lengua española y por las culturas de los países hispanohablantes.

1. Introducción

El principal objetivo de este artículo es presentar a las Olimpiadas de Español en Polonia como un contexto favorable para el desarrollo de la competencia intercultural. Para lograrlo, en la primera parte se introduce un marco teórico sobre el enfoque y la competencia interculturales, tanto como el concepto del hablante intercultural y de la identidad propia del hablante. Luego, argumentamos que las Olimpiadas, a nivel de su Programa y de sus recursos, pueden ayudar a que el alumno y su profesor opten por un enfoque intercultural en sus preparativos.

1. 1. El enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras

Al estudiar las investigaciones hechas acerca del concepto de interculturalidad podemos decir que la interculturalidad es, en realidad, la comunicación intercultural. Según Godezzi (1998: 22) la interculturalidad indica los esfuerzos para lograr intercambios equitativos. También apoya el proceso de construir relaciones dialógicas entre personas y grupos de universos culturales diferentes. Se reconoce la legitimidad de los otros, por muy distintos que sean. Cada persona o cultura tiene algo que adoptar y algo que aprender. Sin duda, conociendo a otras personas podemos enriquecernos a nosotros mismos. Godezii (1998: 22) añade que "entendida en estos términos, la intereculturalidad constituye un principio rector de toda educación. En ese sentido, la educación intercultural propicia la construcción y la valoración de la propia identidad, personal y cultural, como base para relacionarse con otras identidades individuales y sociales. Igualmente la educación intercultural favorece una

formación en valores de alto contenido democrático, como el respeto mutuo, la tolerancia, la justicia y la paz". Cuando empezamos a comprender la cultura de *los otros*, recurriendo al mismo tiempo a nuestra propia experiencia cultural, nos convertimos en mediadores culturales.

Risager (1998: 243) describe cuatro enfoques para la enseñanza de idiomas: el enfoque de la cultura extranjera; el enfoque intercultural; el enfoque multicultural; el enfoque transcultural. El primer enfoque, llamado enfoque de la cultura extranjera, se basa en el concepto de la única cultura asociada a un pueblo e idioma específicos. Principalmente no se estudia el país nativo del estudiante y también se evita el estudio de las relaciones que puedan existir entre el país objeto de estudio y el del estudiante. El segundo enfoque, el intercultural, acepta las relaciones culturales entre el país objeto de estudio y el país del estudiante. Este concepto considera la interacción entre estas dos culturas diferentes, poniendo mucha atención en el intento por conocerse, entenderse y reconocerse. En el enfoque de la cultura extranjera solamente nos basamos en la cultura del país objeto; en cambio, aquí también se estudia otras, entre ellas: la cultura nativa del estudiante. El estudiante puede entonces comparar las dos culturas, también es bien vista su postura crítica respecto a la otra cultura. En este caso tiene mucho que ver el factor de la identidad nacional. El enfoque multicultural analiza el encuentro de diferentes culturas que existen en el país de estudio. Por ejemplo, en una sociedad la lengua oficial del país es su primera lengua, para otros, que viven dentro de la misma sociedad esta lengua puede ser la segunda, o incluso una lengua extranjera. Este enfoque trata también la diversidad étnica y lingüística de diferentes grupos sociales no sólo del país del estudiante, sino también del país objeto de estudio, lo que significa que el alumno analiza las relaciones entre varias culturas de un país. Debido a que Polonia no es un país con características de tanta diversidad étnica, en esta situación es necesario también sensibilizar a esta cuestión a los estudiantes polacos. El enfoque transcultural se basa en la comunicación entre diferentes culturas. Se usa la lengua como *lingua franca* cuando ninguno de los hablantes tiene como primera lengua la lengua en cuestión. Por ejemplo españoles y polacos que se comunican a través de la lengua inglesa. Así que se trata aquí de una complejidad cultural y lingüística, o sea, en un encuentro transcultural participan por lo menos tres culturas distintas, entre ellas aparece la cultura del país objeto.

Los autores del MCERL (2001) subrayan que uno de los objetivos fundamentales del aprendizaje de una lengua es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura. Ésta sería la tarea de los profesores y de los alumnos: de reintegrar estas cuestiones de manera fructífera. Bonet y Melción (1998: 177) añaden que en la enseñanza de lenguas extranjeras, la mayor importancia la tiene el profesor quien debe considerar como objetivo la preparación del estudiante en un triple aspecto: capacitarle lingüísticamente para que pueda desenvolverse con una cierta corrección y fluidez, facilitarle las herramientas para que pueda aplicar dicha capacitación a su área de especialización y proporcionarle una base cultural para que la comunicación sea real y eficaz.

2. El hablante intercultural y el papel de la identidad propia del estudiante

Según Byram y Fleming (1998), el hablante intercultural es alguien que tiene el conocimiento de una o, preferiblemente, unas cuantas culturas e identidades sociales y también tiene la capacidad de descubrir y relacionarse con gente nueva de otros contextos para los cuales no han sido preparados directamente. El hablante intercultural es también alguien que aprende a ser independiente del profesor y también se da cuenta de los límites de lo que se puede conseguir en la clase (Holec 1981). Pero lo que es más importante, es que el hablante intercultural es una persona que tiene la habilidad de relacionarse con *los otros*, acepta las perspectivas y percepciones del mundo de ellos y es consciente de que puede evaluar y percibir el mundo de manera diferente (véase Byram 1997). Kramsch (1998) apunta que los estudiantes de idiomas extranjeros ocupan un lugar privilegiado para fijarse en las diferencias, las rupturas de expectativas, en los fenómenos culturales extranjeros que encuentren. Zárate (1993) dice que durante un encuentro intercultural el estudiante puede pasar por un tipo de "relectura" de signos habituales, sería para él entonces una nueva percepción de lo familiar y no familiar. Las característcas propias del estudiante le permiten también hablar de su cultura. Gonzaléz Piñeiro, Guillén Díaz y Vez (2010: 229) subrayan que una identidad es, en gran medida, algo heredado y construido por uno mismo como un conjunto de vivencias y experiencias que tienen lugar en las relaciones y los encuentros con personas de otros contextos.

Tratando los temas culturales, ante todo, se debe pensar qué tipo de funciones desarrolla la identidad propia en la construcción de relaciones sociales. Este sentimiento de comunidad establece la base de la identidad y al mismo tiempo diferencia una colectividad de las otras. Obviamente, la identidad es un concepto que se caracteriza por varios aspectos además de la relación entre lengua y cultura. La relación entre lengua y cultura es percibida desde la perspectiva de diferentes niveles, empezando por la comunidad en general (el mundo hispánico), el nivel nacional, regional, terminado en el nivel ambiental.Byram y Fleming (1998) notan que cada persona tiene un número de identidades sociales, grupos sociales a los que pertenece, culturas, creencias y valores con los cuales se identifica. La definición de cuál de las identidades es la dominante depende de muchos factores que se realizan en una situación: el lenguaje en uso, las relaciones con los demás y cómo los participantes se identifican con los otros. El principal objetivo de una *Europa Común* es conservar nuestra propia identidad siendo al mismo tiempo más abierto y tolerante a la hora de encontrarnos con otras culturas. Para evitar las incompresiones se debe ir analizando las costumbres, los estereotipos, la geografía y los determinantes histórico-ambientales, etc., de un pueblo. Al acercarse a otra cultura no se puede olvidar de la propia identidad. No cabe ninguna duda que es muy importante preservar el derecho a la diferencia cultural sobre todo en los tiempos de globalización.[1]

1. Proponemos la lectura del libro de Z. Bauman (2000) titulado *Globalizacja*. Especialmente aconsejamos leer el apartado que trata de los "turistas" y "mendigos" que se encuentran en un "continuo movimiento". Lo que ocurre es que "estar en movimiento" significa cosas diferentes para los turistas (los individuos que se encuentran en la cumbre de la gloria) y para los mendigos, los de abajo de la jerarquía. Lo que no puede pasar es que ambos en cierto momento "choquen" con una inseguridad existencial.

En la opinión de García (1999), el concepto de *interculturalidad* puede ayudar a superar el marco de la identidad cultural de un hombre, de tal manera que no sea un individuo foráneo a pesar de que cambie de ámbitos culturales, y pueda encontrar una evaluación propia en su relación con otros grupos culturales. En la medida en que el *forastero* se someta a una aculturación, su autoestima se desplaza cada vez más de un estado exclusivamente intercultural. La autora subraya que "la identidad intercultural es flexible y fluida, ya que no descansa únicamente en la afiliación a la cultura original o a una cultura ajena. La formación de una identidad semejante tiene una importancia crucial, tanto para el diálogo de las religiones y culturas mundiales, como para la esfera política y las estrategias de seguridad" (ibídem: 48). Parece que en la época de la globalización es imposible mantener la marginación cultural, pero se puede aprovechar este proceso para que el hablante intercultural se haga más abierto y aprecie el propio, específico espacio cultural del cual proviene.

La mayoría de los especialistas está de acuerdo que la educación intercultural puede integrar socialmente al extranjero sin que éste renuncie a sus señas de identidad. En este caso el interculturalismo se opone a la asimilación y a la aculturación y apuesta por la integración. Creemos que el papel principal en esta "educación intercultural" lo desarrolla la adquisición de la competencia intercultural.

3. El concepto de la competencia intercultural y el papel de los estereotipos en su adquisición

Chen y Starosta (1996: 358-359) analizan la competencia intercultural como la "habilidad para negociar los significados culturales y de actuar comunicativamente de una forma eficaz de acuerdo con las múltiples identidades de los participantes", lo que ayuda a ejercer una comunicación intercultural eficaz. Byram, Nichols y Stevens (2001) basándose en el concepto de Byram (1997, véase Fig. 1) consideran que cada mediador/hablante intercultural debería disponer de actitudes interculturales (en francés: savoir-être):

curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own. This means a willingness to relativise one's own values, beliefs and behaviors, not to assume that they are the only possible and naturally correct ones, and to be able to see how they might look from the perspective of an outsider who has a different set of values, beliefs and behaviors. This can be the ability to 'decentre'. (Byram, Nichols y Stevens 2001: 5)

	Skills Interpret and relate (savoir comprendre)	
Knowledge Of self and other; Of interaction; Individual and societal (savoir)	**Education** Political education Critical cultural awareness (savoir s´ engager)	**Attitudes** Relativising self Valuing others (savoir être)
	Skills Discover and/ or interact (savoir apprendre/ faire)	

Figura 1. Componentes de la competencia intercultural según Byram (1997: 34).

Otro factor no menos importante que las actitudes, lo constituyen los conocimientos (en inglés: *knowledge*).[2] En principio no se trata de conocimientos acerca de una cultura específica, sino de cómo los grupos y las identidades sociales funcionan. Según los autores críticos, en inglés *knowledge* (en francés: *savoirs*) son los conocimientos: "of social groups and their products and practices in one´s own and in one´s interlocutor´s country, and of the general processes of societal and individual interaction. So knowledge of social processes, and knowledge of illustration of those processes and products; the later includes knowledge about how people see oneself as well as some knowledge about other people" (ibídem: 6).

Obviamente los profesores de lenguas extranjeras (como también sus estudiantes) nunca dispondrán de todos los conocimientos[3] acerca de una cultura extranjera porque no tendrán tantas oportunidades para experimentarla. Por eso es necesario que se concentren más en las habilidades que a largo plazo les ayudarán a conocer una cultura extranjera. "Because the intercultural speakers/mediators need to be able to see how they might be able to resolve them, they need the attitudes of decentring but also the skills of comparing. By putting ideas, events, documents side by side and seeing how each might look from the other perspective, intercultural speakers/mediators can see how people might misunderstand what is said or written or done by someone with a different social identity. The skills of comparison, of interpreting or relating (*savoir comprendre*), are there crucial" (ibídem: 6). Los hablantes interculturales y los profesores de lenguas extranjeras tampoco disponen de todos los conocimientos propios a otra cultura. Por eso deben tener unas habilidades que les ayuden a descubrir e integrarse con los miembros de otra cultura: "skills of discovery and interaction" (savoir apprendre, faire). Por último, los mediadores deben ser conscientes de sus propios valores y cómo estos valores pueden influir en los valores de otra gente. Byram, Nichols y Stevens (2001) subrayan que en la didáctica de lenguas extranjeras debería de ser promovida la posición de respeto a la dignidad humana y a la igualdad de los derechos humanos como también la base democrática para la interacción social. Entonces, el papel del profesor sería desarrollar las habilidades, actitudes y la conciencia de los valores de la misma manera que el desarrollo de los conocimientos sobre una cultura particular o de un país o de diferentes culturas dentro del propio país.

Nuestras lecturas e investigaciones (Spychała 2007, 2008, 2009) nos llevaron a una concepción de la competencia intercultural que funciona como un conjunto coherente de conocimientos, habilidades y actitudes. *Los conocimientos* representan la adquisición teórica intelectual de todo lo que caracteriza a la otra cultura; o sea, *el saber* llamado en inglés *knowledge y* en francés *savoir*. *Las habilidades* ayudan a conocer la otra cultura: son el *saber hacer* y el *saber aprender*, en inglés *skills y* en francés *savoir faire y apprendre*. *Las actitudes* son las capacidades de emitir respuestas positivas que se basan principalmente en la sensibilidad mostrada hacia otra cultura; en inglés se denominan *attitudes y* en francés *savoir etre*. Así que, la competencia intercultural puede ser definida como la disposición de las habilidades para conocer todo lo que caracteriza la otra cultura y des-

2. Lo que Byram entiende bajo el concepto de Knowledge, Oliveras (2000) lo nombra *conocimientos*; de la misma manera: Skills serán *destrezas*, y Attitudes: *actitudes*.

3. Covey (2003) presentando el paradigma del "hábito" habla del conocimiento (qué, por qué) y las habilidades responden a la pregunta: cómo.

pués saber ejecutar actitudes apropiadas y eficaces durante un encuentro intercultural. Los conocimientos (*el saber*) los dividimos en cuatro categorías (Spychała 2008: 581-583): *la realidad exterior* –medios de comunicación, comida, transporte público, lugares para salir, geografía, etc.; *La Cultura con mayúscula* (el arte, la arquitectura, la literatura, etc.); *la cultura simbólica* que puede ser: el calendario de fiestas, las clases sociales, el panorama histórico, la vida familiar (celebraciones), las instituciones, los hábitos no visibles a primera vista, etc.; la cultura diaria –*la cultura del comportamiento* (el horario, quedar con alguien, el dinero, etc.). Evidentemente, existen otros factores que pueden favorecer o desfavorecer una comunicación intercultural. Sin embargo, las dimensiones que configuran la competencia intercultural deben basarse en *sensibilizar* hacia las diferencias entre la cultura propia y la cultura cuya lengua se aprende, teniendo en cuenta que ninguna de ellas es mejor que la otra. Simplemente son diferentes y merecen la misma atención. Por eso hablamos de la competencia intercultural (o transcultural) y no de la competencia cultural (Spychała 2007 2012).

Podemos concluir que el aprendiz cuando aprende una lengua extranjera se transforma en un intermediario o mediador (Byram 1995) o actor intercultural (Oliveras 2000) que con cierto nivel de la conciencia y habilidades podrá desarrollar este papel, no sólo ante sí mismo sino también ante las otras personas. Pero antes, con el apoyo del profesor y los materiales que tiene a su disposición, debe adquirir una competencia comunicativa intercultural que le facilite el encuentro con la otra cultura. Por eso, al principio, el papel de mediador intercultural lo van a desarrollar el profesor y los materiales didácticos. Serán estos últimos también los que deberían ayudar al estudiante (hablante intercultural) a interpretar las expresiones, intenciones y expectativas de los hablantes nativos. Todo esto nos lleva a plantearnos las siguientes preguntas: ¿es posible introducir todos estos elementos en el programa de las Olimpiadas? Y ¿cómo se hace? Intentaremos responder a estas interrogantes en la cuarta parte del presente artículo, donde ciertas características de las Olimpiadas se presentarán en relación con el marco teórico expuesto aquí.

En la didáctica de ELE se puede usar los estereotipos como un ejercicio para acercarse a las culturas hispanas. En este punto, la competencia comunicativa intercultural consistiría, no en evitar los estereotipos (lo que sería a largo plazo imposible) directamente, sino en comunicarse aceptándolos y superándolos donde sea posible (Spychała 2009). Con los estereotipos nos encontramos también en el país de origen, es decir que no tenemos que ir al país meta para dar opiniones "estereotipadas" acerca de sus valores, tradiciones, normas, etc. Percibir la cultura extranjera desde la perspectiva del estereotipo resulta más fácil que intentar aprenderla y conocerla de nuevo o desde cero. Sin embargo, para conocer las costumbres es mejor experimentarlas personalmente. Como cada país se caracteriza por un amplio abanico de costumbres es imposible conocerlas todas en la clase de lengua extranjera. Basta mencionar la multitud de costumbres que representan los países de habla hispana. Obviamente, es imposible presentar en el aula todas las costumbres que son particulares a las sociedades hispanas. Pensamos que es tarea tanto del profesor como de los materiales disponibles en la clase explorar de tal modo el campo de las costumbres y los hábitos que, al visitar un país de habla hispana, el estudiante evite en la mayor medida posible el choque cultural. Por eso es necesario

que disponga de habilidades y actitudes que le ayuden a descubrir nuevos elementos, antes desconocidos, de las culturas hispanas.

4. Hacia la competencia cultural: las propuestas didácticas de las II Olimpiadas de Español en Polonia

Teniendo en cuenta los enfoques mencionados en la primera parte del presente artículo, las Olimpiadas de Español en Polonia se nos presentan como un contexto para realizar el enfoque intercultural, con su hincapié en la interacción de la cultura meta y la del origen. Tiene que tratarse, por supuesto, de una interacción reflexiva, conciente y profunda por parte del alumno y del profesor. Las Olimpiadas forman, en el sistema polaco, un marco para la enseñanza de ELE (y para la realización de uno de sus objetivos más importantes, es decir, el desarrollo de la competencia intercultural. Si hablamos de las Olimpiadas, las entendemos de una doble manera: por un lado, tenemos en cuenta el concurso mismo, definido por su programa. Por otro lado, las Olimpiadas van mucho más allá del concurso, ya que constituyen un proyecto complejo, dentro del cual se elaboran numerosos recursos didácticos que se proporcionan a sus participantes y a sus profesores.

4.1 El programa de las OJH y su dimensión cultural

El programa de las Olimpiadas de Español, se encarna en un documento llamado Wytyczne. Este documento, actualizado todos los años, contiene una lista de contenidos cuya adquisición se exige a los participantes. No se trata de un concurso meramente lingüístico, ya que una gran parte del programa va dedicada a temas culturales, históricos, literarios y sociales. Los alumnos tienen que profundizar y prepararse para exponer toda una serie de temas que se dividen en cuatro partes del programa: la lengua (evaluada de manera escrita y oral, en todas las etapas), la cultura e historia de los países hispanohablantes (evaluadas de manera escrita en la segunda etapa y de manera oral en la tercera), la literatura (evaluadas de manera oral en la segunda y tercera etapa). El objetivo de las Olimpiadas en cuanto a la cultura, no se limita a la presentación o promoción de la diversidad cultural. Los organizadores se proponen la formación de la competencia cultural, tal como ha sido definida en la primera parte del artículo. No se trata pues solamente de conocimientos (por muy eruditos que sean), ni tampoco de habilidades puntuales, porque tiene que desarrollarse una habilidad duradera que permita al alumno la negociación de significados culturales y una interacción con otras identidades. Por supuesto, se espera de los participantes (y de sus profesores) que trabajen sobre las actitudes (abiertos, dialogantes, críticos), considerados aquí como el tercer elemento esencial de la competencia intercultural.

Examinando la dimensión cultural del programa de las Olimpiadas, es importante subrayar que los elementos culturales están presentes no sólo en las partes explícitamente culturales (Cultura de España e Hispanoamérica), sino también en: *los llamados "temas generales"* que constituyen la parte oral del elemento lingüístico, pero tratan los problemas actuales sociales y políticos de España y Latinoamérica: dos esferas estrechamente ligadas ala cultura de una sociedad, entendida como un conjunto de bienes

materiales y no materiales creados por la humanidad (Czarnowski 1956). Al mismo tiempo, el hablante tiene que saber situar estos problemas en un contexto más amplio (las tendencias globales) y a nivel de su propio país, Polonia; *la parte dedicada a temas de literatura,* dado que la literatura hispanohablante constituye un reflejo del desarrollo cultural de sus respectivos territorios; *la parte dedicada a temas de historia*, porque es imposible hablar de la historia sin mencionar sus dimensiones culturales. En breves palabras, el alumno (en colaboración con su profesor, en muchos casos) tiene que trabajar -es decir, conocer, debatir, interpretar– varios elementos culturales, prácticamente a nivel de todas las partes del Programa (menos la parte meramente lingüística en los tests escritos).

Entre los veinte temas generales, tres hacen una referencia directa a la cultura, exigiendo al alumno una reflección acerca de su propio país, los países hispanohablantes, Europa y el mundo. Estos son: *Los estereotipos culturales; La importancia de la participación en la cultura; La sociedad multicultural y la inmigración; La igualdad de derechos y la discriminación en el mundo occidental.* Otros muchos, le hacen profundizar en los temas sociales, también en su aspecto cultural, como, por ejemplo: *Los valores fundamentales en las sociedades occidentales; La familia: pasado, actualidad, futuro; Los medios de comunicación de masas y su influencia en la sociedad*. Al establecer los criterios de evaluación de esta parte, los autores de las Olimpiadas han insistido en las capacidades discursivas, el pensamiento crítico y la capacidad para interactuar, por lo cual, sería imposible aprobar este examen, sin entender realmente el problema abordado.

Los temas de la parte dedicada a la cultura *sensu stricto* (o Cultura con mayúsculas) van divididos en dos partes: España y Latinoamérica. Entre ellos figuran temas como: *El cine español actual; Los medios de comunicación en España; El mestizaje en Latinoamérica; La música tradicional latinoamericana.* Preparándose para presentar estos temas culturales y discutirlos, el alumno tiene que recordar que no se trata de memorizar un cierto contenido para luego reproducirlo. El examen incluye el diálogo con el entrevistador que tiene como objetivo valorar la comprensión del tema por parte del alumno. Además, es un diálogo eminentemente intercultural porque varios miembros de los tribunales son hablantes nativos, provenientes de las áreas en cuestión. El alumno necesita sumergirse en la cultura meta y saber interpretarla desde un punto de vista crítico, por ejemplo a través de la comparación de sus elementos con la cultura de origen. Es un dato que tiene que tener en cuenta también su profesor. Recordemos que el objetivo es desarrollar una verdadera competencia cultural; y por verdadera, entendemos perdurable: o sea un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que le sirva también fuera del marco del examen. Para poder lograr este objetivo, el alumno tiene que realizar sus tareas, conscientemente y con un cierto grado de autonomía, adecuado para él (Wilczyǧska 2002). Sólo entonces él mismo será autor de su propio trabajo, lo cual constituye una base para el desarrollo de la competencia. En base a las encuestas realizadas entre los profesores durante la II OJH, disponemos de conocimientos sobre toda una serie de técnicas utilizadas por los profesores, como: consultas individuales o en grupo, talleres, e-learning, la creación de espacios web para compartir informaciones y textos. No es nuestro objetivo recomendar estas técnicas como ideales sino sensibilizar al profesorado para elegir las que más potencien en sus alumnos la competencia cultural, por ejem-

plo a través del compromiso del alumno ("involvement") y su autonomización (véase: Little 2000).

La parte del temario del Programa denominada *Historia* también va dividida en dos áreas geográficas y se evalúa de una manera analógica a la parte cultural. Como los miembros del jurado se reclutan en su gran mayoría de entre académicos filólogos, ponen atención a los elementos culturales, yendo mucho más allá de la metodología puramente histórica. Unos ejemplos de temas que permiten ver la incorporación de la cultura y la imposibilidad de separar estas dos esferas son: *Al-Andalus: la conquista, transmisión de la herencia cultural árabe en el campo de la arquitectura, ciencia, filosofía y lengua; La Posguerra: el franquismo, las represiones, la resistencia, el exilio.* Como vemos, en el primer caso se pregunta explícitamente por los logros culturales de la cultura árabe, mientras que en el segundo es recomendable que el alumno sea conciente de las resonancias del franquismo en las culturas de España.

En la parte literaria el alumno tiene que saber analizar e interpretar textos, considerados como canónicos para diferentes países, épocas y corrientes. Necesita saber presentar el fondo cultural, histórico y social del mundo presentado en el texto literario. De entre veinte lecturas, aquí se presentan cuatro ejemplos que requieren una atención del alumno hacia el contexto cultural: C. J. Cela: *La familia de Pascual Duarte*; G. García Márquez: *Cien años de soledad;* L. Esquivel: *Como agua para chocolate;* E. Che Guevara: *Notas de viaje. Diario en motocicleta*. A modo de un breve comentario, parece obvio que, el primer texto se desarrolla en un entorno socio-cultural específico, dato imposible de omitir en el análisis; igual que en la historia de Tita, donde cabe resaltar el papel de la mujer en dada tradición y cultura. El tercer libro de los mencionados, se ha convertido en un icono (pop) cultural y es importante saber por qué es considerado representativo para Latinomérica. En el último caso, el alumno no puede entender el texto sin considerar el fondo cultural de la empresa revolucionaria, tanto como la posterior trascencencia cultural del protagonista.

4.2 La dimensión cultural de los recursos ofrecidos por las Olimpiadas

Entre las soluciones innovadoras que acompañan al Programa y la organización del Concurso debemos mencionar una serie de recursos orientados al desarrollo del alumno dentro del enfoque cultural e intercultural de ELE. Estos se pueden dividir en eventos (p.ej. chats y talleres) y materiales disponibles en la web y en su plataforma Moodle (unidades de clase, materiales culturales).

En los ocho centros universitarios de las OJH, se organiza diferentes talleres dirigidos a los alumnos y a los profesores. Los talleres comprenden temas culturales, históricos, literarios lingüísticos y didácticos. Hasta hoy se ha celebrado una treintena de encuentros de este tipo y a base de ellos se ha creado materiales diferentes para descargar (resúmenes). Algunos de los temas culturales abordados durante los talleres para los alumnos, son, entre muchos otros: *El flamenco y sus figuras principales; Para abrir el apetito: la gastronomía española, La performance de la celebración: las fiestas en España; La cul-*

tura musical de México. En cuanto a los talleres para profesores, destacan: *Los estereotipos culturales en la enseñanza de español a los polacos; El problema de la independencia y la cuestión del mestizaje; Análisis e interpretación de textos literarios en el aula de L2.*

Otro tipo de eventos son los chats con expertos. Dentro de esta iniciativa, los participantes tienen una posibilidad de hacer preguntas online a especialistas (académicos, docentes) acerca de los temas históricos y culturales. Con antelación se anuncia el tema y así los alumnos pueden adquirir conocimientos que les permitan participar en la discusión. El valor didáctico de estos eventos consiste en que los alumnos preparan las preguntas, reflexionando sobre lo que es más difícil o más importante para ellos mismos. Este recurso demuestra a los alumnos que pueden aproximarse al aprendizaje de una manera activa: alcanzar los conocimientos que les faltan, aclarar dudas o proponer un aspecto para ser desarrollado por el experto. Así se potencia el compromiso del alumno con su aprendizaje de la cultura meta (objeto de estudio y discusión). Hasta hoy se han celebrado chats acerca de los siguientes temas: *Los medios de comunicación en España; El mestizaje en América; La Transición Española; El muralismo mexicano; La gastronomía española: costumbres, platos, vinos típicos de España.*

Tanto los alumnos como sus profesores tienen acceso al Entorno Virtual de Aprendizaje (Moodle) donde pueden encontrar distintos materiales: tests, ejercicios, unidades de clase y materiales culturales (entre ellos presentaciones PPT, comentarios o resúmenes de talleres). Las unidades de clase son creadas por especialistas en didáctica y profesores de ELE polacos y españoles que han elaborado más de sesenta materiales para el uso del profesor en el aula. Algunos ejemplos de títulos son: *La participación en la cultura; Pintores españoles; La Sociedad Multicultural y la Inmigración; Acabemos con los prejuicios; Tópicos típicos; Los Medios de Comunicación en España; Los Sefardíes en la Península Ibérica; Los Indianos; El tango de Piazzolla.* Muchos otros materiales de las OJH ofrecen un amplio panorama de fenómenos culturales. Pueden ser un punto de partida para un alumno para sus investigaciones posteriores, porque obviamente no se trata de aprender de memoria el contenido de estos materiales. Además, el blog de las OJH es un material que permite familiarizarse con varias entradas creadas con regularidad por los estudiantes de filología española de Poznań, y comentarlos. Puede ser útil porque las entradas son elaboradas desde un punto de vista subjetivo de personas que, igual que los alumnos, pertenecen a la cultura polaca e intentan conocer y entender la cultura de los países hispanohablantes. También desde este punto de vista pueden resultar enriquecedoras las discusiones que se inicien a partir del Blog.

Conclusiones

En vista del marco teórico y la descripción del contenido la segunda edición del proyecto de las Olimpiadas de Español (OJH), consideramos que las Olimpiadas de Español constituyen un contexto propicio para la introducción del enfoque intercultural en la clase de ELE y el desarrollo pluridimensional de la competencia intercultural en los participantes. Éste es un gran desafío tanto para los profesores como para los organizadores de las Olimpiadas de Español quienes, ofreciendo varias herramientas, pueden funcionar como guías en el acercamiento de los alumnos hacia otras culturas.

Para esto es deseable una colaboración entre los organizadores, profesores, alumnos y, por último, los gerentes de sus centros educativos, porque es importante que se facilite y anime de una manera institucional el acceso a los recursos y a los eventos OJH, a sus destinatarios. La OJH, como un proyecto experimental, pretende elaborar formas innovadoras de trabajar con el alumno. Esperemos que, en un futuro, el desarrollo de la competencia intercultural del participante se convierta en un objetivo para todas las olimpiadas lingüísticas en Polonia.

Bibliografía

BONET, P. y L. MELCIÓN (1998): "La importancia del parámetro sociocultural en la enseñanza del español para fines específicos", en F. Moreno, M. Gil Bürmann y K. Alonso (dirs.), *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Madrid: Universidad de Alcalá de Henares, 175-180.

BYRAM, M., A. NICHOLS y D. STEVENS (2001): *Developing Intercultural Competence in Practice*, Clevedon: Multilingual Matters LTD.

BYRAM, M. y M. FLEMING (1998): *Language Learning in Intercultural Perspective*, Cambridge: CUP.

BYRAM, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence,* Clevedon: Multilingual Matters LTD.

CANALE, M. (2000): "From communicative competence to communicative language pedagogy", en *Competencia comunicativa,* Madrid: Edelsa, 63-82.

CARCEDO GONZALÉZ, A. (1998): "Cultura y patrones de comportamiento: su integración en la enseñanza de la lengua" en A. Celis y J. R. Heredia (dirs.), *Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjeros*, Actas del VII Congreso Internacional de ASELE, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 165–173.

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, Estrasburgo: Council for Cultural Cooperation, Education Committee Modern Language Division.

COVEY, S. (2003): *Siedem nawyków skutecznego działania*, Poznań: Rebis.

CZARNOWSKI, S. (1956): *Kultura*, en N. Assorodobraj y S. Ossowski (dirs.), *Dzieła*, Warszawa: PWN, 13-23.

GARCÍA, P. (1999): "El enfoque intercultural en la enseñanza de español a inmigrantes", en A. Belmonte (dir.), *Lengua y Cultura en el aula de E/LE*, Madrid: SGEL, 107-119.

GODEZZI, J. C. (1998): "Cultura de paz, bilingüismo e interculturalidad"*, Miray-Boletín de la Comisión Peruana de Cooperación con la UNESCO1*, Lima: Ministerio de Educación, 19-22.

GONZÁLEZ PIÑEIRO, M., C. GUILLÉN DÍAZ y J. M. VEZ (2010): *Didáctica de las lengas modernas. Competencia Plurilingüe e intercultural*, Madrid: Editorial Síntesis.

HOLEC, H. (1981): *Autonomy and foreign Language Learning*, Oxford: Pergamon.

KRAMSCH, C. (1998): "The privilege of the intercultural speaker", en M. Byram y M. Fleming (dirs.), *Language Learning in Intercultural Perspective*, Cambridge: CUP, 16-31.

LITTLE, D. (2000): "We're all in it together: Exploring the interdependence of teacher and learner autonomy", *Autonomy 2000* [en línea]. Congreso, Universidad de Helsinki, 7-9 septiembre (2012-08-30). *http://coyote.miyazaki-mu.ac.jp/learnerdev/LLE/8.2/littleE.html*

OLIVERAS VILASECA, A. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Madrid: Edinumen.

RISAGER, K. (1998): "Language teaching and the process of European integration", en *Language Learning in Intercultural Perspective,* Cambridge: CUP.

SPYCHAŁA, M. (2009): "La importancia de la competencia intercultural en la interpretación de las diferencias culturales en la enseñanza del español como lengua extranjera", en A. Klosiğska-Nachin y M. Baran (dirs.), *Entrecruces. Estudios Hispánicos e Hispanoamericanos*, Łodğ: Wyğsza Szkoła Studiów Miğdzynarodowych w Łodzi, 143-157.

SPYCHAŁA, M. (2008): "La evaluación de la competencia intercultural basada en algunos manuales de lengua española como lengua extranjera", en S. Cesteros Pastor y S. Marín Roca (dirs.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*, Actas de XVIII Congreso Internacional ASELE, Alicante: Universidad de Alicante, 579-585.

SPYCHAŁA, M. (2007): "Model kompetencji interkulturowej a kryteria oceny materiałów nauczania na przykładzie podrğczników do nauki jğzyka hiszpağskiego", en M. Jodlowiec y A. Niğegorodcew (dirs.), *Dydaktyka J zyków Obcych na pocz tku XXI wieku*, Kraków: Uniwersytet Jagielloğski, 267-73.

WILCZYğSKA, W. (dir.) (2002): *Autonomizacja w dydaktyce j zyków obcych. Doskonalenie si w komunikacji ustnej*, Poznağ: Wydawnictwo Naukowe UAM, 69-83.

ZARATE, G. (1993): *Representations de l´étranger et didactique des langues*, París: Dider.

La fosilización del error en los estudiantes lusófonos de E/LE en Galicia

Beatriz P. Suárez Rodríguez
Universidade de Vigo[1]

Resumen

Desde hace más de 20 años, la *Universidade de Vigo,* en Galicia, imparte cursos de español como lengua extranjera a alumnos de toda Europa, pero, sin duda, los hablantes lusófonos tienen una gran presencia en nuestras aulas.

Los alumnos lusófonos se comunican con los hablantes de español de Galicia de manera eficaz rápidamente; como contrapartida, fosilizan gran número de errores. En esta comunicación se abordarán temas como que el alumno deba aprender el español de la zona en la que lo estudia sin perder de vista el hecho de que, quizás, los examinadores de pruebas oficiales puedan penalizar ciertos usos dialectales del español. Así, nos incardinamos en la línea temática de *El papel de la lengua materna y el aprendizaje de ELE/L2 en contextos multilingües*.

1. Contextualización

La *Universidade de Vigo* organiza cursos de español como lengua extranjera desde hace más de 20 años. No existe ningún tipo de condicionante para ser alumno de estos cursos, sin embargo, la mayoría de aprendientes son estudiantes universitarios de intercambio, principalmente europeos del programa Erasmus, pero también estadounidenses y brasileños.

Sin ninguna duda, el número de estudiantes lusófonos ha ido creciendo cada año en los tres campus de la *Universidade de Vigo* (Vigo, Pontevedra y *Ourense*), lo cual no es de extrañar, por varios motivos. Desde el punto de vista idiomático, Galicia es una comunidad bilingüe en la que español y gallego son lenguas oficiales; en el ámbito universitario, todos los documentos oficiales están escritos en gallego y, además, los docentes pueden impartir sus clases en la lengua que deseen. La proximidad del portugués con el gallego es un claro incentivo, pues los alumnos saben que, aunque no hablaran nada de español, los gallegos les comprenderían con poca dificultad.

Por otro lado, no podemos dejar de lado la proximidad geográfica de Vigo con el Norte de Portugal ni los grandes vínculos culturales que vinculan ambos territorios secularmente y, por extensión, con Brasil, de hecho, podríamos entender el concepto de lusofonía con un todo idiomático-cultural que relacionara Galicia, Portugal y Brasil a través de la lengua y de diferentes manifestaciones culturales y artísticas tales como la literatura, la música...

1. Este artículo se enmarca dentro de las investigaciones llevadas a cabo por el grupo de investigación GRILES (Universidade de Vigo) en el proyecto "O acceso á educación universitaria galega en Lingua de sinais (LS): análise, deseño e elaboración de probas para a avaliación das competencias" (Referencia: 10 PXIB 302 020 PR), proyecto concedido en la convocatoria del Plan Galego de I+D+i por la Xunta de Galicia.

Creemos que esta doble perspectiva idiomática y cultural impulsa al alumno a decidir estudiar español en Vigo y, también, favorece que su filtro afectivo baje, de tal modo que reciba una gran cantidad de aducto comprensible. Así "El filtro afectivo es un bloqueo mental que evita que el estudiante utilice el input inteligible que recibe para la adquisición del lenguaje" (Krashen 1985: 2) y, por tanto, un filtro afectivo alto dificulta el aprendizaje, mientras que un filtro afectivo bajo lo favorece, por lo que "el alumno se involucra en la conversación y se siente un potencial miembro de la comunidad que habla la lengua meta" (TORGA 2012: 6).

Como contrapartida, a estos alumnos a los que les resulta ventajoso aprender español en Vigo, también les resulta muy costoso detectar los errores que cometen en español resultado de la interferencia de su lengua, no sólo porque no pueden recurrir a su *monitor* (Krashen 1985: 1-2) para detectar las incorreciones en la producción y corregirlas, sino porque los hablantes de español de Galicia tampoco apreciarán como errores muchas de estas producciones, acostumbrados como están a la alternancia de códigos, especialmente en situaciones informales.

En los casos de estos tipos de hablantes, estaríamos antelo que hemos dado en llamar situación de la *Pirámide invertida* o *metáfora del escalador*, pues una gran facilidad inicial (para la comunicación real y efectiva) se convierte en una gran dificultad, a medida que avanza el proceso, a la hora de eliminar los errores, de frenar o evitar su fosilización.

2. El proceso

Cuando un estudiante de ELE decide aprender español, y especialmente cuando opta por una comunidad bilingüe, caben plantearse ciertas cuestiones, que paso a formular:

1. ¿Cuál es el concepto de error que se maneja en el ámbito de enseñanza-aprendizaje del alumno?
2. ¿Qué tipo de errores comete el alumno?
3. ¿Cómo atenuar la fosilización del error?
4. ¿De qué manera la alternancia de códigos (AC) influye en el español del alumno lusófono que aprende ELE en Galicia?
5. ¿En qué medida los examinadores de pruebas oficiales (DELE, ACLES) pueden interpretar características propias del español de Galicia (Vigo) como errores?

Esta comunicación intenta responder a estas cuestiones.

"Los errores que aparecen en el uso de una lengua extranjera son elementos valiosos para el alumno, para el profesor y para el investigador por la información que proporcionan sobre el proceso de aprendizaje" (Corder 1967 citado en Liceras 1932: 35). Partimos, nosotros también, de esta noción de error a la hora de a la hora de abordar el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos y nuestro propio modelo de enseñanza. Y lo hacemos desde la fase 0, el momento en el que los aprendices todavía no están recibiendo clases, pero ya han iniciado el mecanismo de aprendizaje, pues han de enfrentarse a una prue-

ba escrita mediante la cual se les clasificará por grupos-nivel.[2] En la mayoría de los casos, la prueba es fiable y los alumnos muestran un equilibrio entre el número de aciertos en la parte test (66 preguntas con respuestas cerradas, 3 opciones), su capacidad para redactar un breve texto en pasado y su período de estudio-aprendizaje anterior al que van a iniciar (se les pregunta si han estudiado español antes, dónde y durante cuánto tiempo). Pero, con los hablantes lusófonos, la situación cambia por completo.

Los futuros alumnos portugueses o brasileños pueden fácilmente obtener una puntuación de 50 sobre 66 sin haber estudiado nunca antes español y habiendo escrito todo el pequeño texto en portugués (cuando no lo han dejado en blanco, por ejemplo) Estamos ante aprendices con un altísimo nivel de comprensión y un nivel 0 de expresión. Esta peculiaridad dificulta enormemente su asignación a un grupo-nivel, ya que no son alumnos iniciales absolutos (como podrían serlo alumno finlandeses que jamás hubieran estudiado español antes), pero tampoco poseen competencias gramaticales de los alumnos, alemanes o polacos, por ejemplo, de los niveles B1-B2 con los que se les debería clasificar si atendiéramos a la puntuación obtenida en el test exclusivamente.

Mostramos a continuación 4 ejemplos de preguntas del test de clasificación para que el lector pueda valorar dos casos de alumnas que han realizado el test:

54. A: ¿Dónde estará Elsa ahora?
B: estas horas, supongo que ya _____ a París.
a) llegará
b) habrá llegado
c) llegaba

55. A: ¿Qué hacemos esta noche? Tengo ganas de salir.
B: Lo que tú _____, a mí me da igual.
a) quieres
b) quieras
c) querrás

Figura 1

61 A: Son las cinco y media. _____ mi hermano ya no vendrá; es demasiado tarde.
B: Seguramente habrá ido a casa.
a) No creo que
b) Me temo que
c) Me sorprende que

64 A: Creo que te has perdido. Ya hemos pasado dos veces por aquí.
B: Me parece que tienes razón. Hace rato que _____, y no sé cómo salir de aquí.
a) damos una vuelta
b) estamos dando vueltas
c) nos damos la vuelta

Figura 2

2. El CDL realiza estas pruebas idénticas en sus tres campus (Vigo, Orense, Pontevedra), con el modelo que aquí describimos, desde hace cinco años. Se trata de un modelo tipo test, con 3 opciones de respuesta y un total de 66 preguntas. La persona que corrige, divide las respuestas en bloque A, B, C y se toman en cuenta el número de aciertos por bloque para considerar si el alumno es de Nivel A1, A2, B1, B2 o C1, no sólo la suma total de aciertos. Por otro lado, el alumno debe redactar un breve texto inicial sobre cómo fue su primer día en España; esta redacción es determinante para clasificar.

Así, según los datos recogidos, nos encontramos ante casos como el de esta alumna (LSFS), de Brasil, que se realizó el test el 17-septiembre de 2012, que no había estudiado antes español, que obtuvo un total de 40 puntos, que incluso respondió adecuadamente a preguntas muy avanzadas, que podría estar en un nivel B1, pero que a la hora de escribir deja el test en blanco y sólo indica, en relación con sus preferencias horarias: "*Posso somente em lunes e jueves".* Así, en cuanto a producción escrita, quizás estaría entre un A1-A2.

La alumna SC, alemana, con 2 años de estudios previos de ELE, ha obtenido sólo 27 aciertos en el test, ninguno entre las preguntas 50-60, lo que la situaría entre el nivel A2-B1. En este caso, la parte de expresión escrita, nos lleva a clasificarla en nivel B1. Caso opuesto diametralmente al anterior:

> El año pasado, fui ~~en~~ a Brasil para visitar Ø una amiga que vivé en Sao Paulo. Fuimos tambien a Rio de janeiro y hemos visitado el Corcovado y además el Pao de azuzar. Fue fantástico. Despues Ø nuestra viaje a Rio de Janeiro, fuimos a Buenos Aires para una estancia de una semana. Poco tiempo, de verdad, pero mejor que nunca la visita. He disfrutado tanto esta viaje porque los lugares me han encantado y la comida también.
> Me gustaría viajar al Latinamerica otra vez!

Como vemos, son los errores a la hora de producir, los que nos ayudan más certeramente a conocer, a través de su interlengua, el nivel de ELE del aprendiz, lo cual facilita la integración en el grupo-nivel más adecuado para el alumno. Somos conscientes que una asignación incorrecta afectará decisivamente a todo el proceso. Somos también conscientes de que la observación de la interlengua, en cada una de sus fases, aporta datos cruciales.

Varón López (2012: 9-11) recoge los postulados de Selinker y nos muestra los 5 tipos de interlengua que se pueden encontrar en un aprendiz. Así, en nuestros estudiantes lusófonos se pueden ejemplificar como sigue:

1. La transferencia de la L1:[1] "Así que no sabemos aún si él es *mismo* presumido o si solo le consideran así porque le envidian"

2. La sobregeneralización de las reglas de la L2:[2] "María casó con Juan" >> se casó

3. La transferencia de instrucción:[3] "Así se deduce que él es un hombre presuntuoso, aunque no llegamos a percibir si esa es una realidad porque nunca dice como los otros lo *vean*, pero en la obra original sí." >> ven).

1. Se toma un elemento lingüístico de la L1 (palabra, estructura...) y se usa como si fuera propio de la L2. Se produce, por ejemplo, en la llamada traducción literal y es una de las estrategias más comunes en todos los niveles (Ejemplo: En verano fui al mar > En japonés suele usarse *mar* en contextos en los que en español se usa *playa*) (Varón López 2012: 9)
2. Se aplica una regla de la L, a todas las situaciones parecidas, traspasando los límites de su uso correcto. Se produce, por ejemplo, cuando el aprendiz hace regular una forma verbal que es irregular (Ejemplo: No sabo francés >> La 1ªpersona del singular del verbo saber es irregular: *sé*) (Varón López 2012: 10)
3. A partir de la explicación o la enseñanza formal, el aprendiz intenta aplicar los nuevos conocimientos sin conocer bien los límites de su uso. Ocurre, por ejemplo, después de aprender la conjugación del Presente de Subjuntivo (Ejemplo: Mi hermana trabaje en un banco.> > En este caso habría que usar el Presente de Indicativo: *trabaja*). (Varón López 2012: 10).

4. Las estrategias de aprendizaje:[4] "Aunque eso era inevitable para *encortar* la adaptación, la verdad es que si pierde momentos de descripción de rara belleza y que hacen de la obra original tan extraordinaria." *Encurtar* > Encortar > acortar).

5. Las estrategias de comunicación:[5] "El Magistral *no se preocupa con* los problemas alrededor aunque los vea y mismo que tengan que ver con la Iglesia, porque está enfocado en él mismo y no en los problemas de los otros" >> preocuparse por).

Son los diferentes estadios de la Interlengua del alumno y el concepto de error como síntoma, parte del progreso del alumno y no como problema (Varón López 2012: 6) los que nos llevan a establecer comparaciones entre el gallego y el español de Galicia con el portugués, para facilitar el proceso de aprendizaje de los alumnos mediante la predicción de posibles dificultades y la fosilización de errores futuros.

Dese esta doble perspectiva, podemos hablar de errores que se corresponden con el gallego (ECG) y de errores por alternancia de códigos (EAC).

2.1 El proceso: ECG

Somos conscientes de que los alumnos lusófonos que estudian español en Galicia fosilizan los mismos errores, o similares que aquellos que, por ejemplo, lo estudian en Portugal,[6] partir del gallego como base de comparación para predecir dificultades con el aprendizaje del español ayuda a prevenir errores y crea un clima afectivo positivo en el aula. Enumeramos algunos aspectos que tomamos en cuenta:

1. El género gramatical: para el alumno lusófono es complicado predecir cuándo en español habrá un cambio o cuándo habrá conservación en relación con la L1. En líneas generales, la situación es la misma que con el gallego y el español. Así, sucede en palabras como: *sal / árbol / calor/ puente / árbol / nariz/ leche/ el nombre de las letras / las palabras terminadas en –aje.*

2. Los numerales: el numeral cardinal *dos* es variable en cuanto al género en gallego y portugués, pero no en español. El numeral ordinal *primero* tiene una forma *primer* ante sustantivo masculino singular en español, pero no en gallego y portugués.

3. El sistema verbal del español presenta formas irregulares que en gallego y en portugués son regulares. Es el caso de las irregularidades vocálicas y consonánticas del presente en verbos como *pensar* o *doler*, regulares en gallego y portugués.

4.Se intenta facilitar la organización de los conocimientos de la L2, y para ello se simplifican las reglas en busca de asociaciones con conocimientos previos (Ejemplo: Quiero saber más sobre la económica de Latinoamérica >> Tal vez por influencia del inglés *economics*, se usa el adjetivo *económico/a* como si fuera el sustantivo *economía*). (Varón López 2012: 11).

5. Se emplean para compensar alguna carencia que puede impedir una buena comunicación. Esto se aprecia en la expresión oral cuando el aprendiz concentra su atención, ya sea consciente o inconscientemente, en los aspectos que le parecen más adecuados y a veces descuida los que le parecen menos relevantes o que requieren un esfuerzo que no juzga necesario (Ejemplo: Soy Ø Japón >> Omite la preposición *de* por tratarse de un elemento gramatical, carente de significado, y sólo emplea las palabras que tienen un contenido semántico). (Varón López 2012: 11)

6.Aunque no estamos realizando un estudio pormenorizado de casos, la observación como docente de ELE en Vigo, Orense Pontevedra y Braga (Universidad Católica de Braga, Portugal) nos lleva a esta aseveración.

Esto sucede en todo el paradigma verbal. Por otro lado, en gallego y portugués no existen los mismos verbos pronominales que en español.

4. Tanto en gallego como en portugués la preposición *a* expresa tiempo en construcciones como *a la tarde, a la noche* en lugar de la preposición *por* del español.

5. Los verbos *acordarse de* y *recordar* del español, presentan los mismos problemas y cruces en la interlengua de los gallegos que hablan español que de los estudiantes portugueses.

6. La *descolocación pronominal* es habitual en los aprendices lusos, cuyo sistema pronominal tiende a la enclisis, como el del gallego, y no a la proclisis, como el del español.

7. Coinciden gallego y portugués en la perífrasis *Ir + Ø infinitivo* que no se corresponde con la española *ir a + infinitivo.* Son también usos del gallego y del portugués el verbo *tener* como auxiliar en lugar del español *haber.*

8. Tanto en gallego como en portugués, el sistema verbal es más reducido que en español, pues no hay formas compuestas con *haber.* Podríamos hablar incluso de una neutralización de las formas indefinido / perfecto en el indicativo e imperfecto de subjuntivo/ pluscuamperfecto de indicativo.

2.2 El proceso: EAC

Pudiera parecer el bloque anterior un listado de tantos que indican similitudes o diferencias entre lenguas, sin embargo, muchos de los casos citados se reproducen en el español de Galicia, forman parte, por tanto, del sistema, de modo que los estudiantes de ELE los reproducirán también. Estos son casos complicados, pues no queda claro que deban considerarse errores. Sí, serían errores, por el contrario, ciertas palabras presentes en los documentos oficiales de la universidad (lugar donde aprenden español los alumnos a los que nos referimos) escritos en gallego y que los alumnos no distinguen del español; así, la mayoría de alumnos termina diciendo *universidade*, *sinatura* o rúa en lugar de *universidad*, *asignatura* o *calle*.

Estamos ante una situación complicada. El alumno estudia español en una comunidad bilingüe, por tanto puede encontrarse con el problema de no ser capaz de reconocer que algunas de las palabras que oye o lee no son español, sino gallego (de este modo se estarían fosilizando errores, ya que estas palabras se asemejan a otras de su propia lengua); pero, por otro lado el alumno estaría expuesto a las peculiaridades del español de Galicia, no solo del gallego, (al contrario que en el caso anterior, no las consideramos errores) entre ellas, la AC:

> Situación conversacional que se produce en zonas multilingües cuando en el discurso en la lengua A se incrustan elementos de la lengua B, C, D... De manera total o parcial (calco, entonación, léxico, gramatical) Esto puede darse en individuos cultos conocedo-

res del código de cada lengua, por lo que estamos ante un recurso discursivo más o menos consciente y con un claro significado pragmático (Vázquez Veiga 2003: 596).

Hablamos entonces de casos como:

1. El uso de *¿y luego?*, calco de la gorma gallega *¿e logo?,* no para expresar tiempo, sino causa (con el significado de *¿y eso?)*

2. La expresión *no dar hecho* calco del gallego *non dou feito* que significa no *ser capaz de / no dar abasto con.*

3. El uso de *home, muller, filliño/a* por *hombre, mujer, hijo/a.*

4. El uso *de pota, colo, reseso* por *olla, regazo, rancio.*

5. Determinada entonación, en especial para dotar de humor a determinados discursos. El uso de refranes (Ej: *Nunca choveu que non escampara* para aludir a que toda circunstancia, por mala que sea, al final termina).

6. En zonas del sur de Galicia, el uso sistemático de *escuchar, mirar y quitar* por *oír, ver y sacar.*

A nuestro juicio, estas características pragmático-discursivas propias del español de Galicia y fruto de la AC no sólo no constituyen un error si aparecen en el discurso de un aprendiz de ELE, sino que, muy al contrario acercan el *otuput* del aprendiz al de un nativo, por tanto, un estudiante que asimilara e hiciera suyas estas características, sería un buen aprendiz.

3. Conclusiones

Consideramos el error como parte del proceso. Por tanto, intentamos adelantarnos indicando ala alumno cuáles podrían llegar a ser sus posibles dificultades al aprender ELE siendo lusófono, pero también sus posibles ventajas en comparación con otros aprendientes.

El estudiante lusófono que aprende ELE en Galicia fosiliza errores que fosilizan los alumnos lusófonos que estudian en Portugal, por ejemplo, pero también incorporan otros propios de Galicia, en especial léxico propio del ámbito universitario, tanto docente como administrativo, pues el gallego es la lengua exclusiva de muchos documentos oficiales.

El español de Galicia posee ciertas características, léxicas y morfosintácticas, a las que hay que sumar la AC. El estudiante que las incorpora a su discurso se asemeja a un nativo, por tanto, sus producciones son correctas. Por lo tanto, creemos que los examinadores oficiales deberían recibir formación específica que no les llevara a penalizar ciertos usos como errores. Un Extranjero que habla con un nativo de cualquier zona en la que se hable español, está muy cerca de ser nativo.

Bibliografía

KRASHEN, S. (1997): "The monitor model for adult second language performance" en M. Burt, H. Dulay y M. Finocchiaro (Eds), *Viewpoints on English as a Second Language*, NewYork Regents, 152-161. Traducido en Liceras 1992.

LICERAS, J. M. (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua,* Madrid: Visor.

TORGA, Mª C. (2012): "Vigotsky y Krashen: zona de desarrollo próximo y el aprendizaje de una lengua extranjera" [en línea]. *http://www.educared.org/global/educared/content display?EDUCARED_SHARED_CONTENT_ID=11632253* [Consulta: 10 de julio de 2012].

VARÓN LÓPEZ, A. (2012): "Fosilización y Adquisición de Segundas Lenguas _ASL_", 101-128 [en línea]. *http://human.kanagawa-u.ac.jp/gakkai/publ/pdf/no166/16609.pdf* [Consulta: 10 de julio de 2012].

VÁZQUEZ VEIGA, N. (2003): "Pero ya hablé gallego, lle dixen eu...: análisis de un caso de alternancia de códigos en una situación bilingüe", *ELUA*, 17, 589-606.

Un análisis de los marcadores discursivos por hablantes no nativos del español

An Vande Casteele
Vrije Universiteit Brussel

Resumen

El presente artículo versa sobre el análisis de los marcadores del discurso reunido con el aprendizaje de ELE. Más precisamente, comentaremos cómo nuestros estudiantes de lingüística, que son aprendientes del español como lengua extranjera, llegan a distinguir los diferentes significados y usos de los marcadores discursivos. Así, detallaremos una serie de tareas de investigación que realizamos con nuestros estudiantes en el marco de un seminario de lingüística, impartido en el tercer año del bachillerato de "Lingüística y estudios literarios" en la Vrije Universiteit Brussel en Bélgica. Redactan una síntesis de los aspectos teóricos más pertinentes en la definición de los marcadores, elaboran un estudio lexicográfico. Luego, realizan un estudio de corpus contrastivo en base a obras literarias escritas en español y traducidas al neerlandés. Y, por fin, pasan a un análisis empírico basado en datos extraídos de varios corpora en línea. Los objetivos principales están no solo en aprenderles a los estudiantes a llevar a cabo un trabajo de investigación científico, sino que también persiguen mejorar la competencia discursiva de los mismos.

1. Introducción

Grice (1975, 1981) ya postuló que lo dicho no es todo lo comunicado. Hay una serie de mecanismos y principios que regulan los actos comunicativos y que nos llevan a distinguir lo dicho o codificado de lo comunicado. Así, lo que se comunica implica mucho más que lo explícito. Se refiere a todo tipo de información que puede transmitirse. Incorpora por ejemplo establecer relaciones, producir ciertos efectos en los interlocutores, perseguir determinados objetivos, etc.

Así, la comunicación se define como esencialmente inferencial. Entre los elementos importantes a la hora de interpretar un discurso y de realizar inferencias están los marcadores. A pesar de los numerosos estudios ya dedicados al tema (*cf.* Aschenberg y Loureda Lamas 2011; Cortés y Camacho 2005; Fuentes Rodríguez 1987, 2000; Loureda Lamas y Acín Villa 2010; Martín Zorraquino y Montolío 1998; Martín Zorraquino y Pórtoles Lázaro 1999; Pórtoles Lázaro 2007, etc.), todavía resulta muy difícil abarcar el funcionamiento y valor discursivo de los marcadores. Aún más, porque el grupo de marcadores discursivos no es homogéneo.

2. Unos aspectos teóricos sobre los marcadores discursivos

Los marcadores discursivos son recursos lingüísticos cuyo empleo no puede disociarse de la situación de enunciación. Son elementos que sirven para establecer la

cohesión en un discurso.

De acuerdo con Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: 4057) se definen como sigue:

> Los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional –son, pues, elementos marginales– y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación.

Pues, los marcadores del discurso no poseen un significado referencial. Esto significa que no tienen naturaleza representativa, sino que ayudan en el procesamiento de significados, sirven para inferir relaciones, significados. Cabe admitir, de acuerdo con Sánchez Avendaño (2005), que a menudo no se necesitan estas marcas explícitas para que el interlocutor pueda establecer las relaciones lógico-semánticas. Sin embargo, hay consenso sobre el hecho de que el empleo de marcadores contribuye a reducir el coste de procesamiento.

Sintácticamente son unidades dichas marginales, en el sentido de que se sitúan al margen de la oración. Asumen un papel extrapredicativo, lo cual implica que no dependen sintácticamente de otros elementos en la oración. Gozan de cierta movilidad y no parecen obligatorios para obtener una oración gramaticalmente correcta.

Suele decirse además que los marcadores presentan un alto grado de gramaticalización. Lehmann (1995) define este fenómeno como la conversión de unidades léxicas en unidades gramaticales o de unidades gramaticales en unidades "aún más gramaticales". Significa que los marcadores pierden sus posibilidades de flexión y de combinación y que abandonan su significado conceptual para especializarse en uno de procesamiento.

Diversos tipos de palabras pueden actuar como marcador: adverbios (*así, igualmente*), locuciones adverbiales (*en primer lugar*, *por un lado*), conjunciones (*pero, pues*), locuciones conjuntivas (*por consiguiente, a saber*), sustantivos (*hombre*), adjetivos (*bueno*), formas verbales (*vale, oye, vamos*), interjecciones (*eh, ya*).

Y la heterogeneidad en la clase de los marcadores no sólo se nota en lo formal, también pueden asumir diferentes tipos de funciones en un discurso. De acuerdo con Briz *et al.* (2008) se atribuyen a los marcadores discursivos cuatro funciones básicas: el de nexo, de modalización, de focalización y de control de contacto. Unas precisiones. En su función de nexo el marcador se emplea, como lo sugiere el término para reunir unidades lingüísticas. La conexión puede realizarse de tres maneras: una conexión argumentativa (*cf.* 1), una reformuladora (2) o una estructuradora (3).

1. En estos tiempos de control y desarrollo de la genética, podríamos pensar en monstruos producidos por alguna manipulación genética fallida. *Sin embargo*, estamos ante una manipulación digital intencionada.

(CREA, *Universo Fotográfico. Revista de Fotografía*, nº 2, 05/2000)

2. [...] llega a Angostura, Angostura del Orinoco, en febrero de mil ochocientos diecinueve, *o, mejor dicho*, finales de enero.
(Corpus del español, Habla Culta, Bogotá M8)

3. Además, la construcción de un petrolero con aquellos sistemas puede encarecerse hasta un 30 por ciento, sin olvidar que se reduce la capacidad del buque, lo que encarece el transporte hasta un 12 por ciento. *En segundo lugar*, tampoco son "insumergibles", porque ya se han registrado accidentes de ese tipo de buques.
(CREA, Prensa, *Tercer Milenio. Suplemento de Ciencia y Tecnología de El Heraldo de Aragón*, nº 214, 25/01/2000)

La segunda función es la de modalización. Se realiza como una atenuación o una intensificación de lo comunicado. Sirva de ilustración (4):

4. Estaba furiosa con Gertrudis, *bueno*, no precisamente con ella, sino con el trabajo que representaba el atender a su tropa (Esquivel 2003: 157).

La tercera función concierne focalización. Implica el puesto en relieve de un determinado elemento en el discurso, como en (5).

5. *Incluso* facilita las cosas –prosiguió Alatriste, ecuánime–.
(A. y C. Pérez Reverte 1997: 45)

Por fin, hay el mantenimiento o control del contacto en el acto comunicativo. Lo ilustra (6).

6. Tito hizo un gesto con los hombros: –O quien sea. Igual da. –Oye, ¿a ti qué te parece de la Mely? –¿La Mely?, ¿en qué sentido?
(*Spanish Online*, ONE 71, EJ:064 El Jarama)

3. Tareas de investigación en el aula de lingüística

Detallamos ahora las tareas de investigación que realizan nuestros estudiantes en el seminario de lingüística española. Cabe precisar que los estudiantes son del tercer año del bachillerato de "Lingüística y estudios literarios" en la Vrije Universiteit Brussel en Bélgica. Son hablantes no nativos del español cuya competencia lingüística podría calificarse como un B2 del Marco Común Europeo de Referencia.

3.1 Síntesis

En las primeras clases del seminario les ofrezco una introducción en la pragmática y abordamos el tema de los marcadores discursivos. Luego, les pido a los estudiantes que intenten definir ellos mismos el concepto de marcador. Para ello, tienen que sintetizar unos textos. Se trata de unos capítulos del libro *Marcadores del discurso* de Portolés

Lázaro (2007) y las primeras secciones en el capítulo de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999) en la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* editada por Bosque y Demonte. Les pido reunir los aspectos que consideran como más representativos a la hora de definir un marcador discursivo.

3.2 Estudio de los marcadores en los diccionarios

La segunda tarea es un breve estudio lexicográfico. Cada estudiante analiza el significado de un solo marcador en diversos diccionarios. Analizan tanto diccionarios generales (Maldonado 2006, Moliner 2007, RAE 2001, Sánchez Pérez 2001, Seco *et al.* 2008) como diccionarios especializados (Briz, Pons y Portolés 2008 [en línea] y Fuentes Rodríguez 2009). Observamos que los diccionarios generales ofrecen a menudo una definición "residual" (como lo denomina Briz Gómez (2006: 675). Esta se caracteriza básicamente "por la enumeración de sinónimos, no siempre coincidentes con el significado de la unidad que se pretende definir". Por consiguiente, concluye Briz, estas definiciones solo ayudan a orientar al lector, pero resultan insuficientes a la hora de predecir el uso de un marcador discursivo. Los diccionarios especializados en los marcadores, como los de Briz, Pons y Portolés (2008) y Fuentes Rodríguez (2009), al contrario, sí ofrecen más datos. Intentan definir de manera más clara el significado de los marcadores y comentan los diferentes usos y contextos en que pueden emplearse. También añaden varios ejemplos.

3.3 Estudio de los marcadores en un corpus literario

El estudio contrastivo que sigue, se realiza en base a traducciones de obras literarias. Cada estudiante trabaja sobre un capítulo de una obra literaria y enlista todos los marcadores con sus traducciones.[7] Juntando los resultados obtenidos por los estudiantes, se ha podido compilar una base de datos de unas 210.000 palabras que nos ofrece 1188 casos con un marcador en español y/o en neerlandés. Nos explicamos: esta base incorpora los marcadores discursivos empleados en los textos en español traducidos por un marcador en neerlandés. También incluye marcadores en español traducidos de otra manera en neerlandés.[8] Y, además, hicimos el análisis opuesto del neerlandés al español, lo cual nos ofrece también los marcadores en neerlandés que no aparecen bajo la forma de marcador en la versión original en español. Incorporamos a título de ilustración unos ejemplos:

7. *Bueno*, la tinta negra no había sido necesario elaborarla, *pues* había quedado bastante de la que prepararon para la boda de Pedro con Rosaura (Esquivel 2003: 200). *Nou ja*, de zwarte inkt hadden ze niet hoeven maken, *want* er was nog genoeg over van de bruiloft van Pedro en Rosaura. (Esquivel 2001: 748)

8. Las Tres Marías era un buen negocio que no requería ayuda del filón de oro, sino, *por el contrario*, sirvió de garantía para prorrogar la concesión de la mina (Allende 2009: 74).

7. Los libros analizados se mencionan en la bibliografía.
8. A continuación se ofrecen unos ejemplos.

De Drie Maria's was een goed bedrijf dat de opbrengst van de goudader niet nodig had, *integendeel*, het was de borg voor verlening van zijn concessie voor de mijn (Allende 1985: 69).

En cuanto a los resultados cuantitativos, podemos indicar que los marcadores más frecuentes en nuestra base española son *pero* (235 veces), *pues* (106) y *entonces* (82); en el corpus en neerlandés son *maar* (276), *dan* (53) y *dus* (49).

Unos primeros resultados indican un grado de variación bastante alto. Las tablas siguientes ilustran por ejemplo las variantes en la traducción de *pero* y *maar*.

traducciones de *pero*	
maar	200
echter	9
toch	3
desondanks	1
och	1
otra forma o forma cero	21
total	235

maar en la versión original	
pero	200
sin embargo	7
ahora	1
bueno	1
entonces	1
más bien	1
pues	1
otra forma o forma cero	64
total	276

Citamos dos ejemplos particulares. El ejemplo (9) ilustra el empleo de *pero* en la versión en español y la forma cero en neerlandés. Parece que en la traducción no se ha mantenido la idea de contraste.

9. Algunas personas se dieron vuelta para mirarla y cuchichearon, como a me. nudo ocurría a su paso, *pero* Rosa no parecía darse cuenta de nada, era inmune a la vanidad [...] (Allende 2009: 15).
   Sommigen draaiden zich naar haar om en fluisterden, zoals ook zo vaak gebeurde als ze passeerde. <**Ø**> Ze scheen niets te merken, ze was niet gevoelig voor ijdelheid (Allende 1985: 14).

En la frase en español en (10) se expresa una idea de adición con *y*, mientras que la traducción en neerlandés se hace con el marcador de oposición *maar*.

10. Allí aprendí que casi todo se olvida en la vida, empezando por los olores, **y** que si algo aspiraba en el mundo era a no morir en un lugar como aquél (Ruiz Zafón 2008: 23).
    Daar leerde ik dat men in het leven bijna alles kan vergeten, te beginnen bij vieze geuren, *maar* als ik één wens had op deze wereld, dan was het om niet in zo'n oord te hoeven sterven (Ruiz Zafón 2009: 20).

En fin, podemos concluir con Boas (2010) que resulta clara la multifuncionalidad de los marcadores discursivos y de ahí se entienden las dificultades a la hora de traducir los marcadores discursivos (*cf.* Aijmer *et al.* 2006; Aijmer y Simon-Vandenbergen 2006;

Degand 1998, 2009; Portolés 2002; Simon-Vandenbergen; Willems 2011).

3.4 Estudio de los marcadores en los corpora en línea

La parte final en la serie de tareas de investigación consiste en un estudio empírico basada en otro corpus que tienen que compilar los estudiantes, usando diversos corpora en línea: el *Corpus de Referencia del Español Actual* (*CREA*) de la Real Academia Española (corpus.rae.es/creanet.html), el *Corpus del español* de Davies de la Brigham Young University (www.corpusdelespanol.org) y *Spanish Online* (*SOL*) de Mighetto de la Universidad de Göteborg (spraakbanken.gu.se/konk/rom2/). Es la tarea de investigación principal del seminario y consta de una parte individual y otra en grupo. Incluye una presentación y un paper.

Ahora bien, cada estudiante trabaja sobre el marcador discursivo examinado en su parte lexicográfica arriba comentada y busca en los tres corpora citados unos 150 a 200 ejemplos.

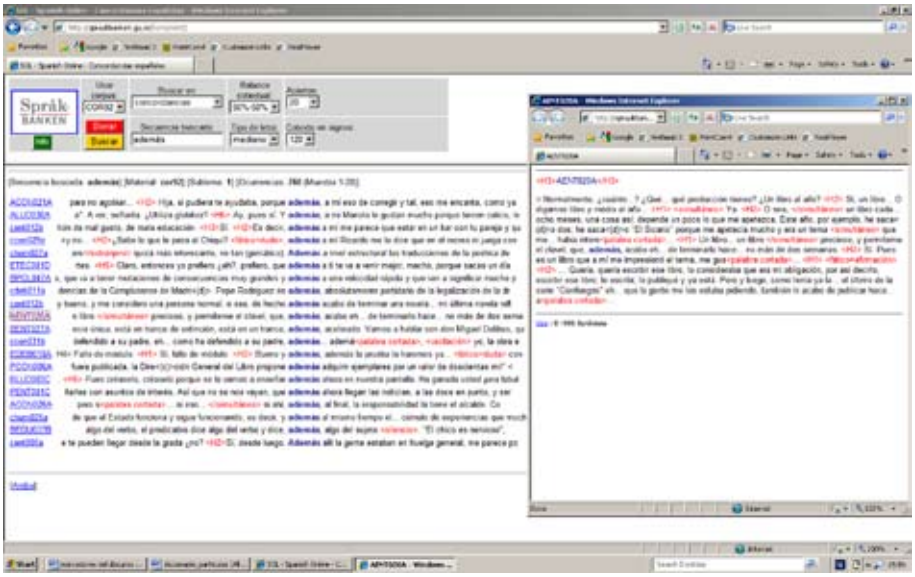
El *Corpus de Referencia del Español Actual* (*CREA*) de la Real Academia Española (corpus.rae.es/creanet.html) enlista los ejemplos del modo siguiente.

Y permite bajar los datos por párrafos.

La obtención de los datos en el *Corpus del español* (www.corpusdelespanol.org) de Mark Davies se realiza de modo similar.

El corpus *Spanish Online* (SOL) (spraakbanken.gu.se/konk/rom2/) de Mighetto presenta una ventaja particular con respecto a los corpora arriba presentados. Ofrece mucho más datos del oral.[1]

1. Cabe precisar que el CREA también incluye una sección oral, pero se trata más bien de un oral que calificaría como un



Ahora bien, los estudiantes analizan los datos obtenidos en los tres corpora y describen los rasgos morfosintácticos, semánticos y discursivos de los marcadores. Luego, tienen que reunirse en pequeños grupos de trabajao según el tipo de marcador examinado (reformuladores, contraargumentativos, etc.). Comparan los resultados y averiguan si ciertos marcadores presentan rasgos similares. Examinan, por ejemplo, en qué contexto ciertos marcadores pueden emplearse como sinónimos, qué restricciones presentan, etc.

4. Conclusión

Con la elaboración de las tareas de investigación en el seminario de lingüística nuestros estudiantes han aprendido a realizar un estudio científico basado en diferentes tipos de corpora. Han realizado un estudio contrastivo y también han profundizado sobre un aspecto particular. Las mismas tareas también les han servido como un ejercicio útil en su proceso de aprendizaje del español. Así, nuestros estudiantes, que no son nativos del español, también han podido mejorar sus competencias comunicativas en la lengua. La destreza oral se ha practicado en la presentación, la escrita con el paper. Y quizá el logro principal, en mi opinión, esté en el hecho de haber podido mostrarles que cualquier tipo de investigación resulta útil y ofrece un resultado interesante. Me refiero a las palabras de Casado Velarde (2002: 279) para ilustrarlo.

Es mucho lo que se ha hecho; pero es más aún lo que falta por hacer –no existe una nómina, ni siquiera aproximada, de marcadores: se cuentan por centenares– antes de tener un mapa general de las unidades lingüísticas con que cuentan los hablantes de español para construir, cohesionar, ordenar o contextualizar los discursos y las partes que los integran.

---

oral preparado. Incluye por ejemplo programas de televisión, etc.

Esta última cita me sirve cada año para motivar a mis estudiantes. Justifica que resultará útil su trabajo. Por supuesto, cada investigación presenta sus límites, pero siempre salen hallazgos interesantes y sus resultados darán lugar a nuevas preguntas de investigación.

Bibliografía

AIJMER, K., A. FOOLEN y A.-M. SIMON-VANDENBERGEN (2006): "Pragmatic markers in translation: a methodological proposal", en: K. Fischer (dir.), *Approaches to Discourse Particles*, Oxford: Elsevier, 101-114.

AIJMER, K. y A.-M. SIMON-VANDENBERGEN (2006): *Pragmatic markers in contrast*, Amsterdam: Elsevier.

ALLENDE, I. (2009): *La casa de los espíritus*, Barcelona: Debolsillo.

ALLENDE, I. (1985): *Het huis met de geesten,* Amsterdam: Wereldbibliotheek.

ASCHENBERG, H. y O. LOUREDA LAMAS (2011): *Marcadores del discurso y lingüística contrastiva. Perspectivas lexicográficas y traductológicas*, Madrid: Iberoamerica-Verveurt.

BOAS, H. C. (2010): "On the equivalence and multifunctionality of discourse markers in language contact situations", en: T. Harden y El. Hentschel (dir.), *40 Jahre Partikelforschung*, Tübingen: Stauffenburg Verlag, 301-315.

BRIZ, A., S. PONS BORDERÍA y J. PORTOLÉS (2008): "Presentación", en *Diccionario de Partículas Discursivas del Español*, Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de Valencia.

BRIZ, A., S. PONS BORDERÍA y J. PORTOLÉS (2008): *Diccionario de partículas discursivas del español (DPDE)* [en línea]. *http://www.dpde.es*

BRIZ GÓMEZ, A. (2006): "Diccionario de Partículas Discursivas del Español (DPDE). Resultados de una investigación", en *Filología y lingüística. Estudios ofrecidos a Antonio Quilis*, Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, vol. 1, 271-297.

CORTÁZAR, J. (1987): *Rayuela: een hinkelspel*, Amsterdam: Meulenhoff.

CORTÁZAR, J. (1977): *Rayuela,* Barcelona: Edhasa.

CORTES, L. y M. CAMACHO (2005): *Unidades de segmentación y marcadores del discurso: elementos esenciales en el procesamiento discursivo oral*, Madrid: Arco Libros.

CASADO VELARDE, M. (2002): "El *Diccionario del español actual* y los marcadores del discurso", en P. ÁLVAREZ DE MIRANDA y J. POLO (dir.), *Lengua y diccionarios. Estudios ofrecidos a Manuel Seco*, Madrid: Arco Libros, 279-290.

DEGAND, L. (2009): "On describing polysemous discourse markers. What does translation add to the picture?", en S. Slembrouck *et al.* (dir.), *From will to well. Studies in Linguistics offered to Anne-Marie Simon-Vandenbergen*, Gent: Academia Press, 173-183.

DAVIES, M. (2002-): *Corpus del Español: 100 million words, 1200s-1900s* [en línea]. *http://www.corpusdelespanol.org/*

DEGAND, L. (1998): "On classifying connectives and coherence relations", en M. Stede *et al.* (dir.), *Discourse relations and Discourse markers. Proceedings of the workshop COLING/ACL'98*, Montreal, 29-35.

ESQUIVEL, L. (2003): *Como agua para chocolate*, Barcelona: Random House Mondadori.

ESQUIVEL, L. (2001): "Rode rozen en tortilla's", en *Een zomer vol liefde,* Amsterdam: Arena, 557-763.

FUENTES RODRÍGUEZ, C. (2009): *Diccionario de conectores y operadores del español*, Madrid: Arco Libros.

FUENTES RODRÍGUEZ, C. (1987): *Enlaces extraoracionales*, Sevilla: Alfar.
GRICE, H. P. (1981): "Presupposition and Conversational Implicature", en P. Cole (dir.) *Radical pragmatics*, New York: Academic Press, 269-282.
GRICE, H. P. (1975): "Logic and conversation", en P. Cole y J. Morgan (dir.), *Speech acts: syntax and semantics*, New York: Academic Press, 41-58.
LEHMANN, C. (1995): *Thoughts on grammaticalization*. München, Newcastle: Lincom Europa.
LOUREDA LAMAS, O. y E. ACÍN VILLA (2010): *Los estudios sobre los marcadores del discurso en español, hoy*, Madrid: Arco Libros.
MALDONADO, C. (2006): *Clave. Diccionario de uso del español actual*, Madrid: S.M.
MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. y E. MONTOLÍO DURÁN (1998): *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid: Arco Libros.
MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. y J. PORTOLÉS LÁZARO (1999): "Los marcadores del discurso", en I. Bosque y V. Demonte (dir.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española. Tercera parte. Entre la oración y el discurso. Morfología*, Madrid: Espasa Calpe, 4051-4213.
MIGHETTO, D.: *Spanish Online* [en línea]. *http://spraakbanken.gu.se/konk/rom2/*
MOLINER, M. (2007): *Diccionario de uso del español,* Madrid: Gredos.
PÉREZ-REVERTE, A. (2009): *Kapitein Alatriste*, Uithoorn: Karakter Uitgevers B.V.
PÉREZ-REVERTE, A. y C. (1997): *El capitán Alatriste*, Madrid: Alfaguara.
PORTOLÉS LÁZARO, J. (2007): *Marcadores del discurso*, Barcelona: Ariel.
PORTOLÉS LÁZARO, J. (2002): "Marcadores del discurso y traducción", en J. García Palacios, J. y M. T. Fuentes Morán (dir.), *Texto, terminología y traducción*, Salamanca: Almar, 145-167.
REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la lengua española* [en línea]. Madrid: Espasa. *http://buscon.rae.es/draeI/*
REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Corpus de referencia del español actual* [en línea]. *http://corpus.rae.es/creanet.htm*
RUIZ ZAFÓN, C. (2009): *Het spel van de engel*, Utrecht: Signatuur.
RUIZ ZAFÓN, C. (2008): *El juego del ángel*, Barcelona: Planeta.
SÁNCHEZ AVENDAÑO, C. (2005): "Los conectores discursivos: su empleo en redacciones de estudiantes universitarios costarricenses", *Filología y lingüística*, 31, 169-199.
SÁNCHEZ PÉREZ, A. (2005): *Gran diccionario del uso del español actual*, Madrid: SGEL.
SECO, M., O. ANDRÉS y G. RAMOS (1999): *Diccionario del español actual*, Madrid: Aguilar.
SIMON-VANDENBERGEN, A.-M. y D. WILLEMS (2011): "Crosslinguistic data as evidence in the grammaticalization debate: The case of discourse markers", *Linguistics*, 49 (2), 333-364.
VARGAS LLOSA, M. (1986): *De stad en de honden*, Amsterdam: Meulenhoff.
VARGAS LLOSA, M. (1983): *La ciudad y los perros,* Barcelona: Seix Barral.

El español L3 de hablantes de árabe con inglés como L2: un estudio experimental sobre los adjetivos[2*]

Marta Vilosa Sánchez
Instituto Cervantes de Alejandría

Resumen

El objetivo de este estudio es analizar las características de la interlengua (IL) de estudiantes arabófonos que tienen el inglés como segunda lengua (L2). Concretamente se investigan los factores que influyen en la colocación del adjetivo como la influencia de la L2, la influencia de la lengua materna (LM) y el estatuto no marcado que la teoría lingüística ha atribuido a la posición prenominal de los adjetivos.

La idea de llevar a cabo este trabajo de investigación surgió como consecuencia del contacto con estudiantes egipcios que aprenden español en el Instituto Cervantes de Alejandría. Los alumnos son arabófonos que dominan con cierta fluidez una segunda lengua, el inglés. Nos encontramos ante un caso de adquisición de una lengua tercera (L3). Los estudiantes vacilan en la colocación del adjetivo desde los niveles iniciales. Cuando aprender español tienden a producir frases del tipo: *el piso tiene natural luz* en que anteponen el adjetivo al sustantivo, si bien es cierto que el mismo alumno puede producir, en otras ocasiones, frases en las que el adjetivo aparezca pospuesto. Lo llamativo de la frase anterior es que, en su LM, el árabe de Egipto, el adjetivo se coloca detrás del sustantivo. Esto hace pensar que la anteposición del adjetivo no se debe a una transferencia superficial de la LM, sino a una posible influencia de la L2, el inglés, o a la elección de la opción no marcada, la que favorecería la Gramática Universal, según algunas propuestas de la lingüística de corte chomskiano.

En los estudios de adquisición de segundas lenguas se han detectado influencia (transferencia) de la L1 sobre la lengua objeto que, si da lugar a *errores* o formas no nativas, se denomina interferencia. Ahora bien, no todos los casos de interferencia pueden atribuirse a la L1 por lo cual, el estudio de la IL trata de explicar sus características desde varias perspectivas, entre otras, la adopción de un modelo universal. En los estudios de adquisición de L3 existen varios acercamientos y se empieza ahora a buscar explicaciones. Cenoz (2001) contempla una serie de elementos determinantes para que tenga lugar la transferencia en el caso de la adquisición de la L3: (i) la distancia lingüística y psicotipología, (ii) el nivel de conocimiento de la lengua, (iii) el contexto, (iv) el efecto de la lengua extranjera y (v) la edad.

Por lo que se refiere a la percepción de la distancia lingüística, Kellerman (1977, 1983 citado en Selinker, 1992) se plantea si las percepciones de los estudiantes, i.e, el influjo de la L1 en la adquisición de la L2, no recaen tanto en las diferencias objetivas sino en

2.* Agradezco a mi supervisora del máster Dra. Juana Liceras por su apoyo incondicional y sus sabias observaciones sin las cuales este trabajo no hubiese sido posible.

la percepción de distancia entre la L1 y la L2. Creemos que ocurre algo parecido en la adquisición de una L3, en otras palabras, es posible que el estudiante egipcio perciba que la lengua inglesa (L2) puede tener más en común con el español (L3) que con su lengua materna. El estudiante podría percibir que la L3 es una lengua indoeuropea y además constatar que tiene el mismo alfabeto que su L2 y, por lo tanto, identificar el inglés como lengua más similar al español, a diferencia de su LM. Ahora bien, también podemos preguntarnos si no es la *percepción* de la L2 sino otros factores relacionados con lo que se entiende como la Gramática Universal (GU) los que determinan el orden en las estructuras nominales.

Según la teoría de los parámetros defendida por Chomsky, si un parámetro se ha fijado con una misma opción (la marcada o la no marcada) en las dos lenguas con que está en contacto, el alumno no tendrá dificultades en el aprendizaje de la L2. Si la opción es diferente en cada lengua entonces la situación variará según el itinerario entre la lengua con la opción marcada y la no marcada. El aprendizaje será más difícil en el caso que la lengua objeto tenga la opción marcada y más fácil si sigue la no marcada ya que las opciones no marcadas se activan más fácilmente. Kayne (1994) y Platzack (1996) defienden que el orden adjetivo-nombre es el no marcado. Esto explicaría que nuestros estudiantes egipcios tiendan a anteponer el adjetivo.

Las preguntas que se han planteado en este trabajo y a las que se intenta dar respuesta son las siguientes: (1) ¿Influye la L2 en la IL del español en la tendencia a anteponer el adjetivo al sustantivo? (2) ¿Influye el nivel de español en la tendencia de anteponer o posponer el adjetivo? (3) ¿Influye la LM en el caso de la posposición? Y por último, (4) ¿Podemos decir, siguiendo a Kayne (1994), que el estatuto no marcado de la anteposición influye en la configuración de la IL de los estudiantes?

La metodología seguida para este estudio transversal consistió en pasar una serie de pruebas a estudiantes egipcios del Instituto Cervantes de Alejandría, de nivel inicial, intermedio y avanzado (según el MCER).[3] Estas pruebas se les pasaron también a un grupo de control de hablantes de español como LM, lo cual sirvió como referencia para comparar los resultados. Se les pasó una prueba experimental y unos tests de competencia en la lengua para conocer el nivel de la L2 y la L3. Los resultados totales del test de inglés de los tres grupos de aprendices de español indican que el 68% de los estudiantes tiene un nivel intermedio de inglés, un 18% un nivel avanzado y un 7% un nivel inicial y otro 7% nivel principiante. Los resultados del test de español coincidieron con el grupo asignado en el Cervantes.

Resultados de las pruebas experimentales

En la prueba experimental se les pidió a los participantes que otorgaran un valor de aceptabilidad (en una escala de 1 a 4) a una serie de oraciones en las que había, 16 adjetivos calificativos. Para recoger los datos y diseñar clasificamos en cuatro grupos los

3. MCER El Marco común europeo de referencia europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación es un estándar que pretende servir de patrón internacional para medir el nivel de comprensión y expresión orales y escritas en una lengua.

adjetivos, según su valor: V(aloración) C(olor y forma), R(elacional) y D(imensional). Cada ítem tiene dos ejemplos de adjetivos antepuestos y dos de adjetivos pospuestos por cada tipo de adjetivo. Hemos hecho esta clasificación siguiendo la agrupación de los tipos de adjetivos que marca Demonte (1999). Esta autora defiende que hay tres tipos de adjetivos: calificativos, relacionales y adverbiales. Para este estudio escogimos la siguiente lista de adjetivos calificativos: *gran, viejo, bonita, precioso, redondo y blanca.* Y de adjetivos relacionales los siguientes: *ecológico* y *natural*. De los adjetivos calificativos hemos hecho la siguiente subdivisión según el valor que indiquen: adjetivos de D(imensión) *gran* y *viejo*. En la gramática generativa encontramos *viejo* como adjetivo de edad y no dimensión pero hemos decidido agruparlo con *gran* porque presenta características similares en cuanto a que si *grande* y *viejo* se encuentran en posición antepuesta la frase obtendrá otro significado ya que estos adjetivos son recategorizados como adjetivos adverbiales en posición prenominal. Ahora bien, en este estudio hemos dejado el mismo código (D) aunque el adjetivo antepuesto sea recategorizado.

Las cuatro frases con el adjetivo *grande* y *viejo* se consideran aceptables en español, este tipo de adjetivo puede colocarse antepuesto o pospuesto, siempre teniendo en cuenta que el cambio de orden influirá en el significado, y ese significado se plasma en los ítems y los dibujos que forman parte de nuestra prueba.

Pertenecen a la lista de ítems aceptables el grupo de adjetivos V(alorativos). Estos adjetivos pueden encontrarse en las dos posiciones, aunque en posición pospuesta suelen tener un valor absoluto. Los adjetivos de color y forma por asignar una sola propiedad al sustantivo se consideran solamente aceptables en posición pospuesta. Hemos decidido dar el nombre C(olor) tanto a los adjetivos de color como a los de forma porque tienen el mismo comportamiento. En este grupo contamos con el adjetivo *blanca* y *redonda.* También encontramos en la lista de ítems aceptables los adjetivos relacionales que se encuentran en posición pospuesta como: *hemos comprado fruta ecológica* y *me encanta la comida natural.*

En la lista de inaceptables están los adjetivos calificativos de color antepuestos y los adjetivos relacionales antepuestos. En total contamos con 4 ítems antepuestos inaceptables y 12 ítems aceptables. Se dieron dos ejemplos de cada adjetivo, en los gráficos hemos marcado *a* ó *A* para indicar los dos ejemplos de cada adjetivo, así por ejemplo DA indica el ítem dimensional antepuesto y DA otro ejemplo de adjetivo dimensional en posición antepuesta, igualmente se hará con los ítems en posición pospuesta marcándolo con una *p* o *P*.

Los resultados de las pruebas del grupo de control (nativo) se tomó como variable independiente.

En el gráfico se encuentran, a la derecha, los juicios de aceptabilidad que dieron al ítem: 1 indica excelente, 2 bastante bien, 3 bastante mal y 4 muy mal. En la prueba experimental se mostraba la valoración a través de un emoticono, la cara muy sonriente señala el excelente, una cara sonriente señala bastante bien, una cara triste señalaba bastante mal y otra cara llorando muy mal. Cada ítem también iba acompañado de un

dibujo para ayudar al informante a interpretar el significado. Por lo tanto, los estudiantes elegían uno de los emoticones para indicar el grado de aceptabilidad que le otorgaban a cada ítem y nosotros hemos asignado los valores indicados arriba.

Esta prueba permitió investigar en qué medida los participantes discriminaban entre la posposición no marcada que caracteriza al español (y que sería la opción que elegirían siempre si se guiaran sólo por la LM) y la posición marcada (antepuesta) que es la obligatoria en determinados casos.

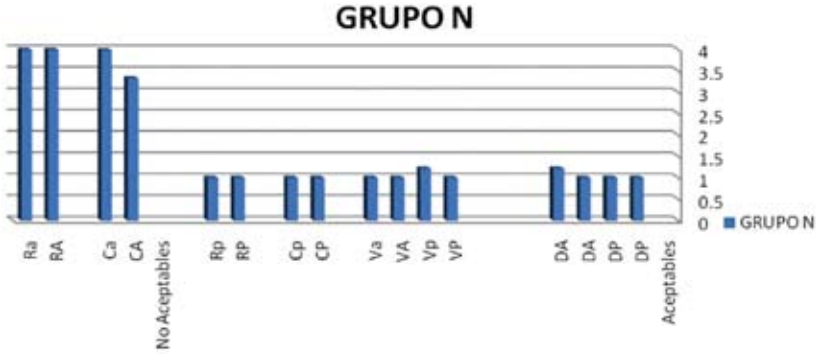


Gráfico 1. Prueba experimental. Grupo N de control: Hablantes de español como lengua materna.

En el grupo de control observamos como los adjetivos relacionales y calificativos de color (RA y Ca) se acercan al índice 4 señalando la inaceptabilidad. En cambio el resto de adjetivos calificativos, valorativos, de color, dimensión se encuentran en el punto 1 indicando aceptabilidad. Este gráfico se adecúa al baremo descrito anteriormente sobre los juicios de aceptabilidad que se esperan de cada ítem. Los resultados son los esperados ya que los informantes son españoles y, aunque hace tiempo que viven en el extranjero y es posible que utilicen poco su LM, en esta estructura vemos que su lengua no ha sufrido ningún tipo de erosión.

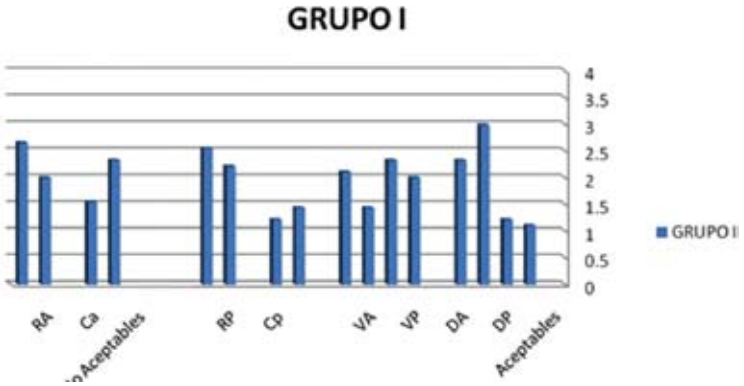


Gráfico 2. Prueba experimental. Grupo I: Nivel inicial de español.

Podemos deducir de los datos que figuran en el gráfico 2, que el grupo I tiende a aceptar la mayoría de los ítems indistintamente de su posición y del tipo de adjetivo. Estos ítems se encuentran entre los puntos 1 y 2, es decir que son aceptados como frases correctas en español. El único ítem que tratan de forma diferente parece ser el DA, el adjetivo de dimensión antepuesto, que se sitúa en el número 3, indicando inaceptabilidad. Encontramos una gran diferencia con el gráfico de los nativos en que los adjetivos relacionales y de color se acercan a los puntos de inaceptabilidad. En este gráfico, por el contrario, este tipo de adjetivos se consideran completamente aceptables en la IL del alumno.

Como hemos visto que la mayoría de los participantes tenía un nivel intermedio o avanzado de inglés, es posible que esta lengua influya e interfiera con sus juicios sobre el español, ya que es más próxima al español que la lengua materna, el árabe. En todo caso no es el único factor influyente porque si lo fuera el estudiante se decantaría por aceptar todos los adjetivos en posición antepuesta, pero no es este el caso. Además en la LM del estudiante el adjetivo siempre se pospone por lo que la LM también podría influir en el caso de los ítems pospuestos. Por otra parte cabe comentar que el nivel de español es muy bajo en este grupo y por esto, quizás no saben interpretar la frase y su respuesta no evalúa el orden del adjetivo sino quizás otro elemento.

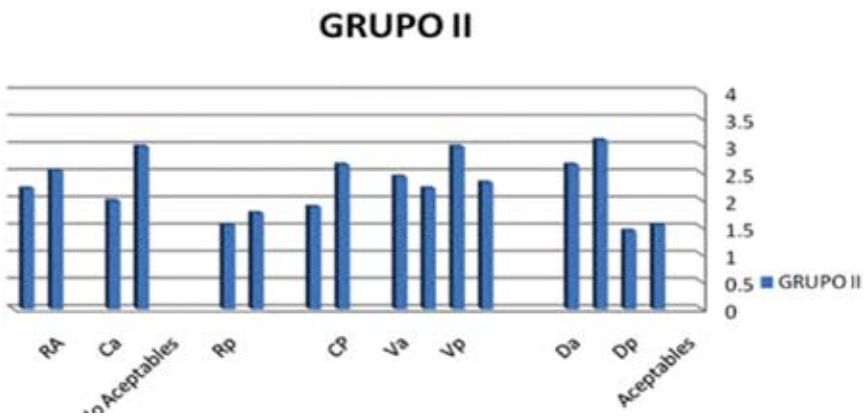


Gráfico 3. Prueba experimental. Grupo II: Nivel intermedio de español.

Este grupo marca la mitad de los ítems entre los puntos 1 y 2 y la otra mitad tienden a acercarse al número 3. Los ítems que se acercan al punto 3 son los adjetivos dimensionales antepuestos, los de valoración pospuestos y los de color antepuestos (Da,Vp,Ca). Otra característica destacable es que los ítems que se espera que se juzguen como inaceptables son considerados aceptables y este es el punto que nos interesa tratar. Los grupos de adjetivos RA y Ca son valorados como correctos (a diferencia de uno que se sitúa casi en el punto 3). Es decir que una vez más el estudiante en su IL se guía por la anteposición de estos adjetivos cuando lo correcto sería lo contrario porque los adjetivos relacionales y de color se colocan siempre pospuestos.

Aunque los resultados no son homogéneos en todos los ítems, si nos fijamos en la columna Ca vemos que llega al punto 2, es decir que este ítem de color antepuesto es considerado aceptable. Entonces una vez más el estudiante vacila en la colocación correcta del adjetivo.

La causa de esta construcción parece ser que no puede darse solo por influjo de la L2, este puede ser un elemento que afecte la vacilación, ya que los estudiantes conocen que en inglés el adjetivo se antepone. Lo interesante es que un 70% de los estudiantes de este grupo tienen un nivel intermedio de inglés, según el test realizado, y un 20%, nivel avanzado. Por esta razón pensamos que no puede ser el inglés la causa ya que el estudiante tendría un nivel suficiente para diferenciar tipológicamente las dos lenguas. En todo caso, el 10% de estudiantes que tienen un nivel inicial, es decir solamente un individuo del grupo de 10, sí que podrían ser más proclives a aceptar este tipo de estructuras pero si observamos las respuestas de este informante por separado vemos que las respuestas son muy heterogéneas y en algunos ítems acepta el adjetivo antepuesto o pospuesto, y otras no. En todo caso es arriesgado llegar a una conclusión definitiva ya que los datos parecen contradecirse si seguimos esta hipótesis. En este punto, hemos de plantear que sería interesante comprobar cómo es la IL de los estudiantes que no tienen conocimiento alguno de inglés, ya que si se comportan como nuestros sujetos, podríamos concluir que la L2 no parece ser un factor determinante en los juicios de aceptabilidad que han llevado a cabo. Por otra parte, si los resultados fueran diferentes, ese tipo de estudio arrojaría luz sobre la hipótesis planteada en este estudio y podría ayudar a defender la idea de que el inglés es un factor que incide en la IL del estudiante egipcio que aprende español. En conclusión, algo que destaca de este grupo es que tiene un nivel suficiente alto de inglés y opta por aceptar adjetivos de color y relacionales antepuestos como aceptables cuando en la L3 este tipo de construcciones no son posibles.

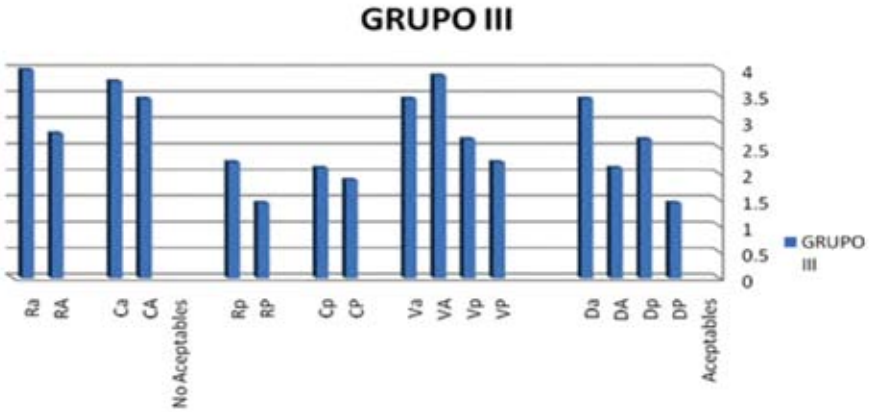


Gráfico 4. Prueba experimental. Grupo III: Nivel avanzado de español.

Según este gráfico, este grupo intuye que las construcciones de Ra y Ca son inaceptables en español. Es el único grupo que se aproxima a los resultados del grupo de control en el caso de estos ítems no aceptables.

Una explicación es que este grupo ha recibido más instrucción e *input* y ya es capaz de distinguir qué construcciones son posibles en español y cuáles no. Aunque no sea del todo exacto afirmar esto ya que comprobamos que este grupo valora como incorrectos los ítems VA y Da, construcciones antepuestas al sustantivo. Parece ser que el estudiante sobregeneraliza la opción propia del español (abandona el orden no marcado al identificar que la L3 pertenece al grupo de lenguas con orden marcado) y, además, se aleja claramente de la posible influencia del inglés pero todavía no ha incorporado los casos 'especiales' en los que es posible la anteposición en español. Otro punto que debemos destacar de este gráfico es que algunos de los ítems pospuestos como los de VP pasan el límite del valor 2, i.e, en estos ítems el estudiante duda sobre la aceptación, cuando en español este tipo de adjetivo es valorado como aceptable en posición posnominal.

El 30% de este grupo está clasificado con un nivel inicial de inglés, el 10% con un nivel avanzado y el 60% con un nivel intermedio. Parece ser que en este nivel el *input* de español que han recibido los estudiantes juega un papel primordial ya que las respuestas de este grupo se acercan más a las respuestas de los nativos observadas en el gráfico 9. Por lo tanto, no parece ser que el inglés influya en las construcciones de la IL del estudiante ya que las respuestas van más en la dirección del rechazo a la anteposición del adjetivo, al contrario de lo que es propio de la estructura inglesa.

Sobre todo en el nivel inicial e intermedio de español los estudiantes tienden a anteponer y posponer el adjetivo en su IL, de manera aleatoria indistintamente del tipo de adjetivo, tanto en casos que son aceptables como en otros casos que no son aceptables según la norma del español estándar y el comportamiento del grupo nativo. Por su parte, el grupo de nivel avanzado tiende a rechazar los adjetivos antepuestos aún en los casos en que son aceptables en español, su L3.

La hipótesis planteada en este estudio sobre el influjo de la L2 en la colocación del adjetivo en español no se resuelve de forma categórica pero sí que podemos apuntar a que esa influencia puede reforzar el hecho de que el inglés sea la opción no marcada, algo que explicaría la gran vacilación de los estudiantes del grupo I y la vacilación, menor pero obvia, de los del grupo II. Es decir, la L2 no parece ser el único factor que da cuenta de las características de la IL de los alumnos ya que, como hemos comprobado, la mayoría de los estudiantes que tienen un nivel entre intermedio y avanzado de inglés vacila entre las dos posiciones del adjetivo y también lo hacen aquellos estudiantes con un nivel de inglés bajo o nulo, aunque este estudio no ha contado con muchos estudiantes de este grupo. Es por esto por lo que consideramos conveniente para estudios posteriores investigar la IL de estudiantes que no saben inglés para, de esta manera, excluir el inglés como factor influyente en el tipo de estructuras tratadas en esta memoria. Si los datos fueran comparables, se reforzaría la llamada "Hipótesis inicial de la sintaxis" de Platzack (1996), es decir, el que se opte por la opción no marcada hasta que se cuente con suficiente *input* de la L3.

Otra cuestión que hemos de tener en cuenta es el papel de la LM. Si bien en los casos de anteposición no podemos afirmar que influya, ya que en árabe el adjetivo se coloca en posición postnominal, en los casos de posposición sí que puede repercutir. El problema es que, como hemos mencionado anteriormente, compiten los distintos factores: por un lado, la experiencia lingüística previa en forma de L2 y la capacidad cognitiva que lleva al estudiante a optar por el orden menos marcado cuando tiene que valorar ítems utilizando su IL; por otro lado, la LM y el *input* del español (este último sí contiene ítems excepcionales antepuestos puede confundir al estudiante).

En otras palabras, no ve claro cómo debe colocar el adjetivo y tiende a colocarlo antepuesto o pospuesto al sustantivo. El hecho de que juegue con estas dos posiciones podría interpretarse como una estrategia para averiguar el uso en la L3. Es relevante añadir que la instrucción y el *input* son factores que parecen afectar a la evolución de la IL ya que, como hemos podido comprobar, la IL de los diferentes grupos de español muestra que estos tienen un comportamiento muy distinto entre sí. Sería interesante observar en otros estudios cómo afecta el *input* y los manuales de instrucción en la IL de los estudiantes.

Si bien no podemos proporcionar conclusiones tajantes sobre el papel que la L2, el inglés, pueda jugar en la IL española de los hablantes de árabe en lo que se refiere a los adjetivos, sí que queremos adelantar que parece ser un factor determinante en la inseguridad que muestran los hablantes en los niveles principiante e intermedio, y también que esta influencia, junto con el hecho de que el inglés representa la opción no marcada, limite de forma tan obvia la influencia de la LM que, en el nivel de los principiantes, debería ser mucho mayor si se tienen en cuenta los muchos estudios sobre trasferencia con los que contamos. Queremos adelantar la hipótesis de que en los casos en que los hablantes tuvieran tanto de L1 como de la L2 el francés u otra lengua, en que la posición del adjetivo fuera pospuesta en los casos no marcados, el rechazo de la anteposición sería más obvio en los primeros niveles. Es más, si esto se cumpliera de forma muy radical, se podría descartar la "Hipótesis inicial de la sintaxis" de Platzack (1996).

Por lo que se refiere al *input*, hemos de tener en cuenta el contacto con el español en la clase y en los materiales 'reales', por un lado, y la instrucción formal (el *input* formal) por otro. En el primer caso, es posible que raramente se encuentren con adjetivos antepuestos salvo en el caso de adjetivos dimensionales y de edad como *gran* y *viejo*, estos son los dos que hemos utilizado en la prueba. En los manuales de los niveles iniciales utilizados en clase no hay una explicación formal sobre la posición de los adjetivos pero sí que, por ejemplo, aparecen actividades en las que se trata de manera indirecta el tema, decimos de manera indirecta ya que el propósito de la actividad es que el estudiante identifique los nombres y apellidos por lo tanto centra la atención en los nombres de personas y no en los adjetivos. Es importante recalcar que es en esta actividad donde el estudiante encuentra los primeros ejemplos de adjetivos del manual, y en estos textos aparecen dos tipos de posiciones, leemos por ejemplo: *el escritor colombiano Gabriel García Márquez*, y en otro texto *Montserrat Caballé una gran voz y una gran mujer*. En el primer ejemplo el estudiante observa un adjetivo calificativo de nacionalidad pospuesto y en el otro ejemplo el adjetivo calificativo dimensional recategorizado

como valorativo por encontrarse en posición prenominal. Podría ser que los mismos ejemplos empleados en el manual indujeran a la vacilación de la posición del adjetivo ya que no hay explicación al respecto sobre qué tipos de adjetivos se pueden anteponer y cuáles no.

Las intuiciones sobre la aceptabilidad de la posición del adjetivo están bastante lejos del nivel nativo, tanto en el caso del grupo de nivel principiante como del grupo de nivel intermedio e incluso del de nivel avanzado. Es por esto por lo que creemos que este aspecto de la gramática del español puede fosilizarse en la lengua de los hablantes de árabe, al menos en los que como estos, y mientras no se demuestre que no es un factor que se debe tener en cuenta, tienen inglés como L2. Queda por probar si puede fosilizarse o ser un aspecto problemático en el nivel inicial en todos los casos en que la LO lleva el adjetivo pospuesto porque el orden prenominal sea el no marcado.

Bibliografía

AL-ZAWAM KHALED, O. (2004): *Análisis de errores en el aprendizaje de español como Lengua Extranjera de estudiantes universitarios árabes.* Tesis Doctoral. Departamento de Filología Española Literatura Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Alicante.

AMADOR, M. y J. M. RODRÍGUEZ (2010): "Bosquejo de errores frecuentes en la enseñanza de español a arabófonos", en *Cuadernos Cervantes de la Lengua española*, época II, año I.

ARZAMENDI, J., I. PALACIOS y S. PUEYO (2005): *Adquisición de segundas lenguas*, Barcelona: Funiber.

BARALO, M. (2009): "A propósito del Análisis de errores: una encrucijada de teoría lingüística, teoría de adquisición y didáctica de Lenguas", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, nº 5 (3), 27-31 [en línea]. *http://www.nebrija.com/revista-linguistica/articulos_n5/baralo.pdf*

BARALO, M. (2000): *La adquisición del español como lengua extranjera, Cuadernos de didáctica del español*, Madrid: Arco Libros S.L.

BENYAYA, Z. (2007): "La enseñanza del español en la secundaria marroquí:aspectos fónicos, gramaticales y léxicos", Revista *Nebrija de Lingüística Aplicada*, 1 (2) [en línea]. *http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/nebrija.pdf*

BRUCART, J. M. y M. Ll. HERNANZ (1987): *La sintaxis, Barcelona*, Editorial Crítica.

CONTRERAS, J. M. y Ll. GRÀCIA (2005): "Variación gramatical y segundas lenguas", *Glosas Didácticas*, Girona.

CORRIENTE, F. (2006): *Gramática árabe*, Barcelona: Ed. Herder.

DEMONTE, V. (1999): "El adjetivo: clases y usos. La posición del adjetivo en el sintagma Nominal", en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática Descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe.

ELBES, A. H. Y. (1998): *La "lengua escalera" un mecanismo para la adquisición de las lenguas extranjeras*. Tesis doctoral. Universidad de Madrid.

EL HAMDOUNI M'HANI, B. (2002): *Análisis de errores: las cláusulas relativas en la interlengua de los estudiantes universitarios marroquíes de ELE.* Tesis Doctoral. Departamento de Lingüística, Lenguas Modernas Lógica y Filosofía de la Ciencia, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Madrid.

EL HAMDOUNI M'HANI, B. (2002): *Análisis de errores: las cláusulas relativas en la interlengua de*

los estudiantes universitarios marroquíes de ELE. Tesis Doctoral. Departamento de Lingüística, Lenguas Modernas Lógica y Filosofía de la Ciencia, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Madrid.

FASSI FEHRI, A. (1993): *Issues in the structure of Arabic clauses and words*, Dordrecht: Kluwer Academic Pub.

FERNÁNDEZ, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores*, Madrid: Edelsa.

GHAILAINI, A. (1997): *El español hablado en el norte de Marruecos*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

GRÀCIA, Ll. (2007): "Diversidad tipológica y adquisición de segundas lenguas: flexión verbal y orden sintáctico", *RSEL*, nº 37, Girona, 7-40.

HAMPARZOUMIAN, A. (coord.) (2000): *Dificultades y problemas en la enseñanza de la lengua española con alumnos marroquíes*. Proyecto de Investigación Educativa. Boja nº 2.

HELA, G. (1994): *El español no nativo de los hablantes de árabe*. Tesis Doctoral. Departamento de Filología Española I, Facultad de Filología, Universidad Complutense de Madrid.

IONIN, T., S. MONTRUL y H. SANTOS (2011): "Transfer in L2 and L3 acquisition of generic interpretation", en Danis, K. Mesh, y H. Sung (eds.), *Proceedings of the 35th Annual Boston University Conference on Language Development*, Somerville, MA: Cascadilla Press, 283-295.

KAYNE, R. (1994): "The Antisymmetry of Syntax", en S. Krashen (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning* [en línea]. Pergamon. *http://www.sdkrashen.com/ SL_Acquisition_and_Learning/index.html*

LAPESA, R. (1975): "La colocación del calificativo atributivo en español", en *Homenaje a la memoria de Don Antonio Rodríguez-Moñino*, Madrid: Castalia, 329-345.

LEUNG, YAN-KIT I. (2009): *Third Language Acquisition and Universal Grammar*, Clevedon: Multilingual Matters.

LICERAS, J. M. (2009): "La interlengua del español en el siglo XXI", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5, 3, 36-40.

LICERAS, J. M. (1996): *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática Universal*, Madrid: Editorial Sintesis.

LICERAS, J. M. (ed.) (1992): *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor.

LICERAS, J. M., H. ZOBL y H. GOODLUCK (2008): *The role of Formal Feature in Second Language Acquisition*, New Jersey: Routledge.

MADRID, D., S. PUEYO y N. HOCKLY (2005): *Observación e investigación en el aula*, Barcelona: Funiber.

MARTÍNEZ ADRIÁN, M. (2005): "La hipótesis de la transferencia de la L2 y la adquisición del orden de palabras", *RESLA*, 17-18, 187-208.

MORATINOS CUYAUBÉ, L. (2006): *El español en Egipto*, Madrid: Anuario Instituto Cervantes.

NUÑEZ, L. (2007): "Presencia de elementos culturales en el léxico disponible en e/le de una muestra de estudiantes arabófonos", *Actas del segundo Congreso Virtual ELE*, EdiEle.

PANIGUA, L. R. (2001): "Análisis de errores e interlengua de aprendices árabes de español como lengua extranjera", *RedEle* 4, 5-90.

PASTOR, S. y V. SALAZAR (2001): *Tendencias y líneas de investigación en la adquisición de segundas lenguas* [en línea]. Universidad de Alicante. *http://rua.ua.es/dspace/bitstream/ 10045/6692/1/ EL_Anexo1_05.pdf*

PIEDEHIERRO, C. (2009): "La transferencia de instrucción. Un rasgo de la interlengua de

aprendices francófonos de ELE", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3), 55-86.

PLATZACK, Ch. (1996): "The initial hypothesis of syntax: a minimalist perspective on language acquisition and attrition", en H. Clashen (ed.), *Generative perspectives on language acquisition*, Amsterdam: John Benjamins.

SAFONT JORDÀ, M. P. (2005): *Third language learners, Pragmatic production and awareness,* Clevedon: Multilingual Matters.

WEINREICH, U. (1992): "Towards interlanguage", en L. Selinker, *Rediscovering interlanguage*, London and New York: Longman.

WHITE, L. (2008): "Different Yes. Fundamentally? No. Definiteness Effects in the L2 English of Mandarin", en R. Slabakova *et al.* (eds.), *Proceedings of the 9th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference* (*GASLA* 2007), 251-261, Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Projects.

La enseñanza del pronombre interrogativo 'cuál' en contextos multilingües

Atsuko Wasa
Universidad de Kansai Gaidai, Japón

Resumen

El aprendizaje del pronombre interrogativo *cuál* es uno de los ítems más difíciles para los alumnos japoneses. En este trabajo, hago un análisis contrastivo entre los pronombres interrogativos, y propongo tres pautas para la enseñanza de *cuál*: 1) Explicar que el interrogativo *cuál* se utiliza siempre que se pregunta por una elección, independientemente del significado de los sustantivos. 2) Señalar que en español, con *cuál,* se codifica la noción de *elección* con independencia de si el sustantivo al que se refiere es concreto o abstracto, mientras que en japonés no se la codifica en el caso de los abstractos. 3) Para entender la noción de *elección*, presentar un diagrama de un conjunto que contenga diversos elementos.

1. Introducción

El aprendizaje del pronombre interrogativo *cuál* es uno de los ítems más difíciles para los aprendices japoneses, ya que a veces sus usos no se corresponden con los del interrogativo equivalente en japonés ni inglés, como en el siguiente caso:

(1) a. *¿Cuál /*Dónde* es la capital de España?
b. Supein no shuto wa **dore* (cuál) / *doko* (dónde) desu ka.
c. **Which* / *What* / *Where* is the capital of Spain?

Los alumnos japoneses suelen equivocarse usando *dónde* en (1a), ya que en japonés se emplea el interrogativo *doko* (dónde), como se ve en (1b). Por otra parte, en inglés, el uso de *where* en (1c) no es agramatical, aunque su respuesta sería diferente: *It is in the middle of Spain*, dado que en inglés no hay distinción entre *ser* y *estar*.

Miyamoto (1995) explica el uso del interrogativo *cuál* para los aprendices japoneses del siguiente modo:

> Implica una elección. Es necesario prestar atención al uso, ya que se traduce muchas veces al japonés como *doko* (dónde), *nani/nan* (qué), *dare* (quién), *ikura* (cuánto). (Miyamoto 1995: 242; la traducción es mía)

Existiendo en japonés también un interrogativo que implica una elección –*dore* (cuál)–, ¿por qué el español *cuál* se convierte en tantos interrogativos diferentes al traducirse al japonés? Como veremos, la respuesta parece hallarse en el hecho de que, en el español, tal y como señala Bosque (1984), "la selección de palabras interrogativas no

depende de la clase léxica en la que, en principio, pueda inscribirse la categoría que ocupa el núcleo del sintagma interrogado (Bosque 1984: 246)"; y que el interrogativo *cuál* "es apropiado para sustituir a los predicados en las copulativas identificativas, pero no en las atributivas (ibíd.: 252)".

El objetivo de este trabajo es, pues, hacer un análisis contrastivo entre los sistemas de los pronombres interrogativos español y japonés, y proponer pautas para la enseñanza del interrogativo *cuál* en la clase de ELE.

2. 'Cuál' y los interrogativos en japonés

Veamos, primero, el sistema de selección de los interrogativos en japonés que corresponde a *cuál*:

(2) a. *¿Cuál* de estas corbatas prefiere usted?
b. Korera no nekutai no naka de *dore* ga suki desu ka.
'*Which* of these ties do you prefer?

(3) a. *¿Cuál* de estos futbolistas es el más atractivo?
b. Korera no sakkasenshu no uchi de dare ga ichiban miryokuteki desu ka.
'(literalmente) Who of these soccer players is the most attractive?'

(4) a. *¿Cuál* es su nacionalidad?
b. Kokuseki wa *doko* desu ka.
'(literalmente) *Where* is your nationality?'

(5) a. *¿Cuál* es el día de tu cumpleaños?[1]
b. Kimi no tanjobi wa *itsu* desu ka.
'*When* is your birthday?

(6) a. *¿Cuál* es el precio de la casa?
b. Sono ie no nedan wa *ikura* desu ka.
'*How much* is the price of the house?'

(7) a. *¿Cuál* es su profesión?
b. Shokugyo wa *nan* desu ka.
'*What* is your occupation?

En (2), *cuál* y *dore* son interrogativos que implican una elección tanto en español como en japonés, mientras que en (3) - (7), *dare* (quién), *doko* (dónde), *itsu* (cuándo), *ikura* (cuánto), *nani*/*nan*(qué) no lo representan. Aquí surge una pregunta: ¿por qué se seleccionan en japonés tantos interrogativos diferentes? Para contestarla hay que tener en cuenta la semántica de los sustantivos en japonés.

1. Kimura (1996) indica que en *¿Cuál es el día de tu cumpleaños?*, el interrogativo *cuál* no se puede sustituir por *cuándo*, puesto que la oración contiene un sintagma nominal que expresa el dominio de las posibles respuestas (*día de tu cumpleaños*), y que aquí lo que se exige no es una definición ni explicación del mismo, sino una identificación.

Masuoka (1993) clasifica los sustantivos japoneses en cinco grupos: *hito* (persona), *mono* (cosa), *koto* (evento), *tokoro* (lugar), *hoo*(dirección), *toki* (tiempo), y señala que esta clasificación corresponde a la distinción del uso de los interrogativos. Así, el interrogativo *doko* (where) se usa con frecuencia incluso cuando no se pregunta por el lugar:

(8) a. ¿*Cuál* es tu equipo favorito de la Liga Española?
b. Supein Ligu de sukina **chimu** wa *doko* desu ka?
'(literalmente) *Where* is your favorite team of Spanish League?

(9) a. ¿*Cuál* es el banco más seguro del mundo?
b. Sekai de ichiban anzen na **ginko** wa *doko* desu ka?
'(literalmente) *Where* is the safest bank in the world?'

En (8b) y (9b), las palabras *chimu* (equipo) y *ginko* (banco) se tratan como sustantivos de lugar, así que se usa el interrogativo *doko* (where). Lo mismo puede decirse del ejemplo (1b) del apartado anterior, ya que *shuto* (capital) se toma como sustantivo de lugar. Por tanto, se podrá decir que el error frecuente entre los alumnos japoneses se produce por transferencia negativa de la lengua materna. Por otra parte, en español, como se ve en los ejemplos (4) ~ (7), *cuál* se utiliza siempre que se pregunta por una elección, independientemente del significado de los sustantivos.

La siguiente tabla resume lo anteriormente explicado:

Clases de sustantivo según su significado	español	japonés	inglés
Sustantivos de cosa (Ej.: *nekutai* ('corbata'))	cuál	*dore* (cuál)	*which*
Sustantivos de persona (Ej.: *sakkasenshu* ('futbolista'))	*cuál*	*dare* (quién)	*which one*
Sustantivos de lugar (Ej.: *kokuseki* ('nacionalidad'))	*cuál*	*doko* (dónde)	*what*
Sustantivos de tiempo (Ej.: *hi/bi* ('día'))	*cuál*	*itsu* (cuándo)	*what*
Sustantivos de valor (Ej.: *nedan* ('precio'))	*cuál*	*ikura* (cuánto)	*what* *how much*
Sustantivos hiperónimos (Ej.: *shokugyo* ('profesión'))	*cuál*	*nan* (qué)	*what*

Tabla 1: *cuál* y los interrogativos en japonés y en inglés

Como se muestra en la tabla 1, la selección de los interrogativos en japonés no depende de un único criterio gramatical, sino de un complejo sistema de factores semánticos. En la enseñanza del pronombre interrogativo *cuál* para los japoneses sería necesario explicar este sistema, y además debería añadirse la explicación sintáctica: en español no se usa el interrogativo *dónde* en las oraciones copulativas con *ser*, ya que es un adverbio, mientras que *doko*(dónde) en japonés y *what* en inglés son pronombres.

3. El uso de 'cuál' para los sustantivos abstractos

Para aprendices japoneses que estudian español como segunda lengua, lo más difícil de entender es que *cuál* se utiliza para los sustantivos abstractos. La Real Academia Española (2010: 415) señala que *cuál* se emplea "para solicitar información acerca del elemento o los elementos que deben seleccionarse de algún conjunto", citando los ejemplos siguientes:

(10) ¿Cuál de estas corbatas te vas a poner?
(11) ¿Cuál fue la causa de semejante viraje?

(Real Academia Española 2010: 415)

El uso de *cuál* en (10) no representaría dificultad alguna, ya que se elige entre varios elementos visibles y tangibles, y en este caso en japonés también se emplea el interrogativo *dore*, que implica una elección. Sin embargo, el de *cuál* para el sustantivo abstracto *causa* en (11) es incomprensible para los japoneses. Para aclarar la razón, vamos a ver la diferencia del uso entre *qué* y *cuál* para los sustantivos abstractos:

(12) ¿*Qué* es la *causa*?
(13) ¿*Cuál* es la causa?

En (12), *qué* se emplea para preguntar la definición de la palabra *causa*, mientras que en (13) se pide la especificación de dicha causa. Por otra parte, en japonés se utiliza el interrogativo *nan* (qué) en ambos casos, pero al preguntarse por la definición de una palabra se le añade una partícula *towa* (*tte* en coloquial),[2] marcador del tema:

(14) Genin **towa(tte)** *nan* desu ka.
'What is *cause*?'
(15) Genin wa *nan* desu ka.
'What is the cause?'

En el corpus del español de Mark Davis (http://www.corpusdelespanol.org), se encuentran 692 ejemplos de *¿Cúal es SN?*, entre los cuales 535 ocurrencias son orales como se ven en el gráfico 1:

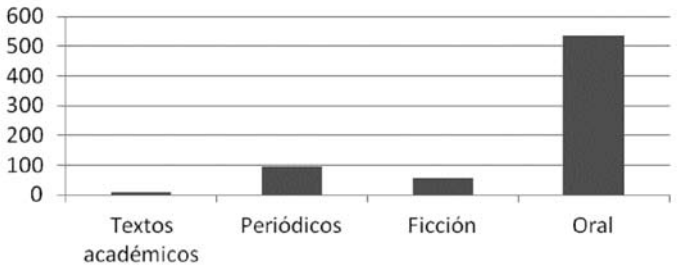


Gráfico 1: Ocurrencias de "¿Cuál es SN?" según el género

2. No hay equivalente ni en inglés ni en español.

Esto muestra que *cuál* se emplea muy frecuentemente en la comunicación diaria entre las personas. Entre los 692 ejemplos se hallan frecuentemente los sustantivos abstractos siguientes: *opinión, idea, postura, punto de vista, objetivo, propósito, fin, diferencia, problema, razón, causa, origen, resultado, conclusión*, etc., los cuales aparecen especialmente en la interacción comunicativa, y con función principalmente anafórica. Quiere esto decir que por ejemplo, si en un diálogo alguien dice que sufre de insomnio, se nos ocurren diversas causas: ruido, fatiga, amor perdido, etc.; y si empleamos en este caso el interrogativo *cuál* no es sino para extraer un elemento de un conjunto de causas.

Por el contrario, como hemos visto, en japonés se pedía identificar la causa con el interrogativo *nan* (qué) sin tomar en cuenta el conjunto de todas las causas posibles. Por lo que se podría concluir diciendo que en español, al emplear el interrogativo *cuál* queda codificada la noción de *elección* con independencia de si el sustantivo al que se refiere es concreto o abstracto; mientras que en japonés no se la codifica en el caso de los abstractos.

4. Cómo enseñar el uso del interrogativo 'cuál' en contextos multilingües

Como hemos señalado, a los japoneses nos cuesta mucho aprender el uso del pronombre interrogativo *cuál* a causa de la diferencia del sistema de selección de los interrogativos. Para casi todos los japoneses la segunda lengua es el inglés, puesto que empiezan a aprenderlo en el colegio. En este sentido, la enseñanza del español en Japón se desarrolla en contextos multilingües. Así, en el aprendizaje del interrogativo *cuál* es posible que se confundan con el sistema del inglés además del japonés. Sierra Martínez (2005) señala que los alumnos neerlandeses también tienen dificultad al elegir entre *qué* y *cuál*. En los albores del estudio contrastivo, Fries (1945) dice:

The most efficient materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner (Fries 1945: 9).

Es muy importante su señalamiento, pero en clases de español en contextos multilingües sería imposible dar cuenta del sistema de cada lengua materna. Por tanto, en la enseñanza del pronombre interrogativo *cuál*, propongo que se muestre a los aprendices una imagen siguiente para que entiendan la noción de *elección*:

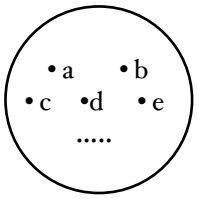
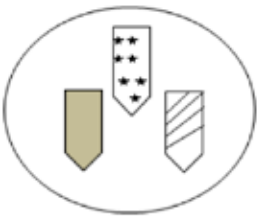
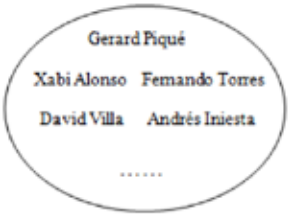


Diagrama 1: Imagen del uso de cuál

En el diagrama 1, las letras a, b, c, d, e,... son elementos para los que se pide la especificación por medio de *cuál*. Creemos que esta imagen podrá aplicarse a todos los sustantivos para los que se utiliza el interrogativo *cuál*:

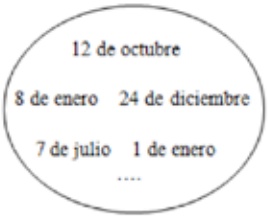


sustantivos de cosa
(Ej.: *corbata*)

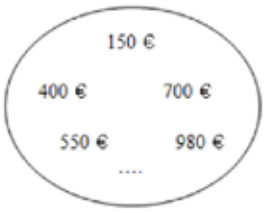


sustantivos de persona
(Ej.: *futbolista*)

sustantivos de lugar
(Ej.: *capital*)



sustantivos de tiempo
(Ej.: *día*)



sustantivos de valor
(Ej.: *precio*)

sustantivos hiperónimos
(Ej.: *profesión*)

En la clase de ELE para los aprendices japoneses sería eficiente mostrar y practicar con estos diagramas, que son aplicables también a sustantivos abstractos, como en el caso del motivo del insomnio:

sustantivos abstractos
(Ej.: la *causa* de insomnio)

Lo más importante a los alumnos es recordar que los sustantivos abstractos que aparecen con *cuál* son anáforicos; y que, en el proceso del discurso, el interrogativo *cuál* se utiliza para especificar un elemento de un conjunto cerrado que expresa el círculo.

5. Conclusión

En este trabajo se analizan los sistemas de selección de los interrogativos español y japonés y se presentan tres pautas para su enseñanza:

1) Explicar que el interrogativo *cuál* se utiliza siempre que se pregunta por una elección, independientemente del significado de los sustantivos.

2) Señalar que en español, *con cuál,* se codifica la noción de *elección* con independencia de si el sustantivo al que se refiere es concreto o abstracto, mientras que en japonés no se la codifica en el caso de los abstractos.

3) Para entender la noción de *elección*, presentar un diagrama de un conjunto que contenga varios elementos.

En contextos multilingües como en la clase de ELE en España se mezclarán los sistemas de diversas lenguas.

Por tanto, es muy importante hacer notar a los alumnos la diferencia de los sistemas de selección de los interrogativos para que no se produzcan discrepancias gramaticales en la comunicación.

Bibliografía

BOSQUE, I. (1984): "La selección de las palabras interrogativas", *Verba*, 11, Santiago: Universidad de Santiago de Compostela, 243-275.

FERNÁNDEZ LEBORANZ, M. J. (1999): "La predicación: Las oraciones copulativas", en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), vol. II, Madrid: Espasa Calpe, 2357-2460.

FRIES, Ch. C. (1945): *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor: The University of Michigan Press.

KIMURA, T. (1996): "¿Cuál es el día de tu cumpleaños? to ¿Cuándo es tu cumpleaños? o megutte - Nisseigo taisho no kanten kara", *Hispánica*, 40, Tokio: Asociación Japonesa de Hispanistas, 1-13.

MASUOKA, T. (1993): *24 shukan nihongo bumpo tsua*, Tokio: Kuroshio.

MIYAMOTO, M. (1995): "Gimonshi", Yoshiro Yamada (dir.), *Chukyu Supein Bumpo*, Tokio: Hakusuisha, 240-255.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010): *Nueva gramática de la lengua española: Manual*. México, D. F.: Editorial Planeta Mexicana.

SIERRA MARTÍNEZ, F. (2005): "Qué y cuál: su uso por alumnos neerlandeses", *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla: Universidad de Sevilla, 838-846.