

C U R S O S E C O N G R E S O S

Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2

XXIX CONGRESO INTERNACIONAL
DE ASELE

Santiago de Compostela
5-8 de septiembre de 2018



EDICIÓN A CARGO DE
Pilar Taboada-de-Zúñiga Romero
Rocío Barros Lorenzo

Perfiles, factores y contextos
en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2

CURSOS E CONGRESOS DA
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
N.º 254

Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2

XXIX Congreso Internacional de ASELE
Santiago de Compostela, 5-8 de septiembre de 2018

EDICIÓN A CARGO DE
Pilar Taboada-de-Zúñiga Romero
Rocío Barros Lorenzo

2020
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



Esta obra atópase baixo unha licenza internacional Creative Commons BY-NC-ND 4.0. Calquera forma de reprodución, distribución, comunicación pública ou transformación desta obra non incluída na licenza Creative Commons BY-NC-ND 4.0 só pode ser realizada coa autorización expresa dos titulares, salvo excepción prevista pola lei. Pode acceder Vde. ao texto completo da licenza nesta ligazón: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.gl>



Esta obra se encuentra bajo una licencia internacional Creative Commons BY-NC-ND 4.0. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra no incluida en la licencia Creative Commons BY-NC-ND 4.0 solo puede ser realizada con la autorización expresa de los titulares, salvo excepción prevista por la ley. Puede Vd. acceder al texto completo de la licencia en este enlace: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



This work is licensed under a Creative Commons BY NC ND 4.0 international license. Any form of reproduction, distribution, public communication or transformation of this work not included under the Creative Commons BY-NC-ND 4.0 license can only be carried out with the express authorization of the proprietors, save where otherwise provided by the law. You can access the full text of the license at <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

© Universidade de Santiago de Compostela, 2020

Maqueta

Isabel Argüelles
Imprenta Universitaria

Edita

Servizo de Publicacións e Intercambio Científico
da Universidade de Santiago de Compostela
Campus Vida
15782 Santiago de Compostela
usc.gal/publicacions

DOI <https://dx.doi.org/10.15304/9788417595487>

ISBN 978-84-17595-48-7

Contenido

Prólogo	35
PILAR TABOADA-DE-ZÚÑIGA ROMERO	
Lengua española y sociedad global	39
DARÍO VILLANUEVA PRIETO	
Nuevos espacios de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera, segunda y de herencia: perfiles, factores y contextos ELISA GIRONZETTI, ANA BLANCO CANALES y ANA PANO ALAMÁN	
1. Introducción.....	53
2. Nuevos perfiles: el español global y como lengua de herencia.....	54
2.1. La inmigración hispanohablante hacia los Estados Unidos y España	55
2.2. Los estudiantes de español como lengua de herencia	57
2.3. Los estudiantes de español como segunda lengua.....	59
2.4. Los profesores de español como segunda lengua o lengua de herencia	61
3. Nuevos factores: aportes de las neurociencias a la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas.....	62
3.1. Cerebro, mente y entorno.....	63
3.2. Cerebro y lenguaje	64
3.3. Emoción y aprendizaje.....	66
3.4. Lengua, emoción e identidad.....	66
4. Nuevos contextos: la tecnología en entornos formales y naturales de aprendizaje	67
4.1. Contextos tecnológicos	68
4.2. La enseñanza-aprendizaje de ELE/L2 ante la convergencia de contextos	70
5. Conclusiones	71
Referencias bibliográficas	72
Y tú, ¿cómo me ves? Imágenes y estereotipos en la clase de español DESIRÉE ACEBES DE LA ARADA	
1. Competencia intercultural.....	75
2. Estereotipos e imágenes	76
3. Propuesta de actividades	77
3.1. Nube de palabras	77
3.2. Patria	78
3.3. Calendario	79
3.4. Emojis.....	83
3.5. Pictogramas.....	84

4. Conclusiones	85
Referencias bibliográficas	85

Perfiles interculturales de los estudiantes Erasmus+ en el aprendizaje de ELE

ISABEL CRISTINA ALFONZO DE TOVAR

1. Introducción.....	87
2. Marco teórico	89
3. Metodología.....	93
4. Resultados	94
5. Conclusiones	95
Referencias bibliográficas	96

Actitudes hacia las variedades diatópicas del español en Praga

JAVIER BADIOLA GONZÁLEZ

1. Introducción y objetivos	101
2. Aspectos metodológicos.....	103
3. Análisis de los datos	104
3.1. Datos sociológicos.....	105
3.2. Contacto con variedades del español.....	105
3.2.1. A través de profesores.....	105
3.2.2. En estancias en países hispanohablantes	106
3.2.3. En cursos de ELE en países hispanohablantes.....	107
3.2.4. A través del contacto con hispanohablantes fuera de clase	107
3.3. Opinión sobre el español que se habla en el mundo.....	108
3.3.1. ¿Dónde crees que se habla el español más correcto? ¿Y el menos correcto?	108
3.3.2. ¿Dónde se habla el español que más te gusta? ¿Y el que menos te gusta?.....	109
3.3.3. ¿Qué español es más fácil para ti? ¿Y más difícil?	110
3.3.4. ¿Qué español elegirías aprender?.....	111
3.3.5. ¿De dónde prefieres que sea tu profesor de español?	112
3.3.6. ¿Qué español crees que debe enseñarse en la República Checa?.....	112
4. Conclusiones	113
Referencias bibliográficas	115

El enfoque contrastivo: ¿estrategia o solución de facilidad?

ZINEB BOUCHIBA GHLAMALLAH

1. Introducción.....	117
2. La lengua materna como lengua de enseñanza	117
3. La lengua materna excluida del aula	118
4. La lengua materna tolerada	120
5. La lengua materna: un interés renovado	122
6. Uso del contraste en el aula de ELE	123
7. Conclusión	129
Referencias bibliográficas	129

Influencias de las lenguas maternas en la competencia de comprensión y expresión oral de los aprendices gaboneses en clase de LE/L2

LIZA GLADYS BOUKANDOU KOMBILA

1. Introducción.....	133
2. Marco conceptual y contexto de la enseñanza/aprendizaje en Gabón	134
2.1. Marco conceptual	134
2.2. Contexto de enseñanza/aprendizaje	135
3. Metodología	136
4. Observaciones de las interferencias.....	137
4.1. Errores en las producciones escritas.....	137
4.2. Los errores en las producciones orales	139
5. Discusión.....	141
6. Conclusión	142
Referencias bibliográficas	143

Diversidad cultural en el sistema educativo español: las aulas de enlace

CARMEN CARRIO GONZÁLEZ y LUCÍA MARCO MARTÍNEZ

1. Introducción	145
2. El Aula de Enlace	147
3. Conclusiones	150
Referencias bibliográficas	151

La comparación de las palabras compuestas entre chino mandarín y español

WENG KUAN CHOI

1. Introducción.....	153
2. La formación de las palabras compuestas en español.....	154
2.1. La composición	154
2.2. Derivación	156
2.3. Parasíntesis.....	156
3. La formación de las palabras compuestas en chino mandarín.....	156
3.1. 单纯词 Dānchún cí, palabras simples Vs. 合成词 Héchéng cí, palabras compuestas	157
3.2. 复合词 Fùhécí Palabras compuestas vs. 派生词 Pàishēng cí Palabras derivadas.....	158
3.2.1. 复合词 Fùhécí Palabras compuestas.....	158
3.2.2. 派生词 Pàishēng cí Palabras derivadas	160
4. Las semejanzas y las diferencias morfológicas entre español y chino	161
4.1. Las semejanzas	161
4.2. Las diferencias.....	161
5. Conclusión.....	162
Referencias bibliográficas	162

«Aprendiendo a mirar»: El mundo a través de los ojos de Eduardo Galeano

MERCEDES COMBA OTERO

1. Introducción.....	163
1.1. Contexto	163
1.2. Características del alumnado y metodología	164
2. Objetivos.....	164
3. Contenidos.....	165
4. Eduardo Galeano.....	166
4.1. Aproximación a Galeano	166
5. Proyecto de Voluntariado	167
Referencias bibliográficas	167
Anexos.....	168

Iceland Calling: la autonomía en un proyecto de telecolaboración

PILAR CONCHEIRO y OLIVIA ESPEJEL

1. El proyecto de telecolaboración. Origen, evolución y objetivos.....	173
2. La autonomía en contextos digitales.....	175
3. El diseño y la estructura de las tareas	175
3.1. Tarea 1: Romper el hielo	176
3.2. Tarea 2: ¿Qué me cuentas de...?	177
3.3. Tarea 3: Te proponemos lo siguiente	178
3.4. Proyectos	180
3.5. Algunas consideraciones sobre el proyecto.....	181
4. Conclusiones	182
Referencias bibliográficas	182

El factor afectivo y la motivación en el proceso de la enseñanza del español: el profesor en el aula, el tratamiento de los manuales y la creación de materiales para facilitar el aprendizaje

PATRICIA DE LA CAVADA FERNÁNDEZ-CORONADO

1. Introducción.....	183
2. Factor afectivo y motivación en el proceso de la enseñanza del español.....	184
2.1. De la Teoría de las <i>inteligencias múltiples</i> a la inteligencia emocional.....	184
2.2. Concepto de afectividad o factor afectivo	185
2.3. Motivación	187
2.3.1. Tipos de motivación	187
2.3.2. Cómo favorecer la motivación	188
3. El profesor en el aula	189
4. El tratamiento de los manuales y la creación de materiales para facilitar el aprendizaje	193
5. Conclusiones	196
Referencias bibliográficas	196

El dibujo pedagógico como medio de análisis de identidades conectadas con una lengua y cultura extranjeras

PATRICIA DE LA CAVADA y ÁLVARO SESMILO PINA

1. Introducción.....	199
2. El concepto de identidad lingüística	200
3. ¿Cómo ayudamos a nuestros estudiantes a que desarrollen esta nueva identidad? Primera fase: identificación	201
4. Dos estudios relevantes para nuestra investigación	203
4.1. El desarrollo de la identidad a lo largo del ciclo vital por Gifre, Monreal y Esteban (2011)	203
4.2. <i>Portraits of plurilingualism in a French International school in Toronto</i> by Gail Prasad (2014)	203
5. De la teoría a la práctica	204
5.1. Metodología de investigación	205
5.1.1. El perfil de los informantes.....	205
5.2. Herramientas del estudio.....	206
5.2.1. El dibujo identitario	206
5.2.2. La entrevista personal	207
6. Resultados	207
6.1. Dibujo 1	207
6.2. Dibujo 2	208
7. Conclusiones	209
Referencias bibliográficas	210

Creencias del profesorado sobre la enseñanza del español a hablantes de herencia en situación de inmersión

MARTA DE VEGA-DÍEZ y ASUNCIÓN MARTÍNEZ-ARBELAIZ

1. La situación del español en los EE. UU.	213
2. El hablante de herencia	213
3. ¿Por qué un curso de HH en España?	214
4. Necesidades de los HH: diseño del programa, clases mixtas o segreadas	215
5. Objetivos: creencias del profesorado acerca de las necesidades e instrucción de los HH	216
6. Metodología.....	216
7. Resultados	217
8. Discusión y conclusiones.....	226
Referencias bibliográficas	227

Coaching educativo: método para estimular la motivación intrínseca del estudiante en la interpretación consecutiva

SABINA DEDITIUS

1. Introducción.....	229
2. Influencia del factor motivacional en el proceso de aprendizaje.....	230

3. Retos de la interpretación consecutiva.....	232
4. El <i>coaching</i> educativo como método de trabajo en la interpretación consecutiva	234
6. Conclusiones y prospectiva.....	237
Referencias bibliográficas	238

Trazando un mapa de afectos: de los textos poéticos al ‘Mundo Today’. Desarrollo de la competencia comunicativa y la dimensión afectiva del aprendizaje

MERCEDES DEL POZO DÍEZ

1. Donde se explica qué es un mapa de afectos	241
2. La teoría de las inteligencias múltiples y su dimensión humanística en la comunicación de L2.....	243
3. Construir el saber ser: competencia existencial y los estilos cognitivos de aprendizaje	245
3.1. Comunicar y activar las competencias afectivas y emocionales: efectividad vs. productividad.....	248
4. La poesía como travesía en el mapa rumbo a la competencia intercultural.....	249
5. Las imágenes visuales y la metáfora conceptual en el aprendizaje de L2	251
Referencias bibliográficas	255

Del enfoque comunicativo experiencial a la gamificación en la clase de ELE: aplicaciones prácticas del modelo Octalysis

MÁRIO DOMINGUES CRUZ y MARTA SARACHO ÁRNAIZ

1. Introducción.....	259
2. El enfoque comunicativo experiencial en la clase de ELE.....	260
3. La pedagogía de la gamificación y el marco del Octalysis	260
4. El modelo del Octalysis en la práctica: propuestas didácticas para la clase de ELE.....	264
5. Consideraciones finales.....	271
Referencias bibliográficas	271

¿Hay cosas de mujeres y cosas de hombres? Reflexiones desde las clases de español a personas refugiadas y solicitantes de asilo

CRISTINA FERNÁNDEZ PESQUERA

1. El aprendizaje del idioma en Accem.....	273
2. El perfil del alumnado.....	275
3. Los talleres de igualdad de oportunidades para hombres y mujeres.....	276
4. Contenidos y materiales utilizados en los talleres de igualdad de oportunidades para hombres y mujeres.....	278
4.1. Roles y estereotipos de género.....	278
4.2. «8 de marzo»: Día de la Mujer	281
4.3. «25 de noviembre»: Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer	281
5. Talleres de igualdad de oportunidades para hombres y mujeres realizados	282
6. Conclusiones	282
Referencias bibliográficas	283

Errores de transferencia lingüística del inglés en un corpus escrito de aprendientes de ELE

ANITA FERREIRA CABRERA

1. Introducción.....	285
2. Estudios sobre corpus de aprendientes en formato computacional en ELE	286
3. La frecuencia y la sistematicidad de los errores.....	287
4. El estudio.....	288
4.1. Muestra de aprendientes de ELE	288
4.2. El corpus de aprendientes angloparlantes de español como lengua extranjera (CAELE – L1 inglés)	289
4.3. Metodología de la investigación.....	289
4.3.1. Recopilación del corpus	290
4.3.2. Identificación y clasificación de los errores	290
4.3.3. Etiquetamiento de los errores en Uam Corpus Tool.....	292
5. Análisis y discusión de los resultados.....	292
5.1. Frecuencias de errores etiológicos	293
5.2. Recurrencia de la transferencia del uso de las preposiciones y artículos por nivel de competencia A2 y B1.....	294
6. Conclusiones	295
Referencias bibliográficas	296

El *feedback* correctivo oral en aprendices principiantes de ELE: del desarrollo de la conciencia metalingüística a la autocorrección y la corrección entre pares

BEATRIZ FERRERÍA DURÁN

1. Breve recorrido por la evolución histórica en el paradigma de error	299
2. Algunas cuestiones preliminares para el tratamiento del error en destrezas orales en el nivel A1	301
3. Las estrategias <i>feedback</i> y su grado de efectividad en la incorporación	303
4. Propuesta metodológica para desarrollar la conciencia metalingüística durante la práctica comunicativa oral en el nivel A1 de ELE.....	305
4.1. Características del grupo poblacional y contexto de instrucción.....	306
4.2. Características de las prácticas orales de EIO para el nivel A1	306
4.3. Dinámica de las actividades de EIO propuestas	308
4.4. Beneficios de las prácticas orales de EIO	309
5. Conclusiones	310
Referencias bibliográficas	311

Aprender español mediante un proyecto sobre desarrollo sostenible y acercamiento intercultural

CONCEPCIÓN FRANCO MALDONADO

1. Introducción.....	313
2. Objetivos.....	314
3. Selección del tema	315

4. Alumnado participante.....	315
5. Planteamiento del tema.....	315
6. Fases del trabajo.....	316
6. a) Observación.....	316
6. b) Investigación.....	316
6. c) Escritura de una historia de ficción sobre el cuidado del medioambiente y notas interculturales.....	317
6.d) Expresamos plásticamente.....	318
7. Evaluación.....	320
8. Resultado final. Algunas conclusiones.....	320
Referencias bibliográficas.....	321

Algunas consideraciones sobre el hispanismo checo en el ámbito universitario

BEGOÑA GARCÍA FERREIRA

1. Los inicios del hispanismo en la República Checa: De la Edad Media a los albores del siglo XX.....	323
Referencias bibliográficas.....	328

Ventajas del aula invertida para los profesores nativos

CARMEN GARCÍA FLORES

1. Introducción.....	331
2. El profesorado nativo.....	332
3. Aula invertida.....	334
4. Las humanidades en el aula invertida.....	337
5. El aula invertida de literatura.....	338
6. Traducción inversa en el aula invertida.....	338
7. Compatibilidad.....	338
8. Formación del profesorado.....	339
9. Conclusión.....	340
Referencias bibliográficas.....	341

Enseñanza del español con fines específicos en cursos AVE Global (cursos en línea) en escuelas de negocios francesas: el caso de KEDGE-Burdeos.....

MARÍA ADELAIDA GIL MARTÍNEZ

1. La escuela de negocios KEDGE Business School-Burdeos.....	344
1.1. KEDGE y el Instituto Cervantes de Burdeos: comienzo de una colaboración.....	345
1.2. El AVE Global.....	345
1.3. El AVE Global en KEDGE.....	346
1.4. La herramienta E-LABORA.....	347
2. La competencia digital.....	348
3. Conclusiones.....	351
Referencias bibliográficas.....	352

Contraste semántico entre las preposiciones del español y del griego moderno y su aplicación contextual

ISAAC GÓMEZ LAGUNA

1. Introducción.....	353
2. Constituyentes de los paradigmas preposicionales en GR y ES	353
3. Monosemia de las preposiciones	354
4. Preposiciones del GR y del ES con correspondencia semántica exacta en la otra lengua.....	359
5. Preposiciones del GR y del ES con correspondencia semántica parcial en la otra lengua.....	361
6. Preposiciones del GR y del ES sin correspondencia semántica en la otra lengua	363
7. Conclusiones	365
Referencias bibliográficas	365

Creación de contextos de aprendizaje de la LE/L2 a través de los programas de lectorado: las actividades extracurriculares y el involucramiento del alumnado

LUCILA GONZÁLEZ ALFAYA	367
Referencias bibliográficas	381

El manual de ELE como transmisor de la imagen del mundo hispánico.

La competencia sociocultural en contexto

MARÍA PAOLA GONZÁLEZ SEPÚLVEDA

1. Introducción.....	383
2. Apuntes sobre la imagen del mundo hispánico	384
3. Estudio de un corpus de manuales.....	387
4. Conclusiones	393
Corpus de manuales	394
Referencias bibliográficas	395

No es tan fiera la fraseología como la pintan. Acerca de la fraseodidáctica en el aula de ELE: el caso de los somatismos

AGNIESZKA GWIAZDOWSKA

1. La fraseología en el aula de ELE: aspectos preliminares	397
2. La noción de fraseodidáctica: definición y objetivos.....	400
3. Acerca de nuestro proyecto <i>Fraseología somática en ejercicios</i>	401
4. Las UF con el lexema BOCA/CABEZA/LENGUA: Ejercicios prácticos y propuestas didácticas.....	404
4.1. Ejercicios sintácticos	404
4.2. Ejercicios semánticos.....	407
4.3. Ejercicios pragmáticos.....	409
5. Conclusiones	411
Referencias bibliográficas	411

**Propuesta didáctica orientada a la solución de los problemas comunicativos
entre familias españolas y aprendientes japoneses en cursos intensivos de ELE**

MOTOKO HIRAI

1. Introducción.....	415
2. Estado actual	415
2.1. Internacionalización	415
2.2. Estudios preliminares	417
2.2.1. Estudios centrados en la motivación de los estudiantes.....	417
2.2.2. Estudios centrados en la interculturalidad	418
3. Investigación	419
3.1. Metodología	419
3.2. Perfil y curso	420
3.3. Encuesta	420
3.4. Criterio de la clasificación: malentendidos, conflictos y choques culturales	421
3.5. Análisis.....	422
3.5.1. Conflictos	422
3.5.2. Choques culturales.....	423
3.5.3. Malentendidos	423
4. Propuesta didáctica	424
5. Balance final	426
Referencias bibliográficas	426

Una propuesta de gramática pedagógica: La clase en L2 de profesores no nativos

YOSHIMI HIROYASU

1. Introducción.....	427
2. El concepto de gramática pedagógica y la importancia del <i>input</i>	428
2.1. Gramática pedagógica.....	428
2.2. La importancia del <i>input</i>	429
3. Situación de la enseñanza del español como segunda lengua extranjera en Japón	430
3.1. ELE como segunda lengua extranjera.....	430
3.2. Metodologías utilizadas en Japón	431
3.3. Lenguas de instrucción y contenidos gramaticales	432
4. Una propuesta de gramática pedagógica: Uso de esquemas gramaticales.....	433
4.1. Esquema gramatical que muestra la estructura de las frases	434
4.1.1. Gráfico intuitivo	435
4.1.2. Gráfico sencillo.....	435
4.1.3. Términos gramaticales.....	435
4.1.4. Presentación en gráfico frente a una presentación linear	435
4.2. Importancia de la contextualización	436
4.3. Algunas muestras de uso de los esquemas	437
4.3.1. Verbo hablar	437
4.3.2. Interrogativos.....	438
4.3.3. Pronombres de objeto directo e indirecto.....	439

4.3.4. Pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto	440
5. Conclusión.....	440
Referencias bibliográficas	441

Competencia emocional de los docentes de E/LE y dimensiones afectivas de la enseñanza: un ejercicio de reflexividad sobre la profesión

ISABEL IGLESIAS-CASAL

1. Introducción.....	443
2. Educando por «ósmosis»: las emociones como realidad social construida	444
3. La dimensión afectivo-emocional de la enseñanza: ¿qué caracteriza a los buenos docentes?	447
4. Ámbitos intra e interpersonales en el desarrollo de la competencia afectivo-emocional de los docentes	450
5. Reflexiones finales.....	452
Referencias bibliográficas	453

Estrategias y actividades para evitar que el profesor hable demasiado en la clase de conversación

MARÍA DOLORES IRIARTE VAÑÓ

1. Punto de partida.....	455
2. ¿Por qué hablar?.....	456
3. ¿Por qué no hablan nuestros estudiantes si es su objetivo primordial?.....	457
4. Cuando el problema es el profesor	458
5. La organización de la clase	458
6. Organizar las actividades	459
6.1. ¿De qué hablar?	459
6.2. Menú de conversaciones: La narración	461
6.3. Corregir los errores.....	463
6.3.1. Dignificar el error	463
6.3.2. Cuándo y cómo corregir	464
7. Conclusiones	465
Referencias bibliográficas	466

Análisis del contacto y la colaboración del profesor nativo y no nativo en la enseñanza de ELE a estudiantes chinos en contexto universitario

HU JINGYUAN

1. Introducción.....	467
2. Estudio de caso.....	467
3. Metodología.....	470
4. Contraste	471
5. Colaboración	474
6. Conclusión.....	475

Referencias bibliográficas	476
Fuentes electrónicas	476
El desarrollo de una herramienta digital para familiarizar a los estudiantes con el español natural	
TAKESHI KAKIHARA y MIDORI TERAQ	
1. Introducción.....	481
2. La situación de la enseñanza de español en la educación regular japonesa y sus problemas.....	481
3. Una propuesta de herramienta digital para mejorar la enseñanza de español	482
3.1. Selección de los libros de texto y los diálogos de pregunta y respuesta.....	482
3.2. Visión general de la herramienta.....	483
3.3. Elaboración de la herramienta	484
4. Uso de la herramienta	484
4.1. Opiniones de usuarios.....	485
4.2. Posibilidades que ofrece esta herramienta	486
5. Resultados: problemas en los diálogos de los libros de texto	486
5.1. Clasificación de los «diálogos de pregunta y respuesta» de los libros de texto.....	487
5.2. Ejemplos y análisis de las diferencias entre los diálogos de los libros de texto y los diálogos naturales.....	487
5.2.1. Ejemplos de las diferencias	488
5.2.2. Las diferencias observadas comúnmente en varias categorías.....	493
5.3. Tendencias que se observan en las diferencias.....	495
6. Conclusiones	496
Agradecimiento	496
Referencias bibliográficas	496
La traducción como herramienta en el aula de ELE: una reflexión de un profesor no nativo (japonés) de español	
MASAMICHI KAWAGUCHI	
1. Introducción.....	499
2. Tratamiento de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras	499
2.1. Método de Gramática-Traducción	499
2.2. Discusiones en Japón	500
3. Estado de la cuestión	501
4. Encuesta.....	502
4.1. Perfil de los colaboradores	502
4.2. El contenido de la encuesta realizada	502
5. Resultados	503
5.1. Estudiantes.....	503
5.2. Profesores	506
6. Análisis.....	508
7. Conclusiones	511
Referencias bibliográficas	511

Cuida tu idioma o lo perderás: la erosión lingüística entre profesores inmigrantes de ELE en Israel

IVONNE LERNER

1. Introducción.....	513
2. La erosión lingüística.....	514
3. La comunidad hispanohablante en Israel.....	515
3.1. El español en Israel.....	516
4. El presente estudio.....	517
4.1. La muestra.....	517
4.2. La metodología.....	517
4.3. Resultados.....	518
5. Discusión.....	521
6. Conclusiones.....	521
Referencias bibliográficas.....	522

La competencia intercultural en la clase de ELE

PAULA LETELIER

1. Introducción.....	525
2. Concepto de cultura.....	526
3. La competencia intercultural en la clase de una lengua extranjera.....	527
4. Actividades para facilitar la competencia intercultural en la clase de ELE.....	531
4.1. Conocimiento de la propia cultura.....	531
4.2. Comparación con otros.....	533
5. Conclusiones.....	535
Agradecimientos.....	536
Referencias bibliográficas.....	536

Hacia la adquisición de la entonación española en contextos sinohablantes: un estudio contrastivo español-chino

WEIQI LI

1. Introducción.....	539
2. Tono léxico: propiedad fundamental de la lengua china.....	540
3. Acento: a nivel léxico y oracional.....	544
3.1. Acento y palabra.....	544
3.2. Acento de enunciado.....	545
4. Entonación en el español y en el chino.....	548
5. Conclusiones y futuros estudios.....	550
Agradecimiento.....	551
Referencias bibliográficas.....	551

El componente cultural del léxico de turismo en un diccionario de ELE para brasileños

GLAUBER LIMA MOREIRA

1. Introducción.....	555
----------------------	-----

2. ¿Para y por qué proponer el empleo del diccionario en clase de lenguas?.....	556
3. ¿Es posible la inclusión de información cultural y enciclopédica en el diccionario?	558
4. Pasos metodológicos y corpus del análisis	559
5. ¿Qué informaciones encontramos en el análisis de los artículos lexicográficos?	560
6. ¿Enseñar cultural con el diccionario? Algunas consideraciones.....	561
Referencias bibliográficas	562

Google Traductor: una herramienta para el desarrollo del aprendizaje del léxico de ELE en el ámbito del turismo

GLAUBER LIMA MOREIRA y EDNA MA. V. M. ARAÚJO

1. Introducción.....	565
2. Marco teórico	566
2.1. El uso de aplicaciones móviles en la enseñanza y en el aprendizaje de LE	566
2.2. La aplicación Google Traductor.....	567
2.3. El aprendizaje del léxico de ELE en Turismo.....	567
3. Metodología	569
4. Presentación del análisis de los resultados	570
5. Discusión de los datos recogidos	573
6. Conclusiones	574
Referencias bibliográficas	575

Siempre hay tiempo. Formación online para personas inmigrantes

MARÍA JESÚS LLORENTE PUERTA

1. Introducción.....	577
2. Punto de partida. Qué define la enseñanza online con alumnado inmigrante.....	578
3. El diseño de un curso. Ámbitos de decisión	580
3.1. Factores institucionales	580
3.2. Factores contextuales	581
3.3. Diseño del curso. Cuestiones prácticas	581
3.3.1. Análisis de necesidades	581
3.3.2. Metas.....	582
3.3.3. Medios técnicos y digitales.....	582
3.4. Datos prácticos de los cursos	582
4. Conclusiones	588
Referencias bibliográficas	588

La consideración de las diferencias individuales entre aprendientes en el currículo de ELE, a la luz del *volumen complementario* del MCER

SUSANA LLORIÁN GONZÁLEZ

1. Introducción.....	591
----------------------	-----

2. El estudio de los factores individuales en el aprendizaje de lenguas	592
3. Las diferencias individuales entre aprendientes y el currículo de ELE	593
3.1. Las diferencias individuales y el análisis de necesidades	593
3.2. Los factores cognitivos y afectivos y el diseño de cursos de ELE	594
3.3. El tratamiento de las variables individuales de los aprendientes en el <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes, Niveles de referencia para el español</i>	597
4. El tratamiento de los factores individuales que condicionan el aprendizaje de lenguas en el <i>Marco común europeo de referencia</i>	599
5. El <i>Volumen complementario con nuevos descriptores del Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación</i>	600
5.1. Introducción al contenido de <i>Volumen complementario con nuevos descriptores</i>	600
5.2. La mediación y la las competencias pluricultural y plurilingüe	601
5.3. Los factores cognitivos y afectivos en las escalas del <i>Volumen complementario del MCER</i>	603
6. Implicaciones en el currículo de ELE	604
7. Conclusiones	605
Referencias bibliográficas	605

La estructura informativa española y japonesa: problemas con el tema y el foco en la enseñanza del español a japoneses

SANTIAGO LÓPEZ JARA

1. Introducción.....	609
2. Sobre la estructura informativa y el orden de las palabras.....	609
2.1. Orden básico de los constituyentes- español.....	611
2.2. Orden básico de los constituyentes –japonés-	612
3. Tema y foco vistos desde el japonés	613
3.1. Tema visto desde el japonés	613
3.2. Foco visto desde el japonés	614
4. Temas y focos en posición inicial, intermedia y final.....	615
4.1. Temas en posición inicial	615
4.2. Temas en posición intermedia	615
4.3. Temas en posición final	616
4.4. Focos en posición inicial.....	616
4.5. Focos en posición intermedia.....	617
4.6. Focos en posición final.....	617
5. Principales problemas.....	618
5.1. Problemas con los temas	618
5.2. Problemas con los focos.....	620
6. A modo de conclusión: ¿qué podemos hacer?	621
Referencias bibliográficas	622

**El desarrollo de la competencia léxico-semánticaen el aula de E/LE de aprendices
brasileños: una propuesta didáctica para nivel A2-B1**

ELISENDA LÓPEZ MORALES

1. Introducción.....	625
2. Marco teórico	626
2.1. Lingüística contrastiva español-portugués	627
3. Metodología.....	627
4. Contexto	628
5. Propuesta didáctica	628
5.1. Ejemplos.....	629
5.2. Evaluación formativa y sumativa.....	637
6. Conclusiones	639
7. Limitaciones y prospectiva	640
Referencias bibliográficas	640

**El *software* Phon, su utilidad en el análisis de errores fonológicos de aprendices
angloparlantes de ELE y una posible aplicación didáctica**

LARA LORENZO HERRERA y PABLO FIGUEIREDO PALACIOS

1. Introducción.....	643
2. La fonología en L1 y L2: semejanzas y diferencias	644
3. Los procesos fónicos y su análisis mediante Phon y Phonbank	645
4. Corpus empleados	647
5. Procesos típicos de hablantes angloparlantes de ELE	648
5.1. Descripción y comparación de los sistemas fonológicos inglés y español	648
5.2. Procesos fónicos de transferencia L1-L2.....	651
6. Muestras analizadas	652
6.1. P51MJA13 – SPLLOC 1	652
6.2. P51MJA13 – SPLLOC 1	652
6.3. P52MJA13 – SPLLOC 1	652
6.4. P60MJA13 – SPLLOC 1	652
6.5. P60MJA13 – SPLLOC 1	652
6.6. P60MJA13 – SPLLOC 1	653
6.7. P60MJA13 – SPLLOC 1	653
6.8. I03MPS13 – SPLLOC 2	653
7. Aplicación didáctica	653
8. Conclusiones	654
Referencias bibliográficas	655

**Las interrogativas polares en español y en chino: Sus diferencias en la forma
y en la lógica**

YUNRU LU

1. Introducción	657
2. Las preguntas en español y chino.....	658

3. Funciones y estructuras de las interrogativas polares en español y chino	659
4. Las diferencias de respuesta en las interrogativas polares en español y chino	660
5. Conclusiones	662
Referencias bibliográficas	662

Gamificación en ELE: la transformación de un examen final en un juego (de escape)

SUSANA MADINABEITIA MANSO

1. Introducción.....	663
1.1. ¿Qué se entiende por gamificación?	663
1.2. Los juegos de escape	664
1.3. ¿Por qué es una evaluación gamificada?	666
1.4. ¿Por qué es una actividad educativa y no una experiencia lúdica más?	666
1.5. ¿Por qué un juego (divertido) puede ser una evaluación (seria)?.....	666
2. Diseño y construcción de la prueba.....	667
2.1. La narrativa transmedia.....	668
3. Análisis de la evaluación	670
3.1. Fiabilidad	671
3.2. Validez.....	671
3.3. Efecto <i>washback</i>	671
4. Conclusiones finales.....	672
Referencias bibliográficas	673

Los hablantes de español como lengua de herencia en programas de estudios en el extranjero

LAURA MARQUÉS PASCUAL

1. Introducción.....	675
2. El desarrollo lingüístico en una segunda lengua en contextos de inmersión	676
3. Los hablantes de español como lengua de herencia en programas de inmersión	678
4. Contexto	680
5. El estudio.....	682
5.1. Participantes.....	682
5.2. Instrumentos.....	684
6. Análisis de datos y resultados	685
7. Conclusiones	687
Referencias bibliográficas	690

¿Es una epéntesis o un elemento esvarabático?

JUNKO MATSUMOTO

1. Introducción.....	693
2. Hipótesis y método.....	695
2.1. Formulación de las hipótesis	695
2.2. Método	695

2.1.1. Participantes.....	695
2.1.2. Corpus	696
2.1.3. Diseño experimental	696
3. Resultados	696
4. Comprobaciones de la hipótesis y discusiones.....	698
4.1. Comprobación de la hipótesis 1.....	698
4.2. Discusiones acerca de la hipótesis 1	698
4.3. Comprobación de la hipótesis 2.....	700
4.4. Discusiones acerca de la hipótesis 2	700
4.5. Discusiones extras	700
5. Conclusión.....	701
Referencias bibliográficas	702

El atlas de la enseñanza de ELE en el mundo: enseñar español en contexto

M^a DEL CARMEN MÉNDEZ SANTOS y M^a MAR GALINDO MERINO

1. Introducción.....	705
2. Presentación	706
3. Metodología.....	708
4. Conclusiones	712
Referencias bibliográficas	712

Esbozo del perfil del profesor de ELE en plataformas en línea

ELENA MERINO RIVERA

1. Introducción.....	717
2. La desinstitucionalización educativa	718
3. Un sistema «líquido».....	719
4. ¿Qué es <i>Verbling</i> ?	720
5. Criterios de selección del profesorado en <i>Verbling</i> y en <i>Italki</i>	721
6. Análisis de los perfiles	722
6.1. Nacionalidad	722
6.2. Formación específica en ELE	724
6.3. Formación en enseñanza <i>en línea</i>	725
6.4. Experiencia previa en ELE presencial	727
6.5. Experiencia previa en docencia <i>en línea</i>	727
7. Precio.....	728
8. Conclusión.....	729
Referencias bibliográficas	729

La práctica reflexiva como herramienta de formación en las prácticas del profesor de ELE

ALMA LAURA MONTES y M. VICENTA GONZÁLEZ ARGÜELLO

1. Introducción.....	731
2. Marco teórico	731

3. Objetivos.....	733
4. Corpus	733
5. Metodología.....	735
6. Análisis de datos	735
6.1. Datos extraídos de los foros en el contexto de la asignatura	735
6.2. Datos extraídos de las observaciones de las clases	737
7. Conclusiones	741
Referencias bibliográficas	743

El nivel C2 en español en las EE. OO. II: El espejismo bilingüe

MIGUEL ÁNGEL MORA SÁNCHEZ

1. Introducción: el nombre de los niveles altos	745
2. Los descriptores del nivel C2 y la perspectiva de LE.....	747
3. La distinción lengua 2 (L2)/ lengua extranjera (LE).....	751
4. La concreción de la perspectiva de LE en el error: el caso de la expresión escrita.....	753
4.1. Un poco de reflexión sobre el error	753
4.2. La persistencia del error en la expresión escrita del C2	754
4.3. La evolución de los errores hasta el C2: implicaciones y pautas metodológicas	756
5. Conclusiones: el espejismo bilingüe.....	759
Referencias bibliográficas	759

Las locuciones en el aula ELE

ANA BELÉN NÁGERA JIMÉNEZ

1. Unidades fraseológicas	761
2. Locuciones.....	763
2.1. Las locuciones en el <i>PCIC</i> y el <i>MCER</i>	764
2.2. Las locuciones en los manuales de Español como Lengua Extranjera	766
3. Estrategias de aprendizaje: Estrategias cognitivas para la enseñanza de las locuciones.....	768
4. Conclusiones	771
Referencias bibliográficas	772

Profesor nativo o no nativo: estudio comparativo sobre la situación de la docencia y las actitudes de los estudiantes de ELE en Italia

GIULIA NALESSO

1. Introducción.....	775
2. Marco teórico	775
3. Metodología	777
4. Análisis: resultados y comentario	779
4.1. Análisis del cuestionario A.....	779
4.2. Análisis del cuestionario B.....	782

5. Conclusiones	788
Referencias bibliográficas	788

La herencia lingüística española en Orán

LAHOUARIA NOURINE ELAID

1. Introducción	791
2. Los objetivos.....	792
3. El factor geográfico	792
4. El factor económico	793
5. El factor lingüístico.....	793
6. ¿Qué es un préstamo?	793
7. La derivación	794
7.1. Los prefijos	794
7.2. Los sufijos.....	794
8. La composición	795
9. Sentido lexicográfico de los hispanismos y uso contextual.....	795
10. Hispanismos registrados en el habla oranesa en general y precisamente en las prácticas lingüísticas de los pescadores	796
11. Conclusión.....	798
Referencias bibliográficas	799

Ciberespañol: ¿Un nuevo reto en la enseñanza de ELE?

ANNA NOWAKOWSKA-GLUSZAK

1. Introducción.....	801
2. ¿De qué estamos hablando? Definición del ciberlenguaje	802
3. Rasgos del <i>ciberespañol</i>	803
4. <i>Ciberespañol</i> desde la perspectiva de ELE	806
5. Conclusiones	809
Referencias bibliográficas	809

El profesorado como elemento transformador: estrategias para enseñar desde la inclusividad

ANDREA NÚÑEZ BRIONES

1. Introducción.....	811
2. Actividad 1. ¿Igualdad de condiciones?	811
3. Actividad 2. Superando los estereotipos	812
4. Actividad 3. ¿Qué es un prejuicio?	813
5. Actividad 4. Tipos de discriminación en el aula	814
6. Actividad 5. Centrémonos en el género	814
7. Actividad 6. Los manuales que utilizamos	814
8. Actividad 7. Datos alarmantes.....	814
9. Actividad 8. Reflexionamos	815
Referencias bibliográficas	816

El papel del profesor en la enseñanza de español: Qué y cómo enseñar

HIROKO OMORI

1. Introducción	817
2. Perfil investigador del profesor de ELE.....	818
2.1. Qué enseñar: aspectos lingüísticos y socioculturales	818
2.1.1. Aspectos lingüísticos	818
2.1.2. Aspectos socioculturales	819
2.2. Cómo enseñar -1- Contextos de aprendizaje	820
2.2.1. Sobre los alumnos	820
2.2.1.1. Estilos de aprendizaje	820
2.2.1.2. Aspectos afectivos	821
2.2.2. Métodos	822
2.2.3. Estudios sobre manuales	822
2.2.4. Tecnologías de la información y la comunicación	823
2.3. Cómo enseñar -2- Cursos y clases	824
2.3.1. Programa de estudios (syllabus)	824
2.3.2. Diseño de la clase y actividades	825
2.3.3. Evaluación	826
3. Reflexiones.....	827
3.1. Lista de revisión del docente.....	827
3.2. Compartir ideas: colaboración e intercambio.....	828
4. Para terminar	829
Referencias bibliográficas	829

Los extranjerismos en la interlengua escrita de aprendices griegos de español

KIRIAKÍ PALAPANIDI

1. Introducción.....	831
2. Cuestiones metodológicas	833
2.1. Participantes.....	833
2.2. Procedimiento de recogida de datos.....	833
2.3. Procesamiento de los textos escritos.....	834
3. Resultados	834
3.1. Análisis cuantitativo.....	834
3.2. Análisis cualitativo	835
4. Discusión.....	837
5. Conclusión.....	839
Referencias bibliográficas	839

Otro modo de aprender cultura: teletándem como vehículo de interculturalidad

MARÍA PAZ RODRÍGUEZ

1. Introducción.....	841
2. Marco Teórico.....	842
2.1. Concepto de cultura.....	842

2.2. Teletándem	843
3. Metodología	845
3.1. El Corpus	845
3.1.1. Características de los participantes	846
3.2. Recogida de los materiales	846
4. Resultados	847
5. Conclusiones	853
Referencias bibliográficas	855

**Retos pedagógicos y académicos en la enseñanza virtual:
el caso del MELSLE (UMinho)**

CARLOS PAZOS-JUSTO, XAQUÍN NÚÑEZ, PEDRO DONO y ANA CEA

1. Introducción	859
2. Retos pedagógicos y académicos	861
2.1. Posicionamiento	863
2.2. Equipo docente	865
2.3. Fundamentos pedagógicos	865
3. Consideraciones finales	867
Referencias bibliográficas	868

La enseñanza de las secuencias marco en los manuales de ELE

MARTA PÉREZ DÍAZ

1. Introducción	871
2. Las secuencias de apertura y cierre en niveles iniciales (A1-A2)	872
3. Las secuencias de apertura y cierre en niveles intermedio y avanzado (B1-B2)	875
4. Las secuencias de apertura y cierre en el nivel superior (C1)	876
5. Conclusiones	879
Referencias bibliográficas	880

**Retos de la formación continua del profesorado de ELE: una propuesta de
programa de formación en línea**

AARÓN PÉREZ BERNABEU y ÁLVARO SESMILO PINA

1. Necesidades de formación continua del profesorado de ELE	883
2. Retos de la formación en línea de profesores de ELE	885
2.1. Motivación e implicación	886
2.2. Afectividad	887
2.3. Selección crítica	888
3. Oferta de formación en línea para el profesorado de ELE	889
Referencias bibliográficas	891

Autoconcepto y ansiedad en ELE: relaciones con el desempeño en estudiantes universitarios

MERCEDES RABADÁN ZURITA

1. Introducción	893
-----------------------	-----

2. Marco teórico	894
2.1. Autoconcepto	894
2.2. Ansiedad.....	894
3. Método.....	895
3.1. Diseño y muestra.....	895
3.2. Instrumentos.....	895
3.3. Procedimiento.....	896
3.4. Análisis de datos.....	896
4. Resultados	896
5. Discusión y conclusiones.....	898
Referencias bibliográficas	900

¿Hablamos *queer*? La representación de la diversidad sexual en los manuales de ELE más vendidos en el cantón de Berna, Suiza

MARÍA GUADALUPE RAMÍREZ

1. Introducción	903
2. Fundamentación y planteamientos de trabajo.....	904
3. Elección del corpus de análisis	906
4. Los estudios <i>queer</i> en la enseñanza de lenguas extranjeras.....	906
5. Las representaciones sobre la diversidad sexual en <i>Aula Internacional Neu</i> : estrategias de (in)visibilización	908
5.1. Representaciones explícitas sobre la diversidad sexual	909
5.2. Referencias implícitas sobre la diversidad sexual	911
6. Conclusiones	913
Referencias bibliográficas	915

La importancia de las transferencias pragmáticas en la clase de ELE

REBECA RAMÍREZ PÉREZ

1. Introducción.....	917
2. Transferencias pragmáticas.....	918
3. Universales pragmáticos	919
4. El corpus.....	920
5. Conclusiones	922
Referencias bibliográficas	922

Español académico y perfil investigador del profesor y del alumno en ELE/L2

MARÍA LUISA REGUEIRO RODRÍGUEZ

1. Introducción.....	925
2. El plan formativo: niveles y desafíos.....	925
3. La investigación y la explicación científica	928
4. Tipología de la investigación.....	930
4.1. De la investigación básica a la experimental.....	930

4.2. Metodología cualitativa y cuantitativa de la investigación	932
5. Diseño y procedimientos de la investigación científica y del TIT.....	933
5.1. El dominio terminológico	933
5.2. Diseño de la investigación y su reflejo en el TIT.....	934
5.3. Orientación bibliográfica y de herramientas y recursos para el estudio del lenguaje académico-científico y para la investigación científica en ELE	935
6. A modo de síntesis: una tarea necesaria.....	936
Referencias bibliográficas	937

Retos para la configuración de programas de lengua de herencia en universidades alemanas. El caso del español

JOANA ROMANO ÁLVAREZ

1. Introducción.....	941
2. Algunos datos sobre la población emigrante en Alemania	942
3. Problemas generales para la implantación de programas de lenguas de herencia en Alemania	944
4. Posibilidades en Alemania para aprender ELH	945
5. Programas de lenguas de herencia en universidades alemanas	947
6. Retos para la configuración de programas de ELH en universidades alemanas.....	950
7. Conclusión.....	951
Referencias bibliográficas	951
Referencias en la red	952

Análisis de materiales y propuesta didáctica de los verbos pronominales en el contexto universitario japonés

JUAN ROMERO DÍAZ y SAYAKA SHIOTA

1. Introducción.....	955
2. Errores de verbos pronominales en estudiantes japoneses de ELE	956
3. Reflexividad en japonés	957
4. Currículo universitario japonés de las clases de LE	958
5. Análisis de libros de ELE publicados en Japón	958
5.1. Ejemplo de una lección de un libro de texto.....	958
5.2. Análisis de los libros de texto usados en la Universidad de Kansai.....	960
6. Metodología.....	962
6.1. Participantes.....	962
6.2. Realización de un método para los verbos pronominales.....	962
7. Resultados	964
7.1. Resultados del examen.....	964
7.2. Resultados de la encuesta	965
8. Discusión.....	966
9. Conclusiones	967
Referencias bibliográficas	968

Relación entre tipo de programa académico en el extranjero, competencia intercultural y adquisición del leísmo por aprendices de español como lengua de herencia

FRANCISCO SALGADO-ROBLES

1. Introducción.....	971
2. Leísmo en el habla madrileña.....	972
3. Repaso bibliográfico.....	974
3.1. Apredizaje-Servicio en la interlengua.....	974
3.2. Competencia intercultural en la interlengua.....	974
3.3. Competencia sociolingüística en la interlengua.....	975
4. Preguntas de investigación.....	975
5. Metodología.....	976
5.1. Participantes.....	976
5.2. Instrumentos de recogida de datos.....	977
5.3. Formación y tratamiento del corpus.....	977
6. Análisis de los resultados.....	978
7. Respuesta a las preguntas de investigación.....	979
8. Conclusiones generales y agenda de investigación.....	980
Referencias bibliográficas.....	981

Una aproximación a las creencias de los aprendientes de ELE en torno al impacto de WhatsApp en la Coconstrucción de la identidad de grupo

MARÍA SANZ FERRER

1. Introducción.....	985
2. Estado de la cuestión.....	986
3. Objetivos y pregunta de investigación.....	988
4. Marco teórico.....	988
5. Corpus y metodología de investigación: un estudio de caso.....	990
6. Análisis de datos y resultados.....	992
7. Discusión de los datos.....	996
8. Conclusiones.....	997
Referencias bibliográficas.....	997

Las oraciones finales con *Para* en español: análisis de errores en alumnado lusófono

JOAN SAPIÑA

1. Marco teórico: la lingüística contrastiva.....	1001
2. Método.....	1002
2.1. Descripción del contexto y participantes.....	1003
2.2. Instrumentos.....	1004
2.3. Condicionantes y limitaciones.....	1005
3. Análisis constrativo: oraciones finales con <i>para</i> en portugués y español.....	1005
4. Resultados del análisis de errores.....	1006

5. Conclusiones	1010
Referencias bibliográficas	1011

La alternativa de la vocal *e* frente al masculino genérico, la identidad étnica y la motivación hacia el español como L1/L2/LE. Preliminares de un estudio desde la perspectiva psicosociológica de la etiolingüística

MIGUEL ÁNGEL SARMIENTO SALINAS

1. Introducción.....	1013
2. El masculino gramatical como género no marcado: ¿mito o realidad?	1015
2.1. Influencias históricas sobre la imagen de la mujer y su rol en la sociedad	1016
3. El origen del uso de la vocal <i>e</i> como alternativa frente al masculino genérico.....	1020
4. La propuesta de García Messeguer desde la perspectiva sociolingüística de la etiolingüística.....	1021
5. La guías de lenguaje no sexista, la historia, la etiolingüística y la posición de la RAE	1024
Referencias Bibliográficas	1026

Tratamiento de las fórmulas sociales en manuales de español como lengua extranjera

ELENA SEOANE LEAL

1. Introducción.....	1029
2. La enseñanza de las FS	1030
3. Metodología.....	1031
4. Resultados	1032
4.1. Las FS en los manuales <i>ELE Actual B1</i> y <i>B2</i>	1033
4.2. Las FS en los manuales <i>Prisma B1</i> y <i>B2</i>	1034
4.3. Las FS en los manuales de <i>Aula 3, 4, 5</i> y <i>6</i>	1034
4.4. Frecuencia de aparición en los manuales	1035
5. Conclusiones	1036
Referencias bibliográficas	1036

Actividades de competencia intercultural en el marco del aprendizaje activo

CECILIA SILVA

1. Introducción.....	1039
2. Primera parte: marco teórico	1040
3. Segunda parte: actividades en el aula de español como lengua extranjera.....	1043
4. La familia en otras culturas	1044
5. Conclusiones	1045
Referencias bibliográficas	1046

Expresión de la emoción en español por aprendices sinohablantes en interacción oral y en relato autobiográfico

TERESA SIMÓN CABODEVILLA y SUSANA MARTÍN LERALTA

1. Introducción.....	1047
2. Marco teórico conceptual	1048
2.1. La expresión de la emoción en lengua extranjera.....	1048
2.2. Emociones inducidas en el presente estudio	1049
2.3. Métodos para la inducción emocional en la investigación en segundas lenguas.....	1050
3. Metodología de la investigación.....	1051
3.1. Preguntas de investigación e hipótesis.....	1051
3.2. Herramientas de toma de datos	1052
3.3. Informantes	1052
3.4. Procedimiento	1052
4. Resultados	1053
5. Conclusiones y futuras líneas previstas en la investigación	1056
6. Repercusiones didácticas para la enseñanza de ELE	1057
Referencias bibliográficas	1058

El Camino de Santiago un contexto idóneo para aprender español como lengua extranjera

PILAR TABOADA-DE-ZÚÑIGA ROMERO

1. Introducción.....	1061
2. El Camino de Santiago	1064
3. Metodología de la investigación.....	1071
4. La motivación de los peregrinos/estudiantes	1071
5. Los cursos del Camino de Santiago y el ELE	1076
6. Reflexiones finales	1079
Referencias bibliográficas	1080

La gramática y la enseñanza del español como lengua extranjera: propuestas didácticas a partir del análisis lingüístico

SHIORI TOKUNAGA

1. Introducción.....	1085
2. La importancia de la gramática	1086
2.1. Las clases de lengua inglesa en segunda enseñanza	1086
2.2. Intentos de cambiar la clase de inglés según las normas del Ministerio	1087
3. Las aulas universitarias de ELE	1088
3.1. Práctica oral y gramática: demanda de parte de los estudiantes	1088
3.2. Estudiar la lengua no como segunda lengua sino como lengua extranjera	1088
4. Una explicación del verbo <i>gustar</i>	1090
4.1. La dificultad de entender la construcción del verbo.....	1090
4.2. Pronombres dativos	1091

4.3. La construcción del verbo <i>gustar</i>	1094
5. Conclusión.....	1095
Referencias bibliográficas	1096

La gamificación en la comunicación intercultural: una propuesta didáctica

TERESA DE JESÚS TRO MORATÓ

1. Introducción.....	1099
1.1. Marco teórico	1100
2. Metodología.....	1102
3. Presentación de una muestra	1103
4. Conclusiones	1106
5. Agradecimientos.....	1107
Referencias bibliográficas	1107

Enseñanza/Aprendizaje de ELE y literatura en un contexto de no inmersión: el español en el ámbito universitario suizo de filología

ROCÍO VILCHES FERNÁNDEZ

1. La enseñanza de ELE en Suiza	1109
2. La presencia del español en la Université de Genève	1110
3. Lengua, Literatura y Cultura Hispánicas en la Université de Genève: plan de estudios y dificultades de los estudiantes.....	1113
4. Notas para la implementación de una propuesta didáctica de ELE y literatura al comienzo del título universitario de Lengua, Literatura y Cultura Hispánicas en la Université de Genève.....	1114
5. Conclusiones	1121
Referencias bibliográficas	1121

Análisis contrastivo del funcionamiento pragmático-discursivo de *es que* en el discurso oral de hablantes nativos y no nativos de español

REBECA VILLAPOL BALTAR

1. Introducción.....	1123
2. Objetivos.....	1123
3. Metodología.....	1124
4. <i>Es que</i> como marcador del discurso.....	1124
4.1. Caracterización semántico-pragmática.....	1125
4.2. Caracterización sintáctica.....	1126
4.3. Caracterización morfológica.....	1127
4.4. Caracterización distribucional.....	1127
4.5. Caracterización fónica	1127
5. Resultados	1128
5.1. <i>Es que</i> en el discurso de hablantes nativos	1128
5.2. Análisis contrastivo del uso dado por hispanohablantes y aprendientes.....	1132
5.3. Distribución por lengua nativa.....	1137

6. Conclusiones	1138
Referencias bibliográficas	1139

Las construcciones de dativo de interés desde el punto de vista contrastivo del español y el japonés

ATSUKO WASA

1. Introducción.....	1141
2. Problemas en la enseñanza de ELE a hablantes japoneses.....	1141
2.1. La diferencia tipológica entre el español y el japonés.....	1141
2.2. Construcciones de dativo de interés con <i>se</i> y sin <i>se</i>	1143
3. Aplicación de la enseñanza de procesamiento (<i>Processing Instruction</i>)	1144
3.1. El modelo propuesto por VanPatten (2004)	1144
3.2. Una propuesta para aplicar la enseñanza de procesamiento	1145
3.2.1. Información acerca del aspecto gramatical y de estrategias de procesamiento	1145
3.2.2. Actividades referenciales de las construcciones de dativo de interés que se constituyen con verbos intransitivos	1146
3.2.3. Resultado de las actividades referenciales	1147
4. Conclusión.....	1148
Referencias bibliográficas	1148

Influencia de las experiencias del aprendizaje de inglés en la motivación de alumnos de español dentro del contexto universitario japonés

YURI YOKOYAMA

1. Introducción.....	1151
2. Metodología.....	1153
3. Resultados y discusión	1153
4. Conclusión.....	1158
Referencias bibliográficas	1159

Evaluación del empleo de la lengua meta en el aula de español por parte de docentes no nativos desde el punto de vista del alumnado

KAZUKO YONEKAWA TAKAGI

1. Marco teórico	1161
1.1. ¿Prohibir o consentir el empleo de la L1?	1161
1.2. Reconocimiento del valor de la L1	1162
1.3. ¿La clase de español siempre en español?	1163
1.4. Profesor no nativo: ¿solo para enseñar gramática?	1164
2. Metodología de la investigación	1164
2.1. Preguntas de investigación	1164
2.2. Elaboración y la administración del cuestionario	1164
2.3. Participantes	1165
3. Resultados	1165

3.1. Resultados	1165
3.2. Observación	1167
4. Conclusiones	1169
Referencias bibliográficas	1170

Recursos en Internet para la enseñanza y el aprendizaje del español en universidades chinas

ZHANG MENGLU

1. Introducción.....	1173
2. Impacto de Internet en los jóvenes universitarios chinos.....	1174
3. Recursos en línea para la enseñanza y el aprendizaje del español	1175
3.1. Buen ayudante para la comprensión auditiva	1175
3.2. Un buen compañero para la expresión y las interacción orales	1176
3.3. Recursos ricos para la comprensión de lectura	1176
3.4. Plataforma interactiva para expresión e interacción escritas	1177
4. Medidas para fortalecer la aplicación de recursos didácticos en Internet	1178
4.1. La integración curricular	1178
4.2. Formación de la capacidad de aprendizaje en red	1179
4.3. Mezcla los recursos didácticos tradicionales con los de Internet	1180
5. Conclusiones	1182
Referencias bibliográficas	1182

Análisis contrastivo y transferencia de retrocomunicación de apoyo entre sinohablantes e hispanohablantes

ZHANG ZHIZHI

1. Introducción	1183
2. Estudios previos sobre la <i>retrocomunicación</i>	1184
2.1. Definiciones.....	1184
2.2. Estudios previos	1185
3. Análisis contrastivo de los códigos de <i>retrocomunicación</i> de apoyo en chino y en español.....	1186
3.1. Códigos lingüísticos.....	1186
3.2. Códigos paralingüísticos.....	1188
3.3. Códigos no verbales	1188
4. Un estudio de la <i>retrocomunicación</i> de los estudiantes chinos de ELE	1189
4.1. Material de trabajo, vídeos y grabaciones de interacciones comunicativas	1189
4.2. Peculiaridades de las retrocomunicaciones de apoyo de los estudiantes chinos de ELE	1190
4.2.1. Los códigos lingüísticos.....	1191
4.2.2. Los códigos paralingüísticos.....	1192
4.2.3. Los códigos no verbales	1192
5. Conclusiones	1193
Referencias bibliográficas	1194

Prólogo

Las lenguas son las más altas creaciones del ser humano y cada una de ellas es un testimonio único. Son instrumentos de comunicación y reflejan una percepción del mundo. Son el vehículo de sistemas de valores y expresiones culturales y constituyen un factor determinante en la identidad de grupos e individuos. Por todo ello, representan una parte primordial del patrimonio vivo de la humanidad.

Muchas lenguas han desaparecido con el paso de los siglos, generando pérdidas de historia identitaria prácticamente irreparables. Ante esta situación, la Unesco (2003) destaca la diversidad lingüística mundial y el valor de cada idioma como expresión única de la experiencia humana. La extinción de una lengua significa la pérdida irrecuperable de saberes únicos, culturales, históricos y ecológicos. Cada lengua es una expresión irremplazable de la experiencia humana en el mundo. Por lo tanto, el conocimiento de una lengua –cualquiera que sea– podría ser la clave para dar respuesta a cuestiones fundamentales en el futuro.

A lo largo de la historia de la humanidad, numerosas lenguas han ido tomando la posición de *lingua franca* o *vehicular*; así sucedió con el latín hasta casi el siglo XVIII, más tarde durante la Ilustración con el francés, y ya en el siglo XX el inglés pasó a ser la primera lengua de comunicación internacional. Sin olvidar el caso del español, que también fue lengua global desde el siglo XVI.

Actualmente en el mundo se hablan 7111 lenguas y aunque desde el plano lingüístico todas son equivalentes y tienen una importancia similar, algunas son más importantes no solo por el número de hablantes, sino también por otros factores bien conocidos. La lengua española es, según todos los indicadores y las opiniones de los expertos, el idioma con más potencialidad de crecimiento en el siglo XXI como justifican las siguientes características:

- Como señala Francisco Moreno Fernández, el español ocupa la cuarta posición en el grupo de lenguas con mayor número de hablantes en el mundo.
- Es la lengua oficial en veintiún países.

- Está presente como lengua oficial en numerosos organismos internacionales tales como la ONU, OMT, UNESCO, FAO etc.
- Goza de una buena posición como lengua de comunicación en Internet, ocupando el tercer puesto.
- Se estima que lo estudian como lengua extranjera casi veintidós millones de personas, lo que lo convierte en la segunda lengua más estudiada por detrás del inglés.

La lengua española ha experimentado numerosos cambios demográficos en los últimos cien años, pero lo más relevante es que su posición en el mundo se consolida cada vez más como lengua vehicular en el marco de la globalización de la economía y la información. El «fenómeno» de lo español se hace palpable en la creciente apertura de las economías hispanoamericanas, la gran internacionalización empresarial española, la capacidad de irradiación de los patrones culturales de lo hispánico asociado a la lengua española, bien desde Estados Unidos, bien desde las industrias culturales de España e Hispanoamérica.

La importancia de la enseñanza de lenguas extranjeras siempre ha estado presente, ya que es un denominador común en la historia del hombre la necesidad de comunicarse y establecer lazos de unión entre los diferentes pueblos y culturas. Hoy en día, el conocimiento de las lenguas se encuentra en un momento de gran relevancia, ya que un mundo globalizado implica un mayor y mejor conocimiento de otras culturas para desenvolverse eficientemente en distintos lugares. Este conocimiento facilita la posibilidad de viajar, de generar vínculos personales, de tener acceso a distintas formas de pensamiento, de realizar negocios y trabajos, en definitiva, de acceder a distintas experiencias de vida. Si, además, el aprendizaje de una lengua extranjera incluye la estancia en el país de la lengua meta, mejora exponencialmente el desarrollo de la competencia lingüística y cultural.

En cuanto a la didáctica de la enseñanza de lenguas, esta ha evolucionado significativamente tanto en la metodología como en materiales y recursos. En el caso del español, desde sus inicios con la primera gramática castellana de Antonio de Nebrija, hasta las múltiples innovaciones como pueden ser los actuales manuales multimedia.

Los diferentes congresos de ASELE, en cierto modo, continúan esa línea de trabajo y muestran la evolución acerca de los diferentes métodos de enseñanza de las lenguas siempre abiertas a nuevas propuestas.

Este volumen temático es una pequeña muestra de los trabajos presentados durante la vigésimo novena edición del Congreso Internacional de ASELE, celebrada en Santiago de Compostela desde el 5 al 8 de septiembre de 2018. Este congreso

de 2018, un evento internacional en el que se contó con conferenciantes, ponentes y asistentes de más de cuarenta países procedentes de África (Argelia, Cabo Verde, Gabón, Namibia, Senegal, Túnez); América (Brasil, Chile, Colombia, Estados Unidos, México); Asia (China, India, Jordania, Israel, Irán, Japón, Taiwán); y Europa (Austria, Bélgica, España, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Serbia, Suecia, Suiza).

Los trabajos presentados dentro de las líneas señaladas fueron, como el lector podrá comprobar en estas actas, de indudable interés y calidad y ofrecieron, como en cada congreso de ASELE, la oportunidad de revisar y ampliar los conocimientos necesarios para mejorar la enseñanza del español como lengua extranjera. El tema central del congreso se distribuyó en tres bloques de trabajo. El primero versó sobre *Los perfiles lingüísticos en la enseñanza y el aprendizaje del español como LE/L2*; en el segundo se abordaron *Los factores individuales en el aprendizaje del español como LE/L2*; y el tercero se dedicó a *Los contextos en la enseñanza del español como LE/L2*.

Entre las principales temáticas tratadas en este congreso, se incluyeron la referente a la dialéctica «profesores nativos-no nativos» y la del español como lengua de herencia (HL). Ligado a estos tópicos se profundizó sobre la figura del investigador en la enseñanza del español LE/L2 y en el aspecto de formación, acreditación y docencia. Además, se complementó con un amplio análisis de la situación a través de ponencias centradas en tratar las variedades del español y generaciones sociolingüísticas, así como las lenguas en contacto y translenguar.

Las presentaciones relativas a la enseñanza y aprendizaje del español LE/L2 ofrecieron una visión completa y transversal tratando distintos aspectos que lo determinan como son: los factores individuales, los factores afectivos y cognitivos, los estilos de aprendizaje en su enseñanza, la motivación, la autonomía y estrategias de aprendizaje, así como las perspectivas de género.

Las distintas aportaciones de los profesionales de la enseñanza de español que participaron en este congreso ayudaron a dibujar un mapa de contexto a través de ponencias que giraron alrededor de los tópicos de las lenguas afines y lenguas distantes, cultura e interculturalidad, y bilingüismo, multilingüismo y plurilingüismo. A su vez, se reflejó la importancia del aprendizaje-servicio y aprendizaje comunitario en contextos de trabajo con inmigrantes. No podemos obviar, además, el papel exponencial que juegan los entornos virtuales, aula invertida y gamificación.

Para finalizar, me gustaría dedicarles unas palabras de reconocimiento a todas las personas implicadas en la organización de este congreso.

En primer lugar, el inestimable apoyo de la Axencia Turismo de Galicia, por su colaboración en la difusión del Congreso. Asimismo, me gustaría extender este

agradecimiento al Ayuntamiento de Santiago por su disposición a abrir sus puertas y brindar una cálida acogida a todos los participantes del Congreso.

Este congreso evidencia, por otro lado, los estrechos lazos de colaboración con las facultades de la Universidad de Santiago de Compostela y, muy especialmente, con la de Filología. Aprovecho para dar las gracias a su decana, la Prof. Dra. María José López Couso, a los vicepresidentes de este congreso, el Prof. Dr. Tomás Jiménez Juliá y el Prof. Dr. Santiago Fernández Mosquera, así como a todos los profesores del Departamento de Lengua y Literatura Españolas, Teoría de la Literatura y Lingüística General por su infatigable apoyo en la organización de este congreso. Deseo especialmente agradecer al también profesor de la Facultad de Filología, Director en aquel momento de la Real Academia Española, Darío Villanueva, su generosa y brillante participación.

Agradezco a las distintas instituciones directamente relacionadas con la cultura y la enseñanza de la lengua española que nos han mostrado su apoyo: *Subdirección General de Cooperación Internacional y Promoción Exterior Educativa, MECD* (España), *Instituto Cervantes* por su presencia y gran apoyo, siendo el referente de la enseñanza del español como lengua extranjera. Y también al *Instituto Caro y Cuervo* (Colombia) por su participación en este evento.

No podemos finalizar la ronda de agradecimientos sin dedicarles unas palabras de reconocimiento a todas las personas implicadas en su organización. Me gustaría destacar el trabajo del presidente de ASELE, el Prof. Dr. Javier Muñoz-Basols y a todo su equipo directivo que tanto facilitó para llevar a buen puerto esta ambiciosa empresa. Debo, por último, subrayar el esfuerzo del equipo de Cursos Internacionales de la Universidad de Santiago de Compostela, coordinado por la Jefa de Estudios doña Rocío Barros y secretaria académica del Congreso, cuyo trabajo ha permitido garantizar el éxito de este evento.

Confío en que el esfuerzo de todos los que con tanto entusiasmo hemos acometido este reto sirva para afianzar la labor de Cursos Internacionales de la Universidad de Santiago de Compostela como referentes en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de ELE.

Muchas gracias.

PILAR TABOADA-DE-ZÚÑIGA ROMERO

Presidenta del XXIX Congreso Internacional de ASELE

(Asociación para la enseñanza de español como lengua extranjera)

Lengua española y sociedad global

DARÍO VILLANUEVA PRIETO

Director de la Real Academia Española (RAE)

Presidente de la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE)

Universidad de Santiago de Compostela

Los paleontólogos de Atapuerca certifican que, de acuerdo con la información aportada por los fósiles de este yacimiento burgalés de relevancia mundial, los humanos que allí residieron eran ya capaces de hablar hace muchos miles de años. Sus hioides –los huesos situados en la base de la lengua y encima de la laringe– eran ya muy distintos a los de los chimpancés, y su evolución posibilitaba, junto a otros elementos anatómicos relacionados con la fonación, articular los sonidos en modulaciones muy amplias que, asociadas al significado, darían paso a la comunicación interpersonal entre los individuos.

Aunque con frecuencia usemos en español ambas palabras como sinónimas, cabe atribuir significados diferentes a *lenguaje* y *lengua*.

El *lenguaje* se apoya en una facultad que nos da la naturaleza, mientras que la *lengua* es cosa adquirida y convencional. Se trata, pues (el lenguaje), de esa dotación genética que todos los humanos poseemos en virtud de nuestra anatomía y configuración neuronal. De hecho, no se ha encontrado nunca una comunidad humana, por primitiva y remota que fuese, cuyos individuos no se sirviesen de aquella competencia lingüística para comunicarse entre ellos. Otra cosa ocurre en el caso de los llamados «niños bravíos» o «selváticos» –el más famoso de todos, Victor de l’Aveyron, hallado en los bosques del Languedoc en 1799 y estudiado por el doctor Jean Itard–, que aparecen desprovistos del habla por haber permanecido aislados de los humanos los primeros años de su vida.

Por el contrario, la *lengua* existe en virtud de una especie de contrato implícitamente suscrito entre los miembros de una determinada comunidad. A este

respecto, es igualmente muy famoso el caso de las gemelas californianas Grace y Virginia Kennedy, que hasta los ocho años utilizaron una lengua privada, convenida entre ellas, en la que sus respectivos nombres eran Poto y Cabenga, como resultado del aislamiento a que su familia las había sometido, con los padres ausentes y la única atención adulta de su abuela materna, que no hablaba inglés.

Estamos, pues, ante un fenómeno complejo, que tiene que ver con el resultado de la evolución de una especie privilegiada, con la sociabilidad y socialización de los individuos, y, finalmente, con la apropiación por cada uno de ellos del sistema consensuado de la lengua para realizar, conforme a sus reglas, la competencia personal del lenguaje. Biología, sociología y psicología a la vez. En todo caso, un hecho que roza el prodigio y que, sobre todo, puede ser calificado como radicalmente igualitario y democrático. Salvo condicionantes patológicos, toda persona es dueña de, al menos, una lengua, a cuyas reglas comunales debe someterse, pero que ejecuta –y puede modificar– mediante el ejercicio de su habla soberana.

Este verdadero prodigio incrementa considerablemente su alcance si reparamos en una nueva perspectiva. En la realización verbal del lenguaje es inevitable que actúe la función representativa de la realidad junto a la emotiva –o expresiva– por la que manifestamos nuestros sentimientos, y la llamada función apelativa de la que nos servimos para incidir sobre la conciencia y la conducta de los demás. Pero, a la vez, el ejercicio de la palabra ha ido acompañado del poder demiúrgico no solo de reproducir la realidad, sino también de crearla.

No es casual, pues, que en el libro del *Génesis* la creación del mundo se justifique en términos acordes con el *Tractatus* de Wittgenstein. Yaveh la realiza allí mediante una operación puramente lingüística, cuando «Dijo Dios: «Haya luz»; y hubo luz. Y vio Dios ser buena la luz, y la separó de las tinieblas; y a la luz llamó día, y a las tinieblas noche, y hubo tarde y mañana, día primero». Del mismo modo es creado el firmamento, las aguas, la tierra, y así sucesivamente.

Mas, en términos muy similares al Génesis judeo-cristiano, la llamada «Biblia» de la civilización maya-quiché, el *Popol-Vuh* o *Libro del Consejo*, narra la Creación de este modo: «Tal fue en verdad el nacimiento de la tierra existente, «Tierra», dijeron los Poderosos del Cielo, y enseguida nació». Y no muy diferente resulta el comienzo del *Enuma elish*, el *Poema babilónico de la Creación*, que data de la Mesopotamia de hacia los años 1200 antes de Cristo.

En la historia de nuestra lengua común es obligado considerar tres momentos trascendentales. El primero es, obviamente, el fundacional, la constitución del romance castellano y su expansión por la Península ocupada por los árabes. El segundo comienza en 1492, el año de la *Gramática* de Nebrija, con la llegada de Colón a América. Y el tercero es el que hace del español una lengua ecuménica, la

segunda por el número de hablantes nativos en todo el mundo: con este tercer momento me refiero al proceso de la independencia y constitución de las repúblicas americanas a partir de finales del segundo decenio del Siglo XIX.

Momento crítico en el que ciertos augures vaticinaban un desarrollo semejante a lo que con la caída del Imperio romano representó la fragmentación lingüística de la Romanía. Y no fue así porque las nuevas repúblicas soberanas, al tiempo que consolidaban el Estado, la nacionalidad, fijaban sus respectivos territorios y fronteras, organizaban la administración y abordaban el reto de la enseñanza de su ciudadanía creyeron útil el castellano o español como instrumento de cohesión, de integración nacional. De unidad. El español es la lengua que hoy es no por la Colonia, sino por la independencia. Los sociolingüistas certifican que en 1820 hablaban español solo un veinte por ciento de los habitantes en la América hispana.

En la unidad de nuestra lengua universal, bien perceptible hoy gracias a la fluida comunicación que la movilidad de las personas y la transmisión a través de los medios de nuestras respectivas hablas facilita, tuvo mucho que ver, en este trascendental siglo XIX, la labor académica.

Hace ahora 147 años, cinco decenios después de las independencias, la Real Academia Española, que ya había nombrado como miembro suyo correspondiente al gran maestro de nuestra lengua en el Siglo XIX, el venezolano/chileno Andrés Bello, elaboró un Reglamento para la fundación de Academias Americanas correspondientes, aprobado por la Junta de 24 de noviembre de 1870 a propuesta del director, el Marqués de Molíns y de otros académicos.

El sucinto reglamento de 11 artículos viene precedido de una exposición de motivos que parece escrita desde un profundo sentimiento de fraternidad y exigencia de unidad, como bien se percibe en esta frase: «Los lazos políticos se han roto para siempre; de la tradición histórica misma puede en rigor prescindirse; ha cabido, por desdicha, la hostilidad, hasta el odio entre España y la América que fue española; pero una misma lengua hablamos, de la cual, si en tiempos aciagos que ya pasaron usamos hasta para maldecirnos, hoy hemos de emplearla para nuestra común inteligencia, aprovechamiento y recreo».

Y como fruto de este espíritu, se creó en 1871 la Academia Colombiana de la Lengua, la decana, detrás de la RAE, de las hoy existentes.

Encuentro en este texto fundamental el germen de la inspiración panhispánica que hoy felizmente rige la actividad de todas nuestras Academias. Fue en 1950 cuando el entonces presidente mexicano Miguel Alemán Valdés promovió la iniciativa de un primer «congreso de Academias de habla española». Las sesiones se celebraron en abril de 1951 y dieron origen a la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE).

Pero ya en 1871 se hablaba, por ejemplo, de la necesidad de «activas y regulares comunicaciones», pero sobre todo se afirmaba que «la Academia Española ha reconocido y proclamado que, sin el concurso de los españoles de América, no podrá formar el grande y verdadero Diccionario Nacional de la lengua. Para ello convoca a sus hermanos, nacidos y puestos al otro lado de los mares...». Se llega a formular, en la misma línea, el desiderátum de una futura organización como ASALE, que llegará por parte de las Academias «formando entre todas una federación natural que no reconozca límites ni barreras dondequiera que sea lengua patria la lengua de Cervantes, cuyos pueblos (...) podrán formar diversas naciones, pero nunca perderán esta robusta y poderosa unidad, nunca dejarán de ser hermanos».

A la Academia decana, la colombiana, seguirán la ecuatoriana, la mexicana y otras más constituidas tanto en el siglo XIX como en el XX. Están todas las de los países americanos, incluidas la de Puerto Rico y la Academia Norteamericana de la Lengua Española, que este año cumple 45 desde su creación. De 1924 data la Academia filipina, y la última establecida hasta el momento, ya en pleno siglo XXI, ha sido la del único país de África que tiene el español como lengua oficial: la Academia Ecuatoguineana.

Sería de desear que esa nómina se cerrase con una vigesimocuarta Academia, que no sería otra que la del judeoespañol, la lengua que los judíos sefardíes, expulsados de España en 1492, mantuvieron viva hasta hoy en sus comunidades extendidas por gran parte de Europa, por el Imperio otomano y algunos enclaves del Nuevo Mundo. A tal fin se ha celebrado ya una importante convención preparatoria de la Academia Nacional del Judeoespañol o ladino en Israel.

El próximo año 2019 se conmemorará el quinto centenario del comienzo de la expedición marina capitaneada por Fernando de Magallanes y concluida tres años más tarde con la llegada a Sanlúcar de Barrameda de la nao Victoria al mando de Juan Sebastián Elcano. Se completaba así la primera circunnavegación del globo terráqueo, la fundamentación inicial de lo que hoy se ha dado en llamar, precisamente, globalización. Se trata de la característica más determinante de nuestra época, y de una civilización decisivamente marcada por los avances tecnológicos de la sociedad de la comunicación, en la que el mundo ha devenido en lo que el pensador canadiense Marshal McLuhan denominaba la «aldea global». En 2019 tendrán lugar, asimismo, dos importantes eventos para nuestra comunidad: el VII Congreso Internacional de la Lengua Española que estamos organizando para marzo en Córdoba, República Argentina, bajo el rubro de «América y el futuro del español: Cultura y educación, tecnología y emprendimiento», y el XVI Congreso de las Academias de ASALE en octubre y en Sevilla.

Quisiera mencionar un ejemplo práctico de esta globalización que afecta a nuestra lengua común. Hasta ahora, y desde su primera edición de 1780, el *Diccionario de la lengua española* ha sido un libro que en 2002 se digitalizó y se ofreció gratuitamente en nuestras páginas web. En lo que va de 2018, se está consolidando la media mensual de consultas en la cifra de 65 millones, y en el conjunto del año pasado, 2017, fueron 750 millones las consultas que se hicieron desde doscientos países del mundo, no solo desde dispositivos fijos como las computadoras, sino también desde tabletas o teléfonos inteligentes. Nunca, en su historia plurisecular, esta obra ha podido ejercer tanta influencia sobre los hispanohablantes como ahora lo hace. Pero la próxima edición que haremos entre todos ya no será un libro digitalizado, sino un diccionario concebido sobre una planta y un formato digital del que pensamos seguir haciendo libros. Pero el orden de los factores va a cambiar radicalmente, y las oportunidades que se nos ofrecen son extraordinarias. Un diccionario digital no tiene, como el impreso, limitaciones de espacio, está abierto a otras bases de datos gracias a la hipertextualidad, y puede renovarse con toda la inmediatez que la fluencia de la lengua nos exija.

The Ethnologue: Languages of the World es una publicación impresa y virtual elaborada por un instituto dedicado a documentar estadísticamente la realidad de unas 6900 lenguas de todo el mundo. En lo que se refiere al español, contamos también con el anuario que publica el Instituto Cervantes, que no contradice, lógicamente, los datos aportados por *The Ethnologue*.

Según esta referencia, ajena en su elaboración a cualquier organismo hispanico, el español es la segunda lengua del mundo por número de hablantes nativos, 477 millones, solo por detrás del chino mandarín, lo que representa un 7,8 % de la población mundial. Ocupa el mismo lugar en cuanto al número de sus estudiantes no nativos, más de veinte millones, importante rubro en el que hay que destacar el creciente interés por el español en Asia y el África subsahariana (el hasta hace poco embajador del Reino de España en Costa de Marfil me proporcionó los siguientes datos referente a este país: 568 561 estudiantes de nuestra lengua y 2319 profesores, solo en media y secundaria). Es la tercera lengua en internet, la segunda en Facebook y Twitter. Y según las previsiones de la Insead Business Scholl, en 2030 se convertirá en la segunda lengua de intercambio comercial tras el chino. En cifras totales, somos 572 millones las personas que hoy utilizamos nuestro idioma común, y las previsiones para 2050 se sitúan en los 750 millones.

Además de la robustez demográfica de México, con sus 124 millones de hispanohablantes, los académicos y sociolingüistas estamos fascinados, y a la vez expectantes, acerca de la situación actual del español en los Estados Unidos, y su previsible evolución.

Como no podría ser de otro modo, hay a este respecto opiniones diversas, a veces encontradas. Frente a los que proclaman la endeblez de los argumentos estadísticos, sociales, políticos, económicos y culturales esgrimidos, yo me sitúo en el grupo de los que creemos en la firmeza del porvenir latino o hispano de este gran país, y procuramos visitar los Estados Unidos para pulsar *in situ* la realidad de nuestra comunidad y de nuestra lengua, y sus perspectivas de futuro.

Allí, más de 40 millones de personas hablan español con pleno dominio, y otros 15 poseen una competencia más o menos amplia. Repárese que la tercera lengua del país, el chino, es hablado tan solo por unos tres millones de personas. Según un estudio del Pew Research Center, nuestro idioma es el más utilizado en los hogares estadounidenses tanto en la comunidad hispana como en las demás, solo superado por el inglés. Por otra parte, el español es el más estudiado, con ocho millones de alumnos, la mitad preuniversitarios.

Entre 1990 y 2016 el crecimiento porcentual de los hispanohablantes, que también, por supuesto, conocen mayoritariamente el inglés, se sitúa en un 130 %. Hoy, casi el 18 % de la población en los Estados Unidos es hispana.

Otros datos encierran no menor interés. La Oficina del Censo certificaba en 2016 que la edad media de nuestra comunidad era la más joven, en torno a los 28 años, muy por debajo de la siguiente en este rango, la afroamericana, con 34 años de media. Y el Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos del Instituto Cervantes y la Universidad de Harvard afirma que el 76 % de los hispanos domina el español o es bilingüe. Pero incluso me parece más interesante que ahora, y no siempre fue así, el 95 % de esta población considere muy importante que los jóvenes, hispanos o no, hablen español.

La propia Oficina del Censo espera que el crecimiento de nuestra comunidad continúe a un ritmo estable. En el último año, uno de cada dos nacimientos ha sido hispano. En 2050 se calcula que la población de los Estados Unidos será de 398 millones de personas, de las cuales 106 serían hispanas.

Y no menor importancia tiene el peso político que la comunidad hispanohablante va cobrando con creciente intensidad. En las últimas elecciones de 2016 hubo 27,3 millones de hispanos con derecho a voto, un aumento de un 70 % si se compara con los datos de 2000. Ello quiere decir que el 11 % del voto nacional fue hispano, mientras que, por ejemplo, en 2004 había sido solo un 4 %, tal y como apunta un reciente y utilísimo informe sobre el español en la política de los Estados Unidos elaborado por Daniel Ureña, presidente de The Spanish Council, y Jesús Álvarez Frías.

Mucho se ha avanzado, sin duda, en la presencia de nuestra lengua en la vida política norteamericana desde las elecciones de 1960 entre John F. Kennedy

y Richard Nixon, las primeras en las que entró el español de la mano de Jackie Kennedy, que pidió el voto en nuestra lengua para su marido. Bien es cierto que en este momento parecen soplar vientos poco favorables, pero la solidez de las cifras electorales y el creciente empoderamiento de la comunidad hispana inspiran confianza, así como la consideración muy generalizada de que el español es una lengua universal, que transmite además valores firmes y crecientes en los planos económico, social, periodístico y comunicativo, político, cultural, deportivo o científico. Canales de televisión como Univisión, Estrella TV o Telemundo ya compiten en audiencia con las grandes cadenas del país, y se publican periódicos en español en California, Florida, Illinois, Nueva York o Texas.

Permítanme, finalmente, volver al terreno en el que me siento más seguro. Por lo que se refiere al castellano o español, los hispanohablantes, cada uno de los hispanohablantes, se siente con toda legitimidad dueño de la lengua. Reside en ella como quien ocupa un lugar en el mundo. Sabe también que las palabras que la componen no solo sirven para decir, sino también para hacer; para crear, incluso, realidades. Y de esta condición vienen las tensiones que de hecho se producen en la valoración popular de los acuerdos que las Academias toman en cuanto al Diccionario, la Gramática o la Ortografía. Hay quien reclama mayor energía normativa; para otros, la RAE y sus academias hermanas se extralimitan con sus decisiones como si olvidaran que –según la frase así acuñada– la lengua no es propiedad de nadie, sino que pertenece al pueblo. Este lema, sin embargo, está siempre presente en el trabajo que todos los académicos realizamos en nuestras comisiones y plenos durante todo el año.

Una manifestación de creciente incidencia en este terreno viene derivada de lo que en el mundo anglosajón se ha dado en llamar «corrección política». Ya el preámbulo de la vigésimo segunda edición del *DLE* (*Diccionario de la lengua española*) advertía, en 2001, que «con frecuencia se solicita, y a veces de manera apremiante, que sean borrador del Diccionario términos o acepciones que resultan hirientes para la sensibilidad social de nuestro tiempo». Para salir al paso de tales diatribas, la Academia recordaba que la obra estaba concebida «para la comprensión de textos escritos desde el año 1500», y que, las voces molestas recogidas lo eran «sin que ello suponga prestar aquiescencia a lo que significan ahora o significaron antaño». La constante revisión del Diccionario permite matizar cada una de sus definiciones de acuerdo con la sensibilidad del momento pero, siempre, «sin ocultar arbitrariamente los usos reales de la lengua». Usos que el Diccionario ilustra además con marcas en abreviatura que, antes de la definición, indican si se trata de una voz o acepción coloquial, despectiva, desusada, eufemística, inusual, jergal, malsonante, peyorativa o vulgar.

Los redactores del primer diccionario académico, popularmente conocido como *Diccionario de autoridades*, en su prólogo de 1726 en el que comienzan declarando que «el principal fin que tuvo la Real Academia Española para su formación fue hacer un diccionario copioso y exacto, en que se viese la grandeza y poder de la lengua», afirman, sin que les temblara el pulso, que, además de los nombres propios de personas y lugares, más propios de una Enciclopedia, «se han excusado también todas las palabras que significan desnudamente objeto indecente». Y, en efecto, resulta ocioso buscar en las páginas de sus seis tomos cualquier vocablo referente al sexo o la escatología. Mantener hoy por hoy semejante reserva sería expresión de una pudibundez inaceptable. Pero expurgar el diccionario para hacerlo seráfico y biempensante no dejaría tampoco de ser una reiterada expresión de una nueva forma de censura difusa, no impuesta por el Estado, el Partido, o la Iglesia sino por la etérea instancia que decreta lo políticamente correcto.

Escribía el filósofo José Ortega y Gasset en su libro *El hombre y la gente*: «Son curiosos estos obesísimos libros que llamamos diccionarios, vocabularios, léxicos: en ellos están todas las palabras de una lengua y, sin embargo, el autor de ellos es el único hombre que cuando las escribe no las dice. Cuando, escrupuloso, anota los vocablos *estúpido* o *mamarracho*, no los dice de nadie ni a nadie».

Y sin embargo, a la RAE se la acusa una y otra vez de agraviar a individuos o grupos simplemente por incluir palabras consideradas ofensivas por ellos, palabras que existen en el uso del idioma y están ampliamente documentadas por escrito o través de testimonios incluso orales. Palabras que la RAE, por lo tanto, no ha inventado, sino simplemente recogido de la lengua soberana, creada y utilizada por los hablantes; palabras que, por supuesto, los académicos no jaleamos ni promocionamos.

Semejantes acusaciones van acompañadas implícitamente de una exigencia que nunca aceptaremos: censurar el Diccionario. Tal cosa representaría su destrucción. Pues siempre podría haber una persona que pusiera su *obstat* a un determinado vocablo por puras razones subjetivas. Emocionales.

Citaré un caso concreto de los numerosos que ya se han producido: el de una señora que el 9 de diciembre de 2017 reclamaba airadamente la retirada de la palabra *mayormente*, porque, cito al pie de la letra de su correo electrónico, «su pronunciación hace rechinar los oídos, su escritura hace llorar los ojos». Ese mismo día invernal dos interpelantes le escribían al director de la RAE que consideraban «una completa falta de respeto el poner en el vocabulario español la palabra *racional* en el cual [*sic*] yo, M. C. y mi colega A. Z. estamos en total desacuerdo ya que ofende a una parte de la sociedad que no forma parte de los seres racionales».

En otros casos, los individuos o grupos presuntamente ofendidos recurren con frecuencia a organismos oficiales como el Parlamento, los ministerios, el

Defensor del Pueblo, embajadas o asociaciones, para que presionen a la RAE. Pondré algunos ejemplos.

Así ocurrió con la cuarta acepción de la palabra *cáncer*, definida como «Proliferación en el seno de un grupo social de situaciones o hechos destructivos», e ilustrada con un ejemplo: *La droga es el cáncer de nuestra sociedad*. En este caso, los reclamantes llegaron a solicitar del Congreso de los Diputados que obligara a la Academia a retirar dicha acepción del Diccionario por ser manifiestamente ofensiva contra los pacientes de la enfermedad y perjudicial para su recuperación.

En febrero de 2015, la Confederación Autismo España envió al Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad un escrito de denuncia exigiendo que se impusiera a la RAE la eliminación del Diccionario de la tercera acepción de *autista*, que reza así: «Dicho de una persona: encerrada en su mundo, conscientemente alejada de la realidad». Este uso está ampliamente documentado, sobre todo en prensa. En enero de 1995, Iñaki Anasagasti, portavoz del PNV en el Congreso de los Diputados, decía en el diario *El Mundo* que el presidente Felipe González «no oye a la calle. Está autista, fuera de la realidad». Pero, según los reclamantes, que el Diccionario recoja este uso «vulnera los derechos del colectivo de personas con Trastorno del espectro de autismo (TEA) y sus familias». Acusan, de pasada, a la RAE de falta de información y de sensibilidad hacia las personas que padecen autismo.

La segunda acepción de *madrastra* es «Madre que trata mal a sus hijos». Una madrastra en la acepción 1, esto es, la «mujer del padre de una persona nacida de una unión anterior de este», nos escribió muy dolida el 18 de febrero de 2016: «Estamos desamparados ante la ley, sin recursos, sin derechos y sin reconocimiento, lo que menos necesitamos es que la RAE nos insulte de esa manera». Y justifica su disgusto por el hecho de que «Nosotros aceptamos a unos niños que no son nuestros y los acogemos como tal [*sic*] por amor hacia su progenitor y hacia ellos mismos».

Un caso muy especial se nos planteó en los siguientes términos. En el *DLE* la palabra *chaperero* es calificada como jergal y definida con el significado de «homosexual masculino que ejerce la prostitución». El 9 de enero de 2018, un señor así apellidado reclama «que restituyan el honor de mi apellido antes de tomar medidas, que [*sic*] se vilipendia y utiliza como afeción de algo asqueroso y vulgarmente callejero... yo ni me prostituyo ni soy eso que pone el diccionario, ¡qué vergüenza! Espero una respuesta breve para no molestar al defensor del pueblo, para ver qué opina». Precisamente la entonces Defensora del Pueblo intervino varias veces a lo largo de 2015 ante la RAE para exigir, a instancia de parte, la retirada de la única definición de *gitanada* y de la quinta acepción de *gitano*.

El jueves 19 de noviembre de 2017, un representante de la Embajada de Japón ante el Reino de España escribía en una carta al director del diario *El Mundo*

recordando el heroísmo de los pilotos suicidas en la Segunda Guerra Mundial, por lo que –decía– «me resulta triste y doloroso ver que los medios utilizan el término *kamikaze* para describir a terroristas que matan indiscriminadamente a civiles inocentes». Días después, en términos muy razonables y corteses como corresponde a la diplomacia y a la cultura nipona, la propia Embajada se dirigía a la RAE para que reconsiderara la inclusión en el lema *kamikaze* de la cuarta acepción: «Terrorista suicida». Está muy generalizada, sin embargo, y no solo en nuestra lengua. Ya el 12 de septiembre de 2001, *El País* hablaba de «cuatro aviones, dos de los cuales serían dirigidos por unos kamikazes contra las torres gemelas de Nueva York», lo que «dibuja una capacidad terrorista desconocida hasta ahora».

De la misma manera respetuosa la compañía fundada por San Ignacio de Loyola ha manifestado en más de una ocasión (la última, el 21 de diciembre de 2015) su deseo de que se retirara del DLE la segunda acepción de *jesuítico*. «Dicho del comportamiento: hipócrita, disimulado», y la tercera, calificada como «coloquial», de *jesuita*: «hipócrita, taimado». Por su parte, la Universidad de Alicante se ofrecía en octubre de 2017 para colaborar en la demanda de que la RAE retirara del *DLE* la tercera acepción de *alicantina*, coloquialmente definida como «treta, astucia o malicia con que se pretende engañar», que portavoces del ayuntamiento habían declarado ya ofensiva para las mujeres de Alicante. Y esta última referencia nos da paso a tratar un asunto de gran actualidad, como hemos anunciado páginas atrás.

En marzo de 2012, ante la proliferación de guías de lenguaje no sexista publicadas por organismos públicos como consejerías o universidades, por sindicatos y otras corporaciones, el pleno de la RAE hizo suyo por unanimidad un amplio informe del académico Ignacio Bosque, ponente de la *Nueva gramática de la lengua española* publicada en 2009.

En él, Bosque escribía: «Se ha señalado en varias ocasiones que los textos a los que me refiero contienen recomendaciones que contravienen no solo normas de la Real Academia Española y la Asociación de Academias, sino también de varias gramáticas normativas, así como de numerosas guías de estilo elaboradas en los últimos años por muy diversos medios de comunicación. En ciertos casos, las propuestas de las guías de lenguaje no sexista conculcan aspectos gramaticales o léxicos firmemente asentados en nuestro sistema lingüístico, o bien anulan distinciones y matices que deberían explicar en sus clases de Lengua los profesores de enseñanza media, lo que introduce en cierta manera un conflicto de competencias».

Este documento titulado «Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer» provocó un alud de comentarios, valoraciones y reacciones en la prensa y en las redes sociales. Parte de estos comentarios fueron de rechazo, un repudio por lo general no fundamentado en argumentos lingüísticos sino en pulsiones ideológicas,

cuando no puramente emocionales. Tanto fue así, que el 6 de marzo de 2012 se hizo público un manifiesto de apoyo a Ignacio Bosque titulado «Acerca de la discriminación de la mujer y de los lingüistas en la sociedad», promovido por cuatro especialistas en la materia menores de cuarenta años, un profesor de la Universidad de Tromsø en Noruega, y tres profesoras de Zaragoza, Alcalá y Kent, en el Reino Unido.

Este manifiesto, que en fechas posteriores a su publicación llegaría a ser firmado por quinientos lingüistas, asimismo hombres y mujeres de muy diversa procedencia, da réplica a las críticas contra el informe académico cuando formuladas en términos científicos, y en todo caso afirma que «la gramática no puede ser sexista, de la misma forma que no puede ser comunista, anarquista, liberal o ecologista». Los cambios necesarios en la sociedad, entre ellos los conducentes a la plena igualdad y visibilidad de mujeres y hombres, no es posible implementarlos mediante reglas que afecten al uso de la lengua, configurada como un sistema de equilibrios entre elementos interdependientes, de modo que la modificación gratuita o irreflexiva de uno de ellos altera el conjunto todo. La lengua, por lo demás, está fundamentada en un acuerdo o pacto social implícito, decantado, además, a través del tiempo, a lo largo de la propia historia de cada lengua. El manifiesto de apoyo concluye con esta declaración palmaria por parte de su medio millar de firmantes: «estamos de acuerdo con el informe en considerar que las denominadas guías de lenguaje no sexista no son adecuadas por no ser útiles a lo que pretenden y no estar basadas en un conocimiento de los matices lingüísticos ni del propio acto de referencialidad».

Aparte de la denuncia de expresiones lingüísticas que son sexistas pero existen en el uso real del idioma, como la de «sexo débil», que, por cierto, tiene correlato exacto en italiano (*sesso debole*), francés (*sexe faible*), e inglés (*weaker sex*), la objeción mayor que desde sectores del feminismo se hace a nuestra lengua común se refiere al uso del masculino como genérico, que incluye a los dos sexos, masculino y femenino.

Pero, como escribe Bosque: «hay acuerdo general entre los lingüistas en que el uso no marcado (o uso genérico) del masculino para designar los dos sexos está firmemente asentado en el sistema gramatical del español, como lo está en el de otras muchas lenguas románicas y no románicas, y también en que no hay razón para censurarlo».

Tradicionalmente, un conferenciante hispanohablante suele comenzar su discurso con el vocativo doble «señoras y señores». Pero otra cosa es generalizar tal desdoblamiento como hace, por caso, la Constitución bolivariana de la República de Venezuela en artículos como el siguiente:

«Sólo los venezolanos y venezolanas por nacimiento y sin otra nacionalidad podrán ejercer los cargos de Presidente o Presidenta de la República, Vicepresidente Ejecutivo o Vicepresidenta Ejecutiva, Presidente o Presidenta y Vicepresidentes o Vicepresidentas de la Asamblea Nacional, magistrados o magistradas del Tribunal Supremo de Justicia, Presidente o Presidenta del Consejo Nacional Electoral, Procurador o Procuradora General de la República, Contralor o Contralora General de la República, Fiscal General de la República, Defensor o Defensora del Pueblo, Ministros o Ministras de los despachos relacionados con la seguridad de la Nación, finanzas, energía y minas, educación; Gobernadores o Gobernadoras y Alcaldes o Alcaldesas de los Estados y Municipios fronterizos y de aquellos contemplados en la Ley Orgánica de la Fuerza Armada Nacional.

Para ejercer los cargos de diputado o diputada a la Asamblea Nacional, Ministro o Ministra, Gobernadores o Gobernadoras y Alcaldes o Alcaldesas de Estados y Municipios no fronterizos, los venezolanos y venezolanas por naturalización deben tener domicilio con residencia ininterrumpida en Venezuela no menor de quince años y cumplir los requisitos de aptitud previstos en la ley».

Esta práctica del doblete se ha extendido lamentablemente en otros ámbitos. La página web de la Pontificia Universidad Católica del Perú incluía en febrero de 2018 el siguiente comunicado:

«Son profesores extraordinarios y profesoras extraordinarias los profesores eméritos y las profesoras eméritas, los profesores honorarios y las profesoras honorarias, y los profesores y profesoras visitantes. Los profesores extraordinarios y las profesoras extraordinarias no forman parte de la Carrera Profesoral.

Para ser nombrado profesor emérito o profesora emérita, es necesario haber sido profesor o profesora principal y estar jubilado o jubilada como profesor o profesora de la Universidad. La propuesta para ser nombrado profesor emérito o nombrada profesora emérita puede realizarla el Jefe o la Jefa del Departamento Académico al que perteneció el profesor, los Vicerrectores y las Vicerrectoras, o el Rector o la Rectora».

Obsérvese cómo, acaso por el cansancio causado por el redoble continuo, los redactores del comunicado decaen en su sistemática precisamente en la línea final, en la frase «al que perteneció el profesor», olvidándose de la profesora.

Conviene, en todo caso, distinguir entre las implicaciones que se dicen sexistas de la estructura gramatical del español y las que se pueden encontrar en el léxico, como en el caso ya comentado de la forma compleja «sexo débil». El *DLE* nunca censurará lemas documentados en su uso no solo actual, sino a partir de 1500, pero sí procurará por una parte advertir de su carácter jergal, peyorativo, ofensivo o discriminatorio, y por otra revisar a fondo el metalenguaje con que se

describe su significado, pues en él podrían perdurar resabios de épocas pasadas en que la sensibilidad social acerca de estas cuestiones no estaba tan flor de piel como hoy, por ventura, si lo están.

Permítanme un buen ejemplo de esto. Ha causado polémica la quinta acepción del adjetivo *fácil*, que en las ediciones del *DLE* anteriores a la actual se resolvía así: «Dicho de una mujer: Que se presta sin problemas a mantener relaciones sexuales». Dicha atribución está documentada en textos de escritoras del siglo XIX como Emilia Pardo Bazán o Concepción Arenal, pero finalmente ha sido imprescindible modificar lo que los lexicógrafos llaman «el contorno» de la palabra, que ahora es inclusivo: «Dicho de una persona», no «Dicho de una mujer». ¿Cuál ha sido la razón del cambio? Simplemente, que después del siglo XIX los usos, prácticas y protocolos de la sexualidad han experimentado considerables modificaciones y alteraciones, por no hablar de verdadera revolución, de modo que ya hay sobrados testimonios literarios de que existen «hombres, chicos o tíos fáciles». Valgan estos ejemplos: en *Que la carne es hierba*, de 1982, del mexicano Marco Antonio Campos, «la abracé y le dije, casi muerto de risa, ya ves, no te puedes quejar, soy chico fácil, y nos fuimos detrás de los árboles»; en *El cazabrujas y otros personajes*, de 2001, del hondureño Jorge Luis Oviedo, «Ha pasado, pues, de seductor profesional –como lo pintaba aún don José Zorrilla– a una especie de chico fácil u ofrecido, que siempre está dispuesto a complacer a las mujeres». Y de los numerosos textos aducibles que poseemos, uno último, tomado de *Buganvilla*, del chileno Mario Eugenio Barahona Saldías: «Me hago de rogar, a pesar de que siempre he sido un hombre más bien fácil».

Esta última consideración a propósito de la corrección política, asunto de tanta actualidad, remite inexcusablemente a esas dos dimensiones del lenguaje que son lo individual y lo social, el escenario en el que actúan las 23 academias de la lengua española reunidas desde 1951 en ASALE.

Pues bien, las tensiones aludidas a propósito de la actual corrección política estaban ya previstas en la tercera obra de Aristóteles, junto a la *Poética* y la *Retórica*, que trata de eso mismo: el gran teatro del lenguaje. Leemos así, en el libro primero de la *Política*, «La razón por la cual el hombre es un ser social, más que cualquier abeja y que cualquier animal gregario, es evidente: la naturaleza, como decimos, no hace nada en vano, el hombre es el único animal que tiene palabra. Pues la voz es signo del dolor y del placer, y por eso la poseen también los demás animales, porque su naturaleza llega hasta tener sensación de dolor y de placer e indicársela unos a otros. Pero la palabra es para manifestar lo conveniente y lo perjudicial, así como lo justo o lo injusto. Y esto es lo propio del hombre frente a los demás animales: poseer, él solo, el sentido del bien y del mal, de lo justo y de

injusto, y de los demás valores, y la participación comunitaria de estas cosas constituye la casa y la ciudad».

Me gustaría subrayar, finalmente, esta última frase del filósofo de Estagira porque conviene a mi argumentación actual acerca de la indeseable censura de cualquier diccionario, pero que habla también de las ineludibles implicaciones políticas y sociales de todo lo que tiene que ver con la palabra. Otros traductores de la *Πολιτικά* cierran el párrafo que he citado con la referencia a la familia y el Estado, en vez de la casa y la ciudad. Esto es, lo individual y lo social, los dos órdenes entre los que se realiza el prodigio del lenguaje.

Concluiré con una última reflexión a propósito del español en los Estados Unidos. Los lingüistas diferencian entre dos situaciones distintas en lo que al contacto entre lenguas se refiere: el bilingüismo y la diglosia. Detrás del distingo están las relaciones de poder. Una cosa es la convivencia de dos lenguas en un plano de razonable equidad y otra cuando la lengua A, así denominada por los expertos, representa la riqueza, el poder y el prestigio social, mientras que la lengua B aparece subordinada como perteneciente a quienes también lo están en una determinada sociedad.

Tengo para mí que, aparte de los datos estadísticos, sin duda muy positivos, y al margen incluso de un cierto enrarecimiento del clima político en lo que a nuestra lengua común se refiere desde hace algo más de un año, el español está afianzando su posición como un idioma en modo alguno subalterno, sino que está en condiciones de servir sin limitación alguna a la sociedad norteamericana en convivencia bilingüe con el inglés. Y ello no es mérito de ninguna academia, sino de los millones de mujeres y de hombres, niños, jóvenes y mayores, que hacen de una lengua universal como es la nuestra la herramienta de sus trabajos y de sus días, pero también el emblema de su pertenencia a una comunidad extendida por cuatro continentes, acrisolada por una historia compleja y fructífera, y abierta a un futuro prometedor.

Nuevos espacios de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera, segunda y de herencia: perfiles, factores y contextos

ELISA GIRONZETTI

University of Maryland (Estados Unidos)

ANA BLANCO CANALES

Universidad de Alcalá (España)

ANA PANO ALAMÁN

Università di Bologna (Italia)

1. Introducción

La globalización, los movimientos migratorios, los hallazgos de las neurociencias y la irrupción de las nuevas tecnologías dentro y fuera del espacio de aprendizaje han ejercido un notable impacto en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), segunda lengua (EL2) y lengua de herencia (ELH). En este artículo, compuesto de tres epígrafes, se analizan estos factores de carácter socioeconómico, científico y tecnológico que han contribuido a (re-)configurar los perfiles de profesores y estudiantes y sus respectivos papeles y desempeño en el proceso de aprendizaje. En el primer epígrafe, se exploran las características de los principales agentes –profesores y estudiantes– del nuevo espacio social, económico y virtual, pero también geográfico, ideológico y político, del EL2/LH, haciendo hincapié en los aspectos sociolingüísticos, dialectales, identitarios y culturales que caracterizan los perfiles de estudiantes y docentes, su relevancia e impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua y en relación con las necesidades formativas de los profesores. A continuación, en el segundo epígrafe, se examinan algunos de los nuevos factores relacionados con el *cerebro que aprende*,

analizando el aprendizaje de una L2 como actividad cognitiva y emocional y como resultado de procesos mentales conscientes e inconscientes. Asimismo, se reflexiona sobre la conveniencia de exponer a los alumnos a una lengua con la que se vean representados como individuos únicos que forman parte de un entorno y con la que mantengan conexiones emocionales, así como situarlos ante procesos de aprendizaje ricos sensorialmente que lo impliquen a nivel cognitivo, afectivo y experiencial. Por último, en el tercer epígrafe, se aborda la noción de contexto como dimensión inseparable de todo ecosistema de enseñanza y aprendizaje de lenguas. La reflexión que se lleva a cabo está centrada en cómo las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han transformado los contextos de enseñanza-aprendizaje del ELE/L2 a través de la convergencia de tiempos, espacios y comunidades, y en las oportunidades y desafíos que este proceso conlleva para la práctica docente. Desde una perspectiva descriptiva y, en parte, crítica, se destaca, por un lado, el papel del aprendiente como alguien que adquiere recursos lingüísticos, activa competencias fluctuantes, deja huella en entornos personales de aprendizaje y crea, comparte y reutiliza contenidos en espacios de interacción social, *apps* y medios 2.0; por otro lado, se explora el papel del docente que accede a redes profesionales, *invierte* el aula, integra códigos y reinventa métodos.

2. Nuevos perfiles: el español global y como lengua de herencia

En los últimos años, debido a los procesos de globalización y los flujos migratorios, no solo hemos asistido a un incremento en el número de estudiantes y profesores de español en el mundo, sino que sus perfiles han cambiado y se han abierto o consolidado nuevos contextos de enseñanza y formación. Estados Unidos y España se han convertido en el punto de referencia para la profesión, debido al número de estudiantes de español, la oferta formativa para los futuros docentes y la publicación de materiales de enseñanza y de trabajos de investigación en el campo de la enseñanza del español. Sin embargo, se trata de dos contextos muy diferentes para la enseñanza del español. Por una parte, España es un país en el que el español es la lengua oficial y que goza de una larga tradición en el campo de EL2; por otra parte, los Estados Unidos son un país en el que el español es la segunda lengua no oficial después del inglés, que cuenta con una grande población de origen hispano y un número creciente de estudiantes de ELH.

A pesar de las diferencias que caracterizan el campo de la enseñanza del español en estos dos contextos, lo que los une es la importancia del español como

lengua global y la ruptura de los confines geográficos que separan las variedades de la lengua, un fenómeno cuyas particularidades se deben, en parte, a los flujos migratorios recientes. Así, una reflexión sobre las realidades de estos dos contextos va a ser el punto de partida para poder analizar cómo han cambiado los perfiles de estudiantes y docentes de español en este nuevo espacio geográfico, pero también político e ideológico, y cómo estos cambios afectan a la enseñanza y aprendizaje del español y a la formación de futuros docentes.

2.1. La inmigración hispanohablante hacia los Estados Unidos y España

En la Tabla 1 se presentan los 10 países hispanohablantes con el número más alto de migrantes residentes en los Estados Unidos entre los años 1990 y 2015. Como se refleja en la tabla, los migrantes que fueron a vivir a los Estados Unidos en los últimos 30 años vinieron principalmente de los países hispanohablantes de América Latina, entre los cuales destacan, por número de migrantes, México, Puerto Rico, Cuba, El Salvador y la República Dominicana (marcados con sombreado gris).

A lo largo de los años, el porcentaje de los migrantes proveniente de estos países hispanohablantes ha crecido paulatinamente hasta alcanzar el 43,16 % de la población total de migrantes residentes en los Estados Unidos en 2015. Hoy en día, en Estados Unidos, un país que tiene una larga historia como país de acogida de migrantes y una tendencia alcista que todavía no ha parado, viven casi 50 millones de migrantes (Pew Research Center, 2018), de los cuales más de 12,6 millones son de origen mexicano, seguidos por 1,9 millones de migrantes de Puerto Rico, 1,4 millones de El Salvador, 1,2 de Cuba, 1 millón de la República Dominicana y 980 mil de Guatemala. Viendo estos números, no es de extrañar que el español sea la segunda lengua no oficial del país después del inglés; la población hispana ha incrementado alrededor de un 50 % entre los años 2000 y 2011 (Fry, 2011) y se estima que crecerá hasta alcanzar los 119 millones en 2060 (US Census Bureau, 2015), es decir, el 29 % de la población total del país.

Tabla 1
Número de migrantes de origen hispano residentes en los Estados Unidos

Países	Año 1990	Año 1995	Año 2000	Año 2005	Año 2010	Año 2015
<i>Colombia</i>	286 124	390 026	509 872	564 430	625 906	687 696
<i>Cuba</i>	736 971	788 723	872 716	932 172	1.003.052	1 131 284
<i>Ecuador</i>	143 314	216 544	298 626	353 988	413 690	442 693
<i>El Salvador</i>	465 433	628 538	817 336	969 458	1 133 462	1 276 489
<i>Guatemala</i>	225 739	346 127	480 665	625 039	777 073	881 191
<i>Honduras</i>	108 923	191 964	282 852	372 898	467 515	530 645
<i>México</i>	4 298 014	6 602 801	9 177 487	10 309 054	11 566 960	12 050 031
<i>Perú</i>	144 199	206 962	278 186	340 722	407 435	442 615
<i>Puerto Rico</i>	1 180 383	1 338 464	1 537 394	1 572 102	1 626 078	1 744 402
<i>República Dominicana</i>	347.858	507.397	687 677	740 302	1 003 052	940 874
Total países	7 936 958	11 217 546	14 942 811	16 272 178	18 651 902	20 127 920
Total inmigrantes	23 251 026	28 451 053	34 814 053	39 258 293	44 183 643	46 627 102
% países	34,13 %	39,42 %	42,92 %	41,45 %	42,21 %	43,16 %

Fuente de los datos: United Nations Population Division, 2017

De manera similar, entre 1990 y 2015 España acogió migrantes hispanohablantes de países de América Latina, aunque en números inferiores a los que procedían de Marruecos y otros países europeos como Francia o Alemania. En la Tabla 2 se resumen las cifras referentes al número de migrantes residentes en España procedentes de otros países hispanohablantes. En 2015, los migrantes hispanohablantes residentes en España representaban casi el 36 % del total de los migrantes, un porcentaje más bajo del que se alcanzó en el año 2005 con un 39 % de migrantes de países hispanohablantes.

En general, los flujos migratorios más constantes se deben a la migración de Argentina, Colombia, Perú y Venezuela, aunque desde el año 2005 España acogió a un elevado número de migrantes de Bolivia y Ecuador. En la actualidad, en España residen casi 6 millones de migrantes, de los cuales 420 mil procedentes de Ecuador, 350 mil de Colombia, 250 mil de Argentina, 190 mil de Perú, y 160 mil de la República Dominicana y Venezuela, respectivamente (Pew Research Center, 2018).

Tabla 2
Número de migrantes de origen hispano residentes en España

Países	Año 1990	Año 1995	Año 2000	Año 2005	Año 2010	Año 2015
Argentina	42 923	50 810	79 339	244 014	282 555	250 778
Bolivia	1806	2467	4190	92 918	216 020	154 675
Colombia	12 548	21 683	40 145	270 028	376 158	346 936
Cuba	21 854	28 314	45 738	71 614	103 189	125 263
Ecuador	3734	11 606	24 472	456 379	496 666	421 758
Paraguay	907	1090	1744	16 642	80 087	60 506
Perú	18 828	25 606	42 184	101 295	197 827	183 529
República Dominicana	15 160	21 654	36 953	73 049	136 976	151 369
Uruguay	10 922	12 691	19 920	65 654	84 808	73 772
Venezuela	32 469	38 704	61 587	108 707	147 826	151 594
Total países	190 272	249 650	412 279	1 611 747	2 295 353	2 104 343
Total inmigrantes	821 605	1 020 067	1 657 285	4 107 226	6 280 065	5 852 953
% países	23,15 %	24,47 %	24,87 %	39,24 %	36 55 %	35,95 %

Fuente de los datos: United Nations Populations Division, 2017

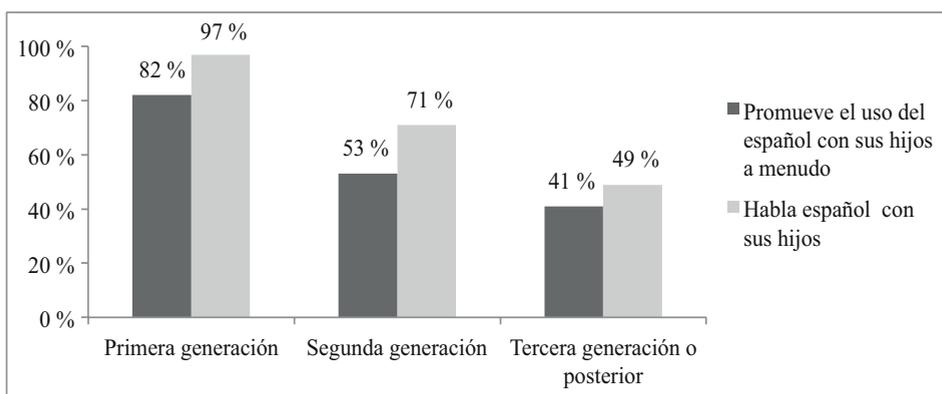
Ahora bien, ¿qué significan estos cambios y estas tendencias para la enseñanza del español? Estos flujos migratorios tienen un alcance global y el número de personas que ha migrado, por una razón u otra, ha crecido drásticamente en los últimos años, incluso en países tan diferentes como Estados Unidos y España. Estos procesos conducen a cambios importantes en cuanto a la demografía de un país, su política y su cultura, cambios que inevitablemente afectan al campo de la enseñanza del español. Más concretamente, estos cambios han determinado la existencia y relevancia para la profesión de un nuevo perfil de estudiantes de español, el estudiante de español como lengua de herencia; la necesidad de prestar más atención, en el aula y en el diseño de materiales docentes, a las variedades del español que coexisten en el país, y, finalmente, el desarrollo de nuevos perfiles docentes y la necesidad de formar a los instructores para que puedan desenvolverse con éxito en este contexto educativo globalizado.

2.2. Los estudiantes de español como lengua de herencia

Los flujos migratorios que se han presentado en el apartado anterior no causaron solo un incremento de la población inmigrante de origen hispano que reside en los Estados Unidos, sino también un aumento del número de hispanos nacidos

en los Estados Unidos. En la actualidad, el 13 % de la población hispana residente en los Estados Unidos nació en los Estados Unidos y se estima que este porcentaje crecerá hasta representar el 25,5 % de la población hispana del país. Estos cambios demográficos conllevaron un aumento del número de hispanos en el sistema escolar estadounidense (Potowski y Carreira, 2010) y del número de *Hispanic Serving Institutions* –instituciones con un 25 % o más de estudiantes hispanos (HACU, 2017). Según los datos de HACU, si el porcentaje de estudiantes que cursaba estudios de grado ha aumentado de un 28,2 % de 2000 a 2010, el porcentaje de estudiantes hispanos ha aumentado de un 67,4 % en el mismo periodo de tiempo, llegando a representar hasta el 41 % del total de la población estudiantil de grado en Nuevo México, el 31,3 % en Texas y el 30,1 % en California.

Gráfico 1
Porcentajes de uso del español en generaciones de migrantes



Fuente de los datos: Pew Research Center, 2015

Dicho así parece que la situación del español es muy positiva, con un flujo constante de inmigrantes, unos números elevados de hispanos residentes en el país y un aumento de los hispanos nacidos en el país. Sin embargo, no todos los hispanos que viven en los Estados Unidos hablan español. Además, como indican los datos del Gráfico 1, desafortunadamente el porcentaje de padres que promueven el uso del español con sus hijos baja conforme se produce un cambio generacional, con un alto índice de pérdida de la lengua a partir de la tercera generación. Según los datos del Pew Research Center (2015), el 71 % de los latinos de los Estados Unidos no cree que hablar español sea necesario para ser considerado latino, y entre 2006 y 2015 se ha registrado un descenso de un 5 % de media en el uso del español (Krogstad y López, 2017).

Estos cambios demográficos han hecho que en los Estados Unidos se definiera un nuevo perfil de hablante y estudiante de español como lengua de herencia. Un hablante de herencia del español es alguien que se ha criado y ha crecido en una familia en la que se habla español en un país cuya lengua mayoritaria no es el español. Esto significa que en muchos casos un hablante de herencia ha recibido *input* oral en español de su familia, acerca de temas cotidianos, pero se ha escolarizado en la lengua mayoritaria (es decir, el inglés en el caso de los Estados Unidos) y por lo tanto ha aprendido a escribir, a leer y a dominar los registros formales en la lengua mayoritaria, pero no en la minoritaria. Dependiendo de una variedad de factores relacionados con su experiencia con la lengua minoritaria o de herencia, estos hablantes poseen niveles de dominio del idioma tan dispares que en algunos casos pueden comprender cuando alguien les habla en español, pero tienen dificultades a la hora de expresarse oralmente (hablantes receptivos de español como lengua de herencia), mientras que en otros casos han recibido parte de su escolarización en español y por lo tanto pueden leer y escribir con bastante soltura en español, con diferentes desafíos dependiendo del tipo de texto (hablantes de la generación 1.5 o de segunda generación).

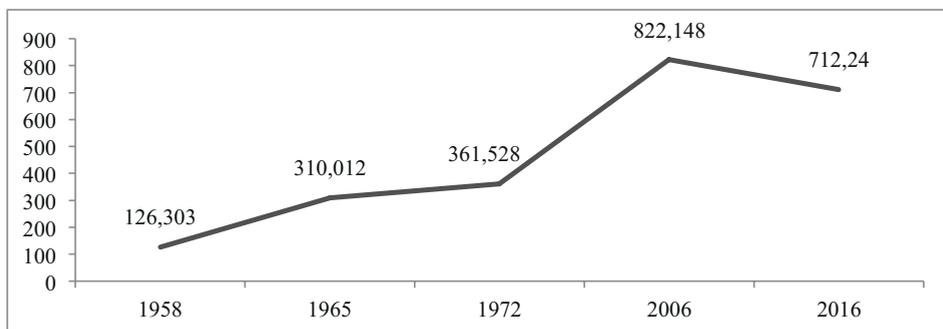
Además de poseer diferentes niveles de competencia lingüística, cada hablante de ELH trae su variedad de español al aula. Así, puede que en la misma clase los profesores nos encontremos con estudiantes de origen caribeño que formulan preguntas sin invertir el pronombre sujeto y el verbo (p. ej., «¿qué tú dices?»), estudiantes de origen centroamericano que dependiendo del contexto alternan el uso de los pronombres vos, tú y usted, con sus correspondientes cambios morfológico verbales, y con estudiantes de origen mexicano que utilizan «qué tanto» con significado de «cuánto» (p. ej., «preguntan a sus estudiantes para medir qué tanto comprendieron») (sobre las variedades del español que coexisten en los Estados Unidos, véase Lipski, 2009 y Escobar y Potowski, 2015). Esta heterogeneidad de niveles de competencia en español y variedades de la lengua pone en evidencia la necesidad, por parte de los profesores y las instituciones, de diversificar la oferta de los cursos de español, reajustar las expectativas de los docentes en cuanto al conocimiento previo y dominio de la lengua que poseen sus estudiantes, y ofrecer a los docentes una formación especializada para capacitarles a atender las necesidades de estos estudiantes (Gironzetti y Belpoliti, 2018).

2.3. Los estudiantes de español como segunda lengua

Ahora bien, los procesos migratorios que describimos anteriormente no solo han causado el aumento del número de estudiantes de ELH, sino que también han

ejercido un impacto en la población de estudiantes de español L2. El perfil de los estudiantes que toman cursos de español en los Estados Unidos ha cambiado tanto —y, tal y como se muestra en el Gráfico 2, sus números han crecido— que ya en 2006 se hablaba de los departamentos de español como departamentos de una segunda lengua y cultura nacional, y no de una lengua extranjera (Alonso, 2006; véase también Macías, 2014).

Gráfico 2
Estudiantes de español (miles) en las universidades de los Estados Unidos



Fuente de los datos: MLA Language Enrollment Database

Los estudiantes angloparlantes que toman cursos de español en estos departamentos lo hacen porque son conscientes del papel que juegan la lengua y culturas hispanas en el país y no las perciben como extranjeras. Un ejemplo muy concreto son los estudiantes del programa de español de la Universidad de Maryland, quienes, según los datos de una encuesta interna que se completó en 2016 en la que participaron más de 300 estudiantes, valoraron la posibilidad de establecer o consolidar relaciones personales con la comunidad local hispanohablante como una de las motivaciones principales que les llevan a matricularse en un curso de español inicial. Este ejemplo muestra que, incluso si la clase de EL2 fuera homogénea e incluyera solamente a estudiantes universitarios angloparlantes, puede que sus amigos, vecinos, compañeros de curso y de trabajo sean inmigrantes o hijos de inmigrantes hispanohablantes procedentes de América Latina. Es decir, el español formaría ya parte del entorno social del estudiante. Así, sea cual sea el contexto en el que estamos dando clases, es importante que los profesores seamos conscientes de cómo el panorama lingüístico y cultural del país ha cambiado debido a los procesos migratorios, y de que estos cambios son relevantes para nuestras aulas puesto que son relevantes para y en la vida de nuestros estudiantes.

2.4. Los profesores de español como segunda lengua o lengua de herencia

Estos nuevos perfiles estudiantiles tienen, evidentemente, un fuerte impacto en el papel del docente, sus competencias y su formación. Son varios los autores que en los últimos años han propuesto modelos actualizados de formación docente integrando nuevas competencias y habilidades que los profesores necesitan para hacer frente, con éxito, a los cambios que se han descrito en los apartados anteriores. Si bien muchas de estas propuestas se han desarrollado en el marco de la formación de docentes de español como lengua de herencia, hay que subrayar que son relevantes para todo docente de español ya que, como vimos al principio, no podemos ignorar los cambios demográficos, políticos y sociales del mundo globalizado y el impacto que tienen en nuestra profesión y en nuestras aulas. En la Tabla 3 se resumen las competencias centrales de estos *nuevos* docentes de español a partir de las propuestas de Potowski y Carreira (2004), Kagan y Dillon (2008), Schwartz Caballero (2014) y Lacorte (2016), entre otros.

Cabe destacar que, a la hora de formar a estos nuevos docentes, es importante tener en cuenta que no todos van a ser hablantes nativos de español, sino que algunos habrán aprendido el español como segunda lengua, mientras que otros serán hablantes de herencia de español. Cada grupo, debido a sus distintas experiencias con la lengua, trae al aula diferentes percepciones, actitudes e ideologías hacia las variedades del español, por lo que es fundamental que los programas de formación y de desarrollo profesional incluyan módulos que trabajen y promuevan la reflexión crítica sobre estos aspectos.

Los nuevos perfiles estudiantiles y profesionales en el campo de la enseñanza del español como L2 requieren que el campo se centre más en las cuestiones sociales, ideológicas y políticas que conciernen el proceso de enseñanza, aprendizaje y mantenimiento del español. Para ello, es necesario reformar y actualizar las ofertas de cursos para estudiantes y programas de formación para docentes de manera que ofrezcan una visión más integradora de las realidades políticas y socioeconómicas de los países y comunidades hispanohablantes, promuevan la reflexión crítica y el desarrollo de una conciencia pluricultural del español, alejándose de estereotipos o visiones monoculturales. El objetivo, en última instancia, debería ser de formar a hablantes y profesores de español con un nivel de sensibilidad sociocultural y lingüística que les permita contribuir al desarrollo del español como una lengua verdaderamente plural. En este contexto, un modelo pedagógico que se adapte a los nuevos perfiles de los estudiantes de español necesita implementar una pedagogía bilingüe que promueva el desarrollo de prácticas translingüales acordes con la realidad sociolingüística del país, y atender a las necesidades no solo lingüísticas

sino también socioafectivas de los estudiantes, tema del que nos ocuparemos en el siguiente epígrafe.

Tabla 3
Descripción de las competencias de los nuevos docentes de español

<i>Perfiles de los estudiantes y sus comunidades</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos acerca de los perfiles de los aprendientes (e. g., elementos y prácticas culturales, sociales, lingüísticos y educativos). • Conocimiento de las actitudes lingüísticas hacia las variedades del español y las motivaciones de aprendizaje del español. • Conocimiento de las realidades sociopolíticas, culturales y lingüísticas de las comunidades de los estudiantes.
Enseñanza de segundas lenguas y lenguas de herencia	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos teórico y aplicado de los procesos de adquisición de lenguas y desarrollo del bilingüismo. • Conocimientos teórico y aplicado de las principales perspectivas y modelos pedagógicos para la enseñanza y aprendizaje de L2, LE y LH. • Manejo de diferentes técnicas, métodos y enfoques para el tratamiento de errores y el análisis de muestras de lengua. • Habilidades de enseñanza que integren instrucción diferenciada para cursos mixtos (con estudiantes de L2 y LH).
Identidad docente	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de reflexión crítica sobre aspectos relacionados con la identidad, experiencias, creencias y actitudes docentes hacia L2 y LH. • Capacidad de reflexión crítica sobre los roles del docente y del aprendiente dentro y fuera del aula.
Sociolingüística	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento teórico y aplicado de los principales marcos teóricos para el estudio sociolingüístico del español. • Conocimiento teórico y aplicado de fenómenos de variación lingüística, variedades del español y lenguas en contacto, incluyendo las variedades del español en y de los Estados Unidos. • Conocimientos teórico y aplicado de teorías sociolingüísticas de percepciones, actitudes e ideologías sobre la variación lingüística.

Adaptada de Gironzetti y Belpoliti, 2018

3. Nuevos factores: aportes de las neurociencias a la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas

El aprendizaje de una L2 es una actividad cognitiva y emocional sometida a una constante valoración de estímulos, lo que, a su vez, es resultado de procesos mentales conscientes e inconscientes que se asientan sobre bases emocionales y que afectan a la toma de decisiones y al grado de afrontamiento. La percepción y evaluación positivas de la lengua y su uso como elemento de comunicación identitaria y afectiva influyen en la actitud del aprendiente, contribuyen a un aprendizaje más eficaz y duradero y predisponen al individuo a continuar aprendiendo. Para

que ello suceda, es necesario exponer al alumno a una lengua con la que se vean representados como individuos únicos que forman parte de un entorno y con la que mantengan conexiones emocionales, así como a procesos de aprendizaje ricos sensorialmente que lo impliquen a nivel cognitivo, afectivo y experiencial. Se trata, en definitiva, de atender a algunos factores relacionados con el cerebro que aprende.

El cerebro humano y sus mecanismos de funcionamiento constituyen hoy el centro de atención de diferentes ámbitos científicos. El de la adquisición de segundas lenguas no puede mantenerse al margen de los hallazgos de las neurociencias, ya que su objeto de interés es el ser humano en su proceso de aprender, lo que está íntimamente ligado a los procesos de la mente y del cerebro. Por otra parte, el núcleo del aprendizaje lo constituye la lengua, o lo que es lo mismo, el elemento más definitorio de la naturaleza del ser humano. Conocer el funcionamiento del cerebro facilitará el camino para el desarrollo de propuestas y estrategias metodológicas eficaces.

Numerosos estudios neurocientíficos nos llevan a entender la importancia para el aprendizaje de las lenguas de aspectos como la estrecha relación entre el cerebro, el cuerpo y el entorno; la percepción y la experiencia sensorial en tanto que condicionantes de la representación de la realidad en el cerebro; la relación determinista entre neuroplasticidad y aprendizaje; los nuevos paradigmas sobre la memoria y su distribución; la emoción como motor fundamental del organismo y responsable del aprendizaje, la memoria, la construcción identitaria, la vida en sociedad, etc.; la mente inconsciente, la mente consciente y la toma de decisiones; la comprensión del lenguaje, la asignación de significados y su distribución en el cerebro; el papel de las neuronas espejo en la acción lingüística, esto es, en la construcción social discursiva.

3.1. Cerebro, mente y entorno

El cerebro se encuentra interconectado con el cuerpo por millones de circuitos neuronales y bioquímicos. El cuerpo recibe información del exterior a través de sus órganos receptores sensoriales. En cualquiera de las modalidades (vista, olfato, tacto, etc.), la información del mundo llega hasta el cerebro a través de una serie de nervios que ascienden desde todas las partes del cuerpo, como autopistas encargadas de transportar determinado tipo de información. Esos caminos sensoriales no son solo ascendentes, sino que una gran parte de vías neurales desciende modulando y condicionando la percepción desde sus inicios. Así se canalizan las extraordinarias influencias que el aprendizaje, el lenguaje y las expectativas imponen sobre la propia percepción.

Percepción, memoria, aprendizaje o lenguaje son hechos corporales, cerebrales y mentales al mismo tiempo. Podemos ver cómo tienen lugar en los circuitos del cerebro (la tecnología actual lo permite), si bien se experimentan de manera subjetiva (mental) y están muy condicionados por la experiencia corporal, que es la que, finalmente, determina los esquemas representacionales intrínsecos al cableado del cerebro.

No cabe duda, pues, de la importancia de nuestras funciones sensoriales para entender y construir nuestro mundo a través de la lengua materna, pero desconocemos su papel en la L2. Esto nos lleva a preguntarnos qué resultados podríamos obtener si, en la enseñanza de una L2, atendiéramos de forma sistemática a la interacción con esa capacidad sensorial, íntimamente ligada a los procesos mentales; o de qué manera puede contribuir nuestra percepción sensorial al aprendizaje de esa lengua.

Nuestro organismo -cerebro-cuerpo-mente- interactúa además con el entorno como un todo, pues nos proyectamos en él como si fuera parte de nosotros mismos. Somos un organismo donde cerebro y cuerpo perciben y entienden el mundo al unísono; un organismo que se extiende incluso fuera de sí mismo, haciendo de su entorno más próximo una parte de él (Macknik, Martínez-Conde y Blakeslee, 2010: 108). Damasio (1994: 15) afirma que el cuerpo no es solo receptor de estímulos externos, sino regulador de los mismos para nuestra percepción (nuestra estructura corporal condiciona la manera de percibir). Por ello, el organismo interactúa con el ambiente como un conjunto: la interacción no es nunca del cuerpo por sí solo ni del cerebro por sí solo, de manera que los fenómenos mentales sólo pueden comprenderse cabalmente en el contexto de la interacción de un organismo con su ambiente.

Cerebro, cuerpo y entorno trabajan conjuntamente para la representación de la realidad que percibimos y pensamos. Mora (2013) explica que el cerebro es capaz de descifrar los códigos de información sensorial gracias a un proceso de reconocimiento con una base primigenia en nuestros genes. Existe, genéticamente, una reorganización cerebral para ese reconocimiento, pero solo en términos de potencialidad, pues necesita siempre de nuestro contacto con el mundo. Este organismo unitario -cuerpo y cerebro-, donde los receptores sensoriales están conectados íntimamente con el entorno y los mecanismos mentales, construye nuestra realidad de manera interactiva.

3.2. Cerebro y lenguaje

Durante mucho tiempo se ha asumido que el hemisferio izquierdo es el responsable del lenguaje, y más concretamente, las áreas de Broca y de Wernicke. Sin embargo, los datos que se han ido acumulando a lo largo de las últimas décadas,

junto con el refinamiento de las técnicas de imagen para el estudio de la actividad encefálica, muestran que estas áreas no están tan claramente definidas como se supuso en un primer momento y que, en realidad, el procesamiento de los distintos aspectos de la habilidad lingüística tiene lugar de manera distribuida en diversas áreas de los dos hemisferios cerebrales y en otras regiones encefálicas como el cerebelo.

Diferentes trabajos interesados por la representación neural de las palabras sugieren que cada palabra de la lengua estaría representada en nuestra corteza cerebral por una red de neuronas fuertemente interconectadas entre sí, que se activaría como un todo cada vez que activamos esa palabra en nuestra mente. El uso de las palabras en el contexto de objetos y acciones llevaría a formar asociaciones entre neuronas de las áreas del lenguaje con otras de las áreas que procesan información sobre tales objetos o acciones (referentes). De esta manera, se puede afirmar que la distribución cortical de estas neuronas va a depender del tipo de referente semántico.

Esto es lo que se desprende de las investigaciones realizadas por Pulvermüller y sus colaboradores (Pulvermüller, Lutzenberger y Preissl, 1999; Shtyrov, Hauk y Pulvermüller, 2004; Pulvermüller, 2005; Pulvermüller y Fadiga, 2010), en las que se comprueba cómo palabras visuales del tipo *ballena* o *cebra* activan redes posteriores responsables del procesamiento visual, mientras que palabras de acción (por ejemplo *martillo*, *tijeras*) activan redes de las áreas frontales de carácter motor. Esto mismo ocurre con palabras de colores, que accionan zonas cerebrales próximas a las áreas involucradas en la percepción del color (Martin *et al.*, 1998). En todos los casos, por supuesto, se activan también las áreas corticales del lenguaje alrededor de la cisura de Silvio izquierda –área perisilviana–.

En la misma línea, desde la psicología cognitiva, se defiende que el significado y la conceptualización son procesos que están corporeizados, de forma que al comprender una palabra o una oración se activarían en nuestro cerebro procesos visuales, auditivos, motores o emocionales para representarnos los objetos, sucesos o situaciones referidos. Se puede afirmar, por tanto, que la comprensión del lenguaje es una actividad de simulación mental de la experiencia (De Vega, 2005).

Por otra parte, los estudios sobre adquisición del lenguaje indican que el aprendizaje del significado de las palabras y de las construcciones gramaticales está estrechamente vinculado a la percepción y a la acción. Por ejemplo, los niños aprenden los verbos de acción como *agarrar*, *tirar*, *poner*, *quitar*, etc., mientras realizan, ellos mismos o los adultos, las correspondientes acciones en el contexto (De Vega, 2005). Lo mismo puede afirmarse de los nombres de objetos que el niño asocia a experiencias perceptivas inmediatas en su entorno. Esta estrecha asocia-

ción entre patrones de experiencia y lenguaje no solo permite aprender el significado de las palabras, sino que, sin duda, contribuye a establecer circuitos reverberantes en las áreas perceptivas y motoras que se reactivan al codificar el lenguaje.

3.3. Emoción y aprendizaje

Todo lo que se percibe por los sentidos es analizado, primeramente, en las áreas específicas de la corteza cerebral. De allí, pasa al filtro del sistema emocional, donde esas percepciones sensoriales se etiquetan como buenas o malas, atractivas o rechazables, interesantes o neutras. A continuación, la información, ya coloreada con significado emocional, pasa a las áreas de asociación de la corteza cerebral, donde se construyen los procesos mentales, de razón y pensamiento, y se elaboran las funciones ejecutivas complejas. Seguidamente, llega al hipocampo, donde se registra la huella de lo percibido y aprendido (Mora, 2017: 46).

Sin emoción no hay aprendizaje. Cualquier proceso de aprendizaje conlleva cambios en la estructura de los esquemas mentales de conocimiento (Rumelhart y Ortony, 1977) y en los marcos de representación (Minsky, 1975), pero, también, en las sinapsis que hacen posible la conexión neuronal (Zull, 2002; Mora, 2013). Estos cambios no surgen en el vacío, sino que dependen, en gran medida, del tipo de experiencia y del entorno en que tiene lugar. Al mismo tiempo, es imprescindible que concurren dos elementos: la práctica y la emoción. La práctica hace que las neuronas se activen con frecuencia, se desarrollen y se conecten entre sí creando sinapsis y modificando las estructuras neuronales existentes. Este proceso de conexión y modificación necesita de la emoción y sus componentes químicos (dopamina, serotonina, adrenalina). El aprendizaje se conecta con la emoción cuando la experiencia de aprender es rica sensorialmente e implica al alumno en su dimensión cognitiva, afectiva y física (Ávila, 2015).

3.4. Lengua, emoción e identidad

Casi todas las palabras de nuestra lengua materna son portadoras de carga emocional. No hay significado lingüístico que no esté tamizado por lo emocional. Durante el proceso de adquisición de la lengua materna, las palabras se van incorporando dotadas de sentido experiencial y emocional, que son los responsables de su anclaje en las redes léxicas. Sin embargo, parece que esto no sucede así en la L2, pues el simple trasvase de una palabra de una lengua a la segunda no imprime en el nuevo vocablo esa experiencia. Esto nos hace pensar en la necesidad de enfoques de enseñanza que relacionen las actividades del aula con el yo experiencial, para que

esas palabras cobren un significado en el marco de la propia identidad. Se trataría, en definitiva, de posibilitar las asociaciones conscientes e inconscientes de las palabras y el contexto lingüístico con los estímulos de nuestro entorno y nuestro desarrollo emocional. Experiencia e identidad son partes constitutivas del desarrollo de la competencia lingüística en otra lengua.

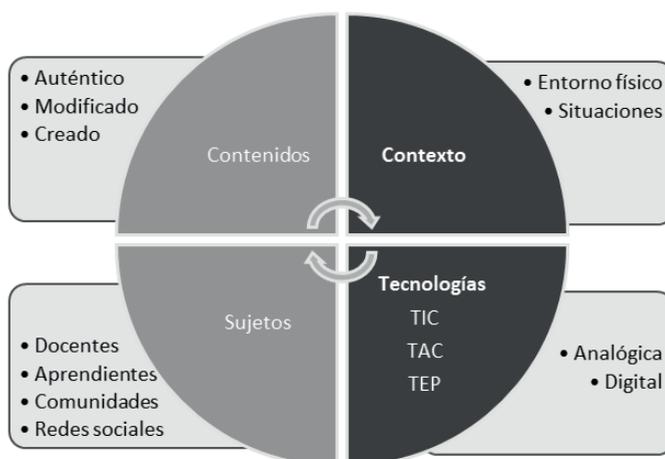
La enseñanza de lenguas debe utilizar estrategias que persigan la implicación emocional del alumno con lo que comunica, puesto que las emociones nos mueven y nos integran en el entorno en cuanto construcciones sociales de naturaleza fundamentalmente discursiva, que se desarrollan en la interacción a través del lenguaje. En el siguiente epígrafe veremos cómo la enseñanza del español puede atender a las necesidades lingüísticas y socioafectivas de los estudiantes mediante la integración de las nuevas tecnologías.

4. Nuevos contextos: la tecnología en entornos formales y naturales de aprendizaje

Este tercer y último epígrafe se centra en los *contextos* de enseñanza-aprendizaje de ELE/L2 y en el impacto que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) tienen en dichos contextos. Si atendemos a la definición de «contexto», podemos decir que se trata de un entorno, un ambiente o algo que rodea, que puede ser *físico* o bien *de situación* y en el que se da un hecho (DLE, 2014), en el caso que nos ocupa, enseñar o aprender una LE/L2. En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, el contexto es una de las variables ambientales o sociales que más inciden sobre los procesos de adquisición y, como se apuntaba en 3.1. interactúa constantemente con nuestro cerebro y nuestro cuerpo en los procesos de representación de la realidad. Entendido, pues, como entorno físico, el contexto puede influir en el estado de ánimo, la motivación o la armonía entre quienes participan en una situación de aprendizaje, mientras que, como entorno de situación, concepto que hace hincapié en el proceso, este puede activar un cambio o modificar una conducta que favorece el hecho de aprender. Los contextos pueden ser formales cuando se relacionan con el aula y con los espacios institucionales en los que, por ejemplo, se inscribe un curso de lengua extranjera, o bien naturales, si el aprendizaje se produce a través del uso de la lengua en interacción con hablantes de esa misma lengua. Aunque, tradicionalmente, se han diferenciado, se trata de contextos que se superponen a menudo, como en el caso de un inmigrante que asiste a clases de lengua en el país de acogida, o cuando un estudiante realiza estancias en el país de la lengua meta.

Por otra parte, el contexto remite generalmente al espacio, al tiempo, a las personas, a la comunidad o a las coordenadas históricas, sociales y culturales en las que tiene lugar el aprendizaje. En este sentido, es una parte esencial de todo ecosistema de aprendizaje (Piechurska-Kuciel y Szyszka, 2015), junto a los contenidos, los sujetos participantes y las tecnologías.

Gráfico 3
Selección de dimensiones de un ecosistema de aprendizaje



Elaboración propia

4.1. Contextos tecnológicos

El contexto de enseñanza-aprendizaje es, pues, una dimensión de ese ecosistema que interactúa de forma permanente con los contenidos, los sujetos y las tecnologías. No obstante, la introducción paulatina en el siglo xx y la difusión acelerada en las últimas décadas del XXI de las tecnologías propias del paradigma digital permiten hablar hoy en día de *contextos tecnológicos* que se solapan con los contextos formal y natural mencionados más arriba con distintas implicaciones para la enseñanza y aprendizaje de ELE/L2, y con un impacto notable en las otras dimensiones o factores del ecosistema de aprendizaje, esto es, en los contenidos, los sujetos y el contexto (aula y situación). El contexto formal, que se asocia tradicionalmente con un lugar y tiempo específicos como son el aula y el arco de unas horas dentro de un calendario preestablecido, se ha transformado con la presencia de ordenadores fijos o portátiles conectados a la red y proyectores y pantallas que se han adaptado con naturalidad a la dinámica de clase (Cruz Piñol, 2014). Asimis-

mo, las TIC¹ han cambiado los contextos naturales de aprendizaje de lenguas. Gran parte de los alumnos y muchos docentes de ELE/L2 estamos permanentemente conectados, lo que permite interactuar en las redes sociales con otras personas o aprovechar el tiempo fuera del aula para practicar la lengua mediante el uso de aplicaciones móviles. En este sentido, las tecnologías generan códigos discursivos que es necesario conocer, por ejemplo, para moverse de forma eficaz en la red o para manejarse adecuadamente en una entrevista de trabajo vía Skype. En estos nuevos contextos es necesario disponer no solo de las competencias lingüístico-comunicativas adecuadas para ese tipo de situación sino también conocer y saber adoptar las pautas que rigen el uso social de esa tecnología.

La conexión permanente a través de ordenadores y de teléfonos móviles, además del desarrollo vertiginoso de plataformas y espacios de uso cada vez más intuitivo para conectarse e intercambiar contenidos de cualquier tipo en la web 2.0 o social, permiten que el aula física del ELE/L2 interactúe constantemente, aunque en distintos grados, con portales en línea dedicados a la enseñanza-aprendizaje de lenguas, cuyos recursos pueden reutilizarse en distintos contextos de enseñanza según las licencias de acceso abierto de que dispongan; con entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje de ELE/L2 diseñados para seguir cursos *blended* o híbridos o completamente en línea; con blogs de clase; redes sociales; aplicaciones móviles; entornos tridimensionales virtuales o juegos de simulación; y con aplicaciones de realidad aumentada, entre otros. En la actualidad, muchos docentes de ELE incluso trasladan su «aula» a la web mediante la publicación de contenidos didácticos en YouTube sobre los que es posible trabajar en los espacios de comentarios, la interacción con los propios alumnos exclusivamente a través de mensajería instantánea o de redes sociales, y la gestión y promoción de sus clases en plataformas como Italki. Todos estos recursos facilitan, en síntesis, la comunicación y la interacción inmediata entre docentes y aprendientes y permiten colaborar y compartir contenidos desde cualquier lugar o en cualquier momento. El contexto tecnológico se superpone de este modo a los contextos formal y natural de aprendizaje con consecuencias inmediatas en cuatro parámetros esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE/L2: el espacio-tiempo, el aprendiente, el docente y los enfoques y metodologías.

1 El concepto de TIC, que parece privilegiar un enfoque instrumental de la tecnología, convive en el ámbito educativo con el de TAC (tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento), más centrado en las metodologías y en lo que las tecnologías permiten hacer en determinados contextos formativos, y con el más reciente TEP (tecnologías para el empoderamiento y la participación). Este concepto ve las tecnologías educativas como herramientas para promover la autonomía, la colaboración, la conciencia crítica y la agencia, o capacidad de un individuo para cambiarse a sí mismo o sus circunstancias (Bandura, 2001; véase también Román-Mendoza, 2018).

4.2. La enseñanza-aprendizaje de ELE/L2 ante la convergencia de contextos

El llamado aprendizaje móvil, ubicuo y generalizado (MUP-learning, Peña-Ayala, 2016) remite a una idea de proliferación de lugares y tiempos en los que, gracias a la conexión permanente y pervasiva a la red, se fomentan procesos de aprendizaje informales, flexibles y exploratorios. En principio, este modelo promueve también la colaboración y el aprendizaje continuo y contextual, lo que permite al docente cambiar la dinámica de la clase respecto a la frecuencia y secuenciación de las actividades, además de adoptar nuevos roles. El aprendiente accede a recursos lingüísticos a través de muy diversos canales en los que puede activar las competencias comunicativa, pragmática y sociopragmática que adquiere en ELE/L2, con la guía del docente o de forma autónoma. A este propósito se ha dicho también que las tecnologías propician que el aprendiente sea autónomo, esto es, responsable de su propio proceso de aprendizaje y capaz de aprender a aprender gracias a un uso más o menos consciente de los recursos tecnológicos. Sin embargo, como señala acertadamente Ramón-Mendoza (2018: 50-51), es necesario interrogarse sobre la formación –y añadiría motivación– del alumnado, en especial del que se ha llamado no sin problemas «nativo digital», en el uso de las tecnologías digitales como medio para aprender una lengua y favorecer al mismo tiempo la autonomía del alumno.

En referencia al docente, este ve cómo el contexto de enseñanza, y el tiempo-espacio que hasta hace poco podía controlar, especialmente en los contextos formales, se multiplica y se desplaza, lo que supone una oportunidad para innovar pero también un gran desafío. Según el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), el profesor de ELE debería servirse de las TIC para desempeñar su trabajo desarrollando su propia competencia digital y desenvolviéndose en entornos virtuales. No obstante, la existencia de un siempre creciente número de recursos y herramientas disponibles en la red puede desorientar y desanimar al docente a la hora de conseguir ese doble objetivo. Se une a esto el contexto institucional en el que trabaja, su formación y sus actitudes, no solo en lo que atañe a la introducción de las TIC en sus cursos, sino también a la posibilidad real de promover un aprendizaje móvil, ubicuo y autónomo. En todo caso, para responder a estos retos, el docente combina cada vez más distintos códigos textuales y visuales y dispositivos hipertextuales e interactivos en la creación de contenidos; igualmente, reutiliza y adapta materiales que tiene a disposición en repositorios en línea, sin perder de vista sus propios objetivos y su propio entorno de enseñanza. A partir de estas prácticas, surgen también numerosas redes de profesionales –listas de distribución, blogs colectivos y comunidades activas en redes sociales virtuales como #TwitterELE–, que permiten intercambiar ideas y estar al día sobre los últimos avances no solo en tecnologías sino también en los enfoques didácticos. También facilitan esta labor la creación

de portafolios como el *Portafolio europeo para futuros profesores de idiomas* del Consejo de Europa o los entornos y redes personales de aprendizaje.

Precisamente, en relación con este último concepto, cabe hablar de las pedagogías emergentes, un «conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que *intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador* en el marco de una *nueva cultura del aprendizaje*» (Adell y Castañeda, 2012: 15, cursiva nuestra). Como, por ejemplo, el conectivismo (Siemens, 2005), estas surgen en el actual contexto de la sociedad del conocimiento en red y promueven la integración de la tecnología y el desarrollo de nuevos enfoques teóricos y prácticos. Ya se ha mencionado el entorno personal de aprendizaje, otras propuestas que podemos solo mencionar, que se aplican en la enseñanza de ELE y que cuentan con un buen número de investigaciones son la clase invertida (Martínez y Hernando, 2014) y la gamificación (Fontcuberta y Rodríguez, 2014).

En ocasiones, algunas de estas propuestas se presentan como muy novedosas, en particular, cuando se centran excesivamente en las posibilidades de la tecnología. Si bien algunas de las cuestiones que plantean no son necesariamente nuevas, sí llevan a explorar y reexaminar los modelos existentes en diferentes contextos de enseñanza-aprendizaje. Por ello, parece necesario ir más allá del *wow* factor (Bax, 2011) para ver cómo los enfoques tradicionales vigentes y los modelos más innovadores pueden combinarse a partir de una reflexión sobre cómo las TIC afectan a nuestras prácticas de enseñanza de ELE/L2. Esto puede llevarse a cabo respondiendo, en base a nuestras experiencias y contextos de trabajo, a las preguntas «¿hay algo nuevo en lo viejo?» o «¿hay entornos pedagógicos emergentes?» (Forés y Subías, 2017), o bien adoptando, como plantea Román-Mendoza (2018), una tecnopedagogía crítica.

5. Conclusiones

A lo largo de este trabajo se ha hecho hincapié en tres componentes cruciales del proceso de enseñanza-aprendizaje del español, a saber: los nuevos perfiles de estudiantes y docentes, determinados por los procesos de globalización y los flujos migratorios; los factores emocionales que condicionan el aprendizaje de una lengua (y no solo de una lengua), y que tienen que convertirse en un componente esencial de todo modelo pedagógico; y los nuevos contextos de enseñanza y aprendizaje, que no solo permiten superar las barreras geográficas e interpersonales mediante la integración de las tecnologías digitales y 2.0 sino también multiplicar los contextos

potenciales para enseñar y aprender ELE/L2. Estos elementos han contribuido a una multiplicación y, a la vez, una convergencia de los entornos de enseñanza y aprendizaje, transformando los procesos y las dinámicas (espacios-tiempos-enfoques), redefiniendo los perfiles de docentes y alumnos (su formación, actitudes, necesidades y expectativas), y condicionando el tratamiento de los factores que inciden en el aprendizaje (las emociones y las identidades de estudiantes y docentes).

Referencias bibliográficas

- ADELL, J. y CASTAÑEDA, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes?, J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.), *Tendencias emergentes en educación con TIC*. Barcelona: Asociación Espiral, pp. 13-32.
- ALONSO, C. (2006). Spanish: The foreign national language, *ADFL Bulletin*, 37(2-3), pp. 15-20.
- ÁVILA, J. (ed.) (2015). Didáctica de la emoción. De la investigación al aula de ELE, *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 21. Disponible en: <https://marcoele.com/descargas/21/didactica-emocion.pdf>
- BANDURA, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective, *Annual Review Psychology*, 52, pp. 1-26.
- BAX, S. (2011). Digital education: beyond the 'wow' factor in digital education, M. Thomas (ed.), *Digital Education. Opportunities for Social Collaboration*. Londres: Palgrave Macmillan, pp. 239-256.
- CRUZ PIÑOL, M. (2014). Veinte años de tecnologías y ELE: reflexiones en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera en la era de Internet, *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 19. Disponible en: <https://marcoele.com/veinte-anos-de-tecnologias-y-ele/>
- DAMASIO, A. ([1994] 2011). *El error de Descartes*. Barcelona: Destino.
- DE VEGA, M. (2005). Lenguaje, corporeidad y cerebro: una revisión crítica, *Revista Signos*, 38(58), pp. 157-176.
- ESCOBAR, A. M. y POTOWSKI, K. (2015). *El español de los Estados Unidos*. Nueva York: Cambridge University Press.
- FONTCUBERTA, J. M. y RODRÍGUEZ, J. M. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Madrid: Edinumen.
- FORÉS, A. y SUBÍAS, E. (2017). *Pedagogías emergentes. 14 preguntas para el debate*. Barcelona: Octaedro.
- FRY, R. (2011). *Hispanic College Enrollment Spikes, Narrowing Gaps with Other Groups*. Washington, DC: Pew Research Center. Disponible en: <http://www.pewhispanic.org/2011/08/25/hispanic-college-enrollment-spikes-narrowing-gaps-with-other-groups/>
- GIRONZETTI, E. y BELPOLITI, F. (2018). Perfiles docentes de instructores de español como lengua de herencia en los Estados Unidos. Trabajo presentado en el *100th*

- Annual Conference of the American Association of Teachers of Spanish and Portuguese*. Salamanca 25-28 de junio.
- HACU, HISPANIC ASSOCIATION OF COLLEGES AND UNIVERSITIES (2017). *Hispanic Higher Education – Fact Sheet*. Disponible en: http://www.hacu.net/images/hacu/OPAI/2017_HSI_FactSheet.pdf
- KAGAN, O. y DILLON, K. E. (2008). The professional development of teachers of heritage learners: A matrix, M. Anderson y A. Lazaraton (eds.), *Building contexts, making connections: Selected Papers from the Fifth International Conference on Language Teacher Education*. Minneapolis: CARLA, pp. 155-175.
- KROGSTAD, J. M. y LÓPEZ, M. (2017). *Use of Spanish declines among Latinos in major U.S. metros*. Disponible en: <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2017/10/31/use-of-spanish-declines-among-latinos-in-major-u-s-metros/>
- LACORTE, M. (2016). Teacher Development in HL Education, M. Fairclough y S. Beaudrie (eds.), *Innovative Strategies for Heritage Language Teaching*. Washington: Georgetown University Press, pp. 99-121.
- LIPSKI, J. (2009). *Varieties of Spanish in the United States*. Washington: Georgetown University Press.
- MACÍAS, R. (2014). Spanish as the Second National Language of the United States: Fact, Future, Fiction, or Hope?, *Review of Research in Education*, 38, pp. 33-57.
- MACKNIK, S. L., MARTÍNEZ-CONDE, S., y BLAKESLEE, S. (2010). *Sleights of mind: what the neuroscience of magic reveals about our everyday deceptions*. Nueva York: Henry Holt.
- MARTIN, A., HAXBY J. V., LALONDE F. M., WIGGS C. L. y UNGERLEIDER L. G. (1995). Discrete cortical regions associated with knowledge of color and knowledge of action, *Science*, 270, pp. 102-105.
- MARTÍNEZ, A. y HERNANDO, A. (2014). Cómo darle la vuelta al aula: *flipped classroom*, una metodología para la interacción, la colaboración, el compromiso y la motivación en la clase de ELE, Y. Morimoto, M. V. Pavón y R. Santamaría (eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno. Actas del XXV Congreso de ASE-LE*. Madrid, pp. 1117-1124.
- MINSKY, A. (1975). A Framework for Representing Knowledge, P. H. Winston (ed.), *The Psychology of Computer Vision*. Nueva York: McGraw-Hill, pp. 11-277.
- MORA, F. (2013). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial.
- MORA, F. (2017). *Cómo funciona el cerebro*. Madrid: Alianza Editorial.
- PEÑA-AYALA, A. (ed.) (2016). *Mobile, Ubiquitous, and Pervasive Learning. Fundamentals, Applications, and Trends*. Cham: Springer.
- PEW RESEARCH CENTER (2015). *National Survey of Latinos*. Disponible en: http://www.pewhispanic.org/2016/06/08/latinos-increasingly-confident-in-personal-finances-see-better-economic-times-ahead/ph_2016-06-08_nsl-economy-12/
- PEW RESEARCH CENTER (2018). *Origins and Destinations of the World's Migrants, 1990-2017*. Disponible en: <http://www.pewglobal.org/2018/02/28/global-migrant-stocks>

- PIECHURSKA-KUCIEL, E. y M. SZYSZKA (eds.) (2015). *The Ecosystem of the Foreign Language Learner: Selected Issues*. Cham: Springer.
- POTOWSKI, K. y CARREIRA, M. (2004). Teacher Development and National Standards for Spanish as a Heritage Language. *Foreign Language Annals*, 37(3), pp. 427-437.
- POTOWSKI, K. y CARREIRA, M. (2010). Spanish in the USA. K. Potowski (ed.), *Language Diversity in the United States*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 66-80.
- PULVERMÜLLER, F. y FADIGA L. (2010). Active Perception: Sensorimotor Circuits as a Cortical Basis for Language, *Nature Reviews Neuroscience*, 11(5), pp. 351-360.
- PULVERMÜLLER, F. (2005). Brain Mechanisms Linking Language and Action, *Nature Reviews Neuroscience*, 6, pp. 576-582.
- PULVERMÜLLER, F., LUTZENBERGER, W. y PREISSEL, H. (1999). Nouns and verbs in the intact brain: evidence from event-related potentials and high-frequency cortical responses, *Cerebral Cortex*, 9, pp. 498-508.
- ROMÁN-MENDOZA, E. (2018). *Aprender a aprender en la era digital. Tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2*, Londres: Routledge.
- RUMELHART, D. E. y ORTONY, A. (1977). The representation of knowledge in memory, R. C. Anderson, R. J. Spiro y W. E. Montague (eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale: Erlbaum, pp. 99-135.
- SCHWARTZ CABALLERO, A. M. (2014). Preparing Teachers to Work with Heritage Language Learners, Wiley, T., J. Peyton, D. Christian, S. Moore (eds.), *Handbook of Heritage, Community, and Native American Languages in the US*. Nueva York: Routledge, pp. 359-369.
- SHTYROV Y., HAUK, O. y PULVERMÜLLER, F. (2004). Distributed neuronal networks for encoding category-specific semantic information: the mismatch negativity to action words, *The European Journal of Neuroscience*, 19, pp. 1083-1092.
- SIEMENS, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age, *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2 (1), pp. 3-10.
- UNITED NATIONS, POPULATION DIVISION (2017). *Trends in International Migrant Stock: The 2017 Revision (United Nations Database, POP/DB/MIG/Stock/Rev.2017)*. Disponible en: <http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/estimates2/estimates17.shtml>
- US CENSUS BUREAU (2015). *Projections of the Size and Composition of the US Population: 2014–2060*. Disponible en: <https://www.census.gov/content/dam/Census/library/publications/2015/demo/p25-1143.pdf>
- ZULL, J. E. (2002). *The Art of Changing the Brain*. Sterling: Stylus.

Y tú, ¿cómo me ves? Imágenes y estereotipos en la clase de español

DESIRÉE ACEBES DE LA ARADA
Universidad San Jorge

1. Competencia intercultural

Aprender un idioma no consiste únicamente en adquirir conocimientos gramaticales y léxicos para mejorar destrezas lingüísticas, sino que también implica desarrollar otras competencias que nos permitan interactuar con hablantes de lenguas y culturas diferentes. En esa relación entre culturas se desarrolla la interculturalidad que es objeto de estudio de numerosas disciplinas. En la enseñanza de lenguas el *Diccionario de términos clave de ELE* la define como «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».

Para que esa comunicación con personas de otras culturas se produzca satisfactoriamente será necesario desarrollar la denominada competencia intercultural. El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* incluye la competencia intercultural en sus objetivos y agrupa los contenidos en tres ámbitos: los referentes culturales, los comportamientos socioculturales y las habilidades y actitudes interculturales (Instituto Cervantes, 2006). A diferencia del resto de inventarios del Plan Curricular que están desglosados siguiendo los niveles del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, los contenidos interculturales se describen en tres fases (de aproximación, de profundización y de consolidación). El desarrollo de la competencia intercultural no tiene por qué darse al mismo ritmo que el de las competencias lingüísticas y será frecuente, por tanto, que haya alumnos con niveles variados en un mismo grupo.

La integración de la interculturalidad en los manuales de español es cada vez más habitual, aunque suele limitarse a confrontar la cultura hispana con la del alumno. En nuestro centro impartimos cursos cortos de español en los que solemos emplear material propio y a lo largo de los años hemos desarrollado diferentes actividades para fomentar la reflexión del alumnado sobre su propia cultura y la percepción de sí mismo y del otro. Aprovechamos ese entorno pluricultural para acercarnos no solo a la cultura española, sino también a las demás presentes en el aula. Presentamos una selección de actividades con un denominador común: el uso de imágenes relacionadas con los estereotipos.

2. Estereotipos e imágenes

Existen diferentes definiciones de estereotipo, pero ya en la segunda acepción del *Diccionario de la Real Academia* aparecen los rasgos principales aceptados en todas ellas: imagen construida socialmente y con carácter inmutable. Por tanto, los estereotipos son un buen punto de partida para reflexionar sobre nuestra percepción de otras culturas ya que se dan en todas las culturas y se adquieren en sociedad.

Como los estereotipos son imágenes, en lugar de utilizar textos, vamos a proponer actividades en las que se usen recursos visuales como material principal. Las imágenes siempre han estado presentes en el aula de idiomas, aunque a veces, con un papel secundario (Goldstein, 2008:3). Su uso nos permite presentar estímulos más rápidamente y fomentar la participación del alumnado para que propongan sus propias interpretaciones. La interpretación de las imágenes variará de un alumno a otro, todas ellas son posibles y válidas, y ayudarán en la reflexión intercultural.

A diferencia de actividades que comienzan a partir de un texto (oral o escrito) adaptado al nivel de los alumnos, las imágenes que presentamos pueden usarse con alumnos de todos los niveles. La actividad final puede modificarse o adaptarse a los alumnos proporcionándoles el apoyo necesario según las necesidades.

En el diseño de actividades hemos tomado como referencia la tipología propuesta por Goldstein (2008) en la que las imágenes no son únicamente un apoyo visual a un texto, sino que constituyen el recurso principal. Los tres primeros tipos pueden resultarnos más familiares porque se han usado tradicionalmente en la clase de idiomas: la descripción de imágenes, la interpretación de imágenes y la creación de imágenes. Es quizá el cuarto tipo, la visualización o imágenes mentales, el que pueda resultar más novedoso. Para trabajar con imágenes mentales

en clase será necesario ir poco a poco y enseñar a los alumnos a visualizar (Arnold *et al.* 2012).

3. Propuesta de actividades

A continuación, se presentan cinco actividades desarrolladas a partir de imágenes. En todas ellas la imagen constituye el recurso principal a partir del cual se desarrolla la actividad. En cada propuesta se ofrecen alternativas de explotación. Es aconsejable contextualizar siempre la procedencia de las imágenes. Como los estereotipos son culturales, nos resultará más fácil entender y explicar las referencias que aparecen en imágenes creadas en nuestro entorno, mientras que puede haber asociaciones que no lleguemos a entender o que pasen desapercibidas porque carecemos de esos referentes.

3.1. Nube de palabras

Es una actividad introductoria que puede combinarse con alguna de las demás y sirve para comenzar a hablar de estereotipos en la clase. Consiste en preguntar a los alumnos qué imágenes asocian con España. Aunque pueden escribirse las palabras en la pizarra, para que la actividad sea más visual, utilizamos la aplicación *Mentimeter*. Es necesario que los alumnos tengan acceso a internet desde cualquier dispositivo electrónico, normalmente desde su teléfono móvil. Al configurar la pregunta seleccionamos un número máximo de respuestas (tres suele ser suficiente). Proyectamos la pregunta y aparece un código que los alumnos deben introducir en la página web www.menti.com.

La aplicación crea una nube de palabras con las introducidas por los participantes. Podemos ver cómo se crea la nube en tiempo real o mantenerla oculta hasta que todos hayan participado y mostrar únicamente la imagen final. Las palabras repetidas aparecen con un tamaño mayor.

Una vez tenemos la nube de palabras podemos compararla con imágenes de otros cursos y/o con los resultados del *Barómetro de la Imagen de España* que realiza el Real Instituto Elcano (Imagen 1). En este estudio las imágenes más repetidas son toros, fútbol y sol. Suelen existir coincidencias. Después, se puede comentar hasta qué punto esas ideas se corresponden con la realidad que ya han experimentado en el país.

Para fomentar la reflexión sobre otras culturas, se pueden crear otras nubes de palabras con los países presentes en el aula.

Alemania	Sol 22	Lugares vac. 13	Playa 9	Toros 8	Fiesta 8	Ciudades 7
Reino Unido	Sol 36	Turismo 9	Playa 7	Toros 5	Comida 5	
Francia	Sol 35	Ciudades 11	Toros 8	Paella 7	Turismo 7	
Italia	Toros 21	Ciudades 15	Paella 10	Sol 8	Fiesta 6	Playa 5
Estados Unidos	País magnifi. 14	Toros 13	Gastronomía 9	Cultura 7	Ciudades 7	Fútbol 5
Chile	Toros 16	Ciudades 10	Cultura 7	Flamenco 6	Moderno 6	Fútbol 6
Ecuador	Moderno 12	Migración 9	Toros 9	Cultura 8	Ciudades 7	
Marruecos	Fútbol 13	Islam 10	Toros 9	Turismo 8	Ciudades 8	
China	Toros 41	Fútbol 17				
Japón	Toros 25	Flamenco 12	Monumento 12	Fútbol 8	Ciudades 8	
Turquía	Toros 36	Ciudades 14	Fútbol 10	Flamenco 6		

Imagen 1. Asociaciones más importantes con España y porcentaje de cada asociación. (Real Instituto Elcano, 2017)

3.2. Patria

Seleccionamos un conjunto de imágenes en el que aparezcan representados habitantes de diferentes países. Podemos elegir los recursos que mejor se adecúen a nuestro grupo de alumnos para incluir imágenes con algunas de sus nacionalidades. Esta actividad la hemos realizado con diferentes materiales: una tira cómica de Gaturro con ocho países (del dibujante argentino Nik); las cartas de Fournier de *Familias de 7 países* (tanto la edición original de 1965, como la versión actualizada *Familias de 7 culturas* de 2017); atlas ilustrados infantiles; fichas para colorear (Imagen 2); etc.

La actividad consiste en mostrar las imágenes a los alumnos y preguntarles cuál es el país; tras comprobarlo, explicar cómo lo saben y si ellos lo hubieran hecho de la misma forma. Para España, y otros países que queramos incluir, podemos pedirles que hagan una propuesta antes de enseñarles la imagen. Pueden hacer una descripción, un dibujo o un *collage* con imágenes de internet. Los españoles suelen

aparecer representados con trajes regionales, es habitual la imagen de un torero o una mujer con el traje flamenco. Durante la actividad reflexionamos sobre hasta qué punto esas imágenes se corresponden con la realidad y su posible origen, ya que, aunque los estereotipos son una simplificación, tienen una base real. Fomentamos el diálogo en la clase para que los alumnos compartan qué asocian con las nacionalidades de sus compañeros.



Imagen 2. Muestra de fichas para colorear. Tomadas de www.hugolescargot.com y www.education.com

3.3. Calendario

El conjunto de imágenes que se presentan en esta actividad es el que más veces hemos utilizado en clase a lo largo de los años. Son doce imágenes creadas por el ilustrador ruso Andrey Gordeev¹ para un calendario de una empresa rusa de transportes en el año 2008. Cada mes representa un país y nos muestra el interior de la cabina del camión y lo que se ve a través de la luna del vehículo. En la parte superior aparece el carnet del conductor con su fotografía y su nombre. Las ilustraciones tienen muchos detalles muy interesantes para la clase y con muchas posibilidades de explotación.

1 Las ilustraciones del calendario son obra de Andrey Gordeev, publicadas bajo licencia CC BY 4.0, https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es_ES

La actividad más sencilla consiste en mostrar las imágenes y, al igual que en la actividad anterior, preguntar a los alumnos por el país y que expliquen cómo han llegado a esa conclusión. Pero por la cantidad de detalles y la variedad de países, otro tipo de explotaciones son más productivas. Es muy productivo hacer una actividad de visualización. El profesor puede pedir a los alumnos que cierren los ojos y que se imaginen que son los conductores de un camión y guiarles mediante preguntas para que visualicen qué hay en el interior de la cabina y en el exterior. Por ejemplo (Imagen 3): *Estás conduciendo tu camión en Inglaterra, ¿en qué lado de la cabina estás sentado? Vas bebiendo algo mientras conduces, ¿qué es? En el salpicadero tienes algo para leer más tarde, ¿de qué se trata? Estás atravesando una ciudad, ¿qué monumento hay al fondo?, ¿qué tiempo hace? ¿cómo son los otros vehículos que hay en la carretera?...*



Imagen 3. Inglaterra. Autor: Andrey Gordeev

Pueden ir contestando mientras se hacen las preguntas o describir la imagen completa al final. Después, se muestra la imagen y se comentan similitudes y diferencias y qué aspectos les llaman la atención.

Otra posibilidad es utilizar la descripción de imágenes. En parejas o con el grupo-clase, se describe la imagen, sin decir el país, y el compañero o el resto de alumnos lo dibuja. Una vez finalizada la descripción, se adivina el país, y, por último, se muestra la imagen original para comentarlo en grupo.

Las actividades anteriores se pueden combinar mostrando las imágenes de manera parcial. Podemos enseñar el interior y pedir que imaginen o dibujen el

exterior o viceversa (Imágenes 4 y 5). Se puede cubrir la imagen, asignar números e ir descubriendo la imagen poco a poco y se pueden asignar puntos por adivinar el país con el menor número de pistas (Imagen 6).

El profesor puede seleccionar una imagen de cada ilustración (Imagen 7) y pedir que los alumnos adivinen el país y completen el resto de la ilustración o que los propios alumnos seleccionen qué imagen de las que aparecen en un mes concreto resulta más representativa de ese país.



Imagen 4. *Japón*



Imagen 5. *Alemania*



Imagen 6. *Italia*



Imagen 7. *Varios países*

En el calendario no está España, por lo que, como tarea final, pueden crear una ilustración para España. Esta actividad puede ser individual o en grupo y puede hacerse en clase o fuera del aula. Si cada alumno realiza una ilustración, luego puede elegirse la mejor y comentar los elementos comunes. Si se realiza en el aula, pueden colaborar todos los alumnos para decidir qué elementos deben aparecer en la imagen.

Si se cuenta con más tiempo, puede realizarse también el calendario de la clase. Se eligen doce países, elementos a incluir en cada país, y se distribuye el trabajo para realizar las ilustraciones. Las imágenes pueden acompañarse por textos o presentaciones orales para explicar el significado de los elementos seleccionados.

Otra posibilidad de explotación es trabajar con los conductores para asociar los carnets (aparecen los nombres) con las imágenes y con el país. Se pueden ocultar las fotografías para que los alumnos primero imaginen qué aspecto creen que tendrá cada conductor y luego asociarlo con las ilustraciones (Imagen 8).



Imagen 8. *Carnets y conductores*

La parte más importante de la actividad es la reflexión sobre los estereotipos mostrados en las imágenes. Resulta muy enriquecedor pedir a los alumnos que valoren si los estereotipos del calendario son positivos o negativos y cuál puede ser la causa. En este caso, la imagen que ofrece de Italia, asociada a la mafia, o de México, con el tráfico ilegal de personas para cruzar la frontera, es bastante negativa y contrasta con la imagen más amable y romántica de Francia. Debemos contextualizar las imágenes y explicar que forman parte de una campaña publicitaria en Rusia. Los estereotipos puede que no coincidan con los de los alumnos y además los elementos humorísticos son difíciles de captar cuando los referentes culturales son diferentes.

Otro aspecto a destacar es la imagen de Mozambique. Además de ser negativa (aparece un muñeco vudú, caníbales, etc.) al pedir a los alumnos que identifiquen el país, es posible que la respuesta sea África. Esto puede servirnos para reflexionar sobre el origen de los estereotipos. Tenemos imágenes más formadas sobre los países con los que tenemos mayor relación. Si tenemos poco contacto con la cultura africana, es probable que solo identifiquemos el continente, pero no países aislados. Este fenómeno también lo podemos observar cuando pidamos a los alumnos que

representen a los países de sus compañeros, puede que apenas tengan ideas sobre países con los que no han tenido contacto. Podemos aprovechar ese momento para que sean los propios alumnos los que informen sobre su cultura a sus compañeros.

3.4. Emojis

El uso cada vez más extendido de los emojis en diversas aplicaciones hace que sea muy fácil utilizarlos para hablar de estereotipos, ya que los alumnos están muy familiarizados con ellos. Para esta actividad utilizamos vídeos del canal de YouTube Aula 365. Se trata de un canal educativo argentino que tiene una serie de vídeos titulados: *¿Qué país es según los emojis?* Cada vídeo dura unos 3 minutos e incluye seis países. Al igual que en el calendario, aparecen elementos que se consideran representativos de la cultura del país: monumentos, comida y bebida, tradiciones, deportes, etc. En cada vídeo se muestran tres emojis y pasados unos segundos aparece una pista, y al final, la resolución junto a la explicación de los emojis (Imagen 9).

En internet pueden encontrarse otros canales en Youtube o artículos en revistas y blogs con un planteamiento similar. Podemos seleccionar aquel que mejor se adapte a nuestra clase o crearlos nosotros mismos.



Imagen 9. Emojis representando a España explicados. Canal de YouTube Aula 365².

2 Lista de reproducción *Adivina el país* del canal de YouTube *Aula 365*. Disponible en: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLfhEmscHOTKObRqp9xKhzdsi63eujwmzG>

En la actividad, primero mostramos algunos países como ejemplo y jugamos con la clase. Podemos seleccionar aquellos que más nos interesen o mostrar un vídeo completo. Después, pedimos que seleccionen los emojis para España y comparemos sus respuestas con la propuesta del canal. También podemos compararlo con los resultados de la nube de palabras si hemos realizado esa actividad introductoria. Como tarea final, organizamos una competición en clase por equipos en la que los alumnos diseñan sus propios ejemplos. Para evitar repeticiones, podemos elegir y repartir los países de antemano. Si tenemos varios grupos, podemos crear bancos de preguntas por grupo e intercambiarlos. Al final del juego, o durante la selección de los emojis, debemos aprovechar para reflexionar sobre las imágenes escogidas y los estereotipos asociados a cada país.

3.5. Pictogramas

Las imágenes de esta actividad puede que sean conocidas por los alumnos ya que suelen utilizarse en diferentes cursos sobre interculturalidad, especialmente en el sector de los negocios. Proviene del libro *Oriente frente a Occidente* de la diseñadora gráfica china Yang Liu (2015). Después de vivir 13 años en China, se mudó con su familia a Alemania. Durante años documentó en bocetos las diferencias culturales que fue experimentando y luego los recreó en forma de pictogramas. La estructura del libro es siempre la misma, son pares de pictogramas con un título: el color rojo representa a China y el azul a Alemania. En el libro hay 43 pares que tratan temas muy diversos.

Tras explicar a los alumnos la procedencia de las imágenes seleccionaremos aquellas que más nos interesen y podemos explotarlas de diferentes maneras. Para empezar, podemos elegir dos, proporcionar el título y pedir a los alumnos que señalen los colores que identifican a China y a Alemania. Una vez que el alumno asocia cada color con un país, enseñamos dos imágenes, les pedimos que propongan un título y expliquen su elección y lo que representan los pictogramas. También se puede proporcionar el título y solo una imagen, para que los alumnos propongan la otra; o únicamente el título para que tengan que crear las dos imágenes. En cualquier caso, lo que pretendemos es profundizar y reflexionar sobre los temas propuestos.

Si nuestros alumnos son orientales, puede que se sientan muy identificados con las situaciones planteadas en el libro. En nuestro caso, como todos nuestros alumnos son occidentales, usamos las imágenes originales como modelo para proponer una actividad de creación. Esta actividad la realizamos a final de curso, a diferencia de las cuatro anteriores, que solemos hacer al comienzo. Cuando nuestros

alumnos ya han pasado un tiempo en España y han podido observar diferencias entre su país y el nuestro, les pedimos que creen al menos una pareja de pictogramas sobre algún aspecto que les haya llamado la atención y que le pongan un título como en el libro. Los trabajos se exponen en la clase y cada alumno hace una pequeña presentación. La gran ventaja de los pictogramas es que son fáciles de crear y cualquier alumno puede hacerlo con el ordenador, no es necesario saber dibujar. Lo importante es encontrar la idea y seleccionar el pictograma que mejor la representa.

Tanto los pictogramas del libro, como los creados por los alumnos, pueden utilizarse también como estímulo en clases de conversación o para proponer temas sobre los que escribir ensayos para mejorar la expresión escrita.

Esta actividad permite al alumno reflexionar sobre su propia experiencia personal en el país para reflejar con sus pictogramas algún aspecto cultural que le haya llamado la atención. Las imágenes de las otras actividades reflejaban estereotipos más superficiales (aspecto físico, monumentos, comidas típicas, ...), pero los pictogramas, que son imágenes muy simples, nos permiten expresar realidades muy complejas sobre diferencias culturales más profundas.

4. Conclusiones

Las actividades presentadas en el taller son una muestra de cómo pueden utilizarse imágenes relacionadas con los estereotipos para fomentar el desarrollo de la competencia intercultural en la clase de español. Las actividades pueden adaptarse al nivel y a las nacionalidades de nuestros alumnos para sacar el máximo provecho.

Es importante seleccionar las imágenes que mejor se adapten a nuestro grupo, contextualizarlas para que los alumnos sean conscientes de su procedencia y, durante la actividad, animar a los alumnos a interpretar individualmente las imágenes propuestas para reflexionar no solo sobre la cultura española y la suya, sino también sobre otras. La finalidad de estas actividades es fomentar el diálogo intercultural en la clase, ya que no existen respuestas predeterminadas o únicas.

Referencias bibliográficas

AA. VV. (2008). Interculturalidad, en *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/cortesia.htm [consulta: 15/11/2018].

- ARNOLD, J., PUCHTA, H. y RINVOLUCRI, M. (2012). *¡Imagínate...! Imágenes mentales en la clase de español*. Alcobendas: SGEL.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Anaya-Instituto Cervantes.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/ [consulta: 15/11/2018].
- GOLDSTEIN, B. (2008): *Working with images. A resource book for the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LIU, Y. (2015): *Oriente frente a Occidente*. Köln: Taschen.
- REALACADEMIA ESPAÑOLA. (2014): Estereotipo, en *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Disponible en: <https://dle.rae.es/?id=GqSjqfE> [consulta: 15/11/2018].
- REAL INSTITUTO ELCANO. (2017): 7ª Oleada *Barómetro Imagen de España, febrero-marzo 2017*. Disponible en: http://www.realinstitutoelcano.org/wps/wcm/connect/7cb3a69f-1f93-4dd3-b0dd-0b7c0d7d6672/7BIE_Informe_mayo2017.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=7cb3a69f-1f93-4dd3-b0dd-0b7c0d7d6672 [consulta: 15/11/2018].

Perfiles interculturales de los estudiantes Erasmus+ en el aprendizaje de ELE

ISABEL CRISTINA ALFONZO DE TOVAR
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. Introducción

Al hablar de interculturalidad se ha de tener en cuenta que estamos en un mundo cada vez más interconectado, donde millones de personas viven fuera de sus países de origen por razones económicas, políticas o lúdicas, la interculturalidad es una realidad cotidiana. La necesidad de una comunicación real y efectiva implica un conocimiento mutuo de todos los matices (costumbres, valores, conductas, creencias, etc.) que se transmiten con el lenguaje, y no basta con dominar la estructura formal de la lengua (Illescas, 2016).

La cultura impregna todas las relaciones humanas, está presente en cualquier interacción, sea del tipo que sea. Es la que en esencia define a los miembros de una misma comunidad, miembros que no solo comparten un sistema formal de signos para relacionarse entre ellos o con miembros de otras comunidades, sino que manejan (normalmente sin tener conciencia de ello) un sustrato de experiencias y conocimientos sin los cuales la comunicación sería francamente deficitaria.

El desconocimiento de este sustrato por parte de alguien que entra en contacto con el grupo que lo comparte, aun si conoce los códigos formales del lenguaje, es lo que provoca el choque cultural. Interpretar estos aspectos (y saberlos reproducir) al mismo nivel que se interpretan los signos escritos o hablados, debe ser un objetivo prioritario de cualquier aprendiente de una L2; integrarlos en los planes de estudio y todo tipo de materiales didácticos, responsabilidad de instituciones y profesores en los manuales de ELE se habla de componente cultural (de la lengua), saber cultural, cultura...; con frecuencia, las propuestas que trabajan esta

competencia se pueden localizar al final de cada capítulo en apartados con títulos tan sugerentes como viajar, mundo hispano o rincón de la cultura, entre otros.

Esta falta de acuerdo sobre la nominación puede ser un reflejo de lo complicado que resulta integrar este conocimiento en la didáctica y en la práctica docente de la enseñanza de segundas lenguas. Sin embargo, lo que no se cuestiona hoy día es la importancia que este componente (o competencia, o conocimiento) tiene en el aprendizaje de L2. Como afirma Pedro Barros (2006: 9), se empieza a aceptar como algo necesario, la investigación sobre «el componente cultural», tanto en la enseñanza de la lengua materna como en la enseñanza del español como lengua extranjera, siendo especial y relevante en los estudios del español con fines específicos.

Los programas de intercambio han forzado el contacto entre diferentes sistemas educativos en distintos países y han sido, de hecho, el embrión del cambio en la educación superior que nació con la Declaración de Bolonia. Esta realidad viene dada a que en la Unión Europea se puede apreciar cómo la competencia plurilingüe, de comunicación e interculturales de sus profesionales les brindan mejores oportunidades de trabajo y ventajas competitivas a sus empresas (Rondeau y De Janon, 2016). No obstante, no se cumplen muchos de los objetivos marcados tanto en el EEES en materia de CI como que el plurilingüismo tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo (Blanco Valdés *et al.*, 2017). La lengua no es solo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales.

En este sentido, el objetivo general de este trabajo es delimitar los perfiles interculturales acorde a las variables (edad, género, lengua materna, grado de plurilingüismo, movilidad, nivel académico y rama de conocimiento) en estudiantes Erasmus+ de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria-ULPGC (Islas Canarias, España).

Ante lo expuesto, se proponen las siguientes preguntas de investigación que especifican el objetivo general:

- 1 ¿Cómo influyen los factores personales en el desarrollo de la competencia intercultural en estudiantes Erasmus+?
- 2 ¿Es posible diseñar perfiles interculturales en estudiantes de movilidad?

Se espera que esta indagación sea una contribución a la enseñanza de español como lengua extranjera desde un enfoque intercultural en los programas de movilidad europeos, ya que el intercambio internacional favorece el sentido de fraternidad y colaboración humanitaria (Milne y Cowie, 2013).

2. Marco teórico

Para dar respuesta a los cuestionamientos planteados, se ha de retomar el concepto de competencia intercultural, la cual centra su atención en el alumno y pretende articular los procesos necesarios para que este pueda atender las necesidades que tiene de relacionarse con otra cultura o con personas de otra cultura.

En esta investigación, la competencia intercultural (CI) se aborda como problema de investigación en estudiantes adscritos a programas de movilidad del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) debido a que interesa reconocer la relación que existe entre dicha competencia y el objetivo de la universidad europea de fomentar la internacionalización a través de la movilidad estudiantil y el plurilingüismo en el EEES (Grinbergs, 2013; Beaven *et al.*, 2015; Rondeau y De Janon, 2016).

Para Gago (2010), la competencia intercultural trasciende la competencia sociocultural, concebida como parte integradora de la competencia comunicativa. En la actualidad, al hablar de adquisición de la lengua, la atención recae en este aspecto, centrándose en el conocimiento, las actitudes y las destrezas interculturales del hablante; es decir, en cómo la lengua es el medio de acceso a la cultura y a través del cual ésta se expresa.

La competencia comunicativa intercultural se entiende como las habilidades que emplean los individuos culturalmente diferentes para favorecer un grado de comunicación suficientemente eficaz, estableciendo comportamientos apropiados y efectivos en determinado contexto social y cultural.

Para Trujillo (2005), el punto de partida de cualquier modelo debería ser la comprensión de la comunicación intercultural como un rasgo fundamental de la vida en sociedad, proceso en el que una comunidad negocia significados y, por lo tanto, el conflicto es parte de tal desarrollo. Así los sujetos tendrían espacio para el éxito comunicativo, pero reconociendo aquellos obstáculos que suponen malentendidos producto de los procesos individuales de inferencia, la asignación de intenciones comunicativas y la interpretación. Sin estos procesos cognitivos, que pueden provocar ansiedad e incertidumbre, no hay comunicación. También es importante reconocer la no neutralidad de la comunicación, ya que por su carácter relacional está mediatizada por las relaciones sociales que son relaciones de poder.

El modelo de competencia comunicativa intercultural de Chen y Starosta (2000), tuvo como referencia los trabajos previos de Bennett (1986) y Belay (1993). Este modelo se basa en la construcción de la multiculturalidad de forma interactiva (*interactive multicultural building*). En él se pretende promover actitudes de reconocimiento, respeto, tolerancia e integración de las diferencias culturales para construir una ciudadanía global. Representa un proceso de transformación de

interdependencia simétrica que puede ser explicado desde tres perspectivas: cognitiva (conciencia intercultural), comportamental (habilidad intercultural) y afectiva (sensibilidad intercultural).

Al respecto, el Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas insiste en el concepto de pluriculturalidad como forma de competencia fundamental de los ciudadanos para la configuración de la sociedad del futuro en el contexto de la Unión Europea. Se intenta facilitar el desarrollo de esta competencia intercultural, por la cual cada individuo dispondrá de nociones relativas a otras culturas con las que comparte el espacio europeo, y gracias a las cuales se propiciarán el encuentro, la comunicación, el entendimiento y la empatía, así como, en términos prácticos, la movilidad y la convivencia en el contexto de la Unión Europea.

Dearddorff (2006); Fantini (2009); Almeida *et al.* (2016) y Gregersen-Hermans (2017) explican las dificultades que existen para definir esta competencia por la falta de consenso entre los responsables de la movilidad e internacionalización. Lo que sí parece existir es unanimidad para considerarla como la habilidad del aprendiente de lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural. Es por ello que, se ha producido un auge espectacular de las movilidades de estudiantes que persiguen una formación cualificada en el nivel universitario para respaldar la aplicación de la Agenda Política Europea destinada al crecimiento, el empleo, la equidad e inclusión (European Commission, 2016).

En 2017, Erasmus cumplió 30 años y su objetivo continúa siendo fortalecer la dimensión europea de la enseñanza superior fomentando la cooperación transnacional entre universidades por medio de la movilidad. Actualmente participan los 27 estados miembros de la Unión Europea, además de estudiantes de otros continentes que forman parte de Erasmus Mundus como subprograma de Erasmus+. Pese a la vigencia de Erasmus+ sigue existiendo un vacío de desarrollo intercultural en el diseño de sus distintas acciones (Lantz-Deaton, 2017). Por ejemplo, la movilidad se cuantifica y no se considera el impacto cultural que genera esta movilidad en los participantes, así como los niveles de adaptación al contexto universitario anfitrión durante sus estancias. Este vacío de feedback provoca que los estudiantes no reciban ningún tipo de preparación que le sean útiles para desarrollar su CI durante su estancia, ni se realizan acciones de evaluación de los aprendizajes interculturales (Villalón de la Isla, 2017).

En este sentido, se hace necesario indagar el perfil de los estudiantes Erasmus+ en lo que respecta a la CI (Pozo-Vicente y Aguaded-Gómez, 2012). Este análisis se considera una estrategia para abordar sus necesidades, y de este modo

planificar los contactos culturales a través de la conciencia intergrupala que favorezca, de alguna forma, el vínculo idiomático-cultural que permita conseguir los objetivos propuestos por la enseñanza superior con respecto a la internacionalización. Esto, debido a que aprender una segunda lengua no solo implica alcanzar competencias lingüísticas, también supone asumir nuevos roles socioculturales (González-Peiteado y Rodríguez-López, 2017).

El texto del Marco introduce además otro concepto interesante desde el punto de vista sociocultural, así como desde el punto de vista de la lingüística: el plurilingüismo, en relación directa con la pluriculturalidad, consistente en el desarrollo de una competencia comunicativa global que abarca todos los conocimientos y destrezas adquiridas por el usuario a través del aprendizaje expreso o el contacto directo con diversos contextos, culturas y lenguas, independientemente del nivel de control alcanzado. El individuo no guarda en departamentos estancos lo aprendido sobre otras lenguas y culturas, sino que el conocimiento se integra conformando un sistema. Dependiendo de la situación, el hablante recurre a aspectos diferentes de esta competencia para hacer efectiva la comunicación, sin ser consciente de en qué medida lo hace, de la naturaleza exacta del conocimiento o capacidad activados, o del proceso a través del cual la ha adquirido.

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 (Consejo de Europa, 2001).

La competencia plurilingüe varía de acuerdo con las experiencias lingüísticas que haya vivido el individuo. Un buen perfil plurilingüe no presupone necesariamente un rico perfil pluricultural, ya que es posible tener un buen dominio del sistema de una lengua y, sin embargo, desconocer importantes aspectos de su cultura. Es por ello que el desarrollo simultáneo del plurilingüismo y de la interculturalidad se convierte en un proceso natural, pues las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua interactúan, se enriquecen mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a desarrollar destrezas, capacidades y actitudes interculturales. (Byram y Fleming, 1998; Kramsh, 1998; Mendoza, 1998; Nussbaum, 2012).

Debido a la diversidad lingüística de la Unión Europea, uno de los objetivos de la política lingüística europea es la promoción de la educación plurilingüe como valor y competencia. Los países europeos pueden acercarse al plurilingüismo como

una competencia deseable para sus ciudadanos (educación plurilingüe) y como un requisito para el mantenimiento de la diversidad lingüística (educación para la concienciación plurilingüe). Este segundo enfoque implica una educación para la tolerancia lingüística, concienciación para la diversidad lingüística y educación para la ciudadanía democrática. La educación plurilingüe incluye ambos enfoques, es decir, la educación para el plurilingüismo y educación para una concienciación plurilingüe.

El plurilingüismo debe ser considerado como un instrumento valioso para la educación personal de los individuos y la educación de la ciudadanía. En este sentido, es de especial importancia para los sistemas educativos, para que incentiven el estatus y el desarrollo de los repertorios lingüísticos considerados como variedades lingüísticas (lenguas) a disposición de la comunidad (Beacco y Byram 2003: 65). Asimismo, es importante el desarrollo de la conciencia pluricultural y de la comunicación intercultural. En esta línea, es fundamental distinguir entre conciencia pluricultural (que implica adaptarse a la cultura de los demás para asegurar la comunicación) y competencia intercultural (es decir, la capacidad para relacionarse adecuadamente con los demás) (Beacco y Byram, 2003: 68). Esta habilidad puede que implique el conocimiento de las sociedades implicadas y la capacidad para interpretar y dar sentido a las manifestaciones culturales y al desarrollo de actitudes positivas hacia los fenómenos culturales. Por otro lado, debe valorarse la educación para una ciudadanía democrática. Aunque a Europa se le considera como un conjunto de comunidades lingüísticas, culturales, sociales y económicas, denominadas también comunidades étnicas, el concepto de ciudadanía democrática europea implicaría ir más allá de estas diferencias y ver Europa como una comunidad de ciudadanos con idénticos derechos y deberes en relación al estado europeo y a sus individuos.

El concepto de plurilingüismo contrasta con el de multilingüismo, pues ambos se refieren a dos situaciones completamente distintas: el primero, al conocimiento de varias lenguas por parte de un individuo, exigiéndose para alcanzar esta consideración de multilingüe un nivel elevado de control de las lenguas de competencia; el segundo, a la coexistencia de diferentes lenguas en una sociedad determinada, y a la interacción de los individuos con este contexto.

Un buen perfil plurilingüe no presupone necesariamente una riqueza intercultural (Nussbaum, 2012), ya que es posible tener un buen dominio del sistema de una lengua y, sin embargo, desconocer importantes aspectos de su cultura. Es por ello que, el desarrollo simultáneo del plurilingüismo y de la interculturalidad debiera ser en un proceso natural, pues las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua interactúan, se enriquecen mediante el conocimiento

de la otra lengua y contribuyen a desarrollar destrezas, capacidades y actitudes interculturales.

La CI se construye al mismo tiempo que avanza el plurilingüismo, aunque también se comienza a tener en cuenta el fin profesional de los estudiantes, ya que parece que la formación en ramas de conocimiento en la que la comunicación tiene mayor protagonismo desarrollarán la interculturalidad (Rindoks, 2010; González y Rodríguez, 2017).

Erasmus+ está formado por Erasmus europeos y Erasmus Mundus (extra-comunitarios). En la actualidad, la ULPGC recibe estudiantes de Asia, Asia Central y África. Las características de ambos grupos difieren en muchos aspectos: edad, situación familiar, nivel académico, etc.

Gutiérrez-Almarza *et al.* (2015) se pregunta cómo identificar la competencia comunicativa intercultural de 30 participantes de la Universidad de Salamanca y 25 de universidades británicas acogidos por otras universidades españolas. A pesar de las diferencias entre los dos grupos, principalmente con respecto a experiencia en el extranjero, es posible resaltar como indicadores en los alumnos las expectativas de la universidad de origen y su nivel lingüístico en L2, L3 y L4, una actitud positiva hacia el país anfitrión y, al mismo tiempo, una menor conciencia de la dimensión intercultural, especialmente en el caso del grupo español.

3. Metodología

Para dar respuestas a las preguntas de investigación planteadas, se realiza una investigación mixta basada en dos fases que incluye la recolección y análisis de los datos. Se realiza un análisis mixto: tabulación y análisis descriptivo. Esta investigación tiene como sujetos de esta investigación a 60 estudiantes adscritos al programa de movilidad Erasmus y Erasmus+ de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Se ha seleccionado el cuestionario propuesto en el modelo de CI de Fantini y Tirmizi (2006) para la recolección de datos. En esta metodología se establecen cuatro dimensiones: conciencia cultural, actitudes, habilidades y conocimiento, como base para la enseñanza y evaluación de las diversas etapas de su desarrollo intercultural y niveles de lenguaje anfitrión. Además, este cuestionario ofrece un modelo válido para la indagación sobre los niveles de CI a través del instrumento de la encuesta.

Al momento de examinar los factores que acompañan a los estudiantes Erasmus+ se han analizado la edad, el género, su lengua materna, plurilingüismo,

participación en distintas acciones de movilidad, nivel académico (grado, máster y doctorado) y rama de conocimiento. Asimismo, se analiza la incidencia del plurilingüismo.

La encuesta como herramienta de recogida de información se utilizó para obtener los datos personales y también para establecer los perfiles de adquisición de la CI, según la metodología de Fantini y Tirmizi (2006) que permite la obtención de datos con la escala Likert. Esto es, 1: nada de acuerdo 2: algo en desacuerdo 3: ni acuerdo ni desacuerdo 4: algo de acuerdo 5: totalmente de acuerdo. En esta indagación se utilizaron las 54 preguntas del apartado «Intercultural Abilities» para cada una de las dimensiones de la CI: conocimiento, actitud, habilidad y *awareness* (ver Anexo).

4. Resultados

Una vez recogidos y analizados los datos, se establece que en cuanto a la correlación entre las variables personales y los resultados de las dimensiones, se constata la relación con el grado de plurilingüismo, representado en las distintas lenguas, la movilidad y nivel académico, además de la L1 (Beaven *et al.*, 2015). Las calificaciones obtenidas en las dimensiones de la CI son mayores, cuanto mayor es el número de lenguas habladas por el estudiante, pero también cuanto mayor movilidad y nivel académico posee.

En esta línea, se coincide parcialmente con Pozo-Vicente y Aguaded-Gómez (2012), ya que según el análisis realizado, tienen mejores promedios en todas las dimensiones aquellos alumnos con una lengua nativa no europea. Asimismo, no existe correlación significativa ni con la edad, género, certificados o rama de conocimiento estudiada. Es una aparente contradicción el hecho de que la edad influya en gran medida sobre la movilidad y el nivel académico, y que estos afecten a su vez al logro de las dimensiones, pero que la edad no se relacione con el nivel alcanzado.

Por otra parte, los alumnos con mejores resultados son aquellos con una experiencia internacional previa, con un nivel académico alto y con una lengua nativa extraeuropea y en menor medida, con un elevado grado de plurilingüismo. Aunque son aspectos positivos para la consecución de la CI, tienen mucho menos peso los aspectos de edad, género, la tenencia de certificados o la rama estudiada.

Un segundo análisis muestra cómo es el perfil idóneo de un participante en Erasmus+ para obtener unas buenas calificaciones en la encuesta sobre la CI. Los alumnos con mejores resultados son aquellos con una experiencia internacional previa, con un nivel académico alto y con una L1 extraeuropea y en menor medida,

con un elevado grado de plurilingüismo (Nussbaum, 2012; Gutiérrez-Almarza *et al.*, 2015). Aunque son aspectos positivos para la consecución de la CI, tienen mucho menos peso los aspectos de edad, género, la obtención de certificados en un L2, L3 y L4 o la rama estudiada.

Otro pequeño grupo de sujetos de investigación aparece con las mejores calificaciones y se diferencia claramente del resto. Esto se observa en estudiantes de ambos géneros, que han tenido una dilatada experiencia internacional, vocacionados para este tipo de aprendizaje desde la elección de sus estudios universitarios.

Otro dato interesante que arroja esta investigación es como los estudiantes Erasmus Mundus obtienen mejores calificaciones que los Erasmus europeos. Su procedencia asiática o africana difiere con los estudiantes europeos, quienes no presentan el nivel académico y de plurilingüismo al que han llegado estos extracomunitarios. Este resultado se valora como una de las contribuciones más importantes de esta investigación, ya que a primera vista, podría suponerse que los estudiantes europeos, en su condición de poseedores de una cultura occidental, no tendrían ningún impedimento para alcanzar un rápido desarrollo de la CI. Sin embargo, este resultado permite establecer que la capacidad para el desarrollo de esta destreza se relaciona más con factores como el plurilingüismo e incluso la motivación que con la proximidad cultural y geográfica de los individuos.

5. Conclusiones

Esta investigación se ha planteado la indagación del valor de la CI en los estudiantes del programa de movilidad Erasmus+, mediante el análisis de los factores junto a las dimensiones establecidas por (Fantini y Tirmizi, 2006) para tal fin. En esta búsqueda, se han podido establecer perfiles que permiten delinear e identificar las prioridades cognitivas e interculturales que poseen los estudiantes que participan en estos programas europeos. En este sentido, esta contribución da respuesta a las cuestiones iniciales.

Como respuesta al primer interrogante, *¿cómo influyen los factores: edad y género en el desarrollo de los componentes CI en estudiantes de movilidad?*, se concluye que el género no incide, notoriamente, en el desarrollo de la CI de estos estudiantes (Martín-del-Buey y Camarero-Suárez, 2001) . Por otro lado, a pesar de no incidir directamente el factor edad, los grupos con mejores resultados en CI tienen edades medias más altas que el resto.

Sobre la incidencia del plurilingüismo en los componentes de la CI, se confirma que la educación plurilingüe influye, notoriamente, en el desarrollo de los

componentes de la CI más que los factores anteriores, lo que corrobora la relevancia de las competencias plurilingües, de comunicación e interculturales en el EEES, debido a que ofrece a sus profesionales mejores oportunidades de trabajo y ventajas competitivas a sus empresas (Rondeau y De Janon, 2016).

Finalmente, como último interrogante, se cuestiona la posibilidad de diseñar perfiles interculturales en estudiantes de movilidad a través del modelo establecido por Fantini y Tarmizi (2006). En este sentido, se concluye que sí es posible crear un perfil intercultural de los estudiantes de movilidad, según sus características y habilidades idiomáticas. Claro está, siempre y cuando se utilicen instrumentos de evaluación válidos como el diseñado por Fantini (Almeida *et al.*, 2012) y que dejen a un lado la subjetividad cuestionada de esta competencia (Dearddorff, 2006; Fantini, 2009; Griffith *et al.*, 2016).

Como limitación de esta investigación se encuentra que, al ser un estudio de caso, es necesaria la continuidad y ampliación del número de sujetos y la participación de otras instituciones universitarias europeas, con el fin de establecer una comparativa sobre este fenómeno intercultural en los programas de movilidad.

Esta investigación intenta contribuir con la didáctica de ELE y de gestión de estos programas de movilidad, con el fin de valorar la CI como recurso para el alcance de objetivos de aprendizaje lingüísticos y culturales, así como su impacto en la comunidad que integran los programas de aprendizaje y cooperación internacional dentro y fuera de Europa.

Referencias bibliográficas

- ALMEIDA, J, FANTINI, A. E, SIMÕES, A. R y COSTA, N. (2016). Enhancing the intercultural effectiveness of exchange programmes: formal and non-formal educational interventions, *Intercultural Education*, 27(6), pp. 517-533.
- ALMEIDA, J., SIMÕES, A. R. y COSTA, N. (2012). Bridging the gap between conceptualisation & assessment of intercultural competence, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, pp. 695-704.
- ALTBACH P. G. y TEICHLER, U. (2001). Internationalization and Exchanges in a Globalized University, *Journal of Studies in International Education*, 5(1), pp. 5-25.
- BEAVEN, A., BORGHETTI, C. y PUGLIESE, R. (2015). Interactions among future study abroad students: exploring potential intercultural learning sequences, *Intercultural Education*, 26(1), pp. 31-48.
- BLANCO-VALDÉS, C. (2017). El/la alumno/a como agente social y como hablante intercultural, *Revista de innovación y buenas prácticas docentes*, 1, pp. 1-9.

- CÁCERES-LORENZO, M. T., SALAS - PASCUAL, M., ALFONZO DE TOVAR, I. C., SANTANA ALVARADO, Y., SANTANA - QUINTANA, C. y VERA - CAZORLA, M. J. (2017). Learning indicators of a foreign language in Spanish public university. Case study, *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(1), pp. 62-74.
- CORTÉS - MORENO, M. (2001). El factor edad en el aprendizaje de una lengua extranjera: Una revisión teórica, *Adexe-Revista de Estudios y Experiencias Educativas*, 17, pp. 269-285.
- DEARDORFF, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization, *Journal of Studies in International Education*, 10(3), pp. 241-266. Disponible en: [doi:10.1177/1028315306287002](https://doi.org/10.1177/1028315306287002)
- EUROPEAN COMMISSION (2016). *Report on the ex-post evaluation of the Erasmus Mundus Programme 2004-8*. Brussels: Commission of the European Communities.
- FANTINI, A. E. (2009). Assessing intercultural competence: Issues and tools, (pp. 456-476). Thousand Oaks, California: SAGE. K. Deardorff, (ed.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*.
- FANTINI, A. E. y TIRMIZI, A. (2006). Exploring and Assessing Intercultural Competence, *World Learning Publications*. Disponible en: http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publicat
- GONZÁLEZ-PEITEADO, M. y RODRÍGUEZ - LÓPEZ, B. (2017). Factores motivacionales de los adultos para el estudio de una lengua extranjera, *Revista interuniversitaria*, 30, pp. 129-141.
- GREGERSEN-HERMANS, J. (2017). Intercultural Competence Development in Higher Education. In Deardorff, D. K. Arasaratnam- Smith, L. A. (eds.), *Intercultural Competence in Higher Education: International Approaches, Assessment and Application*. Routledge.
- GRIFFITH, R. L., WOLFELD, L., ARMON, B.K., RIOS, J. y LIU, O.L. (2016). Assessing Intercultural Competence in Higher Education: Existing Research and Future Directions, *ETS Research Report*, 16-25.
- GUTIÉRREZ-ALMARZA, G, DURÁN - MARTÍNEZ, R. & BELTRÁN - LLAVADOR, F. (2015). Identifying students' intercultural communicative competence at the beginning of their placement: towards the enhancement of study abroad programmes, *Intercultural Education*, 26(1), pp. 73-85.
- LANTZ-DEATON, C. (2017). Internationalisation and the development of students' intercultural competence, *Teaching in Higher Education*, 22(5), pp. 532-550.
- MARTÍN-DEL-BUEY, F. y CAMARERO-SUÁREZ, F. (2001). Diferencias de género en los procesos de aprendizaje en universitarios, *Psicothema*, 13(4), pp. 598-604.
- MESSELINK, S. E. ,VAN-MAELE, J. y SPENCER OATEY, H. (2015). Intercultural competencies: what students in study and placement mobility should be learning, *Intercultural Education*, 26 (1), PP. 62-72.
- MILNE, A. y COWIE, J. (2013). Promoting culturally competent care: the Erasmus exchange programme, *Nursing standard*, 27, pp. 42-61.

- POZO VICENTE, C. y AGUADED-GÓMEZ, J. I. (2012). El programa de movilidad ERASMUS: motor de la adquisición de competencias interculturales, *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), pp. 441-458.
- RINDOKS, A. (2010). The International Mobility of Talent: Types, Causes and Development Impact, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(4), pp. 709-710.
- RONDEAU, H. y DE-JANON, B. (2016). El plurilingüismo: factor sustancial en la empleabilidad. Visión de la Unión Europea, *Gaceta Sansana*, 7(1). Disponible en: <http://publicaciones.usm.edu.ec/index.php/GS/issue/view/9>
- SCHARTNER, A. (2016). The effect of study abroad on intercultural competence: a longitudinal case study of international postgraduate students at a British university, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(4), pp. 402-418.
- TOMPKINS, A., COOK, T., MILLER, E., y LEPEAU, L. A. (2017). Gender Influences on Students' Study Abroad Participation and Intercultural Competence, *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 54(2), pp. 204-216.
- VILLALÓN, E. (2017). La movilidad estudiantil en el proceso de internacionalización. Estrategias metodológicas para su estudio, *Revista Española de Educación Comparada*, 18, pp. 297-314.

ANEXO 1

Knowledge

1. I could cite a definition of culture and describe its components and complexities.
2. I knew the essential norms and taboos of the host culture.
3. I could contrast important aspects of the host language and culture with my own.
4. I recognized signs of culture stress and some strategies for overcoming it.
5. I knew some techniques to aid my learning of the host language and culture.
6. I could contrast my own behaviours with those of my hosts in important areas.
7. I could cite important historical and socio-political factors that shape my own culture and the host culture.
8. I could describe a model of cross-cultural adjustment stages.
9. I could cite various learning processes and strategies for learning about and adjusting to the host culture.
10. I could describe interactional behaviours common among Spanish people in social and professional areas.
11. I could discuss and contrast various behavioural patterns in my own culture with those in Spain.

Attitude

While in Spain, I demonstrated willingness to

12. Interact with host culture members (I didn't avoid them or primarily seek out my compatriots).
13. Learn from my hosts, their language, and their culture.
14. Try to communicate in Spanish and behave in «appropriate» ways, as judged by my hosts.
15. Deal with my emotions and frustrations with the host culture (in addition to the pleasures it offered).
16. Take on various roles appropriate to different situations.
17. Show interest in new cultural aspects (e.g., to understand the values, history, traditions, etc.).
18. Try to understand differences in the behaviours, values, attitudes, and styles of host members.
19. Adapt my behaviour to communicate appropriately in.
20. Reflect on the impact and consequences of my decisions and choices on my hosts.
21. Deal with different ways of perceiving, expressing, interacting, and behaving.
22. Interact in alternative ways, even when quite different from those to which I was accustomed and preferred.
23. Deal with the ethical implications of my choices (in terms of decisions, consequences, results, etc.) .
24. Suspend judgment and appreciate the complexities of communicating and interacting interculturally.

Skills

25. I demonstrated flexibility when interacting with persons from the host culture.

26. I adjusted my behaviour, dress, etc., as appropriate, to avoid offending my hosts.
27. I was able to contrast the host culture with my own.
28. I used strategies for learning the host language and about the host culture.
29. I demonstrated a capacity to interact appropriately in a variety of different social situations in the host culture.
30. I used appropriate strategies for adapting to the host host culture and reducing stress.
31. I used models, strategies, and techniques that aided my learning of the host language and culture.
32. I monitored my behaviour and its impact on my learning, my growth, and especially on my hosts.
33. I used culture-specific information to improve my style and professional interaction with my hosts.
34. I helped to resolve cross-cultural conflicts and misunderstandings when they arose.
35. I employed appropriate strategies for adapting to my own culture after returning home.

Awareness

While in Spain, I realized the importance of

36. Differences and similarities across my own and the host language and culture.
37. My negative reactions to these differences (e.g., fear, ridicule, disgust, superiority, etc.).
38. How varied situations in the host culture required modifying my interactions with others.
39. How host culture members viewed me and why.
40. Myself as a «culturally conditioned» person with personal habits and preferences.
41. Responses by host culture members to my own social identity (e.g., race, class, gender, age, etc.).
42. Diversity in the host culture (such as differences in race, class, gender, age, ability, etc.).
43. Dangers of generalizing individual behaviours as representative of the whole culture.
44. My choices and their consequences (which made me either more, or less, acceptable to my hosts).
45. My personal values that affected my approach to ethical dilemmas and their resolution.
46. My hosts' reactions to me that reflected their cultural values.
47. How my values and ethics were reflected in specific situations.
48. Varying cultural styles and language use, and their effect in social and working situations.
49. My own level of intercultural development.
50. The level of intercultural development of those I worked with (other program participants, hosts, co-workers, etc.).
51. Factors that helped or hindered my intercultural development and ways to overcome them.
52. How I perceived myself as communicator, facilitator, mediator, in an intercultural situation.
53. How others perceived me as communicator, facilitator, mediator, in an intercultural situation.
54. Is there anything else you would like to add?.

Actitudes hacia las variedades diatópicas del español en Praga

JAVIER BADIOLA GONZÁLEZ
Instituto Cervantes de Praga

1. Introducción y objetivos

En la enseñanza del Español como lengua extranjera (ELE), uno de los aspectos que no ha recibido aún la debida atención son las actitudes de los estudiantes hacia las variedades geolectales, lo cual sorprende dado lo habitual del uso –en los materiales y en la práctica docente– de cuestionarios, negociaciones y otras actividades centradas en conocer los intereses y necesidades de los estudiantes.

No obstante, el corpus de estudios sobre actitudes lingüísticas es amplio, y se inauguraría, según Giles y Billings (2004), en 1931 con *Voice and personality*, de T. H. Pear sobre la personalidad de voces de la radio BBC, destacando posteriormente *Evaluational Reactions to Spoken Language*, de Lambert, Hodgson, Gardner y Fillenbaum (1960) sobre actitudes interétnicas en Montreal¹ y los de William Labov sobre el cambio lingüístico en el inglés de los EEUU². Posteriormente, los trabajos han adoptado perspectivas diferentes³, con conclusiones que apuntarían a que en prestigio reciben mejores valoraciones los hablantes con acento estándar, produciéndose una jerarquización entre variedades no estándar (Giles y Billings, 2004), mientras que en atractivo social, solidaridad, integridad y benevolencia, los hablantes con

-
- 1 Introduce la técnica del Matched-guise y los conceptos de *estatus* frente a *solidaridad* para la valoración de hablantes y variedades.
 - 2 Labov analizó las variaciones en la realización de diptongos en Martha's Vineyard (Massachusetts), y la realización de «r» entre los clientes de tres grandes almacenes en *The Social Stratification of English in New York City* de 1966.
 - 3 Garrett (2010), Carranza (1982) y Blas Arroyo (1999) ofrecen una relevante revisión de estudios.

acentos no estándar mejoran sus valoraciones. En el ámbito hispánico, Blas Arroyo (1999) revisa estudios donde los hablantes consideran su variedad regional como inferior a otras.

En la enseñanza de segundas lenguas contamos con menos investigaciones⁴, y solo recientemente han surgido algunas centradas en las actitudes de los estudiantes hacia las variedades diatópicas del español, entre las que destacamos las realizadas sobre brasileños⁵; Ros (2008) sobre estudiantes de distintas lenguas maternas en Andalucía; Cobo (2011) sobre alemanes; Masuda (2014) sobre japoneses y la posible influencia de la actitud monocentrista hacia su lengua materna; Musulin y Bezljaj (2016) sobre croatas⁶; y Andi3n (2013), aunque centrado en profesores de ELE⁷.

No nos constan estudios an3logos sobre checos⁸. Nuestra investigaci3n se centrar3 en estudiantes adultos de ELE de un contexto muy concreto de ense1anza no reglada de idiomas: el Instituto Cervantes (en adelante, IC) de Praga, instituci3n que forma parte del estado espa1ol con la funci3n de difundir las lenguas y culturas de los pa3ses hispanohablantes y presente en la mencionada capital desde 2005⁹. Sus estudiantes (m3s de mil quinientos anuales) son mayoritariamente adultos checos, con estudios universitarios y con predominio de mujeres. En los libros de texto que se utilizan¹⁰ domina la variedad castellana, con peque1as apariciones de otras. La mayor3a de los m3s de 20 docentes proceden de Espa1a, con cierto equilibrio entre aquellos con variedades del centro-norte y los del sur y Canarias, frente a solo tres de variedades americanas (Chile, Cuba y Per3)¹¹.

Por tanto, dado que el IC de Praga forma parte del estado espa1ol, que Espa1a influye m3s, tanto por proximidad geogr3fica como institucionalmente, en la Rep3blica Checa y que dominan, en materiales y profesorado, las variedades peninsulares (en los manuales, m3s la castellana), nuestra hip3tesis central ser3 que los estudiantes checos de tal centro poseen unas creencias y actitudes m3s positivas

4 Algunas se centran m3s en la actitud hacia el aprendizaje de la lengua que en las actitudes hacia la propia lengua y otras en la motivaci3n.

5 Son el grupo m3s numeroso centrado en informantes de una misma lengua materna. Destacamos: Bugel (1999), Bugel y Scutti (2010), Garc3a Murga (2007), Schmetz (2013) y C3rcamo (2016).

6 Concretamente, sobre 154 estudiantes de Lenguas y Literaturas Hisp3nicas de la Universidad de Zagreb.

7 Es destacable, fuera del 3mbito del ELE, Cestero y Paredes (2015), sobre estudiantes hispanohablantes de Filolog3a y profesores de espa1ol del centro de la Pen3nsula.

8 Rodr3guez (2017) analiza las actitudes hacia la correcci3n de errores de producci3n oral en checos (y eslovacos).

9 Anteriormente, desde 2001, el Aula Cervantes de Praga realizaba actividades similares -a menor escala- en colaboraci3n con la Universidad Carolina de Praga.

10 Concretamente, *Aula Internacional* 1, 2, 3 y 4 (nueva edici3n) y *El ventilador*, de la editorial Difusi3n.

11 La situaci3n se refiere al momento de realizaci3n de este trabajo (curso 2017/2018), aunque la desproporci3n en favor de los peninsulares se ha mantenido constante en los 3ltimos 8 a1os.

hacia las variedades españolas, especialmente hacia la castellana, que hacia las de América. Los datos obtenidos, además de ayudarnos a conocer mejor nuestro contexto de enseñanza-aprendizaje, podrían suscitar una reflexión posterior en aspectos como la visión que se ofrece de las distintas comunidades hispanohablantes, el tratamiento de las variedades del español en el aula y la elección del modelo o modelos lingüísticos, aspecto este último en el que, pese a las aportaciones de trabajos como Moreno Fernández (2000) y Andión y Casado (2014), se impone el uso de las incluidas en los manuales de ELE, además de la variedad del profesor¹².

2. Aspectos metodológicos

Analizaremos en este trabajo parte de los resultados de una amplia investigación¹³ cuya recogida de datos tuvo lugar en el curso 2017/2018 y en la que se utilizaron dos cuestionarios elaborados en español y en checo. Por motivos de espacio, abordaremos aquí solamente los datos obtenidos en el primero de ellos¹⁴, que se divide en tres secciones según el tipo de información requerida:

- Preguntas de información sociológica: nacionalidad, lengua materna, edad, sexo, profesión y estudios.
- Preguntas sobre el contacto que han tenido o tienen con variedades del español. De respuesta abierta, recogen información (país, ciudad o región) sobre: el origen de su profesor actual y de otros, cursos de lengua o estancias en países donde se habla español y contacto con hispanohablantes.
- Preguntas sobre el español que se habla en el mundo. De respuesta abierta, recogen sus preferencias (país, ciudad o región) en: corrección, gusto¹⁵, facilidad de aprendizaje, el español que elegirían aprender, el que creen que debe enseñarse en su país y la variedad del profesor.

Para clasificar las respuestas de los informantes, tendremos en cuenta la variedad principal o más extendida en el lugar indicado¹⁶. Hemos seguido la

12 Siempre que el propio profesor no inhiba los rasgos de su variedad que se alejen más de la del manual.

13 Constituyó nuestro Trabajo Fin de Máster para Profesores de Español como L/2 de la UNED.

14 El segundo cuestionario se basaba en la valoración, con escalas de diferencial semántico, de grabaciones de un hombre y una mujer de siete macro variedades del español (castellana, andaluza, caribeña, andina, mexicana, chilena y rioplatense). Los datos se analizaron en *Estatus (y atractivo) del español en Praga*, del autor de este trabajo, en proceso de publicación en las Actas del V Congreso Internacional del español en Castilla y León: *español para todos*.

15 Mediremos así las dimensiones actitudinales de estatus y atractivo, Zahn y Hopper (1985).

16 Si un informante responde *León*, consideramos que ha tenido contacto con la variedad castellana, aunque es posible que se haya relacionado solo con andaluces o con cubanos. Somos conscientes de

propuesta de división dialectal del español de Moreno Fernández (2000: 38) que, citando a Enríquez Ureña señala las siguientes: caribeña, mexicana (incluye América Central), andina, rioplatense, chilena, castellana, andaluza y canaria¹⁷. Asimismo, hemos consultado Andiñon y Casado (2014) para aspectos referentes a su extensión y características.

Componen la muestra cien estudiantes de nacionalidad checa –la mayoría proceden de cursos del autor de este trabajo, de variedad castellana¹⁸– veinte de cada uno de los siguientes niveles: A1, A2, B1, B2 y C1. Los cuestionarios se distribuyeron con una breve explicación: se trata de una encuesta anónima sobre su opinión con respecto a las diferentes formas de hablar español en el mundo. Se aclararon las dudas planteadas por los informantes sin proporcionar datos sobre variedades diatópicas y, posteriormente, tabulamos en hojas de cálculo los datos recogidos y los analizamos de forma cuantitativa.

3. Análisis de los datos

Presentaremos los datos mediante tablas, en las que clasificaremos las respuestas de los informantes por países, presentados en orden alfabético¹⁹. Por motivos de espacio, las tablas presentan las respuestas mayoritarias y el resto de datos se incluyen en notas a pie de página. Además, con los datos referentes a ESP establecemos dos categorías: Centro/Norte (C/N ESP), por un lado, y Sur y Canarias (S ESP/Can), por otro²⁰. Asimismo, contabilizamos las respuestas en tres categorías

las limitaciones que ello implica, pero optamos por tal método de cómputo dado que los estudiantes no tienen por qué contar con conocimientos de dialectología del español y, consecuentemente, las preguntas se redactaron para ser respondidas con lugares.

17 Para facilitar el análisis y la presentación de datos, hemos agrupado Canarias con el Sur de España.

18 De León, más concretamente. Pretendíamos mantener fija esta variable, aunque no lo conseguimos.

19 *Hispanoamérica* (HIS) recoge respuestas con tal denominación y con otras como *Latinoamérica*, *latinos*, etc. *América Central* (AMC) incluye respuestas con esa denominación y las referentes a los países de esa área (salvo Panamá), muy minoritarias aisladamente pero que en bloque pueden aportar información interesante considerando, con Moreno Fernández (2000) y Andiñon y Casado (2014), que formaría una macro variedad junto con México. Panamá, no lo incluimos por formar parte de la variedad caribeña (Andiñon y Casado, 2014). La entrada *España* (ESP) incluye la suma de los informantes que han respondido *ESP* más los que contestaron al menos una CC AA, provincia, ciudad, etc. españolas (sin diferenciar si un mismo estudiante responde una o varias).

20 C/N ESP recoge respuestas que indican una ciudad, provincia, etc. de variedad castellana, mientras que S ESP/Can se refiere a respuestas con lugares de variedades andaluza o canaria. Las respuestas sobre Extremadura y Murcia se anotaron en ambos grupos, considerando que en ellas se hablan variedades de transición entre C/N y S de ESP. Contabilizamos el número de informantes que responden al menos un lugar asignable a una de las dos categorías: si un estudiante responde *Madrid y Sevilla*, anotamos «1» respectivamente en C/N y en S ESP/Can. Si un informante responde *Madrid*

para saber si los estudiantes han tenido contacto solo con variedades de ESP, solo de HIS o de ambas zonas. En tablas y explicaciones, nos referiremos a los diferentes países y zonas mediante abreviaturas²¹.

3.1. Datos sociológicos

De los 100 informantes, 75 son mujeres y 25, hombres. Por edades, 5 tienen menos de 20 años; 40, entre 20 y 34; 38, entre 35 y 54; y 7, 55 o más²². En cuanto a formación, 72 han cursado estudios universitarios; 13, secundarios; 9 son estudiantes universitarios y 4, de secundaria. Por profesiones, destacan los profesores (18) y los estudiantes (13), seguidos por los economistas (8), los contables (7), los profesionales del *marketing* y los traductores (6 cada uno) y los abogados (4).

3.2. Contacto con variedades del español

3.2.1. A través de profesores

La gran mayoría de los informantes (81) tenían en el momento del estudio un profesor de variedad castellana –como ya indicamos–, concretamente, de León (20 de A1, 20 de A2, 7 de B1 y 13 de C1, 60 en total), de Mad. (8 de B1, 5 de B2 y 6 de C1, 19 en total) y de Zaragoza (1 B1 y 1 de C1, 2 en total). Además, 12 informantes respondieron ESP, sin más especificación (1 de B1 y 11 de B2). Solo 4 (de B2) responden And., y 3 (de B1) países de HISP: CUB (2) y PER (1).

El origen de otros profesores que han tenido los informantes en el pasado figura en la Tabla 1²³:

y León, anotaremos «1» en C/N ESP, pues nos interesa contabilizar cuántos informantes mencionan al menos una localidad de esa zona (C/N ESP) y no cuántas localidades de esa zona se nombran. Dado que queremos saber si la variedad castellana resulta mejor valorada, hemos creado solo las categorías aludidas.

- 21 Mayúsculas para países o grupos de países: AMC (América central), ARG (Argentina), BOL (Bolivia), CAR (Caribe), CHI (Chile), COL (Colombia), CUB (Cuba), ECU (Ecuador), EEUU (Estados Unidos), ESP (España), HIS (Hispanoamérica), MEX (México), PAN (Panamá), PER (Perú), PRI (P. Rico), RDO (Rep. Dominicana), URU (Uruguay) y VEN (Venezuela). Para Comunidades Autónomas emplearemos mayúscula, minúscula y punto: And. (Andalucía), Cat. (Cataluña), CLe. (Castilla y León), Gal. (Galicia), Mad. (Madrid) y PVa. (País Vasco).
- 22 No respondieron 10. Establecimos grupos de edad guiándonos por los del proyecto PRESEA (<http://presea.linguas.net/Inicio.aspx>).
- 23 Si un informante anota varios profesores de un país, computaremos una sola respuesta en ese país (o región), pues nos interesa saber con qué variedades ha tenido contacto, no cuántas veces. Si un estudiante ha tenido dos profesores de CUB, por ejemplo, anotamos un «1» en CUB. Procesamos las respuestas, por tanto, en función del número de estudiantes que han tenido al menos un profesor de tal o cual país.

Tabla 1

Informantes que han tenido en el pasado al menos un profesor de los lugares indicados²⁴

	A1	A2	B1	B2	C1	Total		A1	A2	B1	B2	C1	Total
ARG	1		1	2		4	C/N ESP	2	10	6	9	8	35
CHI	2	8	3	7	4	24	S ESP/Can	1	3	5	11	5	25
CUB		1	6	8	9	24							
ESP	4	12	19	20	17	72							
MEX			1	2	2	5							
PER		3		2	5	10							

La gran mayoría, 72, han tenido al menos un profesor de ESP. Destacan quienes han tenido docentes de variedad castellana (salvo en B2), aunque por CC AA respondieron And. 24 informantes, el número más alto, seguido por Mad. con 19. De HIS, 24 estudiantes tuvieron profesores de CHI y de CUB, respectivamente, y 10 de PER. Por otro lado, 51 informantes han tenido docentes de las dos orillas del Atlántico, frente a 23 que estudiaron solo con profesores de ESP y 8 con profesores solo de HIS.

3.2.2. En estancias en países hispanohablantes²⁵

Tabla 2

N.º de informantes que han visitado o vivido en países hispanohablantes²⁶

	A1	A2	B1	B2	C1	Total		A1	A2	B1	B2	C1	Total
AMC			1	6		7	C/N ESP	7	5	12	10	13	47
ARG	1		3	1	2	7	S ESP/Can	5	3	11	8	6	33
CHI			1	2	1	4							
COL		1	1	1	1	4							
CUB	2	1	2	2	1	8							
ESP	16	10	18	19	19	82							
MEX	1	1	4	3	3	12							
PAN			2	3		5							
PER	1		1		2	4							
RDO		1	1	2		4							

24 Respuestas minoritarias: BOL (1 informante de A1), ECU (1 C1), EEUU (1 B2), AMC (1 B2), PAN (1 B1) y VEN (1 B1, 1 B2). Respondieron haber tenido profesores checos de ELE: 3 B1, 3 B2 y 5 C1.

25 Puesto que queremos conocer el contacto con distintas variedades, contabilizamos las visitas a un mismo país de forma única: si responde haber visitado dos veces Mad., anotaremos «1» en Mad. Un mismo informante que haya visitado varios países será computado en todos ellos. No se ha diferenciado entre estancias más o menos largas.

26 Respuestas minoritarias: BOL (1 A1, 1 B1 y 1 B2), ECU (2 B2 y 1 C1), EEUU (2 A1), HIS (1 A2 y 1 B1) y URU (1 B1, 1 B2 y 1 C1).

Destaca ESP con 82 informantes, seguida por MEX (12), CUB (8) y ARG (7). Por variedades, 19 tuvieron contacto con la mexicana y centroamericana, 17 con la caribeña y 8 con la andina²⁷. De ESP, destacan And. (29), Cat. (25) y Mad. (12), con el C/N (47) superando al S/Can (33). Han estado solo en ESP 50; solo en HIS, 4; en ambas zonas, 34 y 12 nunca han visitado países hispanohablantes.

3.2.3. En cursos de ELE en países hispanohablantes²⁸

Tabla 3

N.º de informantes que han estudiado español en países hispanohablantes²⁹

	A1	A2	B1	B2	C1	Total		A1	A2	B1	B2	C1	Total
ESP	1		5	8	11	25	C/N ESP			4	6	11	21
MEX				1	1	2	S ESP/Can	1		2	2	3	8

Destaca que la inmensa mayoría (72), principalmente de A1, A2 y B1, nunca ha realizado un curso en países hispanohablantes. Respondieron ESP 25, y domina C/N frente a S/Can, incrementándose la diferencia en los niveles más altos. Cat. (8) y And. (7) fueron las comunidades más nombradas. Estudiaron solo en ESP 23, frente a 3 que lo hicieron solo en HIS y 2 en ambas zonas.

3.2.4. A través del contacto con hispanohablantes fuera de clase³⁰

Tabla 4

N.º de informantes que hablan con hispanohablantes de los lugares indicados³¹

	A1	A2	B1	B2	C1	Total		A1	A2	B1	B2	C1	Total
ARG		1	3		1	5	C/N ESP	2		5	8	6	21
COL			1	1	4	6	S ESP/Can	3		2	3	2	10
CUB			2	2		4							
ESP	4	1	9	9	10	33							
MEX	1	1	6	4	1	13							
PER			4		1	5							

27 A estos efectos, ha de tenerse en cuenta la salvedad metodológica que ya hemos indicado sobre la forma de contabilizar los lugares indicados en las respuestas en las distintas variedades dialectales.

28 Si un informante indica haber estudiado en varios lugares se computará consecuentemente. Nuevamente, contabilizamos varias estancias de estudio en un mismo país por parte de un mismo informante de manera única.

29 Respuestas minoritarias: AMC (1 B2), CHI (1 B1), COL (1 A2) y ECU (1 C1).

30 Nuevamente, anotamos de forma única el contacto con hablantes de un mismo país (o región): un «1» en MEX si un informante se comunica con uno o con varios amigos mexicanos, por ejemplo.

31 Respuestas minoritarias: AMC (1 B1, 1 B2 y 1 C1), BOL (1 A1 y 1 B2), CHI (2 B1), ECU (1 C1), HIS (1 B1), PAN (2 B1), URU (1 B1) y VEN (1 B1 y 1 B2).

Como vemos, 33 informantes se comunican con españoles, frente a 13 que lo hace con mexicanos (serían 16 si sumamos los datos de AMC). 14 tendrían contacto con la variedad andina (BOL + COL + ECU + PER) y 8 con la caribeña (CUB + PAN + VEN). Dentro de ESP, 21 informantes tienen contacto con personas del C/N frente a 10 de S/Can, destacando, no obstante, por CC AA, And. (9), Cat. y Mad. (8 cada una). Más de la mitad de los informantes (52) no se comunican con hispanohablantes fuera del aula (especialmente, en los niveles A1 y A2).

3.3. Opinión sobre el español que se habla en el mundo

3.3.1. ¿Dónde crees que se habla el español más correcto? ¿Y el menos correcto?

Tabla 5

Lugares donde se habla el español más/menos correcto según los informantes³²

	El más correcto						El menos correcto					
	A1	A2	B1	B2	C1	Total	A1	A2	B1	B2	C1	Total
AMC				3	1	4				1		1
ARG							1		1		1	3
CUB								3	2	3		8
ESP	16	11	15	14	16	72	3	1	1	5	6	16
HIS	1			2		3	4	4	6	4	2	20
MEX	1				2	3	3		2			5
PER			2			2			1		1	2
C/N ESP	4	3	7	9	6	29	1	1	1 ³³	1 ³⁴	1	5
S ESP y CAN	1					1	1			3	6	10

Destacamos el alto número de informantes que no respondieron a la pregunta sobre el español menos correcto (46), frente a la referente al más correcto (20)³⁵. En el polo positivo de la dimensión de estatus, los informantes se decantan, muy mayoritariamente, por ESP: 72. En segundo lugar encontraríamos, a gran distancia,

32 Respuestas minoritarias sobre el español más correcto: BOL (1 B2), CHI (1 B2), COL (1 B1 y 1 C1), ECU (1 C1), EEUU (1 C1) y VEN (1 B2). Y sobre el menos correcto: CAR (1 B2), CHI (1 B1 y 1 C1), EEUU (1 A1, 1 A2 y 1 C1), PRI (1 C1), RDO (1 B1) y VEN (1 B1).

33 La respuesta es *Barcelona, catalán*, por lo que desconocemos si confunde lengua y variedad o si se refiere a la influencia del catalán en la variedad del español de Barcelona.

34 Este informante responde *el vasco*, confundiendo así lenguas de ESP con variedades del español, aunque podría referirse a la variedad del español del PVA.

35 No sabemos si se debe a la consideración de todas las variedades como iguales en términos de corrección o a otros factores. Algunas respuestas mencionan diferencias sociales, no diatópicas, ligadas a la corrección. En todo caso, destaca el número de *no respuestas*, especialmente sobre el menos correcto.

AMC (4). La variedad mexicana y centroamericana tendría 7 respuestas y la andina, 6. Además, 65 informantes creen que el español más correcto se habla solo en ESP, frente a 8 que opinan que solo en HIS. Esta tendencia se da en todos los niveles. Sobre ESP, una mayoría (29 frente a 1) responde C/N, destacando Mad. (20) y Cle. (8). La diferencia se acentúa en los niveles más altos: solo 1 estudiante de 100 (y de A1) cree que el más correcto es el español del S/Can. En el polo negativo, la respuesta más repetida ha sido HIS (20 estudiantes). ESP se sitúa muy próxima (16), resultado achacable en parte al S/Can (10). Por niveles, en A1, A2 y en B1-especialmente-, las variedades consideradas menos correctas son de HIS, mientras que la tendencia cambia en B2 y C1, donde destacan variedades de ESP (más concretamente del S y Can). CUB (8) y MEX (5) se sitúan tras ESP, si bien la variedad caribeña sumaría 12 respuestas. La mayoría de informantes (38) responden solo con variedades de HIS, mientras que las respuestas referidas únicamente a ESP son 13³⁶.

3.3.2. ¿Dónde se habla el español que más te gusta? ¿Y el que menos te gusta?

Tabla 6

*Lugares donde se habla el español que más y menos gusta a los informantes*³⁷

	El que más les gusta						El que menos les gusta					
	A1	A2	B1	B2	C1	total	A1	A2	B1	B2	C1	Total
ARG		2			2	4			3	1	3	7
CUB			2	1		3		1	1	1	1	4
ESP	6	2	8	9	7	32	1	3	3	2	3	12
HIS	1	2	1	2	1	7					1	1
MEX	1	1	3	1	2	8			2			2
C/N ESP	1	1	3	7	2	14	1	3			1	5
S ESP y Can		1		3	2	6				2		2

Nuevamente destaca el alto número de informantes que no responden (73 sobre el que menos les gusta y 44 sobre el que más les gusta), lo que interpretamos como una muestra de las positivas actitudes que muestran los informantes hacia

36 Sin formar parte del cuestionario, algunos estudiantes justificaron su respuesta. Las variedades de ESP serían más correctas por prestigio (origen de la lengua, es el estándar, la norma y el español formal), mejor comprensión (1) y la gramática (1) y las de HIS, por su pronunciación (1) y porque es más lenta y fácil (1, sobre BOL). Sobre el español menos correcto los motivos fueron: la pronunciación (2 estudiantes sobre And.), sistemas educativos deficientes (1 sobre HIS) y el «spanglish» (1 de C1 sobre EEUU).

37 Respuestas minoritarias sobre el español que más les gusta: CHI (1 B1), EEUU (1 C1), AMC (1 B1 y 1 B2), BOL (1 A1 y 1 B2), COL (1 A2 y 1 B2) y PER (2 A2). Sobre el que menos les gusta: URU (1 B2).

todas las variedades del español en la dimensión de atractivo. Sobre el español que más les gusta, destacó ESP (32 informantes), a gran distancia de MEX (8), HIS (7), ARG (4) y CUB (3). Dentro de ESP, 14 prefieren variedades del C/N frente a 6 que eligen las del S/Can. La diferencia se agudiza en B2 (7 C/N frente a 3 S/Can) y B1 (3 frente a 0). Las CC AA más nombradas fueron Andalucía y Madrid (4 cada una). Encontramos bastante equilibrio entre estudiantes que dicen preferir variedades solo de ESP (25) y los que prefieren solo las de HIS (23). El mismo saldo se da con leves variaciones en todos los niveles, salvo A2 (HIS 7 frente a ESP 2) y B1 (ambas empatan). Sobre qué español les gusta menos, responden ESP 12 estudiantes, seguida por ARG (7) y CUB (4). Así, el español de ESP sería el que más y menos gusta al mismo tiempo. Por niveles, ARG es la variedad que menos gusta en B1 y C1, empatando con ESP, que es la que gusta menos al resto de niveles. Por CC AA, And., Gal. y Pva. son las que menos gustan a 2 estudiantes -cada una- seguidos por Mad. (1). A 15 informantes las variedades que no les gustan están solo en HIS y 12 responden con variedades solo de ESP, cifras similares. Esta tendencia se da en C1, B2 y B1 pero no en A1 y A2. Dentro de ESP, 3 estudiantes de A2 respondieron que el español que les gusta menos se habla en el C/N³⁸.

3.3.3. ¿Qué español es más fácil para ti? ¿Y más difícil?

Tabla 7

Lugares donde se habla el español más y menos fácil según los informantes³⁹

	El más fácil						El menos fácil					
	A1	A2	B1	B2	C1	total	A1	A2	B1	B2	C1	Total
ARG								1	2	3	3	9
CUB									1	1	3	5
ESP	3	6	12	11	12	44	2	5	5	7	6	25
HIS		4	2	1	1	8		2	1	4	3	10
MEX	1		2	2	3	8			2			2
C/N ESP			5	3	4	12	1	2		1	1	5
S ESP y Can	1					1			3	5	4	12

38 Motivos indicados para justificar qué español les gusta más fueron: fácil comprensibilidad y corrección (3 estudiantes sobre el español del centro de ESP); amigos (1 sobre And., 1 sobre MEX); pronunciación/acento bonito (2 sobre ARG, 2 sobre MEX, 1 sobre HIS, 1 sobre PER); es interesante (1 sobre el Pva.); he estado allí (1 sobre el S ESP). Sobre el español que les gusta menos: la pronunciación (1 de C1 sobre Gal., 1 C1 sobre ARG, 1 C1 sobre CUB y 1 A2 sobre Mad.) y la dificultad de comprensión (1 C1 sobre HIS).

39 Respuestas minoritarias sobre el español más fácil: AMC (1 B2), BOL (1 B2), CHI (1 B1), COL (1 A2) y EEUU (1 C1). Y sobre el menos fácil: AMC (1 B1), CAR (1 B1), CHI (1 B2) y URU (1 B2).

Sobre el español más fácil, destacan los 41 estudiantes que no saben o no contestan, casi tantos como los 44 que indicaron ESP. Le siguen HIS y MEX (8 cada una). 39 responden con variedades solo de ESP y 19 con variedades solo de HIS (en A2, los datos sobre ESP e HIS se acercan). Dentro de ESP, 12 informantes consideran más fácil el español del C/N (destaca Mad. con 8 respuestas) y uno prefiere el del S/Can. Por niveles, se da la misma tendencia (salvo en A1)⁴⁰. Nuevamente, es mayor el número de estudiantes que no responden a la parte negativa de la pregunta, concretamente 55. Sobre las variedades consideradas más difíciles, respondieron ESP 25 estudiantes; 10, HIS; 9, ARG; y 5, CUB. Estaríamos así ante una nueva contradicción: las variedades de ESP son a la vez las más fáciles y las más difíciles. No obstante, si observamos los datos de dentro de ESP, destacaron And. (8) y S ESP (4), contabilizando S ESP/Can 12 respuestas (todas de B1, B2 y C1) frente a 5 del C/N ESP, lo que podría explicar en parte la contradicción antes señalada⁴¹.

3.3.4. ¿Qué español elegirías aprender?

Tabla 8

Lugares cuya forma de hablar español elegirían los informantes⁴²

	A1	A2	B1	B2	C1	Total		A1	A2	B1	B2	C1	Total
AMC	2			2		4	C/N ESP	2	1	4	1	1	9
ARG		2		1	1	4	S ESP/Can					2	2
ESP	5	11	11	9	6	42							
HIS		3		2	1	6							
MEX	1	2	3	1		7							

Además de los 35 informantes que no responden, destacan los 42 que indican ESP, seguida por MEX (7), HIS (6) y ARG y AMC (4 cada una). Dentro de ESP, destacaron Mad. (5) y Cat. (4), dominando las respuestas sobre el C/N frente a las del S/Can, aunque con pocos datos para analizar. Responden con variedades solo de ESP 36 informantes; solo de HIS, 18 y de ambas zonas, 11.

40 Motivos que los informantes dan para justificar su elección son: más contacto con la variedad (2 estudiantes con referencia al español de ESP), la pronunciación es más fácil (1 estudiante sobre MEX, 1 sobre COL y 2 sobre HIS), no usan «vosotros» (1 sobre MEX), no hablan rápido (1 sobre HIS y 1 sobre el sur de ESP).

41 Los motivos que algunos informantes añaden a sus respuestas son: por la pronunciación (en HIS, en CUB, en ARG y en el C/N de ESP), porque hablan muy rápido (en Madrid, en el C/N de ESP y en ESP), porque hablan mal (en HIS) y porque usan palabras diferentes (en Cataluña).

42 Respuestas minoritarias: CHI (1 A1 y 1 C1), COL (1 B2), CUB (1 B1 y 1 B2) y PER (1 B1 y 1 B2).

En esta pregunta se cuestionaba también sobre los motivos de su elección. Quienes prefieren variedades españolas, apuntaron como motivos viajar (25), porque les gusta más (19), motivos laborales (14) y amistades (6). Quienes eligieron variedades de HIS, respondieron viajar (13), motivos laborales (11) y porque les gusta más (4). Los viajes serían, pues, la principal motivación en ambos casos.

3.3.5. ¿De dónde prefieres que sea tu profesor de español?

Tabla 9

Lugares de donde los informantes preferirían que fuera su profesor⁴³

	A1	A2	B1	B2	C1	Total		A1	A2	B1	B2	C1	Total
ARG				2		2	C/N ESP		1		3	1	5
ESP	9	2	9	8	3	31	S ESP/Can						0
HIS	1		1		1	3							
MEX			1	2		3							

Destacan los 52 informantes que no indicaron ningún lugar, 34 de ellos dicen no importarles la procedencia del profesor. Se da una correlación casi perfecta entre el aumento de nivel de dominio del español y la pérdida de importancia del origen del profesor: en A1, no les importa a 4 informantes, a 8 en A2, a 5 en B1, a 7 en B2 y a 10 en C1. Entre los que indican tener preferencias, ESP es la respuesta mayoritaria (31 estudiantes). Apenas hay respuestas que indiquen una región dentro de ESP, pero todas se refieren al C/N (5). También son más quienes prefieren profesores solo de ESP (23) frente a solo de HIS (14) y 11 responden que de ambas zonas⁴⁴.

3.3.6. ¿Qué español crees que debe enseñarse en la República Checa?

Tabla 10

Lugar cuya variedad debe enseñarse en la Rep. Checa según los informantes⁴⁵

	A1	A2	B1	B2	C1	Total		A1	A2	B1	B2	C1	Total
ESP	10	8	13	11	15	57	C/N ESP	1	2	2	2	2	9
HIS		2	3	1		6	S ESP/Can						0

43 Respuestas minoritarias: AMC (1 B2), CHI (1 A1), CUB (1 B2) y PER (1 B1).

44 Incluimos a quienes dicen querer cambiar de profesor en cada curso, práctica habitual en el IC de Praga.

45 Respuestas minoritarias: MEX (1 A2) y PER (1 B1).

No respondieron 25 informantes y 57 señalaron ESP, con HIS a mucha distancia (6). Dentro de ESP, ningún estudiante nombró variedades del S/Can y 9 indicaron zonas del C/N, con Mad. destacada (6). Del total, en todos los niveles dominan las respuestas referidas solo a ESP (52) –destacando el C1 (15 solo de ESP, 0 solo de HIS)–, frente a las que señalan solo a HIS (3) y a las referidas a ambas zonas (20).

4. Conclusiones

En vista de los datos analizados, la hipótesis inicial de nuestro estudio sobre la preferencia de los estudiantes checos del IC de Praga por las variedades peninsulares, concretamente por la castellana, se verifica al menos en parte y, asimismo, se constataría también de forma parcial, que tales preferencias se acentúan en los niveles más altos de dominio del español. Resumidamente, los geolectos del español resultaron valorados de muy diferentes maneras, confirmándose estudios previos sobre jerarquías en la valoración de variedades y constatándose diferencias entre niveles de dominio de los informantes. Se observa un salto cualitativo en la consideración de las variedades de uno y otro lado del Atlántico, situándose la castellana a la cabeza y a gran distancia de la mexicana y centroamericana y la andina, que liderarían en estatus y atractivo a las variedades americanas. Por el contrario, la variedad rioplatense y la caribeña, serían objeto de actitudes negativas en ambas dimensiones y la andaluza parece resultar perjudicada por estereotipos especialmente en los niveles más altos de dominio de la lengua. La variedad chilena sería la gran desconocida, dada su ausencia en las respuestas de los informantes. Otro aspecto reseñable sería la actitud positiva general mostrada por los informantes en la dimensión de atractivo hacia todas las variedades, con indicadores como el bajo índice de respuesta a la pregunta sobre el español que menos les gusta.

Los informantes destacaron la variedad castellana como la más correcta, la más fácil para el aprendizaje (especialmente, en B1, B2 y C1), la preferida para sus clases y para la enseñanza en la República Checa y la seleccionan como origen dialectal preferido para su profesor (asunto que, no obstante, preocupa poco en los niveles más altos). Por contra, el español de Andalucía es considerado el lugar con el español menos correcto, especialmente entre los estudiantes de B2 y C1. Además, más de la mitad de las respuestas que apuntan que el español peninsular es el menos fácil, indicaron Andalucía y fueron de estudiantes de B1, B2 y C1. Por último, nadie indicó Andalucía como origen preferido en su profesor.

Si nos fijamos en las variedades americanas, tanto en estatus como en atractivo positivos destacan, si bien a gran distancia de las peninsulares, la mexicana y

centroamericana –también considerada la más fácil de aprender– y la andina. En estatus negativo, tras *Hispanoamérica*, denominación que recibió más respuestas, destacaron la variedad caribeña (especialmente Cuba) y la rioplatense (Argentina, básicamente), las mismas que destacaron –si bien en orden inverso– tanto en atractivo negativo como las consideradas más difíciles de aprender. Entre las elegidas tanto para sus clases como la que querrían en el profesor, destaca nuevamente la mexicana, con la rioplatense en segundo lugar. Para la enseñanza en la Rep. Checa, ninguna destaca especialmente.

Podríamos decir, por tanto, que la actitud positiva hacia la variedad castellana constatada entre los estudiantes checos de ELE, parece ir acompañada de su consideración como modelo superior de lengua frente a otras que resultan valoradas negativamente (andaluza, rioplatense y caribeña), con la mexicana y la andina resultando también favorecidas, aunque en menor medida. Creemos, por ello, que no se puede afirmar que el teórico pluricentrismo normativo del español sea un concepto que se refleje en las actitudes y creencias analizadas.

Con respecto a los posibles factores que podrían influir de forma más acusada en las actitudes de los estudiantes, destacaría el papel del profesor así como el de los períodos de residencia en países hispanohablantes por motivos diferentes a la realización de cursos de español, factor este con bajísima incidencia. A este respecto, sería necesario investigar más para conocer, por un lado, cuáles son las actitudes y comportamientos de los profesores de ELE en la República Checa en relación a las variedades del español y si podrían tener influencia en las de sus estudiantes. Por otra parte, también sería interesante conocer cuáles son las actitudes de los checos, en general, en relación a su propia lengua y sus variedades, para constatar también si el carácter monocéntrico de la norma del checo o la valoración de sus variedades por parte de sus hablantes, podrían influir en sus actitudes hacia las variedades en ELE.

Asimismo, creemos necesarios futuros estudios para contrastar nuestros resultados y profundizar en el conocimiento del ámbito que nos ocupa y que, entre otras muchas posibilidades, podrían trabajar con un menor número de variedades, incluir escalas de valoración indirecta de los hablantes o más factores de atractivo. Asimismo, sería de gran interés ampliar el campo de estudio a las actitudes de estudiantes de ELE de distintos entornos educativos (enseñanza primaria, secundaria, universitarios sin y con conocimientos de lingüística, centros privados de enseñanza de lenguas sin vinculación con países hispanohablantes) o a la sociedad checa en general.

Para concluir, consideramos que una enseñanza de ELE que quiera presentar la realidad de la lengua, como se parece fomentar en otros terrenos –autenticidad en

la selección de diálogos, textos, materiales y actividades; importancia concedida al contexto, al significado y a lo pragmático; atención a los contenidos socioculturales; etc.—, no puede obviar las variedades diatópicas. Para abordarlas, es imprescindible contar con manuales que las presenten con criterios lingüísticos, de forma plural y libre de visiones estereotipadas, con materiales prácticos de consulta para profesores y estudiantes y, probablemente, con una mayor concienciación y formación de los docentes en este aspecto para evitar que puedan participar, tal vez inconscientemente, en la creación y difusión entre los estudiantes de prejuicios lingüísticos.

Referencias bibliográficas

- ANDIÓN HERRERO, M. A. (2013). Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes, *Revista signos. Estudios de lingüística*, 46:82, pp. 155-189.
- ANDIÓN HERRERO, M. A. y CASADO FRESNILLO, C. (2014). *Variación y variedad del español aplicadas a E-LE/L2*. Madrid: UNED.
- BLAS ARROYO, J. L. (1999). Las actitudes hacia la variación intradialectal en la sociolingüística hispánica, *Estudios Filológicos*, 34, pp. 47-72.
- BUGEL, T. (1999). O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?, *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, 33, pp. 71-87.
- BUGEL, T. y SCUTTI, H. (2010). Attitudes and representations of Spanish and the spread of the language industries in Brazil, *Language Policy*, 9, pp. 143-170.
- CÁRCAMO GARCÍA, M. (2016). *Las actitudes y creencias de aprendientes brasileños de ELE hacia las variedades diatópicas del español. El caso de las formas de tratamiento*. Estocolmo: Universidad de Estocolmo, Tesis de Máster. Disponible en: <https://www.researchgate.net/profile/MarinaCarcamo/publication/305622358> [consulta: 8-8-2018].
- CARRANZA, M. A. (1982). Attitudinal research on Hispanic language varieties. E. B. RYAN y H. GILES (eds.). *Attitudes towards Language Variation*. London: Edward Arnold, pp. 63-83.
- CESTERO, A. M. y PAREDES, F. (2015). Creencias y actitudes hacia las variedades normativas del español actual. Primeros resultados del Proyecto PRECAVES-XXI, *Spanish in context*, 12(2), pp. 255-279.
- COBO DE GAMBIER, N. (2011). *Creencias y actitudes sociolingüísticas en la clase universitaria de E/LE en Alemania*. Madrid: Universidad Nebrija, Tesis de Doctorado. Disponible en: <https://biblioteca.nebrija.es/cgi-bin/opac/?TITN=46349> [consulta: 8-8-2018].
- GARCÍA MURGA, M. H. B. (2007). *As atitudes de estudantes de E/LE com relação às variedades diatópicas do espanhol*. Brasília: Universidade de Brasília, Máster en

- Lingüística aplicada. Disponible en: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/3019> [consulta: 8-8-2018].
- GARRETT, P. (2010). *Attitudes to Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GILES H. y BILLINGS, A. C. (2004). Assessing language attitudes: speaker evaluation studies. A. DAVIES y C. ELDER (eds.) *The handbook of Applied Linguistics*. Malden: Blackwell, pp. 187-209.
- MASUDA, K. (2014). *Actitudes lingüísticas en torno al E/LE en Japón. Influencia de la actitud monocentrista hacia la LM ante la adquisición de la LE*. Barcelona: Universidad de Barcelona, Trabajo final de Máster. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/59063> [consulta: 8-8-2018].
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2000). *Qué español enseñar*. Madrid: Arco Libros.
- MUSULIN, M. y BEZLAJ, M. (2016). Percepción de las variedades del español por parte de los estudiantes de Lenguas y Literaturas Hispánicas de la Universidad de Zagreb, *Verba Hispanica*, XXIV:1, pp. 87-108.
- RODRÍGUEZ GARCÍA, C. (2017). Actitudes y creencias de estudiantes universitarios checos y eslovacos ante la corrección de sus errores en la expresión oral en español, *redELE*, 29.
- ROS PIQUERAS, M. D. (2008). *La presencia de la variedad diatópica en el aula de español como lengua extranjera. Análisis de un caso concreto: el español hablado en Andalucía*. Instituto Cervantes y Universidad Menéndez Pelayo, Trabajo de fin de Máster. Disponible en: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6853028e-b1cf-4dcd-844d-d3bccf4b97f1> [consulta: 8-8-2018].
- SCHMETZ, V. (2013). *Brasil entre Hispanoamérica: los brasileños y las variedades diatópicas del español. Implicaciones para la enseñanza de ELE en Brasil*. Estocolmo: Universidad de Estocolmo, Tesis de Máster. Disponible en: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:641854/FULLTEXT01.pdf> [consulta: 8-8-2018].
- ZAHN, J. y HOPPER, R. (1985). Measuring language attitudes: the speech evaluation instrument, *Journal of language and social psychology*, 4(2), pp. 113-123.

El enfoque contrastivo: ¿estrategia o solución de facilidad?

ZINEB BOUCHIBA GHLAMALLAH
Universidad de Orán 2

1. Introducción

Referirse aquí al enfoque contrastivo no remite ni al principio básico del análisis contrastivo según el que la comparación de las estructuras de la lengua materna (LM) y la lengua extranjera (LE) permite «predecir y describir las estructuras que van a generar dificultades en el aprendizaje»¹, ni a un análisis estrictamente lingüístico. Lo que se pretende es facilitar explicaciones contrastivas yendo más allá de la categorización formal de una lengua para ir a buscar el sentido.

La explicación basada en datos contrastivos implica la reintroducción de la LM en el aula, aunque todos sabemos que durante muchos años, la misma se ha considerado como un obstáculo al aprendizaje y la fuente de los errores cometidos por los aprendices, y que es la enseñanza directa en LE la que mejor facilita el aprendizaje gracias a la práctica de la conversación y la escucha desde la iniciación..

Para justificar esta «intrusión» de la LM en el aula mediante el contraste, tenemos que recordar que, dependiendo de las concepciones del momento, no se ha prescindido siempre de la LM.

2. La lengua materna como lengua de enseñanza

2.1. En la metodología tradicional, ya sea en el método de gramática-traducción (en el que se da la prioridad a la gramática deductiva y a la traducción inversa como ejercicio aplicación), o en el método de traducción-gramática (que se desarrolla a partir del siglo XVIII, para reemplazar la gramática deductiva por la

1 Lado (1973), prefacio de la edición española.

inductiva y la traducción inversa por la versión)² la enseñanza se imparte en la lengua materna.

2.2. El *método de las series* (François Gouin, 1831-1896) se usó junto con el método tradicional y tuvo mucho más éxito en Inglaterra y Estados Unidos que en Francia. En este método, el aprendizaje de una lengua extranjera se hace mediante la lengua materna y se excluye la gramática: el profesor propone por ejemplo una serie de verbos de acción que ejecuta el aprendiz mientras los pronuncia primero en su LM, y solo después los repite en la lengua meta.

3. La lengua materna excluida del aula

3.1. A finales del siglo XIX, cuando se habla de *método directo*, se suele referir sobre todo al método Berlitz (1878) en un sentido restrictivo; pero en realidad el calificativo directo remite a un conjunto de métodos basados en el principio fundamental de uso directo de LE que se adoptan en Europa y Estados Unidos hasta principios del siglo XX (Puren, 1988: 94-209). El método directo emerge en oposición al método clásico, y busca sus fundamentos en el modelo del «método natural» para criticarlo; se excluye totalmente el uso de la lengua materna, se suprime la traducción y prescinde de las reglas gramaticales. El objetivo del aprendizaje es conseguir que el aprendiz de LE piense *directamente* en la lengua meta sin pasar ni por el recurso a la LM, ni la traducción mental.

Este uso directo de la LE fue defendido en los siglos XVI y XVII por los filósofos Michel de Montaigne (1533-1592) y John Locke (1632-1704). Según Christian Puren (1988: 34), el modelo del método natural es uno de los componentes del pensamiento didáctico desde el siglo XVI hasta el siglo XIX. La expresión *método natural* se usa corrientemente en el siglo XVII para designar «el método que utilizan instintivamente la madre, la niñera o el preceptor extranjero con los niños», y remite al proceso de adquisición de la lengua primera, gracias al que esta última se domina perfectamente, y no a su papel en el aprendizaje, aunque se considera muy importante por ser «el primer asentamiento del lenguaje humano»³.

3.2. El *método situacional* se usa en Inglaterra, en las primeras décadas del siglo XX (años 30-60); se debe principalmente a los trabajos de los lingüistas británicos Harold Edward Palmer (1877-1949) y Albert Sydney Hornby (1898-1978).

2 Christian Puren (1988: 62-69).

3 Gouin (1880-circa 1925: 107) citado en francés por Claude Germain (1995: 133).

En este método, la presentación en lengua extranjera de las estructuras sintácticas orales debe relacionarse con las situaciones en las que las mismas se usan: el profesor propone modelos de estructuras nuevas en lengua extranjera que los alumnos tienen que repetir, y como en el método directo, se prohíbe el uso de la lengua materna en el aula.

3.3. A mediados del siglo xx, se inicia lo que Claude Germain (1993: 137) llama «la era científica de la didáctica de las lenguas segundas» en la que se imponen métodos, tanto en los Estados Unidos como en Europa, que se acogen a fundamentos científicos.

- En Estados Unidos, la metodología audio-oral se elabora entre los años 40 y 60. A principios de los 40, se concibe un programa de enseñanza específico para los militares americanos⁴.

El *método audio-oral* lo sigue una quincena de años después, manteniéndose los principios fundamentales del método anterior para utilizarse en las escuelas públicas. Este método se concibe gracias a la colaboración de lingüistas como Bloomfield y especialistas de la lingüística aplicada, como Charles Fries y Robert Lado; se fundamenta en el distribucionalismo estructural bloomfieldiano y la psicología behaviorista. La lengua se concibe como un conjunto de estructuras⁵, y se define como un conjunto de hábitos; el aprendizaje de la lengua segunda (L2) se concibe como el de la primera lengua adquirida (L1), y consiste en adquirir un conjunto de nuevos automatismos lingüísticos. La L1 se prohíbe totalmente porque los sistemas de las dos lenguas son diferentes y los automatismos adquiridos en la L1 se ven como una fuente de interferencias y obstáculos para el aprendizaje de L2.

Este método suscitó un considerable entusiasmo durante las décadas 50 y 60, pero que pronto se fue perdiendo porque no solo sus resultados no correspondían a los que se esperaban, sino también porque se cuestionaban, a partir de los trabajos de Chomsky (1959), sus principios psicológicos y lingüísticos.

- En Europa, el croata Petar Guberina (1913-2005) y el francés Paul Rivenc (1925--) anuncian en los años 50 los principios que van a servir de base a una primera aplicación experimental del *método estructuro-global audiovisual*⁶. Los dos

4 The Army Specialized Training Program (The ASTP).

5 La lengua, siendo ante todo un fenómeno oral, pone el acento en lo oral: conversación, pronunciación, imitación y repetición.

6 El manual *Voix et images de France* que se publica en 1962 sirve de prototipo a los otros manuales que se publican después. Para la enseñanza del español, Paul Rivenc y Antonio Rojo Sastre introdujeron textos literarios en *Vida y diálogos de España* (1968 y 1972) nivel 1 y 2. Estos últimos manuales se utilizaron para la enseñanza del español en los institutos, antes de la publicación de manuales argelinos.

lingüistas se valen de la psicología de la forma (*Gestalt theory*) y del estructuralismo global, es decir, no un estructuralismo que tiene en cuenta solo el funcionamiento del sistema lingüístico, sino también la situación en la que se emplea la estructura lingüística estudiada. Henri Besse (1985: 42) opone la primera concepción a la segunda precisando que ésta *implica una lingüística del habla en situación*⁷. El recurso a la LM se desaconseja fuertemente desde las primeras clases y se prohíbe la traducción; la imagen y los medios audiovisuales deben servir para la «traducción intralingual» (Besse 1985: 71), es decir, a volver a explicar lo que no se entiende mediante la reformulación en L2.

4. La lengua materna tolerada

A partir de la segunda mitad del siglo xx, la evolución de la metodología de la enseñanza de las lenguas se hace revolución debido a los cambios políticos tras la Segunda Guerra Mundial y los progresos tecnológicos. También los avances en psicología del aprendizaje, en lingüística (generativa, el análisis del discurso y la pragmática), la psicología (el constructivismo y el cognitivismo), en los estudios sobre el bilingüismo y la etnografía de la comunicación, renuevan sus bases científicas y restituyen al aprendizaje su dimensión cognitiva y social.

En el marco del proyecto Lenguas vivas (1971-1981) iniciado por el Consejo de Europa para facilitar la movilidad de los ciudadanos europeos, un grupo de expertos reflexiona e inicia unos trabajos en un contexto en el que muchos investigadores dejan de pensar que solo la lingüística aplicada puede aportar respuestas a los problemas de enseñanza. Aquilino Sánchez (1992: 332) observa que:

Revisando los escritos que sobre el tema de la enseñanza de idiomas se escribían en Estados Unidos en los primeros años de la década de los setenta, se comprueba la gran desilusión que había invadido al colectivo de profesores de lenguas [...] se reacciona con desencanto frente a los resultados alcanzados, demasiado alejados de los ideales esperados en la aplicación de la metodología audio-oral. Los excelentes materiales elaborados por los lingüistas no habían dado, al parecer, los resultados previstos.

Claude Germain (1993: 18) señala que la respuesta de Europa a estos problemas es que «Il ne saurait être question de bâtir l'Europe linguistique sur la simple maîtrise de structures linguistiques»; y Peter Strevens (1977: 12)⁸ afirma que lo

7 La cursiva es del autor.

8 Citado por Joseph Rezeau (2001: 94).

que se quiere es deshacerse de la lingüística aplicada a una enseñanza «estrictamente aplicacionista».

El objetivo del equipo de especialistas (en particular, Jan Van Eck, René Richterich, John Trim y David Wilkins) es organizar la enseñanza de las lenguas europeas (y no solo el inglés) a partir de los conceptos semánticos de *función y noción*, de modo que todo lo que se enseñe responda a las necesidades de comunicación básicas del aprendiz.

Así ve la luz en 1975 el Threshold Level, un programa de estudios en el que se dejan de lado estructuras y patrones, y se opta por funciones basadas en las necesidades elementales de comunicación en situaciones reales. No se aprenden estructuras aisladas de un sistema lingüístico: se aprende a *comunicar* por medio de la lengua y de sus normas sociales de uso; el material ya casi no se adapta, sino que se elige entre documentos auténticos y las nuevas concepciones de la lengua, del aprendizaje y del papel del profesor sustituyen a las que habían recetado los expertos en lingüística aplicada.

Elaborado primero para el inglés, este programa se ofrece como un «marco descriptivo [y de] referencia común», con posibilidad de utilizarse de varios modos para tener en cuenta las necesidades de los diferentes alumnos, y servir de modelo para todas las lenguas de Europa: así lo precisa Slagter (1979) en el prefacio de la versión española: el Nivel umbral.

Desde entonces, se prefiere hablar de *enfoque* en lugar de método por la flexibilidad que presenta y la importancia concedida al aprendiz en cuanto a sus necesidades lingüísticas, al desarrollo de su capacidad de reflexión y de interactuar en diferentes situaciones de comunicación.

En este enfoque llamado a menudo «enfoque comunicativo primera generación», se recomienda el uso de la L2 en el aula, y el recurso a la LM se empieza a tolerar en casos excepcionales.

Cabe señalar que en 1973, un informe del simposio organizado en Finlandia por el Consejo de Europa sobre las relaciones entre la lengua materna y la enseñanza de otras lenguas vivas, ya había trazado una de las orientaciones (la enseñanza integrada) a las que nunca se renunció en los trabajos que se publicaron después:

Les professeurs enseignant la langue maternelle et ceux qui enseignent d'autres langues vivantes devraient coordonner leurs activités pédagogiques et fonder leur enseignement sur des principes communs. [...] à la lumière des théories linguistiques modernes, *les similitudes entre deux langues devaient être jugées beaucoup plus importantes que les différences*⁹.

Pocos años después, Galisson (1980: 64) anuncia que ya no se tiene «tanto miedo» de la LM, y que esta «se rehabilita» porque «se considera como el filtro obligado de todos los aprendizajes». De acuerdo con estos principios, varios autores (Roulet, 1980; Atkinson, 1987; Dabène, 1992) entre otros, lamentan el excesivo encasillamiento de cada una de las lenguas (LM y LE) de un mismo aprendiz, alegando que los conocimientos lingüísticos de un mismo aprendiz no se van superponiendo, sino que integran una competencia global y compleja de comunicación.

Lo que se destaca de los trabajos de los investigadores es que cuando la integración LM/LE se realiza mediante el análisis contrastivo, puede ser una herramienta «pedagógicamente útil», con tal que se descarten sus principios conductistas (Besse y Porquier, 1984: 205). Así, Dabène (1996) prefiere hablar de «contrastividad reexaminada» en lugar de análisis contrastivo; Forlot y Beaucamp (2008) opta por acogerse a un «nuevo enfoque contrastivo» y una «neo-contrastividad»; Aragón (2004) defiende el uso de una gramática contrastiva renovada que deje de ser un «tabú»; y Moore (2001: 74) aboga por una «didáctica de la alternancia [que] favorezca una toma de distancia reflexiva y contrastiva en relación con tal o tal lengua activada.

5. La lengua materna: un interés renovado

En los años 90, se destaca *partiendo de la orientación trazada en el nivel umbral*, el enfoque dicho de segunda generación en el que se concede más interés a lo que se había descuidado (como el escrito y la gramática entre otros), y se pone más el acento en la *centración en el aprendiz* que era, según afirma Richerich (1981), una «opción pedagógica e ideológica» esencial del Proyecto Lenguas vivas. También se vuelve a reconsiderar el papel de la lengua materna desde varias perspectivas de estudio, pero no sin muchas polémicas¹⁰,

Desde la perspectiva del proyecto, se desarrollan en los años 90 investigaciones sobre la didáctica integrada, y se experimentan métodos de enseñanza que aprovechan los conocimientos lingüísticos adquiridos en LM. Por ejemplo, en el Proyecto Galatea Dabène (1994) estudia estrategias y la producción de materiales que propongan comparaciones sistemáticas de pares de lenguas «vecinas» para aprovechar la proximidad lingüística y facilitar así la «intercomprensión» interlingüística. El Proyecto Galanet se concreta en una plataforma de capacitación a la intercomprensión para nativos de portugués, italiano, español y francés (Carrasco,

10 Cf. el artículo muy documentado de María Mar Galindo (2011) y el de Lydie Giroux (2016) sobre los pros y los contras del uso de la LM en el aula de lenguas extranjeras.

2006). En Brasil (Cerdan, 2001), el Proyecto Bivalencia¹¹, se investiga en los años 90 y termina aplicándose en varias regiones del país con la formación de equipos pedagógicos «bivalentes», y la enseñanza basada en la práctica de la alternancia entre el portugués como LM y el francés como LE (Ribas y Scalise: 2001). Por lo que se refiere a la enseñanza del español a arabófonos, Hamparzoomian y Barquín (2002: 15-21) describen, en un proyecto de investigación educativa realizado con otros cuatro colaboradores, las dificultades que encuentran niños marroquíes escolarizados en España, y subrayan la necesidad, para los profesores, de conocer por lo menos algo de su lengua materna y de su cultura.

Los trabajos de los años 90 se formalizan con el albor del siglo XXI y la publicación por el Consejo de Europa, de una herramienta básica e insoslayable para la enseñanza de las lenguas: el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002: 138-142) advierte que no se fundamenta «en una teoría del aprendizaje en concreto» y propone, entre otras opciones metodológicas, que se facilite el aprendizaje «mediante la combinación de presentaciones, explicaciones, ejercicios (de repetición) y actividades de explotación, pero con la L1, como lengua de control en clase, de explicación, etc.».

Con esta afirmación y esa frase tantas veces repetida: «Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, *en su caso, determinar...*», los autores no rechazan el eclecticismo metodológico¹², y dejan al usuario la posibilidad de determinar la práctica más adaptada posible al aprendiz y la situación de aprendizaje: lo más importante es que el aprendiz se capacite a utilizar la lengua para cumplir con sus tareas sociales de manera eficaz.

6. Uso del contraste en el aula de ELE

Sabemos que la validez de la hipótesis «fuerte» del análisis contrastivo no llegó a demostrarse, y se puede demostrar menos aún en el caso preciso de nuestro alumnado. Las conclusiones a las que llegó Kellerman (1979: 53) para criticar el análisis contrastivo no solo tienen el mérito de poner el foco en quien está aprendiendo y no en la dificultad que puede presentar una lengua frente a otra, sino que concuerdan totalmente con nuestras observaciones empíricas:

11 Este término que remite al número con el que se puede combinar un átomo químico con otro átomo: un cuerpo bivalente es un cuerpo cuya valencia equivale a 2.

12 Se entiende aquí como un conjunto de procedimientos didácticos que se usan –de modo organizado, coherente y basado en los ejes de reflexión comunes enunciados en el Marco– con el fin de alcanzar un objetivo dado.

There are three principal interacting factors which will control the use of transfer by a learner – his psychological structure of the NL, his perception of NL-TL distance, and his actual knowledge of the TL.

O sea que entre los dos sistemas analizados, está la actividad del que aprende; es él quien va a evaluar la distancia, pero esto depende de sus capacidades intelectuales, de su propia percepción de la distancia entre los dos sistemas y de su nivel de conocimiento de la LE. No es, pues, la distancia genética la que va a determinar (en todos los casos) el grado de dificultad que va a encontrar el aprendiz, y tampoco podemos basarnos en el supuesto que la proximidad tipológica entre la LM y la LE permita evitar los errores. De aunque una forma dada de su LM esté próxima a la de la LE, el aprendiz puede percibirla como muy específica de su lengua, y no transferirla.

Ejemplo 1: una proximidad aspectual no aparente

Muchos estudios sobre el desarrollo del lenguaje afirman que el niño adquiere los valores aspectuales *antes* de los valores temporales (Meisel, 1985). En árabe, esto se confirma ampliamente ya que el niño arabófono aprende un sistema verbal que se basa fundamentalmente, según estudiosos de las lenguas semíticas¹³, en dos paradigmas que no designan el tiempo, sino el aspecto: *accompli/non accompli*, según los orientalistas franceses, y *perfectivo/imperfectivo* según Federico Corriente (1988). Para él, «...las formas finitas del verbo árabe reflejan básicamente una oposición de tiempo objetivo o aspecto».

En español, la conjugación española presenta la oposición aspectual *perfecto/imperfecto*. En este caso, podemos hablar de cierta proximidad lingüística entre las oposiciones *perfectivo/imperfectivo* y *perfecto/imperfecto*, y la adquisición de la primera debería facilitar el aprendizaje de la segunda. Sin embargo, es justamente esta última oposición la que más problemas plantea a nuestros alumnos. Hemos realizado dos análisis de errores durante dos cursos académicos distintos, con grupos de niveles diferentes, con protocolos de investigación y criterios reajustados, y los errores que han alcanzado los mayores porcentajes son los verbos: 40 % en el primero, 43.97 % en el segundo y casi la mitad de estos errores son usos no diferenciados del imperfecto y el pretérito indefinido en los dos estudios. Ejemplos:

— *Así era mi abuelo, empezó todos los días...

13 Por ejemplo, para el orientalista Henri Fleisch (1990: 170), «s, en efecto el *aspecto* el que está a la base de la organización del verbo árabe...». Y según Charles Pellat (1974: 19), «El árabe ignora (sic) [...] la noción de tiempo».

- *Cuando fui niña, mis padres no me dejaron salir sola...
- *Cuando llegó el profesor, todos los alumnos se levantaban...

La dificultad que observamos aquí no se debe ni a un descuidado aprendizaje de la conjugación, ni a un desconocimiento de la morfología verbal, sino a una neutralización de la oposición aspectual que rige el uso del imperfecto y el pretérito indefinido: los estudiantes no discriminan el significado interno de estos dos tiempos. Pues, si la proximidad lingüística hubiera sido suficiente por sí sola para transferir de la LM a la LE los elementos próximos, el aprendiz de español arabófono no debería normalmente encontrar dificultades particulares para asimilar la oposición aspectual en español.

Ejemplo 2:

• Percepción de los valores temporales

La distancia genética entre el español y el árabe es indiscutible: en lo que se refiere a los verbos, el español tiene cinco formas verbales para expresar el pasado, mientras que el árabe tiene solo una (*al-māḍī*: el pasado). Si nos conformamos, a causa de esta diferencia, con el principio según el que la LM es la fuente principal de los errores cometidos por quien aprende una LE, es como si aceptáramos algo inevitable, y entonces solo tendríamos que resignarnos a encontrar estos errores sin posibilidad de ofrecer alguna alternativa al aprendiz

Cuando nos enfrentamos a ese tipo de errores que se pueden incluso fosilizar, tenemos que buscar vías que nos permitan explicar el microsistema lingüístico de modo que la explicación se adapte a la percepción por el aprendiz de la distancia entre las dos lenguas, y a su estrategia de aprendizaje. Una de las vías es utilizar el contraste como estrategia pedagógica. Nos incumbe recurrir pues, no a las diferencias existentes entre las dos lenguas, sino a lo que podría echar un puente entre ellas, es decir volver a la experiencia de aprendizaje de la LM.

Cuando el niño aprende a hablar árabe, aprende tiempos; y en la escuela, así lo explica la gramática tradicional:

• Expresión del pasado en árabe

i. *al-māḍī*: (literalmente: pasado) expresa una acción que ha ocurrido en un tiempo anterior al momento del habla; es «forma específica del tiempo pasado, cuando no se le antepone ninguna partícula»¹⁴.

14 Sibawayhi (siglo VIII, fundador de la tradición gramatical árabe), citado por Boukhalkhal (1987: 44).

ii. Con la preposición *qad* antepuesta, designa una acción que se ha realizado desde mucho tiempo.

iii. Con el auxiliar *kāna*, indica un suceso que sobreviene antes de otro ocurrido también en el pasado.

iv. *'al-mudārie* (lit. parecido)¹⁵: sus valores cambian según el proclítico o partícula que se le anteponga y puede expresar así tiempos imperfectivos: el presente y el futuro (próximo y lejano).

v. Con el auxiliar *kāna* en pasado antepuesto indica el imperfecto.

Para aprender el español, se le enseña al alumno normalmente los verbos y las reglas de su uso (por ejemplo, los indicadores de tiempo para el pretérito indefinido, pero la dificultad subsiste, porque no recurre a sus conocimientos anteriores, y deja de lado el árabe porque lo percibe como muy diferente del español.

Si comparamos estos tiempos con los del español, podemos establecer una equivalencia entre la conjugación árabe y los tiempos españoles: la primera definición (i) coincide con el pretérito perfecto, porque se usa en primer lugar para expresar un pasado próximo al tiempo de la enunciación; la (ii), con el pretérito indefinido; la (iii), con el pluscuamperfecto, y la (v), con el pretérito imperfecto. Acortamos así las distancias recordándole que en su LM el tiempo se expresa de modo diferente, para que las cinco formas le parezcan menos «extranjeras», y para que aprenda a aprovechar *todos* sus conocimientos previos. Una vez que asimila las equivalencias mediante ejemplos contrastivos, el aprendiz va a empezar a modificar su percepción de la distancia de la lengua española y estar más atento a sus conocimientos lingüísticos previos, y a sus hipótesis y estrategias de aprendizaje.

Ejemplo 3: percepción de la proximidad del francés

Por lo general, las dificultades a las que se enfrentan nuestros alumnos son dificultades intrínsecas de la lengua española; para superarlas, suelen contar con lo que saben (o creen saber) del francés.

• Ser y estar

Es de sobra conocido que *ser* y *estar* suelen considerarse como una dificultad intrínseca al español en comparación con muchas lenguas. Para el aprendiz argelino, tampoco dejan de ser difíciles los significados y usos de estos verbos, y para superar esta dificultad, se suele apoyar en el francés que le parece mucho más próximo (y que lo es por su origen latino) y útil para superar su dificultad. En este caso la proximidad genética tampoco sirve. Ejemplos:

— *El profesor debe ser siempre presente.

15 Se llama así por su forma parecida a la del sustantivo en su vocalización.

— *Soy muy contenta porque estudio la lengua que me gusta.

— *...nos escucha y está comprensiva con nosotros.

En estos ejemplos, la confusión es evidente: en su significado general *ser* indica la existencia y *estar* el estado. Para que el aprendiz arabófono aprehenda esta diferencia (y deje de lado el verbo *être* francés que no le sirve), tenemos que recordarle cómo él expresa en LM la existencia con un ejemplo muy sencillo en árabe, y proponer frases con *ser* en contraste para que asimile e interiorice a partir de lo que ya sabe la estructura desconocida: la frase con *ser* en español se expresa, en árabe, mediante una frase *nominal* (tanto en árabe coloquial como en árabe estándar), o sea: tema (un nombre definido) + un predicado; y la frase con *estar* mediante la partícula *ra*¹⁶ + pronombre personal enclítico:

— Fatima *šābba*; *Fatima ġamīlatun*: Fatima es guapa.

— Fatima *rahi šābba*: Fatima está guapa. *Rani fid-dār*: estoy en casa.

Al tomar conciencia de que los significados no están tan lejos de lo que él suele expresar (y que los puede comprender), el aprendiz deja transparecer a veces hasta incredulidad. No iríamos hasta decir siguiendo a Goethe que «Quien no conoce las lenguas extranjeras nada sabe de la suya propia», porque cada cual sabe necesariamente algo de su LM, pero de hecho, al aprender una LE, se descubren y aprehenden mejor las características intrínsecas de la lengua propia; y es la distanciamiento entre las dos consiguiente a ello, que una vez aclarada, la que fija las bases de una próxima competencia bilingüe.

• La enclisis

El aprendiz percibe aquí también el francés como más próximo al español, y mantiene el uso proclítico del pronombre o bien lo pospone al verbo como en francés:

— *¿Puede me dar un consejo?

— *...que dicta 3 o 4 páginas por día sin hacer los entender.

— *...hay que escribir las en la pizarra.

En árabe, no falta la enclisis: los verbos, los nombres y las preposiciones admiten pronombres enclíticos¹⁷. Para que se visualice en la pizarra el error, un procedimiento posible consiste en:

— Pedirle a un estudiante que escriba en la pizarra, por ejemplo, *escribelo*, e *iré contigo* en árabe (es un caso de enclisis obligatoria tras un verbo y una preposición).

16 En árabe estándar se usa otra partícula; recurrimos a los dos registros solo en caso de necesidad.

17 Los pronombres *complemento directo* se sufijan al verbo; los que se posponen al nombre indican la *posesión*, y los últimos funcionan como complementos de la preposición.

— Preguntarle después, por qué lo escribe así, correctamente, y no con pronombres antepuestos o sin enclisis: la reacción es inmediata: «¡Pero se escribe con pronombres enclíticos!»

— Se hace entonces una comparación entre las escrituras erróneas en árabe y en español, y se comenta para interiorizar la importancia de la enclisis para aprender a escribir correctamente.

— La reflexión se centra después en los tres casos de enclisis obligatoria en español. Al darse cuenta de su error¹⁸, el aprendiz toma conciencia de la necesidad de respetar la regla y de adquirir rápidamente el mimo automatismo que en árabe. Después con la repetición en clase o fuera del aula, se va creando poco a poco el automatismo requerido.

• La acentuación:

La tilde también plantea problemas; es como si no se le diera ninguna importancia: observamos casos de adición indebida o de hipercorrección (*bién, *pués, *informaciones); o bien se prescinde totalmente de ella..

En español, el acento diacrítico es importante para la corrección del escrito porque su uso (o no) le da a la palabra su sentido. Recurrir a la traducción es una primera opción porque llama la atención, permite aprehender mejor su importancia, y facilita las explicaciones sobre los tiempos verbales de las subordinadas. En árabe, no hay tildes que hagan la diferencia entre los interrogativos y los subordinantes, sino significantes diferentes. Para subrayar la importancia de la tilde y fijar los significados solemos indicar, en este caso, los dos conectores diferentes en los dos registros: en los ejemplos siguientes, el primero mencionado entre paréntesis se usa en árabe estándar y el segundo en árabe coloquial::

— Cuándo (*matā, winta*); cuando (*lammā, ki*);

— Quién (*man, škoun*); quien (*alladī, elli*).

Un segundo procedimiento posible consistiría en proponer primero ejemplos de pares de palabras en español como *acabo / acabó* y *papa / papá* y explicar la diferencia. Después, se sugieren pares de palabras contrastadas en árabe, con el objetivo de poner en evidencia la diferencia de sentido introducida por el acento en español. En árabe, con el fonema suprasegmental de cantidad (*'almadd*), el sentido de un verbo cambia, si se le añade una vocal larga a un verbo que lleva una vocal corta:

— *Žalasa*: sentarse; *žālasa*: estar en compañía de alguien;

— *Kataba*: escribir; *kātaba*: cartearse con alguien.

18 La escritura en árabe estándar siendo cursiva, es impensable no utilizar la enclisis.

7. Conclusión

A partir de estos pocos ejemplos, ya podemos ver que ni el árabe es tan lejano del español como para nunca recurrir a él, ni el francés tan cercano como para servir siempre de muleta: no se pueden manejar estructuras solo contando con la repetición, sin los significados correspondientes. No hemos citado ejemplos que también se pueden aprovechar del francés, o comparaciones con el inglés, pero esto muestra la importancia de aprender a sacar provecho de los conocimientos previos, *en función de las dificultades que se presenten*. No hay lenguas que no se puedan aprender, si todas las lenguas se hablan. Por otra parte, es verdad que recurrir a la lengua materna es transgredir la sagrada ley del ‘todo en LE’; pero se trata de desviarse un poco, solo para buscar vías que permitan reencontrar la LE. Recurrir a la LM cada dos por tres es una solución de facilidad si se pierde de vista el objetivo; pero no es nada fácil intentar comprender donde está la dificultad del aprendiz y cómo él aprende (porque un mismo error se puede explicar de diversas maneras). Tampoco es fácil buscar para cada estrategia de aprendizaje una respuesta adaptada. Con la escasez (o la imposibilidad) de práctica de la lengua extranjera fuera del aula, una explicación apropiada es fundamental para poder dejar lugar, no a una simple repetición de estructuras, sino a una auténtica práctica de la lengua dentro del aula. La comprensión tiene que ser previa a la práctica y la repetición que fijan los automatismos. No sin razón Danièle Moore (1996: 96) llamó el recurso a la LM en situación de inmersión (de niños españoles que aprenden francés), una «bouée transcodique» (un aro salvavidas) porque está convencida de que la alternancia español-francés prepara realmente el trabajo de adquisición. Y es cierto: ¿Para qué dejar nadar a nuestros alumnos en mares profundos si podemos ayudarles con alguna percha? ¿Y qué más puede aclarar una lengua que otra lengua?

Referencias bibliográficas

- COBO, M. (2004). Une grammaire contrastive rénovée, atout plus que tabou. En: José M. Oliver Frade (coord.), *Estudios franceses en memoria de Alejandro Cioranescu*, Universidad de La Laguna: Servicio de Publicaciones, pp. 85-102. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10045/15270> [Consulta: 20 de agosto de 2018].
- ATKINSON D. (1987). The mother tongue in the classroom: a neglected resource?, *ELT Journal*, 41 (4), pp. 241-247.
- BESSE, H.; PORQUIER, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Hatier-Crédif.
- BOUKHALKHAL, A. (1987). ‘At-taebīr ‘azzamaniyy einda an-nuhat al earab. Alger: OPU, vol 1. (La expresión del tiempo en los gramáticos árabes).

- CARRASCO PEREA, E. (2006). L'intercompréhension romane, véritable projet européen: les dispositifs *Galatea* et *Galanet* (CD-Rom et plate-forme collaborative), *Synergies Europe*, 1, pp. 165-171.
- CERDAN, M. (2001). Historique et réalités actuelles de la *bivalence*, *Études de Linguistique Appliquée*, 121, pp. 9-19. Disponible en: <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-1.htm-page-9.htm> [Consulta: 20 de agosto de 2018].
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> [Consulta: 26 de julio de 2018].
- CORRIENTE, F. (1988). *Gramática árabe*. Barcelona: Herder.
- DABÈNE, L. (1996). Pour une contrastivité revisitée, *Études de Linguistique Appliquée*, 104, pp. 393-400.
- DABÈNE, L. (1994). Le projet européen *Galatea*: pour une didactique de l'intercompréhension des langues romanes, *Études Hispaniques*, 22, pp. 41-45.
- DABÈNE, M. (1992). Le développement de la conscience métalinguistique: un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères, *Repères*, 6, pp. 13-21.
- FANT, L. (2016). En defensa de la contrastividad en la enseñanza de segundas lenguas, *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, vol. 16, n° 20, pp. 21-48. Disponible en: <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2> [Consulta: 20 de agosto de 2018].
- FLEISCH, H. (1990). *Traité de philologie arabe. Pronoms, morphologie verbale, particules*. Beyrouth: Dar el Machreq, vol. 2.
- FORLOT, G.; BEAUCAMP, J. (2008). Heurs et malheurs de la proximité linguistique dans l'enseignement de l'anglais au primaire, *Études de linguistique appliquée*, 149, (1), pp. 77-92. Disponible en: <https://www.cairn.info/revue-ela-2008-1-page-77.htm>. [Consulta: 26 de julio de 2018].
- GALINDO MERINO, M. (2011). L1 en el aula de L2: ¿Por qué no?, *ELUA*, 25, pp. 163-204. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10045/21644> [Consulta: 26 de julio de 2018].
- GALISSON, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris: Clé International.
- GERMAIN, C. (1995). Les fondements linguistiques et psychologiques de la méthode des séries de François Gouin (1880). In: Jean-Louis Chiss y Daniel Coste (dir.) *Histoire, Épistémologie, Langage. Théories du langage et enseignement des langues*, t. 17/1, pp. 115-141.
- GIROUX, L. (2016). La place et le(s) rôle(s) de la langue maternelle des apprenants en cours de langue étrangère, *Synergies France*, 10, pp. 55-68.

- HAMPARZOUMIAN, A. y BARQUÍN, J. (2002). *Dificultades y problemas en la enseñanza de la lengua española con alumnos marroquíes. Proyecto de Investigación Educativa*. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11162/2872> [Consulta: 20 de agosto de 2018].
- KELLERMAN, E. (1979). Transfert and Non-Transfert: Where We Are Now, *Studies in Second language acquisition*, 2 (1), pp. 37-58.
- MOORE, D. (2001). Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre?, *Études de linguistique appliquée*, 121 (1), pp. 71-78.
- MOORE, D. (1996). Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école, *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 7, pp. 95-121.
- PUREN C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Clé International.
- RIBAS AUADA, T. A.; SCALISE TAQUES M. R. (2001). L'alternance langue maternelle/langue étrangère dans le contexte éducatif brésilien, *Études de linguistique appliquée*, 121 (1), pp. 49-61.
- ROULET, E. (1999). *La description de l'organisation du discours. Du dialogue au texte*, Paris: Didier, Collection LAL.
- ROULET, E. (1995). Peut-on intégrer l'enseignement-apprentissage décalé de plusieurs langues, *Études de linguistique appliquée*, 98, pp. 113-118.
- ROULET, E. (1980). *Langue maternelle et langue seconde, vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier / CREDIF.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.

Influencias de las lenguas maternas en la competencia de comprensión y expresión oral de los aprendices gaboneses en clase de LE/L2

LIZA GLADYS BOUKANDOU KOMBILA
Ecole Normale Supérieure

1. Introducción

Este trabajo se inscribe en el dominio de las investigaciones sobre la adquisición de una lengua extranjera y del plurilingüismo en relación con el contacto de las lenguas (Weinrich, 1974). Más preciso, este artículo aborda la influencia de las lenguas maternas (lenguas gabonesas y el francés) en el aprendizaje del español como LE/L2 en Gabón. En efecto, se trata de lo que se llama interferencias entre las lenguas, la transposición de los conocimientos en lenguas maternas sobre la lengua extranjera (Lüdi y Py, 1986) y el impacto de estas sobre la competencia de comprensión y la expresión oral de los estudiantes.

Al tomar en cuenta el hecho de que la lengua materna siempre se considera como negativa, obstáculo, bloqueo a la adquisición de otra lengua (Castellotti, 2001), resulta que las dificultades múltiples encontradas por los estudiantes a nivel de la comprensión, que impacten la expresión oral derivan de este contacto. Este postulado compartido por muchos investigadores (Eyeang, 1997; 2011), (Boukandou, 2007; 2014), (Okome Engouang, 2014), (Giroux, 2016) constituye el punto de partida de esta investigación de la que queremos dar cuenta.

Tras haber recapitulado el contexto particular de aprendizaje de la LE/L2 en Gabón, nos preguntaremos si el hecho de referirse a la lengua materna impide el aprendizaje de la LE/L2. A propósito de las influencias que se realizan entre dos lenguas, quisiéramos demostrar que la lengua materna puede afectar negativamente la comprensión y expresión oral de los estudiantes.

En esta perspectiva, nos proponemos tratar las interferencias observadas entre las lenguas gabonesas, el francés y el español (LE/L2) en las producciones escritas y orales de los estudiantes de licenciatura 2 durante las ponencias.

2. Marco conceptual y contexto de la enseñanza/aprendizaje en Gabón

En esta parte se trata de definir unos términos clave que articulan nuestra problemática y exponer nuestro contexto de estudio.

2.1. Marco conceptual

Según la Real Academia la lengua materna es una expresión común, que también suele presentarse como lengua popular, idioma materno, lengua nativa o primera lengua. Define tal como se desprende del significado de las dos palabras que la forman, al primer idioma que consigue dominar un individuo. Es de notar que, como primer idioma desempeña un papel importantísimo en el desarrollo cognitivo del individuo. La lengua materna es la primera lengua de identificación del niño sobre su alrededor, ya que se aprende en interacción en su entorno familiar. Es el punto de referencia de un individuo a nivel de la comunicación, es la lengua que mejor conoce y comprende no solo oralmente sino también por escrito. La que realmente le da su identidad social e individual (Klein, 1989: 17).

Hablar de LE escode la idea de L2, los lingüistas se acuerdan para decir que la lengua extranjera es una lengua no nativa (Besse, 1987:78). Para el caso particular de Gabón, diremos que las lenguas extranjeras se enseñan bajo forma de LV1, LV 2, LV3 obligatorias u opcionales (inglés, español, alemán, italiano...) según los objetivos de orden lingüístico, cultural, comunicativo, metodológico, formativo (IPN, 2002). Pese al francés que es a la vez lengua materna, extranjera, segunda de enseñanza (Pambou, 1998). El concepto de LE/L2, es propio a la escuela, practicada en clase o entre comunidades.

La competencia de comprensión aquí, la relacionamos con el descubrimiento del funcionamiento de la lengua. El hecho de apropiarse el sistema de la lengua con el fin de producir enunciados correspondientes a la estructura aprendida. Es también tomar en cuenta una cultura y saber estar frente a los que hablan esta lengua. Es también, favorecer toda comunicación y vivir sus propias experiencias en la práctica de ella.

No podemos disociar la comprensión como competencia de la expresión oral porque son habilidades interactivas en el proceso de aprendizaje de una lengua. En

efecto, la expresión oral es la destreza lingüística relacionada con la producción del discurso oral. Es una capacidad comunicativa que abarca no solo el dominio de la pronunciación, del léxico y la gramática de la lengua meta, sino también unos conocimientos socioculturales y pragmáticos¹. Según el enfoque comunicativo necesariamente empezamos por comprender antes de producir. La comprensión permite elaborar los lazos entre los elementos desde el pensamiento hasta la producción del discurso. Lo que está claro está claramente establecido y las palabras para decirlo vienen fácilmente.

2.2. Contexto de enseñanza/aprendizaje

Hablar de enseñanza/ aprendizaje de LE/L2 en un país multilingüe como Gabón necesita aclaraciones sociolingüísticas.

Gabón consta de unas cuarenta (40) lenguas locales, extendidas a diferentes zonas lingüísticas. Estas zonas lingüísticas fueron divididas por la Conferencia de los ministros de la educación nacional de la francofonía (1986: 173) en siete grupos: *Fang, Punu, Myènè, Téké, Kota, Ndjabi, Tsogo*² se pueden presentar de manera detallada así: Pygmée, Fang (seis componentes dialectales), Bakota (siete), Mbede (nueve), Okandé (seis), Omyéné (siete), Mériè (doce) (Richard; Leonard 1993: 107-108). Según Eyeang (1997), el uso de estas se reduce al intercambio en los grupos étnicos, pese al hecho de que se nota interconexiones entre ciertas etnias.

No se debe olvidar el francés que ocupa un lugar privilegiado en la comunicación en Gabón. El francés invade el universo de los locutores, sea como lengua materna, segunda o extranjera (Pambou, 1998), goza del estatuto particular de lengua oficial que le confiere la constitución gabonesa (Ley 3/91).

En efecto, lengua de la administración, de la prensa, de escolarización, y objeto de enseñanza, se presenta para la mayoría de los gaboneses de la ciudad como lengua de primera socialización. Desempeña también el papel de vector de transmisión entre los pueblos ya que las lenguas vernáculas sirven de marcadores identitarios de los diferentes grupos lingüísticos (Deshaies; Vincent, 2004). Nos aparece que las lenguas maternas y el francés constituyen el universo inmediato de los aprendices gaboneses, de este modo es claro que influyen en los esquemas representativos de estos. De esto resulta que el aprendiz gabonés practica al mínimo dos lenguas al cotidiano y que la competencia de comprensión y de expresión oral padece estas influencias de una u otra lengua.

1 Diccionario de términos clave de ELE.

2 Representa a los grupos principales.

De hecho, se puede justificar las mezcolanzas lingüísticas observadas de las que no se dan forzosamente cuenta los aprendices en situación de aprendizaje. Hay mutua influencia entre las diferentes lenguas en contacto (Boutet, 1997; D'amore, 2009). Se observa que estas interferencias pueden ser ocasionales o integradas al sistema discursivo de los aprendices y que a menudo no les molesta a los docentes.

3. Metodología

Esta investigación sobre las dificultades de la población escolar gabonesa al aprender la lengua española la hemos iniciado desde la universidad en clase de licenciatura 3. A lo largo de los años nuestro postulado sigue evolucionando a medida que nos familiarizamos con el contexto de enseñanza/aprendizaje gabonés.

Para la realización de este artículo, hemos elegido trabajar con una clase (compuesta de 32 estudiantes) de licenciatura 2 del Departamento de Español de la Escuela Normal Superior de Libreville (ENS). Son estudiantes matriculados en el programa de licenciatura profesional del año académico 2017-2018. Fue durante la clase de Lingüística Descriptiva, que hemos procedido a la colecta de los datos.

En efecto, para la evaluación sumativa de fin de semestre, hemos elegido con los estudiantes organizar las sesiones. Debían libremente constituirse en grupo de cuatro personas, elegir un tema relacionado con la lingüística, elaborar un corpus y presentar los resultados de las investigaciones oralmente. Tras haber constituido los grupos, los estudiantes han presentado su lista de temas (el signo lingüístico, los neogramáticos, la semántica, la adquisición de la lengua, la denotación y la connotación, la gramática generativa, las reformas de la RAE de 2010, la pragmática).

Para la evaluación de este trabajo, los estudiantes entregaron el corpus minutos antes de presentar el trabajo ante el resto de la clase. Como docente, también teníamos el mismo estatuto que los estudiantes. Fue durante las horas de clase que hicieron sus presentaciones, es decir, los viernes a partir de las 2 hasta las 5 de la tarde (cada grupo una hora y media para las presentaciones). Durante un mes hemos trabajado con el objetivo de medir la capacidad de comprensión y de expresión oral en una clase interactiva. Ya que por lo menos estos estudiantes llevaron dos años estudiando en la ENS, se trataba de despertar en ellos la capacidad de construir conocimientos y expresarse ante un público.

Para las notas finales, notamos según un cuadro nuestro la forma y el fondo del corpus presentado, la comprensión del tema elegido, la expresión oral de cada uno de los ponentes, la cohesión del grupo y la defensa del trabajo. Fueron estos elementos los que nos han permitido notar las dificultades de los estudiantes en su competencia de comprensión y la influencia del contexto lingüístico en la expresión oral.

Analizaremos también los elementos bajo las categorías de Richards (1972); en efecto, distingue categorías de errores intralenguales y los que surgen de las transferencias. Sin embargo, hemos observado incidentes que no podemos restituir aquí cuantitativamente y cualitativamente. Solamente demostrar que el enlace entre lo gráfico y lo fónico es complejo.

4. Observaciones de las interferencias

A luz de los datos recogidos, presentaremos los resultados de nuestra investigación, relativa a la producción de los errores en el discurso y las producciones escritas de los aprendices.

4.1. Errores en las producciones escritas

El aprendizaje del español en el ambiente francófono y multilingüe como Gabón resulta difícil para los hablantes, ya que observamos cierta inseguridad lingüística. Esto debido a las semejanzas de las lenguas: español –francés– lenguas maternas (Eyeang (1997; 2011), Boukandou (2014), Ekome (2016)). Pese al hecho de que ambas presentan semejanzas sea debido al origen común o a similitudes fónicas, son lenguas distintas y autónomas. Por eso, cualquier hablante debe normalmente respetar las reglas en sus producciones tantas escritas como orales.

Señalemos que los elementos recogidos sobre el corpus nos permiten solo tener una visión sobre las dificultades, no tienen valor estadístico. Hemos clasificado los errores en tres grupos: errores morfológicos, errores léxicos, errores sintácticos.

En cuanto a los errores morfológicos, hemos notado: en muchos corpus la ausencia de acentos tónicos sobre muchas palabras o palabras nuevas que no hemos encontrado en el diccionario... Sabemos que en español el acento es relevante para diferenciar las palabras o dar sentido ya que su rol es evidenciar un sonido o grupo de sonidos. Hemos encontrado las palabras siguientes en los escritos de los estudiantes: (1) linguistica, (2) vocalizacion, (3) imitacion, (4) plano, (5) onomatopycos, (6) la produccion silaba.

Claro que la Real Academia en sus nuevas reformas ha eliminado el signo diacrítico de ciertos adverbios pero no se extiende a todas las palabras. Podemos justificar este error basándonos en una falta de atención por parte de los estudiantes a la hora de escribir los manuscritos o al desconocimiento real de la ortografía de las palabras. Esta manera de funcionar ha afectado la comprensión de los demás estudiantes porque al leer el corpus deberían hacer más esfuerzos para descodificar el mensaje, corrigiendo estos aspectos.

Además, en las frases siguientes notamos errores sintácticos:

(1) [...] el proceso cognitivo por el cual los seres humanos, haciendo uso de su competencia innata, aprender comunicarse verbalmente [...] (en esta frase se trata de una enumeración, así que faltan los dos puntos que indican la enumeración).

(2) [...] el desarrollo pre-lingüística de niño.

(3) se sabe que entre los 3 y 4 años existe una gran cantidad y variabilidad de producción silábica a la palabra.

(4) [...] retener que la novedad [...] utilizar el nombre al que está habituado [...]

(5) Retener que la novedad consiste, simplemente, en que dejan de contarse entre las letras del abecedario.

(6) la publicación de su primera obra de Noam Chomsky.

(7) [...] el habla materna [...]

(8) [...] es decir que no se interesa sobre la producción [...]

Antes de analizar diremos que en todas lenguas, la sintaxis obedece a determinadas reglas. Para distinguir lo normativo de lo que no lo es, debemos utilizar un indicador de evaluación. Es decir, la norma es la que permite a través de las reglas, identificar lo correcto de lo incorrecto. Así, en la primera frase pese al hecho de ser larguísima, podemos escribirla de manera sencilla diciendo: [...] el proceso cognitivo que permite a los seres humanos refiriéndose al uso de su competencia innata, aprenden a comunicar verbalmente [...] y también en esta frase se trata de una enumeración, así que faltan los dos puntos que indican la enumeración. Para la segunda frase mejor dicho el desarrollo pre-lingüístico del niño. La tercera diremos: sabemos que entre los 3 y 4 años existe una gran cantidad y variedad de silabas que permiten producir palabras. La cuarta frase puede articularse de la manera siguiente: [...] retener que lo novedoso [...] utilizar el nombre al que está acostumbrado [...]. Pasa lo mismo con la quinta frase. La sexta frase proponemos: la publicación de la primera obra de Noam Chomsky; en vez de decir el habla materna es en este caso correcto decir la lengua materna. El problema de la última frase se

relaciona con la preposición sobre ya que el verbo interesarse debe ir con la preposición por.

Errores interlingüales que dificultan la comprensión de los estudiantes. En efecto, el texto escrito debe respetar las normas lingüísticas elaboradas. A través de la observación de los errores en el discurso libre más significativo, una visión más eficiente de los errores hacia la noción de interlengua concebida como un sistema transitorio evolucionando entre lengua materna y lengua en aprendizaje (Corder, 1967; Selinker, 1972) merece una atención particular. De este modo, Richards presenta dos categorías de errores que afectan las habilidades y los errores nacen de las competencias transitorias. Estos errores no permanentes se refieren a nivel de los resultados de los estudiantes, que finalmente pueden autocorregirse, mientras que los que proceden de una falta de conocimientos o conocimientos incompletos de las reglas de la lengua extranjera para corregirlos, los estudiantes necesitan un docente.

4.2. Los errores en las producciones orales

Se trata en esta parte de los errores producidos durante la presentación oral de cada grupo. No pretendemos haber notado de manera eficiente los elementos pero presentamos los que han frecuentemente utilizado los estudiantes. Hemos también clasificado estos errores: los fonéticos (pronunciación) y sintácticos (estructura).

Lo que podemos notar al principio de ese análisis es que hay una diversidad de pronunciación debido a la influencia de las lenguas maternas de cada estudiante. Tal como en España muchos dialectos influyen en el habla. Por esta razón Antonio Millán (2001)³ afirmaba que: «no hay un único español. Existe el que se habla en España, pero habría que distinguirlo del de Barcelona (mas influenciado por el Catalán), del de Valladolid [...]»

Lo que nos enseña esta declaración se relaciona con una supuesta existencia de una diversidad de lengua española. La amenaza es que si nos fijamos en esta afirmación el español lengua oficial de España va a perder su especificidad con las diferentes influencias.

La complejidad del contexto de aprendizaje procura elementos que afectan el discurso oral. Notamos problemas frecuentes de seseo (pronunciar la c y la z

3 Citado por Ekome Biyogo (2017). *Les difficultés d'apprentissage de l'espagnol en milieu francophone: le cas de l'interférence phonique chez l'apprenant gabonais*, en La francophonie au Gabon aujourd'hui recul ou vitalité, Libreville : Au Gré Des vagues, p.161

igual que la s). Los locutores presentan errores en el habla por que no se acuerdan las reglas o porque no hacen los esfuerzos articulatorios necesarios para lograr la pronunciación. Observamos la desfonologización (desaparición de un fonema dentro del sistema). (Menéndez Pidal, 1987: 44).

La neutralización (el hecho de que una oposición deja de existir) de los fonemas; lo que los españoles denominan el yeísmo (es decir pronunciar la /λ/ igual que la / x/). La apico alveolar λ existe solamente en español y ausente en las lenguas gabonesas y el francés. Es difícil adquirir y pronunciar estos fonemas correctamente al referirse al habla de los estudiantes.

La lengua hablada debe referirse a la norma ya que el discurso refleja el uso de una lengua ideal, estandarizada, uniforme y limpia. Pero esta norma influye en la espontaneidad de los aprendices ya que la gramática aprendida sirve para el escrito.

La presencia de un sistema de significación, presente a través de la lengua materna constituye un conjunto de significaciones que van de una lengua a otra. Castellotti decía que:

Esta referencia al primer idioma a menudo se considera como un mal hacia el cual el estudiante se siente irresistiblemente atraído, al cual no puede dejar de sucumbir, pero que es necesario luchar firmemente si uno quiere progresar. (Castellotti, 2001: 34).⁴

En español las palabras tienen una sílaba acentuada. Decimos sobre esta sílaba que lleva un acento tónico. Así, tenemos categorías de palabras: agudas, llanas, esdrújulas. Este permite poner de relieve una sílaba en relación con otras. Según Antonio Quilis: «el español se caracteriza por su flexibilidad, dando origen a importantes cambios significativos a la situación de la sílaba acentuada». (Quilis, 1982: 157).

Esto significa que todo cambio de posición del acento lleva un cambio semántico. Una palabra puede cambiar de significado cuando desplazamos el acento. Saber pronunciar las palabras en una lengua es primordial a una comprensión del discurso que es un elemento esencial para la comunicación. La dificultad de pronunciación en español, se relaciona con la presencia de los diferentes sistemas de las lenguas maternas y del francés. Generalmente, los fonemas [ø], [x], [r] presentan dificultades de materialización que Moreno denomina mecanismos articulatorios o motores de producciones de la lengua. (Moreno, 2002: 33).

4 Traducción de la autora.

En el discurso oral, los estudiantes emplean las preposiciones de manera desordenada o palabras inapropiadas. A veces utilizan la «a» en vez de «en» o se les olvidan las preposiciones, o emplean la proposición inadecuada. Lo notamos en las frases siguientes:

- (1) Somos el grupo numero 1 vamos presentar el tema [...]
- (2) nos hemos contentado con explicar lo que significa gramática generativa [...]
- (3) por favor, tienes que hablar fuerte [...]
- (4) [...] es decir que no se interesa sobre la producción.

El verbo ir es un verbo de movimiento que va siempre acompañado de la preposición «a». Para la segunda frase se debe emplear la preposición «de» en vez de «con». No es correcto decir «hablar fuerte» en español, se dice «hablar en voz alta». En la última frase se debe emplear la preposición «por» en vez de «sobre». Solemos decir que la L2 se aprende apoyándose en los principios lingüísticos de la L1. La L1 es una herramienta en la que se basa el estudiante para aprender la gramática y adquirir la segunda lengua. Los conocimientos gramaticales de la L1 son directamente aplicados a la L2. De estas influencias lingüísticas de las lenguas de primera adquisición, padece el aprendizaje de la L2 en Gabón.

La lengua materna es una variable en la que se apoya el estudiante, lo desconocido se aborda bajo los saberes anteriores de los estudiantes. Además, la lengua adquirida en la escuela presenta ventajas e inconvenientes debido al carácter artificial del método pedagógico. El conjunto de estos elementos influye en las competencias de comprensión y de expresión oral de los aprendices.

5. Discusión

En este estudio tratamos de analizar los elementos del discurso escrito y oral afectado por el contexto sociolingüístico de los estudiantes. Hemos analizado un corpus presentado por los estudiantes. Lo que resulta es que las lenguas maternas influyen más en la producción oral que en la competencia de comprensión. Podemos decir que los problemas encontrados se pueden solucionar trabajando sea la gramática o la atención a la hora de escribir.

Finalmente, un estudiante no entiende forzosamente los fonemas de la lengua extranjera sino los suyos, lo que puede justificar los errores. Pero, lo que merece ser mencionado es que estos elementos descritos dificultan el aprendizaje de los estudiantes aunque deben llegar a una buena capacitación de la L2. Es decir que estas interferencias que podemos calificar de negativas (Jamet, 2007), que surgen

y que se deben a las lenguas maternas y el francés, que dificultan el aprendizaje debemos transformarlos en elementos positivos.

Sin embargo, en vez de trabajar solamente relacionando las lenguas maternas con las interferencias negativas debemos abordarlo de manera diferente desarrollando por parte del estudiante una conciencia metalingüística. Queremos sacar a las claras como, por ejemplo, la lengua materna puede servir de base positiva al aprendizaje del español como LE/L2. Nos hemos percatado de que unos estudiantes, especialmente los del sur de Gabón, pronuncian ciertos fonemas adecuadamente. Al preguntarles por las razones de esta buena pronunciación, la han relacionado con el hecho de dominar sus lenguas maternas y ejercicios para una adquisición correcta. Este elemento relevante merece ser subrayado y en los estudios futuros sería interesante ver cómo, por ejemplo, el hecho de que un estudiante domine su lengua materna es un factor positivo para estimular y acelerar el desarrollo de las competencias de este último. Si el estudiante se inspira en la lengua materna u otra lengua extranjera, y que capacita su aprendizaje sin que interfieran las lenguas, es un elemento positivo en el ciclo del aprendizaje.

6. Conclusión

Finalmente, diremos que en los análisis realizados a cabo hemos destacado que el origen etnolingüístico o sociolingüístico influye en las competencias de comprensión y de expresión oral de los estudiantes. Ya que hemos presentado los errores creados por las interferencias morfológicas, sintácticas y léxicas debidos al hecho de que ciertos fonemas sobrepasan las fronteras reservadas para sus usos. La huella del contexto sociolingüístico en las producciones lingüísticas es una situación efectiva y vivida por los estudiantes.

La L1 se presenta de manera contradictoria, la ponemos en el centro de una construcción metodológica en los aprendizajes a causa de su carácter familiar y el sentimiento de seguridad que procura al locutor. Sin embargo, la exigencia para la adquisición de una L2 es finalmente servirse de la L1 como fuente y referencias para el aprendizaje sin que interfiera en las competencias de comprensión y de expresión oral. Enseñar y aprender una L2, no significa construir o establecer un monolingüismo nuevo, sino formar un sujeto multilingüe.

En la enseñanza-aprendizaje de la LE/L2 se construyen las competencias escritas y orales. Y el estudiante debe aprender a resolver sus dificultades, haciendo autoevaluaciones de la lengua hablada. Esto permitirá un aprendizaje consciente y la erradicación en el discurso de los errores.

De hecho, las futuras investigaciones permitirán establecer los aportes positivos del bilingüismo en el aprendizaje del español como LE/L2 en Gabón. Como los estudiantes pueden eficientemente capacitar sus conocimientos en lengua materna por ejemplo. Poner estos conocimientos al enriquecimiento de las competencias de la LE/L2.

Referencias bibliográficas

- BESSE, H. (1987). *Langue maternelle, seconde et étrangère» le français aujourd'hui*, N° 78. Paris: association française des enseignants de français, pp. 9-15.
- BOUKANDOU KOMBILA, L. (2014). *L'apprentissage de l'espagnol langue 3 par la population scolaire et universitaire gabonaise*, Thèse de doctorat- : Université de Perpignan Via Domitia.
- BOUTET, J. (1997). *Langage et société*. Paris: Seuil.
- CASTELLOTTI, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: CLE International, DLE.
- CONFEMEN (1986). *Promotion et intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs. Bilan et inventaires*. Paris: Librairie Honoré Champion.
- CORDER, S. P. (1967). The significance of learner's errors, *IRAL*, 5, pp. 161-170.
- D'AMORE, A. M. (2009). *La influencia mutua entre lenguas: anglicismos, hispanismos y otros préstamos*. Disponible en: <http://www.revista.uam.mx/vol.10/num3/art13/int13> [consulta: 24 de agosto de 2018].
- DABENE L. (1975). L'enseignement de l'espagnol aux francophones (pour une didactique des langues voisines), *Langages*, 9, pp. 51-64.
- DESHAIES, D. y VINCENT, D. (dir.) (2004). *Discours et construction identitaires*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- DICCIONARIO DE TÉRMINOS CLAVE DE ELE. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario/expresionoral.htm [consulta: 24 de agosto de 2018].
- EKOME BIYOGO, G. (2017). Les difficultés d'apprentissage de l'espagnol en milieu francophone: le cas de l'interférence phonique chez l'apprenant gabonais, *La francophonie au Gabon aujourd'hui: recul ou vitalité*. Libreville: Au Gré Des vagues, pp. 161-170.
- EYEANG, E. (1997). L'enseignement/apprentissage de l'espagnol au Gabon. Eléments de recherche pour une adaptation socio-didactique, *Thèse à la carte*. Université Stendhal Grenoble III, ANRT Diffusion.
- GIROUX, L. (2016). La place et le (s) rôle (s) de la langue maternelle des apprenants en cours de langue étrangère. *Synergie France*, 10, Gerflint, pp. 55-68.

- IPN. (2002). El maestro, *Bulletin de liaison d'espagnol*, 9. Libreville: Inspection Générale, IPN.
- JAMET, M.-C. (2007). *A l'écoute du français. La compréhension orale dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*. Tübingen: Günter Narr Verlag.
- KLEIN, W. (1989). *Acquisition de la langue étrangère*. Paris : Armand Colin.
- LUDI, G. y PY, B. (1986). *Être bilingue*. Peter Lang.
- MENÉNDEZ PIDAL, R. (1987). *Manual de gramática histórica española*. Madrid: Espasa Calpe, S.A.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2002). *Producción, expresión e interpretación oral*. Madrid: Arco Libros, S.L.
- MUÑOZ, C. (1964). Influences translinguistiques et changement de code dans la production orale d'une L4, *Acquisition et Interaction en langue étrangère*. Disponible en: <http://www.aile revue.org> [consulta : 25 agosto de 2018].
- PAMBOU, J.A. (1998). *Le français au Gabon: une langue a multiple statuts*. Iboogha 2, Libreville: Editions du Silence.
- QUILIS, A. y FERNÁNDEZ, J.A. (1982). *Curso de fonética y fonología española*. Madrid: CSIC.
- RICHARD, A. y LEONARD, G. (1993). Le Gabon, IPN, Vanves: EDICEF.
- RICHARDS, J. C. (1972). *Error analysis*. London y Nueva York: Longman.
- SELINKER, L. (1981) [1972]. «Interlingua», Amato, A. *Analisi contrastiva e analisi degli errori. Problematica*. Roma: Bulzoni Editore, pp. 59-83.
- WEINRICH, H. (1974). *Language in contact: findings and problems*. The Hague, Paris: Mouton.

Diversidad cultural en el sistema educativo español: las aulas de enlace

CARMEN CARRIO GONZÁLEZ Y LUCÍA MARCO MARTÍNEZ
Universidad Pontificia Comillas

1. Introducción

Diversidad cultural en el sistema educativo español: las aulas de enlace es un estudio cuyo objetivo es analizar la situación actual de los alumnos migrantes en el sistema educativo español, centrándonos en la Comunidad Autónoma de Madrid y en las aulas de enlace. Antes de desarrollar el estudio, creemos conveniente la puntualización de un término clave para el trabajo: *diversidad cultural*. La *Declaración Universal de la Unesco sobre Diversidad Cultural* (UNESCO, 2002), expone en el *Artículo 1. La diversidad cultural, patrimonio común de la humanidad* que:

La cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras.

Es decir, la *diversidad cultural* es un hecho social que hace referencia a las identidades y personalidades de cada comunidad cultural que hay en el mundo.

Como hemos visto, los procesos migratorios son un componente imprescindible para comprender la diversidad cultural y, por ello, vamos a hacer un breve repaso por la cuestión de la inmigración en España y en la Comunidad de Madrid.

Por un lado, y de acuerdo con los datos del padrón continuo (Instituto Nacional de Estadística [INE] 2018), en España hay 4.719.418 inmigrantes empadronados a enero de 2018. Aunque estas cifras hayan disminuido en comparación con la realidad demográfica de inicios del siglo XXI, como muestran los datos del INE, España sigue siendo un país con un fuerte carácter migratorio y receptor de inmigrantes.

Por otro lado, y según el *Informe de población extranjera empadronada en la Comunidad de Madrid* de 2018, la población inmigrante en la Comunidad Autónoma de Madrid ha aumentado después de la bajada continuada desde el año 2010 (1.118.991 personas) hasta el año 2016 (862.085 personas). Actualmente, Madrid se ha recuperado con un total de 893.276 inmigrantes, lo que representa un 13,4% de la población madrileña total. Dentro de este porcentaje, las nacionalidades más presentes son la rumana (21,67%), la marroquí (8,82%) y la china (6,80%). Por lo tanto, más de un tercio de los habitantes de la Comunidad tienen un idioma materno diferente al español.

Asimismo, observamos que, en relación con los datos de 2018, más de un 14% de personas se encuentran dentro de la edad de escolarización obligatoria y tienen que formar parte del sistema educativo del país.

Aunque algunas Comunidades Autónomas cuenten con políticas educativas que reconocen culturas diferentes en el mismo centro, como en el caso de las Comunidades con idioma cooficial o las clases de apoyo lingüístico para el alumnado inmigrante, estas no se centran en la diversidad *per se* que aporta el colectivo de inmigrantes a la sociedad española. Por ello, tenemos que analizar si queremos que nuestra educación sea asimilacionista, multicultural o intercultural. Primero, el asimilacionismo (Essomba 2006) se basa en el currículo, ya que la oferta educativa se construye a partir de unos objetivos, contenidos y metodologías comunes inspiradas en la cultura nacional y prevalente. Por lo tanto, los objetivos son el rápido aprendizaje de la lengua del país receptor y la pérdida de la cultura de origen para integrarse de manera efectiva en la sociedad española. Segundo, la multiculturalidad defiende «la presencia simultánea de varias culturas en un territorio que se limitan a coexistir» (Bernabé 2012: 69) y no a convivir, por lo que no hay un enriquecimiento social o cultural. La educación multicultural (Banks 2002) se basa en cinco elementos clave (la integración de contenidos, la construcción de conocimiento, la reducción de la discriminación, la pedagogía de la equidad y el empoderamiento de la cultura y de la estructura social de la escuela) con el objetivo de acoger a los estudiantes a través de la política de la diferencia, es decir, no hay una interacción cultural real. Como defienden Heilman (2012) y May y Sleeter (2012), esta corriente no consigue tratar cuestiones de injusticia social y cultural en el cen-

tro. Por último, según Bernabé (2012: 70), la interculturalidad se basa en «orientar las diferentes propuestas educativas hacia una construcción conjunta que refleja la gran diversidad presente en una sociedad». Este concepto hace referencia a un proceso de acogida de las diferencias, posterior instauración de relaciones culturales y, por último, la fusión de dichas culturas para crear una interdependencia entre los diversos grupos. El Consejo de Europa, en el *Libro Blanco sobre el diálogo intercultural*, declaraba en 2008 que el plan de estudios académicos y todas las asignaturas deben elaborarse sobre principios comunes de ética y se debe introducir la pluriculturalidad y analizarla de forma crítica. Por ello, pensamos que la educación intercultural es la manera idónea para (re)evolucionar la educación.

También debemos tener en cuenta que gran parte de la población inmigrante, además de carecer de competencias comunicativas en español, presentan desfases curriculares por alguna dificultad en su proceso formativo. Por lo que es necesaria la creación de aulas de inmersión lingüística a nivel nacional para que la integración del alumnado en la sociedad receptora sea más rápida y efectiva a través de un enfoque transversal basado en cuestiones sociolingüísticas y pragmáticas, además de las puramente lingüísticas, como contenidos gramaticales o léxicos. Asimismo, y desafortunadamente, desde el centro educativo se debe luchar contra los prejuicios y estereotipos que la sociedad receptora tiene hacia la inmigración y que imposibilitan modificar la discriminación educativa que sufren algunos de estos estudiantes (Hernández García y Villalba Martínez 2008).

Así pues, creemos fundamental analizar uno de los modelos existentes en la actualidad en la Comunidad Autónoma de Madrid para gestionar la diversidad cultural del alumnado inmigrante: el Aula de Enlace.

2. El Aula de Enlace

Tras investigar el proceso de inmigración en nuestro país podemos determinar que, en los últimos 20 años, España se ha convertido en el destino de millones de migrantes. Como consecuencia de este fenómeno, resulta indispensable que nuestro sistema educativo desarrolle un modelo de gestión de la diversidad plenamente inclusivo que vele y abogue, como bien defiende Miguel Ángel Essomba (Essomba 2008), por la inclusión de estos sectores de población tanto en Madrid como en otras comunidades españolas. La migración, en definitiva, no es ni mucho menos un proceso pasajero y, por tanto, debemos aprender a convivir con otras culturas y realidades evitando el desarrollo de conductas xenófobas y promoviendo la inclusión y la acogida del alumnado inmigrante en nuestras aulas.

En la Comunidad de Madrid la Consejería de Educación ha decidido acoger a este alumnado por medio de las Aulas de Enlace, espacios de aprendizaje financiados con fondos públicos y repartidos por toda la comunidad con un único objetivo: atender la diversidad lingüística y cultural del alumnado extranjero que llega a esta comunidad española.

Las aulas de enlace reciben a niños y niñas de otros países que llegan a España con un dominio del castellano inexistente y tienen problemas para incorporarse al grupo que le corresponde según su edad. Según la normativa de la Comunidad de Madrid, las aulas de enlace son aulas específicas integradas en un centro educativo de educación Primaria o Secundaria que constituyen un recurso pedagógico complementario. Esto implica que, para su implantación, debe haber una necesidad detectada por el equipo docente del centro y solicitada por su equipo directivo.

El Aula de Enlace tiene un número máximo de 12 alumnos extranjeros de diversas edades que responden al perfil de alumnado con necesidad de aprendizaje del español como lengua vehicular y estudiantes con un grave desfase curricular como consecuencia de su no escolarización en el país de origen. Estos alumnos pueden permanecer en el Aula de Enlace hasta un máximo de nueve meses, independientemente del mes de su llegada al centro escolar, lo que significa que estos nueve meses pueden dividirse en dos años académicos.

Los objetivos principales que persigue la creación e implantación de estos espacios son los siguientes:

1. Posibilitar atención específica al alumnado procedente de sistemas educativos extranjeros que se integra en el sistema educativo español y presenta graves carencias lingüísticas, mediante programas específicos que le permitan eliminar dichas carencias.
2. Promover la completa integración de este alumnado en el sistema educativo español y facilitar la posterior incorporación al curso correspondiente en el menor tiempo posible.
3. Favorecer el desarrollo de la identidad personal y cultural del alumno y su integración en el medio social.

Según García Fernández (2009: 118), «las aulas de enlace se caracterizan por la transitoriedad y fluctuación de su alumnado». La asignación del centro educativo al que será destinado este alumno extranjero corresponde a la Comisión de Escolarización, un organismo de la Comunidad de Madrid que decide qué institución educativa acogerá a este nuevo alumno. La asignación se efectúa cuando el alumno se incorpora por primera vez al sistema educativo español. En el caso del

alumnado de Aula de Enlace, tras el periodo de nueve meses en estos espacios, es integrado en un aula ordinaria situada, preferiblemente, dentro del mismo centro educativo, sin embargo, en ocasiones, tiene que ser derivado a un centro educativo distinto al primero.

Muchos autores como Xavier Besalú (Besalú, 2007) ven esta gestión de la diversidad como un modo efectivo para propiciar la creación de sociedades más inclusivas. Por tanto, son muchos los beneficios que implica la utilización de estos espacios. Los principales son los siguientes:

1. Promueve una enseñanza igualitaria que ofrece las mismas oportunidades a todos los alumnos independientemente de su origen.
2. Integra a los menores no hispanohablantes en el sistema educativo español. (Da respuesta a las necesidades del alumnado con necesidades educativas específicas).
3. Propicia el encuentro intercultural en el sistema educativo.

Sin embargo, ningún sistema es perfecto y las aulas de enlace no son una excepción. Muchos autores (Cucalón y Duque 2007) califican de innumerables las dificultades con las que tienen que enfrentarse este tipo de espacios. Consideramos importante señalar las siguientes pues, sin duda alguna, son sobre las que el sistema educativo madrileño más debe reflexionar.

1. Escasez de espacios que respondan al perfil de aula de enlace en Madrid tras el cierre de muchos durante la crisis económica. Los únicos que siguen funcionando se encuentran mayoritariamente en zonas muy pobladas, por lo que se fuerza a los menores a desplazarse a zonas muy alejadas para poder disfrutar de esta oportunidad educativa.
2. Escasa formación del profesorado de aulas de enlace en ELE.
3. Poca consolidación de las aulas de enlace dentro del sistema educativo (ni madrileño ni español).
4. Falta de información previa sobre el historial académico del alumnado que se incorpora al aula.
5. Poca integración dentro del centro educativo. Lejos de ser un aula ordinaria y con funcionamiento consolidado. El Aula de Enlace es el gran desconocido del centro en el que se integra por ser considerado un espacio de aprendizaje alternativo. Hay una nula interacción con el resto de los espacios y alumnos del centro educativo donde se integra.
6. Convivencia en el mismo espacio de alumnado de diferentes edades (12-18 años), condiciones sociales, culturales y religiosas.

Si el alumno es la razón de ser del sistema educativo cabría preguntarse entonces si, en este caso en particular, se está haciendo todo lo posible desde la Consejería de Educación de nuestra comunidad. Son muchas las carencias y deficiencias que se pueden encontrar en estos espacios y muy fácil la solución a muchas de ellas. Las más inmediatas son:

1. Promover iniciativas que fomenten la creación de más Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid (y posteriormente en el resto del país).
2. Formar al profesorado en ELE mediante una promoción específica de cursos y ofertas educativas que faciliten la metodología diaria en el aula.
3. Promover espacios de diálogo con el resto de la comunidad educativa con el objetivo de promover una visibilización de estos espacios.
4. Fomentar contenidos curriculares comunes en todas las Aulas de Enlace de la comunidad.

3. Conclusiones

Tras analizar la situación del alumnado inmigrante en el sistema educativo madrileño, hemos concluido que el modelo actual por el que se entiende el organismo Aula de Enlace debe ser, cuanto menos, cuestionado. Debido al mundo globalizado en el que vivimos y a los múltiples intercambios de información, la sociedad demanda a la comunidad educativa nuevos retos y objetivos.

Podemos afirmar que las aulas de enlace entienden la educación como un proceso que debe ir más allá del aprendizaje del español como lengua vehicular en las clases de apoyo lingüístico para los migrantes, pero, en la práctica, se pierda el carácter integrador de este programa. Durante los meses que el estudiante forma parte del Aula de Enlace, el alumno inmigrante vive en una burbuja de la que tiene que salir una vez acabado el periodo de integración y a la que suele recurrir para no sentirse solo en el centro. Por ejemplo, el estudiante establece exclusivamente relaciones de amistad con otros adolescentes del Aula de Enlace y que, además, suelen pertenecer a su mismo país de origen. Por lo tanto, lejos de generar un diálogo intercultural con el resto del centro, se tiende a potenciar el multiculturalismo. Además, en algunos momentos de dificultad, la persona pide ayuda a su antiguo tutor con el que ha creado un gran vínculo emocional (García Fernández, Goenechea Permisán y Jiménez Gámez 2011).

Si se está constantemente hablando de reformas educativas en todos los niveles, estas reformas deben afectar a todos los anexos del sistema y no solo a los espacios de educación ordinarios.

La idea de escuela inclusiva es, actualmente, uno de los principios más defendidos en principios pedagógicos (Pujòlas 2008) y espacios educativos. Pere Pujòlas, define a una escuela y un aula, inclusiva como «aquella en la cual pueden aprender, juntos, alumnos diferentes». Nuestra última Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa recoge también en el Real Decreto 8/2013, de 9 de diciembre la necesidad de concebir la educación como un sistema inclusivo. Sin embargo, ¿Es realmente inclusivo un sistema educativo que solo acoge al alumnado hispanohablante con necesidades educativas especiales? La definición de Susan Bray Stainback (2001) sobre inclusividad puede responder a esta cuestión:

La escuela inclusiva es el proceso por el cual se ofrece a todos los niños y niñas, sin distinción de la capacidad, la raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad de continuar siendo miembros de la clase ordinaria y para aprender de, y con, sus compañeros, dentro del aula. Un aula inclusiva no acoge sólo a aquellos cuyas características y necesidades se adaptan a las características del aula y a los recursos disponibles, sino que es inclusiva precisamente porque acoge a todos los que acuden a ella, independientemente de sus características y necesidades, y es ella la que se adapta con los recursos materiales y humanos que hagan falta- para atender adecuadamente a todos los estudiantes.

Para construir una verdadera escuela inclusiva que se ajuste a las demandas del mundo que nos rodea, debemos reformar nuestra concepción de inclusividad y, como comunidad educativa que somos, mejorar un sistema que solo acoge a unos tipos de alumnado mientras que otros se quedan en el camino.

Referencias bibliográficas

- BANKS, J. A. (2002). *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Pearson.
- BESALÚ, X. (2007). *Educación de sociedades pluriculturales*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- BERNABÉ, M. V (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente, *Revista Educativa Hekademos*, 11, pp. 67-76.
- BOYANO REVILLA, M., ESTEFANÍA LERA, J. L., GARCÍA SÁNCHEZ, H., Y HOMEDS GILL, M. (s.f.). *Aulas de Enlace: Orientaciones Metodológicas y para la Evaluación*. Disponible en: http://www.madrid.org/dat_oeste/a_enlace/AE_orientaciones_metod_eval/pdf/aulasenlace.pdf [consulta: 25 de noviembre, 2018].
- COMUNIDAD DE MADRID (s.f.). *Aulas de Enlace: orientaciones metodológicas y para evaluación*. Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Disponible en: http://www.madrid.org/dat_oeste/a_enlace/AE_orientaciones_metod_eval/pdf/aulasenlace.pdf [consulta: 25 de noviembre, 2018].

- CONSEJO DE EUROPA (2008). *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural*, Consejo de Europa. Disponible en: http://www.humanas.unal.edu.co/repositoriocatedraunesco/files/3215/0086/3669/RAE_251.pdf [consulta: 25 de noviembre, 2018].
- ESSOMBA, M. A. (coord.) (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: GRAÓ.
- ESSOMBA, M. A. (2008). *Diez ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J. A. (2009). Las aulas de enlace madrileñas: burbujas de acogida del alumnado extranjero. *Segundas lenguas e Inmigración en red*, pp. 109-128.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J. A., GOENCHEA PERMISÁN, C., y JIMÉNEZ GÁMEZ, R. Á. (diciembre de 2011). Los dilemas de la atención educativa a los alumnos inmigrantes recién llegados. Estudio comparativo de los modelos andaluz (atal) y madrileño (aulas de enlace), Profesorado: *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), pp. 263-278.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J. A. y MORENO HERRERO, I. (s.f.). *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Centro de Formación del Profesorado.
- HEILMAN, E. E. (2012). *Social Studies and Diversity Education*. Nueva York: Routledge.
- HERNÁNDEZ GARCÍA, M., y VILLALBA MARTÍNEZ, F. (2008). El currículo de enseñanza del español como segunda lengua (L2) y la igualdad de oportunidades educativas, *Currículo y educación lingüística. Textos*, 48, pp. 71-82.
- INE (2018a). «Estadísticas del Padrón continuo». Instituto Nacional de Estadística. Disponible en: https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177012&menu=ultiDatos&idp=1254734710990 [consulta: 25 de noviembre, 2018].
- INE (2018b). «Informe de población extranjera empadronada en la Comunidad de Madrid». Instituto Nacional de Estadística. Disponible en: http://www.comunidad.madrid/sites/default/files/informe_de_poblacion_enero_2018_definitivo.pdf [consulta: 25 de noviembre, 2018].
- MAY, S. y SLEETER, C. E. (2012). *Critical Multiculturalism Theory and praxis*. Londres: Routledge.
- PUJOLÁS, P. (2008). *El Aprendizaje cooperativo: 9 ideas clave*. Barcelona. Graó.
- STAINBACK, W. y STAINBACK, S. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- UNESCO (2002). «Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural». UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf> [consulta: 25 de noviembre, 2018].

La comparación de las palabras compuestas entre chino mandarín y español

WENG KUAN CHOI

Universidade Católica Portuguesa de Braga

1. Introducción

El procedimiento de formación de las palabras compuestas en español es una parte interesante de la morfología española porque podemos crear palabras nuevas a partir de las reglas y restricciones morfológicas. Visto que necesitamos construir palabras nuevas con gramaticalidad, a partir de ahí necesitamos un conjunto de reglas que nos ayuden a realizar la combinación de las palabras compuestas en español.

Cuando ya tenemos un conjunto de restricciones de las combinaciones de la composición de las palabras, podemos crear nuevos términos con sentido y significado. Imagina que quieres crear una palabra compuesta nueva pero no sabes cómo hacerlo. Entonces, tenemos que consultar la gramática de la lengua española para saber cómo podemos crear la palabra con una estructura fija y gramatical. En caso contrario, acabaremos por crear una palabra de la que nadie entiende su significado por tener una estructura que no es adecuada en la gramática de la lengua española. A su vez, con la estructura correcta podemos crear muchísimas palabras compuestas con significado que la gente consigue entender con claridad:

En la formación de palabras intervienen procesos morfológicos de diversa índole que se pueden sistematizar de manera general. Sin embargo, no resulta posible añadir cualquier elemento a una palabra, sino que existen características concretas relacionadas con su formación como, por ejemplo, el número de raíces que se combinan entre sí o el tipo de afijos flexivos o derivativos que se añaden a la raíz o base léxica. (Muñoz-Basols, Moreno, Taboada, & Lacorte, 2017, p. 119).

En la formación de palabras hay tres procesos fundamentales: la composición, la derivación y parasíntesis. Cada uno de los procesos tiene su papel crucial en la formación de las palabras.

2. La formación de las palabras compuestas en español

2.1. La composición

Primero, en la composición, los lexemas ya existentes se unen para la creación de palabras nuevas. Se pueden realizar combinaciones de las palabras de categorías léxicas diferentes. Por ejemplo, podemos observar la siguiente definición breve de la composición de palabras y algunos ejemplos de las diferentes combinaciones (Pablo, 2007):

La composición es un procedimiento de formación de palabras que consiste en la creación de una palabra nueva a partir de la unión de lexemas ya existentes. Observemos, para comprenderlo mejor, algunos ejemplos de palabras compuestas:

Saca	+	Corchos	→	Sacacorchos
Carro	+	Coche	→	Carricoche
Físico	+	Químico	→	Físico-químico
Vídeo	+	Juego	→	Videojuego
Ceja	+	Junto	→	Cejijunto
Xeno	+	Fobia	→	Xenofobia

Como se puede observar en los ejemplos, hay combinaciones con palabras cuya categoría es diferente de la de la otra parte de palabra. Por ejemplo, la palabra compuesta «sacacorchos». Primero viene el verbo «sacar» y después tenemos el sustantivo «corchos». En la palabra «sacacorchos» aparecen los dos elementos fundamentales: sacar (la acción de quitar algo) el corcho del vino. Encontramos otro ejemplo en la palabra «videojuego», pues vemos que está compuesta por dos sustantivos: «vídeo» y «juego». Por lo tanto, también existe una combinación que no exige la presencia del verbo, es decir, que nos encontramos aquí con un caso de una palabra que combina con otra de su misma categoría

Aunque normalmente la gente se refiere a la formación de las palabras compuestas como la combinación de más de un lexema, hay un tipo de formación de palabras que se llama «palabra simple», es decir, una palabra simple compuesta solo por un lexema o palabra primitiva. Por ejemplo, la palabra «sol» tiene solo un lexema. Además de las palabras simples, las preposiciones y las conjunciones como «a» y «pero» también pertenecen a la categoría de las palabras simples.

Para simplificar, mostramos a continuación las posibles combinaciones a través de las cuales podemos formar palabras compuestas (Castelli, 2016):

- Sustantivo + Sustantivo = sustantivo: hojalata, coliflor, telaraña, baloncesto.
- Sustantivo + Verbo = verbo: fazferir
- Sustantivo + Adjetivo = sustantivo: camposanto, pelirrojo, boquiabierto, aguamarina.
- Verbo + Verbo = sustantivo: duermevela.
- Verbo + Sustantivo = sustantivos: abrelatas, aguafiestas, sacacorchos, sacapuntas.
- Adjetivos + Sustantivos = sustantivos: medianoche, salvoconducto, extremaunción.
- Adjetivos + Adjetivos = sustantivos: sordomudo, agridulce, verdiazul.
- Adverbio + Adjetivo = adjetivos: biempensante.
- Pronombre + Verbo = adjetivos / pronombre / sustantivo = cualquier, quienquiera, quehacer.

Además de construir una palabra compuesta con dos lexemas, también se pueden formar nuevos términos combinando tres lexemas: electro + cardio + grama = «electrocardiograma». O, a veces, con más lexemas, como la palabra «ciclopentanoperhidrofenantreno» y «enhorabuena». Normalmente, el significado de la palabra compuesta hecha por la combinación de los elementos es completamente nuevo. Podemos ver que en el ejemplo anterior, «enhorabuena» que su significado no es para indicar las horas «buenas» o «malas», sino que es un sustantivo o un adverbio que tiene el significado de felicitar a alguien, y mucho más (Real Academia Española, 2010).

enhorabuena

Tb. en hora buena en aceps. 2-4.

1. f. felicitación (l acción de felicitar). *Les dimos la enhorabuena por la victoria.*
2. adv. Con bien o con felicidad.
3. adv. U. para denotar aprobación o conformidad ante lo que se enuncia.
4. interj. U. para felicitar a alguien.

2.2. Derivación

La formación de palabras compuestas a través de la derivación implica que se usen unos procesos denominados como prefijación y sufijación, que implican la adición de afijos en la palabra base, la cual pasará a convertirse a una palabra nueva cuyo significado será muy aproximado de la palabra original. La prefijación, por un lado, impide el cambio de la categoría gramatical de la palabra, pues, al añadir un prefijo delante de la palabra original, teóricamente su categoría gramatical no cambia. Por otro lado, la sufijación sí que es un proceso que modifica, en la mayoría de los casos, la categoría gramatical de las palabras. Sin embargo, también hay excepciones. Los sufijos diminutivos no cambian la categoría gramatical de la palabra. Por ejemplo, «abuelito / abuelita» deriva de la palabra primitiva “abuelo / abuela”. A estas palabras se les añade el sufijo «-ito / ita», un morfema derivativo sufijo diminutivo que añade un matiz afectivo para mostrar la proximidad entre personas o cariños. Como vemos, la palabra compuesta nueva sigue siendo un sustantivo con el mismo significado fundamental que es “abuelo / abuela”.

2.3. Parasíntesis

Se denomina parasíntesis al proceso de adición de un prefijo y un sufijo al mismo tiempo. Por ejemplo, la palabra “enrojecer” tiene tres partes. El prefijo «en-», el lexema primitivo «roj-» y el sufijo «-ecer». Existe también otra forma de parasíntesis que consiste en la combinación simultánea de composición y derivación: «quinceaño» que se construye con «quince-», «año» y «-ero». La parte de «quince-» y «año» se forman por composición y la parte del sufijo «-ero» se forma por derivación.

Aquí concluimos la breve introducción sobre la formación de palabras compuestas en español. En el siguiente apartado podemos hablar sobre el procedimiento de formación de palabras compuestas en chino mandarín.

3. La formación de las palabras compuestas en chino mandarín

La formación de palabras compuestas en chino tiene un papel bastante importante en chino porque una gran parte de las palabras son compuestas. Hay que mencionar que curiosamente en chino las palabras compuestas se llaman precisamente «palabra compuestas, *compound words*, 复合词 Fùhécí» es decir, que se llaman igual que en español. Por otro lado, las palabras derivadas se llaman

«*derivational words*, 派生词 Pàishēng cí` también igual que en español. En chino, el papel de las palabras compuestas es crucial y, por eso, existen muchos procesos de formación de palabras compuestas (李, 子瑄、曹, 逢甫, 2009). A continuación, voy a presentar las bases teóricas de estos procesos morfológicos en la lengua china.

3.1. 单纯词 Dānchún cí, palabras simples Vs. 合成词 Héchéng cí, palabras compuestas

Como base para la formación de palabras compuestas en chino, necesitamos palabras primitivas, es decir, palabras simples que serán la base fundamental de la palabra nueva. Como en chino una palabra solo tiene una sílaba, en chino moderno la mayoría de los elementos léxicos son compuestos, especialmente los que tienen dos sílabas (双音词 Shuāng yīn cí, palabras con dos sílabas). Se distinguen dos géneros en este dominio: 单音词 Dān yīn cí, palabra monosilábica y 多音词 Duō yīn cí, palabra polifónica. Las palabras monosilábicas se construyen solo con un caracter: 饭 Fàn – arroz, 笔 Bǐ – boli, 人 Rén – persona, 土 Tǔ – tierra, y 马 Mǎ -caballo. Una sílaba para un significado. Por otro lado, tenemos palabras polifónicas que se pueden crear con varias sílabas, aunque solo daré ejemplos de las palabras con dos, tres y cuatro sílabas por cuestiones de extensión del presente artículo (双音词 Shuāng yīn cí, 三音词 Sān yīn cí y 四音词 Sì yīn cí).

- 双音词 Shuāng yīn cí - palabras con dos sílabas
Las palabras con dos sílabas solo tienen dos caracteres en la formación de palabras: 你们 Nǐmen – vosotros, literalmente «tú» + «sufijo de plural para personas»; 葡萄 Pútáo – uvas, las dos sílabas en conjunto designan el significado «uva».
- 三音词 Shuāng yīn cí – palabras con tres sílabas
游泳池 Yóuyǒng chí – piscina, literalmente «natación» «piscina»; 图书馆 Túshū guǎn – biblioteca, literalmente «pintura» «libro» «establecimiento».
- 四音词 Sì yīn cí – palabras con cuatro sílabas
嘻嘻哈哈 Xīxīhāhā – los sonidos de la risa, palabra onomatopéyica; 克拉科夫 Kèlā kē fū – Cracovia, la traducción del nombre de la ciudad polaca, palabra extranjera.

3.2. 复合词 Fùhécí Palabras compuestas vs. 派生词 Pàishēng cí Palabras derivadas

3.2.1. 复合词 Fùhécí Palabras compuestas

Las palabras compuestas en chino se combinan por consideración semántica, es decir, se construyen con dos raíces de palabra primitiva: 海洋 Hǎiyáng - el mar, 火车 Huǒchē - el tren, 高兴 Gāoxìng - contento. Normalmente, se forman con dos o más de dos sílabas por ser una palabra compuesta. Sin embargo, aunque hay dos lexemas en una palabra, uno de ellos debe ser más relevante que el otro, pero este último no es un sufijo. Esta parte más importante en la palabra compuesta se llama “palabra central 中心词 Zhōngxīn cí”. A continuación, voy a presentar seis tipos de la composición en chino.

- **主谓复合词 (subject – predicate compound, compuesto sujeto - predicado)**
El procedimiento de las palabras compuestas sujeto – predicado se construye con el orden «sujeto – predicado», es decir, que un morfema ocupa el cargo principal como si fuese un sujeto y el otro desempeña el papel de predicado: en la palabra sustantiva «山崩 Shānbēng, literalmente ‘montaña’ ‘deslizamiento’ – el deslizamiento de tierra», el primer morfema, «la tierra», es el sujeto de palabra compuesta. Luego viene el segundo morfema que es el predicado porque hace referencia al deslizamiento. Como se puede observar en el último ejemplo, el resultado «山崩 Shānbēng – el deslizamiento de tierra» es un sustantivo. Además de sustantivo, se pueden construir también verbos y adjetivos (las palabras en negrita son el sujeto y las que están en redonda son el predicado): 路过 Lùguò, literalmente «calle» «pasar por» – el verbo pasar por algo en la calle; 心疼 Xīnténg, literalmente «corazón» «doler» – el verbo que hace referencia a los afectos que se dan hacia una persona que está preocupada o el verbo que significa tener dolores cardíacos. En el caso de los adjetivos: 年轻 Niánqīng, literalmente «año, edad» “leve”- el adjetivo “joven”; 眼盲 Yǎn máng, literalmente “ojos” “ciego” - el adjetivo “ciego”.
- **述宾复合词 / 动宾复合词 (verb – object compound, compuesto verbo - objeto)**
En esta combinación, encontramos un morfema cuya función es semejante a un verbo y, al mismo tiempo, es el núcleo, es decir, la palabra central en la composición. Entonces, el segundo morfema tiene un papel parecido al de objeto o complemento. La categoría gramatical del resultado final puede ser sustantivo, verbo, adjetivo y adverbio (los caracteres en negrita son el verbo y los que están en redonda son objetos):

Como sustantivo: 领事 Lǐngshì, literalmente “lidiar” “asuntos” - embajador/embajadora; 滴水 Dīshuǐ, literalmente “gotear” “agua” - goteo.

Como verbo: 出版 Chūbǎn, literalmente “salir” “versión, tabua” - publicar; 提议 Tíyì, literalmente “sugerir” “comentario” - proponer.

Como adjetivo: 出名 Chūmíng, literalmente “salir” “nombre” - famoso; 守旧 Shǒujiù, literalmente “proteger, mantener” “antiguo” - conservador.

Como adverbio: 当时 Dāngshí, literalmente “cuando, aquel” “hora, momento” - en ese momento, en la época; 照样 Zhàoyàng, literalmente “mantener” “aspecto, cara” - continuamente, todavía, como de costumbre.

- 述补复合词 / 动补复合词 (verb – complement compound, compuesto verbo - complemento)

Como en el caso anterior, en este tipo de palabras debe existir un morfema cuya función sea un verbo, es decir, el núcleo. El morfema siguiente sigue teniendo una función de complemento para denominar el estado, el resultado y dirección del verbo. Lo que cambia es, por tanto, el contenido semántico. Normalmente, el resultado de este tipo de composición son verbos. Los caracteres en **negrita** son verbos y los que están en **redonda** son complementos.

Verbo + complemento de resultado (para enseñar el resultado del verbo): 睡着 Shuǐzhē, literalmente “dormir” “la continuidad de una acción” - seguir durmiendo; 打破 Dǎpò, literalmente “batir” “rompido, estropeado” - romper.

Verbo + complemento de nivel (para enseñar la intensidad del verbo): 看透 Kàntòu, literalmente “ver, mirar, observar” “transparente, hasta el fondo, a través” - ver con mucha claridad o entender algo abstracto con profundidad; 加强 Jiāqiáng, literalmente “añadir, más” “intensidad” - intensificar.

Verbo + complemento de tendencia (para enseñar la tendencia o la dirección del verbo): 走进 Zǒujìn, literalmente “andar” “entrar” - entrar a; 回去 Huíqù, literalmente “volver” “andar, ir” - volver.

- 偏正复合词 / 主从复合词 (compuesto positivo parcial)

En este tipo de compuestos, el segundo morfema es el núcleo y el primero se comporta como un complemento que denomina las propiedades del núcleo (los núcleos están en **negritas** y los complementos están en **redonda**):

Sustantivo como núcleo: 牛肉 Niúròu, literalmente “vaca” “carne” - carne de vaca; 香料 Xiāngliào, literalmente “aroma” “material” - especies.

Verbo como núcleo: 自习 Zìxí literalmente “solo, sola, yo mismo” “estudios” - estudiar solo; 闲聊 Xiánliáo, literalmente “tiempo libre” “chatear” - chatear, hablar.

Adjetivo como núcleo: 雪白 Xuěbái, literalmente “nieve” “blanco” - el color extremadamente blanco como si fuese nieve; 鲜红 xiānhóng, literalmente “fresco” “rojo” - el color rojo fuerte como el de sangre.

- 并列复合词 / 平行复合词 (parallel compound, compuesto paralelo)

El procedimiento del compuesto paralelo tiene una característica diferente de las de los otros géneros, pues en este caso no hay núcleo entre los morfemas, es decir, que los dos morfemas tienen una relación semántica paralela:

Sustantivo: 灯火 Dēnghuǒ, literalmente “bombilla” “fuego” - iluminación; 国家 Guójiā, literalmente “país” “casa” - país.

Adjetivo: 美妙 Měimiào, literalmente “belleza” “maravilla” - maravillosa; 矛盾 Mádùn, literalmente “lanza” “escudo” - contradicción.

Verbo: 呼吸 Hūxī, literalmente “respirar” “aspirar” - respiración; 满足 Mǎnzú, literalmente “llenar” “suficiente” - satisfacer, bastar.

Adverbio: 始终 Shǐzhōng, literalmente “inicio” “fin” - siempre; 早晚 Zǎowǎn, literalmente “temprano” “tarde” - tarde o temprano.

- 重叠复合词 (compuesto duplicado)

Esta combinación requiere de la repetición o la duplicación de una parte o de todos los morfemas de la palabra compuesta. Además de la necesidad semántica, el papel de la necesidad fonética también es bastante importante. Normalmente se realiza la duplicación con uno o dos morfemas primitivos. La duplicación siempre va a cambiar un poco el significado primitivo de la palabra para bajar el grado de la intensidad, es decir, que contiene un significado de tentativa o de intentar hacer algo: 看 Kàn “ver” - 看看 KànKàn “mirar”; 研究 Yánjiū “investigar” - 研究研究 Yánjiū yánjiū “intentar investigar”. Por otro lado, se puede usar la duplicación para intensificar el significado del adjetivo: 赤裸裸 Chìlǜǒlǜ, literalmente “rojo” “desnudo” “desnudo” - desnudo / “desnudamente” 冷冰冰 Lěngbīngbīng, literalmente “frío” “hielo” “hielo” - tan frío como el hielo.

3.2.2. 派生词 Pàishēng cí Palabras derivadas

Las palabras derivadas consisten en la aparición de morfemas libres y de sufijos como una forma fija. El morfema libre tiene el significado central, por lo que desempeñará el papel de “la raíz”. La parte de los sufijos normalmente se constru-

yen con los morfemas no libres. Al igual que en español, en chino también existen prefijos, infijos y sufijos que tienen significados diferentes como, por ejemplo, el de variar el grado de intensidad semántica. A continuación, voy a presentar un ejemplo de un prefijo, un infijo y un sufijo que usamos frecuentemente en chino. A su vez, daré un ejemplo muy interesante en chino comparándolo con el español:

Prefijos 小 Xiǎo – pequeño (-iño, -ito, -ete en español): para mostrar intimidad o cercanía con la persona. Se combina con nombres: 小陈 Xiǎo chén, en español sería “chenito”, 小李 Xiǎo lǐ – “li-ito”; para decir un objeto que es muy dulce y tierno: 小猫 Xiǎo māo “gatito”, 小狗 Xiǎo gǒu “perrito”; para mostrar el grado de parentesco: 小姑 Xiǎo gū “tía-ita” 小叔 Xiǎo shū “tío-ito”.

Sufijo 们 Men – plural para seres vivos: 人们 Rén men – persona“s”, 我们 Wǒmen – nosotros“s”, 小动物们 Xiǎo dòngwùmen - animale“s”.

Infijo “- 七 - 八”, “- 七 八 -”, “七 - 八 -” etc. - esos dos caracteres significan “siete ocho”, ese tipo de combinación tiene un significado de “confusión”, “muchísimo”: 乱七八糟 Luàn qī bā zāo, literalmente “confusión” “siete” “ocho” “desastre” - desordenado; 七嘴八舌 Qī zuǐ bā shé, literalmente “siete” “boca” “ocho” “lengua” - rumores.

4. Las semejanzas y las diferencias morfológicas entre español y chino

4.1. Las semejanzas

Durante ese estudio de la comparación de las palabras compuestas, aunque he encontrado pocos aspectos semejantes entre las palabras compuestas de español y de chino, sí podemos mencionar que, en cierto sentido, las teorías semánticas comparten una base semejante. En otras palabras, tanto en la morfología del chino como en la del español existen prefijos, sufijos e infijos, lo que sería totalmente comprensible para un alumno español que quisiese aprender chino. Además de los afijos, en las palabras derivadas se encuentran las palabras simples que designan el significado primitivo de la palabra simple original y, al mismo tiempo, en español existe también la misma teoría sobre construcción de palabras compuestas.

4.2. Las diferencias

Hay que mencionar que existen muchísimos aspectos distintos entre la morfología española y china. Por ejemplo, en español no existe la composición de palabra compuesta con la construcción de verbo – complemento como en chino. Además, la morfología china da más la importancia al papel del núcleo de la palabra

compuesta que a la propia combinación entre morfemas o palabras de diferentes categorías gramaticales. Por otra parte, en chino hay muchas más palabras compuestas que en español, por eso naturalmente ese dominio morfológico en chino debe ser más desarrollado que en español, visto que es común decir que el chino es un idioma de palabras compuestas.

5. Conclusión

Como se puede observar en esta investigación en la que presento brevemente la teoría de la composición morfológica en español y en chino, hay muchos aspectos diferentes, pero también algunos aspectos semejantes como, por ejemplo, la combinación de las palabras derivadas. Esto deja patente la necesidad de seguir investigando para seguir profundizando en este ámbito y, así, poder mejorar el proceso de enseñanza del español como lengua extranjera para hablantes de chino y el de enseñanza del chino como lengua extranjera para hispanohablantes. Investigaciones como la que presento, aunque breve, pueden contribuir también a la mejora de los materiales existentes o al mejor diseño de futuros materiales y recursos didácticos para este tipo de alumnado. En cualquier caso, este trabajo no es más que una pequeña introducción y aportación al amplísimo mundo de la lingüística comparativa y, en concreto, de la morfología comparativa. Y con dos lenguas de la repercusión y alcance del chino y del español, estos estudios están más que justificados.

Referencias bibliográficas

- CASTELLI, E. (2016). Formación de las palabras: composición, derivación y parasíntesis. Disponible en: <https://galakia.com/formacion-de-las-palabras-composicion-derivacion-y-parasintesis/> (Consulta: diciembre de 2017).
- Mi familia y otros bichos. formación de palabras (i): derivación, composición y parasíntesis (2015). Disponible en: <https://mifamiliayotrosbichos.wordpress.com/3o-eso/lexico/formacion-de-palabras-i-derivacion-composicion-y-parasintesis/> (Consulta: diciembre de 2017).
- MUÑOZ-BASOLS, J., MORENO, N., TABOADA, I., y LACORTE, M. (2017).
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010). *Nueva gramática de la lengua española*.
- P. (2007). La Guía. Composición de palabras. Disponible en: <https://lengua.laguia2000.com/gramatica/composicion-de-palabras> (Consulta: diciembre de 2017).
- 李, 子瑄、曹, 逢甫 (2009). 漢語語言學 Lingüística de la lengua china. Taiwán: 正中書局.

«Aprendiendo a mirar»: El mundo a través de los ojos de Eduardo Galeano

MERCEDES COMBA OTERO
Consejería de Educación de Castilla y León

1. Introducción

Eduardo Galeano decía que «la función del escritor consiste en ayudar a mirar», pero ¿no es también esa la función de un docente? Esta propuesta intenta reflejar el papel de ambos mediadores en la formación de sujetos autónomos capaces de desarrollarse como agentes sociales.

1.1. Contexto

La unidad didáctica *Un viaje por el mundo de Los Nadies de Eduardo Galeano*, que forma parte de un curso específico sobre español lengua extranjera y voluntariado, surge como respuesta al interés mostrado por diferentes universidades y estudiantes por las acciones de voluntariado en su entorno.

El alumnado estadounidense está habituado a realizar este tipo de trabajos voluntarios a menudo a nivel individual y/o incluso institucional, ya que en algunos casos estas actividades se incluyen dentro de su formación académica y pueden llegar a ser obligatorias para licenciarse. Todo esto hace que muchos estudiantes de EEUU realicen estancias en países de habla hispana para llevar a cabo algún tipo de voluntariado, lo que hace necesaria una formación que aúne el nivel lingüístico, el sociocultural e intercultural y se centre en temas de voluntariado y cooperación internacional.

En Europa también se está instaurando la práctica de acciones de voluntariado en diferentes etapas y programas de estudio y son ya varios los países, como Noruega o Alemania, que muestran un gran interés por este ámbito y que incluyen

este tipo de actividades tanto a nivel de la escuela secundaria como en las universidades.

Para la realización de las diferentes actividades propuestas a lo largo de esta unidad se ha recurrido a varias ONG de la ciudad para conocer tanto los proyectos que se desarrollan en la zona, en los que por lo tanto pueden/tienen que participar; como aquellos que se llevan a cabo en otros lugares, especialmente en países de habla hispana y en los que podrían ser futuros cooperantes.

1.2. Características del alumnado y metodología

La unidad didáctica está pensada para alumnos adolescentes y/o adultos que presenten interés por las acciones de voluntariado y con un nivel mínimo de lengua de B2, puesto que van a tener que leer pequeños textos literarios actuales, debatir explicando y defendiendo su punto de vista y entrar en contacto con nativos en sus acciones de voluntariado.

Esta propuesta pretende mostrar la experiencia realizada, pero también proponer una reflexión sobre la enseñanza de la literatura desde de un enfoque competencial¹ en el que el proceso de enseñanza esté centrado en el alumno como sujeto autónomo capaz de realizar un aprendizaje significativo que lo ayude a desarrollarse como agente social.

Con el fin de conseguir todo esto y, sobre todo de mejorar su nivel de lengua, se trabajarán las diferentes destrezas: la comprensión lectora y auditiva, la expresión oral y escrita y la interacción.

Los ejercicios propuestos, la metodología y la finalidad perseguida (participar en acciones de voluntariado en un contexto de inmersión lingüística) nos obligan a dejar de lado los roles tradicionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que la entrega de conocimientos era unidireccional y el alumno actuaba como un ente pasivo, para dar paso a un aprendizaje colaborativo en el que la labor del profesor consista en guiar al alumno «en la construcción de su propio proceso de aprendizaje. Ya no sirve el alumno que se limita a asimilar información, sino que ha de ser crítico, indagador, reflexivo, investigador, creativo»(Martínez y Prendes, 2001).

2. Objetivos

El objetivo final es convertir al alumno en un agente social capaz de utilizar la L2 para fines comunicativos y (capaz) de participar en diversas situaciones inter-

1 *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER, 2002: 15).*

culturales², pero para conseguirlo nos apoyaremos en pequeños objetivos concretos relacionados con la unidad presentada:

- Conocer y valorar la obra y la figura de Eduardo Galeano.
- Conocer y valorar el contexto histórico y cultural en el que nace la obra del escritor uruguayo y ser capaz de relacionarlo con su realidad o la de otras partes del mundo.
- Utilizar los contenidos artísticos para la adquisición del léxico específico y como generadores de exponentes lingüísticos.
- Reforzar la comprensión y la expresión oral y escrita a través de textos e imágenes.
- Fomentar la creatividad.
- Buscar información y saber seleccionarla.
- Dotar a los alumnos de los instrumentos necesarios para que sean capaces de argumentar y negociar.
- Presentar las actividades de voluntariado como un recurso idóneo para participar en situaciones de inmersión lingüística con el fin de motivarlos.
- Favorecer la reflexión sobre las estructuras que generan desigualdad y dotarlos de los recursos lingüísticos y culturales necesarios para proponer alternativas solidarias con los pueblos más desfavorecidos y los sectores excluidos con el fin de mejorar en sus condiciones de vida.
- Fomentar el compromiso y la participación ciudadana en la construcción de una sociedad sostenible, solidaria y equitativa.

3. Contenidos

FUNCIONALES:

- Describir o/e identificar diferentes temas de la obra de Galeano.
- Narrar utilizando los diferentes tiempos verbales.
- Establecer hipótesis.
- Expresar gustos personales y hacer juicios de valor.
- Argumentar: emitir y justificar una opinión argumentando a favor o en contra tanto oralmente como por escrito.

2 Para esto se debe de tener en cuenta que, como señala el Marco, «el currículo no termina con la finalización de los estudios escolares, sino que continúa de alguna manera a partir de ese momento en un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida (...) Es, en este punto, donde cumplen su función la educación de personas adultas y la formación continua, entre otras cosas».

GRAMATICALES:

- Realizar una revisión de los verbos de opinión.
- Repasar los conectores de la argumentación.
- Revisar los tiempos verbales y la concordancia verbal.

LÉXICOS:

- Introducir el léxico relacionado con el voluntariado.
- Repasar el léxico para la descripción y valoración crítica.
- Revisar el léxico relacionado con los diferentes movimientos y problemas sociales.

CULTURALES:

- Dar a conocer la historia de Latinoamérica y los periodos, movimientos y figuras más destacadas.
- Presentar la figura de Galeano dentro de su contexto histórico y cultural.

INTERCULTURALES:

- Entender la lengua como una práctica social unida a unos valores y transmisora de conocimiento social.
- Fomentar la apertura a las demás culturas con actitud de evaluación crítica.
- Entender la diversidad como valor, como fuente de enriquecimiento personal y colectivo.
- Evidenciar que las culturas tienen, a menudo, elementos comunes.
- Desarrollar actitudes tolerantes, abiertas, flexibles y no etnocéntricas ante un mundo multicultural.
- Comprometerse ante situaciones de injusticia y/o discriminación por razones culturales.

4. Eduardo Galeano

4.1. Aproximación a Galeano

Nos centraremos ahora en la figura de Eduardo Galeano, para lo que se presenta el material del taller realizado en diferentes anexos, que corresponden a las diferentes sesiones realizadas con los alumnos.

Por sus palabras lo conocerás

En esta primera sesión se propone un acercamiento a la figura de Eduardo a través de sus palabras. Solo se desvelará el nombre del personaje tras haber trabajado con las diferentes citas e imágenes presentadas. (*Anexo 1*).

La obra de Galeano

En la siguiente sesión, tras el análisis del vídeo y leer la biografía de Galeano, se pasa ya al análisis concreto de algunos de sus textos. En este caso se ha optado por trabajar con el texto «El miedo global». (*Anexo 2*).

5. Proyecto de Voluntariado

El análisis del poema anterior, así como otros textos que podamos comentar o hacer llegar a los alumnos, serán el punto de partida para trabajar contenidos socioculturales y presentarles el trabajo con las ONG. El trabajo con las ONGs consta de dos partes. Una práctica, que se basa en la toma de contacto con el voluntariado y participación en un proyecto; y una parte más teórica y relacionada con el trabajo de clase, que consiste en la creación de una campaña de conciencia social relacionada con el proyecto en el que participan. (*Anexo 3*).

En el caso del taller presentado en ASELE, aunque se ha explicado todo lo anterior, como no era posible trabajar sobre proyectos reales, se ha modificado ligeramente la parte final. Se han presentado una serie de fotos y se ha pedido la elaboración de una campaña para concienciar sobre el problema que representaba la foto elegida por cada grupo.

Referencias bibliográficas

- ACQUARONI, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ [consulta: septiembre de 2018].
- GALEANO, E. (2005 [1998]). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- GALEANO, E. (2003). *Las venas abiertas de Latino América*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- PRENDES ESPINOZA, M. P., MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (2001). La innovación tecnológica en el sistema escolar y el rol del profesor como elemento clave del cambio. *Educación en el 2000: Revista de Formación del Profesorado*, 3, pp. 14-17. Murcia: Universidad de Murcia. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/39139598_La_innovacion_tecnologica_en_el_sistema_escolar_y_el_rol_del_profesor_como_elemento_clave_del_cambio [consulta: septiembre de 2018]
- Instituto Cervantes (2002). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm [consulta: septiembre de 2018].

ANEXOS

ANEXO 1: POR SUS PALABRAS LO CONOCERÁS

1. El profesor va a entregaros una serie de frases de un famoso escritor hispanoamericano. Leedlas detenidamente y realizad las actividades que se os presentan a continuación.

«Al fin y al cabo, somos lo que hacemos para cambiar lo que somos».

«La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar».

«Por suerte, creo que estoy fuera de los géneros. Y eso es el resultado de muchos años de trabajo en que fui descubriendo que lo mío era una síntesis de diferentes géneros. Una tentativa de síntesis para recuperar la unidad perdida del lenguaje humano».

«La cultura formal nos roba la palabra. La economía imperial nos roba la riqueza. La historia oficial nos roba la memoria».

«El código moral del fin del milenio no condena la injusticia, sino el fracaso».

«La caridad es humillante porque se ejerce verticalmente y desde arriba; la solidaridad es horizontal e implica respeto mutuo».

«Hay un único lugar donde ayer y hoy se encuentran y se reconocen y se abrazan. Ese lugar es mañana».

«Yo escribo para quienes no pueden leerme. Los de abajo, los que esperan desde hace siglos en la cola de la historia, no saben leer o no tienen con qué».

«Quien no está preso de la necesidad, está preso del miedo: unos no duermen por la ansiedad de tener las cosas que no tienen, y otros no duermen por el pánico de perder las cosas que tienen».

«Habitamos un mundo que trata mejor a los muertos que a los vivos. Los vivos somos preguntones, y somos respondones, y tenemos otros graves defectos imperdonables para un sistema que cree que la muerte, como el dinero, mejora a la gente».

«El automóvil, el televisor, el vídeo, la computadora personal, el teléfono celular y demás contraseñas de la felicidad, máquinas nacidas para «ganar tiempo» o para «pasar el tiempo», se apoderan del tiempo».

«Le agradezco al periodismo que me haya sacado de la contemplación de los laberintos de mi propio ombligo».

«Yo creo que la función del escritor consiste en ayudar a mirar. Que el escritor es alguien que quizás puede tener la alegría de ayudar a mirar a los demás».

- a) Escoged la que más os gusta e intentad explicársela a vuestros compañeros. Justificad vuestra elección.
 - b) Nuestras palabras y actos hablan de nosotros. ¿Podrías hacer un breve perfil de esta persona a través de sus frases? Intentad decir al menos tres características hablando de cómo os lo imagináis o cómo creéis que es su vida.
2. Aquí tenéis una serie de imágenes suyas. ¿Os lo imaginabais así? ¿Qué cosas creéis que le gustan? Comentad las diferentes fotografías.

Se muestra al alumnado diferentes imágenes, fotos, dibujos, caricaturas... que conformen una idea de la personalidad del autor estudiado. Pueden aparecer fotos de sus diferentes libros, de Galeano y el fútbol (una de sus pasiones), del uruguayo con diferentes personajes de reconocimiento internacional (ej. Rigoberta Menchu), etcétera.

En los siguientes enlaces podemos encontrar ejemplos variados:

<https://latinta.com.ar/wp-content/uploads/2019/04/galeano-futbol-ariel-scher.jpg>

https://imagenes.heraldo.es/files/image_990_v1/uploads/imagenes/2015/04/13/_file_nobel1992pea17171828_461ba5c4.jpg

<https://www.pinterest.es/pin/292734044500068340/>

<https://media.ultimahora.com/adjuntos/161/imagenes/003/063/0003063278.jpg>

<https://www.diariocontexto.com.ar/wp-content/uploads/2015/04/Galeano-1018x700.jpg>

https://1.bp.blogspot.com/-5DpVjNNEFgU/VziFtgjDz-I/AAAAAAAAA90/IPxWrW76kQUpzdDyBiAoU8RR-bB_OfgUQCCLCB/s1600/eduardo-galeano.jpg

<https://3.bp.blogspot.com/-HrnsGgBoJuw/WgVNi5T3rgI/AAAAAAAADtg/gMVp0XD6ro8F8-4OQbcXyi8dlv9-eQohgCLcBGAs/s400/Eduardo-Galeano-libros.jpg>

3. El vídeo que verás a continuación narra la noticia de su muerte. Escúchalo y completa o modifica el perfil que habías hecho en el apartado b. (posibilidad de preguntas concretas):

<https://www.youtube.com/watch?v=twaz8efZotM>

4. Completa la biografía que has hecho con la ayuda de internet. Alguno de los enlaces que se te ofrecen a continuación cuentan con ejercicios de comprensión lectora:

http://roble.pntic.mec.es/eard0005/hot_potatoes/ciego/galeano.htm

<http://www.biografiasyvidas.com/biografia/g/galeano.htm>

<https://www.escriitores.org/biografias/374-eduardo-galeano>

5. En estos enlaces puedes encontrar referencias a su poética y a su filosofía ya que, como hemos visto, ambos son complementarios:

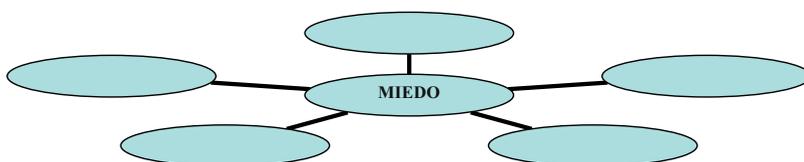
<http://www.laizquierdadiario.com/Giro-a-la-Izquierda-Homenaje-a-Galeano>

<http://www.eldigoras.com/eda/t01/art13galeano.htm>

<http://blog.sttorybox.com/5-consejos-para-escribir-de-eduardo-galeano/>

ANEXO 2: EL MIEDO GLOBAL

1. A continuación analizaremos un texto titulado «El miedo global». ¿qué palabras o expresiones crees que pueden aparecer en él?



2. El profesor os entregará fragmentos de un poema titulado «El miedo global», del libro *Patas Arriba*, intentad agrupar todos los fragmentos y ordenarlos.
3. Ahora escucharemos una versión hecha por La Gran Orquesta Republicana para comprobar si nuestra versión se parece a la de Eduardo Galeano³.
<http://www.laorquesta.org/miedoglobal.mp3>
4. Una vez organizado leedlo de nuevo y buscad el tema. ¿Qué título le pondríais vosotros?
5. Las estrofas del texto de Galeano podrían tener diferente orden e incluso nuevas estrofas. Intentad añadir vosotros una relacionada con un nuevo tema. Para ello, puedes ayudarte de las palabras aparecidas en el primer apartado.

ANEXO 3: PROYECTO DE VOLUNTARIADO

Al estudiar a Galeano hemos visto que en su obra aparece la denuncia, pero también la esperanza en el cambio y en la humanidad ya que, como él mismo decía: «Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, puede cambiar el mundo». Seguiremos en esta última parte su consejo e intentaremos aportar nuestra ayuda para mejorar nuestra sociedad, ya que aunque nuestras acciones sean «cosas chiquitas, no acaben con la pobreza, no nos saquen del subdesarrollo, ni socialicen los medios de producción y de cambio... quizá desencadenen la alegría de hacer y la traduzcan en actos».

3 Si te ha gustado el poema y quieres ver más obras inspiradas en él, puedes consultar los siguientes enlaces: https://www.youtube.com/watch?v=MI6_nPLayl&t=14s
<https://www.youtube.com/watch?v=unNA2h2hg8o>

1. Toma de contacto con el voluntariado

Para realizar esta parte de la actividad nos pondremos en contacto con varias ONG de la ciudad con el fin de hacer alguna visita guiada e incluso colaborar.

- a) Tipos de voluntariado: diferentes proyectos según formación.

Puedes encontrar más información en:

<http://www.voluntariado.net/castellano/default.asp>

- b) Contacto con ONG locales y proyectos en la ciudad.

- c) ¿Quieres ser voluntario? Proyectos, destinos, solicitudes e impresos.

Puedes consultar las siguientes páginas para dudas:

<http://www.voluntariadogalego.org/web/>

<https://www.usc.es/gl/servizos/sepiu/index.html>

2. Tarea final: Creación de un proyecto

- a) En la visita a la ONG os han hablado de diferentes proyectos, ¿cuál os ha parecido más interesante o urgente?, ¿por qué?

- b) Teniendo en cuenta vuestra respuesta al ejercicio anterior, intentad juntaros en grupos de cuatro o cinco personas.

- c) Una asociación privada va a conceder un dinero a una iniciativa solidaria concreta y la ONG con la que colaboráis quiere presentarse a este concurso y os pide que diseñéis un proyecto de algo relacionado con vuestro tema:

- Piensa la acción concreta que vais a proponer.

- Elabora el proyecto dejando bien claros los objetivos y los medios utilizados para llevarla a cabo.

- Vuestro proyecto tiene que ser defendido ante un jurado, así que prepara una buena presentación.

- d) Los alumnos y el profesor votarán al mejor proyecto, para lo que deberán tener en cuenta la plantilla que se les entregará.

- e) El proyecto más votado será el ganador.

TABLA DE EVALUACIÓN

GRUPO	
PROYECTO	
Tema y objetivo general	
Objetivos concretos	
Actividades	
Recursos necesarios	
Posibles resultados	
EXPOSICIÓN	
Contenidos	
Claridad de la exposición	
Recursos utilizados para la exposición	
NOTA FINAL	

Iceland Calling: la autonomía en un proyecto de telecolaboración

PILAR CONCHEIRO

Háskóli Íslands (Universidad de Islandia)

OLIVIA ESPEJEL

Universidad de Barcelona

1. El proyecto de telecolaboración. Origen, evolución y objetivos

El principal propósito del proyecto de Telecolaboración HI-UB consistía en fomentar la colaboración entre estudiantes de español como lengua extranjera de la Universidad de Islandia (HI) y alumnos del programa de Máster de Formación de profesores de ELE de la Universidad de Barcelona (UB). Por ello, ambos grupos colaboraron en la realización de una serie de tareas cuyo objetivo era el desarrollo de diferentes competencias comunicativas y la autonomía. En este trabajo exponemos de qué manera se fomentó dicha autonomía en las tareas que se diseñaron para este proyecto en concreto y aportamos breves muestras del trabajo y opinión de los alumnos.

El proyecto de Telecolaboración HI-UB se realizó en el año lectivo 2017-2018. Si bien en este trabajo nos referiremos únicamente a esta edición, la UB había llevado a cabo varios proyectos similares en colaboración con la Universidad de Groninga, Holanda, desde el año 2013¹.

Empezaremos describiendo brevemente a los grupos de alumnos. En la universidad de Islandia o HI, según las siglas en islandés, participaron en el proyecto

1 Puede consultarse Espejel (2017) para conocer en mayor profundidad el proyecto de Telecolaboración RUG-UB: <https://www.tdx.cat/handle/10803/482210>

los 19 estudiantes que cursaban la asignatura *Talþjálfun* II² (impartida por la Dra. Pilar Concheiro, profesora de la Universidad de Islandia) con un nivel de lengua B1-B2. Todos eran estudiantes de diferentes disciplinas académicas, con una media de edad en torno a los 20 años. Por otro lado, en la UB se contaba con un grupo de 21 alumnos formado por 18 nativos de España e Hispanoamérica y tres no nativos con un dominio casi nativo de la lengua. Estos estudiantes estaban cursando el segundo semestre del programa de máster previamente mencionado. En concreto, este proyecto de colaboración formaba parte de la asignatura *Las TIC en la didáctica de ELE*, impartida por el profesor titular Dr. Joan-Tomàs Pujolà y la profesora asociada Dra. Olivia Espejel.

Cabe mencionar que este proyecto se realizó en paralelo –y estaba profundamente imbricado– con el desarrollo de las clases presenciales de cada grupo de enero a abril de 2018. Es por ello que el peso dentro de la evaluación de cada asignatura representaba un valor muy alto. Para los estudiantes de español como lengua extranjera de la Universidad de Islandia equivalía al 40 % de su nota final, mientras que suponía el 80 % de la nota final para los estudiantes en formación de la UB.

A diferencia de otros proyectos de telecolaboración en los que se trabaja con grupos de estudiantes de lenguas, este proyecto puede tipificarse como telecolaboración 2.0 (Guth y Helm, 2010), puesto que hace hincapié en el desarrollo de competencias digitales, especialmente en lo que respecta a la competencia comunicativa digital, y de competencias interculturales. Además, tiene como objetivos específicos para el grupo de estudiantes de español, el desarrollo de competencias lingüísticas y en los profesores en formación, de competencias digitales docentes. Para el buen desarrollo del proyecto todos los miembros deben trabajar con un alto grado de autonomía y reciprocidad. En el apartado 2, profundizaremos en esta cuestión.

Ambos grupos de alumnos debían resolver a distancia las tareas del proyecto de telecolaboración, que describimos en el apartado 3 de este trabajo, aprovechando dos canales básicos de comunicación: la aplicación de chat por móvil WhatsApp y videoconferencias mediante la aplicación de Google Hangouts.

Asimismo, todos los documentos relacionados con el proyecto, el calendario, las instrucciones para las tareas y los buzones de recepción de los productos generados en dichas tareas se unificaron en el entorno virtual de Google Classroom, en su versión sin adscripción a ningún centro educativo.

Durante el proyecto, los profesores de ambas universidades recogieron una serie de datos con el fin de evaluar e investigar los resultados de aprendizaje durante el proyecto. En concreto, se recogieron dos reflexiones de cada profesor en

2 El nombre de la asignatura podría traducirse al español como «Práctica de la expresión oral».

formación –publicadas en el portafolio de aprendizaje que construyeron durante su formación en el máster– y una reflexión final en grupos; además, se tuvieron en cuenta los archivos de WhatsApp que se generaron durante el proyecto³. Los alumnos de máster también debían grabar sus sesiones por Hangouts y colgar los vídeos en Classroom, de forma que podían ser recuperados para una posterior reflexión y para que sus compañeros pudieran tener acceso a otras grabaciones. Finalmente, los estudiantes islandeses respondieron un cuestionario final destinado a recoger sus impresiones con respecto al proyecto y a su impacto en su proceso de aprendizaje.

2. La autonomía en contextos digitales

La telecolaboración permite introducir un contexto digital en el que los estudiantes puedan interactuar y alcanzar unos objetivos determinados mediante la realización de una tarea común (Appel y Pujolá, 2015; O'Dowd, 2008, 2013, 2015, 2017). La interacción que se genera a través de la colaboración para la realización de esa tarea común contribuye a desarrollar la autonomía del estudiante. Benson (2001) reconocía la importancia de la interacción desarrollada fuera de un contexto formal como factor relevante para el aprendiente autónomo. La incorporación de la web social ha contribuido a generar esos contextos informales de aprendizaje en los que los estudiantes pueden interactuar, colaborar, crear y compartir contenido; contextos en los que pueden llegar a desarrollar su autonomía. Schwienhorst (2008) indentifica tres fases que determinan la autonomía de los aprendientes durante el aprendizaje en entornos digitales y que nos proporcionaron un marco idóneo para el análisis del presente proyecto de colaboración: (1) Fase de interacción: se refiere a la capacidad del aprendiente para manejarse en diversas situaciones comunicativas en la lengua meta y que implican la interacción con otros hablantes de la misma. (2) Fase de experimentación: definida como la habilidad para asumir el rol de agente activo y para monitorear el progreso del propio aprendizaje. (3) Fase de reflexión: implica un proceso de interiorización y de análisis metalingüístico y metacognitivo.

3. El diseño y la estructura de las tareas

El proyecto estaba diseñado en dos fases. Durante la primera fase los profesores de ambas universidades indicaron tres tareas que los alumnos debían llevar a

3 Resulta pertinente comentar con respecto a este punto que los estudiantes podían borrar aquellos fragmentos de las conversaciones que preferían mantener en privado.

cabo de manera conjunta y colaborativa. En la segunda fase, los alumnos de la Universidad de Barcelona se convirtieron en agentes activos y se encargaron de diseñar un proyecto 2.0 para sus compañeros islandeses. A continuación, explicamos con mayor detalle cada una de sus tareas y su relación con la autonomía.

3.1. Tarea 1: Romper el hielo

El objetivo principal de esta tarea consistía en empezar a establecer vínculos entre ambos grupos de alumnos para generar un ambiente de trabajo adecuado. Para esta tarea los alumnos se agruparon en parejas elegidas al azar. En total, se formaron 17 parejas y dos tríos. El margen de tiempo para realizarla era de dos semanas y debían hacer lo siguiente: los alumnos de la HI tenían que preparar una biografía lingüística en la que explicarían su historia de aprendizaje con el español y sus motivos para aprenderlo, entre otras cuestiones. Debían compartir este documento con la pareja de la UB que les había sido asignada aleatoriamente. Todas las parejas o grupos de tres organizaron y tuvieron su primer encuentro a través de Google Hangouts. Los estudiantes islandeses acudieron a ese primer encuentro con su biografía lingüística preparada, ya que los alumnos de la UB se encargarían de llevar a cabo un breve análisis de necesidades de su pareja y ese documento les serviría a ambos grupos como punto de partida. Sin embargo, y después de analizar todas las conversaciones, nos dimos cuenta de que llegados a un cierto punto, dicho análisis de necesidades se dejaba al margen y surgía el interés por conocer y saber más sobre la persona que tenían al otro lado de la pantalla y a miles de kilómetros de distancia.

De ese modo se encontraron puntos en común, conexiones necesarias para construir una relación de confianza y complicidad; algo fundamental para trabajar en armonía a lo largo del proyecto. Una muestra de ello son los siguientes ejemplos extraídos de reflexiones de una alumna de la UB (1) y dos alumnas de HI (2 y 3).

(1) Sin embargo, todas mis preocupaciones se desvanecieron cuando me agregé a Facebook y empezamos a hablar y a descubrir que teníamos muchas cosas en común: las dos hemos estudiado Lingüística Aplicada pese a que nos hemos decantado por la docencia, nos encanta viajar, conocer gente y hacer tandems, etc. Así que el más acertado, imposible.

En el ejemplo (1) podemos observar que se ha establecido un canal de comunicación (Facebook) que no figuraba en las instrucciones de la actividad. Es un ejemplo de cómo el proyecto favorece que los alumnos de manera autónoma establezcan interacciones de índole informal y realicen actividades fuera del

proyecto, experimentando con la comunicación y la enseñanza. En concreto, podemos mencionar el caso de un alumno islandés que como afición personal escribía relatos cortos y se los enviaba a su compañera de la UB para que se los corrigiese; o las recomendaciones de lecturas y música que se daban entre ellos y surgían en medio de las conversaciones que mantenían; o esas relaciones de amistad que a día de hoy aún mantienen algunas parejas formadas para esta tarea.

(2) El primer encuentro fue súper divertido. Ella hablaba muy rápido primero pero habló más despacio cuando lo pedí. Hablamos una hora! Le dije que quería tener más autoestima y seguridad en español:

(3) Al principio me sentí un poco nerviosa pero poco a poco me relajaba. Me encantaba practicar español con un nativo. Expliqué mi miedo de hablar y me dieron tiempo para explicar si no encontré las palabras. Le dije que quería mejorar mi fluidez y aprender más vocabulario.

Con respecto a los ejemplos (2) y (3) nos gustaría remarcar la importancia que otorgan los estudiantes de ELE al control de la comunicación que lograron establecer con sus compañeros pidiéndoles que hablasen más despacio o explicando sus dificultades y sentimientos a la hora de conversar. También nos parece relevante destacar la utilidad de esta tarea para que los alumnos islandeses desarrollasen su autonomía y reflexionasen sobre qué aspectos de la lengua querían mejorar durante la duración del proyecto de telecolaboración.

3.2. Tarea 2: ¿Qué me cuentas de...?

Para esta segunda tarea los alumnos debían trabajar en grupos. En concreto, se crearon 5 grupos formados por entre seis y ocho estudiantes de ambas universidades. El canal de comunicación para esta tarea fue el servicio de mensajería WhatsApp; su popularidad en España justificó el interés en mostrar modos diferentes de comunicarse a los estudiantes islandeses, poco familiarizados con el canal. El objetivo principal residía en la exploración de formas de comunicación multimodal y su enseñanza.

El primer paso de esta tarea consistía en que los estudiantes islandeses y los de la UB estableciesen una discusión para elegir un tema sociocultural sobre sus propios países y culturas que despertase su curiosidad e interés. Una vez elegidos dichos temas, los estudiantes debían crear un vídeo breve sobre el tema elegido y compartirlo con sus compañeros de la otra universidad. Los futuros profesores de español debían plantearse diferentes formas de crear un vídeo. Una vez creados y compartidos, se trabajaron durante la clase posibles explotaciones didácticas que se

podrían llevar a cabo con ellos. Por su parte, los estudiantes islandeses visionaron los vídeos y durante la clase presencial comentaron los aspectos que más les habían llamado la atención; además, a través de Google Hangouts dieron a sus compañeros de la UB retroalimentación sobre su visionado y consultaron cuestiones lingüísticas que les habían surgido.

Las temáticas fueron muy variadas. En concreto, en esta edición se crearon vídeos sobre gastronomía, tradiciones, curiosidades, el día a día en la vida de un estudiante. En algunos casos, los alumnos jugaron con el sentido del humor, lo que aportó frescura a sus propuestas y que tomamos como indicativo de la creación de un ambiente distendido en las relaciones grupales. Resulta pertinente comentar que una vez más, los estudiantes de ambas universidades fueron más allá de la propia tarea y siguieron conversando en WhatsApp sobre los vídeos que habían creado manteniendo de esta forma una conversación que trascendía el aula y la tarea estrictamente académica; interactuando en ese contexto informal fundamental para el desarrollo de la autonomía (Benson, 2011).

3.3. Tarea 3: Te proponemos lo siguiente

Esta tarea supone una continuidad de la tarea anterior, ya que comparte el objetivo principal (la exploración de formas de comunicación multimodal y su enseñanza) y el mismo canal de comunicación (WhatsApp). En esta ocasión, los profesores en formación eran los encargados de proponer dos actividades a sus compañeros islandeses; debían diseñarlas teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos de HI y el potencial comunicativo para la enseñanza de ELE de esta aplicación de mensajería.

De las múltiples propuestas nos gustaría destacar un juego en el que se debían adivinar los títulos (en español) de películas famosas a partir de emoticonos. Elegimos esta muestra porque nos parece interesante el modo en el que el grupo interactúa y convierte la comunicación síncrona y la práctica lingüística en un momento lúdico.

En el ejemplo a continuación (4), podemos observar cómo, después de dar las instrucciones, los alumnos islandeses, Luka, Alexandra y Hanna, se apuntan al juego. Además, vemos cómo sus compañeros de la UB animan el concurso y la participación. En todo momento, el ambiente es lúdico, distendido y de camaradería:

- (4)
[Instrucciones]
Luka: Me gusta mucho esto juego
Alexandra: A mi también

M: Para encontrar el nombre de la película en español podéis consultar Internet o las fuentes que queráis.

[...]

Moana: ¡EMPIEZA!

M: 1

Luka: *Isla del tesoro*

Hanna: ¿*Náufrago*?

Kronohkapone: ¡Incorrecto! ¡Vuelve a intentarlo!

Alexandra: *El árbol de la vida*

Moana: Incorrecto

Hanna: ¿*Libro de la vida*?

Alexandra: *El libro de la selva*

M: CORRECTO!

M: Alexandra, ¡tienes 1 punto!

Uno de los pilares fundamentales para el desarrollo de la autonomía en los profesores en formación reside en la capacidad de reflexión. En este sentido, nos gustaría mostrar la siguiente reflexión en el ejemplo (5) que realiza una profesora en formación tras finalizar la tarea 3:

(5)

Mi intención, en consecuencia, es *reflexionar* acerca de dos cuestiones fundamentales: de dónde parto y adónde quiero llegar, con el objeto de *desarrollar estrategias didácticas* más efectivas en un contexto comunicativo en crecimiento continuo. Para ello, voy a tratar de elucidar, mediante el *análisis* de nuestro primer encuentro en Hangouts y de nuestras conversaciones previas y posteriores por WhatsApp, nuestros perfiles y dinámica de interacción, así como las mejoras que puedo y debo implementar en mi actuación docente:

- [...] me doy cuenta de que necesito más planificación a la hora de abordar mi interacción [...];
- [...] el rol del tutor e-Learning no es tanto el de poseedor de conocimiento como el de facilitador del aprendizaje [...];
- [...] aprovecharé los puntos que tenemos en común (la música y la literatura) para motivarle y hacer que aprenda, en la medida de mis posibilidades, disfrutando.

Del ejemplo (5) resaltamos en cursiva aquellas palabras que nos resultan especialmente relevantes. Podemos ver cómo la alumna se plantea desarrollar estrategias didácticas más efectivas; observamos también cómo al final es capaz de plantearse medidas concretas para mejorar su práctica docente apoyándose en esa relación establecida con su compañero y mediante el fomento de una motivación intrínseca en ambos.

3.4. Proyectos

A lo largo de las primeras semanas del proyecto que acabamos de describir, los alumnos se fueron conociendo y generando una relación de confianza mutua. A través de las diferentes tareas, los profesores en formación obtuvieron información sobre los gustos y necesidades de sus compañeros. Este conocimiento contribuyó a desarrollar un clima de cercanía muy propicio para el aprendizaje en general pero realmente importante para el aprendizaje en entornos digitales. Pero, además, ese conocimiento sobre quiénes eran esos islandeses, qué les gustaba hacer, qué hacían en su tiempo libre y por qué se habían matriculado en ese curso resultaba de especial importancia en la creación de un proyecto significativo para el grupo meta que se les había asignado.

En este punto debemos mencionar que durante las clases presenciales de la UB se trabajaba la competencia digital, especialmente, la competencia comunicativa digital.

Por lo tanto, tal y como ya hemos mencionado, en esta segunda fase del proyecto de telecolaboración, a los profesores en formación les tocaba asumir el control del proceso educativo y diseñar un proyecto a la medida de sus compañeros islandeses. Para ello, los alumnos de la UB debían plantearse como objetivos principales tanto el desarrollo de competencias digitales como el de las competencias lingüísticas. Era fundamental que tuviesen en cuenta en todo momento las necesidades y características del grupo meta islandés asignado.

Los profesores de ambas universidades supervisaron en todo momento el proceso de creación para promover la reflexión y ayudar a los alumnos a encontrar soluciones creativas a las dificultades que pudieran surgir. Siguiendo el modelo de Schwienhorst (2008) sobre el desarrollo de la autonomía en entornos digitales y que mencionábamos en el apartado 2 del presente trabajo, en este momento del proyecto de telecolaboración los estudiantes se encontrarían en la fase de reflexión, asumiendo completamente el control de su proceso de aprendizaje.

En esta edición, los proyectos presentados fueron los siguientes: *Cineblog sobre películas hispanas*, *Blog de turismo low-cost en Islandia*, *Instagram para turistas hispanos interesados en visitar Islandia*, *Podcast Música a todo trapo* y la propuesta gamificada *Sigfús Gunnarsson ha desaparecido*.

Al final del proyecto, los alumnos de la UB realizaron una última reflexión global. Un ejemplo es el (6), donde podemos ver plasmada en palabras la experiencia de una profesora en formación. En ella se destaca el esfuerzo, la creación de actividades prácticas, la reflexión y el resultado tangible del proyecto:

(6) Hemos experimentado con la enseñanza de ELE a distancia, incorporando las distintas plataformas y aplicaciones que ofrecen las TIC; hemos elaborado *actividades*

diversas que pretendían integrar al grupo y recoger sus variopintas necesidades; hemos tenido que gestionar *problemas afectivos* no solo relativos a los islandeses, sino también a nosotros mismos; nos hemos visto obligados a *tomar decisiones* y, con ello, a *instruirnos de forma autónoma*; hemos *reflexionado* acerca de nuestras estrategias y actuación docente; hemos podido comparar nuestro proyecto con los demás y *aprender de ellos*; y, en definitiva, hemos obtenido una *muestra tangible* de lo que implican tantas horas de esfuerzo.

Los estudiantes islandeses de español como lengua extranjera, por su parte, destacaron en el cuestionario final la gran motivación que les supone ser partícipes de este proyecto, la autonomía con la que han podido gestionar su aprendizaje y el alto grado de colaboración con el que han trabajado junto con sus compañeros de la UB.

A continuación, hemos incluido el comentario (7) de un estudiante islandés; las palabras resaltadas en cursiva reflejan el desarrollo de la autonomía en su aprendizaje. El alumno destaca la interacción con otros en un entorno informal propiciado por la tecnología y la reflexión metacognitiva como aspectos positivos.

(7) Me pareció muy buena idea conectar alumnos islandeses con los futuros maestros en Barcelona. Creo que *todos aprendimos con todos*. Personalmente, siento que he mejorado mi español y que he aprendido mucho vocabulario. También *me gustó usar aplicaciones para aprender y estar conectado*. *Me hicieron pensar en cómo yo puedo mejorar la lengua* y me dieron muchos tips. Pero el más importante es que ahora tengo un buen amigo que voy a visitar pronto y me enseña los mejores lugares de su ciudad.

3.5. Algunas consideraciones sobre el proyecto

En todas las ediciones del proyecto de telecolaboración que la UB ha llevado a cabo en el marco del Máster de Formación de Profesores de Español Lengua Extranjera, y a pesar de las dificultades (fácilmente subsanables) que han podido surgir, hemos encontrado un alto nivel de satisfacción por parte de los estudiantes que nos animan a mantener este proyecto en futuras ediciones. Las reflexiones de los alumnos, los resultados de las tareas y proyectos demuestran que se cumplen con creces los objetivos educativos que nos marcamos. Esto no significa que no se den dificultades o problemas. Este proyecto aumenta considerablemente la carga de trabajo para alumnos y profesores. En ocasiones, algunos grupos presentan dificultades para cumplir los estrictos plazos que se deben establecer para completar las tareas. Con respecto a la recogida de datos, resulta algo complejo reunir todos los datos que se generan en el proyecto en forma de tareas, diálogos, chats, videoconferencias, reflexiones y cuestionarios.

4. Conclusiones

En conclusión, este proyecto de telecolaboración, basado en la estructura y el diseño de tareas que se han presentado a lo largo de este trabajo, contribuye a que el estudiante se convierta en un agente activo, en un participante autónomo involucrado en una comunidad de aprendizaje. Los estudiantes de máster de la UB diseñaron material didáctico y desarrollaron sistemas de evaluación teniendo en cuenta en todo momento las necesidades de los alumnos islandeses. Siguiendo el modelo de Healey, Flint y Harrington (2016) la relación entre ambos grupos de alumnos se basó en la reciprocidad y fomentó un estilo de aprendizaje centrado en la figura del aprendiente; un aprendizaje en el que el empoderamiento del alumnos, la pluralidad, la confianza y la honestidad constituyen valores fundamentales.

Referencias bibliográficas

- APPEL, C y PUJOLÁ, J. T. (2015). Pedagogical and Technological Issues in the Instructional Design of a tandem MOOC, en Proceedings of E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education. Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 1696-1705.
- BENSON, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Londres: Pearson Education.
- GODWIN-JONES, R. (2011). Emerging technologies: Autonomous language learning. *Language Learning & Technology*, 15(3), pp. 4-11.
- GUTH, S. y HELM, F. (2010). *Telecollaboration 2.0: Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century*. New York: Peter Lang.
- HEALEY, M., FLINT, A. y HARRINGTON, K. (2016). Students as partners: Reflections on a conceptual model, *Teaching & Learning Inquiry*, 4(2). Disponible en: <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/TLI/article/view/57438> [consulta: 28 de noviembre de 2018].
- SCHWIENHORST, K. (2008). *Learner Autonomy and CALL Environments*. Nueva York: Routledge.
- O'DOWD, R. (2008). Peer feedback on language form in telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 12(1), pp. 43-63.
- O'DOWD, R. (2013). Telecollaborative networks in university higher education: Overcoming barriers to integration, *The Internet and Higher Education*, 18, pp. 47-53.
- O'DOWD, R. (2015). Supporting in-service language educators in learning to telecollaborate, *Language Learning & Technology*, 19, pp. 63-82.
- O'DOWD, R. (2017). Interview with Robert O'Dowd, *The FLTMAG*. <http://fltmag.com/robert-odowd-telecollaboration/> [consulta: 28 de noviembre de 2018].

El factor afectivo y la motivación en el proceso de la enseñanza del español: el profesor en el aula, el tratamiento de los manuales y la creación de materiales para facilitar el aprendizaje

PATRICIA DE LA CAVADA FERNÁNDEZ-CORONADO
Universidad Complutense y Escuela Oficial de Idiomas

1. Introducción

A lo largo de la historia, en el proceso de aprendizaje el alumno aparecía como un mero receptor de conocimientos al que instruía el profesor. Howard Gardner con la *Teoría de las inteligencias múltiples* (1983), expandió el camino para focalizar la atención en el alumno y señalar las necesidades en función de las formas diferentes de aprendizaje que tenía cada tipo de inteligencia.

Hoy en día todos aceptamos que en cualquier proceso de aprendizaje, adquiere un importante valor el componente afectivo. Estudios recientes han demostrado que en el aprendizaje de lenguas considerar al aprendiente como ser emocional es de vital importancia.

Cuando aprendemos una lengua extranjera, intervienen una serie de factores de motivación, afecto, interés, que hacen que dicho aprendizaje sea efectivo o no. De ahí que los estudios sobre el componente emocional en el aula hayan proliferado en los últimos años.

La afectividad en el aula adquiere, en el caso de nuestro idioma (aunque debería desarrollarse en cualquier tipo de clase, materia, contexto educativo, dada su demostrada efectividad), una importancia crucial. En muchas ocasiones, su adaptación, integración y aprendizaje dependerán tanto (o más) de nuestra labor social, como de nuestra labor como docentes.

Desde el punto de vista del aprendizaje afectivo de idiomas, J. Arnold señala que «ser es tan importante como hacer, un buen profesor de idiomas sabe y hace

pero esencialmente es». Esto no significa que los profesores de idiomas ya no necesiten, por ejemplo, un buen dominio del idioma que enseñan o una formación apropiada respecto a la metodología de la enseñanza. Significa que estas destrezas serán mucho más eficaces si los profesores también se preocupan por su propia inteligencia emocional, pues esto puede resultar muy ventajoso para el proceso de aprendizaje de idiomas desde el punto de vista del alumno.

La elaboración de materiales y la buena selección de un manual pueden facilitar, sin lugar a dudas, este factor tan importante en el aula de ELE.

2. Factor afectivo y motivación en el proceso de la enseñanza del español

2.1. De la Teoría de las *inteligencias múltiples* a la inteligencia emocional

A principios de los años 80, Howard Gardner con la *Teoría de las inteligencias múltiples* (1983), cambió el concepto que hasta entonces se tenía de la educación y de la inteligencia, al señalar los diferentes tipos de inteligencias entre las que se encontraban la interpersonal y la intrapersonal.

Estos tipos de inteligencia le dieron una mayor relevancia a la atención y consideración de las emociones en las aulas. Este inicio abrió camino a Daniel Goleman (1996) que con su libro *Inteligencia Emocional* expandió las propuestas que desde 1990 trataban de difundir John Mayer y Peter Salovey con la intención de reinventar un planteamiento educativo constructivista lleno de carencias.

Estos autores señalaron que la Inteligencia Emocional era la capacidad que tenía una persona para identificar y desarrollar tanto sus emociones como las de otras personas, y que permitía modificar el pensamiento y la manera de actuar de los demás a partir de esa información. En 1997, Mayer y Salovey (Dueñas, 2002) reformularon su definición anterior para proponer que la Inteligencia Emocional conlleva la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones, así como el poder acceder y/o generar sentimientos cuando estos facilitan el pensamiento, lo que posibilita conocer, comprender y regular las emociones, lo que promueve el crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, citados en Dueñas, 2002), planteándose la posibilidad de su educación.

Esta propuesta vino a cuestionar los modelos educativos que hasta finales del siglo xx insistieron en la construcción que priorizaba los aspectos intelectuales y académicos sobre los emocionales y sociales, que se consideraban pertenecientes al ámbito privado del individuo (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008).

Hoy en día, somos conscientes de que la razón y la emoción existen de manera conjunta en el individuo y que es a partir de la necesidad o interés del mismo

por adquirir ciertos conocimientos, que las emociones y sentimientos influyen en el proceso, evidenciando que todo lo que hacemos, pensamos, imaginamos o recordamos, es posible porque las partes emocional y racional del cerebro trabajan conjuntamente, mostrando dependencia la una de la otra (Martínez, 2009).

Es así como a partir de las propuestas de Mayer y Slovey (1990) con los aportes de Gardner (1995) y Goleman (1996), se inició una ruptura con el planteamiento pedagógico anterior, y se comenzó a dar importancia a las emociones y a constituir una nueva enseñanza basada en la cognición y en la emoción como un todo integral que nos permita alcanzar un aprendizaje efectivo.

2.2. Concepto de afectividad o factor afectivo

El factor afectivo, la dimensión afectiva, el factor o componente emocional o afectividad, es algo que ha comenzado a tenerse en cuenta en los últimos años en las clases de idiomas y, dada su indudable influencia en el éxito a la hora de aprender, se ha convertido en uno de los temas preferidos como objeto de estudio por parte del profesorado. Pero ¿qué es o cómo podríamos definir este concepto?

Si atendemos a la definición del *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes, la afectividad se define como:

El conjunto de factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua, se ha clasificado tradicionalmente en dos variables: la cognitiva y la afectiva. La variable afectiva abarca todos aquellos fenómenos que se relacionan con los sentimientos, las vivencias y las emociones del aprendiente, como, por ejemplo, la actitud, el estado de ánimo, la motivación, la empatía, la autoimagen o la ansiedad.

Una de las grandes expertas en afectividad, Jane Arnold, en *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (2000) incluye «los aspectos de la emoción, del sentimiento, del estado de ánimo o de la actitud que condicionan la conducta [...] un amplio espectro de factores [...] que influyen en el aprendizaje de idiomas».

La afectividad también aparece en el *Marco común europeo de referencia de las lenguas*, que contempla la «competencia existencial», que hace referencia a las características individuales y a los rasgos de personalidad, así como una interacción social con otras personas. Esto viene a englobar las actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilo cognitivo y otros factores personales.

No obstante, hay autores que no aceptan el término de «afectividad» como algo que englobe emociones negativas: así, Dolores Soler-Espiauba señala «...que los términos «afectividad» y «afectivo» no se correspondían exactamente con lo que yo deseaba transmitir. La familia de palabras compuesta por el afecto, la afec-

tividad, afectuoso o afectivo vehicula un contenido semántico muy positivo, muy cerca de la zona sensible que llamamos corazón. No podemos englobar sentimientos como la ansiedad, el miedo o la inseguridad, cuyas consecuencias son negativas tanto en el aula de 2/L como en la vida de cualquier individuo, en el área de la afectividad», término que sustituye por «factores emocionales». Aunque podamos estar de acuerdo con la matización de la autora, aceptamos los términos como sinónimos en el planteamiento de este artículo por la aceptación generalizada de las definiciones que recogen esos sentimientos, ya sean positivos o negativos, bajo el término de «afectividad».

Anteriormente, la variable cognitiva había acaparado todos los estudios e investigaciones, pero gradualmente la afectividad ha ido adquiriendo un papel imprescindible en las aulas dada su demostrada efectividad. La importancia que se le ha ido otorgando a la afectividad no exime de tener que seguir prestando atención a todos los factores necesarios para aprender una lengua. Como señala J. Arnold (2000:19):

La dimensión afectiva de la enseñanza no se opone a la cognitiva. Cuando ambas se utilizan juntas, el proceso de aprendizaje se puede construir con unas bases más firmes. Ni los aspectos cognitivos ni los afectivos tienen la última palabra y, en realidad, ninguno de los dos puede separarse del otro.

Como seres humanos, sociales y emocionales, es evidente que atender y promover el interés por esas necesidades, no solo tiene resultados positivos en el aula de idiomas, sino en cualquier clase y en cualquier aspecto o estadio de la vida.

En muchos contextos de inmersión, como sucede en la Escuela Oficial de Idiomas, el estudiante no solo aprende y se enfrenta a una lengua nueva por placer, muchas veces lo hace por necesidad. En esta situación, el estudiante es, a su vez, un inmigrante que encuentra en la clase de idiomas un apoyo ante el desamparo de un mundo nuevo en el que debe empezar una vida de cero, y busca en la clase de español las herramientas para poder abordar todos los problemas que puede encontrarse en su vida. En estas situaciones en las que los estudiantes no solo quieren aprender una lengua, sino que la necesitan para cubrir las necesidades más básicas en una sociedad, prestar atención al factor afectivo se convierte en un reclamo imposible de ignorar porque el aprendizaje de la lengua supone el motor principal de una supervivencia.

Parece evidente que la atención de emociones positivas no puede seguir fuera de la enseñanza. En esta línea Goleman (1996) afirma:

(...) las emociones dificultan o favorecen nuestra capacidad de pensar, de planificar, de acometer el adiestramiento necesario para alcanzar un objetivo a largo plazo, de

solucionar problemas, etc., y, en este mismo sentido, establecen los límites de nuestras capacidades mentales innatas y determinan así los logros que podremos alcanzar en nuestra vida. Y en la medida en que estemos motivados por el entusiasmo y el gusto en lo que hacemos o incluso por un grado óptimo de ansiedad se convierten en excelentes estímulos para el logro. (p. 97).

2.3. Motivación

Según afirma Howard Gardner, la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras es definida como «el punto hasta que una persona lucha para aprender una lengua por el deseo de hacerlo y por la satisfacción que experimenta al hacerlo» (Gardner, 1985: 10).

Aunque la motivación no siempre es el placer de aprender un idioma, y en muchos casos puede ser la necesidad el mayor motor del sentimiento de motivación, está constatado que la efectividad del aprendizaje de un idioma produce una gran satisfacción y una motivación por seguir comunicándose y aprendiendo. Es por ello que, en los niveles bajos, al ser conscientes de su aprendizaje y evolución de manera más fehaciente, la motivación para continuar suele ser mucho mayor. Una vez superados los estadios iniciales y conseguido el propósito de la comunicación, son muchos los estudiantes que abandonan porque no son capaces de superar la barrera del esfuerzo que les provoca perfeccionar el aprendizaje y al no poder ver su evolución de manera tan palpable, se desaniman y lo dejan. La motivación, por supuesto, no es algo definitivo ni lineal. Puede aparecer y desaparecer y nuestro trabajo como docentes es tratar de crear factores que la fomenten e intentar mantenerla viva.

Todos, a lo largo de nuestro aprendizaje hemos experimentado la motivación y desmotivación con determinadas materias y en contextos variados. Las causas son múltiples y nuestro papel como docentes es intentar conseguir, en la medida de lo posible, que los estudiantes se encuentren interesados y motivados.

Como afirma Chomsky en Arnold (2000: 30): «La verdad del asunto es que aproximadamente el 99 por ciento de la enseñanza es lograr que los alumnos se interesen por el material».

2.3.1. Tipos de motivación

Gardner y Lambert (en Arnold, 2000: 30) consideraban que la motivación estaba dividida en dos orientaciones muy generales: motivación integradora y motivación instrumental. La primera se refiere a un deseo de aprender el idioma con el fin de relacionarse con la cultura de la lengua meta e incluso formar parte de

ella; el segundo tipo de motivación tiene que ver con motivos prácticos para aprender un idioma (por ejemplo, conseguir una determinada nota en un examen). Una motivación no necesariamente es mejor o más efectiva que la otra.

La clasificación más frecuente que encontramos divide la motivación en tres tipos: motivación extrínseca, intrínseca y amotivación:

- La motivación extrínseca tiene como objetivo conseguir una recompensa o evitar un castigo; se trata de algo externo a la propia actividad de aprendizaje.
- La motivación intrínseca, por su parte, supone que la recompensa se encuentra en la propia experiencia de aprendizaje. Como afirman Deci y Ryan (en Arnold 2000: 31) «la motivación intrínseca resulta evidente siempre que la curiosidad y el interés naturales de los alumnos potencien el aprendizaje». Es decir, cuando un alumno quiere aprender por realización personal, su propio interés o curiosidad, nos encontramos ante una motivación intrínseca.
- La amotivación es la ausencia de motivación y uno de los objetivos a los que tenemos que enfrentarnos como docentes. Dado que la motivación no es algo inamovible, podemos generar un cambio si promovemos variaciones en el estudiante.

Por su parte, el investigador canadiense R. Vallerand (1997), se basó en la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan para plantear posteriormente tres tipos de motivación intrínseca (Moreno Murcia y Martínez Camacho, 2006: 11):

- Motivación intrínseca hacia el conocimiento: el individuo realiza la actividad por el puro placer y la satisfacción que experimenta mientras intenta aprender.
- Motivación intrínseca hacia la ejecución: el individuo realiza la actividad porque quiere ser mejor y superarse así mismo.
- Motivación intrínseca hacia la estimulación: el individuo realiza la actividad porque experimenta sensaciones agradables.

2.3.2. Cómo favorecer la motivación

Rebecca L. Oxford (en Arnold, 2000: 85-86) nos ofrece las siguientes pautas para favorecer la motivación dentro del aula:

- a) Fomentar la autoestima y la confianza en sí mismos [...], proporcionándoles oportunidades para que puedan rendir bien en la clase de idiomas.
- b) Dejar muy claras las metas de la clase y ayudar a los alumnos a desarrollar estrategias para conseguir esas metas.

- c) Animar a los alumnos a que se relajen por medio de la música, la risa o los juegos.
- d) Ayudar a los alumnos de forma realista a evaluar su rendimiento.
- e) Ofrecer recompensas que sean significativas para los alumnos y que contribuyan a favorecer el uso del idioma.
- f) Proporcionar actividades que se dirijan a una variedad de estilos y estrategias de aprendizaje en el aula.

Pero a veces olvidamos uno de los factores clave para que el alumno esté motivado: la motivación del profesor. Resulta imposible motivar a los demás si uno mismo no se encuentra con esa motivación que le lleve a contagiar a los aprendientes mediante estas pautas o la sinergia de la motivación en sí misma. Como explican Williams y Burden (1999: 141-146), una de las labores principales que desempeña un profesor motivado es animar a sus alumnos a que despierten su interés y curiosidad, a través de actitudes positivas y optimistas hacia el objeto de aprendizaje: la lengua y la cultura meta. Con el fin de lograr este objetivo, un docente debe llevar al aula una amplia gama de propuestas didácticas que sean significativas y auténticas; es decir, que conecten con la realidad personal de los alumnos y que sean adecuadas dependiendo de los diferentes estilos de aprendizaje (en Mena Benet, 2013). Por ello, debemos analizar y reflexionar profundamente sobre el papel del profesor en el siguiente punto.

3. El profesor en el aula

Millet (en Arnold, 2000: 22) señala que «cuando los profesores se centran en el aprendizaje de sus alumnos comienzan a darse cuenta de que, si quieren mejorar su enseñanza y ser más conscientes del aprendizaje, al final tienen que trabajar en sí mismos».

Los estilos educativos son «el conjunto de ideas, creencias, valores, actitudes y hábitos de comportamiento que mantienen los profesores respecto a la educación de sus alumnos.

Magaz y García (1998) tratan del perfil de los estilos educativos. Según estos investigadores, los cuatro estilos que se derivan de los perfiles son:

- *Educación asertiva*: Demuestra afecto, control, sensibilidad hacia las necesidades del alumno reconociéndolo como ser diferenciado y único (aceptación incondicional). Plantea normas claras, con firme seguimiento en el uso de mandatos, refuerzo positivo y negativo si es necesario.

Estimulación de la independencia con responsabilidad. Comunicación abierta y bidireccional. Se fomenta un proceso de control externo (normas) y de control interno (valores interiorizados).

- *Educación punitiva*: Es equivalente al estilo o educación autoritaria, en el modelo de Palacios y Moreno (1994), son quienes piensan que los alumnos tienen la obligación de obedecerles y hacer lo que se les manda cuándo y cómo ellos dicen; estos docentes se violentan e incomodan cuando los alumnos no actúan conforme a sus instrucciones y mandatos; manifiestan satisfacción cuando sí cumplen sus órdenes.
- *Educación inhibicionista*: Corresponde a los docentes que piensan y creen que los alumnos deben resolver sus problemas solos para que aprendan lo que es realmente la vida. Se enfadan o sienten preocupación cuando los alumnos les piden ayuda; por lo general, prestan poca atención a las conductas y no elogian ni reconocen los éxitos, el esfuerzo y logros que alcanzan los alumnos.
- *Educación sobreprotectora*: Este estilo se caracteriza por que los docentes piensan que son los responsables de lo que se les ocurre a los alumnos; por lo tanto, procuran satisfacerlos en todo lo posible, ya que este es el modo de conseguir que los alumnos no sufran; justifican su actitud acudiendo a la poca experiencia del joven diciendo y argumentando que no sabe o no puede. Se preocupan excesivamente por los alumnos, inhibiendo su capacidad e impidiendo que estos realicen las cosas por sí mismos aunque en realidad puedan hacerlo.

❖ *El papel del docente*

Es difícil definir cuáles son las funciones principales que se esperan de un profesor de idiomas.

El Instituto Cervantes nos ofrece una guía con las siguientes competencias clave del profesorado de lenguas:

a) Organizar situaciones de aprendizaje: el docente debe analizar las necesidades de los estudiantes, planificar y gestionar las actividades del aula y favorecer el uso de la lengua y la reflexión sobre la misma.

b) Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno: el profesor debe intentar ayudar al alumno a formar parte de la evaluación, usar herramientas de evaluación y asegurar una evaluación de calidad.

c) Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje: garantizar que el estudiante forma parte de su proceso de aprendizaje, marca sus objetivos y utiliza sus herramientas.

d) Facilitar la comunicación intercultural: ayudar a que el alumno desarrolle su competencia intercultural.

e) Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución: reflexionar sobre el papel del profesorado y la práctica docente, formarse y participar activamente en la docencia.

f) Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo: gestionar sus propias emociones, implicarse en la inteligencia personal de los alumnos.

g) Participar activamente en la institución: conocer la institución, integrarse en ella, trabajar en equipo e implicarse en el funcionamiento del centro.

h) Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo: aprovechar el potencial de las TIC, asesorar al alumno para que las utilice en su aprendizaje, desarrollar su propia competencia digital, etc.

Sea cual sea el tipo de docente con el que podamos sentirnos identificados, dada la clasificación anterior de los tipos de educación, el docente juega un papel imprescindible dentro del aprendizaje y la motivación del estudiante. Obviamente, no podemos poner el peso de los resultados, de la amotivación o de cualquier tipo de fracaso escolar en el docente, sino en un fracaso del sistema, del entorno, de la falta de conocimientos, recursos o interés a nivel social, familiar, académico y, como parte del conjunto educativo, a veces también del docente. Pero es cierto que a un profesor se le exigen ciertos parámetros o requisitos que nos esforzamos por cumplir y superar sobradamente, y olvidamos en ocasiones plantearnos qué nos ha llevado a trabajar en un aula.

Me gustaría que reflexionáramos cómo docentes sobre los siguientes aspectos:

- **MOTIVACIÓN:** Nuestra motivación como docentes es algo primordial para que el estudiante se sienta motivado... La mejor manera de enseñar es con los actos, y solo a veces con las palabras. Somos lo que hacemos.
- **OBJETIVOS INDIVIDUALES:** Como docentes necesitamos marcarnos objetivos individuales que vayamos superando cada día y nos motive ante esos días tan difíciles, que también existen, dentro del aula.
- **OBJETIVOS DE CLASE:** La clase tiene que ser un conjunto cohesionado y con unos objetivos en común que abarquen la mayor parte de las metas individuales de cada miembro del grupo y nos lleve a un reto común.

- **RETOS:** Un profesor también merece marcarse unos retos, unos objetivos o sueños y visualizar cómo se ve en unos años, cómo se veía hace unos años y reconocer (y solucionar en caso negativo), si está en el lugar donde quiere o le gustaría estar. El reto también pueden valorarlo los estudiantes respecto a su visión sobre ellos mismos. Como conjunto podemos imaginar la evolución de cada estudiante y plantearnos si podemos ayudarlos a que en un tiempo ellos cumplan sus objetivos, y con nuestra ayuda, lleguen a donde quieran llegar.
- **ESTRATEGIAS:** Debemos pensar en estrategias de aprendizaje que les permitan tener un proceso satisfactorio y poner en práctica recursos que atiendan factores emocionales que les doten de herramientas más eficientes para aprender a seguir motivados.

Siguiendo los resultados obtenidos por diferentes análisis realizados en el aula (cuestionarios anuales, evaluaciones al profesor, análisis e investigaciones del doctorado y el estudio realizado en la EOI de Alicante sobre *El dibujo pedagógico como medio de análisis de identidades conectadas con una lengua y cultura extranjeras*, presente en las actas de este congreso) consideramos que es indispensable:

- Que los docentes tratemos de conocer al alumnado y sus inteligencias múltiples para intentar desarrollarlas.
- Favorecer el trabajo cooperativo en grupos y mantenernos en el plano de ayudante y supervisor.
- Reflexionar sobre las clases, escuchar a los alumnos, pedir evaluaciones, dejar que elijan y decidan.
- Escuchar sus necesidades: aprender de ellos. Enseñar aprendiendo.
- Favorecer la individualización, la atención individualizada por mucho que se trabaje en grupo, la atención a las necesidades de cada persona y nunca olvidar que trabajamos con seres humanos cargados de emociones y circunstancias vitales y personales variadas y, en ocasiones, difíciles.
- Crear alumnos autónomos y conscientes de su aprendizaje... solo así verán su evolución y se sentirán satisfechos con el progreso.
- Usar nuevas estrategias: evaluación lúdica (*kahoot, mentimeter* etc.), clases invertidas, salidas prácticas. Si no nos adaptamos a las herramientas y los avances que nos ofrecen las tecnologías y los medios de los que disponemos, no podremos captar su atención real respecto a sus intereses.

- Recordar que los protagonistas son ellos y hacer que se sientan protagonistas los hará sentirse y aprender mejor. A todos nos gusta que nos escuchen, atiendan y presten atención.
- Dar herramientas de contacto constante con el grupo (Edmodo, Facebook, grupo de WhatsApp), así, en el proceso, el sentido de pertenencia a un grupo, los ayudará a pedir ayuda, no caer ni desmotivarse, y de esta manera, evitar el abandono.
- Y, sobre todo, disfrutar y ser feliz en clase. Todos como alumnos sabemos lo aburrida que puede ser una clase, pero si el profesor disfruta, es raro que el alumno no lo haga.

Cuando enseñar es un arte... aprender es un placer

4. El tratamiento de los manuales y la creación de materiales para facilitar el aprendizaje

Lo primero que nos planteamos en esa gestión que debemos hacer como docentes, es el material que se va a utilizar en el aula.

Si usamos un libro de texto, debería utilizarse como mero instrumento y no como programas curriculares ni como centro del curso. Hay que tener presente que el libro de texto es un instrumento más al servicio de los objetivos concretos de aprendizaje y que terminar un libro en clase o no terminarlo no equivale a haber conseguido esos objetivos. El libro de texto es un instrumento útil, es un apoyo que da seguridad a los alumnos y es una ayuda inestimable para los profesores, pero ningún libro de texto se adapta totalmente a todos los grupos de clase posibles y, aun en el caso de que se trabaje con el que cumple todos los criterios, siempre será necesario adaptarlo, completarlo, actualizarlo y tener cierta autonomía respecto a él. Por ello hay que tener en cuenta una serie de premisas antes de elegir los libros de texto:

- Conocer las características psicoevolutivas y escolares, los intereses y necesidades del grupo destinatario. Aunque el libro se elija con antelación, sin conocer el grupo concreto, sí se puede saber el tipo de alumnado (edad, procedencia, intereses generacionales, características socioculturales, etc.) que se concretarán luego en cada grupo.
- Tener claro el enfoque metodológico, los objetivos y los contenidos. Los objetivos y contenidos deberían dar respuesta a los intereses de los alumnos.

❖ *Criterios para elegir manuales:*

El libro elegido debe responder lo más posible al programa y atender a los intereses de un público próximo a nuestros destinatarios. En general, los manuales presentan índices desarrollados donde se pueden observar qué objetivos se trabajan y en qué temas o tareas se desarrollan. De esta forma podemos encontrar aquellos que se acercan más a cada una de las situaciones escolares.

El aprendizaje se basará en tareas diseñadas a partir de los objetivos específicos, en la realización de las cuales el alumnado deberá adquirir unos conocimientos formales (desglosados en el apartado de competencia gramatical y léxico-semántica), aprender a utilizar unos procedimientos discursivos (desarrollados en la competencia pragmática y funcional) y unas estrategias de planificación, ejecución, control y reparación. Todo ello permitirá al alumnado comprender y producir textos ajustados a las situaciones de comunicación.

❖ *Aplicación en el aula:*

Uno de los criterios para escoger un manual, es que el profesor se sienta cómodo con él y le permita flexibilizar contenidos, sacarle el máximo provecho, trabajar todos los aspectos necesarios en cuanto a contenidos y a nivel emocional. Poder crear material propio a partir del mismo favorece la adaptación del manual al grupo y resulta absolutamente motivador.

A partir de la investigación realizada por Teresa Benet en 2013, *Factores afectivos que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera: la motivación*, a lo largo de los cursos hemos ido analizando y usando el material analizado en su estudio. Por limitación espacial, no podemos reflejar los resultados y análisis de otros manuales y nos centraremos en el mejor valorado tras probar múltiples manuales: *Agencia ELE 3* (nivel B1):

- Trabaja todos los tipos de inteligencia:
- Visual: a través de todas las imágenes y los cómics.
- Interpersonal: fomenta el trabajo cooperativo y facilita el protagonismo del alumno.
- Inteligencia lógico-matemática: ejercicios de agrupar palabras, de lógica, de conclusiones.
- Cinética: contar cuentos, moverse por la clase, trabajar en movimiento, adivinar actuando o con gestos.
- Lingüística: escribir cuentos, leer todo tipo de textos, etc.
- Musical: temática con posibilidad de trabajar canciones.
- Naturalista: tratamiento de temas relacionado con este tipo de inteligencia.

- Existencial: autoconocimiento profundo, tratamiento de temas universales.
- Intrapersonal: expresión de emociones, conocimiento de uno mismo... Aumento de autoestima, creación de vínculo con el grupo.
- Favorece el aprendizaje cooperativo y el buen ambiente.
- Facilita la autonomía y les ayuda a ser más conscientes de su aprendizaje.
- Dispone de material *online* y recursos audiovisuales para reforzar contenidos y hacer el material más atractivo y motivador.
- Posibilita la creación de material (libro de cuentos, vídeos, análisis de trayectorias, juegos, etc.)
- Presenta situaciones reales y útiles de la vida diaria contextualizadas.
- Trabaja el factor afectivo y la motivación (ejercicios prácticos para la vida, conocimiento de uno mismo y de los compañeros).

Armstrong considera necesario que los estudiantes tengan momentos de autonomía a lo largo de la jornada de clases. Para ello, propone vincular el contenido de la clase con la vida de los alumnos, estableciendo relaciones con sus vivencias y sentimientos, y darles la posibilidad de compartirlas; ofrecer opciones y dar al alumno la oportunidad de tomar decisiones sobre su propio aprendizaje; ayudarles a fijarse objetivos a corto o a largo plazo sobre su vida o sus estudios; hacer del aula un lugar donde se comparten las emociones y sentimientos, dando lugar a que ello ocurra.

Los estudiantes argumentan que este manual facilita el cumplimiento de todos esos objetivos: se sienten autónomos y seguros en un espacio en que comparten con sus compañeros sentimientos, sensaciones y situaciones reales de comunicación.

Arnold (1999) señala la importancia de la implicación personal como motor del aprendizaje en la clase de idiomas. Esta surge de una enseñanza significativa, en la cual aquello que se aprende se relaciona personalmente con el alumno y tiene un significado para él, haciéndose necesario un factor de disfrute en el proceso. En este sentido, la teoría de las inteligencias múltiples (IIMM) en la enseñanza de ELE tendría bastante que aportar, ya que permitiría llegar a estas áreas significativas.

Cuanto más completo sea el material, más nos facilitará la labor como docentes para poder adaptarlo a las necesidades, realidad vital y contexto del grupo, así como a cada uno de los miembros del mismo. Los materiales han avanzado significativamente respecto a los antiguos manuales y nos permiten un tratamiento mucho más profundo y satisfactorio de las necesidades de los aprendientes en el aula de ELE.

5. Conclusiones

Este artículo trata de poner de manifiesto los elementos claves que confluyen en el aula de ELE entre los que nos encontramos los estudiantes y los docentes, con unos materiales elegidos, adaptados o creados, como un conjunto de realidades vitales cargadas de emociones de las que no nos podemos despojar al entrar en clase de español. Por ello, investigar sobre cómo trabajar las emociones y sacar lo mejor de cada estudiante, favoreciendo así su desarrollo lingüístico y personal, se ha convertido en uno de mis objetivos prioritarios como docente.

En nuestro camino académico y formativo, hemos sufrido un sistema educativo carente de cualquier tipo de emoción, y por suerte, hoy en día tenemos la oportunidad de cambiar nuestra metodología, nuestras aulas, a nuestros alumnos y a nosotros mismos.

El esfuerzo del alumno se relativiza cuando va acompañado del interés del profesor por mejorar, analizarse, formarse y trabajar para realizar con eficiencia su papel como docente y facilitar al alumno un aprendizaje efectivo basado en la cooperación y la individualización.

Hemos de atender, escuchar, analizar las necesidades de nuestros alumnos y reflexionar cada día sobre nuestro papel en el aula y nuestra capacidad de superarnos cada día.

Si promovemos un buen ambiente, la cooperación y ayuda dentro de clase, ayudaremos a crear emociones positivas y un aprendizaje más efectivo.

Ante todo, no debemos olvidar que como dice Stevick (en Arnold, 1994):

El éxito al aprender, como experiencia significativa, depende menos de los materiales, los contenidos y las técnicas que de lo que ocurre en el interior de las personas, en su mundo afectivo y entre ellas dentro del aula.

Referencias bibliográficas

- ARNOLD, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- ARNOLD, J. (2006). *Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm
- CHOMSKY, N. (1998). *Una aproximación naturalista a la mente y al lenguaje*. Barcelona: Prensa Ibérica.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. (Francisco Agudo, trad.). Madrid: Editorial La Muralla (Obra original publicada en 1989).

- DECI, E.; RYAN, R. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health, *Canadian Psychology*, 49(3).
- DÍAZ BARRIGA, F. y HERNÁNDEZ ROJAS, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: McGRAW-HILL.
- DUEÑAS, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa, *Educación*, XXI(5). Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/706/70600505.pdf>
- FERNÁNDEZ BERROCAL, P. y RUIZ, D. (2008). La inteligencia emocional en la Educación, *Education & Psychology*. www.habilidadesparaadolescentes.com/archivos/2008_Inteligencia_Emocional_Educacion.pdf
- FERNÁNDEZ BERROCAL, P. y EXTREMERA, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela, *Revista Iberoamericana en Educación*. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/326Berrocal.pdf>
- GARCÍA, P. (2008). *Los espacios afectivos en el aula de segundas lenguas*, en I. Ballano (coord.) I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante. Bilbao: U. Deusto, pp. 35-42.
- GARCÍA RETANA, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje, *Educación*, 36(1). Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- GARDNER, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. Great Britain: Edward Arnold. Disponible en: <http://publish.uwo.ca/~gardner/>
- GARDNER, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona. España: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- GOLEMAN, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Javier Vergara (ed.). Santa Fe de Bogotá, Colombia.
- GONZÁLEZ, P. y VILLARRUBIA, M. (2011). La importancia de la variable afectiva en el aprendizaje de L2, *Actas de las IV Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester. Centro Virtual Cervantes*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones Centros/PDF/manchester_2011/07_gonzalez_villarrubia.pdf
- HERNÁNDEZ ROJAS, B. (2004). Sobre la afectividad y la enseñanza de lenguas extranjeras. Disponible en: <http://relinguistica.azc.uam.mx/no001/>
- MARTÍNEZ, J. D. (2004). *Aprendizaje de una lengua extranjera. Incidencia de los procesos atencionales y motivacionales*. Badajoz: @becedario.
- MENA, T. (2013). *Factores afectivos que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera: la motivación*. Máster en Español como Lengua Extranjera (IV Edición), Universidad de Oviedo, Oviedo.
- PRADA, E. (1991). Los factores afectivos en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, *Revista española de lingüística aplicada*, 7, pp. 137-148. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1959752>

- PUJANTE, A. L. (1979). *Aspectos psicopedagógicos del aprendizaje de idiomas extranjeros*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca; Instituto de Ciencias de la Educación.
- RONCEL, V. M. (2008). Autoconcepto, ansiedad y motivación en el aula de idiomas. *MarcoELE, Revista de didáctica de español lengua extranjera*, 7. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/7/roncel_autoconcepto-motivacion.pdf
- SILES ARTÉS, J. (1990). *Hacia una integración total en la clase de lengua extranjera*. II Congreso, ASELE. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0291.pdf
- SOLER- ESPIAUBA, D. (2009). Los factores emocionales en la enseñanza del E/2L. El trasvase intercultural, *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*.
- VV. AA. (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjera*. Instituto Cervantes. Disponible en: https://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf
- WILLIAMS, M. y BURDEN, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press.

El dibujo pedagógico como medio de análisis de identidades conectadas con una lengua y cultura extranjeras

PATRICIA DE LA CAVADA

Universidad Complutense de Madrid y EOI de Alicante

ÁLVARO SESMILO PINA

Universidad de Alcalá de Henares

1. Introducción

Durante los últimos años, entender mejor los procesos de enseñanza/aprendizaje de lenguas nos ha llevado a investigar más allá de los campos de la didáctica y lingüística en búsqueda de nuevas aportaciones e hipótesis. Tradicionalmente, se le ha dado mucho peso al conocimiento del sistema de la lengua y su funcionamiento, dejando de lado aspectos como las emociones, las experiencias y la identidad. Estos nuevos caminos nos han permitido adentrarnos en aspectos más conectados con la sociolingüística o la psicolingüística, disciplinas que nos ayudan a entender el aprendizaje de una lengua extranjera o L2 desde una perspectiva social.

Gran parte de lo que somos nos viene dado por la cultura en la que vivimos y la lengua que hablamos. Esta lengua materna o identitaria, a su vez, da sentido a todo lo que nos rodea. Como seres sociales, pertenecemos a una comunidad de habla conectada con una identidad lingüística, cultural y social determinadas. Esta comunidad es la que nos enseña unos valores, normas y comportamientos diferentes a los de otras comunidades y que todos los hablantes aceptan como parte de lo que son.

Cuando aprendemos una nueva lengua, entramos en una nueva comunidad lingüística con una manera diferente de entender el mundo y una forma especial de interacción y comunicación. Entender y experimentar esta nueva forma de

enfrentarnos a la realidad nos va a cambiar como personas. Al final, el comunicarse de forma efectiva en una lengua extranjera supone cambiar, modificar, mejorar nuestra identidad.

Si uno de nuestros objetivos como enseñantes de lenguas es el de preparar a los estudiantes para un mundo cada vez más global y multilingüe, en el que puedan comunicarse y sentirse bien (ellos mismos) usando la lengua meta, sin lugar a dudas, hay que prestar más atención a cómo ayudarlos a desarrollar una nueva identidad lingüística. «Language learning is the construction of imagined identities that are every bit as real as those imposed by society» (Kramsch, 2009: 17).

2. El concepto de identidad lingüística

Son varios los autores que han intentado definir este concepto desde diferentes puntos de vista y referidos a distintos contextos. Partiendo de la noción de identidad, Hamers y Blanc (2000) utilizan este término para hablar de los procesos internos involucrados en la formación del *yo* en relación a la pertenencia a una comunidad determinada. Unos años antes, Norton (1997) utiliza el concepto de identidad para referirse a cómo los individuos entienden su relación con el mundo. Con esto aceptamos que la identidad es una forma de representación social que media entre el individuo y el mundo social al que pertenece, conectándolos.

Por otro lado, Heller (1987) sugiere que a través del lenguaje las personas negocian una percepción de sí mismos (identidad) en los diferentes contextos en los que se encuentra. Por lo tanto, la lengua no es vista como un simple medio de comunicación, sino como una herramienta de construcción social que a su vez forma la identidad. Es aquí donde va cobrando importancia el papel de la lengua en el desarrollo de la identidad.

De acuerdo con esta teoría, Bourdieu (1977) muestra que el valor adscrito al habla no puede concebirse por separado de la persona que lo habla, y la persona que lo habla no puede ser concebida por separado de la sociedad en la que vive. En otras palabras, hay una interconexión entre lengua, sociedad e identidad. Martínez (2008:88) define la identidad lingüística como «el vínculo que crea el individuo con la comunidad de habla de la que se hace miembro y cuya variedad de la lengua adopta como suya propia». El individuo tiene que ser capaz de amoldarse si quiere desarrollarse socialmente en esta nueva comunidad. Además, «un hablante no construye una sola y unificada identidad lingüística para las distintas situaciones comunicativas. Construye identidades lingüísticas múltiples y complejas» (Martínez, 2008: 88-89).

El objetivo de todo aprendiente de lenguas extranjeras o L2 debería ser el de llegar a comunicarse de forma efectiva en esa nueva lengua, en diferentes contextos. Pero comunicarse supone más que utilizar un sistema lingüístico determinado. Hay una serie de conocimientos que van más allá de lo meramente lingüístico que los hablantes de una lengua determinada conocemos y aceptamos. Es nuestra identidad, nuestra identidad lingüística, única en un sentido pero compartida por una misma sociedad. Todos los individuos que quieran comunicarse y participar activamente en esta nueva comunidad deberán moldear su propia IL o desarrollar una nueva. Por lo tanto, esta nueva lengua que aprendemos va a hacer que desarrollemos una nueva identidad. (Halliday & Hassan, 1989). Nos va a ayudar a ver el mundo desde otro punto de vista, con diferente perspectiva. (Lemke, 2002).

3. ¿Cómo ayudamos a nuestros estudiantes a que desarrollen esta nueva identidad? Primera fase: identificación

Cuando hablamos del desarrollo de una nueva identidad conectada con una lengua y cultura extranjera nos referimos a un concepto en el que intervienen diferentes factores: lingüísticos, sociológicos, psicológicos e, incluso, neuronales. Por todo esto, nos encontramos ante un concepto muy complicado de analizar e identificar. De hecho, son muchos los estudios relacionados con el desarrollo de la identidad conectada a una nueva lengua y cultura, pero muy pocas las herramientas creadas para su identificación y análisis.

Para poder investigar sobre el desarrollo de la nueva identidad en aprendientes de español como lengua extranjera o L2, primero necesitábamos conocer si realmente se puede desarrollar esta nueva identidad y observar en qué casos se había conseguido y en cuáles no. Sin esta fase inicial, no tenía sentido que nos centráramos en reflexionar sobre qué aspectos habían ayudado a que se desarrollara esta nueva identidad. Pero nos veíamos necesitados de herramientas avaladas que nos sirvieran para tal fin.

Tras una ardua investigación, encontramos una herramienta que nos podía ser útil en esta primera fase: la identificación. Para crear esta herramienta, nos hemos basado en dos trabajos previos:

- La *Multi-metodología autobiográfica* desarrollada por Bagnoli en 2004
- La *Biografía lingüística* desarrollado por Busch, Jardine y Tjoutuku en 2006

La *Multi-metodología autobiográfica* fue una estrategia creada por Bagnoli (2004) con la finalidad de investigar la identidad de jóvenes inmigrantes que llegaban viviendo un tiempo en Europa. Su propuesta consistía en la combinación de herramientas lingüísticas (entrevista, diario personal) y visuales (utilización de fotografías, el *dibujo identitario*) con el objetivo de llegar a identificar esa nueva identidad. La ventaja de esta teoría es que los propios participantes del estudio se convierten, según el propio Bagnoli (2004: 1), en «co-investigadores». Como ya hemos mencionado antes, este propósito no era para nada sencillo, de ahí la combinación de diferentes técnicas durante el estudio. El objetivo de esta herramienta es el de fomentar la reflexión de los participantes sobre sí mismos y su nueva identidad, en el caso de que la hayan desarrollado.

Una de las técnicas propuestas por el autor es el *dibujo identitario*: los participantes deben hacer un dibujo sobre sí mismos bajo la siguiente premisa, «asking them to show who they were at that moment in life, and then to add the people and things that they considered important at that time» (Bagnoli, 2004: 7). El participante tiene total libertad para realizar este dibujo, puede usar imágenes, símbolos e, incluso, palabras en cualquier idioma y acompañar el dibujo con colores. El objetivo es que el sujeto sienta que puede expresarse mediante su creación. Una vez realizado el dibujo, el entrevistador pedirá al participante que lo describa. Todo lo que aparezca en la creación es relevante y tiene un significado. En la mayoría de los casos el testimonio del informante aporta información muy útil para entender este fenómeno.

Las *biografías lingüísticas* están formadas por entrevistas semiestructuradas complementadas con autorretratos dibujados por los propios entrevistados. Lo esencial de este estudio es la información adicional que los dibujos aportan. Durante el ejercicio, el participante dibuja su cuerpo (o se trabaja en una plantilla con la silueta de una persona) y colorea las diferentes partes de su cuerpo que conecta con los distintos idiomas que habla o domina usando diferentes colores. Una vez coloreado, se le pide al entrevistado que explique por qué ha elegido esas partes y esos colores determinados para reflejar las distintas lenguas (y culturas). Esta técnica ha revelado información importante relacionada con los sentimientos o emociones (positivas o negativas) que no habían sido expresadas durante la entrevista.

Según los autores, la relevancia de las *biografías lingüísticas* radica en la reflexión de las dimensiones sociales del uso del lenguaje al mismo tiempo que permiten estudiar las reglas e imágenes con las que el hablante se asocia (Busch *et al.* 2006). Por otro lado, ayuda a que el informante reflexione sobre las diferentes formas de entender y conectar con las distintas lenguas, culturas, sociedades (y todo lo que esto supone) que conviven dentro de su propia identidad.

4. Dos estudios relevantes para nuestra investigación

4.1. El desarrollo de la identidad a lo largo del ciclo vital por Gifre, Monreal y Esteban (2011)

Estudio relevante al aplicar el instrumento metodológico conocido como *retrato de identidad* o *dibujo identitario* a personas de distinta edad con el objetivo de analizar los diferentes resultados a lo largo del ciclo vital. Su propuesta es la de mostrar aspectos del desarrollo humano en cinco episodios o momentos evolutivos: la niñez o infancia (que iría de los 5 a los 11 años de edad); la adolescencia (de los 12 a los 17); la madurez emergente (que comprende el transcurso de los 18 a los 30 años); la madurez (entre los 30 y los 64) y, finalmente, la vejez (a partir de los 65 años).

Decidimos basar nuestra investigación en este estudio al comprobar que los informantes eran capaces de expresar cosas mediante dibujos, símbolos, colores que no eran capaces de hacer con la palabra. Al tratarse de una lengua extranjera, nos parecía relevante que los informantes sintieran total libertad de expresión y darles la opción de acompañar su discurso con cualquier tipo de expresión visual.

Por otro lado, el estudio refuerza la idea de que la expresión artística conecta con nuestro subconsciente de una forma diferente a la del cerebro. Con esta técnica, los informantes expresaban sentimientos o conceptos que no habrían exteriorizado en una entrevista, por ejemplo.

4.2. Portraits of plurilingualism in a French International school in Toronto by Gail Prasad (2014)

Este artículo se centra en dos investigaciones del autor en las que estudia cómo los jóvenes y adolescentes en contextos bilingües o multilingües sienten y desarrollan sus propias identidades. Este estudio fue motivado por la realidad que muchos docentes se encuentran cada día en sus aulas, un número creciente de estudiantes que hablan diferentes lenguas en el hogar, en sus comunidades y en la escuela.

Para ello, el autor recomienda el uso de una herramienta que denomina *autorretrato lingüístico* que permite involucrar a los estudiantes en la representación reflexiva de sus diversas identidades culturales y lingüísticas. En su primera investigación, pedía a sus estudiantes que colorearan las partes de una silueta humana (que representaba a ellos mismos a modo de avatar) que ellos conectaban con sus lenguas y culturas. A continuación, mantenía una breve entrevista con ellos en la que los informantes explicaban la selección de dichas partes y los colores.

Unos años más tarde, decidió repetir el estudio, pero esta vez hizo fotos a sus estudiantes y las modificó dejando solo su silueta. Esto permitió que la conexión del estudiante con el avatar (su representación de ellos mismos) fuera mucho mayor. Al igual que en el caso anterior, los informantes colorearon las partes de su cuerpo que conectaban con sus diferentes lenguas y culturas y luego realizaron una breve entrevista.

En todos los casos, el uso del *autorretrato lingüístico* permitió que los propios informantes fueran más conscientes de su propia identidad lingüística y cultural y expresar diferentes sentimientos al respecto; Por otro lado, fue una herramienta docente muy interesante para el profesorado, ya que les permitió entender comportamientos y actitudes de sus estudiantes y ayudarles en los casos en los que fuera necesario.

5. De la teoría a la práctica

Tras una profundización teórica y una vez diseñada la herramienta que nos serviría para recoger los datos del estudio empírico, decidimos poner en marcha la parte práctica con un objetivo bien delimitado. La investigación podía abordarse desde diferentes aspectos para alcanzar diversos objetivos y las variantes, podían ser infinitas.

En esta primera parte práctica, se decidió hacer una acotación para alcanzar así, un primer estadio que nos llevaría a la respuesta de las tres preguntas de investigación que nos hicimos al comienzo del estudio:

1. ¿Son capaces los estudiantes en contexto de inmersión de desarrollar esta nueva identidad lingüística?
2. En el caso de que la primera pregunta fuera afirmativa, ¿es posible que nuestra labor en el aula ayude a potenciar ese desarrollo?
3. ¿Cuánto más alto es el nivel de dominio de la lengua mayor es el desarrollo de la nueva identidad y la conexión con la lengua y cultura meta?

Estas preguntas, aparentemente fáciles de contestar, necesitaban una respuesta científica y una investigación objetiva para obtener conclusiones fiables sin prejuicios o ideas condicionadas.

No descartamos, en el futuro, ampliar las líneas de investigación para seguir analizando el desarrollo del perfil identitario en diferentes contextos (no inmersivos) o con perfiles diferentes de informantes.

5.1. Metodología de investigación

En este caso, decidimos centrarnos en el contexto de aprendizaje en inmersión para, en el futuro, comparar los datos con otros estudios similares y paralelos que estamos desarrollando en situaciones de aprendizaje en no inmersión. Para ello, contamos con la inestimable colaboración de la Escuela Oficial de Idiomas de Alicante, centro en el que Patricia de la Cavada trabaja como docente. Para poder responder a la tercera pregunta de investigación, decidimos centrarnos en los niveles A2 y B1 según el MCER.

En los dos grupos las características son totalmente dispares, fuente de riqueza por la gran heterogeneidad en cuanto al alumnado: distinto sexo, edad, religión, nivel, nacionalidades, nivel sociocultural, intereses, etc. Esta riqueza nos pareció un punto positivo al ser variables que no íbamos a tener en cuenta y que haría que los resultados fueran mucho más interesantes.

Lo único que tienen en común es su interés por aprender español, ya sea por placer o por necesidad y la situación de inmersión lingüística en el momento en que se realizó el estudio.

5.1.1. El perfil de los informantes

A2	17-20	20-30	30-40	40-50	50-60	60-70	70-72
FRANJAS DE EDAD	2	9	6	7	5	2	1
	EUROPA		ASIA	ÁFRICA	OCEANÍA		EURASIA
NACIONALIDAD	11		5	9	1	6	
SEXO	MUJERES				HOMBRES		
	25				7		
TIEMPO DE RESIDENCIA EN ESPAÑA (EN AÑOS)	0-1	1-3	3-5	5-7	7-10	+ de 10	
	2	8	16	3	2	1	
TIEMPO ESTUDIANDO ESPAÑOL (EN AÑOS)	0-1	1-3	3-5	5-7	7-10	+ de 10	
	2	19	6	2	2	1	

B1	0-20	20-30	30-40	40-50	50-60	60-70	70-72
FRANJAS DE EDAD	0	11	9	3	3	0	0
	EUROPA		ASIA	ÁFRICA	OCEANÍA		EURASIA
NACIONALIDAD	8		3	9	0	6	
SEXO	MUJERES				HOMBRES		
	20				6		
TIEMPO DE RESIDENCIA EN ESPAÑA (EN AÑOS)	0-1	1-3	3-5	5-7	7-10	+ de 10	
	15	6	4	1	0	0	
TIEMPO ESTUDIANDO ESPAÑOL (EN AÑOS)	0-1	1-3	3-5	5-7	7-10	+ de 10	
	18	5	3	0	0	0	

5.2. Herramientas del estudio

A lo largo del estudio, como se expone anteriormente, las herramientas elegidas para llevar a cabo la investigación han sido principalmente las siguientes:

1. El dibujo identitario.
2. La entrevista personal.

El procedimiento debía realizarse al principio y a final de curso a fin de analizar la evolución del desarrollo de la identidad de los estudiantes en un periodo lo suficientemente extenso como para asimilar la influencia de las clases y del entorno, y la posibilidad de desarrollar un perfil identitario.

5.2.1. El dibujo identitario

La realización del mismo debía realizarse dos veces con una diferencia formativa de 240 horas repartidas en dos horas diarias cuatro días a la semana y con una extensión temporal de nueve meses correspondiente a los dos cursos intensivos: A1-A2/B1.1-B1.2. El objetivo del primer dibujo era conocer las conexiones e identidades de los estudiantes con la lengua y cultura meta antes de iniciar el periodo instructivo. A partir de ahí, debíamos desarrollar el programa del curso con la intención de poner en práctica todos los elementos inherentes a la formación efectiva basados en el desarrollo del aprendizaje partiendo de los factores afectivos y emocionales.

La realización del segundo dibujo tenía como objetivo analizar la evolución de cada estudiante y comprobar que las dinámicas identitarias realizadas en clase habían sido efectivas.

Solicitamos la realización de ambos fuera del aula para que no se sintieran condicionados ni influidos por el entorno, y a su vez lo realizaran conscientes del proceso y en un entorno familiar y cómodo para que pudieran expresar realmente lo que sentían en el dibujo a fin de obtener como resultados de la investigación los datos más reales y fiables posibles.

Las instrucciones para realizarlo eran las mismas: podían usar cualquier color o hacerlo en blanco y negro, debían dedicar entre 10 y 20 minutos, disponiendo hasta un máximo una hora.

Se establecieron estos tiempos para que nos indicaran a través del tiempo empleado el grado de interés mostrado, así como su capacidad para desarrollar más o menos detalles en ese tiempo, su dedicación y otros datos imprescindibles para la valoración del estudio.

5.2.2. La entrevista personal

La entrevista en la primera parte de la investigación se realizó dentro del aula y de manera voluntaria. Una vez que habían realizado los dibujos, dedicamos una sesión a que pudieran exponer los datos más significativos del dibujo que habían realizado, explicar qué les había llevado a dibujar el objeto en sí, el porqué del uso de unos materiales u otros, unos colores o la ausencia de los mismos, el tiempo empleado y lo que habían sentido al realizarlo. El objetivo era obtener la mayor información posible a través de la explicación. En el nivel A1, la falta de vocabulario y el limitado conocimiento del idioma les impedía dar detalles exhaustivos.

En la segunda parte, se entrevistó a cada alumno individualmente en el centro pero fuera del horario lectivo, a fin de recabar la mayor cantidad de información posible y que nos hablaran del proceso o cambio que había habido entre un dibujo y otro, en caso de que se hubiera producido alguno.

Primero se les pedía realizar un análisis del segundo dibujo. Después se les entregaba el primero en caso de que lo hubieran hecho, lo explicaban y analizaban y, por último, se hacía un análisis de la trayectoria que habían experimentado. Hubo casos especialmente emotivos en los que los estudiantes expresaban todo tipo de sentimientos, desde la emoción hasta el agradecimiento, al recordar cómo se sentían a principio de curso y cómo se sentían en ese momento.

6. Resultados

Hemos seleccionado algunos dibujos con la intención de que sirvan como muestra de los resultados de la investigación. En el taller que realizamos en el congreso, pudimos mostrar una cantidad de ejemplos considerable. En el presente artículo, por las limitaciones espaciales, debemos seleccionar y mostrar, tan solo los que consideramos más visuales.

6.1. Dibujo 1

Esta muestra es de una alumna letona de B1 que nos ofrece un dibujo bastante complejo. Como podemos ver en el primer dibujo se siente estancada, cómoda, pero no sabe de dónde es, ni si está dando de ella todo lo que puede dar. Respecto a nuestro país lo ve como una oportunidad de libertad, de disfrutar, y de conocer una cultura nueva.

A final de curso se siente libre como un pájaro, capaz de moverse por este nuevo mundo y disfrutar de todo lo que esta nueva cultura y sociedad puede ofrecerle.

6.2. Dibujo 2

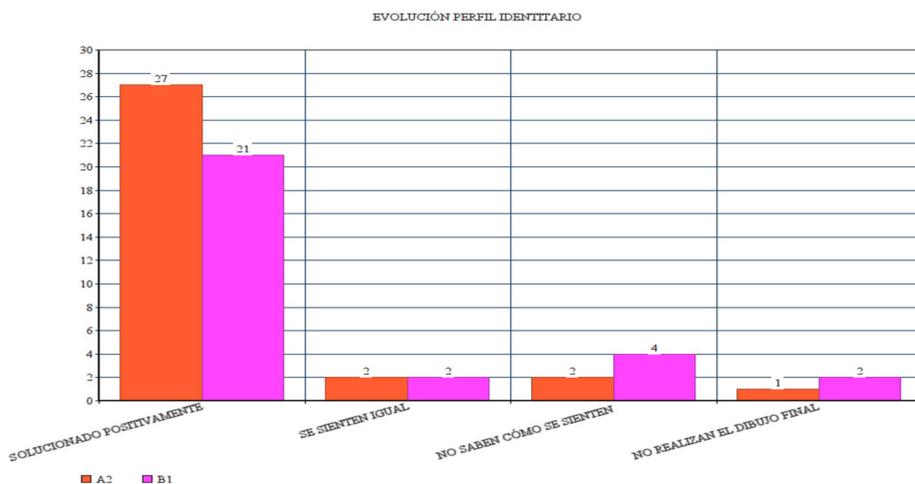
Esta alumna rusa nos muestra cómo se sentía bien respecto a su país, cultura e idioma y en contraposición, sentía miedo y aislamiento en España. A final de curso descubre nuevos amigos, un mundo nuevo, música, literatura, viajes e aparece el color y un corazón hacia esta cultura, idioma y país.



Dibujo 1



Dibujo 2



7. Conclusiones

A lo largo de este artículo, hemos pretendido reflexionar sobre la importancia de la identidad lingüística en la enseñanza/aprendizaje de lenguas. El valor adscrito al habla/discurso no puede concebirse por separado de la persona que lo habla, y la persona que lo habla no puede ser concebida por separado de las relaciones con sus redes sociales. Es, a través del lenguaje, como establecemos quienes somos (Bourdieu, 1977).

Como hablantes sociales, todos tenemos desarrollada una identidad lingüística concreta que vamos adaptando y moldeando según nuestras necesidades. Pertenecemos a una comunidad de habla específica que nos aporta una identidad lingüística y cultural determinada con unos valores, creencias y comportamientos aceptados por todos los individuos de la comunidad. Al aprender una nueva lengua y cultura, debemos reajustar y adaptar esta identidad lingüística inicial. Por ello, difícilmente podemos seguir siendo los mismos cuando aprendemos una nueva lengua.

Según demuestran los estudios, son muchos los casos en los que los alumnos no llegan a conectar con la lengua y cultura meta, por lo que no desarrollarían esta nueva identidad. Por otro lado, hay factores como la motivación que tiene una gran importancia para desarrollar la IL de una lengua extranjera.

Los resultados de la investigación demuestran que durante el periodo comprendido entre el comienzo y el final del estudio, los estudiantes:

1. Son capaces de desarrollar una nueva identidad lingüística y cultural.
2. Nuestras clases lo potencian mediante estrategias y recursos relacionados con el factor emocional, la motivación y la afectividad.
3. A mayor nivel de conocimiento del idioma no hay, necesariamente, mayor conexión ni mayor desarrollo de la identidad lingüística.

En esta primera fase: identificación; hemos querido desarrollar una herramienta que nos permita encontrar el punto de partida identitario de nuestros estudiantes. Una segunda fase: desarrollo; se tendrían que analizar qué actividades y dinámicas han favorecido a dicho desarrollo y cuáles son las causas. Dejamos estas cuestiones para futuros estudios y líneas de investigación.

Referencias bibliográficas

- BAGNOLI, A. (2004). Researching identities with Multi-method Autobiographies, *Sociological Research Online*, 9(2), pp. 1-22.
- BENWELL, B. y STOKOE, L. (2006). *Discourse and identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- BLOCK, D. (2006). Identity in applied linguistics: Where are we?. En: T. Omoniyi & G. White (eds.). *The sociolinguistics of identity*. London: Continuum, pp. 34-49.
- BLOCK, D. (2007). *Second language identities*. London: Continuum.
- BORDIEU, P. (1977). The economics of linguistic exchanges, *Social Science Information*, 16(6), pp. 645-668.
- BROWN, H.D. (1980). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- BUSCH, B., JARDINE, A. y TJOUTUKU, A. (2006). *Language biographies for multilingual learning* (Vol. 24). Cape Town, South Africa: PRAESA Occasional Papers.
- GIFRE, M., MONREAL, P. y ESTEBAN, M. (2011). El desarrollo de la identidad a lo largo del ciclo vital. Un estudio cualitativo y transversal, *Estudios de Psicología*, 32, pp. 227-241.
- HALLIDAY, M. K. A. y HASAN, R. (1989). *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- HAMERS, J. F. y BLANC, M. H. A. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HELLER, M. (1987). The role of language in the formation of ethnic identity, J. Phinney, & M. Rotheram, (eds.). *Children's Ethnic Socialization*. London: Sage, pp. 180-200.
- HERRERA, L. (2015). La identidad lingüística del contexto escolar, *Pap. trab. - Cent. Estud. Interdiscip. Etnolingüíst. Antropol. Soc.* 29, pp. 65-8.
- KRAMSCH, C. (2009). *The multilingual subject*. Oxford: Oxford University Press.

- KRASHEN, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- LAMBERT, W. (1972). *Language, psychology, and culture*. Stanford: Stanford University Press.
- LEMKE, J. L. (2002). Language development and identity: Multiple timescales in the social ecology of learning, C. Kramsch (ed.) *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*. London: Continuum, pp. 68-76.
- MARTÍNEZ, H. y MORA, E. (2008). La identidad lingüística y los trastornos del habla, *Boletín de Lingüística*, 20(29), pp. 85-101.
- MONERO, C. & POZO, J. (2011). *La identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites*. Madrid: NARCEA S.A.
- NORTON, B. (2000). *Identity and language learning*. London: Longman.
- NORTON, B. y TOOHEY, K. (2011). Identity, language learning, and social change, *Language Teaching*, 44(4), pp. 412-446.
- PRASAD, G. (2014). Portraits of Plurilingualism in a French International School in Toronto: Exploring the Role of Visual Methods to Access Students' Representations of their 200 Linguistically Diverse Identities, *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 17(1), pp. 51-77.
- RILEY, P. (2007). *Language, society and identity*. London: Continuum.
- SSCHUMANN, J. (1978). *The Pidginization Process: a Model for Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- THOMAS, L. (2004). *Language, society and power*. London: Routledge.

Creencias del profesorado sobre la enseñanza del español a hablantes de herencia en situación de inmersión

MARTA DE VEGA-DÍEZ / ASUNCIÓN MARTÍNEZ-ARBELAIZ
University Studies Abroad Consortium

1. La situación del español en los EE. UU.

De acuerdo con el informe del 2016 *El español: una lengua viva* del Instituto Cervantes, la población estimada de hablantes de español como primera lengua es de unos 472 millones. Con el llamado grupo de competencia limitada y el grupo de aprendices de lengua extranjera, serían unos 90 millones más. En total, el número de hablantes potenciales de español alcanzaría los 567 millones de hablantes, el 7,8 % de la población mundial. De acuerdo con la misma fuente, en 2050 seguirá siendo de un 7,8 %, aunque se anticipa un descenso en las siguientes décadas.

El mismo informe señala que los EE. UU. cuentan con 42,5 millones de hablantes de español, cifra que podría alcanzar los 46,5 millones según Potowski (2018). La distribución de hispanohablantes en este país es irregular, y se concentra principalmente en algunos estados. No obstante, las cifras no se corresponden con la situación real de la lengua: la falta de apoyo oficial y las actitudes negativas hacen que la lengua se encuentre en una posición de debilidad.

En el campo de la educación, Beaudrie (2012) realizó una investigación sobre 422 universidades con al menos un 5 % de población latina y encontró que 169 de ellas ofrecían programas especializados para hablantes de herencia, lo que supone un 40 %. Carreira (2014) ofrece cifras más actualizadas que refieren un porcentaje mayor, si bien el estudio podría ser parcial (Beaudrie, 2018).

2. El hablante de herencia

Para Valdés (2001: 38), un hablante de herencia (HH) es «un individuo que se ha criado en un hogar donde se habla una lengua distinta al inglés, que habla o

al menos comprende ese idioma, y que es, hasta cierto punto, bilingüe en esa lengua y el inglés». Podemos matizar esta caracterización señalando que el grado de bilingüismo puede ser variable, con fortalezas o debilidades diversas. De igual modo, existe en este tipo de hablantes un sentimiento de pertenencia a una comunidad etnolingüística; en el caso del español, a la comunidad latina de los EE. UU.

En lo referente al perfil de este alumnado en la clase de español, podemos afirmar que se da un amplio espectro de niveles. Sin embargo, el currículo está generalmente diseñado de acuerdo con las necesidades del aprendiente de L2. En las actividades en parejas o grupos, los HH se adaptan a los objetivos de los aprendientes de L2 (Henshaw, 2016). Finalmente, los defensores de un currículo especializado defienden que requieren una metodología específica (Correa, 2011; Edstrom, 2006; Kagan y Dillon, 2001).

3. ¿Por qué un curso de HH en España?

Shively (2018) refiere un incremento notable de HH en tan solo una década, pasando de 5,6 % en 2003-2004 a 8,8 % en 2013-2014 del total de universitarios estadounidenses que van al extranjero. No obstante, no somos conscientes de qué porcentaje de estos alumnos elige un país hispanohablante como destino. De cualquier modo, es previsible que el aumento de alumnado HH en las universidades norteamericanas suponga también un crecimiento del número de estudiantes que deciden realizar una estancia en el extranjero.

Los objetivos y motivaciones de estos estudiantes determinarán la decisión de qué destino elegir. En algunos casos pueden ser principalmente lingüísticos, mientras que otros casos pueden ser motivaciones culturales o identitarias. Algunos estudios marcan la diferencia entre los estudiantes que acuden a su país de origen –o el de su familia– y aquellos que optan por otro país hispanohablante. Compartimos la opinión de Shively (2018) de que en ambos casos podemos hablar de *búsqueda de la herencia* –*heritage seeking*– y de que, efectivamente, la casuística puede ser variada y no existe, de momento, literatura al respecto que permita hacer una caracterización. En cualquier caso, el estudiante que decide pasar una estancia en el país de origen de su familia tendrá un grado mayor de familiaridad con la cultura y la lengua que aquel que asiste a otro país de habla hispana.

Ese no es el caso con el que nos encontramos en los programas de inmersión en España. Los estudiantes se encuentran con rasgos culturales y aspectos dialectales que les son lejanos o desconocidos. Una cuestión que surge es determinar si el hecho de hablar una variedad familiar, no estándar, así como el uso de

elementos estigmatizados en la cultura de acogida podría afectar a su autoestima como hablantes, con el consecuente efecto negativo en el aprendizaje; o si, por el contrario, contribuiría a incrementar su conciencia sobre la diversidad del idioma y los posicionaría como hablantes legítimos del español (Marijuán y Sanz, 2018). Las investigaciones a este respecto son escasas, y reflejan tanto casos de progresiva identificación con el país de acogida, en lo que se refiere a aceptación de rasgos dialectales, como de resistencia como forma de reforzar la propia identidad cultural (Moreno, 2009).

Por lo general, hay acuerdo en que el punto de vista bicultural (o multicultural) de los HH puede resultar ventajoso en los contextos de inmersión, ya que la sensibilidad cultural puede jugar un importante papel en su desarrollo en el nuevo país. Igualmente, el sentimiento de ser parte de la comunidad de acogida puede ayudar a expandir sus redes sociales y darles más oportunidades para usar su lengua de herencia (Freed, Segalowitz y Dewey, 2004; Marijuán y Sanz, 2018).

De igual modo, diversos estudios muestran que una mayor competencia como punto de partida da como resultado mayores posibilidades de aprovechamiento, ya que les permite desarrollar funciones comunicativas avanzadas. Los estudios también parecen indicar que los HH obtienen mayor provecho de ciertas actividades de un programa de inmersión, tales como prácticas o servicios a la comunidad, que los estudiantes de L2 (Marijuán y Sanz, 2018).

4. Necesidades de los HH: diseño del programa, clases mixtas o segregadas

Adoptamos la definición de Valdés (2001), aunque somos conscientes de que se han propuesto definiciones más amplias que no consideran únicamente el grado de dominio de la lengua sino que amplían el espectro con factores de identidad o sentimiento de pertenencia a la comunidad. También hemos considerado la heterogeneidad de este perfil de estudiante, ya que su conocimiento y habilidades en la lengua de herencia varían notablemente en función de la cantidad y calidad de la exposición, así como la motivación y otros factores personales (Carreira y Chik, 2018).

A pesar de la diversidad dentro de este perfil de estudiantes, existe un consenso en que su conocimiento y habilidades en la lengua de herencia hacen de ellos un alumnado con unas necesidades específicas que difieren de las de los estudiantes de lengua extranjera. En la Tabla 1 reproducimos las diferencias entre ambos perfiles en el contexto de aula según Carreira y Chik (2018):

Tabla 1
Contraste entre HH y aprendientes de L2

Aprendientes HH	Aprendientes de L2
Pueden entender y llevar a cabo tareas en la lengua meta.	Saben mucho sobre la lengua meta.
Pueden manejarse con relativa soltura en tareas que simulan la vida real y hacerlo de forma espontánea.	Pueden manejarse con relativa soltura en actividades de L2 (tareas controladas para monitorizar el aprendizaje).
Pueden hablar y entender la lengua meta notablemente bien.	Pueden leer y escribir la lengua meta relativamente bien.
Se concentran en el contenido cuando usan materiales auténticos en un contexto de aula.	Se concentran en la forma cuando usan materiales auténticos en un contexto formal.

Fuente: Carreira y Chik, 2018

Estas autoras también enfatizan las diferentes necesidades afectivas. Mientras que para los HH la lengua supone parte de su identidad, con los consecuentes sentimientos de aceptación o rechazo, los aprendientes de L2 no muestran conexiones familiares ni de identidad.

5. **Objetivos: creencias del profesorado acerca de las necesidades e instrucción de los HH**

El estudio que aquí resumimos tiene los siguientes objetivos:

- Determinar las creencias del profesorado en torno a diversos aspectos que influyen en el tipo de instrucción que se ofrece a los HH.
- Analizar las ventajas e inconvenientes, de acuerdo con la opinión de los docentes, de compartir clases con alumnos aprendientes de español de lengua extranjera.
- Conocer las actividades que los profesores consideran más beneficiosas para el aprendizaje de este alumnado.

6. **Metodología**

Veinte profesores de español del programa *University Studies Abroad Consortium* en la Universidad del País Vasco (Bilbao y San Sebastián), la Universidad Rey Juan Carlos y la Universidad de Alicante participaron en el estudio el primer semestre del 2018. Estos docentes imparten niveles desde A1 hasta C1, así como cursos de contenido y tienen una media de 20 años de experiencia. De igual modo,

algunos han impartido español esporádicamente en universidades estadounidenses y todos ellos son hablantes de la variedad peninsular.

Las herramientas utilizadas en la investigación fue un *Google Questionnaire* con tres bloques de preguntas: el primer bloque con una pregunta abierta y 7 de escala Likert sobre la percepción de los profesores sobre las necesidades de este alumnado; un segundo bloque con una pregunta abierta sobre ventajas e inconveniente de clases mixtas y un tercer bloque con preguntas sobre las creencias de los profesores sobre las diferentes destrezas de los HH.

7. Resultados

Para evitar malentendidos, se ofreció la definición del HH de Valdés (2001: 38) y preguntamos si, de acuerdo a esta definición, el profesor o profesora había tenido en alguna ocasión este tipo de alumno en sus clases. Una vez el profesorado contestó afirmativamente, pudimos ahondar en sus creencias. El primer bloque de preguntas indagaba sobre las creencias en torno al perfil del HH y sus necesidades pedagógicas específicas. Se planteó la siguiente pregunta: *Cuando has tenido este tipo de alumnos, ¿has percibido que tengan algunas necesidades específicas? (distintas a aquellas de los alumnos monolingües en inglés). En caso afirmativo, haz una descripción.*

Las temáticas que emergieron fueron básicamente cinco: 1. Las dificultades en la escritura y/o ortografía (*Tienen problemas de ortografía, en algunos casos, graves. Por ejemplo, no separan correctamente las palabras, tampoco distinguen los distintos elementos gramaticales...En algunos casos aparecen rasgos de analfabetismo en castellano (juntar palabras, escritura según la pronunciación espontánea - contracciones- etc.). Deben limar muchos errores de ortografía. Tienen que reaprender a escribir no como lo escuchan o pronuncian ellos si no ortográficamente correcto. C por S; uso de la h; g/j; a ver/haber etc.*); 2. Un conocimiento metalingüístico débil (*No conocen la terminología gramatical. Desconocen completamente la gramática explícita. Vienen con malos hábitos (muchos «vicios» gramaticales.*); 3. Su alto grado de competencia oral (*Saben hablar con mucha fluidez. Son alumnos que tienen mucha fluidez. Sus habilidades se centran en un alto grado de comprensión y gran capacidad para usar el idioma hablado*); 4. El registro coloquial o familiar (*A veces solo saben expresarse en el registro coloquial familiar. Se incide en estructuras que son parte del uso coloquial del español pero no adecuadas en registro formal/escrito*); 5. La falta de confianza e inseguridades (*Tienen bastante inseguridad respecto a su habilidad con la lengua. Muchos de ellos tienen poca confianza en sí mismos*).

Para profundizar en la percepción del profesorado en torno al perfil de estos estudiantes se presentaron siete afirmaciones para que mostraran su grado de acuerdo. Siguiendo las convenciones de la escala Likert, el uno indica desacuerdo total y el cinco acuerdo total. En general, no encontramos una respuesta unívoca o clara hacia la creencia de que los HH son una ventaja en clase (Fig. 1), de que cohíben al resto de los estudiantes (Fig. 2), ni hacia la creencia de que toman español por ser un crédito fácil para ellos (Fig. 3). Sin embargo, están muy de acuerdo con la creencia de que su presencia añade diversidad cultural y otras perspectivas (Fig. 4). Presentan menos dudas hacia la creencia de que están capacitados para ofrecer una instrucción específica y adecuada a sus necesidades (Fig. 6) y de que pueden corregir sus errores (Fig. 7).

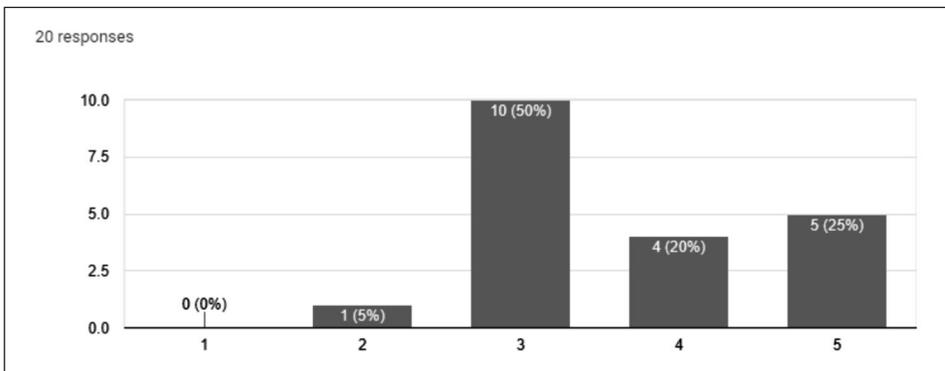


Figura 1. Respuestas a la asección «Contar con alumnos de herencia en el aula supone una ventaja»

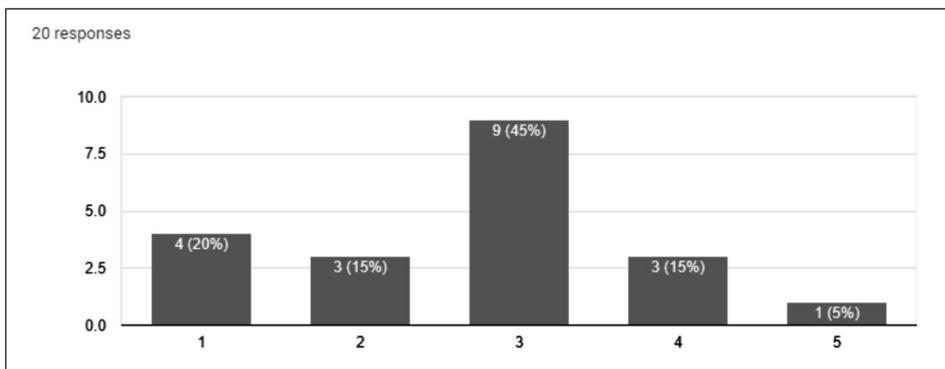


Figura 2. Respuestas a la asección «Los HH cohíben al resto de los estudiantes»

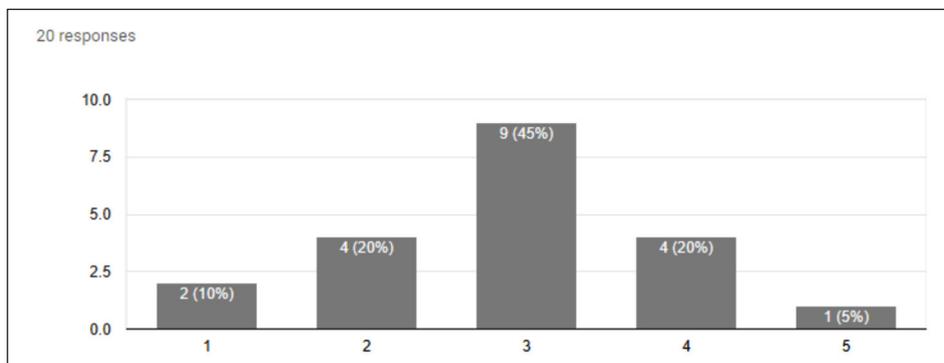


Figura 3. Respuestas a la afirmación «Los alumnos de herencia se matriculan en clases de ELE para recibir créditos con poco esfuerzo»

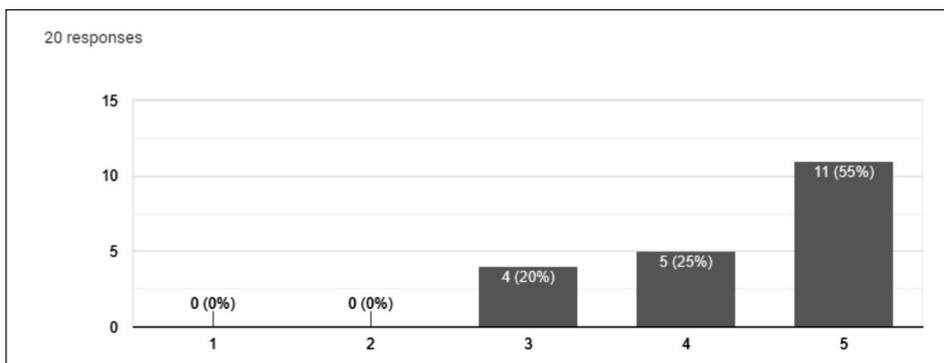


Figura 4. Respuestas a la afirmación «La presencia de estudiantes hablantes de herencia supone diversidad cultural y nuevas perspectivas»

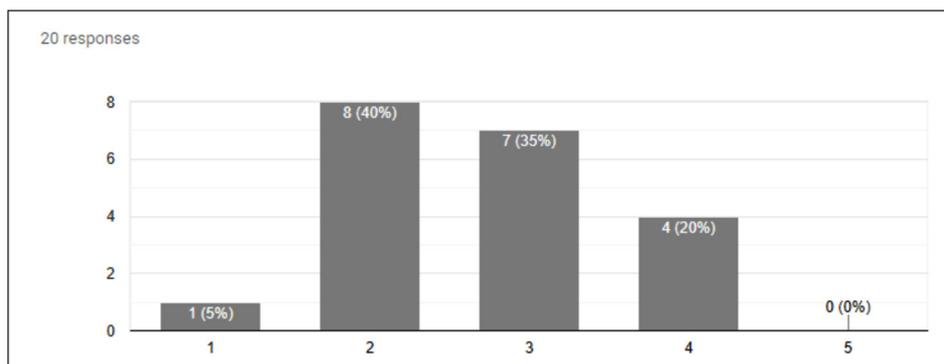


Figura 5. Respuestas a la afirmación «Los hablantes de herencia se esfuerzan menos en las clases»

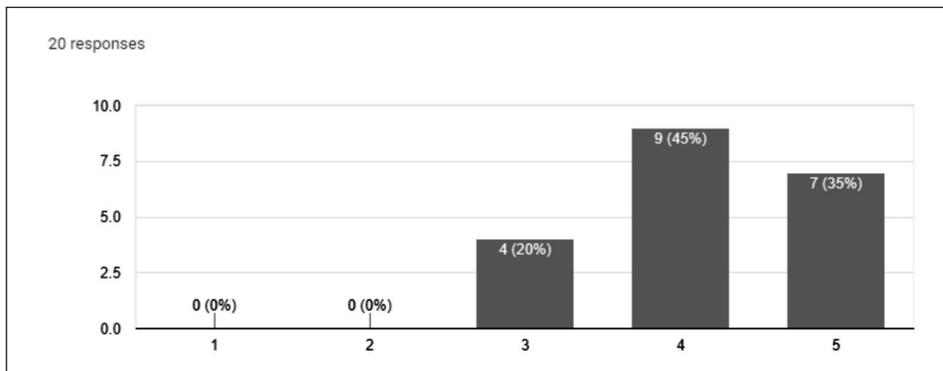


Figura 6. Respuestas a la afirmación «Me siento capaz de ofrecer a los hablantes de herencia la instrucción que ellos necesitan»

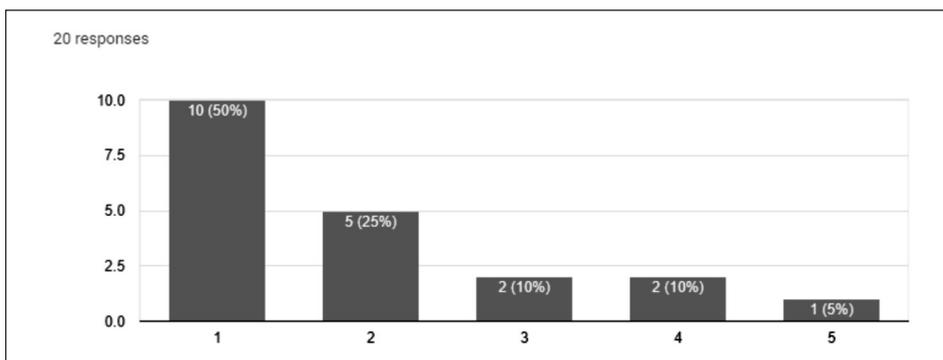


Figura 7. Respuestas a la afirmación «A veces no sé cómo corregir sus errores»

El segundo bloque de preguntas se centró en la percepción acerca de las ventajas e inconvenientes de las clases mixtas. Al tratarse de respuestas abiertas, hemos tomado algunas de las más representativas. En cuanto a las ventajas, los profesores señalan que *[s]upone diversidad cultural y pueden ser un buen modelo, sobre todo conversacional, para otros estudiantes. Por mi experiencia aportan ayuda al resto de estudiantes, así como que [s]i el estudiante está dispuesto a compartir y ayudar consigue que la clase sea más dinámica y que avance más rápido.*

Algunos profesores no encuentran ninguna desventaja y comentan que *[s]i se ha nivelado bien la clase no debe haber inconvenientes.* Otros profesores, por el contrario, indican que hay *[d]iferencias en los niveles de lengua y que [e]s cierto que las necesidades de unos pueden ser diferentes de las necesidades de otros.*

Asimismo, señalan que puede ser un elemento de frustración para el resto de los estudiantes, y afirman que *el anglófono se siente intimidado y frustrado* y que *es posible que el estudiante de herencia adquiera tanta confianza en su superioridad con respecto al resto que al final avanza peor e incluso se queda atrás a nivel de gramática*. Finalmente, un profesor señala que *pueden cohibir a los alumnos anglófonos, desmotivar, si estos no les entienden o sienten que jamás llegarán a hablar como ellos*.

El tercer bloque de preguntas indaga acerca de las habilidades –y debilidades– lingüísticas, así como de las actividades que los profesores consideran más beneficiosas. Ya que se trata de preguntas cerradas, los resultados ofrecen la posibilidad de un análisis sistematizado. Respecto a la comprensión de lectura, hay bastante acuerdo en que los HH no presentan dificultades en la comprensión de textos escritos especializados (Fig. 8) o literarios (Fig. 9):

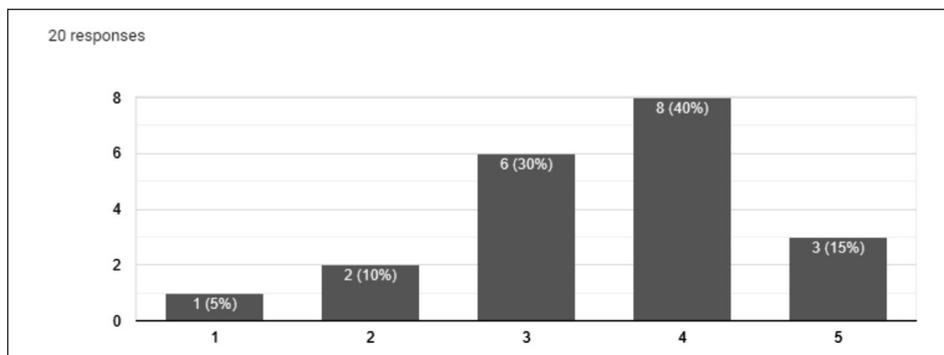


Figura 8. Respuestas a la afirmación «Los alumnos HH pueden comprender artículos de periódico, de divulgación, reseñas, etc.»

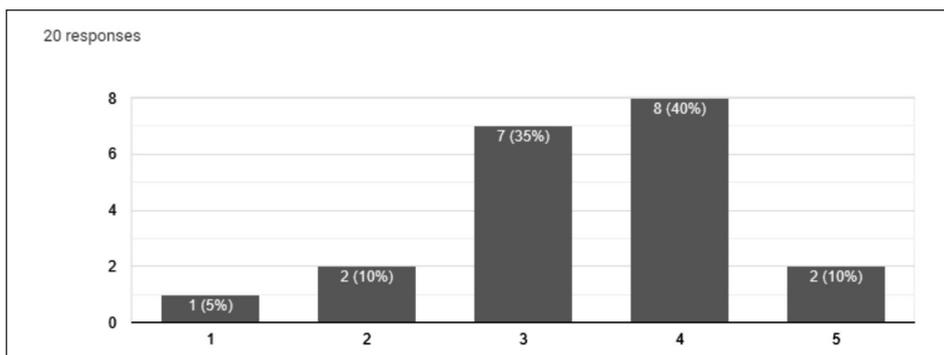


Figura 9. Respuestas a la afirmación «Los alumnos HH son capaces de leer textos literarios (cuentos, poemas, obras de teatro) contemporáneos en español»

En lo relativo a la producción escrita, vemos que los profesores la perciben como una de sus principales debilidades y creen que escriben con faltas ortográficas (Fig. 10). Tampoco parece que creen que los HH pueden escribir textos complejos, tal y como muestra la Fig. 11:

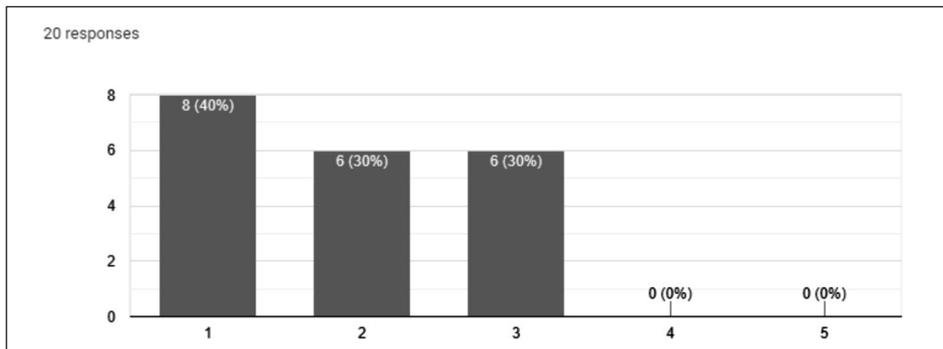


Figura 10. Respuestas a la afirmación «Los alumnos de herencia escriben sin faltas de ortografía»

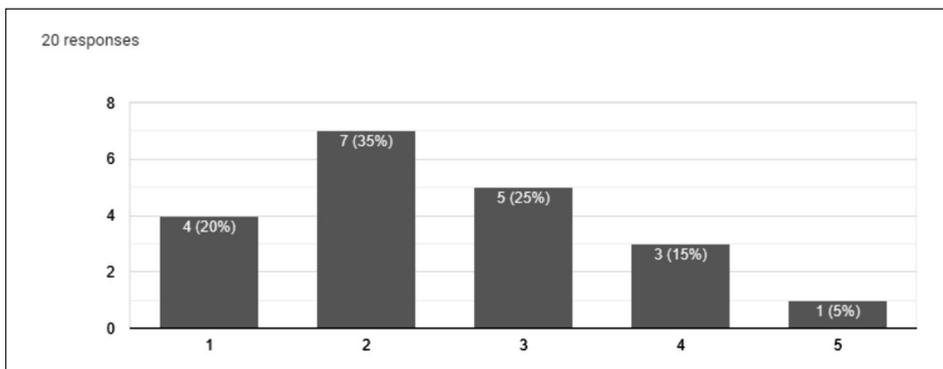


Figura 11. Respuestas a la afirmación «Los alumnos HH son capaces de escribir textos complejos (artículos, informes, etc.) en español»

En cuanto a la comprensión oral, de nuevo, se considera una de sus fortalezas (Fig. 12). Esta creencia se afianza con la producción oral e interacción, al corroborarse que los profesores perciben un alto dominio de las competencias orales conversacionales (Fig. 13).

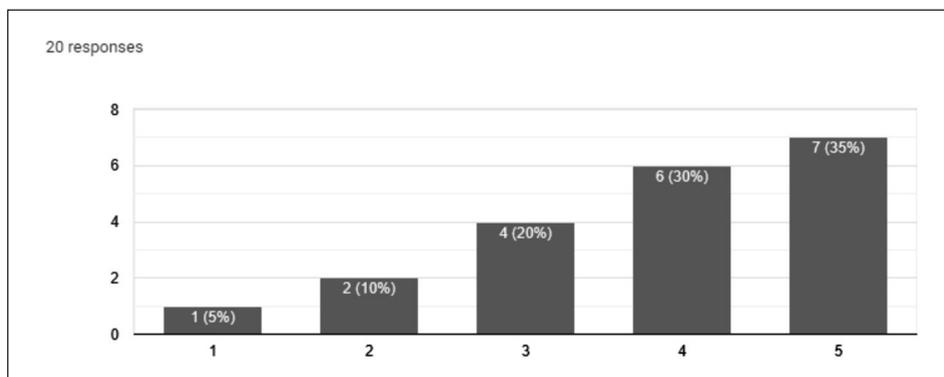


Figura 12. Respuestas a la afirmación «Los alumnos HH comprenden sin grandes dificultades la televisión o películas en español»

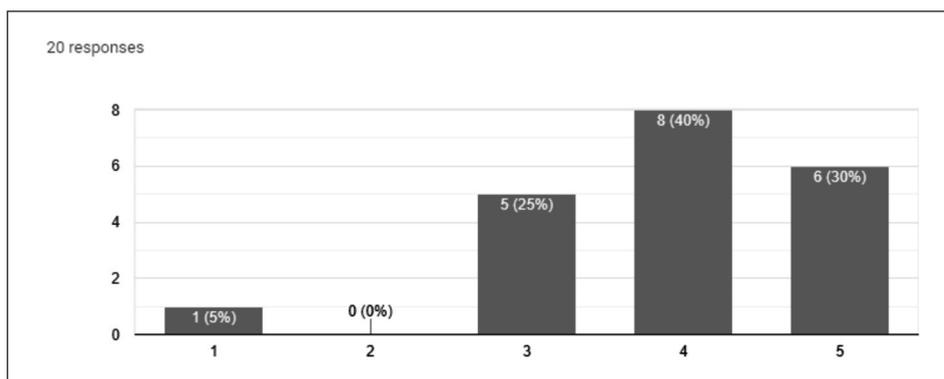


Figura 13. Respuestas a la afirmación «Los alumnos HH pueden mantener una conversación fluida con nativos»

Los resultados relativos a las creencias sobre la competencia gramatical (Fig. 14) son acordes a las investigaciones que señalan que el conocimiento metalingüístico de estos estudiantes es débil y que ciertos aspectos de la morfología y la sintaxis adquiridos en edades tempranas son vulnerables de sufrir una involución con el paso de los años (Montrul, 2018).

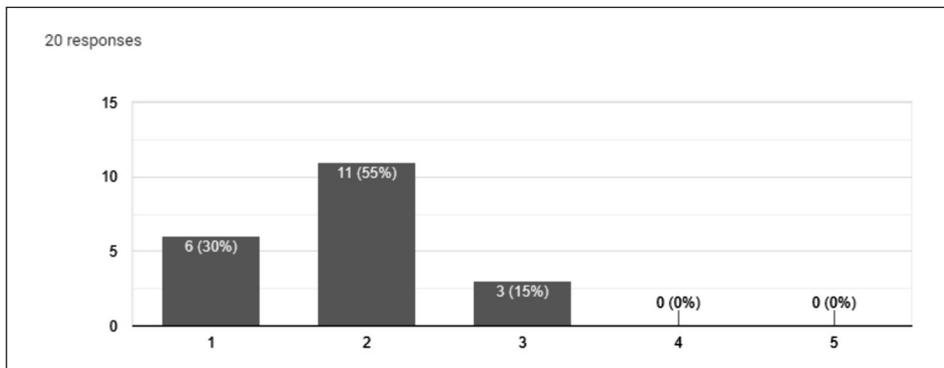


Figura 14. Respuestas a la afirmación «Los alumnos HH conocen las reglas de la gramática española»

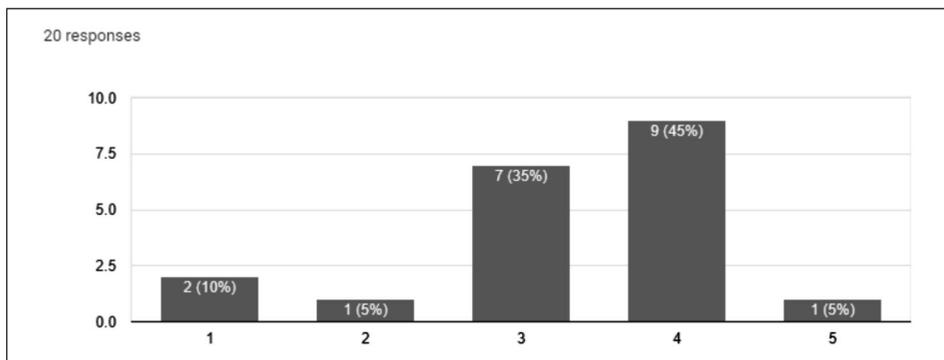


Figura 15. Respuestas a la afirmación «Los alumnos HH manejan un vocabulario preciso en el ámbito familiar y personal»

Con respecto al dominio léxico, se percibe que los HH dominan el léxico familiar (Fig. 15), mientras que se hallan más limitados en el profesional (Fig. 16). Es interesante hacer notar que este resultado es acorde a las investigaciones a este respecto (Fairclough y Garza, 2018), que muestran la situación de ventaja de los HH en vocabulario básico y de alta frecuencia, mientras que se dan limitaciones en temas abstractos o situaciones fuera de lo cotidiano.

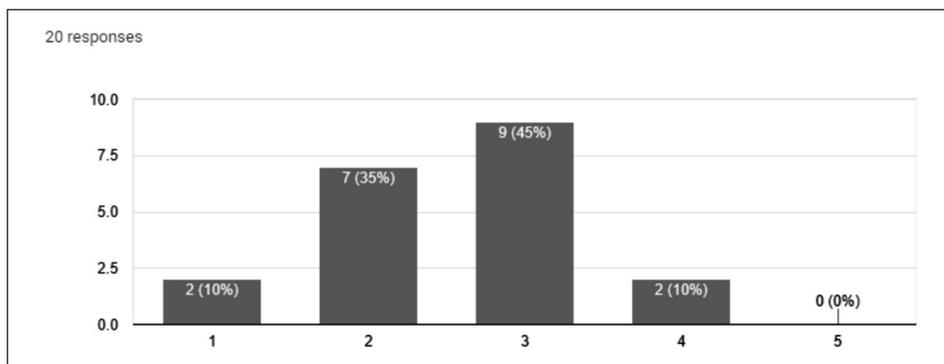


Figura 16. Respuestas a la afirmación «Los alumnos HH manejan un vocabulario preciso en el ámbito profesional»

En cuanto a la afirmación de que los HH tienen un español adecuado para funcionar en un ámbito académico, la tendencia parece ser hacia el acuerdo, aunque la mitad de los profesores no se decantan o creen que no es adecuado.

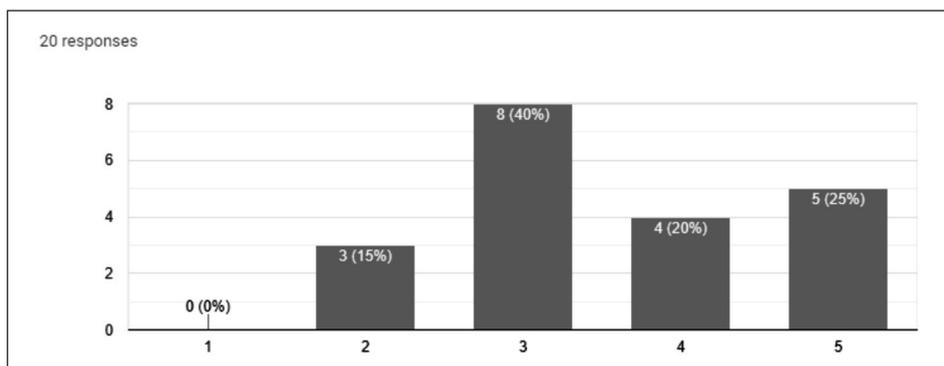


Figura 17. Respuestas a la afirmación «el nivel de español de un HH es adecuado para tomar cursos universitarios»

El estudio se completa con la percepción de las necesidades específicas de estos estudiantes. Este es el objetivo de las dos últimas preguntas del cuestionario. La Figura 18 muestra los tipos de actividades que los profesores consideraron más productivas para este alumnado, destacando el estudio de la gramática, la lectura y la escritura.

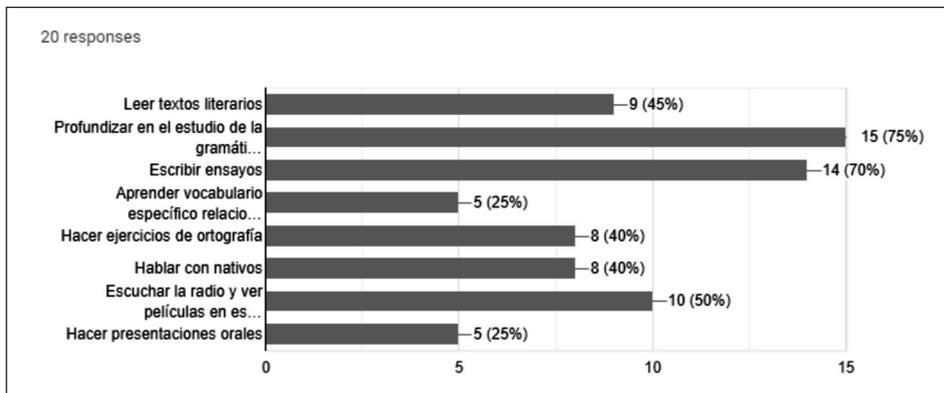


Figura 18. Preferencias de los profesores sobre el tipo de actividad en el aula

La última pregunta, que toma especial sentido en el caso de un programa de inmersión, es la siguiente: *Además de las clases, ¿qué crees que puede hacer un hablante de herencia para mejorar su español fuera de la clase?* Dos profesores escribieron que no veían diferencia con respecto al resto de los alumnos de L2 y afirmaron que *[l]o mismo que todos los demás: ver la televisión, hacer actividades culturales/deportivas con nativos, etc. Lo mismo que los otros estudiantes, los alumnos que yo tengo hablan una variedad distinta del español y pueden aprenderla escuchando, hablando, leyendo...igual que el resto de los estudiantes*

Otros siete profesores incidieron en la necesidad de enfatizar la lectura y escritura con este alumnado (*Leer textos en español, profundizar en el contacto con diversas modalidades de español, etc. Reforzar la lectura y la escritura. Leer y escribir, si ya habla la lengua, puede que sus debilidades estén en las otras destrezas. Leer textos en español, profundizar en el contacto con diversas modalidades de español, etc. Reforzar la lectura y la escritura. Leer y escribir, si ya habla la lengua, puede que sus debilidades estén en las otras destrezas.*)

8. Discusión y conclusiones

Hemos resumido las creencias que alberga un grupo de profesores con dilatada experiencia en la enseñanza del español sobre la presencia de HH en sus clases. La mayoría reconoce ciertas necesidades específicas en cuanto a la competencia gramatical y la conveniencia de enfatizar la lecto-escritura en sus clases. Por otro lado, estos profesores destacan la mayor competencia de este alumnado en la comprensión, producción e interacción orales.

El estudio de la gramática parece ser considerado la actividad más beneficiosa para los HH. Ciertamente, diversos estudios muestran que la instrucción centrada en la forma (Burgo, 2017), el análisis contrastivo (Potowski, 2018) o el enfoque de conciencia crítica (Holguín-Mendoza, 2018) tienen efectos beneficiosos en los estudiantes.

La decisión de crear cursos específicos para los HH en el seno de los programas de español en un país en el que se hable dicha lengua requiere de una planificación cuidadosa. El primer paso debe ser contar con un equipo de profesores que sean conscientes de las peculiaridades de este grupo de alumnos y capaces de hacer frente a sus necesidades. Este estudio es nuestra primera aproximación al tema de los HH en las clases de español en situación de inmersión desde la perspectiva del profesorado. Nuestra investigación, a su vez, plantea muchos interrogantes sobre cómo ofrecer la mejor instrucción tanto para estos alumnos como para los que tienen el inglés como lengua familiar, pero no cabe duda de que la presencia de los HH en nuestras aulas va a seguir aumentando en los próximos años.

Referencias bibliográficas

- BEAUDRIE, S. M. (2012). Research on University-Based Spanish Heritage Language Programs in the United States: The Current State of Affairs, S. M. Beaudrie y M. Fairclough (eds.), *Spanish as a Heritage Language in the United States: The State of the Field*. Washington D. C.: Georgetown University Press, pp. 203-222.
- BEAUDRIE, S. M. (2018). Key Issues in Spanish Heritage Language Program Design and Administration, K. Potowski (ed.), *The Handbook of Spanish as a Heritage Language*. Nueva York: Routledge, pp. 375-388.
- BURGO, C. (2017). Comparing Advanced L2 and Heritage Language Learners' Spanish Grammars, *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics*, 30(1), pp. 52-73.
- CARREIRA, M. (2014). Teaching Heritage Language Learners: A Study of Programme Profiles, Practices and Needs, P. P. Trifonas y T. Aravossitas (eds.), *Rethinking Heritage Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 20-44.
- CARREIRA, M., y CHIK, C. H. (2018). Differentiated Teaching: A Primer for Heritage and Mixed Classes, K. Potowski (ed.), *The Handbook of Spanish as a Heritage Language*. Nueva York: Routledge, pp. 359-374.
- CORREA, M. (2011). Advocating for Critical Pedagogical Approaches to Teaching Spanish as a Heritage Language: Some Considerations, *Foreign Language Annals*, 44(2), pp. 308-320.

- EDSTROM, A. (2006). Oral Narratives in the Language Classroom: A Bridge between Non-Native, Heritage, and Native-Speaking Learners, *Hispania*, 89(2), pp. 336-346.
- FAIRCLOUGH, M., y GARZA, A. (2018). The Lexicon of Spanish Heritage Language Speakers. En: K. Potowski (ed.). *The Handbook of Spanish as a Heritage Language*. Nueva York: Routledge, pp. 178-189.
- FREED, B. F., SEGALOWITZ, N., y DEWEY, D. P. (2004). Context of Learning and Second Language Fluency in French: Comparing Regular Classroom, Study Abroad, and Intensive Domestic Immersion Programs, *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2), pp. 275-301.
- HENSHAW, F. G. (2016). Online Courses for Heritage Learners: Best Practices and Lessons Learned. En: D. Pascual y Cabo (ed.). *Advances in Spanish as a Heritage Language*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 281-298.
- HOLGUÍN MENDOZA, C. (2018). Critical Language Awareness (CLA) for Spanish Heritage Language Programs: Implementing a Complete Curriculum, *International Multilingual Research Journal*, 12(2), pp. 65-79.
- KAGAN, O., y DILLON, K. (2001). A new perspective on teaching Russian: Focus on the heritage learner, *The Slavic and East European Journal*, 45(3), pp. 507-518.
- MARIJUAN, S., y SANZ, C. (2018). Expanding Boundaries: Current and New Directions in Study Abroad Research and Practice, *Foreign Language Annals*, 51(1), pp. 185-204.
- MONTRUL, S. (2018). Morphology, Syntax and Semantics in Spanish as a Heritage Language. En: K. Potowski (ed.), *The Handbook of Spanish as a Heritage Language*. Nueva York: Routledge, pp. 145-163.
- MORENO, O. H. (2009). La Enseñanza del Español a los Hispanos de EE.UU.: Desafíos y Respuestas Prácticas en una Universidad Norteamericana. En: A. Barrientos Clavero (ed.). *El profesor de español LE/L2, Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE*. Cáceres: Universidad de Extremadura, pp. 681-697.
- POTOWSKI, K. (2018). Spanish as a Heritage/Minority Language: A Multifaceted Look at Ten Nations. En: K. Potowski (ed.), *The Handbook of Spanish as a Heritage Language*. Nueva York: Routledge, pp. 1-13.
- SHIVELY, R. (2018). Spanish Heritage Speakers Studying Abroad. En: K. Potowski (ed.). *The Handbook of Spanish as a Heritage Language*. Nueva York: Routledge, pp. 403-419.
- VALDÉS, G. (2001). Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. En: J. Peyton, J. Ranard, y S. McGinnis (eds.). *Heritage Languages in America: Preserving a national resource*, McHenry, IL: The Center for Applied Linguistics and Delta Systems, pp. 37-80.

Coaching educativo: método para estimular la motivación intrínseca del estudiante en la interpretación consecutiva

SABINA DEDITIUS
Universidad de Silesia

1. Introducción

El presente artículo tiene como objetivo proponer algunos lineamientos dirigidos sobre todo a los profesores de interpretación consecutiva en el ámbito universitario para la utilización del *coaching* educativo como un método eficaz para estimular la motivación intrínseca del estudiante. Esta idea surge sobre todo de la experiencia de la autora del artículo, lingüista, psicóloga y *coach* de formación, así como de la revisión documental de los fundamentos científicamente comprobados que sustentan esta metodología de trabajo (Whintmore, 2003; Ravier, 2005; Bou, 2007; Bisquerra, 2008; Díaz *et al.*, 2009; Obiols y Giner, 2011; Saphier y West, 2010; Rodríguez Marcos *et al.*, 2011).

En las palabras de J. F. Bou (2007: 11), el *coaching* es un proceso «sistemático de aprendizaje, focalizado en la situación presente y orientado al cambio, en el que se facilitan unos recursos y unas herramientas de trabajo específicas que permiten la mejora del desempeño en aquellas áreas que las personas demandan». Desde nuestra perspectiva, el *coaching* aplicado en el campo de la educación en general y en la enseñanza de las lenguas y la interpretación en particular es una estrategia capaz de generar en los estudiantes cambios importantes no solo en el aula sino sobre todo en su actitud hacia la responsabilidad personal por el proceso de aprendizaje relacionado con el desarrollo de la autonomía, actividad reflexiva y autorregulación.

Estamos de acuerdo con los autores que advierten que el éxito en el aprendizaje está estrechamente ligado al grado de la motivación del alumno. La motivación

y las actitudes ante el aprendizaje juegan un importante papel en la adquisición de una lengua extranjera, y no solamente afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que pueden determinar diferencias en los resultados del aprendizaje y afectar a la perseverancia. Partimos de la idea que la atención a los aspectos afectivos puede lograr una mayor eficacia en el aprendizaje de idiomas (Abascal Fernández, 1995; Aguado, 2005; Arnold y Brown, 2000, 2006; García, 2008).

Para ello, hemos considerado el potencial del uso del *coaching* educativo en el aula, y lo hemos tomado como un método didáctico en una clase de interpretación consecutiva sobre la que diseñamos nuestra propuesta que se compone de actividades que giran en torno a la exposición del discurso interpretado en público. Desde nuestra experiencia, el uso de las preguntas generadoras que constituyen herramientas básicas en este modelo de trabajo, junto con la actitud del profesor-coach son una fuente de contenidos de los cuales los alumnos puedan enriquecerse de muchas y diferentes formas.

2. Influencia del factor motivacional en el proceso de aprendizaje

La motivación es uno de los principales aspectos psicológicos en el proceso educativo. Como advierte M. Martínez Lirola, se trata de un factor psicológico que pone de manifiesto el éxito de los estudiantes a la hora de aprender una lengua extranjera. Según el autor, los alumnos con un alto grado de motivación aprenden antes y obtienen mejores resultados en el aprendizaje de una lengua extranjera (Martínez Lirola 2005: 26). Como añade L. E. Minera Reyna:

La motivación y las actitudes son variables afectivas que no solamente favorecen el aprendizaje de los elementos lingüísticos de la lengua objeto, sino que influyen en la perseverancia del aprendizaje y en el deseo de interactuar con la comunidad lingüística objeto, así como también de comunicarse en dicha lengua (Minera Reyna, 2009: 4).

Entre los tipos de motivación se distinguen dos básicos: la motivación extrínseca, cuando la actividad es realizada por reglamento externo, por introyección, por identificación y por integración (Ryan y Deci, 2000: 5-9), y la intrínseca, el objetivo de nuestro estudio. Un individuo está intrínsecamente motivado cuando realiza las actividades de manera voluntaria y por el propio interés, sin esperar ninguna recompensa ni pretender evitar cualquier culpabilidad. Según M. Ryan y E. Deci, el constructo de la motivación intrínseca describe «inclinación natural hacia la asimilación, el alcanzar dominio, el interés espontáneo, y la exploración

que son tan esenciales para el desarrollo cognitivo y social que representan una fuente principal de disfrute y vitalidad a través de toda la vida» (Ryan y Deci 2000: 3). Los estudiantes intrínsecamente motivados no necesitan refuerzos externos, encuentran satisfacción en plantearse los objetivos de aprendizaje como un reto personal, en comprobar su dominio de las tareas o destrezas que se ha propuesto, en la misma realización de las actividades de aprendizaje y el hecho de aumentar sus conocimientos (García Legazpe, 2008: 33-34).

Los factores determinantes de la motivación intrínseca, se suelen manifestar en las siguientes formas:

- La *curiosidad* que se percibe como un estímulo novedoso que hace que el alumno esté motivado por realizar tareas y automáticamente incremente su conocimiento.
- La *autodeterminación*, que es la necesidad de tomar cualquier tema como la causa principal de un comportamiento y de poder elegir su propio comportamiento.
- El sentimiento de *competencia* que procede del tratamiento de información y que da a conocer los efectos de nuestras acciones.
- La necesidad de adoptar *estándares de conducta* acordes con la demanda de la situación, lo que lleva al sujeto al deseo de aprender y crecer.
- El *desafío* se refiere a aquellas actividades complejas que para el alumno representan un reto (Abascal-Fernández, 1995; Bruner, 2006).

Algunos autores señalan el concepto de *flujo* desarrollado por el psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi (1990) como íntimamente relacionado con la motivación intrínseca. El flujo es un estado óptimo de concentración activa en la realización de una tarea que conduce al individuo a un estado de absorción. Encontrarse en estado de flujo constituye una experiencia intrínsecamente placentera y mantiene al sujeto en una excelente predisposición para el aprendizaje, la absorción y retención de conocimientos.

De los estudios realizados por el profesor de Psicología E. J. Sass en 1989 sobre los factores más importantes para motivar al alumnado (vid. también Navas-Valenzuela, 2011) se desprende que los alumnos apuntaban las siguientes características: el entusiasmo y dedicación del docente, la organización de la asignatura, relevancia del material, el nivel apropiado de dificultad del material, la participación activa de los estudiantes, la variedad en el uso de tecnologías docentes, la conexión entre el profesor y los estudiantes, el uso de ejemplos apropiados, concretos y entendibles. De este modo se puede llegar a la conclusión de que la atención a

los factores afectivos puede facilitar el aprendizaje de lenguas extranjeras mediante la estimulación de la motivación y la empatía, así como la reducción de factores emocionales negativos, como la ansiedad y la inhibición (García, 2008: 4). En este sentido, es importante también la cohesión del grupo en el aula, al favorecer el sentimiento de pertenencia a un grupo, incrementando la motivación individual de los estudiantes, que crean lazos más estrechos, colaboran y evolucionan juntos en su proceso de aprendizaje. La cohesión grupal es fundamental tanto para la creación de condiciones básicas motivadoras como para generar la motivación inicial y mantenerla a lo largo del curso. En el apartado dedicado al *coaching* educativo volveremos a la cuestión de factores que influyen en la motivación intrínseca en la clase de la interpretación consecutiva.

3. Retos de la interpretación consecutiva

Los profesionales de la interpretación, como mediadores interlingüísticos, desempeñan un papel de figuras claves en el panorama actual. No se puede olvidar que al intérprete hay que formarlo también en el aula, y ahí es donde los docentes jugamos un papel fundamental. El modo consecutivo se continúa empleando en ciertos eventos: visitas, reuniones, comités, comidas oficiales, entrega de premios, discursos de recibimiento, encuentros en pequeños negocios, ruedas de prensa, seminarios, negociaciones, encuentros políticos de alto nivel.

En general podemos hablar de las siguientes submodalidades de la interpretación consecutiva: la dialógica y la monológica. La interpretación consecutiva dialógica es habitualmente conocida como interpretación de enlace o interpretación bilateral (también llamada consecutiva corta o interpretación *ad hoc*). El rasgo diferenciador de esta modalidad es que su finalidad es la traducción de diálogos orales en tiempo real. El intérprete reformula oralmente lo enunciado por cada hablante en cuanto este cede su turno de palabra. El canal de comunicación afecta la interacción y puede ser directo, telefónico o videoconferencia. Las intervenciones suelen ser breves, de manera que no es necesaria la toma de notas. Las destrezas específicas que requiere esta modalidad son dominar el cambio rápido de código y los turnos de palabra. Los géneros habituales de esta modalidad son, entre otros: entrevista (periodística, laboral, social, terapéutica), negociación, debate, conferencia de prensa, cursos, adiestramiento, exámenes, interrogatorios y ceremonias. En cuanto a la interpretación consecutiva monológica consiste en la reformulación en lengua de llegada de un texto de partida enunciado en forma de monólogo durante las pausas que el orador realiza cada cierto tiempo con este fin. El intérprete toma

notas y nunca se superpone su voz con la del orador. El canal puede ser directo, a través de micrófono o videoconferencia. El discurso original puede ser espontáneo, parcialmente preparado, totalmente preparado, o leído. Las destrezas específicas de esta modalidad son: planificación discursiva, síntesis, oratoria, técnica de toma de notas y memoria. La interpretación es pública y tiene lugar ante una audiencia que puede ser numerosa. La reformulación puede ser completa o sintética. Los géneros habituales son los discursos políticos, militares; las conferencias (científicas, políticas, literarias, filosóficas, etc.), charlas, presentaciones comerciales, comunicados oficiales etcétera (Jiménez Ivars, 2002).

En nuestra opinión, la docencia de la interpretación exige por parte del profesor la búsqueda de métodos heterogéneos de trabajo con los estudiantes. Por ello, queremos presentar algunas pautas metodológicas que pueden servir de herramienta eficaz para la enseñanza de esta compleja disciplina. Obviamente, el docente de Interpretación Consecutiva puede potenciar ciertas destrezas y competencias de sus alumnos mediante el desarrollo repetido y progresivo de varios ejercicios en el aula pero, en nuestra opinión, esta actitud ya no es suficiente. Compartimos la idea con E. Vázquez y del Árbol (2005) que aunque supongamos un nivel de competencia lingüística adecuado por parte del alumno, y cierta aptitud general para la interpretación, la labor del docente es indispensable, ya que debe aplicar estrategias docentes que le permitan la optimización del desarrollo en sus alumnos de destrezas relacionadas con esta modalidad de interpretación (la memoria, la toma de notas, la intuición, improvisación, presentación del discurso en público, etc.) Por esta razón, y basándonos en nuestra experiencia docente, plantharemos y abordaremos diferentes ejercicios mediante los que el docente de Interpretación Consecutiva puede darle al alumno la formación académica necesaria para ayudarle a que éste mejore las habilidades cognitivas que le servirán de herramientas interpretativas en el futuro.

Un papel importante en la instrucción es el de la autonomía del alumno, y especialmente en la carrera de interpretación. La motivación intrínseca, como ya hemos dicho, fomenta los sentimientos de autonomía. Los alumnos que experimentan un sentimiento de autonomía tienden a buscar retos, a perseverar en las tareas difíciles y a rendir más que los alumnos controlados por el profesor. Sabemos que, en parte, las respuestas a una tarea de aprendizaje y la receptividad a la instrucción dependen de las expectativas creadas por el profesor y el alumno. A medida que aumenta la eficacia, se experimenta un sentimiento mayor de control, lo que produce menos ansiedad, más perseverancia, más esfuerzo relacionado con la tarea y un mejor empleo de la retroalimentación (Vanhecke y Lobato Patricio, 2009: 669-670).

Otro aspecto de la evaluación que influye de manera significativa en la motivación es la manera en la que el profesor trata los errores. Los estudios indican que los errores no minan forzosamente el rendimiento, siempre y cuando el profesor crea que son potencialmente útiles (Poplin, 1988). Resulta de gran utilidad emplear los errores para evaluar el «proceso» del rendimiento del alumno en vez del «producto».

Desde el punto de vista de la motivación, la evaluación personal presenta ventajas importantes; no proporciona claves de capacidad a los demás alumnos de la clase, tiende a animar a los alumnos a realizar tareas difíciles y les permite seguir su progreso de manera activa. Proporcionar a los alumnos una explicación explícita de por qué hay que llevar a cabo una actividad es una poderosa técnica de instrucción. Los profesores que sirven de modelo a los alumnos por lo gratificante de la tarea suelen tener alumnos que disfrutan más haciendo la misma tarea (Vanhecke y Lobato Patricio, 2009: 671).

Según Novak y Gowin (1984), estos motivos intrínsecos están típicamente más vinculados a un aprendizaje constructivo, es decir a través de la experiencia, la práctica, la manipulación y la investigación, a la búsqueda del significado y al sentido de lo que hacemos, que al aprendizaje asociativo, en el que unimos piezas de información que nos han sido proporcionadas sin que nos interroguemos sobre su significado.

Para que el aprendiz genere entonces un interés intrínseco por lo que aprende debe percibir una autonomía en la determinación de las metas de su aprendizaje y en los medios para alcanzarlas, además de vivir la situación como un contexto afectivamente favorable (Pozo, 1996). Así, los alumnos motivados suelen también realizar interpretaciones de mayor calidad que aquellos que no lo están, ya que ellos mismos, guiados por el profesor, autoevalúan sus intervenciones teniendo en cuenta los parámetros que regulan la calidad y se esfuerzan por corregir sus errores (Vanhecke y Lobato Patricio, 2009: 673).

4. El *coaching* educativo como método de trabajo en la interpretación consecutiva

Según señala J. Whintmore (2003), la finalidad del *coaching* es mejorar el rendimiento de las personas, para lo cual busca liberar su potencial y así incrementar sus posibilidades de éxito a través de los factores que pueden potenciarlo y del estímulo de su capacidad de aprender a aprender. J. F. Bou (2007: 13), haciendo referencia al significado del término *coaching* –que podría traducirse como «carruaje de Kocs»– (vid. Ravier, 2005) advierte que el *coaching*, actualmente, también

transporta a las personas de un lugar a otro, de donde están hoy, a donde les gustaría estar mañana. El *coach* le acompaña a su cliente en ese provechoso camino, pero no se convierte en el responsable de las decisiones que se van tomando (Bou, 2007: 13). El *coaching* aplicado en el ámbito universitario le ayuda al docente a liberar el potencial del estudiante para incrementar al máximo su desempeño, ayudándole a aprender en lugar de enseñarle, además, de impulsar la acción, es ayudar al estudiante a descubrir la forma en que se está limitando para así reducir el impacto negativo, convertir y descubrir valores (Sanchez Miron y Boronat Mundina, 2014). Compartimos con C. López Pérez y C. Valls Ballesteros (2013: 10) la idea de que el *coaching* genera conciencia, demuestra a los estudiantes, en este caso, que ellos también son generadores de conocimiento y que tienen diversas capacidades que deben ser aprovechadas y mejoradas para obtener de ellas cosas provechosas para sí mismos pero que, obviamente como cada herramienta, necesita un especialista que sepa aplicarla.

En todo caso, la aplicación del *coaching* como estrategia en el contexto educativo de la interpretación consecutiva requiere por parte del profesor-coach de las siguientes cualidades, según Whitmore (2003) Ravier (2005) y Bou-Pérez (2007): 1. Saber escuchar y atender; 2. Ayudar al estudiante a tomar consciencia de las pistas que posee para alcanzar los objetivos y metas trazados; 3. Saber hacer su trabajo; 4. Ser competente; 5. Tener buen ánimo y una actitud mental positiva; 6. Tener una metodología de trabajo precisa que le permita alcanzar una visión clara del problema planteado por el participante, así como las diversas opciones posibles que podrían constituir cursos de acción para potenciar el poder creativo, la autonomía y la toma de decisiones conscientes para el logro de las metas preestablecidas. Desde mi punto de vista, lo más importante del *coaching* educativo aplicado a la interpretación consecutiva es inculcarles a los estudiantes la responsabilidad personal por el trabajo de intérprete, aprovechar al máximo sus fortalezas y su autoestima, y apoyar el desarrollo de la autonomía, actividad reflexiva y autorregulación. Cuanta más conciencia adquieran los estudiantes, mayor es el grado de independencia, por consiguiente, habrá mayor capacidad de decisión y de resolución de problemas.

V. Kohonen (1992) muestra un modelo educativo del aprendizaje experiencial basándose en el modelo de Kolb¹ que sugiere tres áreas complementarias de desarrollo del conocimiento y sensibilización del estudiante: 1) Conocimiento y crecimiento personal (autoconcepto, autoestima, autodirección y autonomía; experiencias de aprendizaje y habilidades de colaboración), 2) Conocimiento del

1 Vid. KOLB, D.A. (1984): *Experiential Learning: Experience the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

proceso de aprendizaje (estrategias de aprendizaje, conocimiento metacognitivo) y 3) Conocimiento de la tarea: lengua y comunicación (conocimiento metalingüístico). Según V. Kohonen (1992), estas áreas pueden verse como la base para la configuración de la noción de aprendizaje de la lengua como «educación del alumno», cuya meta principal es facilitar la autodirección del estudiante en el aprendizaje continuo de la segunda lengua y la cooperación entre los estudiantes, mediante el desarrollo de su conocimiento en estas tres áreas a través de tareas de sensibilización.

Pensando en las actividades de la interpretación consecutiva, siempre pretendemos potenciar la motivación, la confianza y autoestima, la creatividad individual del estudiante, la capacidad de reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y de trabajar con autonomía, la habilidad de hablar en público, el apoyo grupal, el conocimiento de los demás y de sí mismos. Solemos trabajar con los grupos de estudiantes formados por aproximadamente 22 personas. Son estudiantes del tercer curso de Lengua Española que en la mayoría de los casos ingresan a la facultad con un conocimiento mínimo de español. Nos vemos en una clase de 90 minutos a la semana. Las actividades principales que realizan los estudiantes son las siguientes: exposición delante de los compañeros, grabarse durante de la interpretación consecutiva, interpretación de enlace, juego de roles, historias creativas, ejercicios de dicción, memoria, lenguaje adecuado, estilo, cambio de registros, etcétera.

La herramienta principal del docente-*coach* son las preguntas poderosas llamadas también «preguntas generadoras» que formulamos a los estudiantes para que descubran sus posibilidades y realicen acciones que les acerquen a sus metas. Con las siguientes preguntas, el docente-*coach*: 1) muestra el camino en el que el estudiante se halla; 2) le ayuda a descubrir las opciones posibles y a tomar una nueva dirección; 3) ayuda a persistir en el cambio.

EJEMPLOS DE PREGUNTAS DE REFLEXIÓN:

1. ¿Qué ha ocurrido durante la experiencia que en su opinión exige un comentario más profundo?
2. ¿Cómo se sentía usted en la situación de la exposición social?
3. ¿Cuáles son los aspectos positivos de su interpretación?
4. ¿Qué aspectos de su interpretación necesitan revisión?
5. ¿Qué elementos de la exposición de X causaron su simpatía /antipatía ... influyeron en su actitud hacia la exposición de X?
6. ¿Qué información acerca de la interpretación han conseguido gracias a esta experiencia?

7. ¿Qué aspectos trabajará para desarrollar todavía más sus habilidades?
8. ¿De qué puede servirle para mejorar la calidad de su interpretación?
9. ¿Quién le puede ayudar?
10. ¿Cómo pueden desarrollar las competencias psicosociales dentro de su grupo de trabajo / grupo de compañeros?
11. ¿En qué otros aspectos de su vida laboral podrán aplicar estas competencias?
12. ¿Qué tomará en cuenta a la hora de hacer la interpretación la próxima vez?
13. ¿Qué más necesita aprender?

Uno de los aspectos que se deben cuidar al realizar una interpretación de cara al público es, sin duda alguna, la presencia. El intérprete debe cuidar más su postura, puesta en escena, gestos, mímica, y, por supuesto, controlar el movimiento de las manos, que debe vigilarse y sustituirse (en la medida de lo posible) por variaciones en la entonación discursiva, la cual variará para enfatizar más o menos la información del discurso (Vázquez y del Árbol 2005). Un elemento imprescindible que siempre debería aparecer al final del ejercicio es un *feedback* constructivo por parte del grupo y del profesor que debería seguir la misma estructura en caso de cada estudiante.

En resumen, como constatan B. Sánchez Mirón y J. Boronat Mundina (2014), la aplicación del *coaching* no resulta una tarea fácil. El proceso de implantación en las aulas universitarias requiere, entre otras cosas, que el profesor se apoye en los siguientes criterios: a) que el profesor cause impacto en el alumnado por ser coherente, entusiasta, respetuoso; b) que utilice preguntas poderosas y potenciadoras que lleven al alumno a la búsqueda de soluciones; c) que evite los juicios de valor y analice las situaciones siempre en positivo y orientadas al futuro; d) que mantenga una escucha activa ante todas las aportaciones del alumnado; e) y por último, y en nuestra opinión, muy importante, que asuma los errores como una poderosa herramienta de aprendizaje.

5. Conclusiones y prospectiva

En nuestra opinión, el *coaching* puede ser utilizado por el docente de Interpretación Consecutiva como estrategia complementaria, es decir, sin que sustituya la mentoría que ejerce el docente que debe tener experiencia en la labor del intérprete. Con *mentoría* nos referimos al apoyo, pistas, instrucciones, propuestas, sugerencias, explicaciones que le da el profesor al estudiante. Por otra parte, invertir en el desarrollo de las competencias emocionales y de liderazgo del

estudiante genera consecuencias altamente positivas en múltiples situaciones, por ejemplo: afrontar las críticas, afrontar los retos, resolver eficazmente situaciones delicadas con compañeros, contribuir a mejorar la relación con los estudiantes y mejorar el rendimiento académico.

Pensamos que el mundo universitario está viviendo un significativo cambio, y que la búsqueda de nuevos métodos y nuevas estrategias de trabajo con los estudiantes debería ser obligatoria para responder a las nuevas exigencias de la sociedad actual.

Referencias bibliográficas

- ABASCAL FERNÁNDEZ, J. (1995). Motivación intrínseca y autodesarrollo, M.^a V. Trianes (ed.), *Psicología de la educación para profesores*. Madrid: Eudema, pp. 243-258.
- AGUADO, L. (2005). *Emoción, afecto y motivación*. Madrid: Alianza Editorial.
- ARNOLD, J. y BROWN, D. (2000). Mapa del terreno, J. Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, pp. 19-41.
- ARNOLD, J. y BROWN, H. D. (2006). El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo. Centro Virtual Cervantes, Universidad de Sevilla y Universidad de San Francisco. Disponible en: https://www.academia.edu/20469537/El_aula_de_ELE_un_espacio_afectivo_y_efectivo1 [consulta: 03/05/2016].
- BISQUERRA, R. (2008). Coaching. Un reto para los orientadores, *Revista de Orientación Psicopedagógica*, 19(2), pp. 163-170.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Nueva York: Harper&Row.
- DECI, E. L. y RYAN, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- LÁREZ J. H. (2008). El coaching educativo como estrategia para potenciar el éxito durante la etapa de desarrollo y culminación del trabajo especial de grado, *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), pp. 219-234. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837013> [consulta: 11/04/2018].
- BOU-PÉREZ, J. F. (2007). *Coaching para Docentes*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- BRUNER, J. (2006). *In Search of Pedagogy*, volumes I & II. Londres y Nueva York: World Library of Educationalists.
- CATURLA, E. y TAPIA J. A. (1996). *La Motivación en el aula*. Madrid: PPC.
- DÍAZ, F., HERNÁNDEZ, G. y RAMÍREZ, M. (2009). *Aprender a aprender*. México: Ángeles Editores.

- GARCÍA LEGAZPE, F. (2008). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientada*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- GARCÍA, P. (2008). Los espacios afectivos en el aula de segundas lenguas, *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*. Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 35-42. http://www.segundaslenguaseinmigracion.com/Actas_Congresos/Ijornadasdeusto.pdf#page=33 [consulta: 04/07/2015].
- HARRIS, B. y FERNÁNDEZ NISTAL, P. (2002). La formación en interpretación en las universidades españolas, *Nuevas perspectivas de los estudios de traducción*. J. M. Bravo (ed.). Valladolid: Universidad de Valladolid, pp. 9-34.
- ILIESCU, C. (2001). *Introducción a la interpretación: la modalidad consecutiva*. Alicante: Universidad.
- JIMÉNEZ IVARS, A. (2002). Variedades de interpretación: modalidades y tipos, *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 4, pp. 1-15 <<https://recyt.fecyt.es/index.php/HS/article/view/6105>>, [consulta: 11/02/2018]
- KOLB, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- KOHONEN, V. (1992). Experiential Language Learning: Second Language Learning as Cooperative Learner Education, D. Nunan (ed.), *Collaborative Language Learning and Teaching*, pp. 14-39.
- KURZ, I. (1991). Shadowing Exercises in Interpreter Training, C. Dollerup y A. Loddegaard (eds.), *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 245-250.
- LEÓN, M. (2000). *Manual de interpretación y traducción*, Madrid: Luna publicaciones.
- LÓPEZ PÉREZ, C. y VALLS BALLESTEROS, C. (2013). *Las emociones, al servicio del aprendizaje. Coaching Educativo*. España: Ediciones SM.
- MATÍNEZ LIROLA, M. (2004). ¿Qué relación guarda la motivación con los problemas de disciplina durante la adolescencia en los programas de educación bilingüe en EEUU?, *Porta Linguarum* 3, pp. 21-34, http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero3/martinez.pdf [consulta: 27/05/2016].
- MINERA REYNA, L. E. (2009). El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 6, Universidad de Nebrija. <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/el-papel-de-la-motivacion-y-las-actitudes-en-el-aprendizaje-de-ele-en-un-contexto-de-enseñanza-formal-para-adultos-alemanes.html> [consulta: 14/02/2016].
- NAVAS-VALENZUELA, J.M. (2011). Relación docente- alumno, una estrategia de motivación para mejorar el aprendizaje. Disponible en: <http://edusique.wordpress.com/2011/03/09/relacion-docente-alumno/> [consulta : 07 /05/2013].
- NOVAK, J. D. y GOWIN, B. D. (1984). *Learning to learn*. Cambridge: Cambridge University Press.

- OBIOLS, M. y GINER, A. (2011). El modelo educativo de Bolonia y competencias docentes. Aportaciones desde el *coaching* educativo. *Univest*. Disponible en: < <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3726/321.pdf?sequence=1> > [consulta: 03/05/2018].
- POPLIN, M.S. (1988). Holistic /constructivist principles of the teaching/learning process: implications for the field of learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 21, pp. 401-416.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.917.4156&rep=rep1&type=pdf> [consulta: 24/10/2018].
- POZO MUNICIO, I (1996). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Psicología y Educación.
- RAVIER, L. (2005). *Arte y ciencia del coaching: su historia, filosofía y esencia*. Buenos Aires: Dunken.
- RODRÍGUEZ MARCOS, A. *et al.* (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el Prácticum de la formación de maestros, *Revista de Educación*, pp. 355, 355-379. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re355/re355_15.pdf [consulta: 15/07/2018].
- RYAN, M. y DECI, L. (2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social, y el bienestar, *American Psychologist*. American Psychological Association, pp. 25, 68-78. Disponible en: http://www.davidtrozig.com/uploads/articulos/2000_ryandeci_spanishampsych.pdf [consulta:17/05/2017].
- SÁNCHEZ MIRON, B. y BORONAT MUNDINA, J. (2014). Coaching educativo: modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales, *Educación XXI*, 1, pp. 221-242. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/706/70629509010.pdf> [consulta: 05/12/2017].
- SAPHIER, J. y WEST, L. (2010). How coaches can maximize student learning, *Phi Delta Kappan*, 91(4), pp. 46-50.
- SASS, E. J. (1989). Motivation in the College Classroom: What Students Tell Us, *Teaching of Psychology*, 16(2), pp. 86-88.
- WHITMORE, J. (2003). *Coaching: el método para mejorar el rendimiento de las personas*. Barcelona: Paidós.
- WILLIAMS, M. y BURDEN, R. L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VANHECKE, K. y LOBATO PATRICIO, J. (2009). Evaluación y autoevaluación como instrumentos de motivación y de calidad en la interpretación consecutiva, *Entreculturas*, 1, pp. 669-679.
- VÁZQUEZ Y DEL ÁRBOL, E. (2005). Estrategias docentes para la interpretación consecutiva, *SENDEBAR*, 16, pp. 181-191.

Trazando un mapa de afectos: de los textos poéticos al 'Mundo Today'. Desarrollo de la competencia comunicativa y la dimensión afectiva del aprendizaje

MERCEDES DEL POZO DÍEZ
IES Giner de los Ríos (León)

1. Donde se explica qué es un mapa de afectos

Cuando leemos en un libro aventuras extrañas, o las vemos representar en un teatro, esto nos produce a veces tristeza, a veces alegría, o amor, u odio, y en general todas las pasiones, según la diversidad de las cosas que se presentan a nuestra imaginación; pero al mismo tiempo encontramos el placer de sentir las en nosotros, y este placer es un goce intelectual que puede nacer lo mismo de la tristeza que de todas las demás pasiones. (*De las pasiones humanas*, René Descartes, 1649).

En el contexto actual de la enseñanza de ELE, inmersos en los *transmedia*, *mashup*, *cibertextos*, distopías y otras realidades virtuales, en las que los cibor son el progreso, parece desfasado hablar de texto en papel, de poesía, de textos poéticos, pues hay quien los considera obsoletos o sin cabida en el aula.

Sin embargo, no olvidamos que lo que se aprende y memoriza es aquello que tiene un significado emocional, y que estas, las emociones, surgen al calor de la palabra y de la lectura. De este hecho, parte nuestro interés por la educación de las emociones con textos poéticos ya que constituyen una herramienta en el desarrollo de las destrezas básicas en el aprendizaje de una L2. Así, deseamos que se fomente el encuentro entre lengua y cultura realizando un combinado entre las emociones que produce la lectura de un texto y los sentimientos que el lector lleva «de serie». Nuestra pretensión básica es preservar una enseñanza presencial a pesar de parecer una anacronía, algo añejo y atrasado con textos, papel y posit, imágenes y encerado, sin arrinconar el uso adecuado y no abusivo de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), RRSS (redes sociales) y derivados.

Nuestro proyecto parte de una actividad que aparecía en un manual de ELE precisamente en la unidad dedicada al amor en sus más amplias acepciones. Se basaba en un mapa cuya orografía y elementos topográficos eran nombrados con términos relacionados con los sentimientos, por ejemplo, «la cordillera del amor loco», «el golfo de la desesperación», «las lagunas de la tristeza» o «el mar de la alegría». Cuando lo he aplicado en clase siempre me ha resultado de gran utilidad ya que vinculando a un territorio los sentimientos se producían unos encuentros inesperados en las producciones de los alumnos, ya fuera por la evocación de lugares o porque a través de las metáforas se producía la expresión de los sentimientos. Este mapa imaginario apareció en la novela de Madame de Scudérié, *Clelia* y servía para representar las vías hacia el amor según las *précieuses* del siglo XVIII. En francés se denominan *Carte du tendre* («mapa del afecto»).

Dicho mapa no solo servía para fines didácticos o puramente gramaticales, sino que al apoyarnos en las producciones y en la participación de cada estudiante se ampliaban los horizontes desarrollando, como una onda expansiva, la competencia sociocultural. Dadas las vivencias personales, esta competencia va intrínsecamente unida a la idiosincrasia de cada cultura, la que cada persona va adquiriendo paulatinamente y que cuando aprendemos una L2 tenemos que aprender e identificar.

Sin quererlo, en el aprendizaje de idiomas llevamos una maleta de emociones y de evocaciones que se pueden abrir, las cuales pueden ser eficaces siempre que se utilice una herramienta apropiada a cada situación del «viaje de la enseñanza» de ELE. Hay grandes posibilidades de trabajar las cuatro destrezas básicas a partir de textos literarios como la poesía, una tipología textual rica en resonancias y ecos emotivos. Nuestro papel como profesores es ayudar a los estudiantes a obtener las estrategias necesarias para que den sentido a los descubrimientos culturales en el aula de ELE, así como proporcionar un contexto pragmático para darle significación a su aprendizaje.

Queremos centrarnos en las posibilidades didácticas de los textos poéticos porque creemos que el uso especial de la lengua le proporciona un exponencial recurso creativo y humanístico, como una puerta de acceso a los valores de la inteligencia emocional desde los aspectos cognitivos. En estos textos los recursos del lenguaje se pueden utilizar con el objetivo de expresar la complejidad del mundo y la vida y las relaciones humanas.

Para ello, hemos de seleccionar poemas para compartir con los estudiantes teniendo en cuenta cuáles son adecuados para su interés, idioma y nivel de madurez, dado lo variado del alumnado. Así, podrán identificarse con la sensibilidad poética o conectar ante los retos de la vida moderna: se trata de saberlo ofrecer y vender en el aula.

Por otra parte, la combinación de los textos poéticos con imágenes (*visual thinking*-imágenes visuales) producen un efecto productivo en el aprendizaje ya que son motivadoras y beneficiosas para el debate y la apropiación personal del poema. Incluso la deformada estructura oracional (denominada hipérbaton, como recurso retórico o expresivo de la lengua común) puede ser usada como práctica de cohesión textual, como el juego-texto de Cortázar, *Por escrito gallina una*. O el capítulo 68 de *Rayuela*, los noemas de Huidobro, los caligramas de Guillermo de la Torre, la poesía visual de Joan Brossa o de J. Miguel Ullán. Todos son plausibles de convertirse en materiales didácticos exponenciales para la extracción de producciones de lengua o práctica de la destreza escrita o lectora.

En primer lugar, haremos un repaso a las teorías que sustentan y apoyan las tareas que llevamos a cabo en esta travesía de los sentimientos con la ayuda de la cartografía de las emociones en ELE.

2. La teoría de las inteligencias múltiples y su dimensión humanística en la comunicación de L2

Para la adquisición de una L2 entran en juego aspectos como la memoria, la recuperación del vocabulario, la entonación, la gramática etc. La Teoría de las Inteligencias Múltiples apoya la práctica de actividades que faciliten las conexiones necesarias para la estimulación de la memoria con las diversas inteligencias. Proporciona aplicaciones que permite a los alumnos aprender la lengua de forma más individualizada y adecuada a sus necesidades (Arnold y Fonseca, 2004). Es útil para eliminar el hastío del aprendiz cuando estudia el mismo vocabulario de diferentes maneras (Arnold y Fonseca, 2004).

La sensibilidad hacia las múltiples inteligencias puede ayudar a un profesor no solamente a determinar qué modalidades son las más eficaces para la presentación de una nueva lengua, sino también cómo asegurarse de que la inteligencia lingüística está interactuando óptimamente con otras inteligencias que puedan participar en el proceso comunicativo (Gardner, 1995: 218).

Howard Gardner (2006) supone que la inteligencia es la habilidad de resolver problemas o crear productos de necesidad en cualquier cultura o comunidad; es una colección de potencialidades bio-psicológicas que mejoran con la edad. Describe la competencia cognitiva humana usando el término, *inteligencias*, que agrupa los talentos, habilidades y capacidades mentales de un individuo. Todo individuo normal tiene cada una de estas inteligencias, aunque una persona podría ser más

talentosa en una inteligencia que otras. A su vez, la combinación de inteligencias y la capacidad de desarrollarlas varía (Arnold y Fonseca, 2004).

Gardner (1993) identificó las inteligencias basadas en sus investigaciones empíricas de las ciencias cognitivas, la antropología, la psicología, y otras disciplinas (Gardner, 1999a) y reconoce ocho inteligencias en todos los seres humanos: la lingüística, la musical, la lógica-matemática, la espacial, la corporal-kinestésica, la intrapersonal, la interpersonal, y la naturalista, contempla incluso una inteligencia existencial. Las que más nos interesa traer aquí por sus características a fin de que identificarlas en los alumnos para un proceso de EA más eficiente son las inteligencias lingüística, interpersonal, intrapersonal y existencial. Para Gardner (2006) casi todos los roles culturales requieren una combinación de inteligencias.

Este concepto de inteligencia o capacidades reconoce la diversidad, la existencia de distintas formas de ser que son de igual estatus. Ser una persona "inteligente" puede significar tener una gran capacidad memorística, tener un amplio conocimiento, pero también puede referirse a la capacidad de conseguir convencer a los demás, saber estar, expresar de forma adecuada sus ideas ya sea con las palabras o con cualquier otro medio de índole artístico, controlar su ira, o saber localizar lo que se quiere, es decir, significa saber solucionar distintos problemas en distintos ámbitos. Además, la formación integral de los alumnos ha de entenderse también como la formación de lo emocional y no sólo como formación de lo cognitivo (Fonseca Mora, 2007:2).

La inteligencia interpersonal incide en la capacidad de fijarse en las cosas importantes para otras personas, acordándose de sus intereses, sus motivaciones, su perspectiva, historia personal, intenciones, o prediciendo las decisiones, los sentimientos y las acciones de otros (Gardner, 1993). La inteligencia intrapersonal define la capacidad de conocerse a uno mismo, entender, explicar y discriminar los propios sentimientos como medio de dirigir las acciones y lograr varias metas en la vida. Se vincula con la inteligencia lingüística por su carácter tan personal e interno.

Nos parece interesante que Gardner (2006) amplía a una inteligencia más: la existencial o de las grandes cuestiones; mantiene que la clave de esta inteligencia es la tendencia humana a pensar más allá de las grandes cuestiones de la existencia. ¿Por qué existen la vida y la muerte? ¿Por qué hay guerra? ¿Qué pasará en el futuro? ¿Qué es el amor? (Gardner, 2006). Como apoyo en el aprendizaje de L2, la inteligencia musical facilita la percepción y producción de la entonación de una lengua, mientras que la inteligencia corporal-kinestésica suministra la fonología o habilidad de manipular las partes de la mandíbula para formar los sonidos de una L2. Cuando nos aproximamos a una nueva cultura, desplegamos la inteligencia espacial por sus vínculos con la proxémica y el lenguaje no verbal (Brown, 1994).

La diferencia entre adquirir una L2 a través de los TL u otra tipología textual es para Sitman y Lerner la posibilidad de «crear un mundo de contenido propio, una realidad distinta, un ámbito sensorial y afectivo que involucra al lector en una experiencia directa y arranca de él una respuesta que puede ser emocional e intelectual a la vez, en ocasiones incluso física» (1999: 129).

La inclusión de las inteligencias múltiples ocasiona un cambio en la enseñanza de L2 respecto al fomento de la activación y uso (consciente) de estrategias cognitivas (metalingüísticas), socioafectivas y metacognitivas de forma integrada en la tarea. Cañada y Arumí (2012) o Keim (2012) apuntan que tanto los estudiantes de niveles bajos como altos son más capaces de reflexionar sobre el uso de estrategias si se les pregunta por su uso en el marco de la resolución de una tarea concreta.

3. Construir el saber ser: competencia existencial y los estilos cognitivos de aprendizaje

Jerome Bruner desarrolló en la década de los 60 una teoría del aprendizaje constructivista, llamado también por descubrimiento o heurístico. La característica principal es que promueve que el aprendiz adquiera los conocimientos por sí mismo, aprender a través de un descubrimiento guiado al llevar a cabo una exploración motivada por la curiosidad. Implica un cambio de paradigma en los métodos más tradicionales, puesto que los contenidos no se deben mostrar en su forma final, sino que han de ser descubiertos progresivamente por el estudiante. Cambia la labor del profesor que no plantea contenidos acabados, sino que proporciona materiales adecuados para estimular al aprendiz mediante estrategias de observación, comparación, análisis de semejanzas y diferencias, etc. con el fin de estimular a los alumnos para pensar por sí mismos, plantear hipótesis y tratar de confirmarlas de una forma sistemática. Potencia las estrategias metacognitivas, es decir, se aprende cómo aprender, a la vez que estimula la autoestima y la seguridad, y la resolución creativa de los problemas.

Esta teoría es útil para el aprendizaje de L2, puesto que el rol del aprendiz es activo y fomenta el uso de técnicas para analizar el lenguaje, deducir cómo funcionan las normas y aprender de los errores. Reflexiona Bruner sobre el papel de la cultura en el pensamiento y en la educación de las personas, así como la auto-comprensión por sí mismas; cómo valiéndose de sus conocimientos actúan en su entorno al vincular los procesos intelectuales con las metas individuales.

En el caso que nos ocupa, todas competencias humanas contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa del usuario, que como indica el MCER deben contemplar y, en cada caso, determinar:

Qué rasgos de la personalidad tendrá que aprender a desarrollar o a exhibir el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto. Si se da el caso, de qué formas se tienen en cuenta las características del alumno a la hora de preparar lo necesario para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de la lengua (*MCER*, Capítulo 5).

Es indudable la influencia que pueden tener las actitudes y los tipos de personalidad del aprendiz en la construcción de la competencia existencial (saber ser). Varios elementos afectan a la actividad comunicativa como los conocimientos y las destrezas. En los años 80, Krashen planteó la hipótesis denominada del ‘filtro afectivo’ que observa la actitud del aprendiz junto a sus sentimientos, su estado anímico y otros factores emotivos que pueden interferir de manera positiva o negativa en el proceso de adquisición y aprendizaje de una lengua (Asensio Pastor, 2015). Asimismo, para Arnold (2000), la afectividad es un filtro emocional que en el aula debe implicar totalmente al alumno ya que esta condiciona la efectividad de dicho proceso.

Evidentemente, los docentes deben colaborar en la neutralización o, cuanto menos, la disminución de las emociones negativas. Por otra parte, hay factores individuales que facilitan o impiden el aprendizaje y la adquisición de una E/L2: la identidad personal o la motivación contribuyen al éxito de la actividad comunicativa, así como los valores éticos y morales o las creencias religiosas, ideológicas, filosóficas.

Respecto a estos factores, no consideramos que, el desarrollo de la personalidad sea un objetivo en sí mismo, pero sí su incidencia a través de la lectura de los TL, así como la tarea que se efectúe, las estrategias con TL escogidos, porque ayudará a los lectores a que aprovechen sus cualidades o suplan sus carencias. Partimos de la principal motivación humana que es la necesidad de comunicarse, para buscar formas de reconciliar la diversidad de personalidades y los obstáculos impuestos por los sistemas educativos. El *MCER* indica que es preciso encontrar vías de aproximación al relativismo cultural con la voluntad de relativizar el sistema de valores culturales propio y tener la suficiente capacidad para distanciarse de las actitudes convencionales en cuanto a la diferencia cultural (*MCER*, Capítulo 5).

En cuanto a los estilos cognitivos, la lectura de TL amplía el grado de apertura a nuevas experiencias o conocimientos en otra L2, así como el interés hacia otras personas, ideas, sociedades y culturas. Iglesias Casal (2015) mantiene que

los factores de actitud y de personalidad inciden en el papel que desempeñan los aprendices de L2 en los actos comunicativos y en su capacidad de aprender. El desarrollo de una «personalidad intercultural» que comprenda tanto las actitudes como la toma de conciencia es considerado por muchos como una meta educativa importante en sí misma.

Este enfoque humanístico influye en la metodología de enseñanza de lenguas que tiene su procedencia en el constructivismo como señalan Williams/Burden:

La preocupación por la búsqueda del sentido personal por parte del individuo, acentúan la importancia del mundo interior del estudiante y sitúan los pensamientos, los sentimientos y las emociones individuales al frente del desarrollo humano (1999: 34).

Aportamos el concepto de «estructura referencial del texto» que Krusche (1980) elabora como noción significativa para abordar las posibles dificultades de los TL en el aula; pueden solventarse con la posibilidad de ver y oír otras perspectivas a través de la lectura (aprender una L2 cambia la forma en que percibe la realidad):

La polifonía de lecturas que permite un TL es posible gracias a la diversidad de puentes que esos elementos referenciales tienden al lector en cada lectura. Así, un TL escrito acorde a unas circunstancias históricas o socioculturales determinadas (que llevarían a una lectura determinada por ese contexto particular, por parte de los lectores en L1), permite a un lector de L2 acercarse al mismo por medio de otra(s) lectura(s), gracias a la polivalencia referencial de ciertos elementos que le dan pie para incorporar el texto a su horizonte cultural y de experiencias en un primer acercamiento, dando así lugar a una lectura coherente y significativa (Russo, 2007: 37).

El papel del profesor será realizar la diferenciación, identificando y satisfaciendo las necesidades de cada alumno en el aula, tratando de simpatizar con los aprendices, desarrollando una relación de conocimiento como individuos sin imponer su punto de vista; a la vez fomentará la autorrealización del aprendizaje permitiéndoles elegir lo que quieren aprender y cómo. Esto incide en la libertad del aprendiz que se equilibra con el sentido de responsabilidad, permitiéndole autoevaluar el grado en que se ha adquirido los conocimientos (Nunan, 2004 y Sánchez, 1993).

Según publicó el diario *El País* (2016) los médicos ingleses prescriben la lectura de poesía como antídoto de la depresión. Las aportaciones de la música, la estética y la creatividad artística en aula de ELE pueden influir de tal forma que mejore el estado de ánimo o la salud. Ya en la antigüedad griega se documenta este

efecto con la catarsis que producía la contemplación de la tragedia griega donde la descarga de emociones negativas, quedaban armonizadas por la implicación emocional. En otros términos, el corazón del espectador se retorció por los acontecimientos trágicos que finalmente quedaba purgado y purificado por virtud de la poesía, la música y los sentimientos elevados. Dicho efecto reintegrador del arte se explica hoy en términos neurológicos, si el cerebro refleja internamente lo que percibe, el dolor percibido nos provoca sufrimiento, la violencia nos vuelve más agresivos y la armonía armoniza. el entorno puede influir positiva o negativamente en el aprendizaje de una L2 (Ramajo Cuesta, 2008).

3.1. Comunicar y activar las competencias afectivas y emocionales: efectividad vs. productividad

En el panorama actual de didáctica de lenguas junto a la consideración del factor afectivo ya hemos destacado las aportaciones de Williams y Burden (1999) en su preocupación por respetar los diferentes estilos de aprendizaje, así como considerar el entorno del aula, o fomentar el trabajo en grupos preservando la individualidad de los estudiantes.

La práctica de la negociación, el fomento de la autonomía de aprendizaje y la autoevaluación pueden conformar la competencia afectiva desarrollando la efectividad en el aprendizaje de la L2. Las condiciones afectivo-emocionales del profesorado alumnado inciden directamente en el proceso de EA. Según Goleman (1997), por lo general, «las emociones dolorosas suelen hacer que enfermemos y los estados mentales saludables tienden a fomentar la salud». Por consiguiente, la mayoría de las emociones serían consideradas negativas también en la EA de una L2. Algunos factores emocionales negativos y positivos: la autonomía o la ansiedad ante la producción del *input*.

Sin embargo, Arnold & Brown (2000) afirman que el hecho de estimular la empatía, la autoestima, la motivación y otras variables emocionales positivas facilitan dicho aprendizaje.

Afirmamos la idea de Stembert que incide en que el objetivo de introducir TL en las clases de ELE debe ser el mismo que en una clase de L1: fomentar el deseo y el placer de leer (1999: 253). Este proceso de aprendizaje debe tener en cuenta que los componentes vivenciales del alumno ganan en importancia frente a los intelectuales (Martín Peris, 2000). Por otro lado, Sanz (2005), entiende que se debe tener en cuenta que la literatura llega al corazón, pero también al cerebro, o viceversa:

Dicho proceso de aprehensión sentimental –e inevitable y simultáneamente intelectual– hace hincapié en esa dimensión humanística de la adquisición de lenguas que a veces

queda oculta por las finalidades meramente instrumentales del uso del idioma. Ambas dimensiones –la de la literatura como medio y la de la literatura como fin de la docencia– se retroalimentan [...] (2005:136).

El autor quiere comunicar algo lo que puede servir de instrumento para reconocer un repertorio de funciones comunicativas como una labor cercana al concepto de Humanismo y estimular la producción del estudiante de L2. A su vez, sirve para desarrollar la capacidad de empatía entre el profesor-alumno, reflexionar sobre emociones comentar y valorar conflictos representados en el TL, comparar modelos de realidad que representa el texto literario con los propios modelos e interpretaciones de la realidad, relacionarse con el texto y su mundo.

Así pues, confluye la interacción entre la competencia humanística (para colocarse en el lugar del otro) con el enfoque orientado a la acción junto al concepto de empatía y la teoría cognitiva (de la mente), conceptos que unimos para valorar la introducción de los textos poéticos. «La poesía es lingüísticamente auténtica. Es también emocionalmente auténtica y, por tanto, provoca una respuesta en el lector igualmente auténtica. [...] también puede implicar al estudiante en una discusión y negociación auténticas» (Maley, 1987: 107).

4. La poesía como travesía en el mapa rumbo a la competencia intercultural

En el aprendizaje de L2, el descubrimiento de otra cultura, desarrolla la competencia intercultural, por esto Arnold (2000: 290) sugiere la utilización de la imaginación («imágenes mentales») para desarrollar la empatía pues «utilizando nuestra imaginación y nuestra intuición podemos intentar percibir los sentimientos y los pensamientos de la otra persona» (Miller, 1981: 118 *apud* Arnold, 2000).

Tanto Acquaroni como Naranjo (1999) lamentan que en los manuales de ELE se incluyan poemas como mero adorno y solo como tema iniciador o cierre marginal, «actividad voluntaria por motivos de tiempo para el cumplimiento de la programación, no llega nunca a realizarse en clase» Acquaroni (1997: 17). La riqueza expresiva de un poema resulta un factor positivo para su inclusión en la clase de ELE. Frente a los textos narrativos o expositivos, con lenguaje sencillo, para explotarlo gramaticalmente «Si lo difícil de la poesía tiene que ver principalmente con sus mecanismos de expresión, ¿qué lugar mejor que un aula de lengua para abordarla?» (Aldrich, 2000: 60). Cada interpretación es única y la interpretación personal de cada alumno tiene la misma validez, dada la diferente perspectiva que poseemos los seres humanos. Puede servir de ayuda que el aprendiz sienta que la contribución que hace es válida, ya que los poemas son potencialmente sugestivos

y asociativos y a cada persona nos lanzan sutilmente diferentes mensajes según nuestras vivencias.

Las actividades propuestas con la poesía resultan interesantes al tratarse por lo general de textos breves y condensados (Naranjo, 1999). Destaca la capacidad para generar ejercicios de gramática, entonación, puntuación, pronunciación, léxico, registros, expresiones fraseológicas... Incluso la explotación discursiva puede servir como vínculo entre el conocimiento sobre los resortes textuales y lingüísticos y la visión del mundo (el espacio de lo cultural y de lo contextual sin el que no es posible descodificar ni interpretar los mensajes, literarios o no, en una lengua determinada) encuentra en el texto literario un lugar de privilegio (Sanz, 2005: 11).

Nostrand (1989) incide sobre el hecho de que, frecuentemente, cuando el fenómeno cultural es diferente al de los estudiantes, la reacción de estos puede ser negativa o dicho fenómeno puede resultarles extraño. Sin embargo, los TL abren espacios de experiencias que pueden servir como modelo para la interpretación del mundo y como impulso para la reflexión del propio comportamiento y de las propias actitudes y valores; en muchos casos representa conflictos morales (lo que supone una ayuda al desarrollo del juicio moral del individuo). La enseñanza de la cultura poética requiere enfrentar las actitudes de perspectivas distintas.

Galloway (1992) opina que para entender una cultura nueva hay que crear una nueva referencia desde el punto de vista de la comunidad de L2, pero primero hay que entender la referencia de la propia cultura y, con la ayuda del profesor, investigar las diferencias de la otra cultura. Al introducir textos poéticos se crea una conexión intercultural y salvando las diferencias con el salto de la valoración positiva. Puede constituir un diálogo abierto para prevenir el riesgo de establecer estereotipos, prejuicios y el etnocentrismo (Omaggio Haley, 1993: 358). Si enfocamos los poemas como «muestras vivas» de nuestra lengua no como un texto exclusivo y minoritarios.

Si la cultura, entendida desde la antropología cognitiva (D'Andrade, 1995) es un conjunto de sistemas de significación y comprensión que han sido interiorizados, aprendidos, y que son transmitidos principalmente mediante el lenguaje natural, los diferentes modelos culturales (Ungerer y Schmid, 1996: 50) no son otra cosa que esquemas cognitivos jerárquicamente relacionados que interactúan entre sí y que son compartidos de manera intersubjetiva por los miembros de un mismo grupo social o comunidad lingüística.

Por último, la serie de motivos por los que incluir la literatura en las clases de ELE de Collie & Slater (1987) tratan todos los aspectos: culturales «Es universal, al tratar temas como el amor, la vida, lo cotidiano, la muerte, la amistad, etc. hace que se acerque al mundo del estudiante y le resulte familiar. Es atemporal, textos de

siglos anteriores o de hace años traen temas que aún son de actualidad. Es adecuada para la asimilación de la cultura extranjera. Herramienta de adquisición de L2 y modelo de lengua. Es material «auténtico» de la lengua meta. Ofrece un perfecto input modelo de la lengua. Favorece y estimula las cuatro destrezas, e incrementa el vocabulario, la riqueza lingüística del alumno. Son recursos sugerentes que desarrollan la competencia creativa. Es motivadora: estimula y desarrolla la imaginación y la creatividad. Motiva a leer y a desarrollar la comprensión oral. Estimulan la inteligencia interpersonal. La literatura incrementa y activa la participación del alumno: su ambigüedad permite distintos puntos de vista, varias interpretaciones y diferentes respuestas por parte del alumno».

5. Las imágenes visuales y la metáfora conceptual en el aprendizaje de L2

La poesía y su expresividad, trasciende fronteras geográficas y culturales, al tratar cuestiones vertebrales para la condición humana, como el amor, la muerte, la memoria o la conciencia de ser. La literatura constituye una inequívoca fuente de suministro para esas complejas representaciones mentales organizadas que denominábamos modelos cognitivos idealizados, ya que, tal y como puntualizaban Winner y Gardner (1977: 122), se conforman gracias a nuestra razón y a nuestra imaginación, que incluye datos que no son demostrables. Representa emociones y produce emociones, visiones y contenido por su forma y estética, por los distintos recursos estilísticos y formales. El desarrollo del *pensamiento asociativo divergente* mediante el cual nos enfrentamos a los problemas que requieren para su resolución la generación de más de una respuesta, parece estar vinculado con la inteligencia metafórica, a la que se le atribuye una probable influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua (Littlemore, 2001b).

La adquisición de aspectos lingüísticos (fonética, entonación, ritmo, estructura sintáctica, léxico) se vincula con la competencia metafórica en su dimensión estratégica y comunicativa (Littlemore, 2001: 459) para propiciar la comunicación intercultural entre los aprendices. Muestra la riqueza imaginativa y expresiva de diferentes lenguas, así como las claves universales y particulares que ponen en juego en cada caso para representar y/o construir la realidad. El desarrollo de la conciencia metafórica mejora la retención del vocabulario. Puede utilizarse la metáfora conceptual como principio organizativo para presentar el léxico como un sistema coherente y *motivado* y no como un listado arbitrario de términos y expresiones que nos obliga a tener que seguir apelando a la capacidad memorística del aprendiz.

La poesía ofrece la oportunidad de trabajar la pragmática, ya que en muchas ocasiones los poemas están formados por fragmentos cuya continuidad de sentido debe ser completada por el lector, el campo interpretativo está abierto, aunque la clave pasará siempre por analizar los elementos textuales. Estamos ya en el plano de lo connotativo, clave para la interpretación de cualquier discurso. Para Sanz (2006: 14) el espesor connotativo del TL propicia, por parte del alumno, el desarrollo de estrategias de comprensión lectora que pueden rentabilizarse en la apropiación del significado de otro tipo de textos y/o géneros textuales (...) «Su relieve connotativo es inmenso, y sirve para activar estrategias de comprensión lectora que, más tarde, se pueden transferir a la lectura de otros textos». Expone García Landa (2004).

Los dos nuevos enfoques el textual y el contextual, convergen espontáneamente, puesto que el uso efectivo del lenguaje conlleva la formación de textos a través de la actuación lingüística. Así, como cualquier otra actividad lingüística efectiva, la obra literaria no es una suma de oraciones descontextualizadas, sino un tipo de discurso, un uso del lenguaje en una situación concreta. Un estudio de las formas oracionales es claramente insuficiente para fundamentar una teoría lingüística de la literatura; necesitamos una lingüística textual y discursiva (2004: 3).

La poesía es también rica en recursos de dicción precisa y diversas estructuras de frases y relatos apasionados (Ghosn, 2002) para el desarrollo de la competencia orto-épica. La fonética española, por la simplicidad de sus estructuras, se presta de un modo particular formación de paronomasias, calambures o retruécanos etc., y con ello a la posibilidad de formación de contextos nuevos, sorprendentes y humorísticos. La frecuencia de todo este tipo de juegos fónicos en el humor coloquial presenta una actitud dispuesta a cultivar la forma y el contenido.

Expuesto esto, concluimos reiterando que los contenidos de TL pueden confluir en un mapa de cultura emocional en las aulas. A continuación, recogemos la parte práctica de la aplicación de los textos con actividades dinámicas.

PROPUESTA PARA EL TALLER *MAPA DE AFECTOS*

a. Actividades individuales

Se reparten póstic de diferentes colores entre los componentes del grupo. En cada uno se responderán a las preguntas en cuestión para llegar a la actividad final.

1. Para entrar en el mundo de las emociones se buscan imágenes de puertas abiertas y preguntad al grupo que percibe ¿una entrada o una salida? Se escribe en un póstic verde un verbo que tenga relación con lo que esperan encontrar tras la puerta.

2. Se proyectan fotos de autores españoles e hispanoamericanos. Se pregunta al grupo ¿conoces alguno? Cuando hablamos de poesía ¿pensamos en el canon y en los autores consagrados o en la periferia? Escribe en el pósito rosa un verso que recuerdes de un poeta de tu lengua o de uno español que conozcas (no tiene porqué ser exacto).
3. Presentación de la poesía de *Neorrabioso*. Batania, un poeta que necesita expresar lo que siente y lo grita escribiendo versos en las paredes, o en cubos de basura. (Hay más en Pinterest del colectivo Acción poética). Se dan varias expresiones como la de la imagen que aportamos y se pide que escojan una. Se escribe en un pósito amarillo como sería la persona y en qué situación diría lo escogido.
4. ¿A quién traerías de vuelta? (Einstein, Marie Curie, Charles Darwin, Galileo, Tesla, Hawking). Selecciona a un compañero de viaje (pueden ser diferentes a los de la imagen del Facebook) y escribe por qué en un pósito naranja (uso de la hipótesis).
5. *Mi infancia son recuerdos de un patio de Sevilla*. El poder terapéutico de las palabras de A. Machado sustenta la proyección de imágenes que represente el pasado en blanco y negro. Recuerda un momento feliz de tu infancia, escríbelo en un pósito amarillo.
6. *No cojas la cuchara con la mano izquierda. No pongas los codos en la mesa*. El poema de Gabriel Celaya nos sirve para escribir una lista de cosas absurdas que nos obligan a hacer. Escribe en el pósito verde al menos 3 cosas que se deberían probar (o no) en la vida (uso de la hipótesis).
7. *Mi lista de la vida*. Lo que las metáforas dicen de nosotros. Elegir verbos (en infinitivo) que reflejen las diferentes etapas de una vida (la propia si se quiere). Después separar en 3 versos como un haiku y escribirlo en un pósito amarillo.



Batania (2013). *Neorrabioso*. Ediciones La Baragaña

b. Aprendizaje cooperativo y en grupo

8. La poesía sin red. En cada grupo se elige un poema y se escribe lo contrario de lo que dice. Se recita un verso en voz alta dramatizando, cambiando el

tono de voz (enfadado, alegre, triste, asustado, sorprendido...). Se escribe en un pósito rosa.

9. La poesía está en la música. Texto de la canción de *Tierra* de Xael López. «Yo soñaba cada día...». Escuchar una parte y en un pósito verde escribir un sueño alcanzable u objetivo fijado en la vida (que se haya realizado o no).

c. El humor

10. Técnica surrealista del «cadáver exquisito». Se lee la biografía breve de dos poetas y se avisa de la intención lúdica de la actividad. En un folio cada estudiante escribe las respuestas doblando cada porción escrita para que no sea vista por el siguiente. Se pasa el folio a otro estudiante para que responda a la siguiente pregunta. Así sucesivamente hasta completar el «crimen». Preguntas: ¿De dónde viene? ¿Qué ha hecho por la mañana? ¿Qué comió y con quién? ¿Por qué lo mató? ¿Con qué utensilio cometió el crimen? ¿Qué hará después del interrogatorio?
11. La emoción desde el humor. Con todos los pósitos se realiza una actividad de agrupación para que se mezclen y no trabajen siempre con los mismos compañeros (por ejemplo: que se agrupen aquellos que les guste el rojo, negro, azul amarillo). Se hace una puesta en común agrupando por acciones o por colores de pósito. Se mezclan las expresiones escritas por los componentes para elaborar un texto nuevo. Este consistirá en una noticia para *El Mundo Today* (se aporta la muestra de cómo es esta prensa de humor). Se practica así la modalidad textual expositiva.



(23 de febrero, 2015). *El Mundo Today*, p. 1.

Evaluación

Se valora la mezcla de realidad y ficción para desarrollar la creatividad con los sentimientos y las emociones, dejando a un lado lo políticamente correcto. El éxito de la tarea consiste en que el alumno se implique, coopere, deje volar su imaginación, sea intuitivo, creativo, destape sus emociones y sentimientos ya que la única parte donde el éxito aparece antes que el trabajo es en el diccionario.

Referencias bibliográficas

- ACQUARONI MUÑOZ, R. (2000). Del texto apropiado a la apropiación del texto: el tratamiento de la comprensión lectora en la enseñanza-aprendizaje de E/LE según las principales orientaciones metodológicas, *Carabela*, número monográfico sobre *La comprensión lectora en el aula E/LE*, 48, pp. 45-63.
- ACQUARONI MUÑOZ, R. (2012). Metáfora y poesía como instrumentos para la comunicación intercultural en el aula de ELE: La conceptualización de la tristeza y de la alegría a través de un poema de Miguel Hernández, *Actas FIAPE. IV Congreso internacional: La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas*. Santiago de Compostela: Centro Complutense para la Enseñanza del Español (CCEE). Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:6740efe2-8595-49c2-b773-4500a66b42eb/2012-esp-13-00rosanaacquaroni-pdf.pdf>
- AL MOMANI, R. R. y ASENSIO PASTOR, M. I. (2014). El privilegio de la afectividad en la adquisición del español ELE: el caso de Jordania, *Actas del XXV congreso de ASELE*, pp. 105-115. Getafe, Madrid: Universidad Carlos III. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0105.pdf
- ARNOLD, J. y FONSECA, M. C. (2004). Multiple intelligence theory and foreign language learning: A brain-based perspective. *IJES, International Journal of English Studies*, 4 (1), pp. 119-136.
- ARNOLD, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COLLIE, J. y SLATER, S. (2008 [1987]). *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- DOUGLAS BROWN, H. (2001). *Teaching by Principles, Interactive Approach to Language Pedagogy* (2.ª ed.). Nueva York: Pearson Education.
- FONSECA MORA, M. C. (2005). El componente afectivo en el aprendizaje de lenguas. En: Navarro, M. *et al. Nuevas tendencias en lingüística aplicada*. Murcia: Servicio Publicaciones UCAM, pp. 55-79.

- GARCÍA NARANJO, F. y MORENO GARCÍA, C. (2000). Cuentos, cuentos, cuentos. Variación y norma en la presentación de un texto literario, *Actas XI Congreso ASELE*, pp. 819-829.
- GARDNER, H. (1993). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples* (2ª ed.).
- IGLESIAS CASAL, I. (2015). Entre tópicos y estereotipos: cómo se construyen y reconstruyen las representaciones culturales. *Estudios humanísticos. Filología*, 37, pp. 51-79. ISSN 0213-1382.
- KEIM CUBAS, L. (2014). Aprendizaje colaborativo y co-corrección de la producción escrita en el aula de alemán como lengua extranjera, *Encuentro*, 23, pp. 59-71. ISSN 1989-0796. Disponible en: http://www.encuentrojournal.org/textos/Keim_Aprendizaje%20colaborativo_rev-2.pdf
- KRASHEN, S. (2013). *Second Languages Acquisition. Theory, applications, and some conjectures*. Cambridge University Press.
- MALEY A. y DUFF, A. (1990) ápod ALBADALEJO GARCÍA M. D. (2007), Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica, *marcoELE. Revista de didáctica ELE*, 5, p. 4. Disponible en: <http://marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/>
- MARTÍN PERIS, E. (2015). *Textos y aprendizaje en ELE. De la importancia de la competencia textual en el aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- NOSTRAND, HOWARD L. (1989). *Background teaching of French*. University of Washington Press.
- NUNAN, D. (1997). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press.
- RAMAJO CUESTA, A. (2008). *La importancia de la motivación en el proceso de adquisición de una lengua extranjera*. TFM Universidad Antonio Nebrija. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:24b70047-b0f7-4eef-97c4-30c4dcf6381d/2009-bv-10-19ramajo-pdf.pdf>
- RUSSO, G. (2007). *Conceptos de pragmática literaria, estética de la recepción y teorías de la hiperficción y sus implicaciones en el tratamiento de la literatura en el aula de E/LE*, TFM MEELE Nebrija.
- SANZ PASTOR, M. (2000). La literatura en el aula de ELE, *Frecuencia- L*, julio, pp. 24-27.
- SANZ PASTOR, M. (2006). Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto, *Carabela*, 59, pp. 5-23. Madrid. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2004-2005/02_sanz.pdf
- SANZ PASTOR, M. (2006). El lugar de la literatura en la enseñanza del español: perspectivas y propuestas, *Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007, La enseñanza del español como lengua extranjera*, pp. 349-354. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ele_01.pdf

- SANZ PASTOR, M. (2010). La construcción del componente cultural: enfoque comunicativo y literatura, *Actas de Expolingua 2006. marcoELE. Revista de Didáctica ELE*, 10. Madrid. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.sanz.pdf
- UCELLI, P. y SÁNCHEZ, E. (2014). The Effect of Using Instructional Conversation Method en Teaching Reading Comprehension in Selected Junior Secondary Schools en Kaduna Metropolis, *Applied Psycholinguistics*. Disponible en: http://economia.elpais.com/economia/2016/01/11/actualidad/1452504086_366478.html
- WILLIAMS, M., y BURDEN, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press.

Del enfoque comunicativo experiencial a la gamificación en la clase de ELE: aplicaciones prácticas del modelo Octalysis

MÁRIO DOMINGUES CRUZ

*Politécnico do Porto - Escola Superior de Educação/ inED/ Universidad de Vigo
Facultad de Filología y Traducción/ CIDTFF*

MARTA SARACHO ÁRNAIZ

Politécnico do Porto - Escola Superior de Educação do Porto

1. Introducción

El ambiente tecnológico cambiante en el que se mueven nuestros estudiantes –nativos digitales– despierta en ellos un deseo de saciar su curiosidad, algo que debemos tener en consideración los profesionales de la enseñanza. Por otro lado, según las competencias de aprendizaje del siglo XXI, la creatividad, el pensamiento crítico, la comunicación y la colaboración son fundamentales en la preparación de nuestros alumnos, teniendo en mente la formación integral, aunque nuestro objetivo sea sobre todo lingüístico.

El mundo ha evolucionado en el sentido de una mayor conectividad entre países, culturas y lenguas, y es de suma importancia que, dentro del contexto de enseñanza de ELE, estos jóvenes tengan la oportunidad de desarrollar habilidades que les permitan comunicarse de manera plena. El trabajo en clase debe plantearse por medio de actividades experienciales dentro del marco del enfoque comunicativo experiencial y de sus estrategias (hiper)sensoriales. Estas son un apoyo para que los alumnos desarrollen sus habilidades crea(c)tivas y un pensamiento individual, una opinión o visión personal del mundo (Cruz & Orange, 2016).

Teniendo en cuenta todo esto, nos centraremos en este artículo en los conceptos de enfoque comunicativo experiencial y de estrategias (hiper)sensoriales (Cruz, 2011) para desarrollar habilidades creativas (Duarte & Cruz, 2017). Además,

vamos a presentar propuestas didácticas, teniendo en cuenta el marco del Octalysis (Chou, 2016), modelo que sirve para el diseño de actividades basadas en la pedagogía de la gamificación.

2. El enfoque comunicativo experiencial en la clase de ELE

El aprendizaje experiencial se basa en la actitud dinámica del aprendiz. La actividad tendrá que provocar en el estudiante la búsqueda de algo necesario para completar la tarea. Esto conduce a un cambio en el alumno. El aprendizaje así entendido es una experiencia, es decir, es algo vivido y experimentado. Por eso tiene el carácter de real, porque el estudiante lo va a asumir como algo importante y útil para su vida tras la clase. Es una metodología en la que los educadores involucran a los alumnos en experiencias directas. El objetivo es aumentar el conocimiento y desarrollar habilidades, centrándose en las necesidades e intereses de los alumnos.

Para Fernández-Corbarcho (2014) las actividades de aprendizaje deben poseer tres ingredientes fundamentales: a) involucrar a los alumnos en estrategias de colaboración; b) estimular el uso auténtico del lenguaje en tareas significativas, y c) que planteen un reto para fomentar el interés.

Asimismo, las actividades multisensoriales son otro resorte para mejorar del proceso de aprendizaje. Estos entornos de aprendizaje multisensoriales también pueden conseguirse a través de la implementación y uso de herramientas como la tableta o el móvil en el aula al reconocer que, al incluir pantallas táctiles en la educación, el alumno puede tener una experiencia práctica completa y una sensación de poder (Knutson, 2015).

3. La pedagogía de la gamificación y el marco del Octalysis

Entendemos que la gamificación es también una pedagogía que ayuda a desarrollar experiencias significativas de aprendizaje de idiomas. Según Kapp (2012), la gamificación se puede definir como el uso de la mecánica, la estética y el pensamiento de los juegos con el objetivo de involucrar a las personas, motivarlas a la acción, promover el aprendizaje y solucionar problemas. Los elementos y las mecánicas del juego se aplican a actividades que no tienen que ver directamente con el juego. Se trata de aspectos que ayudan a hacer las tareas diarias más factibles (Duarte & Cruz, 2017).

Foncubierta y Rodríguez (2015) añaden que la gamificación es una técnica que utiliza el profesor en el diseño de la actividad de aprendizaje, ya sea analó-

gica o digital, mediante la introducción de elementos del juego (avatares, límite de tiempo, puntuaciones, dados, etc.) y pensamiento (desafíos, competencia, crear conexiones, etc.) para enriquecer la experiencia de aprendizaje, directamente y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula. Varios autores apuntan que las actividades gamificadas atraen al alumnado al aprendizaje, controlando su motivación y comportamiento y permitiendo que desarrollen las competencias de creación y de producción a lo largo de las experiencias hipersensoriales.

De acuerdo con Chou (2016), la gamificación implica crear diversión al extraer elementos propios de los juegos tradicionales y aplicarlos a actividades productivas o al mundo real. Este proceso se conoce como Diseño Centrado en el Hombre (DCH) y su objetivo es la optimización de sentimientos, crear motivaciones y conducir al compromiso. El DCH es una base aplicar en educación, es decir, la transferencia de elementos del juego, más allá de su campo tradicional, a una actividad con la finalidad no de entretenimiento, sino de enseñanza. En otras palabras, gamificar implica transferir elementos del juego, más allá de su campo tradicional, a una actividad de aprendizaje, motivando a los estudiantes e involucrándolos en tareas con contenido significativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En educación, el enfoque no debe consistir meramente en desarrollarse un nivel superficial de juego. El juego en su esencia se materializa en formas de mecánicas del juego comúnmente denominadas puntos, insignias y tablas de clasificación (PIT). En nuestras actividades la mecánica de PIT debe aplicarse con la intención de comprometer al alumno. El PIT hace que las actividades sean significativas y divertidas.

Según Chou (idem), cada juego o tarea exitosa estimula los *Impulsos Clave* que nos llevan a tomar decisiones y a realizar acciones. Chou (ídem) teorizó las diferencias entre un tipo de motivación y otra, llegando a diseñar el modelo de gamificación conocido por Octalysis (ver Figura 1).

Según este marco, toda acción se basa en uno o más de los 8 *Impulsos Clave* que delimita el marco del Octalysis. Se toma como base la motivación para obtenerse los resultados de comportamiento deseados mediante el uso de 8 unidades básicas (significado y objetivo épico, realización, empoderamiento, logro, escasez, imprevisibilidad, esquivar lo no deseable).

El marco del Octalysis es una herramienta que consigue identificar los *Impulsos Clave* y se puede utilizar para diseñar actividades experienciales y/o para transformar las actividades en experiencias significativas y enriquecedoras. Si no hay *Impulsos Clave* por detrás de una acción deseada, incluso dentro de las prácticas del aula, no habrá motivación y, por lo tanto, no se producirán cambios de comportamiento (cf. Cruz, 2018).

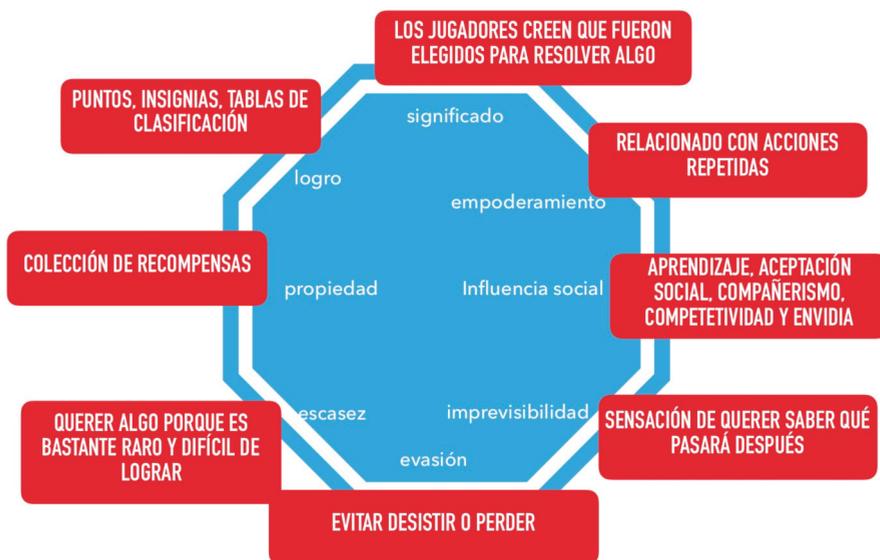


Figura 1. El modelo del Octalysis (adaptado de Chou, 2016)

Haremos ahora un análisis más pormenorizado de estos 8 *Impulsos Clave*. El primero es conocido por *Significado y objetivo épico*. El impulso en este caso es la motivación del compromiso ante un objetivo al que se le da un valor simbólico de «grande o elevado». Es la sensación que se experimenta al descubrir algo por primera vez y al comprobar que se tiene suerte en las actividades de descubrimiento a lo largo de la narrativa del juego. Por tratarse de una novedad, hay una especie de voz interior que nos dice *tú has nacido para esta clase de tareas*.

El segundo *Impulso Clave* se llama *Logro* y es el impulso interno para avanzar, desarrollar habilidades, lograr el dominio y, en última instancia, superar los desafíos (cf. Chou, 2016). Una tarea desafiante y significativa se presenta como una justificación para conseguirse una insignia, trofeo o premio. En los *Logros* se encuentran la mayoría de los PIT. Es un generador de entusiasmo y conduce a un compromiso para aprender nuevas destrezas.

El tercer *Impulso Clave* es el *Empoderamiento*. Se hace patente cuando los alumnos participan en un proceso creativo en el que trabajan repetidamente para resolver problemas (Cruz & Orange, 2016). Los profesores deben crear una clase en la que los alumnos tengan un objetivo concreto, usen diferentes estrategias didácticas y se ofrezca una variedad de herramientas multisensoriales.

El cuarto *Impulso Clave* se llama *Propiedad*. Este impulso surge cuando los alumnos están motivados porque sienten que poseen o controlan algo, como un proceso o un proyecto. Cuando se siente la *propiedad*, se desea de manera innata aumentar, mejorar e incluso obtener más de las actividades (cf. Chou, 2016). Este *Impulso Clave* también proporciona afectividad y promueve un sentimiento de bienestar y de pertenencia a un grupo.

La *Influencia Social* es otro *Impulso-Clave*. Incorpora todos los elementos sociales que motivan a las personas: la tutoría, la aceptación social, la retroalimentación social, el compañerismo e incluso la competencia y la envidia. Puede servir como una de las motivaciones más fuertes y duraderas para que los alumnos se conecten y se comprometan.

El sexto *Impulso Clave* es la *Escasez*, que es el anhelo de algo, simplemente porque es extremadamente raro, exclusivo o inmediatamente inalcanzable. De hecho, debido a que es tan difícil de obtener, su valor aumenta a lo largo de la actividad (ídem). En este contexto, la dificultad del desafío debe aumentar de manera paralela al conjunto de habilidades del estudiante, es decir, si el reto es excesivo, podemos llevarlo a la ansiedad. Pero, si es demasiado fácil el desafío, podemos conducir al estudiante al aburrimiento.

Imprevisibilidad y curiosidad es un impulso más. Representa la fuerza que está por detrás de nuestra implicación, induciéndonos a experiencias que nos llevan a un lugar incierto y que invitan al azar. La imprevisibilidad implica un compromiso constante, ya que uno no sabe lo que sucederá después, y nuestro cerebro está excitado, prestando atención a lo inesperado.

El octavo *Impulso Clave* es la *Evasión* o motivación para evitar que ocurra algo negativo (cf. Chou, 2016). En el mundo virtual es el hecho de mantenerse vivo (en juego) para avanzar a la siguiente ronda, pues si los jugadores se enfrentan a un contratiempo, se ven obligados a reiniciar o a perder algo importante, como monedas, premios o vidas. Al mismo tiempo, el alumnado puede tener experiencias proactivas dentro de las paredes del aula y aprender a enfrentarse a la frustración y a los resultados negativos.

Estos ocho *Impulsos Clave* del marco del Octalysis explican cómo se aplica la gamificación en la enseñanza. Las reacciones de la psicología humana ante el juego son oportunidades de enseñanza que unidas al aprendizaje experiencial se potencian. En este tipo de diseño, los alumnos se sienten involucrados en actividades agradables y las tareas son recompensadas con conocimientos y habilidades. Pasaremos a continuación a nuestro estudio práctico.

4. El modelo del Octalysis en la práctica: propuestas didácticas para la clase de ELE

En este capítulo vamos a presentar propuestas didácticas diseñadas de acuerdo con el marco del Octalysis y utilizando aplicaciones digitales de la Web 3.0, que se testaron con alumnos de ELE (niveles A2/B1) en la Escuela Superior de Educación del Politécnico de Oporto.

Nuestra cuestión de investigación es «¿Qué prácticas pueden plantearse en la clase de ELE que sean efectivas para la enseñanza y aprendizaje del español a través de la pedagogía de la gamificación?». Utilizamos diferentes instrumentos de recogida de datos: un cuestionario sobre los usos que los alumnos dan normalmente a los móviles inteligentes y a las tabletas, fichas de trabajo y proyectos desarrollados por los estudiantes.

A continuación, presentamos la propuesta de actividades. La primera se titula «¿Qué sabes de...?». Se puede realizar en clases de estudiantes de todos los niveles. El objetivo principal es comprender los conocimientos que tiene el alumnado sobre distintos temas. Se pueden crear cuestionarios cerrados, abiertos e incluso nubes de ideas en la herramienta *Mentimeter*. En esta herramienta los estudiantes participan directamente a través de sus móviles o tabletas, accediendo al sitio www.menti.com e introduciendo el código que aparece en la pantalla (ver Figura 2). El profesor puede establecer el tiempo de respuesta de los alumnos. El ejemplo que vemos en la imagen es un cuestionario de respuesta abierta. Se les permite a los alumnos que sean creativos al responder.

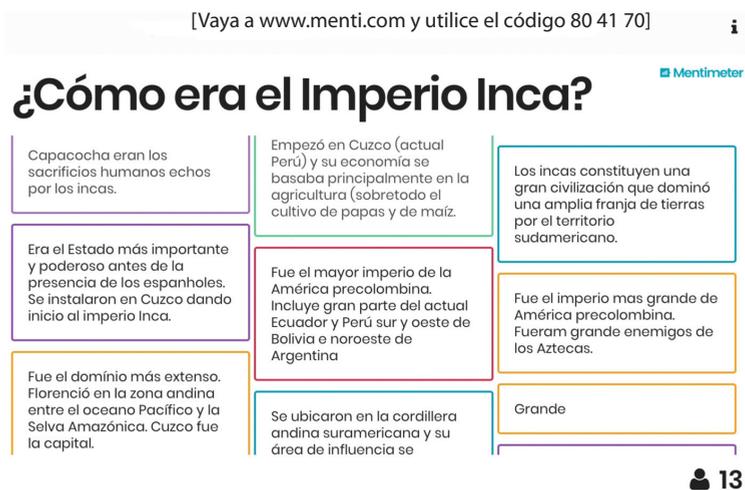


Figura 2. Ejemplo de actividad con la aplicación Mentimeter

Analizando el modelo de Octalysis, observamos que esta actividad solo activa dos *Impulsos Clave* (ver Figura 3). Se trata de una actividad significativa para los estudiantes que, además, pueden ser creativos en sus respuestas.



Figura 3. Los dos *Impulsos Clave* desarrollados en la actividad creada con Mentimeter

La segunda actividad que presentamos se llama «¿Qué sabes de Hispanoamérica?» y va dirigida a estudiantes de cualquier nivel de español. Su objetivo es sensibilizar a los alumnos sobre la existencia de las variedades lingüísticas y culturales del español. En este caso se ha utilizado la herramienta digital *Kahoot!*: (<https://play.kahoot.it/#/?quizId=468cbd0c-9da9-4fa9-a546-9cc3a51624d2>). En este cuestionario, los alumnos van a tener que responder a preguntas sobre temas variados: geografía, historia, sociedad, léxico, maneras de hablar y expresiones (ver Figura 4).

Si analizamos el modelo del Octalysis, observamos que todos los *Impulsos Clave* se activan en la actividad (ver Figura 5), por lo que podemos concluir que la aplicación *Kahoot!* permite el desarrollo de tareas gamificadas eficaces.

La actividad siguiente está relacionada con el tema «Animales en peligro de extinción». Se pidió a los estudiantes que presentasen uno de los animales en peligro de extinción de la diáspora hispanohablante. Se utiliza la aplicación *Flipgrid*. Flipgrid es una plataforma para discusión por vídeo, para que los alumnos puedan compartir sus opiniones. Los profesores provocan la discusión al publicar temas para una clase. Los alumnos graban, suben, ven, reaccionan y responden a los vídeos de sus compañeros. Es una herramienta excelente para discutir ideas y experiencias en grupos.

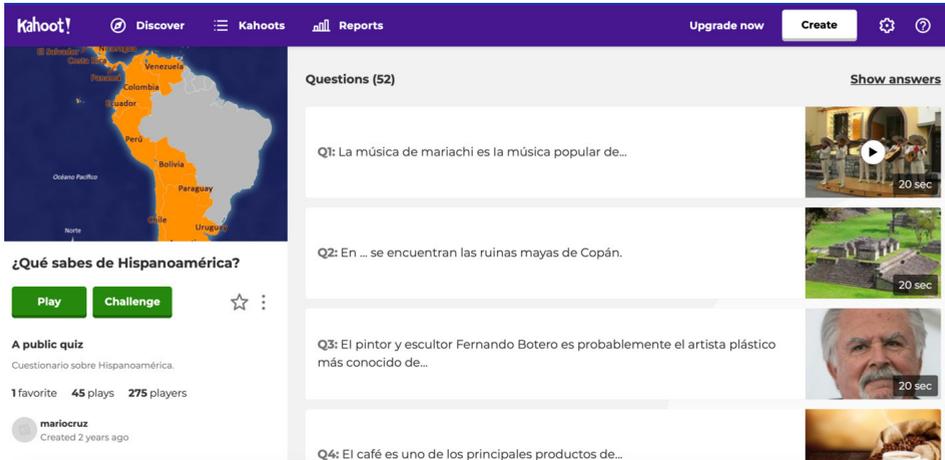


Figura 4. Cuestionario creado con Kahoot



Figura 5. Los 8 Impulsos Clave que ofrece una actividad creada con Kahoot

Igual que en otras aplicaciones, para trabajar con un vídeo, el estudiante solo necesita el código de la clase. Cada clase nos proporciona un código automáticamente y se puede compartir con los alumnos. A partir de ahí, puede ir contestando a las preguntas. En esta parrilla se ven las publicaciones de los alumnos, el número de visualizaciones y las reacciones de sus compañeros.

En la Figura 6 vemos uno de los trabajos de una estudiante. El profesor puede acceder a cada uno de los vídeos, dejar un comentario y valorar/evaluar el contenido y la competencia del estudiante de uno a cinco puntos.

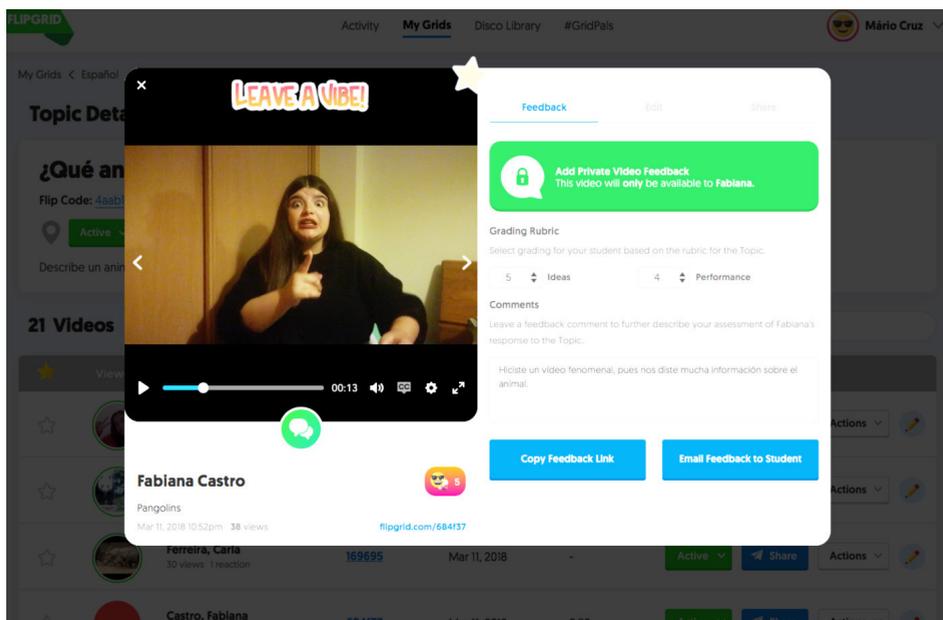


Figura 6. Ejemplo de uno de los vídeos realizado por una estudiante

Volviendo al modelo del Octalysis, observamos que muchos de los *Impulsos-Clave* están presentes en la actividad (ver Figura 7). Por lo tanto, se trata de una actividad significativa para los alumnos, pues estimula la creatividad. Por otro lado, su influencia social es evidente por la posibilidad de votar a los mejores vídeos. La plataforma permite la retroalimentación y la corrección, ya que, una vez subido el vídeo, se puede cambiar y mejorar, teniendo en cuenta los comentarios del profesor y de otros compañeros. Esta actividad es sumamente motivadora, ya que los alumnos se sienten verdaderos *youtubers* profesionales, entrenando destrezas muy importantes de comunicación oral.

Finalmente, presentamos la última actividad: «Mapas conceptuales». Se trata de una actividad que tiene como objetivos sensibilizar a los alumnos para la importancia de la fraseología y aumentar sus conocimientos acerca del léxico y expresiones fraseológicas. Los mapas conceptuales se han utilizado en estas actividades como una técnica para enseñar-aprender fraseología y léxico en ELE. Como

anunciábamos en los apartados 1 y 2, nuestra propuesta se basa en un aprendizaje dinámico, creativo y significativo. Por ello, subrayamos las aportaciones de Ausubel (1963) y, posteriormente, de Novak (1998). También son de señalar las variadas aportaciones más recientes de diversos autores sobre las ventajas de los mapas conceptuales en el aprendizaje en general y, en particular, en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (Buzan, 1993; Pontalti, 2018; Margulies, 2002; Ontoria Peña, 2011; Rodríguez Paniagua, 2011)



Figura 7. Los 7 Impulsos Clave que ofrece la actividad creada con Flipgrid

De este modo, presentamos tres ejemplos de diferentes actividades para enseñanza-aprendizaje de léxico y unidades fraseológicas. La actividad deberá ser dirigida y monitorizada por el profesor, según el grado de dificultad. Los ejemplos son de trabajos con las aplicaciones *Bubbl.us*, *GoConqr* y *Coggle.it*.

Como se puede ver, crear un mapa conceptual es dibujar, es decir, crear imágenes, colocar figuras, elegir colores, buscar fotografías o dibujos (Ver Figuras 8, 9 y 10), un proceso creativo que a los estudiantes les motiva explotar. Pero, al mismo tiempo, tienen que ceñirse a una serie de imposiciones exigidas por la hechura del mapa conceptual. En un mapa conceptual, se parte de un concepto general jerárquicamente superior que se va subdividiendo, hasta llegar a las unidades lingüísticas, palabras o expresiones. Además, es un proceso creativo dinámico, ya que

se elabora en grupo, en el que cada uno aporta sus conocimientos, sus ideas y sus gustos. Se trata de una actividad significativa, ya que pone al estudiante en relación con todas las palabras y expresiones que se agrupan bajo ese concepto en español y en otras lenguas, y estimula la competitividad, ya que cada grupo desea crear el mapa más completo, el más claro y más llamativo.



Figura 8. Ejemplo de un mapa con el concepto de 'HABLAR' con Blubbl.us

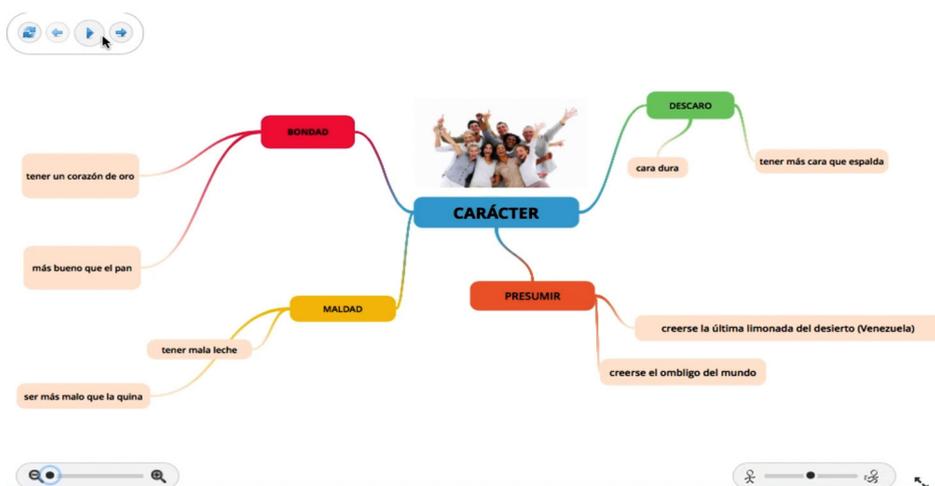


Figura 9. Mapa conceptual sobre el concepto de CARÁCTER creado con GoConqr

coggle
made for free at coggle.it



Figura 10. Mapa conceptual sobre el concepto de ASPECTO FÍSICO creado con Coggle.it

Podemos comprobar que la actividad de Mapas conceptuales estimula cuatro tipos de *Impulsos Clave*, según el modelo de Octolysis. Se trata de una actividad gamificada, aunque no posea todos los impulsos del modelo.



Figura 11. Los 4 Impulsos Clave que estimula la actividad de crear mapas conceptuales

5. Consideraciones finales

Nuestro trabajo de investigación concluye respondiendo a la pregunta formulada de la siguiente manera:

- a) Los móviles y las tabletas permiten el empoderamiento de los estudiantes y los convierten en productores proactivos;
- b) Aprovechar las metodologías que promueve la tecnología, es rentable, ya que obtendremos estudiantes más autónomos, más críticos y colaborativos;
- c) Los materiales gamificados que se preparan dentro del marco del Octalysis parecen ser instrumentos adecuados para utilizarse en la clase de ELE, ya que los estudiantes aprenden de manera motivada, generando productos propios.

Los resultados muestran que los alumnos valoran el diseño de tareas basadas en un enfoque comunicativo experiencial y enriquecido por un abordaje gamificado, basado en el modelo del Octalysis, pues sienten que forman parte del proceso de aprendizaje que se aproxima al aprendizaje en entornos no formales.

Referencias bibliográficas

- AUSUBEL, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune and Stratton.
- BALDINGER, K. (1964). Semiotologie et Onomasiologie, *Revue de Linguistique Romane*, 38, pp. 249-250.
- BUZAN, Tony and BUZAN, Barry (1993). *The mind book*. Londres, BBC Books. Trad: *El libro de los mapas mentales* (1996). Barcelona: Urano.
- CHOU, Y. (2016). *Actionable Gamification: Beyond points, badges and Leaderboards*. London: Leanpub.
- CRUZ, M. (2011). *Consciência cultural crítica numa comunidade virtual educativa de línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CRUZ, M. (2018). Chicos, sacad el móvil de vuestras mochilas porque lo vamos a usar: empowering Spanish as Foreign Language students through mobile devices, *The Turkish Online Journal of Educational Technology, Special Issue for INTE-ITICAM-IDEC 2018*, pp. 282-292.
- CRUZ, M., y ORANGE, E. (2016). 21st Century Skills in the Teaching of Foreign Languages at Primary and Secondary Schools, *Turkish Online Journal of Educational Technology, Special Issue for IETC, ITEC, IDEC, ITICAM*, pp. 1-12.
- DUARTE, S., & CRUZ, M. (2017). From and Beyond Gamified Activities in Primary English Learning. *Challenges Conference*. Braga.

- FERNÁNDEZ-CORBACHO, A. (2014). Aprender una Segunda Lengua desde un Enfoque Comunicativo Experiencial, *Programa de Desarrollo Profesional: El enfoque comunicativo experiencial: claves para un aprendizaje duradero*, 1.
- FONCUBIERTA, J., y RODRÍGUEZ, C. (2015). Didáctica de la gamificación en la clase de español. *Programa de Desarrollo Profesional*. Disponible en: https://espanolparainmigrantes.files.wordpress.com/2016/04/didactica_gamificacion_ele.pdf
- GARCÍA GIMÉNEZ, Cristina, (2008). *La adquisición de vocabulario en la clase de ELE*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Fundación Comillas.
- HAMARI, J., y KOIVISTO, J. (2013). Social motivations to use gamification: an empirical study of gamifying exercise, *21st European Conference on Information Systems*. Utrecht, Países Bajos.
- KAPP, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco. CA: Wiley.
- KNUTSON, S. (2015). Experiential Learning in Second Language Classrooms, *TESL CANADA*, 20(2).
- MARGULIES, Nancy (2002). *Mapping Inner Space: Learning and Teaching Visual Mapping*. Second Edition, Chicago: Zephyr Press.
- MORA, C. (2013). Gamificación: lo cognitivo, lo emocional y lo social. Disponible en: <https://entrementeycuerpo.wordpress.com/2015/03/20/gamificacion-lo-cognitivo-lo-emocional-y-lo-social>
- NOVAK, J. D. (1998). *Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative tools in Schools and Corporations*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum & Associates.
- ONTORIA PEÑA, A., MUÑOZ GONZÁLEZ, J. M. y MOLINA RUBIO, A. (2011). Influencia de los mapas mentales en la forma de ser y pensar, *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1) [consulta: 15-2-11].
- RODRÍGUEZ PANIAGUA, L. R. (2011). Mapas conceptuales para la enseñanza de léxico en el aula de ELE: *software de uso y directrices generales*, *Actas del III Taller La enseñanza de ELE en Argelia: Historia, Metodología y Sociolingüística*, Instituto. Cervantes de Orán, pp. 116-125.

¿Hay cosas de mujeres y cosas de hombres? Reflexiones desde las clases de español a personas refugiadas y solicitantes de asilo

CRISTINA FERNÁNDEZ PESQUERA

Accem

1. El aprendizaje del idioma en Accem

Accem¹ es una ONG dedicada a mejorar las condiciones de vida de las personas que se encuentran en situación más vulnerable en nuestra sociedad y, especialmente, del colectivo de refugiados, migrantes y personas en situación o riesgo de exclusión social. Esta entidad cuenta con una sede social en Madrid y actualmente está presente en doce Comunidades Autónomas y en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla.

La formación en el idioma se desarrolla desde los años 90 en algunos de los territorios donde se encuentra Accem: Asturias, Sigüenza, Burgos y León. Posteriormente, también se han unido Valladolid, Salamanca y Sevilla, así como los CEDIES² de Valencia, Huelva y Cartagena. La organización de actividades relacionadas con la enseñanza de EL2 en Accem tenía, en un principio, una organización local. Sin embargo, desde octubre de 2015 contamos con una organización a nivel estatal de la formación de EL2 para personas refugiadas y solicitantes de asilo que ha sido posible gracias a proyectos financiados por el Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social (anteriormente el Ministerio de Empleo y Seguridad Social): Real Decreto Asilo (RD 816/2015), ejecutado entre 2015 y 2016, Convocatoria de Protección Internacional (2016-2017) y Convocatoria de Protección Internacional (2017-2018).

1 <http://www.accem.es/es>

2 Centros de Día de Emergencia Social.

Mediante la enseñanza de EL2 al colectivo de personas refugiadas y solicitantes de asilo conseguimos que estas personas consigan comunicarse en el nuevo entorno en el que viven. Para ello, debemos crear al mismo tiempo contextos y oportunidades para que el alumnado pueda utilizar la lengua que está aprendiendo y pueda, a su vez, participar de una forma cada vez más activa en la nueva sociedad en la que se encuentra. Isabel García Parejo resume esta idea en su artículo «La enseñanza del español a inmigrantes adultos», disponible en el Centro Virtual Cervantes:

Es muy difícil participar en una sociedad si se carece de uno de los instrumentos básicos de comunicación, la lengua. Pero también, si no se disponen de ocasiones para comunicarse con el otro [...] y si no se desarrolla una conciencia y una identidad social más multicultural que nos permita ser más permeables hacia las variedades lingüísticas usadas por unos y por otros. Así, los objetivos generales de los cursos de español para inmigrantes deben incluir tanto los orientados hacia la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa de los adultos en la nueva lengua, como los encaminados a potenciar el ejercicio de sus derechos como ciudadanos. (García Parejo, 2004)

En los cursos de español organizados desde Accem, los objetivos son principalmente dos: 1) promover el aprendizaje del español como un instrumento básico para facilitar la integración en la sociedad de acogida y 2) facilitar el intercambio de códigos culturales de forma positiva y crítica con el fin de superar prejuicios y estereotipos que dificulten desenvolverse en la cultura de la sociedad de acogida.

Accem cuenta con un equipo de cincuenta y dos profesores a nivel nacional que imparten clases de español y de alfabetización en treinta y dos zonas diferentes. Además, la labor del profesorado del proyecto se complementa con un equipo de 85 personas voluntarias que refuerza las actividades relacionadas con la enseñanza de español en la entidad.

Finalmente, en todas las zonas donde se han desarrollado estos proyectos, el profesorado sigue estos principios metodológicos:

1.1. La enseñanza se centra en el alumno y en su proceso de aprendizaje. El papel del profesor es el de facilitador y mediador intercultural.

1.2. Los errores suponen un instrumento de aprendizaje cuando se facilita la autocorrección o se realiza una corrección de forma guiada.

1.3. Las TIC se utilizan como un elemento motivador que facilita la contextualización.

1.4. Se trabaja desde una perspectiva intercultural.

1.5. Se cuida la dimensión afectiva y emocional del proceso de enseñanza y aprendizaje mediante dinámicas de aceptación e integración en el grupo, teniendo presente la situación de vulnerabilidad del colectivo de personas refugiadas y solicitantes de asilo.

2. El perfil del alumnado

El colectivo atendido en las clases de español organizadas por Accem en el marco de estos programas son personas que se encuentran en alguna de las siguientes situaciones³:

Refugiado/a: la Convención de Ginebra de 1951 establece que un refugiado es una persona que «debido a fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opinión política se encuentre fuera del país de su nacionalidad y no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera acogerse a la protección de tal país».

Las personas que huyen de conflictos armados o situaciones de violencia generalizada son también consideradas genéricamente como refugiadas. A finales de 2009, más de 15 millones de personas en el mundo estaban reconocidas como refugiadas bajo el amparo de ACNUR y la UNRWA.

[...]

Solicitante de asilo: Es aquella persona que ha presentado una solicitud de reconocimiento de su condición de refugiado y que se encuentra a la espera de su resolución. Es un término que describe la situación jurídica en la que se encuentra la persona.

A través de los procedimientos nacionales de asilo se determina la figura internacional de protección que le corresponde. En 2011, ACNUR contabilizó un total de 441.300 solicitudes de asilo en el mundo.

[...]

Apátrida: Persona que no es considerada como nacional propio por parte de ningún Estado (un apátrida *de iure*); o que no disfruta de los derechos fundamentales de los que gozan otros nacionales en su Estado de origen (apátrida *de facto*). Los apátridas pueden ser a la vez refugiados o puede que nunca se hayan desplazado del lugar donde nacieron. Según los datos de ACNUR, al menos 12 millones de personas se encuentran en una situación de apatridia.

[...]

Protección subsidiaria: Figura jurídica reconocida en la legislación española que puede amparar a las personas procedentes de países extracomunitarios y a los apátridas que no reúnen los requisitos para ser reconocidas como refugiadas pero que tienen motivos fundados para creer que si regresasen a su país de origen, se enfrentarían a un riesgo real de sufrir graves daños para su vida e integridad, y que no pueden o, a causa del citado riesgo, no quieren acogerse a la protección de ese país.

3 Estas definiciones están disponibles para su consulta en el apartado *Glosario de conceptos básicos* de la página web de Accem (<https://www.accem.es>).

Además, en los programas de Real Decreto Asilo (RD 816/2015), Convocatoria de Protección Internacional (2016-2017) y Convocatoria de Protección Internacional (2017-2018), también se ha trabajado con solicitantes de apatridia.

En concreto, en la sede local de Accem en Oviedo estos proyectos comenzaron su desarrollo en el mes de marzo de 2016. El perfil del alumnado atendido desde ese momento es muy heterogéneo, destacando las personas procedentes de países como Sahara, Ucrania, Yemen, Palestina y Siria. También se ha trabajado con personas de Gambia, Georgia, Pakistán, Rusia, Sudán, Argelia, Azerbaiyán, Burkina Faso, Camerún, Costa de Marfil, Egipto, Guinea Conakry, Irak, Libia, Mali, Marruecos, Mauritania, Nigeria, República Centroafricana y Serbia.

3. Los talleres de igualdad de oportunidades para hombres y mujeres

Los talleres de igualdad de oportunidades para hombres y mujeres son actividades que se realizan en el marco de las clases de español impartidas en Accem y que tienen como objetivo complementar el trabajo realizado en el aula, donde en todo momento se trabaja la perspectiva de género de forma transversal. Se trata de actividades específicas que fomentan la reflexión sobre los roles de género asignados por la sociedad y los estereotipos que esta situación genera. Durante el desarrollo de la Convocatoria de Protección Internacional (2017-2018) se ha impartido un taller de igualdad de oportunidades para hombres y mujeres cada tres meses.

Es interesante trabajar los contenidos relacionados con la perspectiva de género de forma explícita en cualquier aula, puesto que se trata de un contenido transversal que nos ayuda a reflexionar sobre las desigualdades presentes en nuestra sociedad y fomenta actuaciones que permitan salvar las diferencias existentes actualmente. En concreto, si lo aplicamos al aula de ELE, vemos que este tema no es novedoso, puesto que ya en 2006 Dolores Soler-Espiauba lo recoge en *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L* y explica qué objetivos se persiguen con este tipo de actividades:

Los objetivos didácticos que se pretenden alcanzar [...] consisten en situar a la mujer (51 % de la población) en el contexto de la sociedad española actual, sin olvidar su recorrido histórico y social hasta llegar a los albores del s. XXI, provocando, al mismo tiempo que se aporta la información necesaria, la motivación de los estudiantes para comprender, justificar, comparar y también criticar las situaciones que se irán presentando, buscando siempre el contraste y la confrontación entre las diversas culturas representadas en el aula. (Soler-Espiauba, 2006: 49-50)

Es cierto que la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres es un tema que a veces resulta polémico en el contexto de una clase y, por ello, es frecuentemente ignorado o no se le da especial importancia con respecto a otros contenidos. Sin embargo, como destacaba Natalia Contreras de la Llave en su intervención en el XXIII Congreso Internacional de la ASELE, el profesorado de ELE que trabaja en un contexto multilingüe normalmente sí está habituado a tratar la perspectiva de género en el aula al igual que otros elementos interculturales:

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...). [...] 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. (Contreras de la Llave, 2012)

Más adelante, Contreras de la Llave hace referencia al *Marco común europeo de referencia para las lenguas* para justificar la presencia de la perspectiva de género en las programaciones de cursos de español como lengua extranjera:

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'⁴ (Contreras de la Llave, 2012)

En este sentido, Soler-Espiauba también afirma que no debemos evitar tratar ciertos contenidos con nuestro alumnado solamente porque puedan resultar polémicos. En concreto, habla sobre la violencia de género y resalta la importancia de reflexionar sobre este problema social en el marco del aula de ELE:

Desde un punto de vista cultural, pensamos que este tipo de problemas no pueden eludirse actualmente en el aula de ELE, y desde un punto de vista ético y social, solo

pueden eliminarse a largo plazo por la educación y por el ejemplo. No estaría de más, por dolorosas y desagradables que puedan parecer estas situaciones, que el profesor organizara un debate sobre las causas posibles de esta lacra en sociedades como la española, pero también la finlandesa, la rumana u otras, siempre que haya elementos de referencia para poder delimitar el problema y encontrar, entre todos, los caminos para armonizar sin violencia el destino de hombres y mujeres que se separan o que ya no pueden convivir.

Desearíamos permitirnos un consejo al profesor de ELE, al abordar [estas] situaciones [...]: es indispensable una gran delicadeza por su parte, ya que pueden evocar experiencias difíciles en la vida personal y familiar del alumno. Temas como el divorcio, la eutanasia, la violación, la violencia doméstica, la droga, lejos de ser tabú, puesto que están presentes en nuestro entorno y forman parte de la sociedad y de la vida, deberán abordarse con la máxima precaución y cautela. (Soler- Espiauba, 2006: 56)

4. Contenidos y materiales utilizados en los talleres de igualdad de oportunidades para hombres y mujeres

En los talleres de igualdad de oportunidades para hombres y mujeres se trabajan contenidos relacionados con la perspectiva de género como los roles y estereotipos de género o la situación de hombres y mujeres en distintos ámbitos tanto en la sociedad actual como a lo largo de la historia. Además, días como el Día de la Mujer o el Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer se aprovechan para realizar una de estas actividades y fomentar la reflexión sobre los problemas sociales derivados de la desigualdad de género.

Habitualmente, los talleres se estructuran de la siguiente forma:

- 1) Presentación, donde se conocen las opiniones iniciales del alumnado (con una lluvia de ideas, por ejemplo).
- 2) Trabajo con el recurso principal del taller (texto, vídeo, fotos, etc.). Se analizan los aspectos principales que se desean trabajar durante el taller y se relacionan con las opiniones e ideas previamente expresadas.
- 3) Conclusiones y reflexiones finales.

4.1. Roles y estereotipos de género

El papel que desempeñan hombres y mujeres en la sociedad se puede trabajar con distintos materiales como vídeos, imágenes o textos que fomenten la reflexión y el debate en el aula. Por ejemplo, algunas viñetas del conocido dibujante Forges pueden dar mucho juego para dinamizar los talleres. Se trata de un recurso visual que se puede utilizar con alumnado de cualquier nivel.

Recurso interesante es el cortometraje de animación español *La bruja*⁵, escrito y dirigido por Pedro Solís García. Con el visionado de este vídeo se pueden extraer distintos estereotipos de género asociados a las mujeres que están presentes en la historia, como por ejemplo cuando la mujer protagonista fantasea con encontrar a su príncipe azul y se preocupa en exceso por su aspecto físico.

En la red encontramos varias propuestas didácticas para trabajar con el cortometraje *La bruja* en el aula de ELE:

- 1) Explotación didáctica de Leonor Quintana (en la página web *El Tinglado*) – nivel A1.
- 2) Explotación didáctica de Laura Vázquez Tavares (Blog *De cine*) – nivel A2.
- 3) Explotación didáctica de Jennifer Niño (Blog *Profe-de-español.de*) – nivel B1.

En ninguna de estas propuestas didácticas se trabaja la perspectiva de género, puesto que se centran únicamente en contenidos lingüísticos (los usos de *ser* y *estar*, los tiempos de pasado, el vocabulario utilizado en los cuentos tradicionales, etc.). Sin embargo, estas actividades se pueden completar con una reflexión crítica sobre la historia que se cuenta y cómo se presenta a los personajes masculinos y femeninos que aparecen en ella.

Otro cortometraje, *Libra*⁶ (dirigido por Carlota Coronado en 2006), también es un buen recurso para utilizar en un taller de igualdad de oportunidades para hombres y mujeres. La propuesta didáctica de Sonia Montero trabaja contenidos lingüísticos que ayudan a la comprensión del vídeo y complementa estas actividades con otras que nos hacen pensar en las dificultades con las que se encuentran muchas mujeres para conciliar vida familiar y laboral.

El documental *La mujer, cosa de hombres*⁷, dirigido por Isabel Coixet, supone otro recurso interesante a tener en cuenta cuando preparamos un taller de estas características. Natalia Contreras de la Llave presentó en el XXIII Congreso Internacional de la ASELE una propuesta didáctica (para un nivel B1+) sobre este documental «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» (Contreras de la Llave 2012). Una ventaja de este documental es que no es necesario visionarlo por completo (tiene una duración de algo más de 25 minutos) para utilizarlo en el aula y al alumnado le resulta fácil entender el mensaje que se quiere transmitir.

5 Cortometraje *La bruja* disponible en YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=jFxaNN7JMag>

6 Cortometraje *Libra*, disponible en Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=bXu9YU8DGk>

7 Documental *La mujer, cosa de hombres* disponible en la página web de RTVE: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/50-anos-de/50-anos-mujer-cosa-hombres-isabel-coixet/3233953/>

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. (Contreras de la Llave, 2012).

En los talleres de igualdad de oportunidades para hombres y mujeres también podemos seleccionar materiales diseñados para las clases de español como lengua extranjera (presentes en manuales, por ejemplo) y adaptarlos a nuestras necesidades durante el taller. Una buena muestra son estos ejercicios que proponen en el manual *Interculturalidad y Lengua Española* editado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. En la unidad 8, dedicada al tema del trabajo, se presentan estas tablas para reflexionar sobre el papel de hombres y mujeres en distintos contextos, especialmente el mundo laboral y el ámbito doméstico.

También podemos analizar de forma crítica materiales que utilizamos habitualmente en clase y reflexionar sobre si muestran situaciones realistas o estereotipadas de la sociedad en la que vivimos. Respecto a este tema, en 2018 se ha presentado un trabajo de fin de máster que analiza diferentes métodos de alfabetización para inmigrantes desde una perspectiva de género. En las conclusiones de esta revisión, su autora, Cristina Riega Arrieta, afirma que en este tipo de materiales se perpetúan estereotipos, incluidos los de género, que no se corresponden a la realidad de la sociedad actual:

[...] los métodos de alfabetización para inmigrantes, tanto los especializados como aquellos que están dirigidos a neolectores, suelen contener estereotipos de raza, de género o perpetuar visiones estigmatizadas sobre las posibles vías de integración de los inmigrantes. Es necesaria la creación de materiales acordes al tiempo que nos está tocando vivir, con una perspectiva de género, inclusiva en temas de raza, religión, sexo, género o cualquier otra condición. La mayoría de los manuales han sido publicados al final del siglo xx o principios del xxi, muchas veces sin adecuarse a la realidad vigente de la sociedad. (Riega Arrieta, 2018).

Uno de los manuales analizados en este trabajo de fin de máster es el método de alfabetización para adultos inmigrantes *En contacto con...* donde en repetidas ocasiones las mujeres aparecen realizando tareas domésticas (hacer la compra, tender la ropa, cocinar) y los hombres no hacen ninguno de estos trabajos (aparecen viendo la televisión o comiendo, por ejemplo).

4.2. «8 de marzo»: Día de la Mujer

El 8 de marzo es una buena ocasión para proponer un taller de igualdad de oportunidades para hombres y mujeres. Como en otros talleres, se pueden utilizar viñetas para fomentar el debate entre los y las estudiantes.

También podemos utilizar en nuestros talleres las campañas que distintas instituciones públicas y otras entidades ponen en marcha con motivo del 8 de marzo. Así, por ejemplo, en el taller de igualdad de oportunidades realizado en Oviedo el 7 de marzo de 2018 se comentó la iniciativa #8Mujeres4Causas⁸ impulsada por Accem:

Con motivo del Día Internacional de la Mujer, lanzamos una iniciativa para visibilizar las historias de 8 mujeres. 4 rostros conocidos y 4 anónimos que se reflejan y se reconocen entre sí. Dos caras para visibilizar una misma causa mediante mujeres referentes, que representan a tantas otras mujeres, invisibles e invisibilizadas en alguna de las 4 causas en las que Accem desarrolla su labor: refugio, inmigración, personas mayores y exclusión social.

Con #8Mujeres4Causas llamamos a empoderar y reconocer a todas las mujeres que enfrentan el reto de superar la desigualdad y construir una sociedad más justa y equitativa para todos y todas.



4.3. «25 de noviembre»: Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer

El Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer también realizamos un taller de igualdad de oportunidades para hombres y mujeres en el que reflexionamos sobre este importante problema de nuestra sociedad. Sobre este tema hay numerosas propuestas didácticas en Internet, muchas de ellas centradas en el análisis de la canción *Malo* de Bebe (en TodoELE), la película *Te doy mis*

8 Más información sobre esta iniciativa en: <https://www.accem.es/mujeres/>

ojos de Icíar Bollaín (en redELE) o ambas (en redELE y marcoELE). Estas actividades se plantean a partir de un nivel B1 o B2 y fomentan el debate sobre la violencia de género.

Otro recurso interesante para trabajar con motivo del 25 de noviembre es el corto *Mamás y papás*⁹, que nos muestra a una niña jugando con una muñeca y repitiendo el comportamiento que su padre tiene con su madre a diario en casa.

5. Talleres de igualdad de oportunidades para hombres y mujeres realizados

En la sede local de Accem en Oviedo se han realizado los siguientes talleres de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres entre marzo de 2016 y septiembre de 2018:

Fecha	Título del taller
28.09.2016	«Roles de género en la sociedad actual: el trabajo y las tareas domésticas».
24.11.2016	«25 de noviembre: Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer».
31.01.2017	«El papel de la mujer en la sociedad española a lo largo de la historia. Documental <i>La mujer: cosa de hombres</i> ».
08.03.2017	«8 de marzo: Día Internacional de la Mujer».
28.06.2017	«Hacer visible lo invisible».
25.09.2017	«De qué hablamos cuando hablamos de igualdad».
22.11.2017	«25 de noviembre: Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer».
07.03.2018	«8 de marzo: Día Internacional de la Mujer».
19.06.2018	«Roles y estereotipos de género en la sociedad actual».
04.09.2018	«La mujer en la sociedad española a lo largo de la historia».

6. Conclusiones

La mayoría de las explotaciones didácticas que encontramos en la red relacionadas con la perspectiva de género se plantean a partir de un nivel A2/B1 o no tienen un nivel asignado, aunque generalmente se presupone un nivel intermedio o avanzado. De hecho, cuando se plantean actividades con niveles iniciales, normalmente no se tienen en cuenta los aspectos relacionados con la perspectiva de género, se trabajan otros contenidos, gramática y vocabulario principalmente. Sin

embargo, es posible tratar estos contenidos desde nivel A1 adaptando los materiales que utilizamos y marcando objetivos acordes al nivel del alumnado.

Además, podemos utilizar todo tipo de recursos (presentaciones con viñetas, ilustraciones y textos breves, canciones, películas, cortos, documentales, campañas, materiales específicos de ELE, etc.) siempre que nos ayuden a presentar el tema que queremos trabajar en el taller.

Referencias bibliográficas

- ACCEM. Glosario de conceptos básicos. Disponible en: <https://www.accem.es/glosario-de-conceptos-basicos/> [consulta: 18.11.2018].
- AGUILAR, T., ALONSO, C., DÍAZ SANROMA, J., y MORA, M. (2008). *En contacto con...*, ASTI, Libro 2 del alumno. Disponible en: <http://www.astimadrid.es/asti/pags/en-contacto/alumno2/Alumno2.pdf> [consulta: 18.11.2018].
- ALONSO CORTÉS, T., y GANESHAN, A. Malo, TodoELE. Disponible en: http://www.todoele.net/actividades/Actividad_maint.asp?Actividad_id=154 [consulta: 18.11.2018].
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN. JUNTA DE ANDALUCÍA. *Interculturalidad y Lengua Española*, Unidad 8: El trabajo. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/87bf3e50-56cf-4cab-b760-edad38f518c3> [consulta: 18.11.2018].
- CONTRERAS DE LA LLAVE, N. (2012). Cine, género e interculturalidad en la clase multilingüe, *Actas del XXIII Congreso Internacional de la ASELE Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales* (Girona, 19-22 de septiembre de 2012). Centro Virtual Cervantes [consulta: 18.11.2018].
- EL PAÍS (2016). El Forges más feminista. Disponible en: https://elpais.com/sociedad/2013/03/07/album/1362678932_604000.html#foto_gal_1 [consulta: 18.11.2018].
- GARCÍA PAREJO, I. (2004). La enseñanza del español a inmigrantes adultos. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/garcia_parejo.htm [consulta: 18.11.2018].
- HERMOSO GÓMEZ, B. (2005). ¡Una de cine! El cine como acercamiento a los problemas sociales: *Te doy mis ojos*, *Revista redELE*, 4. Disponible en: https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_04/2005_redELE_4_05Hermoso.pdf?documentId=0901e72b80e00247 [consulta: 18.11.2018].
- MATEO FERNÁNDEZ, J. M. (2006). *Malo, ¿misoginia o ignorancia?*, *Revista redELE*, 7. Disponible en: <http://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:53281fc2-22f2-4883-afc6-64239f3ad19e/2006-redele-7-08mateo-pdf.pdf> [consulta: 18.11.2018].
- MONTERO GÁLVEZ, S. (2012). *Libra (o el intruso)*. Disponible en: <https://es.slideshare.net/debajoestoyo/libra-o-el-intruso> [consulta: 18.11.2018].

- NIÑO, J. (2015). Explotación de *La bruja* de Pedro Solís, *profe-de-español.de* <https://www.profe-de-espanol.de/2015/05/31/explotacion-de-la-bruxa-de-pedro-solis/> [consulta: 18.11.2018].
- OTTO CANTÓN, E. (2006). *Malo*, de Bebe, *Revista marcoELE*, 2. Disponible en: <https://marcoele.com/descargas/2/otto-malobebe.pdf> [consulta: 18.11.2018].
- QUINTANA, L. (2011). *La bruja, El Tinglado*. Disponible en: <http://www.tinglado.net/?id=la-bruxa&page=1> [consulta: 18.11.2018].
- RIEGA ARRIETA, C. (2018). Revisión crítica de métodos de alfabetización para inmigrantes: una propuesta de sesión con enfoque de género. Disponible en: https://www.academia.edu/37140369/Revisi%C3%B3n_cr%C3%ADtica_de_manuales_de_alfabetizaci%C3%B3n_con_perspectiva_de_g%C3%A9nero_una_propuesta_did%C3%A1ctica?fbclid=IwAR0LmB-W9URSGOj1-xr90CowmMv72B-nNPBOo14gxEacvtWpY7S_CG08f-cE [consulta: 18.11.2018].
- SOLER-ESPIAUBA, D. (2006). *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Editorial ARCO/LIBROS, S. L.
- VÁZQUEZ TAVARES, L. (2012). La bruja – actividad en pasado guiada, *De cine*. Disponible en: <https://cineele.com/2012/06/27/la-bruja-actividad-en-pasado-guiada/> [consulta: 18.11.2018].

Errores de transferencia lingüística del inglés en un corpus escrito de aprendientes de ELE¹

ANITA FERREIRA CABRERA
Universidad de Concepción

1. Introducción

El estudio que se presenta a continuación se sustenta en investigaciones previas sobre frecuencias de errores lingüísticos en un corpus de textos de aprendices de ELE (Ferreira, Elejalde y Vine, 2014), de errores causados por transferencia en un corpus escrito en el ambiente virtual Italki (Elejalde y Ferreira, 2016); y sobre la sistematicidad de errores lingüísticos en un corpus de 408 textos (Ferreira y Elejalde, 2017). El interés por los corpus de aprendientes se desarrolló en los años noventa y primera década del siglo XXI, inspirado por el trabajo de Granger (1998a, 1998b) en el *Centre for English Corpus Linguistics*, dando origen al primer corpus de aprendientes reconocido internacionalmente, el ICLE (*International Corpus of Learner English*)². El desarrollo de los corpus de aprendientes ha permitido un avance significativo en los estudios de Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) (Granger, 2012; 2015).

Los corpus de aprendientes suelen ser utilizados en estudios sobre adquisición de forma que se pueda conocer con exactitud cuáles son los procesos que sigue

1 El estudio de transferencia de errores en ELE que se presenta en este artículo se ha desarrollado en el contexto del proyecto de investigación FONDECYT No. 1180974 «Diseño e implementación de un corpus escrito de aprendientes de ELE en formato computacional para el análisis de la interlengua». (investigadora responsable: Dra. Anita Ferreira Cabrera).

2 Granger desarrolló corpus escritos anotados con errores tanto para el inglés (ICLE) como para el francés (FRIDA), utilizando para ello un análisis informático riguroso de errores y creando programas de edición y análisis efectivos. ICLE es el corpus de aprendientes más extenso de todos los conocidos hasta el momento. Incluye dos millones de palabras procedentes de trabajos escritos de alumnos de nivel avanzado con distintas lenguas maternas.

el aprendiente hasta alcanzar un determinado dominio de la lengua meta. Aportan con información relevante sobre las fases por las que pasa el aprendiente hasta la completa adquisición y las características de su interlengua en función del nivel de dominio en el que se encuentre. A través de los estudios (Granger, 2015; Campillos, 2014a; Lozano, 2015), se puede conocer qué aspectos lingüísticos se aprenden antes que otros, cuáles son más difíciles de aprender y las diferencias con los hablantes nativos (HN), por medios de análisis contrastivos. Los corpus de aprendices son especialmente útiles a la hora de investigar el proceso de aprendizaje y constituyen una fuente empírica de datos para líneas de investigación como el *Computer aided error analysis* (CEA) y los estudios en análisis de interlengua (Cruz Piñol, 2012). Al mismo tiempo, estas descripciones mejoradas de la lengua del aprendiente pueden ser utilizadas en la enseñanza de las L2 (Granger, 2012; Pastor Cesteros, 2004).

El artículo se organiza de la siguiente forma: en las secciones 2 y 3 se exponen los fundamentos teóricos de la investigación; en la 4 se describe el estudio realizado, la metodología y los procedimientos; en 5 la se presentan y discuten los resultados obtenidos en cuanto a las principales problemáticas de transferencia negativa que se observaron en términos de frecuencia, recurrencia y tendencias de uso, tanto general como por nivel; y en la 6 finalmente se explicitan las conclusiones y proyecciones a partir de los avances resultantes de este estudio.

2. Estudios sobre corpus de aprendientes en formato computacional en ELE

En materia de estudios sobre la interlengua son pocos los estudios a la fecha, entre ellos, cabe destacar el realizado por Pino Rodríguez (2013). Se trata de un análisis cuantitativo y cualitativo del uso de combinaciones de palabras con los verbos *crear*, *pensar* y *opinar* en 135 textos recopilados en el Corpus SAELE (Suecos Aprendices de Español como Lengua Extranjera) que fueron producidos por 45 estudiantes de dos universidades suecas. El objetivo principal era examinar las formas de uso de dichas combinaciones de palabras en la muestra de estudio, comparado con las de hispanohablantes y nativos suecos de los corpus de control. Los aprendices suecos de E/LE evidencian una competencia léxica y gramatical correspondiente al nivel A2 hacia el B1 (MCERL), observándose diferencias individuales debido a factores como la edad, el tiempo de estudio de E/LE en Suecia o un país hispanohablante y habilidades en la destreza escrita. Los resultados obtenidos se compararon con dos corpus de control: uno de hablantes nativos de español (subcorpus del CEDEL2) y otro de hablantes nativos suecos (subcorpus ARGUS). Se constataron diferencias en uso y frecuencia de la producción de las combinaciones

de palabras con los verbos *creer*, *pensar* y *opinar* entre los aprendices suecos de ELE y los participantes de los corpus de control: (a) los aprendientes suecos de ELE utilizan más frecuentemente la combinación *creo que*, mientras que los nativos suecos prefieren la combinación *tror att* cuando esta equivale a *creo que* y *tycker att* cuando se corresponde a *opino que*; (b) los nativos hispanohablantes (subcorpus CEDEL2) utilizan la combinación *creo que* más frecuentemente que los nativos suecos (subcorpus ARGUS), pero menos que los aprendices suecos de E/LE; (c) los nativos suecos (subcorpus ARGUS) sobreusan *tycker att/ opino que* con relación a aprendices suecos de E/LE y nativos hispanohablantes, mientras que los aprendices suecos (corpus SAELE) utilizan más *pienso que* respecto a los participantes de los corpus de control; (d) los aprendices suecos de E/LE utilizan las combinaciones de palabras estudiadas en ocasiones de la misma forma que los hispanohablantes, pero en otras aparecen matizadas por 'lo no nativo' en el contexto lingüístico.

Con un criterio etiológico, se han empleado diversas taxonomías para explicar los procesos que subyacen a la influencia de la lengua materna y los procesos independientes de la L2 (Alexopoulou, 2006; Elejalde y Ferreira, 2016), por lo que el criterio etiológico se considera como la base explicativa de los estudios basados en el AE, a través del cual se busca identificar los mecanismos latentes que conducen a que el aprendiente desarrolle un comportamiento lingüístico específico, por medio del descubrimiento de las causas de cada error (Alexopoulou, 2011). Las causas de los errores se relacionan con el componente estratégico de los aprendientes debido a que las estrategias de comunicación (las operaciones mentales que el aprendiente realiza para compensar sus carencias en una determinada situación comunicativa) suelen ser las responsables de las desviaciones y de los aciertos en las producciones (Alexopoulou, 2011). En el plano del AE, los errores interlinguales son los errores asociados a la transferencia negativa de la L1 del aprendiente o bien de otras lenguas aprendidas, mientras que los errores intralinguales se asocian a los errores producto de la transferencia interlingüística o del conflicto interno de reglas de la L2 y el aprendiente tiende a recurrir a dos tipos de estrategias basadas en la hipergeneralización o bien en la simplificación de reglas del sistema de la L2 (Alexopoulou, 2011).

3. La frecuencia y la sistematicidad de los errores

Los errores se identifican acorde con el número de veces que aparecen, el contexto y la repetición de estos. Para ello, existen dos formas de precisar la identificación de los errores en valor numérico: (1) *la frecuencia*, entendida como el número de veces que ocurre un error en cualquier muestra de textos orales o escritos.

Esta frecuencia, en términos generales, describe la interlengua de la muestra que se observa y puede determinarse según dos modalidades, la absoluta y la relativa. La primera es el conteo por cada error y su aparición, a diferencia de la segunda que corresponde al número de ocurrencias en el que aparece un error en proporción con la extensión de un texto. El resultado será un criterio numérico útil para determinar la gravedad de los errores en relación con la producción escrita u oral. (2) *La sistematicidad*, a la hora de valorar los errores, la sistematicidad está relacionada con qué tipo de errores son sistemáticos y repetitivos dentro de la misma producción textual de un sujeto. Este término permite evaluar la gravedad del error para determinar si son desviaciones sistemáticas, lapsus o equivocaciones. Este tipo de medición permite registrar los errores reiterativos en distintas producciones de un mismo sujeto. El análisis de recurrencia de los errores de un corpus contribuye a identificar qué errores aún persisten incluso durante o después de la instrucción formal en la clase de ELE. En este sentido, el procedimiento metodológico de este tipo de análisis permite discernir si un estudiante o grupo domina o no una regla.

4. El estudio

El diseño de la investigación es descriptivo y longitudinal con enfoque de análisis de datos mixto de tipo cuantitativo y cualitativo, en cuanto a los procedimientos para la obtención de frecuencias y tendencias de uso y en cuanto a la interpretación de las causas de los errores. Esta investigación se sustenta en el modelo metodológico implementado en el proyecto de investigación Fondecyt No. 1180164 (Ferreira, 2018). El objetivo general de este estudio es determinar los errores de transferencia más frecuentes de acuerdo al criterio etiológico en textos escritos pertenecientes al corpus CAELE-L1 inglés por medio de un análisis de frecuencia, recurrencia y de tendencias de uso erróneas, tanto en un plano general como por nivel de competencia.

4.1. Muestra de aprendientes de ELE

La muestra se formó a partir de un total de 20 estudiantes universitarios extranjeros de una universidad chilena, cuya lengua materna es el inglés. El número total se distribuye considerando los años 2014 (6 sujetos, 30 %), 2015 (11 sujetos, 55 %) y 2016 (3 sujetos, 15 %). Se determinó el nivel de competencia de español de los sujetos mediante Prueba de Multinivel con Fines Específicos Académicos del Programa ELE-UdeC (Ferreira, 2016), instrumento alineado con los niveles del

Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2001). A través de dicha prueba se determinaron los niveles A2 (10 sujetos, 50 %) y B1 (10 sujetos, 50 %) de los grupos, respectivamente.

Tabla 1
Muestra del CAELE-L1 inglés

Corpus por L1, Nivel y No. Textos											
L1	nivel	2014	subtotal	2015				2016	subtotal	subtotal	subtotal
		sem 2	textos	sem 1	textos	sem 2	textos	sem 1	textos	sujetos	textos
Inglés	A2	1	6	1	7	7	49	1	6	10	68
	B1	5	30	*	*	3	21	2	12	10	63
Totales		6	36	1	7	10	70	3	18	20	131

La Tabla 1 muestra el número de textos que escribieron los sujetos; de un total de 131 textos, 68 fueron producidos por estudiantes de A2 (52 %) y 63 por estudiantes de B1 (48 %), escribiendo los grupos correspondientes a la cohorte 2014 y 2016 6 textos y la cohorte 2015 7 textos por estudiante. Estos textos fueron producidos en el marco de las clases de los cursos de ELE ofrecidos por una universidad chilena y pertenecen al corpus CAELE-L1 inglés.

4.2. El corpus de aprendientes angloparlantes de español como lengua extranjera (CAELE – L1 inglés)

El corpus de aprendientes CAELE-L1 inglés es una colección de 131 textos digitales de aprendientes de ELE cuya lengua materna es el inglés, recolectados en el contexto de los proyectos de investigación Fondecyt No. 1140651 (2014) y Fondecyt No. 1180164 (2018) durante cuatro períodos de clases de ELE entre los años 2014 y 2016. De este total, 68 (52 %) corresponden a aprendientes del nivel A2 y 63 (48 %) corresponden al nivel B1. El año 2014 se recolectaron 36 textos (6 de A2 y 30 de B1), el año 2015 se recolectaron 70 textos (49 A2 y 21 B1) y finalmente el año 2016 se recolectaron 18 textos (6 de A2 y 12 de B1). La recopilación de los textos escritos fue realizada en el contexto de los cursos de español como lengua extranjera ofrecidos por una universidad chilena de forma semestral cada año. Las modalidades textuales predominantes son la narrativa y argumentativa.

4.3. Metodología de la investigación

La metodología de este estudio se sustenta en el enfoque de investigación del Análisis de Errores asistido por Computador en cuanto a la recopilación del corpus

y al procesamiento de los datos a través del programa UAM Corpus Tool versión 3. 2. Para la identificación, clasificación y anotación de los errores se consideraron los criterios y taxonomía de errores presentes en el modelo metodológico para el procesamiento de corpus de aprendientes desarrollado por Ferreira (2011; 2014).

4.3.1. Recopilación del corpus

Para la recopilación del corpus CAELE-L1 inglés se tomaron en consideración distintos pasos preliminares, con el fin de resguardar la autenticidad de los textos y su pertinencia para la investigación (Ferreira *et al.*, 2014). Los textos escritos se produjeron durante un período de tres meses con un total de 12 semanas por cada semestre. El proceso de escritura se realizó en el contexto del desarrollo normal de las clases presenciales de los cursos de ELE general para los niveles A2 y B1 y los aprendientes escribieron en promedio un texto por semana. La extensión de los textos fue de 150 a 200 palabras en el nivel A2 y de 250 a 300 en el nivel B1. Los temas elegidos a partir de dicho análisis fueron: (1) la música folclórica del país de origen; (2) música latinoamericana; (3) artesanía chilena; (4) pueblos originarios de Latinoamérica y Chile; (5) literatura Latinoamericana; (6) música folclórica latinoamericana; y (7) música juvenil chilena (solo para la cohorte de 2015). Los textos fueron escritos en la herramienta bloc de notas con dos propósitos: facilitar la digitalización del corpus y evitar el uso de correctores ortográficos que interfirieran con la producción auténtica de los sujetos. También se limitó el uso de internet, diccionarios, traductores o cualquier tipo de ayuda externa que el aprendiente pudiera tener e interviniera en los datos reales de escritura. Al finalizar el proceso de escritura, cada texto se almacenó, ordenó y compiló en formato .txt con codificación UTF-8 para su posterior procesamiento mediante el *software* UAM Corpus Tool. Además, se creó una copia de cada texto en formato word para un etiquetado manual previo análisis mediante el *software* mencionado.

4.3.2. Identificación y clasificación de los errores

De acuerdo a los procedimientos establecidos por Corder (1975) en cuanto a la identificación, clasificación y explicación de los errores encontrados, se procedió al análisis del corpus CAELE-L1 inglés a partir de una taxonomía que incluye los criterios etiológico para determinar los errores de muestras elicitadas en ELE. El criterio etiológico clasifica los errores considerando la influencia de la lengua materna y las estrategias empleadas por el aprendiente, por lo que se dividen en dos categorías: 1) errores de tipo interlingual, que se relacionan con la transferencia y problemáticas derivadas de la L1; y 2) errores de tipo intralingual, relacionados

con la independencia de la L2 y al uso de estrategias tales como la sobregeneralización, neutralización o simplificación (Elejalde y Ferreira, 2016). En la Tabla No.2 se observa que, de acuerdo a la taxonomía, los errores producidos por la influencia directa o indirecta de la lengua materna sobre la L2 se clasifican en cuatro tipos de errores en la categoría interlingual: 1) errores por transferencia directa de la L1; 2) traducción literal de una frase u oración («los lugares que son mas recomendadas por un Chileno a visitar*», del inglés *'for a chilean to visit'*); 3) cambio de código, cuando en la producción de L2 aparece una palabra de la L1 («En Seattle hay *various** lugares de tierra por caminar»); y 4) falso cognado, referido a la interferencia negativa de la unidad semántica y gráfica del léxico de la L1 en la L2 («Durante su estadía en la Isla de Pascua, se realizará* que el cuento del mundo ...», del verbo en inglés *'to realize'*, «darse cuenta»).

Tabla 2
Taxonomía para la identificación y clasificación de errores etiológicos

Categoría	Tipo de error		Descripción del error
Interlingual	Transferencia directa	Uso categorías gramaticales	Omisión (OMI) Adición (ADI) Falsa selección (FS)
		Sintáctica	
		Gráfica-ortográfica L1	
		Léxica	
		Morfológica	
		Discursiva	
	Traducción literal		
Cambio de código			
Intralingual	Falso cognado		
	Neutralización		
	Sobregeneralización		
	Léxico creado por derivación de L2		
	Simplificación		
	Colocación falsa		

Proyecto FONDECYT No.1180165 (Ferreira, 2018)

La subcategoría interlingual de transferencia directa a su vez se divide en seis tipos de errores: 1) transferencia del uso de las categorías gramaticales («Es un museo llena completamente de instrumentos y maneras diferentes para experimentar el mundo de ___* música», omisión del artículo definido puesto que en inglés no se usa cuando se habla del sentido general de un sustantivo o de los sustantivos abstractos); 2) transferencia sintáctica, en relación con la concordancia gramatical (género, número, atributo, predicado) en el sintagma nominal o verbal y el orden

de los elementos en la oración («Hasta que yo vi, no hay muchos museos y la gente no quieren* construir lugares para ...»), en donde no hay una concordancia entre sujeto y predicado dado el carácter colectivo del sustantivo *gente* en inglés, e.g. *people don't want to build places...*); 3) transferencia gráfica-ortográfica, relacionada a la transferencia negativa en la escritura («distintos*, diferente*, turísticas*», del inglés *distinct, different, tourist*); 4) transferencia léxica en relación al traspaso semántico y conceptual de la L1 a la L2 («Pero se trata sobre un viaje a Las Vegas haciendo* todos los tipos de drogas imaginable», del inglés *doing drugs* en cuanto al uso ilícito o bien recreacional de drogas); 5) transferencia morfológica de los rasgos de género y número; y 6) transferencia discursiva, en relación con el uso de los conectores («Por su trabajo, Neruda ganó un Premio Nobel y es buen conocida no solo en Chile, pero* en el resto del mundo también», del inglés *...not only... but also...*, en español «...no solo, sino también...»). En cuanto a la categoría intralingual, esta se divide en errores producidos por falsos cognados, neutralización de estructuras entre la L1 y la L2, sobregeneralización de las reglas de la L2, léxico creado por derivación de la L2, simplificación de la L2 y colocación falsa.

4.3.3. Etiquetamiento de los errores en Uam Corpus Tool

Luego de identificar y clasificar los errores se dispuso a realizar su etiquetado manual en el *software Uam corpus tool*, desarrollado por Mick O'Donell (2008) de distribución gratuita con fines investigativos. Sin embargo, este *software* no solo cuenta con la opción de etiquetado manual, sino también con las opciones de etiquetado automático y semiautomático. A través del etiquetado manual en *Uam corpus tool* es posible identificar los errores mediante un esquema de anotación para etiquetarlos a distintos niveles, vale decir es posible realizar un etiquetado múltiple, como por ejemplo los errores en la estructura «Cada año hay mas gente quién* están*...» (sujeto 3, nivel A2, tarea 2) donde la identificación de los errores corresponde a la falsa selección de la concordancia sintáctica del sujeto y predicado y a la falsa selección del pronombre relativo producto de la transferencia desde el inglés. A su vez, este *software* permite la asignación de distintos atributos al texto para luego obtener resultados de acuerdo a las variables del estudio (nivel).

5. Análisis y discusión de los resultados

De acuerdo al objetivo principal del estudio en cuanto a determinar los errores más frecuentes producto de la transferencia lingüística en la producción escrita por aprendientes angloparlantes de ELE, se presentan los resultados obtenidos a

partir del análisis de las frecuencias y recurrencias de los errores de acuerdo al criterio etiológico.

5.1. Frecuencias de errores etiológicos

Como se observa en la Tabla 3 el total de errores identificados en el corpus de aprendientes de ELE según el criterio etiológico fue de 1233 errores, los cuales se distribuyen en dos categorías globales: 1) errores interlinguales, con un 71 % del total de errores (880 errores clasificados en errores de transferencia directa, traducción literal, cambio de código y falso cognado); y 2) errores intralinguales, con un 29 % del total de errores (353 errores clasificados en neutralización, sobregeneralización, léxico creado por derivación de la L2, simplificación y colocación falsa).

En el caso de los errores interlinguales, los errores por transferencia directa representan el 91 % de este tipo de errores, seguidos de los errores por traducción literal (5 %), cambio de código (3 %) y falsos cognados (1 %). A su vez, en el caso de los errores intralinguales, los errores por neutralización corresponden al 47 % de este tipo de errores, seguido de los errores por sobregeneralización de la regla (44 %), léxico creado por derivación (7 %), simplificación (1 %) y colocación falsa (1 %).

De acuerdo con la Tabla 3, es posible observar que los errores más frecuentes se encuentran en el marco de los errores por transferencia directa (800 errores, correspondientes al 91 % de errores interlinguales y al 65 % de los errores totales), revelando que los usos erróneos producto de la transferencia negativa de la lengua materna en este contexto son mayores que los errores producidos por el desarrollo propio de la interlengua (Ellis, 1997). Estos errores se localizan específicamente en el uso de las categorías gramaticales, equivalente al 71 % de los errores por transferencia y al 46 % de los errores totales de la muestra, considerando la omisión, adición y falsa selección de las categorías gramaticales.

La tendencia de los errores por transferencia se relacionan con otros resultados en cuanto al número de errores atribuidos al uso de las categorías gramaticales, representando un porcentaje mayor que otras estrategias observadas en las desviaciones dentro de las producciones de los aprendientes (Vázquez, 1991; Alexopoulou, 2006; Ferreira *et al.*, 2014, Elejalde y Ferreira, 2016), lo que puede evidenciar que el proceso de selección que realiza el aprendiente de la forma esperada en la L2 puede relacionarse de forma directa o indirecta con la influencia de la L1 (Alexopoulou, 2011).

Tabla 3
Resultados generales del corpus CAELE-L1 inglés, criterio etiológico

Errores Etiológicos 2014-2016							
Categoría	Tipo de error		SUBTOTAL		%=subtotal	%=1233	
Interlingual	Uso categorías gramaticales	Preposición	259	566	800	91%	
		Artículo	197				
		Verbo	47				
		Adjetivo	3				
		Adverbio	1				
		Pronombre	59				
	Transferencia directa	Transferencia sintáctica	Orden sintáctico	13			58
			Concordancia sintáctica	45			
		Gráfica-ortográfica L1	86				
		Léxica	13				
		Morfológica	41				
	Discursiva	36					
	Traducción literal		43				5%
	Cambio de código		24				3%
Falso cognado		13		1%			
SUBTOTAL			880		100%		
Intralingual	Neutralización		165		47%		
	Sobregeneralización		154		44%		
	Léxico creado por derivación de L2		26		7%		
	Simplificación		5		1%		
	Colocación falsa		3		1%		
	SUBTOTAL			353		100%	
TOTAL			1233		100%		

5.2. Recurrencia de la transferencia del uso de las preposiciones y artículos por nivel de competencia A2 y B1

En relación con la sistematicidad de los errores (Torijano, 2006) se procedió a realizar un análisis de la recurrencia de los errores, para ello se procedió al conteo de los errores que se observan en varios textos producidos en distintos momentos por un mismo sujeto. Además, en esta investigación para la delimitación de la recurrencia de errores se consideró un número mínimo de cuatro sujetos para cada problemática, puesto que así se cautela la representatividad de dicha problemática. En la tabla 3 es posible observar la recurrencia a de acuerdo al nivel de competencia, en lo que respecta a las categorías de las preposiciones y de artículo definido. En este caso, en el nivel A2 se observó que cuatro tipos de errores eran sistemáticos dentro de la muestra, sumando un total de 150 errores, considerando la omisión del artículo definido (10 sujetos), la adición de la preposición a, la falsa

selección de la preposición en y la omisión de la preposición a. En cuanto al nivel B1, se observaron tres tipos de errores recurrentes, sumando un total de 71 errores; estos corresponden a la omisión del artículo definido, la adición de la preposición a y la omisión de la preposición a. Estos errores entonces demuestran ser no solo frecuentes en la muestra, sino también sistemáticos en el tiempo.

Tabla 4
Recurrencia de errores preposicionales y de artículo por nivel A2 y B1

Recurrencia de errores de preposición y artículo A2							
Categoría		Tipo de error	Fr. Absoluta	%=150	Textos	No. Sujetos	
preposiciones	a	omi-prep-a	15	10%	35%	3;2	5 de 10 sujetos
		adi-prep-a	22	15%		4;3;2	4 de 10 sujetos
	en	fs-prep-en	16	11%		5;3;2	4 de 10 sujetos
artículo	definido	omi-def	97	65%	65%	6;5;4;3;2	10 de 10 sujetos
Total			150	100%		7 textos	10 sujetos

6. Conclusiones

Este artículo se ha focalizado en la temática de la influencia de la lengua materna en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, en este caso la influencia del inglés en el aprendizaje de español como lengua extranjera. El objetivo principal de este estudio ha sido identificar los errores de transferencia más frecuentes bajo una perspectiva etiológica, analizando los resultados por nivel y considerando la recurrencia de dichos error y sus tendencias de uso.

Los resultados han arrojado que los errores más frecuentes producto de la transferencia en aprendientes anglohablantes de ELE, en un plano general, corresponden a los errores gramaticales, especialmente en el uso de las preposiciones y de las categorías gramaticales. En este aspecto, estas categorías presentan desviaciones del uso correcto tanto por la omisión, adición y falsa selección, siendo la falsa selección de las preposiciones y la omisión de los artículos los usos erróneos más frecuentes. A su vez, las preposiciones con mayores problemáticas son a y en, mientras que el artículo con mayores problemáticas corresponde al definido. Con respecto a los errores más frecuentes dentro de la muestra, la lista se conforma por la omisión del artículo definido, la adición y omisión de la preposición a, la falsa selección de la preposición en y la falsa selección de la preposición para. En cuanto a los resultados por nivel de competencia A2 y B1, estos arrojan similitudes con los expuestos en forma global, si bien hay leves diferencias en cuanto a las

frecuencias observadas. En términos de recurrencia, los errores más frecuentes en la muestra demostraron ser también errores sistemáticos, especialmente en el uso de las preposiciones a, de, en y para y en el uso del artículo definido. Por último, las tendencias de uso de estos errores evidencian que los errores han aparecido en contextos de uso diferentes a los de la lengua materna. Tal es el caso de la omisión del artículo definido, en donde se ha omitido el artículo en la producción escrita en español dado que en inglés está ausente.

Como futuras direcciones, cabe mencionar el interés en considerar este tipo de estudios para el desarrollo de técnicas de tratamiento de errores enfocadas en los errores producto de la influencia de la L1. También sería interesante desarrollar estudios que incluyan el contexto de uso en que se da el error dentro de una taxonomía etiológica, para lograr una mayor comprensión de las tendencias de uso erróneas.

Referencias bibliográficas

- ALEXOPOULOU, A. (2011). El papel de la transferencia en los errores léxicos, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 9, pp. 27-36.
- ALEXOPOULOU, A. (2006). Los criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva, *Porta Linguarum*, 5, pp. 17-35.
- CAMPILLOS LLANOS, L. (2014). Las preposiciones en el habla no nativa de nivel intermedio: análisis de la interlengua basado en corpus, *Revista de Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 16.
- CONSEJO DE EUROPA. (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Consejo de Europa: Estrasburgo. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ [consulta: 01/06/2018].
- CORDER, S. (1975). Error analysis, interlanguage and second language acquisition, *Language Teaching*, 8(4), pp. 201-218.
- CRUZ PIÑOL, M. (2012). *Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2/L*. Madrid: ArcoLibros.
- ELEJALDE, J. y FERREIRA, A. (2016). Errores de transferencia en comunidades de aprendizaje en línea por aprendientes de español como lengua extranjera (ELE), *Trab. Ling. Aplic., Campinas* 53(3), pp. 619-650.
- FERREIRA, A. (2018). Proyecto Fondecyt de investigación No. 1180165. Universidad de Concepción, Chile 2014-2017.
- FERREIRA, A. (2016). *Prueba de Multinivel con Fines Específicos Académicos*, Programa de Español como Lengua Extranjera ELE-UdeC, Universidad de Concepción, Chile.

- FERREIRA, A. (2014). Proyecto Fondecyt de investigación No. 1140651: *El feedback correctivo escrito directo e indirecto en la adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera*. Universidad de Concepción, Chile 2014-2017.
- FERREIRA, A. y ELEJALDE, J. (2017). Análisis de errores recurrentes en el Corpus de Aprendices de Español como Lengua Extranjera, CAELE. *Revista Brasileña de Lingüística Aplicada*.
- FERREIRA, A.; ELEJALDE, J. y VINE, A. (2014). Análisis de Errores Asistido por Computador basado en un Corpus de Aprendices de Español como Lengua Extranjera. *Revista SIGNOS*, 47(86), pp. 385-411.
- GRANGER, S. (2015). Contrastive interlanguage analysis: A reappraisal, *International Journal of Learner Corpus Research*, 1(1), pp. 7-24.
- GRANGER, S. (2012). How to use foreign and second language learner corpora. Mackey, Alison, y Gass, Susan M. (eds.), *Research methods in Second Language Acquisition: A practical guide*, pp. 7-29. London: Blackwell Publishing.
- GRANGER, S. (1998a). *Learner English on Computer*. Londres: Longman.
- GRANGER, S. (1998b). Prefabricated patterns in advanced EFL writing: Collocations and formulae. en a. P. Cowie (ed.), *Phraseology: Theory, analysis and applications*, pp. 145-160. Oxford: Clarendon Press.
- LOZANO, C. (2015). Learner corpora as a research tool for the investigation of lexical competence in L2 Spanish, *Journal of Spanish Language Teaching*, 2(2), pp. 180-193.
- O'DONNELL, M. (2008). Demonstration of the UAM Corpus Tool for text and image annotation, *Proceedings of the ACL-08:HLT Demo Session (Companion Volume)*. Columbus, Ohio, June: Association for Computational Linguistics, pp. 13-16.
- PASTOR CESTEROS, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas: Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Universidad de Alicante.
- PINO RODRIGUEZ. (2013). El uso de combinaciones de palabras en un corpus de aprendices suecos de español como lengua extranjera, *Anuari de filologia. Estudis de lingüística*, 2, pp. 211-212. Universitat de Barcelona.
- TORIJANO, J. A. (2006). Los que nos enseñan los errores, *Signum: Estudos da Linguagem*, 9(1), pp. 141-206.
- VÁZQUEZ, G. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje de español lengua extranjera. Análisis, explicación y terapia de errores transitorios y fosilizables en el proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera en cursos universitarios para hablantes nativos de alemán*. Berlin: Peter Lang.

El *feedback* correctivo oral en aprendices principiantes de ELE: del desarrollo de la conciencia metalingüística a la autocorrección y la corrección entre pares

BEATRIZ FERRERÍA DURÁN

La Casa de las Lenguas
Universidad de Oviedo

1. Breve recorrido por la evolución histórica en el paradigma de error

Uno de los roles propios del profesor de segundas lenguas que más ha invitado a la reflexión de investigadores y docentes es la corrección de errores. Decía Sonsoles Fernández que «La preocupación por identificar e intentar remediar los errores de los estudiantes es una constante didáctica casi connatural al profesor de lenguas». (Fernández, 95). Y fruto de esa preocupación es el cambio que se ha manifestado en el paradigma de error desde mitad del pasado siglo hasta nuestros días.

Así, en la década de los cincuenta, el análisis contrastivo consideraba el error como el producto de los malos hábitos adquiridos por los aprendices. Al respecto, mantenía Lado que: «(...) es posible predecir y describir las estructuras que ofrecerán dificultades en el aprendizaje del idioma y las que no las ofrecerán, comparando sistemáticamente la lengua y la cultura que se están aprendiendo con la lengua y cultura del estudiante». (Lado, 1957). Por ello, esta corriente, apoyada sobre las teorías conductistas, proponía crear un método de instrucción lingüística que, pronosticando los errores, evitara que el aprendiz incurriera en ellos. Y, según este paradigma los errores se producían, en todo caso, por el influjo –la interferencia– de la lengua madre sobre la lengua meta, por lo que «Mientras mayor sea la diferencia entre dos sistemas... mayor será el problema de aprendizaje y el área potencial de interferencia». (Weinreich, 1953:1). Además, la metodología de enseñanza-aprendizaje que proponía se basaba en la recitación memorística de una serie de baterías de frases que al recibir un estímulo positivo llegaran a fijarse de manera correcta.

Sin embargo, esta teoría pronto se demostró inapropiada, por parcial, ya que en ningún momento consideraba el carácter creativo de la lengua: bajo sus principios, el hablante es considerado como parte pasiva del proceso de aprendizaje, pasando por alto que no todas las producciones lingüísticas son fruto de la imitación, sino que el proceso de adquisición de una lengua extranjera es un hecho complejo en el que intervienen múltiples procesos y mecanismos cuyas causas apenas estamos empezando a descubrir hoy en día.

A medida que los postulados del análisis contrastivo pierden aceptación, el análisis de errores centra sus esfuerzos en saber las causas por las cuales se producían dichos errores. La metodología de trabajo consistía en identificar los errores, clasificarlos, determinar su origen –es decir, las estrategias o mecanismos que los producían, entre los cuales podía hallarse la interferencia de la L1 o de otra 2L–, y por último, buscar las terapias que trataran de solventar estos errores.

La mayor revolución que introdujo esta corriente fue el conferirle, por primera vez, un cierto carácter positivo al error, ya que, estos pasaron a ser visto como índices que aportaban información sobre el proceso de aprendizaje del aprendiz.

Con los estudios de interlengua (IL) se asume que los errores son algo inevitable y necesario para el aprendizaje (Selinker, 1972). La atención ya no se centrará en los errores en exclusiva, sino en la lengua de los aprendices en su totalidad –en toda la interlengua–. Al analizarse la interlengua se concluye que esta constituye un sistema propio, provisional y transitorio. Además, esta interlengua es idiosincrática de cada aprendiz.

Bajo el paradigma de la interlengua los errores cobran, de nuevo, un especial interés, ya que se observa en ellos una triple función: en primer lugar, permiten conocer al docente el nivel en el que se encuentra un estudiante en un momento dado; en segundo lugar, ofrece al investigador información sobre las estrategias de aprendizaje que usa el aprendiz para adquirir lengua y; por último, desde el punto de vista del alumno, le permite saber cuáles son los contenidos que debe reforzar y le ayuda a planificar su aprendizaje en base a los objetivos que aún debe conseguir. (Corder, 1981).

Con la evolución acaecida en el paradigma de error –y, especialmente, desde la aparición de los enfoques comunicativos–, se podría afirmar que, en la actualidad, la actitud mostrada ante el error es mucho más abierta y tolerante, si bien, es preciso todavía resolver algunas cuestiones respecto al tratamiento que se debe dar al error en el aula de lenguas extranjeras (LE).

En concreto, pese a que existen algunos buenos estudios al respecto (Lyster y Ranta, 1997; Doughty & Varela, 1998; Lyster, 1998; Doughty, Izumi, Maciukaitė & Zapata, 1999; Doughty, 2001; Ferreira, 2006), encontramos todavía muchas

dudas sobre cuáles son las mejores fórmulas para que el aprendiz supere sus errores y mejore progresivamente su competencia lingüística. Necesitamos, aún, obtener mayor evidencia empírica sobre qué estrategias de *feedback* (FB) son más efectivas, así como en qué momento, en qué tarea específica, o en qué destreza concreta, resultan más eficaces unas u otras estrategias de *feedback* correctivo (FBC). Veamos algunos ejemplos de esto a continuación.

2. Algunas cuestiones preliminares para el tratamiento del error en destrezas orales en el nivel A1

Tras este breve recorrido por la historia para comprender los cambios acaecidos en lo que al paradigma de error se refiere, partimos en este estudio de la base de que los errores son necesarios para el aprendizaje; decía Corder (1967): «Los errores son indispensables para el aprendiz, pues se puede considerar el error como un procedimiento utilizado por el aprendiz para aprender». De igual modo, décadas más tarde, Sonsoles Fernández (1995) considera que «el concepto de error sigue vigente aunque con una valoración positiva, no como algo desterrable, sino como un mecanismo activo y necesario en el proceso de aprendizaje».

Las consideraciones anteriores pueden llevarnos a pensar que debemos permitir los errores, y en cierto modo es así –si por *permitir* nos referimos a tolerar que se produzcan e incluso a dejar pasar muchos de ellos si se trata de no romper la fluidez–, pero también debemos trabajar con ellos, valernos de ellos para que, como afirmaba Corder (1967), sean un procedimiento más de aprendizaje. El docente debe partir de ellos y usarlos como un instrumento puesto al servicio de la pedagogía.

Para Sonsoles Fernández los errores no solo deben ser tolerados, sino que va más allá aún al afirmar que, solo cometiendo errores se avanza en el aprendizaje. Así, cuando el aprendiz asume mayores riesgos lingüísticos es cuando comete un mayor número de errores, y sin embargo, en ese caso, los errores no deben ser vistos como sinónimo de retroceso sino de progreso. (Fernández, 1988: 27-35).

Para determinar qué errores se deben tolerar y con cuáles debemos trabajar, ante todo, es preciso establecer una metodología de tratamiento del error. Y para ello, el docente debe saber discernir qué errores han de ser corregidos y cuáles no sería provechoso tratar en una etapa concreta de la interlengua o en un momento específico de la instrucción formal.

Con respecto a esta consideración, es preciso realizar una selección eficaz de los errores propios del nivel de IL en el que se quiera actuar. La propuesta de actuación que recogemos en el presente trabajo, se refiere al nivel inicial (A1) y, más concretamente, al aporte de *feedback* correctivo (FBC) en destrezas orales.

Teniendo en cuenta esto, un docente que se enfrente a la impartición de dicho nivel de competencia lingüística «sabe» de manera intuitiva que no sería eficaz –en términos de aprovechamiento lingüístico– corregir un subjuntivo, cuando el aprendiz ni siquiera aún domina las formas del presente de indicativo.

Por eso, consideramos importante que, antes de proceder al suministro del FBC el docente sea conocedor de los errores frecuentes en este estadio de IL. Fernández (1995) recopila las transgresiones más habituales en los estadios iniciales de IL de la siguiente manera:

- Estrategias interlingüales: recurso directo a la LM u otra LE.
- Neutralización de oposiciones.
- Imitación de frases hechas.
- Reducción de las marcas con menos carga semántica.
- Uso de las formas menos marcadas o más usuales.
- Síntesis de lo que se pretende comunicar.
- Repeticiones que pretenden ser aclaratorias.
- Evasión e incluso abandono.

Teniendo en cuenta lo anterior, y retomando el ejemplo propuesto sobre el uso del subjuntivo, si bien no procedería hacer una corrección de selección modal en el transcurso de una comunicación oral en el nivel A1, sí podríamos, en cambio, corregir los errores característicos de este estadio de IL como son los producidos por neutralización de oposiciones (por ejemplo, masculino/femenino o singular/plural), o la reducción de las marcas con menor carga semántica (por ejemplo, uso del infinitivo en lugar del verbo conjugado en primera o segunda persona del singular).

Distintos investigadores coinciden, igualmente, en que en el momento de seleccionar los errores sobre los que suministrar el FBC debe primar el criterio comunicativo por encima de la corrección (Lyster, 1994; Fernández, 1995; Alexopoulou, 2005), tratando de no romper la fluidez. Teniendo esto en cuenta, sería conveniente dejar pasar un error, o corregirlo *a posteriori*, en aras de no cortar la comunicación, por muy básica o sencilla que esta pueda parecer.

En este sentido, existe una tendencia generalizada a pensar que en el nivel A1 no se puede romper la fluidez, puesto que no la hay. Sin embargo, a tenor de los testimonios recogidos durante diferentes cursos académicos en el nivel A1¹, para

1 Nos referimos al estudio de investigación que estamos llevando a cabo en el marco de la metodología *investigación-acción* en La Casa de las Lenguas de la Universidad de Oviedo y, que está previsto incluir en la tesis doctoral en curso titulada *La enseñanza-aprendizaje en destrezas orales en ELE: implicaciones de los aspectos metodológicos, psicolingüísticos y sociolingüísticos* de B. Ferrería, dirigida por la doctora I. Iglesias.

el aprendiz de nivel inicial tan importante es comunicar su idea sin ser interrumpido (pongamos por caso, «Mi hermano tiene 23 años.») como para el estudiante del nivel C2 lo es comunicar la suya (por ejemplo, expresar una opinión sobre el colonialismo en México). En ambos casos, los aprendices están realizando un esfuerzo por lograr hacerse entender, cada uno con sus posibilidades lingüísticas y en su estadio de IL, por lo que sería conveniente aportar el FBC sin interferir en la comunicación.

En definitiva, antes de proceder al suministro de FBC conviene que el docente lleve a cabo una práctica reflexiva para revisar los criterios que le llevarán a una selección de errores adecuada, basada en la pertinencia y primando el criterio comunicativo por encima de la corrección.

3. Las estrategias *feedback* y su grado de efectividad en la incorporación

Si asumimos que la corrección ayuda al alumno, puesto que le permite saber cuáles son sus deficiencias al formular las hipótesis, y aporta información al profesor sobre la efectividad de sus técnicas de enseñanza (Cassani, 1996), entonces una de las funciones esenciales del docente será el suministro adecuado y pertinente de *feedback*.

Sin embargo, conviene diferenciar entre los distintos tipos de retroalimentación ya que, en líneas generales, el *feedback* es todo tipo de reacción positiva, negativa o neutra, que el aprendiente recibe no solamente del profesor sino también de sus compañeros de clase a la hora de utilizar la L2. (Vigil y Oller, 1976)

Lightbown y Spada (1999) por su parte, definen la realimentación correctiva como: «...cualquier indicación que se les haga a los aprendices de que el uso que han hecho de la lengua meta es incorrecto [traducción de la autora]».

Para Anita Ferreira (2006), el *feedback* correctivo sirve para informar a los aprendices de que su enunciado debe ser modificado, por lo que se podría afirmar que «La información disponible en las estrategias de *feedback* permite a los estudiantes confirmar o no, y posiblemente modificar las reglas hipotéticas y las reglas transitorias de sus propias gramáticas». (Ferreira, 2006).

Ellis (2009) hace una diferenciación entre FB positivo y negativo, siendo el primer caso el tipo de retroalimentación que indica al aprendiz que su respuesta hacia una actividad es correcta, es decir, se trata de una señal que informa sobre el uso correcto de la lengua. El FBC, en cambio, para Ellis constituye un tipo negativo de retroalimentación, puesto que informa al aprendiz de que ha cometido un error:

El feedback correctivo constituye un tipo de *feedback* negativo. Es un tipo de respuesta que se le da a un aprendiz para indicar que la expresión usada contiene un

error lingüístico. Esta respuesta es el comienzo de una reparación y puede consistir en (1) una indicación de que se ha cometido un error, (2) proporcionar la forma lingüística de la lengua meta, (3) información metalingüística acerca de la naturaleza del error, o una combinación de estas (Ellis, Loewen y Erlam, 2006). Los episodios de FC están compuestos de un desencadenante, un movimiento de *feedback*, y (ocasionalmente) la adopción de la forma correcta. (Ellis, 2009). [Traducción de la autora].

Señala Ellis que, pese a que el FB positivo es tan importante para el aprendiz como el FBC, en tanto en cuanto, ofrece un refuerzo afectivo al discente y le dota de motivación para continuar aprendiendo, este ha recibido muy poca atención en los estudios del análisis del discurso; señala, también, que en las muestras que se tienen sobre interacciones reales en la clase de LE los movimientos de *feedback* positivo son muchas veces ambiguos por parte de los docentes, en el sentido de que, el aprendiz, no sabe si el FB positivo supone la aceptación de lo que dice o si se trata de la aceptación de una forma correcta por parte del profesor. (Ellis, 2009).

Otros investigadores se mostraron igualmente críticos acerca de la ambigüedad de los movimientos de FB por parte de los profesores; así, Fanselow (1977) señaló que existía una escasa metodología en el momento del suministro de FB o, en el estudio llevado a cabo por Allen, Swain, Harley y Cummins (1990) se obtuvo evidencia empírica de que el tratamiento del error era confuso y no sistemático (Allen *et al.*, 1990).

Dada la variedad metodológica, o mejor dicho, la falta de sistematicidad en el suministro de FB positivo o correctivo, Lyster y Ranta (1994) se proponen en su famoso estudio desarrollar un modelo analítico para el tratamiento del error y aplicar dicho modelo a una base de datos para documentar la frecuencia y distribución de los movimientos de corrección de errores y su efecto en la incorporación de los aprendices (Lyster y Ranta, 1994). Así, los investigadores llegan a la conclusión de que los docentes utilizan principalmente seis tipos de estrategias de FBC a las que denominaron: corrección explícita, reformulación, petición de clarificación, *feedback* metalingüístico, elicitación y repetición. Establecieron, igualmente, un séptimo tipo denominado «*feedback* múltiple» y que sería una combinación de dos de las estrategias anteriores.

En cuanto a la frecuencia de dichas estrategias de FB, Lyster y Ranta (1994) obtuvieron los siguientes resultados: «(...) reformulaciones (55 %), elicitación (14 %), solicitud de aclaración (11 %), *feedback* metalingüístico (8 %), correcciones explícitas (7 %), y repetición del error (5 %). Las reformulaciones fueron, de lejos, la técnica más ampliamente usada [traducción de la autora]».

En un estudio similar llevado a cabo por Anita Ferreira (2006) en cuanto a la frecuencia y efectividad tanto del FB positivo como del correctivo, la investigadora

llegó a la conclusión de que las estrategias que más habitualmente se usan en el primer tipo de retroalimentación son la repetición junto con la aceptación de la respuesta; mientras que para el FBC se llegó a una interesante conclusión en lo que se refiere a la incorporación o *intake* del estudiante: las estrategias de FBC que trataban de elicitarse las respuestas de los aprendices se mostraron más eficaces en el caso de los errores gramaticales y de vocabulario; mientras que, en el caso de la pronunciación, las estrategias que se revelaron como más efectivas fueron aquellas que proveían la forma correcta (*target form*) (Ferreira, 2006).

En el estudio llevado a cabo por Lyster y Ranta (1994) se analizó la frecuencia y distribución de las seis mencionadas anteriormente estrategias de suministro de FBC encontrando que los profesores usan más la estrategia denominada reformulación (*recast*), a pesar de que esta estrategia se reveló como mucho menos efectiva en cuanto a reparación. Otras estrategias de aporte de FB, en cambio, se revelaron como más eficaces para obtener reincorporaciones de FB exitosas. Estas estrategias son la elicitación, el FB metalingüístico, la petición de clarificación y la repetición.

A pesar de posturas más escépticas como la de Ellis (2009), quien afirma que no estamos aún en condiciones de determinar «*what errors to correct, how to correct them, and when to correct them [...]*», nosotros nos alineamos en la postura de que, en lo que se refiere a las destrezas orales, y muy especialmente en el nivel lingüístico A1, –en el que estamos llevando a cabo nuestro estudio empírico²–, determinadas estrategias de FBC se revelan como mucho más eficaces que otras. Es el caso de la elicitación y la retroalimentación metalingüística.

Como explicaremos a continuación, estas dos estrategias permiten al docente sentar las bases adecuadas para que durante la instrucción formal de un curso de nivel A1 los aprendices adquieran recursos que les permitan ganar autonomía, centrarse en la forma y ser capaces de autocorregirse y corregir a sus pares.

4. Propuesta metodológica para desarrollar la conciencia metalingüística durante la práctica comunicativa oral en el nivel A1 de ELE

Existe una tendencia entre los profesores neófitos de ELE –y no tan neófitos– a pensar que las destrezas orales solo pueden desarrollarse a partir de los niveles intermedios de ELE –o al menos, a partir del nivel A2 en adelante–, sin embargo, el desarrollo de la expresión e interacción orales (EIO) pueden y deben ser trabajadas desde la primera sesión de instrucción formal en el aula ELE.

2 Estudio al que ya hemos hecho referencia en la nota 1, que se está llevando a cabo en el aula de ELE, con estudiantes Erasmus de diversas nacionalidades y con diversas L1.

Otra creencia generalizada es la de pensar que en este nivel de competencia los aprendices no son capaces de llevar a cabo las reflexiones metalingüísticas pertinentes que les conduzcan hacia la autorreparación de sus producciones orales (Lyster, 1994; Fernández, 1995), no obstante, a través de un entrenamiento adecuado, se pueden estimular tanto las autorreparaciones (*self-correction*) como las reparaciones entre pares (*peer-correction*).

En este taller proponemos ofrecer al docente de ELE una serie de estrategias de suministro de *feedback* correctivo y afectivo, así como algunos mecanismos que pueden ayudar a promover la conciencia metalingüística necesaria que conduzca al propio aprendiz hacia la autorreparación de su producción oral.

4.1. Características del grupo poblacional y contexto de instrucción

Estas prácticas de suministro de FBC fueron realizadas en los *Cursos de Español para Extranjeros* de La Casa de las Lenguas de la Universidad de Oviedo, durante los cursos académicos 2015-2016, 2016-2017, 2017-2018. En cada año académico se impartieron tres cursos de ELE de nivel inicial absoluto (A1) en los siguientes meses del año: octubre, febrero-marzo y agosto.

La muestra poblacional sobre la que se lleva a cabo el estudio está formada por estudiantes Erasmus o estudiantes de Intercambio Universitario, de distintas especialidades académicas, con edades comprendidas en su mayoría, entre los 20 y los 30 años, con distintas nacionalidades y L1 diversas. La lengua vehicular utilizada fue el inglés, si bien, a partir de la primera semana de instrucción (tras 10 horas de instrucción), la docencia se impartió casi exclusivamente en lengua española.

Las clases de ELE tenían una duración de dos horas diarias en el caso de los cursos de octubre y febrero-marzo; y de tres horas en el caso del curso de agosto. La duración total del curso de ELE de nivel A1 fue de 40 horas para los cursos de octubre y febrero-marzo, y de 60 horas en el caso del curso de agosto. En todos los casos se trata de cursos intensivos de ELE, donde los aprendices se encuentran en situación de inmersión lingüística.

4.2. Características de las prácticas orales de EIO para el nivel A1

Las prácticas que se proponen a continuación están diseñadas para trabajar la EIO en gran grupo, en pequeño grupo, entre pares o entre alumno-profesor. Son prácticas sencillas donde se trabajan los contenidos propios de este nivel de instrucción –A1– por lo que son estructuras al principio muy sencillas («Me llamo Peter»; «Tengo 23 años») para ir, durante el trascurso de las semanas, añadiendo

cierto nivel de dificultad («En mi país hay una fiesta que se llama Mardi Grass; ese día comemos crêpes y bebemos vino caliente»).

Durante los cursos intensivos en los que llevamos a cabo nuestra investigación (sesiones de dos horas seguidas, o sesiones de tres horas, con un descanso de treinta minutos entre la segunda y la tercera hora) se practica diariamente entre treinta y cuarenta y cinco minutos la EIO, lo que pone de manifiesto que, en efecto, sí se pueden trabajar exitosamente las destrezas orales en el aula ELE de nivel A1.

En estas prácticas diarias se trata de **desarrollar la destreza comunicativa oral** (destrezas productivas y receptivas) por lo que ponemos el foco de atención en los errores de tipo morfosintáctico, sin desde luego, obviar errores léxico-semánticos, pragmáticos o culturales.

Como hemos dicho, desde el punto de vista lingüístico, centraremos nuestra atención en **los errores tipo morfosintáctico** ya que suelen ser frecuentes en este estadio de aprendizaje, debido a la simplificación de las reglas. En este nivel, es donde suelen ser más frecuentes este tipo de errores y donde más obvios resultan, ya que al carecer los aprendices de otros recursos lingüísticos más complejos, las estructuras son muy puras, están muy aisladas, presentan pocos recursos, y por eso es relativamente sencillo detectar los errores de este tipo, o centrarse en ellos para su corrección. Un ejemplo de esto podría ser: «La bandera española es rojo y amarillo*».

De igual modo, trabajaremos la **precisión léxica y gramatical** ya que entendemos que en esta fase de instrucción formal se asientan las bases futuras para una competencia comunicativa exitosa. El nivel morfosintáctico suele ser uno de los problemas constantes al que se enfrentan los aprendices de ELE, además, una comunicación exitosa depende en cierto nivel de la precisión gramatical (Edge, 1989, en Alexopoulou, 2005: 105).

Pero además de los contenidos léxicos y gramaticales, se deben trabajar, igualmente, los contenidos pragmáticos y culturales. En efecto, desde nuestra experiencia, somos conscientes de que el desarrollo de la práctica comunicativa oral supone una oportunidad óptima para **desterrar o matizar tópicos sobre la cultura española**, o incluso desmontar prejuicios, como por ejemplo, la idea preconcebida de algunas culturas acerca de que los españoles trabajan poco. Así, al escuchar oraciones como «Muchas tiendas cierran entre las dos y las cuatro media porque los españoles duermen la siesta», podríamos construir oraciones como «Las tiendas en España cierran a las ocho u ocho y media, ¿a qué hora cierran las tiendas en tu país?», ofreciendo la oportunidad de trabajar tanto la destreza receptiva oral como la productiva, y por supuesto trabajando los contenidos culturales. Podríamos crear ejemplos similares a los anteriores –si lo consideramos pertinente– con frases como «Los restaurantes en España cierran a las doce, ¿a qué hora cierran

en tu país?»; «Muchos empleados trabajan en la oficina hasta las ocho de la tarde, ¿cuál es el horario frecuente en tu país?», y así sucesivamente.

Los contenidos culturales que se trabajen en el aula ELE dependerán de las propias inquietudes del grupo representado en la clase. Así, suele resultar más frecuente tener que realizar matizaciones con respecto al horario de trabajo en España con determinados grupos culturales que con otros; mientras que otras culturas suelen tener más prejuicios relacionados con la gastronomía o con el folclore, que podemos matizar o contrastar durante el trascurso de estas prácticas comunicativas orales.

Sin olvidarnos de que podemos aprovechar el momento en que se están trabajando los contenidos culturales durante la práctica de la EIO en el aula ELE para poner la atención en la forma. Pastor Cesteros (2003) señala que la confluencia de ambas negociaciones aporta beneficios en el desarrollo de la IL y, por ende, mejora la competencia comunicativa. Además, para Pastor Cesteros, este tipo de intercambio comunicativo supone una ocasión óptima para que los aprendices puedan beneficiarse del nuevo *input*.

4.3. Dinámica de las actividades de EIO propuestas

Todas las actividades que aquí proponemos están orientadas a ejercitar la práctica comunicativa oral en el nivel A1 de enseñanza de ELE con imágenes proyectadas en *power point*, pero todas ellas ofrecen la posibilidad de ser copiadas en tarjetas o cartulinas para trabajar de dos en dos, o en grupo, o incluso se podría presentar las imágenes en papel fotocopiable, según el sistema tradicional. Es más interesante, en cambio, hacerlo en un *power point* porque ir descubriendo cada imagen que les permitirá utilizar oralmente sus recursos lingüísticos supone un extra de motivación añadida: cada imagen supone una nueva sorpresa.

Asimismo, ir proyectando paulatinamente las imágenes en el *power point*, nos permite saber también qué emoción concreta produce cada diapositiva, personaje o situación presentada en la actividad. Otro beneficio de la proyección de imágenes es que el docente tiene la posibilidad de controlar el tiempo de dedicación destinado a cada imagen, de modo que, los aprendices no pueden distraerse ni perder el tiempo ordenando la mesa o buscando algo en su mochila. A los docentes les resultará de ayuda observar los grupos en acción y determinar quiénes son los más dinámicos y eficaces, o quiénes necesitan una dosis de motivación extrínseca; quiénes son los más dependientes del profesor o los más autónomos; quiénes resuelven las tareas con mayor eficacia o con dificultades; quiénes son distraídos, líderes, seguidores, o quiénes tienen necesidades especiales.

Por otro lado, al exponer en pantalla grande las imágenes o contenidos con los que los aprendices de ELE han de trabajar la EIO nos soluciona también el con-

sabido problema del color en las imágenes, muchas veces ausente en los materiales formados por tristes recopilaciones de fotocopias en blanco y negro.

Y finalmente, y aunque pueda parecer trivial, el docente tendrá la ocasión de relacionarse con su alumnado utilizando el soporte del siglo XXI que, nos guste más o menos, son las pantallas digitales.

4.4. Beneficios de las prácticas orales de EIO

Las actividades propuestas en el taller tratan de desarrollar la competencia comunicativa oral en ELE al proponerse como prácticas que se han de llevar a cabo por parejas o en grupos pequeños de tres.

Antes de comenzar su realización, el docente debe explicar bien los objetivos perseguidos con ellas y lo que se espera en cuanto a la atención en la forma. Sería conveniente también recordar a los aprendices que deben aprovechar la ocasión para corregir a sus pares si fuera necesario o autocorregirse si se transgrede una norma.

Este tipo de actividades conversacionales –donde la práctica comunicativa oral es aún muy controlada– proporcionan múltiples beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje que veremos a continuación.

- a) En primer lugar, estas prácticas orales ayudan a cohesionar al grupo, ya que durante el transcurso de las sesiones se irían cambiando las parejas para que todos los estudiantes puedan conocerse. La cohesión de la clase mediante la realización de actividades lúdicas, dinámicas y comunicativas ayuda a que los estudiantes adquieran «conciencia de grupo», pues todos ellos se encuentran con las mismas dificultades (o parecidas), avanzan juntos y mejoran juntos su conocimiento cultural y lingüístico del país de acogida.
- b) Durante el transcurso de las prácticas comunicativas orales los aprendices tendrán la ocasión no solo de conocer la cultura española sino de hablar de su propia cultura para realizar comparaciones; y hablar de la propia cultura siempre resulta especialmente motivador, por lo que constituirá una buena razón para poner en práctica las destrezas orales.
- c) Durante las prácticas orales los aprendices pondrán en práctica las destrezas receptivas al tener que escuchar diferentes acentos usando la IL.
- d) El profesor podrá acercarse a las mesas para realizar prácticas más individualizadas o ayudar a los grupos más dependientes. Se aprovechará esta ocasión para aplicar estrategias de FBC oral como la elicitación o el aporte de retroalimentación metalingüística.
- e) Los aprendices se autocorregirán y tendrán ocasión de ayudar al compañero o corregirlo, si fuera necesario.

- f) Durante las clases de conversación, el aula de ELE se convertirá en una especie de Club Social improvisado donde los compañeros tendrán ocasión de conocerse, invitarse a eventos, quedar... En definitiva, la puesta en práctica de la EIO ayuda a crear lazos y a reforzar los ya existentes.
- g) El aumento paulatino del grado de dificultad en las actividades propuestas se convierte un reto para el aprendiz. No solo el profesor tiene ocasión de observar la evolución del grupo, sino que los propios aprendices toman conciencia de ello.
- h) La práctica mencionada de la corrección entre pares ayuda en el desarrollo de la conciencia metalingüística (porque si un aprendiz realiza una corrección de tipo masculino/femenino a un compañero, además le tendrá que explicar a su compañero el porqué de su corrección, lo que ayuda a clarificar el conocimiento y a reforzar la comprensión.
- i) Se fomenta la colaboración y la cooperación pues, sin la cooperación del compañero no se podrá continuar hablando.

5. Conclusiones

Corregir es mejorar la producción lingüística del aprendiz, una producción que está en constante evolución, con el fin de que se acerque a la lengua meta. Sin embargo, si corregimos mucho y constantemente, corremos el riesgo de frustrar o crear ansiedad y estudiantes que ya de por sí estaban motivados, por lo que los docentes deben tener un cierto grado de permisibilidad con respecto a la corrección para no romper la fluidez ni la comunicación.

Por otro lado, el docente debe estimular a los aprendices que presten menos *atención a la forma* para que sean más precisos o tratar de extraer (elicitar) en ellos un *output* más comprensible, con mayor calidad y más eficaz. (Lyster, 1994). Se puede intentar aislar la forma y resaltar con la pronunciación la forma que contiene el error ya que, según algunos investigadores, los aprendices tienden a realizar reparaciones de forma más exitosa y producir respuestas correctas cuando el profesor aísla la parte que contiene el error y añade énfasis en la parte a reparar mediante un tono interrogativo o enfático. (Chaudron, 1977; 1986; 1988).

Por último, se puede aprovechar el transcurso de la práctica comunicativa oral para introducir las correcciones gramaticales, aportando claves metalingüísticas, si fuera necesario, o recurriendo a la elicitación.

En aras de no romper la fluidez de la EIO, el profesor debe reflexionar sobre si es preciso llevar a cabo una corrección inmediata (durante la producción del aprendiz) o una corrección a posteriori. (Espiñeira y Caneda, 1998).

En la práctica comunicativa oral del ELE en el nivel A1 proponemos realizar una corrección inmediatamente posterior a la elocución. Puesto que los enunciados en este nivel son aún muy breves, se podrán aislar fácilmente las estructuras que contengan el error y ofrecer una estrategia de FBC metalingüístico en el momento inmediatamente posterior a la producción del error.

Asimismo, el docente no debe conformarse con identificar los errores, sino que la toma de decisiones se debe hacer con prontitud dada la inmediatez y la espontaneidad que priman en el discurso oral. Solo en el caso de tareas que deban ser evaluadas, recomendamos recurrir a la grabación para no producir una ansiedad innecesaria en el aprendiz que actuaría en menoscabo de su aptitud comunicativa real.

Pero además, el docente debe conocer los errores del estadio de IL para facilitar una selección adecuada de los elementos que serán objeto de corrección; decidir qué tipo de FB aplicará con cada individuo –teniendo en cuenta las distintas personalidades representadas en el aula– y reflexionar sobre qué tipo de estrategia le convendrá más utilizar en cada caso.

Para concluir, se debe huir de actitudes penalizadoras frente al error y actuar sensibilizando al aprendiz hacia la idea de que solo cometiendo errores se avanza en el aprendizaje.

Por último, es necesario establecer una metodología donde se confiera un papel protagonista a la práctica comunicativa oral, donde se realicen tareas que conlleven al desarrollo de la conciencia metalingüística y donde se ofrezcan oportunidades al aprendiz para que pueda fomentar su autonomía y autocorregirse.

Referencias bibliográficas

- ALEXOPOULOU, A. (2005). El error: Un concepto clave en los estudios de adquisición de segundas lenguas. *Rla. Revista De Lingüística Teórica y Aplicada (Conceptión)*, 43(1), pp. 75-92.
- ALLEN, P., SWAIN, M., HARLEY, B., y CUMMINS, J. (1990). Aspects of classroom treatment: Toward a more comprehensive view of second language education. En B. Harley, P. Allen, J. Cummins, y M. Swain (eds.), *The development of bilingual proficiency* (pp. 57-81). Cambridge: Cambridge University Press.
- CASSANY, D. (1996). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, Barcelona: Editorial Graó.
- CORDER, S. P. (1967). The Significance of Learner's Errors, *International Review of Applied Linguistics* 5(4), pp. 161-170. (Traducción al español: La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda, en Juana Liceras (ed.). 1991, *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, pp. 31-40).

- CORDER, S. P., (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- DOUGHTY, C. y VARELA, E. (1998). Communicative focus on form. En C. Doughty y J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 114-138). Cambridge: Cambridge University Press.
- DOUGHTY, C. (2001). Cognitive underpinnings of focus on form. En P. Robinson (ed.), *Cognition and second language instruction*, pp. 206-257. Cambridge: Cambridge University Press.
- DOUGHTY, C., IZUMI, S., MACIUKAITE, S. y ZAPATA, G. (1999). Recasts, focused recasts, and models: Effects on L2 Spanish word order. Ponencia presentada en el Congreso Second Language Research Forum, Minnesota, Estados Unidos de Norteamérica.
- ELLIS, R. (2009). Cognitive Feedback and Teacher Development. *L2 Journal*, 1, pp. 3-18.
- FERNÁNDEZ, S. (1995). *Didáctica*, 7, pp. 203-216, Servicio de Publicaciones UCM, Madrid.
- FERNÁNDEZ, S. (1988). Interlengua y análisis de errores. Un estudio evolutivo sobre producciones escritas, *Cable*, 1.
- FERREIRA, A. (2006). Estrategias efectivas de *feedback* positivo y correctivo en el español como lengua extranjera, *Revista Signos* (39), pp. 379-406. Valparaíso, Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- LADO, R. (1957). *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- LIGHTBOWN, P. M., y SPADA, N. (1999). *How languages are learned*. Oxford, etab: Oxford University Press.
- LYSTER, R. (1994). La négociation de la forme: Strategie analytique en classe d'immersion, *The Canadian Modern Language Review*, 50, pp. 447-465.
- LYSTER, R. (1998). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, 48(2), pp. 182-218.
- LYSTER, R. Y RANTA, L. (1997). Corrective Feedback and Learner Uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, pp. 37-66.
- PASTOR CESTEROS, S. (2003). La evaluación del proceso de aprendizaje de segundas lenguas. En *Perspectivas metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid. Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, pp. 503-514.
- SELINKER, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10 (3), pp. 209-31. (Traducido en LICERAS, 1992).
- VIGIL, N. y J.W. OLLER (1976), Rule Fossilization: A Tentative Model, *Language Learning* 26, pp. 281-295.
- WEINREICH, U. (1953). *Languages in contact, findings and problems*. Nueva York: Linguistic Circle of New York.

Aprender español mediante un proyecto sobre desarrollo sostenible y acercamiento intercultural

CONCEPCIÓN FRANCOS MALDONADO
Aula de Inmersión Lingüística. IES Alfonso II

1. Introducción

Uno de los retos del milenio es educar en sostenibilidad, entendida, entre otras cuestiones, como cuidado del planeta, respeto a la diversidad o la lucha contra la desigualdad, e, igualmente, mostrar cómo el conocimiento, el compromiso, la creatividad, la colaboración, la comunicación, etc. pueden contribuir al cambio de situaciones discriminatorias y a construir un mundo más humano.

Como señala Nussbaum (2010), es preciso vincular las humanidades a problemas políticos y sociales del presente que posibiliten comprender la complejidad del mundo. Asimismo, es preciso que los sistemas educativos revaloricen los modelos de humanidades y no solo los orientados a promover el crecimiento económico. La autora también señala que es fundamental la formación ética del sujeto, pues contribuye a la empatía y a la reflexión de su relación con el mundo, y le llevará, entre otras cuestiones, a considerar que no puede explotar la naturaleza sin límites ni despreciar a quienes percibe como diferentes.

Un mundo globalizado como el actual es interdependiente, y como destaca Innerarity (2013), problemas actuales como la ecología, la complejidad creciente del desarrollo, los contrastes suscitados por la globalización, la paz, la salud, la alimentación, los derechos humanos, solo pueden solucionarse mediante la responsabilidad y la colaboración de los estados, las instituciones supranacionales y la ciudadanía.

Por otra parte, para construir conocimiento y compromiso sobre los problemas complejos que acabamos de señalar se requieren planteamientos de

pedagogías activas. Esta perspectiva propicia la autonomía del estudiante, la creatividad, el aprendizaje significativo, entre otras cuestiones. El aprendizaje por proyectos forma parte de este enfoque.

En el caso de la lengua, estamos de acuerdo con Camps (1996:45) cuando subraya que:

Se considera el uso lingüístico como una actividad interactiva cuyos participantes están motivados por una intención. Es en el marco de esta actividad donde tiene sentido el intercambio lingüístico.

Es decir, que usamos la lengua para hacer cosas con ella, como bien señala Lomas (1999). Y como se recoge en el *Marco común europeo de referencia (MCER, 2002)*, quien aprende lenguas es un actor social y realiza tareas que no son solo lingüísticas. En este caso, la lengua se usa para realizar un proyecto que suscite el compromiso social.

En el enfoque por proyectos, el uso de la lengua es funcional, se buscan los elementos necesarios para construir el discurso que se pretende. De este modo los elementos se aprenden de forma significativa. En el proyecto que presentamos es necesario usar la lengua para informar y persuadir en una campaña. Además, es preciso conocer la estructura de los tipos de texto utilizados (eslóganes, texto dialogado, etcétera).

2. Objetivos

Entre los objetivos que nos planteamos en este proyecto están los relacionados con el aprendizaje del español, la alfabetización y la sensibilización sobre algunas cuestiones sociales. A continuación concretamos algunos:

- Desarrollar la competencia comunicativa en español como segunda lengua y la alfabetización básica de quienes no la tienen.
- Fomentar en el alumnado, independientemente del lugar del planeta del que proceda y del conocimiento de español que posea, la sensibilización y la reflexión sobre la importancia de conservar el medioambiente.
- Incluir los aspectos de reducir, reutilizar, reciclar, como un tema transversal dentro de los proyectos para aprender español como segunda lengua.
- Dar a conocer al alumnado las medidas ambientales del concejo donde vive ahora y respetarlas.
- Realizar una campaña a favor del reciclaje y de la reducción de residuos.
- Sensibilizar sobre el plurilingüismo y la interculturalidad.

3. Selección del tema

En el proyecto *Energía intercultural: Nos ponemos las pilas, y... ¡reciclamos!*, seleccionamos el tema del reciclaje de cartón, la contaminación de las aguas y la necesidad de reducir, reutilizar y reciclar vinculado con el contenido de la alimentación, que se imparte en la asignatura de Español como Segunda Lengua a alumnado extranjero procedente de diferentes países del mundo. Al abordar el tema de la alimentación tratamos la alimentación saludable y también los envases (cuyo uso puede tener diferencias culturales según los países) y la basura. En esta comunicación recogemos aspectos trabajados relacionados con el reciclaje de cartón.

De modo que, observamos tipos de envases, embalajes, etc. y optamos por centrar la atención en cartones, plásticos y pilas. Recogemos el trabajo realizado con cartones y pilas, la propuesta de trabajo con los plásticos se incluye en otro proyecto.

4. Alumnado participante

Son estudiantes de 12 a 17 años, de diversas procedencias geográficas, con lenguas maternas diversas, diferentes tradiciones académicas y culturales, diferentes ritmos de aprendizaje, distintos niveles de competencia académica y diversos grados de alfabetización.

Entre el alumnado que participa en el proyecto se encuentran quienes se acercan a la cultura escrita de modo sistemático por primera vez. El proyecto ha servido como un elemento motivador más para afianzar la adquisición de la lectura y de la escritura.

5. Planteamiento del tema

Planteamos el tema desde diferentes miradas:

a) La comunicativa, dado que el alumnado aprende español, y el tema abordado nos permite trabajar textos expositivos para buscar información en folletos, páginas web, etc. Además trabajamos una narración dialogada creada por el grupo de estudiantes y también nos acercamos a los eslóganes publicitarios. El plurilingüismo está presente en diferentes momentos. Recogemos en el de incorporar palabras clave como *reducir*, *reutilizar*, *reciclar*, en español y en las lenguas maternas del alumnado del aula.

b) La ambiental, relacionada con las ciencias naturales, las ciencias sociales y el compromiso de respeto al medioambiente de las personas de todos los lugares del mundo.

c) La plástica, para expresar con otro lenguaje, además del verbal, el mensaje que se quiere transmitir y mostrar cómo los materiales de desecho se pueden reutilizar o reciclar de forma creativa y útil.

La metodología que empleamos es colaborativa y planteada como un proyecto en el que el alumnado tiene que investigar y comunicar el proceso y los resultados.

6. Fases del trabajo

6. a) Observación

En un primer momento, relacionado con el tema de la alimentación, el alumnado observa diferentes tipos de envases, reflexiona sobre los materiales de algunos de ellos y cómo en el concejo de Oviedo se recoge la basura por separado según el tipo de desechos, así como que este Ayuntamiento cuenta con el programa «Hogares Verdes». Se observa que en la calle, en las casas, etc., se utilizan bolsas o contenedores de diferentes colores para separar los diferentes residuos domésticos. Se revisa qué quiere decir *reducir*, *reutilizar* y *reciclar* y se expresa en todas las lenguas que habla el alumnado de la clase.

6. b) Investigación

Se busca información en folletos, prensa e Internet (entre otras fuentes, las aportadas por el Consorcio de gestión de residuos de Asturias, (COGERSA), etc., cómo se pueden reducir, reutilizar y reciclar algunos de los envases.

Aprendemos qué es un eslogan y cómo se construye lingüísticamente (uso del imperativo o de otros recursos expresivos y lingüísticos). Leemos algunos eslóganes y elaboramos otros relacionados con el reciclaje, etc.

También nos informamos de cómo las pilas pueden contaminar el agua y por lo tanto los peces que comemos y otros alimentos. Observamos los paneles sobre las pilas que tiene el Ayuntamiento de Oviedo por las calles. A través de una foto trabajamos sobre el eslogan que dice: *En Oviedo, entre todos, nos ponemos las pilas*. Explicamos el sentido de ponerse las pilas y por qué entre todos (y todas). Recordamos qué metales tóxicos tienen las pilas y cómo contaminan los alimentos, etc.

Por otra parte, se busca información sobre cada uno de los frutos elegidos. Se ponen en común características y usos en cada país. Se descubre que hay usos similares de algunos de ellos en algunos de los países del alumnado.

Tomando como base el lema del panel de las pilas que hay por las calles, buscamos título para nuestro proyecto, y tras varias propuestas, y ya al final del trabajo, una vez realizados todos los apartados, nos quedamos con : *Energía intercultural. Nos ponemos las pilas y reciclamos.* (Madd, nuez y manzana). Queremos reflejar que personas de diferentes países y lenguas sumamos energía para cuidar el planeta.

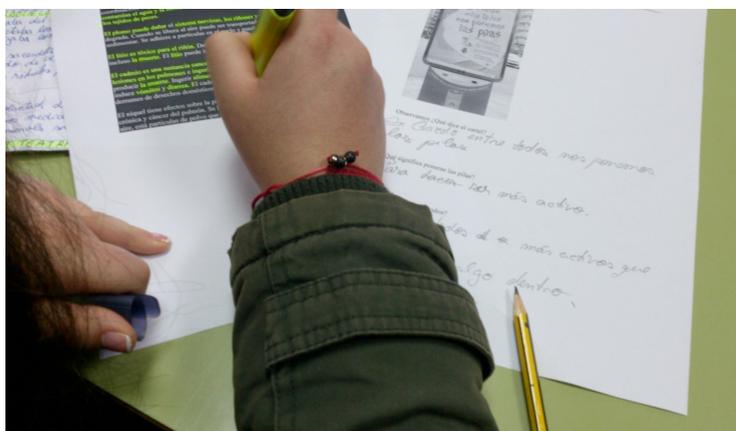


Imagen 1. Búsqueda de información

6. c) Escritura de una historia de ficción sobre el cuidado del medioambiente y notas interculturales

Se escribe una historia colaborativa en pequeños grupos. Los protagonistas de la misma son tres frutos: Madd, nuez y manzana, elegidos por los estudiantes entre diferentes tipos de alimentos. Se elige la nuez (seleccionada por el alumnado rumano. Rumanía es un importante productor de nueces y está muy presente en la alimentación cotidiana), el madd (elegido por el alumnado senegalés, pues es una fruta muy preciada en este país), y la manzana, que representa a Asturias.

Se elabora un guion para escribir la historia. Se organiza la clase en dos grupos que crean el borrador de un relato cada uno, y tras los primeros borradores se corrigen los textos y se elige uno final que recoge ideas de todos. Se escribe (manualmente y en Word) y posteriormente se lee de forma dialogada en equipo.



Imagen 2. *Escritura de la historia colaborativa*

6.d) Expresamos plásticamente

Finalmente, se realiza el apartado plástico. En grupo, mediante una lluvia de ideas, el alumnado realiza propuestas. Se decide crear una maqueta en la que se representen varios aspectos de la información recogida y de lo que queremos transmitir y que también incorpore la historia de las tres frutas.

En un primer momento se recopila material: cartón (cajas, cartón de rollos de papel higiénico, etc.), restos de virutas de sacar punta a los lápices y lápices de colores, revistas, periódicos, pinturas y pegamento. Entre las técnicas utilizadas está el *collage*, el plegado y el recortado.

Con las cajas de cartón seleccionadas se hacen otras más pequeñas para distribuir los diferentes materiales que necesitamos (los restos de sacar punta a los lápices, trozos de revistas para hacer *collages*, etc.). Después se dibuja un boceto de la maqueta y se busca un cartón que sirva de base. En él, elaborados con cartón reciclado, se colocan figuras que simulan edificios, contenedores y también dibujamos en cartón un panel que invita a reciclar pilas. Lo que representa el cielo y el suelo se rellena de trozos de papeles de colores sacados de revistas, formando un *collage*.

Con un cartón de un rollo de papel higiénico se hace el tronco de un árbol y con trozos de periódico doblados en tiras se forman las ramas, luego se pintan de

color marrón. También se crean cestas con los rollos de papel higiénico troceados en tiras. Las tiras se pegan entretejidas para confeccionar los laterales y se coloca papel de periódico enrollado en forma de círculo para la base. Se pinta de color verde. De entre las cestas realizadas, elegimos una de tamaño mediano (las que son muy pequeñas son más proporcionadas a la escala de la maqueta, pero menos entretejidas) y la colocamos al lado del árbol con una hoja que cuelga del árbol y dice: *Lleva tu cesta o tu bolsa de casa. No a los plásticos*. En otra parte del suelo se escriben las palabras: reducir, reutilizar, reciclar, en las lenguas del alumnado de la clase de español (rumano, wolof, árabe, ruso,...) y en español. Las palabras en español se hacen con restos de virutas de lápices de colores y pepitas de manzana.

Otro trozo de cartón lo colocamos a modo de libro. Se pliega el cartón para la portada del libro y en él se dibuja la mitad de una manzana y en las hojas y alrededor de las pepitas del centro de la manzana se escribe, con forma de caligrama, parte del título: *Energía intercultural*, y en los bordes de la manzana se rotula: *Nos ponemos las pilas y ¡reciclamos!*. En el interior del cartón se copia de forma manuscrita la historia de las tres frutas. También se coloca una silueta de las frutas, que, si se abre, en el interior aparece la información sobre las mismas que se elaboró en pequeños grupos.

Dibujamos las letras del título del trabajo en hojas de periódicos y de revistas que reutilizamos, las recortamos y las colocamos sobre la maqueta.



Imagen 3. Portada de la historia colaborativa



Imagen 4. Elaboración de la maqueta

7. Evaluación

Consideramos que la evaluación forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y su finalidad es mejorar los aprendizajes. Se lleva a cabo durante el desarrollo de elaboración del proyecto mediante comentarios entre el alumnado participante y la docente, que permiten que el alumnado describa sus procesos, revisar errores, etc. Revisión final, también por parte del alumnado y de la docente tanto de los textos como del trabajo plástico. Se utilizan diferentes instrumentos: rúbricas, registro de evaluación, comentarios y exposición, entre otros.

8. Resultado final. Algunas conclusiones

Como trabajo final está la historia titulada: *Energía intercultural. Nos ponemos las pilas y reciclamos! (Madd, nuez y manzana)* y una maqueta que invita a reciclar.

El título quiere expresar el interés y la invitación de un grupo de chicos y chicas de diferentes países del mundo a cuidar el planeta, a la vez que conocen un poco más qué se hace sobre este tema en el concejo de Oviedo, donde viven ahora. Aprenden español trabajando en equipo, creando una historia colaborativa dialogada y un trabajo plástico. Este último consiste en una maqueta sobre una calle en la que aparecen edificios, contenedores y paneles con un eslogan que invita a reciclar pilas, una cesta y una hoja que cuelga de un árbol que invita a llevar la bolsa o la cesta de casa y a no usar bolsas de plástico.

También se incluye un cartón plegado a modo de libro con el dibujo de una manzana que en su parte interna guarda la silueta desplegable de frutos típicos de tres países: madd (Senegal), nuez (Rumanía), y manzana (España, Asturias), y en su interior se puede leer información sobre alguna de sus características. Las tres frutas/frutos relatan, en una historia dialogada, algunos aspectos de cómo se cuida el medioambiente en Oviedo y por qué es necesario cuidarlo desde cualquier parte del mundo. También se establecen conexiones con la interculturalidad al conocer peculiaridades y relaciones del uso de estos frutos en los diferentes países.

La escritura colaborativa, los ensayos y exposición oral dialogada del texto suponen afianzar la competencia comunicativa en español y la conciencia metalingüística sobre aspectos como la estructura de un texto, el papel de la entonación, etc. Es importante destacar que este procedimiento de escritura colaborativa ha sido de gran interés también para el alumnado en proceso de alfabetización, pues ha reforzado aún más las habituales situaciones de negociación conjunta para resolver dudas de escritura o lectura de palabras, búsqueda de léxico, etc. Por lo tanto, durante el desarrollo del proyecto, algunos estudiantes pudieron mejorar el uso de la lengua escrita y avanzar de la lectura silábica a la expresiva mediante la escritura y lectura, a veces, de forma manipulativa, de frases y textos y durante la creación y lectura dialogada de la historia.

Durante la elaboración de la historia y la composición de la maqueta se realizaron interacciones verbales en las que se compartieron conocimientos y se construyó sentido en diferentes situaciones. A partir de ideas previas (por ejemplo de dónde sale el papel y por qué es necesario reciclar; algunas razones de por qué se eligen determinadas frutas como más características de un lugar, etc.) y las aportaciones de cada estudiante se construyeron nuevos conocimientos con la participación de todo el grupo.

Las palabras *reducir*, *reutilizar*, *reciclar*, se recogen también en las lenguas maternas de los estudiantes para propiciar el plurilingüismo, para comprenderlas mejor y porque es importante que se transmita en todas las lenguas, desde todas las culturas y rincones del mundo, que tenemos que cuidar el planeta y respetar los Derechos Humanos.

Referencias bibliográficas

- CAMPS, A. (1996). Proyectos de lengua. Entre la teoría y la práctica, *Cultura y educación*, 2, pp. 43-48.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*.

- INNERARITY, D. (2013). *Un mundo de todos y de nadie. Piratas, riesgos y redes en el nuevo desorden global*. Paidós.
- NUSSBAUM, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz
- RAQUIMAN, P., ZAMORANO, M. (2017). Didáctica de las artes visuales, una aproximación desde sus enfoques de enseñanza, *Estudios Pedagógicos*, 43(1).
- UNAMUNO, V. (2003). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural*. Barcelona. Graó.

Algunas consideraciones sobre el hispanismo checo en el ámbito universitario

BEGOÑA GARCÍA FERREIRA
Universidad de Ostrava (República Checa)

1. Los inicios del hispanismo en la República Checa: De la Edad Media a los albores del siglo xx

Contactos entre lo que hoy es la República Checa con España y Latinoamérica los encontramos ya en la época medieval. Por citar algunos ejemplos, podemos señalar el apoyo de Premysl Otakar II a Alfonso X de Castilla en el siglo XIII en el intento fallido de este último de acceder al trono del Sacro Imperio Germánico; el viaje de la delegación diplomática que dirigió el rey Jiří de Poděbrady¹ en 1465-1467 (junto a Jaroslav Lev de Rožmítal) para peregrinar hasta Santiago de Compostela y llegar a *Finis Terrae*; el pliego de 1506 con la versión checa de *Mundus Novus* de Américo Vesputio sobre el descubrimiento de América (Opartný, 2002: 127); en el siglo XVII, la misión de los jesuitas checos en el Nuevo Mundo², así como la *Historia de las sublevaciones indias en la Tarahumara (1626-1724)*, del misionero Joseph Neumann (Binková, 2016: 45), publicada en 1730, o las experiencias del viajero y botánico Tadeáš Haenke, cuya participación en la expedición de Malaespina (1789-1794) le permitió circunnavegar el planeta y profundizar en el conocimiento del entorno. No obstante, si nos referimos al hispanismo como estudio de la lengua y

1 Václav Šašek de Bírkov, parte del séquito, documentó el viaje en *Deník o jízdě a putování pana Lva z Rožmitálu a z Blatné z Čech až na konec světa*. El original checo no se conserva, pero sí la traducción latina de 1577.

2 El primer grupo partió de Bohemia en 1678. Llegaron a América unos 160 misioneros de los países de la Corona checa, incluidos los germanoparlantes. Además de sacerdotes y hermanos legos, emigraron arquitectos (Juan Kraus, Simón de Castro-Boruhradský, Juan Roehr) y farmacéuticos (Stepánek, 1997: 169).

de la cultura hispánicas, debemos decir que no se instituye en tierras checas hasta el siglo XIX, aunque la aparición del estudio del español relacionado con el idioma checo se remonta al siglo XVI.

En el Departamento de Manuscritos e Impresos Antiguos del Museo Nacional de Praga se encuentra un manual y diccionario donde por primera vez aparecen juntos el idioma español y el checo; la obra lleva por título *Hexaglosson cum colloquijs Vitae quotidianae necessarij* y, como su nombre indica, es un compendio de seis lenguas: latín, alemán, francés, italiano, español y checo (Mištinová, 2015). Se cree que data de mediados del siglo XVI, tiene 596 páginas, mide 9x7 cm. y fue publicado en Basilea por la imprenta Frobenius. Pese a que se desconoce su origen exacto, la autoría de la versión checa y la fecha concreta de su publicación³, la obra es de gran valor documental para la filología, la lingüística y la historia de la enseñanza de lenguas.

Por una parte, el *Hexaglosson* refleja una determinada época histórica en la que los materiales para el aprendizaje de lenguas eran esencialmente tres: las gramáticas, los diccionarios y los diálogos (Nevado Fuentes, 2011: 12). Era común combinarlos en una obra, cuyo método pedagógico se basaba en la traducción y en la plasmación de la lengua mediante «coloquios» o diálogos, con un fin eminentemente práctico.

Como señala Mištinová (2015: 186), en *Hexaglosson* se observan cinco partes: introducción, índice, diálogos (junto con un apartado de correspondencia, donde se presentan modelos de cartas y documentos), diccionario y gramática. En definitiva, el manual permite conocer a través de sus diálogos aspectos socioculturales, costumbres, intereses, etc. del momento, del lugar y de las personas a las que el texto se dirige. Así, encontramos temas pertenecientes a la vida cotidiana, el comercio, los negocios, las festividades, la ciudad, el aprendizaje de idiomas, etc. Por otro lado, el *Hexaglosson* es de gran utilidad para la investigación sincrónica y diacrónica de los diversos fenómenos lingüísticos.

A lo largo de los siglos XVII y XVIII se fueron sucediendo los conflictos bélicos y religiosos, destacando las revueltas de Bohemia y la virulencia con la que se vivieron y sufrieron los efectos de la Guerra de los 30 Años: notoria merma de población, devastación de tierras, hambre, enfermedades, expulsión masiva de protestantes (o exilio forzoso a los que se negaban a convertirse al catolicismo, como fue el caso de Comenio), etc.

3 El ejemplar checo de *Hexaglosson* del Museo Nacional no se editó antes de 1575. En cuanto a la autoría, se cree que las versiones alemana, francesa, italiana y española fueron obra de Cornelius Valerius. El historiador Josef Polišenský atribuye la versión checa a Zikmund Hrubý de Jelení, filólogo checo que vivió en Basilea (Mištinová, 2015).

Este terreno baldío de los siglos posteriores lo describe el romanista praguense Zdeněk Hampejs (1963: 187) de la siguiente manera:

Ya en el siglo xvii perdimos la independencia nacional y desde aquel tiempo vivimos bajo la opresión social y nacional, constituyendo parte de la monarquía austrohúngara. Este hecho tuvo como consecuencia un gran empobrecimiento de la vida cultural de nuestro pueblo, que sólo empleando todas las fuerzas logró conservar su idioma y cierta continuidad de su desarrollo cultural. El intercambio cultural con otros países europeos cesó prácticamente, nuestra literatura no atravesó las fronteras del país y la repercusión de las literaturas extranjeras en ella también fue mínima a causa de la situación desfavorable. No es extraño, pues, que, por ejemplo, en cuanto a España se refiere, las traducciones de su lengua hasta principios del siglo xix se limitaran a algunas obras religiosas carentes de importancia literaria.

Habrà que esperar al siglo xix para señalar la aparición de la lingüística románica en Europa. Con la publicación de *Gramática de las lenguas románicas (1836-1843)* y el *Diccionario etimológico románico* (1854), del filólogo alemán⁴ Friedrich Diez (1794-1876) se asentarán los pilares para el nacimiento de una nueva disciplina, la lingüística románica (Vilà, 2009).

En su *Gramática*, Friedrich Diez se ocupa de forma sistemática de seis lenguas: italiano, rumano, español, portugués, francés y provenzal. En mucha menor medida aparece el catalán, el sardo y el romanche. Vilà (2009) recoge que la extensa *Gramática de las lenguas románicas* sigue la obra de Franz Bopp (del que adquirió el método comparativo) y la de los hermanos Grimm⁵, en su aspecto histórico.

El *Diccionario* se acotaba al ámbito del léxico, mostrando el origen de diversas palabras neolatinas, comparando la fase más reciente y la arcaica de las lenguas romances. Diez llega a la conclusión de que la mayor parte de palabras y conceptos proceden del latín. La metodología a seguir se sustentaba en la fonética histórica.

Los últimos años de su vida los dedica a un apéndice para su *Gramática*, publicado en 1875 bajo el título de *Romanische Wortschöpfung (La creación léxica románica)*, obra que, sin profundizar en la etimología, organiza el vocabulario bajo campos semánticos con el propósito de discernir la herencia latina y la originalidad del románico.

4 Una aproximación al contexto de la época en los ss. xix y xx la encontramos en Haensch, Günther: *La aportación de los países de habla alemana a la lingüística hispánica (1800-1945)*.

5 Jacob Grimm (1785-1863) y su hermano Wilhem Grimm (1786-1859) son considerados los fundadores de la germanística, ya que aparte de recopilar la literatura popular en *Cuentos para niños y padres*, publicado en 1812, son los autores del monumental *Deutsches Wörterbuch*, el diccionario histórico comparativo de la lengua alemana por excelencia, editado en 1854. Sus 33 volúmenes registran, desde el s. viii, la historia de la lengua alemana.

Otro lugar destacado lo ocupa Jan Urban Jarník (1848-1923), uno de los fundadores de la romanística en tierras checas con su *Índice para el Diccionario etimológico románico de Friedrich Diez*, de los años 1878 y 1889. Jarník fue el primer catedrático de romanística de la Universidad Carolina de Praga desde 1882, aunque en aquel tiempo no existía la filología hispánica como carrera autónoma (Šoubová, Housková, 2010: 35).

Entre otras cosas, Jan Urban Jarník se dedicó a la lengua y cultura rumanas, traduciendo a dicho idioma a autores checos como Božena Němcová. A su vez, publicó obras de folklore rumano (del cancionero popular y poesías). Se dedicó al campo de los estudios del sánscrito y a la lingüística comparada de lenguas romances. Sentó las bases de la Albanística checa (Surovčák, 2013).

En el ámbito de la literatura, a partir de la segunda mitad del siglo XIX nos topamos con las primeras traducciones al checo de obras españolas de referencia.

Josef Bojislav Pichl (1813-1888), además de médico, escritor y periodista, fue el autor en 1838 de la primera traducción de las *Novelas ejemplares* de Miguel de Cervantes, y de la primera parte de *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha (1615)*, publicada en 1866. La segunda parte del *Quijote* se publicó dos años después y corrió a cargo de Kristian Stefan (1819-1892), profesor y político.

De la célebre obra de Cervantes se hicieron hasta doce traducciones (Montoro Cano, 2013: 32), entre las que destaca la del año 1898, cuyo autor fue Antonín Pikhart (1861-1909). Es la primera traducción directa del español al checo. Este poeta, gran viajero, juez y prolijo traductor de alemán, español y catalán fue una eminente personalidad de la época. Por sus trabajos es considerado el primer hispanista y traductor checo profesional. Su campo de acción era variado: tradujo tanto obras clásicas (J. Zorrilla, Cervantes, *El Lazarillo de Tormes*) como coetáneas de la literatura española (Pedro A. de Alarcón, G. A. Bécquer, Emilia Pardo Bazán, Pérez Galdós, Ramón del Valle-Inclán) y catalana. De esta última lengua escribió un libro sobre literatura, tradujo al checo dos dramas de Àngel Guimerà, textos de Jacint Verdaguer y llegó a ser miembro de la Acadèmia Catalana; además, A. Pikhart fue el primer traductor de una obra latinoamericana⁶. De gran valor cultural son las relaciones epistolares que mantenía con personalidades del mundo de la cultura y política checa, española y catalana (Mrkvová, 2014: 25).

A su vez, el políglota Jaroslav Vrchlický (1853-1912), pseudónimo de Emil Jakub Frída, fue un prolífico escritor, crítico literario, poeta (reconocido por renunciar al estilo romántico dominante en la época e introducir la poesía parnasiana),

6 En 1908 publica la traducción de la novela romántica *María*, del colombiano Jorge Isaacs (Chalupa, 2001: 66).

dramaturgo y traductor al checo de autores universales como Dante Alighieri, Goethe, Baudelaire, Allan Poe o Walt Whitman. Del español tradujo una veintena de dramas de Calderón de la Barca. Fue profesor de literatura comparada en la Universidad Carolina de Praga.

En la disciplina lingüística destacan los estudios en fonética y lexicografía que desarrollan los siguientes investigadores:

Josef Chlumský (1871-1939) estudió filología checa, alemana y francesa en la Universidad Carolina de Praga. En 1919 se convirtió en catedrático de fonética en la Facultad de Filosofía y Letras de dicha universidad. Fue el fundador de la fonética checa experimental e impulsó la creación del Laboratorio de fonética experimental que luego llegó a dirigir. Entre sus trabajos sobre la fonética del checo y lenguas románicas, destaca su trabajo *La -s andaluza y la suerte de la -s indoeuropea en eslavo* (Montero Cano, 2013: 34).

Maxmilián Křepinský (1875-1971) fue catedrático de filología románica en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Carolina de Praga (1919-1946) y el primer lingüista en hacer una monografía centrada exclusivamente en el español, que por iniciativa de Ramón Menéndez Pidal se publicó en Madrid en 1923 bajo el título *Sobre la influencia de los sonidos palatales en las vocales precedentes en español*.

Rudolf Jan Slabý (1885-1957) fue un políglota romanista, eslavista y germanista que estudió en la Universidad Carolina de Praga y de Berlín. Su trayectoria es extensa y se dedica tanto a la traducción al español de títulos de diversa temática (publicó un centenar de obras principalmente checas, pero también eslovacas, polacas, rusas, inglesas o suecas), como a la difusión de la cultura eslava o al estudio lexicográfico. Fue profesor de lenguas eslavas en 1922 en la Universidad de Barcelona. Llegó a ser rector de la Universidad de Praga. Fue un gran simpatizante de las culturas italiana, española, catalana y vasca. De hecho, impulsó los estudios de lengua catalana⁷ en la Universidad Carolina de Praga. Tradujo del catalán a Adrià Gual (*Misteri de dolor*, traducido por *Zlomené srdce*, de 1910) y a Àngel Guimerà (*La reina jove*, en checo *Mladá královna*, de 1911). Además, fue miembro de las Academias Española, Argentina y Vasca.

7 Recoge Zdeněk Hampejs (más tarde Hampl) que Rudolf Slabý impulsó el estudio de la lengua catalana en la Universidad Carolina, al igual que en el ámbito de la investigación literaria y traducción destacaron importantes personalidades de la cultura nacional como los ya mencionados Antonín Pikhart (en Hampejs «Pikhardt»), Jaroslav Vrchlický (quien tradujo *Atlantis*, de J. Verdaguer) y Sigismund Ludvík Bouška (1867-1942) –en Hampejs «Bouskay»–, traductor de Ramón Llull y de Verdaguer (Hampejs, 1959: 137).

Sus obras lexicográficas más destacadas fueron el *Diccionario general y técnico de las lenguas española y alemana* (escrito con Rudolf Grossmann) en 1932 y el *Diccionario manual español-checo y checo-español*.

Otros profesionales dignos de mención nacidos en el siglo XIX son Josef Dvořák y Karel Rocher-Skála: Josef Dvořák (1894-1980), lingüista checo y catedrático de romanística, autor de la monografía *Demínutiva v jazycích románských* [*Los diminutivos en las lenguas romances*], publicada en 1932, dedica una parte de la obra al léxico español y la formación de palabras.

Karel Rocher-Skála (1863-1934) fue profesor de enseñanza secundaria y se centró en la didáctica de la enseñanza de lenguas, elaborando distintos manuales de lenguas romances derivadas del latín. Algunas de sus obras son *Učebnice staré francouzštiny jako uvedení do historického studia jazyků vůbec* (*Manual de francés antiguo como introducción al estudio histórico de lenguas*), de 1924, o *Praktická mluvnice španělška na základě latiny pro školy i samouké znalé latiny* (*Gramática básica del español sobre la base del latín para escuelas y autodidactas conocedores del latín*), de 1929.

Referencias bibliográficas

- BÉRENGER, J. (1993). *El Imperio de los Habsburgo. 1273-1918*. Barcelona: Crítica.
- BINKOVÁ, S. (2016). La violencia en las misiones jesuíticas. Intento de una tipología (s. XVII-XVIII). En: VÁZQUEZ CIENFUEGOS, Sigfrido (coord.): *Poder y conflictividad social en América Latina*. Ibero-Americana Pragensia, Supplementum 44. Praga: Ed. Karolium.
- CHALUPA, J. (2001). Apuntes sobre la historia de las relaciones entre Argentina, Chile, Uruguay y los países checos. En: ESTÉBANEZ, D. (ed.) *El hispanismo en la República Checa*. Praga: Facultad de Filosofía, Universidad Carolina, pp. 256-287.
- ČERMÁK, P. (2018). Las Tesis del 1929: algunas observaciones historiográficas. *Verba*, 45, pp-341-360.
- DVOŘÁKOVÁ, V. (2017). Enseñar español en la República Checa. Cómo romper el hielo en el corazón de Europa. En: MÉNDEZ SANTOS, María del Carmen y GALINDO MERINO, María del Mar (eds.): *Atlas del ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen I. Europa oriental*. Madrid: EnClaveELE. Disponible en: <http://www.todoele.net/atlas.html>
- FERNÁNDEZ COUCEIRO, E. (2013). La concepción diacrónica de la lengua en el Círculo Lingüístico de Praga, *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, 1(1), pp. 185-272.

- HAENSCH, G. La aportación de los países de habla alemana a la lingüística hispánica (1800-1945). Centro Virtual Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/hispanismo_aleman/haensch.htm
- HAMPEJS, Z. (1959). Los estudios hispánicos en Checoslovaquia. Disponible en: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/viewFile/19955/13162>
- HAMPEJS, Z. (1963). Los estudios hispánicos en Checoslovaquia. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/18/TH_18_001_194_0.pdf [consulta: 10. 2. 2018].
- HORÁLKOVÁ, E. (2002). Exposición de *samizdat* en el Museo Nacional de Praga, Radio Praha. Disponible en: <https://www.radio.cz/es/rubrica/notas/exposicion-de-samizdat-en-el-museo-nacional-de-praga-> [consulta: 2.3. 2018].
- MISTINOVÁ, A. (2003). La enseñanza del español en la República Checa, *Boletín de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*, 28, mayo de 2003, pp. 35-42.
- MIŠTINOVÁ, A. (2005). La enseñanza del español en el sistema educativo checo: aspectos metodológicos y factores extralingüísticos. En: *I Congreso Internacional: El español, lengua del futuro*. Toledo, 20-23-03. FIAPE.
- MIŠTINOVÁ, A. (2015). Hexaglosson: diccionario y manual de idiomas del siglo xvi: algunas incógnitas, *Boletín de lingüística*, 27(43-44), pp. 184-197.
- MONTORO CANO, E. del R. (2013). *La enseñanza del español como lengua extranjera en Eslovaquia (Bratislava): Historia y actualidad*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. Disponible en: <https://hera.ugr.es/tesisugr/22702398.pdf>
- MRKVOVÁ, J.(2014). K osobní knihovně právníka, básníka a překladatele Antonína Pikharta, *Historia Litterarum*, 59(3-4), pp. 25-30.
- MURCIA, A.; SAGARRA, J. M. (2003). El español como lengua extranjera en Europa Centro-Oriental y del Este. En: *El español en el mundo. Anuario 2003*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/LENGUA/anuario/anuario_03/murcia_sagarra/p04.htm
- NEVADO FUENTES, Ch. (2011). La enseñanza del español como lengua extranjera en el siglo xvi: primeras gramáticas publicadas en Europa, *REDEX*, 1, pp. 9-24.
- OPATRŇY, J.; ZOUŘEK, M.; MAJLÁTOVÁ, L.; PELANT, M. (2015). *Las relaciones entre Checoslovaquia y América Latina 1945-1989 en los archivos de la República Checa*. Praga: Editorial Karolinum. Universidad Carolina de Praga.
- PROCHÁSKOVÁ, K. (2009). Hispánská bádání v Čechách a na Moravě, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Disponible en: <https://theses.cz/id/u608ny> [consulta: 10.04.2018].
- STEPÁNEK, P. (1997). Relaciones histórico-artísticas entre la Venezuela colonial y el reino de Bohemia (País Checo), *Anales del Museo de América*, 5, pp. 167-174.

- SUROVČÁK, M. (2013). Jan Urban Jarník (1848-1923): Zakladatel České Albanistiky, *Porta Albanica*, 5(2), pp. 9-17.
- ŠOUBOVÁ, P., HOUSKOVÁ, A. (2010). El hispanismo en las universidades checas. Praga: Embajada de España en la República Checa. Disponible en: <https://docplayer.cz/1555565-Agregaduria-de-educacion-embajada-de-espana-en-la-republica-checa-el-hispanismo-en-las-universidades-checas-educacion-es.html>
- URBAN, V. (2001). Fundador de la hispanística moderna de Praga. Radio Praha, <https://www.radio.cz/es/rubrica/legados/fundador-de-la-hispanistica-moderna-de-praga>[consulta: 3. 9. 2017]
- VILÀ, L. (2009). Friedrich Diez (1794-1876). En: http://portal.uc3m.es/portal/page/portal/inst_lucio_anneo_seneca/educacion/proy_apolo/galer%EDa_filologos/friedrich_diez

Ventajas del aula invertida para los profesores nativos

CARMEN GARCÍA FLORES
Universidad de Gabès (Túnez)

1. Introducción

El profesorado nativo supone un elemento importante para impedir la difusión de estereotipos. A una persona nativa se le presupone que el conocimiento de su país está exento de prejuicios y tópicos y que por lo tanto la visión que proporciona de la cultura de ese país es una visión objetiva, producto de su propia experiencia a lo largo de su vida. Aunque esto fuera así, eso no significa que haya adquirido un conocimiento del país en el que va a desarrollar su tarea docente libre de ideas preconcebidas, ya sea por lecturas, visionados o viajes. La clase invertida consiste en que el alumnado hace un trabajo previo sobre los temas a tratar en el aula para que su aportación forme parte del proceso de aprendizaje y se convierta así en elemento activo que ofrece información, soluciones, métodos y estrategias que ayuden al buen desarrollo del aula y que sirvan también como recurso de aprendizaje para el profesorado.

La enseñanza de segundas lenguas a nivel universitario está sujeta a unos programas más o menos rigurosos que tanto el profesorado como el alumnado tienen que respetar; pero esto no impide que, al igual que se está implantando la clase invertida en la enseñanza primaria o secundaria, se pueda llevar a cabo igualmente y con buenos resultados en la enseñanza superior. Y este tipo de enfoque puede ser muy útil para el profesor nativo, ya que le puede ayudar a tener una idea más objetiva del país en el que trabaja y además le puede servir para desarrollar más acertadamente los temas a tratar.

La figura del lector, la persona encargada de dar apoyo lingüístico en las clases de segundas lenguas, también tiene como misión mostrar una visión real de

la cultura de la lengua impartida. A menudo los lectores tienen un conocimiento parcial del lugar de llegada; incluso no tienen un conocimiento muy alto del uso de la lengua en todos sus registros en ese lugar. Pero esas carencias no se limitan solamente a los lectores: también se pueden dar en los profesores contratados, en los profesores invitados o en los profesores titulares que no procedan del mismo lugar en el que van a ejercer la docencia y la investigación.

Hay, pues, un importante abanico de ofertas educativas que posibilitan que una persona extranjera imparta clases a niveles superiores de su lengua, su cultura, su literatura y su civilización nativas en un entorno que no conoce y sobre el cual tiene conciencia de no tener la seguridad y el dominio tal como lo tiene sobre su lugar de origen.

Hay mucha literatura científica que aborda el estudio sobre las ventajas o desventajas del profesorado nativo; aquí no se quieren tratar esas cuestiones, lo que interesa en esta ocasión es aprovechar el aula para romper las barreras que obstaculizan el desarrollo de la clase; obstáculo cuyas causas están en la falta de conocimientos culturales o lingüísticos del profesorado que imparte clases relacionadas con su lengua o su cultura nativas en un centro extranjero.

El aula invertida es un concepto relativamente nuevo de enseñanza/aprendizaje en aulas de enseñanza primaria, secundaria y superior, que tiene como objetivos motivar al alumnado con su participación activa en su formación académica y mejorar la formación del profesorado. En definitiva, se trata de una metodología en la que los alumnos se convierten también en emisores de información de la que puede beneficiarse todo el grupo incluido el profesorado.

El trabajo se dividirá en tres partes: una primera centrada en el profesorado, una segunda que abarcará el concepto de aula invertida y su aplicación a la enseñanza de segundas lenguas en la enseñanza superior y una tercera que tratará sobre la compatibilidad del aula invertida en las disciplinas relacionadas con las humanidades. Se terminará con una conclusión.

2. El profesorado nativo

Hombres, mujeres, jóvenes, adultos, contratados, becados... Los perfiles son inabarcables, cada docente tiene su propio perfil. Su experiencia vital, su conocimiento del país de llegada, su percepción propia de dicho conocimiento, sus recursos vitales, sus redes...; cada situación provoca y produce una forma diferente de afrontar su lengua y los aspectos relacionados con ella y con su cultura en el aula. Solo en la competencia de la lengua del país de acogida se pueden dar situaciones

desde aquellas en las que el profesor nativo no tenga ningún tipo de conocimiento previo de la lengua materna de su alumnado hasta otras en las que el profesor nativo tenga un C2, según el *MCER*, de la misma. En el reciente informe sobre el perfil laboral del profesor de ELE realizado por los profesores Muñoz Basols, Rodrigo Linfante y Cruz Moya (2017) aparece que el 70 % del profesorado de ELE tiene como lengua materna el español y que el 39 % ejerce la docencia en el ámbito universitario. Por otro lado, el mismo informe muestra cómo de 1084 informantes, el 64,7 % dice haber ejercido la docencia de ELE fuera de su país de origen. Con lo cual se puede afirmar que hay un importante número de profesores nativos en el ámbito universitario. El *modus vivendi* también es heterogéneo: desde el lector que se integra con otro grupo de lectores procedentes de otros países y otras realidades lingüístico-culturales diferentes a las del país de llegada, hasta el que se integra totalmente en el país de acogida al crear vínculos emocionales y familiares con personas de ese país. Y entre medias hay una gran variedad de posibilidades:

- Aquellos que crean guetos entre personas de la misma nacionalidad.
- Los que viven solos y se relacionan con personas del país de acogida, pero sin perder los vínculos afectivos con personas de su país a través de las redes sociales.
- Los que viven en comunidad con profesores o personas del país de acogida, pero sin crear lazos afectivos.

En cuanto al conocimiento cultural que el profesor nativo pueda tener del lugar en el que va a impartir la docencia de su lengua, también hay una gran diversidad:

- Desconocimiento absoluto.
- Algunas nociones previas, aprendidas días o semanas antes de presentarse en el centro de trabajo.
- Un conocimiento adquirido anteriormente por algunas estancias breves, entre quince días y dos meses.
- Por amigos del país en el que va a ejercer la docencia que ha conocido en su país de origen.
- Por amigos a través de las redes sociales.
- Por amigos de su nacionalidad que ya viven en el país de destino.
- Por lecturas de libros o diarios.
- Por estudios de la lengua, la historia, la cultura del y en el país de destino.

Otro factor a tener en cuenta es el tiempo que el docente ejercerá la docencia de su lengua en el mismo país. Este periodo puede ser de tres años como lector,

de dos a cinco años como profesor contratado, o tiempo indefinido como profesor titular. *A priori* no se contemplan contratos indefinidos, por lo que esta percepción de interinidad condiciona la disponibilidad para adentrarse en la lengua y la cultura del país de acogida.

3. Aula invertida

No es un concepto nuevo, aunque sí está en proceso de definición. Surge al amparo de las aulas TIC y en un principio consiste en invertir el aula en el sentido de que se trabajen en ella, de manera colaborativa, las tareas y se deje para el estudio en casa la teoría, a la cual pueden acceder los alumnos a través de Internet o de cualquier soporte electrónico. En el año 2014 se publica un libro colectivo titulado *Aula Invertida o modelo invertido de aprendizaje: origen, sustento e implicaciones*, que es un estado de la cuestión del fenómeno desde sus comienzos hasta el momento en el que se edita el trabajo. En ese trabajo se ha sustentado la presente comunicación. La organización denominada The Flipped Learning Network define el *flipped classroom model* (FCM) como:

...un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa se desplaza de la dimensión del aprendizaje grupal a la dimensión del aprendizaje individual, transformándose el espacio grupal restante en un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo en el que el facilitador guía a los estudiantes en la aplicación de los conceptos y en su involucramiento creativo con el contenido del curso. (Flipped Learning Network, 2014).

La filosofía de dicha praxis se centra en que el alumno sea capaz de dirigir su propio aprendizaje y que el profesor sea el guía que le oriente y le dé unas instrucciones claras para poder conseguir las metas que se quieren alcanzar. La teoría se trabajará fuera del aula por medio de vídeos, libros o conferencias; y el aula será un lugar de práctica en el que cada alumno aportará su manera de afrontar la información para poder conseguir los objetivos y las metas propuestas por el instructor. Cada alumno aporta al grupo su manera de gestionar y de desarrollar los temas y esa puesta en común puede favorecer y beneficiar al conjunto del grupo.

Este tipo de metodología en la enseñanza superior se ha llevado a cabo en disciplinas relacionadas con la medicina (Salinas, Quintero y Rodríguez, 2015), la economía, la ingeniería o las matemáticas, pero apenas hay estudios ni literatura científica que aborden el tema en disciplinas relacionadas con las humanidades ni con el estudio de las lenguas y sus culturas. Este trabajo va a proponer este tipo de aulas para diferentes materias relacionadas con el estudio de las lenguas que se

llevan a cabo en las universidades o en los Institutos superiores, tales como literatura, historia y civilización, traducción o expresión oral y escrita, impartidas por profesorado nativo.

En el estudio ya mencionado de 2014 se hace una descripción de cómo tiene que ser el profesor en un aula invertida y se dice que el profesorado:

- Es diestro en los contenidos de su cátedra, para facilitar las experiencias de aprendizaje y atender las necesidades individuales de los alumnos, ya que al variar los ritmos, la supervisión se dificulta.
- Muestra disposición para el trabajo colaborativo, pues el diseño inicial de un curso ICM requiere numerosas horas de preparación que pueden amiorarse con la colaboración y el trabajo interdisciplinario, permitiendo la creación de contenido original.
- Al menos, maneja equipo de cómputo, presentadores multimedia, navegación en Internet y uso de redes de comunicación.
- Ser diestro en un tema no implica conocerlo todo, pero aceptar las propias limitaciones y promover la investigación para resolver las dudas que surjan contribuye a crear ambientes de aprendizaje autónomo y colaborativo.
- Muestra disposición de cambio, abandonando el control del proceso enseñanza-aprendizaje y depositando la responsabilidad en el alumnado, permitiendo el acceso de los dispositivos digitales al aula.
- Es hábil en el diseño de unidades de aprendizaje activo (resolución de casos, elaboración de productos y/o proyectos de carácter colaborativo).
- Practica la evaluación formativa, para rediseñar el curso y brindar el apoyo que requiera cada estudiante para cubrir la materia a su ritmo.

El profesorado nativo es diestro en su lengua y su cultura, no solamente porque la habla sino porque ha adquirido unos conocimientos a nivel superior sobre la misma y sobre su didáctica. Además es también aprendiz de la lengua materna de su alumnado; y por esa experiencia comprende las necesidades de los estudiantes y es consciente de que cada individuo necesita unos ritmos diferentes. El profesor nativo tiene que colaborar obligatoriamente con el claustro de profesores porque en casi todas las realidades en las que trabaje no va a poder sobrevivir por sí mismo. Así mismo maneja de forma habitual los recursos multimedia, no solo en su vida profesional, sino también en su vida privada para comunicarse con sus allegados y para transmitir las nuevas experiencias en diferentes plataformas. Está acostumbrado al cambio, ya que tiene que adaptarse a las realidades de los centros en los

que trabaja; y esa aptitud le permite realizar cambios durante un mismo curso académico si nota que con ello se puede mejorar el aprendizaje.

Las metodologías de expresión oral de segundas lenguas se centran en la exposición de temas en el aula, lo que supone que se ajusta a la definición del aula invertida: trabajar en el aula lo que se ha preparado o adquirido fuera de ella.

En cuanto a las actividades llevadas a cabo como, el *role play*, la dramatización, el debate o la exposición de un tema, el alumnado tiene que adquirir los conocimientos previos a la realización de la tarea en el aula o bien por medio de vídeos, de lecturas o de charlas para después manejar esa información en el aula y poder así evaluar su competencia de la lengua estudiada. Todas estas actividades aportan al profesor nativo una información sobre la lengua y la cultura maternas de su alumnado que le sirven para mejorar su propia competencia en esa lengua y esa cultura. El profesor nativo, gracias a la forma de expresarse de sus alumnos, puede aprender habilidades tales como el lenguaje no verbal de la lengua en la que trabaja; y puede utilizarla de una manera correcta fuera del aula. Gracias a los debates puede darse cuenta de cuáles son los puntos de vista que hay sobre los temas de actualidad en el país en el que trabaja, porque en la mayoría de los casos los temas elegidos para tratar en los debates son temas relacionados con la salud, el medio ambiente, los viajes, la mujer, la familia, el tiempo libre, los deportes... Y, por medio de las exposiciones, el profesor puede averiguar qué fuentes de información utiliza su alumnado en su lengua materna y cuáles de ellas son más o menos fiables.

Gracias a todo esto el profesorado nativo mejora su percepción de la lengua y la cultura a nivel lingüístico, a nivel pragmático y a nivel intelectual a través de:

- La gesticulación que los alumnos utilicen en sus exposiciones en el aula.
- Las temáticas que se traten en el aula y los diferentes enfoques de cada una de ella.
- El aprendizaje de refranes y dichos populares.
- La actualidad que interesa en cada momento a la población del país en el que trabaja.
- Las costumbres del país de llegada.
- La geografía.
- El funcionamiento de los transportes.
- La historia reciente.

Las clases de expresión oral aportan al profesor nativo una serie de informaciones que le ayudan a mejorar su día a día en el país de acogida, y también le ayudan de una manera casi inconsciente a ir desprendiéndose de tópicos y estereotipos.

Pero no solamente el aula invertida funciona bien en este sentido para el profesor nativo; también materias como la historia, la traducción o la literatura contribuyen de manera significativa a que el profesor nativo se adentre de una manera más objetiva en la lengua y la cultura del país en el que ejerce su docencia. El siguiente epígrafe hará una breve exposición de cómo funciona el aula invertida en materias relacionadas con las humanidades llevadas a cabo por profesores nativos.

4. Las humanidades en el aula invertida

La bibliografía sobre el aula invertida en el ámbito de la enseñanza superior se centra en las ramas derivadas de la salud, la economía o las matemáticas, pero todavía no hay muchos trabajos que se basen en el aula invertida en disciplinas relacionadas con las humanidades. Como ya se ha mencionado más arriba, la asignatura de expresión oral que se lleva a cabo a nivel universitario en los estudios de segundas lenguas se ha trabajado desde que se impuso el método comunicativo de acuerdo con los criterios del aula invertida, ya fuera el profesor nativo o no.

Las clases de historia en la universidad ya no consisten en la clase magistral en la que el profesor o profesora hace su discurso y el alumnado toma apuntes; el modelo ahora consiste en trabajar textos históricos a través de los cuales los alumnos van extrayendo la teoría que previamente han examinado por apuntes que el profesor haya preparado para ellos, por bibliografía específica del tema o por vídeos o cualquier otro soporte del cual se han servido fuera del aula para poder trabajar dentro del aula esa teoría en ejercicios prácticos.

En un mundo globalizado las fronteras se diversifican. La historia contemporánea española abarca tres continentes y por lo tanto forma parte de la historia contemporánea de muchos países. Por otro lado, estudiar historia de un país diferente conlleva en la mayoría de los casos un análisis comparativo entre lo que pasaba en ese país y lo que pasaba en ese mismo tiempo en el país del estudiante. Ese análisis a menudo es explotado en clase por el profesorado para provocar la motivación del estudiante, pero cuando se trata de un profesor nativo esta práctica no solo supone una ventaja para el estudiante, sino también para el profesorado, que se va a beneficiar de una mejora de sus conocimientos sobre la historia del país de acogida; y nuevamente va a facilitarle que gracias a la historia de ese país tenga una mejor comprensión de la realidad con la que se encuentra. Puede apreciar aspectos tales como la arquitectura, la gastronomía, la música o los dichos populares. O, dicho de otro modo, puede tener un conocimiento más objetivo del patrimonio material e inmaterial del país en el que vive.

5. El aula invertida de literatura

La literatura es otra materia que se imparte según la definición de clase invertida. El alumno adquiere la teoría de la materia (como datos bibliográficos, datos históricos o conceptos relacionados con la literatura tales como estilos, métrica, ritmos, tópicos...) a través de bibliografía, conferencias o distintos soportes multimedia; y en el aula se trabaja el comentario de textos literarios, ya sean prosa o verso, novela, teatro o ensayo. El comentario literario de textos da mucho margen a la libre interpretación del alumno; para el profesor nativo, esta tarea puede aportarle una nueva dimensión significativa y descubrir a través de los comentarios de sus alumnos los valores literarios que estos tienen y que han adquirido del estudio de la literatura de los autores de su lengua materna. Esto puede suponer no solo un mejor conocimiento del imaginario colectivo de su alumnado, sino que además puede aportarle nuevos campos de investigación aún no explorados.

6. Traducción inversa en el aula invertida

Existe la idea de que la mejor traducción se da cuando la lengua materna del traductor es la lengua meta. La traducción inversa, es decir, cuando la lengua del traductor es la del texto original y no el texto meta, se está viendo que es más convincente para la traducción de textos mixtos, en los que existe un componente importante de una lengua autóctona dentro de una gran lengua, como es el caso de las lenguas indígenas en los textos latinoamericanos o de lo que se llaman dialectos en los textos árabes. La traducción inversa aporta al texto meta una nueva manera de expresión, de fórmulas y un acercamiento más exacto a la cultura de partida. En las clases de traducción inversa, en el aula invertida, el profesor nativo tiene contacto con un enorme potencial que le puede servir para mejorar sus propias traducciones y también para enriquecerse con cada lectura de un mismo texto. En el aula invertida de la traducción inversa, el alumno, partiendo de su lengua materna, va a plasmar en la lengua meta, con los significados que para él tiene, ese texto; y entonces no hará una similitud con la lengua meta, quizás por desconocimiento, y con ello mejorará el texto de llegada, al sorprender al lector, y por supuesto también al profesor; y al darle una información más fiable de su realidad lingüística.

7. Compatibilidad

La enseñanza superior es compatible con el aula invertida por varias razones:

- Los alumnos son adultos y han adquirido la autonomía suficiente para organizar su propio método de trabajo.

- Las materias impartidas tienen un alto componente de experimentación, dado que la formación investigadora forma parte de la propia formación universitaria.
- Ayuda al alumnado a conocer estrategias utilizadas por otros compañeros que pueden ser positivas en su formación.
- Favorece el riesgo en el trabajo individual al no contemplar el fracaso como algo negativo sino como elemento esencial para seguir avanzando.
- Da herramientas a los estudiantes para que exploren la investigación de una manera autóctona.

La clase magistral en el ámbito universitario ha cambiado de escenario. El aula ya no es la plataforma más idónea para este tipo de enseñanza. Los coloquios, congresos o jornadas especializadas son el lugar en el que ahora los profesores universitarios pueden exponer su clase magistral en una hora, en media o en veinte minutos, según el formato del evento. El profesor nativo, por lo general, no se siente cómodo impartiendo este tipo de clases en el aula; primero, porque al hacerlo en su propia lengua no tiene la seguridad de que sea seguido por el conjunto del alumnado; y por otra parte, cuando lo hace en una segunda lengua, no tiene la seguridad de que su exposición sea lo suficientemente entendida por el auditorio. Por ello, el profesor nativo se siente más cómodo haciendo hablar a los alumnos, y viendo a través de ellos cómo es aceptada o no su labor docente, cómo cada alumno va evolucionando y cómo finalmente se consiguen las metas que se habían fijado en un principio. Y le permite también hacer una evaluación de cómo ha sido o está siendo la formación del alumnado en sus materias o asignaturas.

Dejar hablar al alumno, para el profesor nativo, supone una fuente de aprendizaje que puede servirle en su vida cotidiana, fuera de su entorno laboral. Además puede despertar una mayor empatía entre el alumnado y él, al mostrarse como un aprendiz más de la lengua, las costumbres y la cultura de sus estudiantes; y puede favorecer la motivación en el aula y aminorar el estrés y la desmotivación del alumnado, al favorecer que sea éste el protagonista de la labor docente llevada a cabo en el aula.

8. Formación del profesorado

Se está insistiendo desde todas las instancias en que la formación del profesorado tiene que ser continua y constante. Este proceso comienza desde los maestros de primaria, pero sigue también dentro del ámbito universitario, en el que ya

la investigación no es solamente el requisito necesario para dar una buena calidad de enseñanza; otros aspectos como la empatía con el alumnado están cobrando un importante interés. El estrés del alumno universitario está ya al orden del día y muchos centros universitarios cuentan ya con un equipo de psicólogos para abordar este problema. La clase invertida ofrece al profesorado nativo universitario la posibilidad de empatizar con el alumnado. La horizontalidad del aula despoja al profesorado de un cierto distanciamiento que puede crear estrés, incompreensión o incomodidad tanto para el alumnado como para el profesorado. Cada grupo tiene sus propias dinámicas, el aula invertida favorece que en un breve periodo de tiempo se establezca un sistema en el aula que se adapte a las características particulares de cada grupo. El aula invertida contempla por definición siempre la posibilidad de un plan B, y este hábito favorece que el profesor tenga la capacidad de renovar de una manera ágil y efectiva. El profesorado nativo en el aula invertida está siendo constantemente cuestionado por su alumnado directamente y esto le va a ayudar, de una manera relajada, a asimilar sus puntos débiles en determinados momentos y modificar o mejorar su enfoque. Puede que un enfoque no sirva en un determinado momento, pero que dé buenos resultados en otros. La clase invertida proporciona, pues, al profesorado universitario un cúmulo de experiencias que pueden intercambiarse entre diferentes grupos.

9. Conclusión

El profesor nativo en los centros superiores en las clases de lengua o en las disciplinas relacionadas con la lengua y la cultura de una sociedad es un aporte positivo para el alumnado universitario. La clase invertida es también una realidad en este tipo de enseñanzas. Casi siempre se analizan las innovaciones desde el punto de vista del alumnado, porque parten de una propuesta del profesorado. El aula invertida, aunque surja del profesorado, no está diseñada totalmente por él, ya que entran en juego otras variantes como son el alumnado y la tecnología. El profesorado que propone este tipo de práctica en sus clases no puede controlar estas dos variables, y por lo tanto adquieren un protagonismo: ya no es un curso vertical sino horizontal, en el cual todos los elementos están al mismo nivel, principalmente profesores/as y estudiantes. Y en ese mismo nivel se puede beneficiar el profesor nativo para mejorar su uso de la lengua materna de su alumnado y la percepción que tiene de la cultura del país en el que ejerce su profesión.

Esta comunicación quiere abrir también la puerta a futuras investigaciones, en las que, ya con datos empíricos, se pueda hacer un cotejo de en qué medida la

labor del docente mejora con el aula invertida y en qué medida también mejora su relación con los estudiantes y su percepción de la realidad en la que vive, es decir, en qué medida los conocimientos de los alumnos facilitan la vida laboral y privada del profesor nativo y en qué medida las aportaciones de todos los elementos dan nuevas perspectivas a los estudios universitarios y a la investigación. La aportación de los estudios de los estudiantes sobre su manera de enfocar la investigación puede servir de material al profesor nativo y con ello facilitar en lo posible su labor investigadora, a veces complicada por su inestabilidad laboral, la cual le impide pertenecer de manera continuada a un centro y, por ello, no poder formar parte de un grupo de trabajo que abarque estudios a largo plazo.

Referencias bibliográficas

- BERENGUER ALBALADEJO, C. (2016). Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom, Tortosa, Grau y Álvarez (coords.), *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinarios*. Alicante, pp. 1466-1480.
- Flipped Learning Network (2014). Los cuatro pilares del aprendizaje invertido. Disponible en: <<http://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/PilaresFlip.pdf>> [consulta: 10, noviembre, 2018].
- MARTÍNEZ OLVERA, W.; ESQUIVEL GÁMEZ, I. y MARTÍNEZ-CASTILLO, J. (2014). Aula Invertida o Modelo Invertido de Aprendizaje: origen, sustento e implicaciones, Esquivel Gámez, Ismael (ed.) *Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI*. DSAE-Universidad Veracruzana, pp. 143-160.
- MUÑOZ BASOLS, J.; RODRÍGUEZ LIFANTE, A. y CRUZ MOYA, O. (2017). Perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2): datos cuantitativos y cualitativos, *Journal of Spanish Language Teaching*. DOI: 10.1080/23247797.2017.1325115
- SALINAS MARTÍNEZ, P.; QUINTERO RODRÍGUEZ, E. y RODRÍGUEZ-ARROYO, J. A. (2015). Curso híbrido y de aula invertida apoyado en MOOC: experiencia de autoevaluación, *Apertura. Revista de innovación educativa*, 7(1). Disponible en URL: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/608/408>

Enseñanza del español con fines específicos en cursos AVE Global (cursos en línea) en escuelas de negocios francesas: el caso de KEDGE-Burdeos

MARÍA ADELAIDA GIL MARTÍNEZ
Instituto Cervantes de Moscú

El paso de la enseñanza presencial a la enseñanza en línea está cambiando los papeles de los principales actores en el proceso de enseñanza aprendizaje: el profesor, el alumno y los materiales didácticos. La enseñanza del español como lengua extranjera, y en concreto la enseñanza de español con fines específicos, no es ajena a este cambio, sino que se ve inmersa en un proceso de redefinición de las funciones o roles de dichos actores ante la necesidad de adaptarse y manejarse en entornos virtuales, adaptación que supone el desarrollo de una competencia digital docente.

Efectivamente, la necesidad de digitalizar los materiales nos obliga a repensar, en primer lugar, las dinámicas de clase a la hora de implementarlas en las plataformas que albergan este tipo de cursos. Es decir, necesitamos replantearnos cómo el alumno va a interactuar con estos nuevos materiales para alcanzar los objetivos comunicativos establecidos para cada curso y, como consecuencia, debemos definir cuál va a ser, asimismo, la interacción profesor-alumno. En definitiva, una vuelta de tuerca al proceso de enseñanza-aprendizaje «tradicional», que exigirá al docente una mayor formación metodológica al tener que especializarse y familiarizarse con los recursos y herramientas digitales.

Mi experiencia como profesora de español en la escuela de negocios KEDGE-Burdeos, al mismo tiempo que tutora AVE Global para los alumnos de esta escuela en el exterior, me ha llevado a reflexionar, en primer lugar, sobre el tipo de interacción que se establece en estos entornos virtuales frente a los contextos de clases presenciales. En segundo lugar, sobre cómo debemos dinamizar los materiales que

usamos para conseguir el progreso del alumno en todo el proceso de aprendizaje. Y en tercer lugar, sobre cómo adquirir la competencia digital que exigen estos entornos para facilitar y guiar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El objetivo de esta ponencia es, por lo tanto, doble. Por una parte, presentar el programa que hemos diseñado en el IC de Burdeos para dar respuesta a la demanda y a las necesidades que nos planteaba KEDGE-Burdeos: que los temas trabajados estuvieran en mayor consonancia con los programas de la formación denominada *European Business Program* (EBP), de modo que los materiales con los que trabajan los estudiantes a distancia fueran más motivadores y abordaran directamente las temáticas de su especialidad. El diseño de este programa ha sido posible gracias al apoyo de la Unidad de Tecnologías y Proyectos Académicos del Instituto Cervantes.

En segundo lugar, analizar el concepto de competencia digital en relación a las nuevas funciones a las que un profesor en línea debe hacer frente: interacción con el alumno, tipo de discurso (instrucciones) oral y escrito y diseño e implementación de materiales digitales en contextos virtuales específicos como son las escuelas de negocios.

1. La escuela de negocios KEDGE Business School-Burdeos

En el año 2013, KEDGE Business School (en adelante KEDGE) nació de la fusión de dos renombradas escuelas de negocios, de prestigio reconocido en sus respectivas regiones y conocidas también a nivel internacional: BEM (*École supérieure de commerce de Bordeaux*) y EuroMed Management (*École supérieure de commerce de Marseille*). Actualmente, KEDGE Business School es una escuela de negocios francesa de referencia que está presente en 4 campus en Francia (Paris, Bordeaux, Marseille y Toulon), 2 en China (Shanghai y Suzhou), 1 en Senegal (Dakar) y 4 campus asociados (Avignon, Bastia, Bayonne, Dakar).

Reconocida por el *Financial Times* como la décimo tercera mejor Escuela de Negocios de Europa y la vigésimo segunda en el mundo por su Executive MBA, KEDGE está acreditada por la AACSB, EQUIS y AMBA, reconocida por el estado francés y es miembro de la Conferencia de Grandes Escuelas¹. Las cifras que ofrece KEDGE en este momento son las siguientes:

1 Para más información, puede consultar la página web de KEDGE: <https://kedge.edu/rapport-corporate>

Tabla 1

Número de alumnos	12.580 (23 % son extranjeros)
Número de profesores permanentes	183 (44 % son extranjeros)
Universidades de intercambio académico	282
Número de diplomados	60.000

Fuente: <https://kedge.edu/rapport-corporate>

1.1. KEDGE y el Instituto Cervantes de Burdeos: comienzo de una colaboración

En el año 2015, con motivo de la externalización de la enseñanza de lenguas que se llevó a cabo en KEDGE, el Instituto Cervantes ganó la licitación que lo convertía en el garante de las clases de español en dos de los tres programas de Administración y Dirección de Empresas: EBP (*European Business Program*), PGE (*Program Grand Ecole*), además de un curso de actualización de español que se lleva a cabo las tres primeras semanas del curso académico denominado AP2 (Admission Parallel). El marco de colaboración que se estableció entre las dos entidades exigía la impartición de clases presenciales en cada una de las formaciones, así como el diseño del material correspondiente a partir de los temas que la escuela proponía y los respectivos exámenes. Sin embargo, debíamos tener en cuenta el desarrollo del programa académico para una de las formaciones para las que trabajábamos, la denominada EBP (*European Business Program*) y que es la que nos interesa en esta ponencia. Se trata de una formación de 8 semestres en la que los estudiantes tienen que estudiar dos lenguas extranjeras, inglés y español. Los tres primeros semestres tienen lugar en Burdeos, en la escuela de negocios, y es allí donde impartimos clases presenciales. Suelen terminar con un nivel A2-B1. A partir del semestre 4, los alumnos comienzan sus estancias en universidades extranjeras con las que tienen convenios suscritos, pero el español sigue siendo una asignatura de su programa, y tienen que aprobarla. En el marco de colaboración entre las dos instituciones se estableció que durante los semestres 4, 5, 7 y 8 los alumnos estudiarían español a través del AVE Global.

1.2. El AVE Global

Tal y como quedan definido en la página web del Instituto Cervantes, el AVE Global son los cursos de español en línea del Instituto Cervantes, desarrollados de acuerdo a los niveles del *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)*, desde el nivel A1 hasta el C1. Está formado por un total de 16 cursos y

48 temas, apoyados en materiales didácticos, vídeos y ejercicios interactivos. Con ellos, el alumno podrá aprender español cuando quiera y desde donde quiera, a través de dispositivos móviles, de una manera eficaz, autónoma y divertida².

En cuanto a la distribución de los 16 cursos, cada uno de ellos tiene una duración de 30 horas, con contenidos diseñados para cada nivel y organizados en temas. Cada curso consta de 3 temas (48 temas en total), con una duración de 10 horas y acceso durante 3 semanas, plazo en el que el usuario realizará un recorrido concreto por los contenidos concretos elegidos. Para conocer el nivel más adecuado a sus conocimientos de español, ofrecemos a los usuarios una prueba de nivel de carácter orientativo. En la modalidad autónoma, el usuario recibirá una notificación académica, que justifica el nivel alcanzado, siempre y cuando complete más del 80 % de sus contenidos. Para conocer el nivel más adecuado a sus conocimientos de español, ofrecemos a los usuarios una prueba de nivel, de carácter orientativo.

1.3. El AVE Global en KEDGE

Tal y como hemos indicado anteriormente, en el marco de colaboración que se firmó entre las dos entidades, se decidió que las clases de español para los estudiantes de la formación EBP (*European Business Program*) a partir del cuarto semestre se harían en el AVE Global. El carácter especializado que tiene esta formación hizo que tuviéramos que configurar, bajo la dirección del Instituto Cervantes de Madrid, itinerarios especializados para responder de la mejor manera posible a las demandas y necesidades que nos planteaban los objetivos y los contenidos de esta formación.

En cuanto a la administración de los cursos, seguimos la estructura del AVE Global. Los alumnos reciben una licencia AVE por curso que supone tres temas a realizar en un trimestre. Los alumnos tienen que realizar las actividades correspondientes a los temas del AVE Global en la plataforma virtual y además deben realizar 6 videoconferencias de 30 minutos cada una: 4 individuales y 2 en grupo. Se trata de 3 horas de interacción oral con un tutor AVE, debidamente acreditado para impartir este tipo de cursos. La evaluación final consiste en el 50 % de las actividades de la plataforma y el 50 % de las videoconferencias.

Todo parecía estar muy bien estructurado, pero nos dimos cuenta de que era necesario pautar las entrevistas orales de una manera adecuada para alcanzar los objetivos establecidos por nosotros y por la escuela. De ahí surgió el diseño de cronogramas para cada una de las entrevistas de los distintos temas y de los distintos

2 Para más información, puede consultar la página web: <https://ave.cervantes.es/AVEGlobal/cursos-espanol-en-linea-ave-global.html>

niveles, que diseñamos el equipo de académica con la ayuda de algunos profesores-tutores AVE.

Después de los primeros trimestres comenzamos a tener los comentarios de los estudiantes y de la escuela. A los estudiantes les gustaban mucho las videoconferencias, pero no los temas de la plataforma y la interacción que tenían con ella. Además, uno de los temas que se repetía en sus comentarios era la falta de conexión con la temática de sus estudios, lo que provocaba desinterés por su parte y dejar las actividades de la plataforma para la última semana de curso. Es decir, se preparaban para las entrevistas, pero no tenían una idea global del tema, ni del por qué se trabajaban unos contenidos y no otros y no veían el objetivo final por ningún lado.

A la vista de esta situación, la escuela insistió en la necesidad de creación de materiales especializados que estuvieran en mayor consonancia con los temas y los programas de la formación EBP. También por nuestra parte vimos la necesidad de adaptar los contenidos genéricos de AVE Global a los de los programas académicos de KEDGE a fin de que los materiales con los que los estudiantes trabajaran en los cursos a distancia fueran más motivadores y abordaran de la forma más directa posible las temáticas de su especialidad.

Para dar respuesta a esta necesidad, consideramos que era necesario incluir en la planificación estratégica 2017-2018 un proyecto de centro, que tuviera por objetivo el diseño de materiales digitales especializados con los que impartir los cursos a distancia. Finalmente, y bajo el asesoramiento de la Unidad de Tecnologías y Proyectos Académicos del Instituto Cervantes, les propusimos a los responsables de KEDGE que esos materiales estén incluidos en tres sesiones de uno de los tres temas del curso *AVE para los negocios. Nivel B1.B* de la plataforma AVE Global. El diseño de este programa ha sido posible gracias al apoyo de la Unidad de Tecnologías y Proyectos Académicos del Instituto Cervantes a través de la herramienta E-LABORA.

1.4. La herramienta E-LABORA

E-LABORA es una herramienta de creación de material didáctico digital y cursos en línea por parte del equipo docente de centros del Instituto Cervantes que responde a la demanda de usuarios e instituciones externas de adecuar los cursos en línea que ofrecemos a sus contextos profesionales. Por otra parte, permite al personal de los centros mejorar su competencia profesional docente y su competencia digital, en los términos descritos en el documento de Competencias clave del profesorado del Instituto Cervantes y del Marco Común de Competencia Digital Docente del MECD, 2017, basado en la publicación de la Comisión Europea.

Como puede verse después de la información aquí presentada, KEDGE nos proporcionaba el contexto perfecto para diseñar cursos de español con fines

específicos (escuela de negocios) y configurar un mini proyecto con la herramienta E-LABORA. Los temas elegidos por KEDGE para su implementación en la plataforma del AVE Global fueron tres: la Publicidad, la Globalización y Recursos Humanos. Teníamos materiales diseñados ya para las clases presenciales. El paso siguiente consistía en adaptarlos, en primer lugar, a la estructura de los temas del AVE Global y, en segundo lugar, decidir los objetivos y la tarea final, además de redactar unas instrucciones que permitieran una interacción con el alumnado efectiva, dinámica y real a la hora de realizar y resolver la tarea final. Esto influiría de manera determinante en la evaluación final del alumnado, pues podríamos ver, como profesores, en qué medida el alumno adquiriría una competencia comunicativa cada vez mayor.

La siguiente variable a despejar era la formación de los profesores en cuanto al diseño y la creación de material didáctico digital. Sin dicha formación, la configuración y la administración *a posteriori* de cursos en línea sería inviable. La decisión tomada en este caso por el Instituto Cervantes de Madrid fue incluir al Instituto Cervantes de Burdeos en un curso piloto denominado *Creación de material digital en el Instituto Cervantes: E-Labora*, un curso de carácter formativo y experimental para consolidar el enfoque y posibles contenidos. Los resultados de nuestro trabajo se conocerán a finales del curso académico 2018-2019.

2. La competencia digital

El segundo objetivo de esta ponencia reside en analizar el concepto de competencia digital en relación a las nuevas funciones a las que un profesor de cursos en línea debe hacer frente: interacción con el alumno, tipo de discurso (instrucciones) oral y escrito y diseño e implementación de materiales digitales en contextos virtuales específicos como son las escuelas de negocios. Comencemos por definir en qué consiste la competencia digital tal y como está descrita en el documento de Competencias clave del profesorado del Instituto Cervantes:

Tabla 2

1. Se refiere a la capacidad del profesorado para usar, de forma efectiva y de acuerdo con las líneas estratégicas de la institución, los recursos digitales de su entorno en el desarrollo de su trabajo (p. ej. para promover el aprendizaje del alumno, para su propio desarrollo profesional).
2. Reflexionar sobre los recursos tecnológicos que tiene a su alcance y cómo sacarles el máximo provecho, y hacer un uso adecuado
3. Integrarlos en su enseñanza con el fin de promover el uso de la lengua y fomentar el aprendizaje colaborativo y orientar a los alumnos para usarlos de forma autónoma.
4. El profesor se sirve de las TIC para su propio desarrollo profesional y se compromete a desarrollar su competencia digital.

Y volquemos esta definición general a nuestro contexto concreto: nos encontramos en el Instituto Cervantes de Burdeos con un nuevo recurso digital, la herramienta E-LABORA, que debemos conocer y usar para diseñar un mini proyecto de tres unidades didácticas de español con fines específicos para la institución con la que trabajamos, la escuela de negocios KEDGE, y todo dentro de las líneas estratégicas de la institución. El objetivo es integrar estas unidades didácticas dentro del AVE-Global de KEDGE, que ya dispone de unos itinerarios específicos, y que sirvan como proyecto piloto para los cursos en línea que impartimos en la formación EBP, tal y como hemos comentado en numerosas ocasiones a lo largo de esa presentación. El equipo de profesores involucrado en este proyecto se ha formado en el uso de dicha herramienta, lo cual servirá para su desarrollo profesional al mismo tiempo que desarrolla su competencia digital. Incluyo aquí una breve muestra de una de las unidades didácticas diseñadas, la Globalización, realizada a partir del nivel B1.1. del AVE Global, del tema 11 y de la sesión 9:

Nivel B1.1. del AVE Global. Tema 11, sesión 9. Pantalla original



Nivel B1.1. del AVE Global. Tema 11, sesión 9. Pantalla transformada



Como puede verse, el formato es el mismo en los dos casos, puesto que el punto de partida es la estructura del AVE Global. Lo que cambia es el contenido de la unidad y las instrucciones. Y aquí reside la dificultad para el profesor que se hace cargo de la creación de estas unidades. No solo tiene que dominar el lenguaje *html5* para implementar las pantallas, los vídeos, los audios, etc., sino que debe escribir unas instrucciones capaces de motivar al alumno desde el principio e involucrarlo en una dinámica que lo dirija a la resolución de una tarea final establecida *a priori*. Se trata, en definitiva, de que el alumno sea capaz de activar todas sus competencias, generales, pero sobre todo específicas, con un objetivo final, similar a la resolución de tareas en su vida diaria. Ahora bien: el mismo proceso está sucediendo en el profesor: debe resolver una tarea final a medida que adquiere una competencia digital cada vez mayor que suponga la construcción de conocimiento para él (sus funciones como profesor) y para el alumno (mejora de competencia comunicativa). Es decir: un proceso de enseñanza aprendizaje recíproco y continuo, un enfoque orientado a la acción, siguiendo la definición establecida en el *Marco común europeo de referencia (MCER)*:

El uso de la lengua, que incluye el aprendizaje, comprende las acciones que realizan los individuos que, como personas y agentes sociales, desarrollan una serie de competencias tanto generales como competencias específicas en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones y, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control de estas acciones que tienen los participantes produce el refuerzo la modificación de sus competencias. (MCER, Capítulo 2, Epígrafe 1.5.).

El alumno, como agente social, tiene que desarrollar tanto una serie de competencias generales (ser capaz de usar un ordenador) como específicas (resolver una tarea de español en un contexto virtual). Para ello debe realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir textos con temas (la globalización) y ámbitos específicos (español con fines específicos) poniendo en juego estrategias (leer en español, buscar información en Internet, etc.) para llevar a cabo tareas y así modificar su competencia comunicativa. Lo mismo debe hacer el profesor: tiene que desarrollar tanto una serie de competencias generales (su capacidad de aprender y en concreto de reflexionar sobre el sistema de la lengua y la comunicación) como específicas (integrar los recursos tecnológicos en su enseñanza con el fin de promover el uso de la lengua y fomentar el aprendizaje colaborativo y orientar a

los alumnos para usarlos de forma autónoma). Para ello debe redactar instrucciones relevantes en la interacción con el alumno, además de escoger las dinámicas adecuadas para que se produzca dicha interacción, de manera que modifique su competencia digital.

El proceso de digitalización afecta, además, a la presentación e integración de la gramática y el léxico en dichos contenidos y a la selección de los mismos. Y lo más importante: cambia las funciones del profesor y del alumno. El profesor se convierte en un demiurgo que diseña los materiales y define la senda a seguir por el alumno para que consiga, a través de la puesta en práctica de distintas estrategias de aprendizaje, de distintos tipos de interacción y de la realización de actividades de la lengua, tanto oral como escrita, consolidar su proceso de aprendizaje y modificar su interlengua y su competencia comunicativa. El alumno, asimismo, interacciona de una forma guiada inconscientemente para realizar una actividad final, lo que supondrá para él modificar su marco de conocimiento y construir más contenido y forma. A día de hoy no tenemos datos suficientes para verificar si este proyecto tendrá el éxito que todos deseamos, ni si tanto alumnos como profesores somos suficientemente conscientes del cambio de funciones para obtener el mayor rendimiento de nuestros alumnos y refinar nuestras aptitudes docentes a través de la adquisición de la competencia digital.

3. Conclusiones

Las conclusiones a las que he llegado después de esta singular y apasionante andadura de la enseñanza de español con fines específicos en contextos virtuales serían las siguientes:

1. El desarrollo de la competencia digital del profesor de lenguas extranjeras es cada vez más importante y obliga al profesor a adquirir una competencia digital de nivel intermedio/alto para responder a las demandas de contextos virtuales de aprendizaje.
2. La digitalización de materiales y la implementación de dinámicas supone para el profesor replantearse el concepto tradicional de clase y buscar tareas que impliquen una resolución virtual.
3. El proceso de digitalización hace que nos replanteemos, como profesores, las funciones del profesor, del alumno, del material y su interacción entre ellos.

Referencias bibliográficas

- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- INSTITUTO CERVANTES (2011). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm

Contraste semántico entre las preposiciones del español y del griego moderno y su aplicación contextual

ISAAC GÓMEZ LAGUNA
Universidad de Zaragoza

1. Introducción

Las preposiciones son un foco de error importante entre todos los aprendientes de español (ES), con independencia de cuál sea su lengua materna. Ahora bien, centrándonos en los estudiantes que tienen como lengua materna el griego moderno (GR), varios estudios han destacado que las preposiciones, no son simplemente una significativa causa de error, sino una de las principales, y en todos los niveles de aprendizaje (Leontaridi y Pérez, 2008; Leontaridi y Peramos, 2011).

Son diversos, sin duda, los factores que obstaculizan la asimilación de las preposiciones por parte de los estudiantes de español, pero probablemente la dificultad principal radica en la semántica de estos elementos, de lo que se deriva que se les atribuya multiplicidad de significados, a menudo inconexos e incluso opuestos entre sí. Ahora bien, si asumiéramos que esto es así, estaríamos admitiendo que algo tan esencial como el significado es aleatorio y que no está organizado en el seno del sistema de la lengua (Trujillo, 1971: 259). Es, por lo tanto, de vital importancia que los docentes conozcan el significado íntimo y real de las preposiciones, pues solo de esta manera podrán ayudar a sus alumnos a que interioricen correctamente su uso.

2. Constituyentes de los paradigmas preposicionales en GR y ES

Nuestro primer paso debe consistir en indentificar los elementos que componen los paradigmas preposicionales del GR y del ES. Ahora bien, dado que hay una gran falta de unanimidad entre los tratadistas con respecto a ello, hemos tomado como base todos los elementos de ambas lenguas a los que se les ha atribuido naturaleza preposicional en las últimas décadas y hemos excluido aquellos que:

carecen de libertad sintáctica o la tienen en contextos restringidos (1); tienen función preposicional únicamente de manera ocasional (2) o comparten más características con otros paradigmas que con el preposicional (3)¹:

- (1) *So pena.* / Ápuđ Gallardo. / *Epí tis odoú Tsimiskí*² (~En la calle Tsimiskí)³.
- (2) *Vive casa* las Madritas. (Morera Pérez, 1999: 105) / Όλα έγιναν παρουσία του Δημάρχου (~Todo sucedió en presencia del alcalde).
- (3) *Iremos donde* Juan. / Είναι *entós* oikismού (~Está dentro del asentamiento).

Así, sin negar otros planteamientos que probablemente puedan modificar justificadamente la lista que planteamos, las preposiciones griegas y españolas que proponemos como objeto de estudio son las siguientes:

- ES (17 preposiciones): *a, ante, bajo, con, contra, de, desde, en, entre, hacia, hasta, para, por, según, sin, sobre, tras.*
- GR (11 preposiciones): *antí, apó, gia, chorís (díchos), katá (átono), me, méchri (éos/os), metaxý, pará, pros, se*⁴.

3. Monosemia de las preposiciones

Como hemos indicado, partimos de la base de que las preposiciones tienen un único significado; sin embargo, este significado (salvo excepciones que analizaremos) no se relaciona directamente con la realidad extralingüística, sino únicamente con los elementos que conforman los contextos en los que aparecen. Por esa razón, el significado de las preposiciones interactúa con los significados de los elementos que componen cada contexto, desarrollando diferentes *sentidos contextuales* (son estos sentidos los que habitualmente se interpretan como *significados*). Para analizar el significado recurrimos al *análisis componencial*, enfoque que considera que el significado de toda preposición (y de toda palabra) es: *lingüístico*, porque no tiene relación directa con la realidad extralingüística; *único*, pues considera que una polisemia sistemática impediría la existencia del paradigma preposicional, ya que un paradigma lingüístico existe únicamente gracias a las relaciones de opo-

1 Para más información, véase Gómez Laguna (2014: 68-111).

2 Seguimos las normas de ONU, ELOT 743/1987 en la transliteración de caracteres griegos.

3 Salvo que se indique otra fuente, las traducciones o equivalencias en ES de los fragmentos escritos en GR es obra nuestra.

4 Consideramos que *díchos* y *éos/os* son variantes estilísticas respectivamente de *chorís* y *méchri*. Asimismo, no incluimos el *katá* que se pronuncia acentuado y que funciona autónomamente o seguido de genitivo porque es un adverbio (Gómez Laguna, 2014: 13).

sición que se dan entre sus componentes; y *abstracto*, porque es un constructo mental que se materializa en cada contexto con diferentes sentidos contextuales⁵.

El significado está compuesto por combinaciones de *rasgos de significado mínimos y universales* denominados *semas* que pertenecen a la capacidad humana del lenguaje y no a una lengua en particular, y se combinan entre sí para formar significados; es decir, para formar *definiciones componenciales*. Por esta razón, este método, por un lado, permite contrastar elementos de la misma o de diferentes lenguas mediante la simple comparación de sus semas, y, por otro, demuestra, sin obviar las restricciones que la norma imponga, que cuantos más semas comparten dos preposiciones de diferentes lenguas, tanto más probable es que tengan un comportamiento semántico y funcional semejante⁶.

Los semas que caracterizan a las preposiciones españolas han sido estudiados principalmente por Morera Pérez (1988, 1999) y Trujillo Carreño (1971). Sin embargo, los semas de las preposiciones del GR han sido identificado por nosotros (Gómez Laguna, 2014; Gómez Laguna y Leontaridi, 2018), para lo que hemos seguido los pasos de los autores citados y de otros que se han encargado de crear una base teórica, como son Goodenough (1956), Kempson (1977), Lyons (1997) o Rodríguez Zamora (2004), entre otros. Sea como fuere, en la siguiente tabla (Tabla 1) se indican los semas de las preposiciones del ES y del GR⁷:

Tabla 1

1. Acompañamiento (ES/GR)	7. Contable (GR)	13. Horizontalidad (ES)	19. Negatividad (ES/GR)
2. Adecuación (ES/GR)	8. Contacto (ES/GR)	14. Exterioridad (ES/GR)	20. Positividad (ES/GR)
3. Alejamiento (ES/GR)	9. Contraposición (GR)	15. Inferioridad (ES)	21. Posterioridad (ES)
4. Anterioridad (ES)	10. Determinación (ES/GR)	16. Interioridad (ES/GR)	22. Superioridad (ES)
5. Aproximación (ES/GR)	11. Exclusión (GR)	17. Movimiento (ES/GR)	23. Ubicación (ES/GR)
6. Bloqueo (ES)	12. Extensión (ES/GR)	18. Multiplicidad (ES/GR)	24. Verticalidad (ES)

5 De manera similar al modo en que los fonemas se materializan como diferentes sonidos dependiendo de cuáles sean los fonemas circundantes (Pottier, 1970: 10).

6 La idoneidad de este método para analizar intralingüísticamente las preposiciones ha sido demostrada por lingüistas como Pottier (1970), Trujillo Carreño (1971), Morera Pérez (1988) y Horno Chéliz (2002), mientras que su utilidad en el campo de la lingüística contrastiva ha quedado probada en trabajos como los de Waluch-De la Torre (2007) y Gómez Laguna (2014).

7 Muy simplificada, diremos que el proceso de identificación de semas consiste en emplear una misma preposición en varios contextos (*distribución*) y varias preposiciones en un único contexto (*conmutación*). Ello permite aislar los sentidos contextuales y abstraer los rasgos (semas) de las preposiciones.

Siete semas son exclusivos de las preposiciones españolas y *tres* de las griegas, pero, como veremos, estos diez semas no comunes están circunscritos a un reducido número de preposiciones. Por el contrario, las preposiciones griegas y españolas comparten *catorce semas*, un alto número que justifica que muchas de ellas tengan definiciones componenciales semejantes e incluso idénticas. Ahora bien, para comprender tanto las definiciones componenciales de las preposiciones griegas y españolas como las relaciones que hay entre ellas, debemos atender a tres particularidades de los semas: *grado de semas*, *neutralización de semas* y *semas concomitantes*:

- *Grado de los semas: positivo, negativo, neutro*: Una preposición que tiene un sema en *grado positivo* (+) exige que el contexto permita la actualización de ese sema. Así, *desde* necesita que el contexto permita que se actualice la ‘extensión’ que forma parte de su definición componencial; en los ejemplos siguientes se aprecia que *venir* lo permite, pero no así *ser*:
(4) El niño venía *desde* la escuela. / Juan es **desde* Madrid.

Por el contrario, que una preposición presente un sema en *grado negativo* (-) conlleva la necesidad, para que la preposición pueda aparecer en un contexto dado, de que dicho sema no esté presente. La preposición *en* tiene ‘extensión’, por lo que es negativa a la ‘puntualidad’ de *las tres* y no puede aparecer en el siguiente contexto:

(5) Llegaron **en* las tres.

Las preposiciones que no presentan ningún sema positivo o negativo, simplemente no aportan información relacionada con él, lo que no necesita identificación alguna; pero por razones metodológicas ocasionalmente puede convenir marcarlo como *grado neutro* (\pm) (Lyons, 1997: 136). En el siguiente ejemplo, *tras* es indiferente al ‘movimiento’ contextual y aporta otro tipo de información:

(6) El niño iba *tras* la pelota.

- *Neutralización de semas*: En ocasiones, una preposición aparece en un determinado entorno en el que uno de sus semas no puede actualizarse y, por lo tanto, se neutraliza, mientras los semas restantes de esa preposición siguen interactuando con el contexto. Éste es el caso de *hacia* que en contextos dinámicos expresa un ‘movimiento de aproximación’ (que es, precisamente, su definición componencial), mientras que en contextos en los que se neutraliza su sema ‘movimiento’ expresa una simple ‘orientación’:
(7) Viene *hacia* el parque. / Juan vendrá *hacia* las dos.

- *Semas concomitantes*: Son el resultado de la interacción entre los semas de una definición componencial (o entre los que le restan después de la neutralización de uno de sus semas). Actúan como un sema unificado que, a su vez, interactúa con los significados contextuales. Así, la definición componencial de *por*, movimiento con interioridad y extensión, conlleva el sema concomitante tránsito (Morera Pérez 1988: 287), mientras que la ‘contraposición y exclusión’ de *antí* conlleva ‘sustitución’ (Gómez Laguna, 2014: 149-150):

(10) Pasa *por* la puerta. / Tha érthei o Pétros *antí* tou Giánni (~Vendrá Petros en lugar de Giannis).

En este punto ya estamos en posición de indicar los semas de las preposiciones de ambos idiomas, pero dado que los semas ‘+movimiento’ y ‘-movimiento’ condicionan tanto la capacidad de aparición de las preposiciones caracterizadas por ellos como su comportamiento e interrelación contextual, emplearemos dos tablas que incluyen respectivamente a las preposiciones caracterizadas por ‘+movimiento’ y ‘-movimiento’:

Tabla II
Preposiciones griegas y españolas con sema ‘+movimiento’

(+) positivo (-) negativo (±) neutro	a	contra	de	desde	hacia	hasta	para	por	apó	gía	méchri	pros	se
movimiento	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
aproximación	+	+			+	+	+			+	+	+	+
alejamiento			+	+					+				
contacto	+					+					+		+
bloqueo		+											
interioridad								+					+
determinación							+			+			
extensión	-		-	+		+		+	±		+		±

Tabla III
Preposiciones griegas y españolas con sema ‘-movimiento’

(+) positivo (-) negativo	ante	bajo	con	en	entre	según	sin	sobre	tras	antí	katá	me	metaxý	pará	chorís
movimiento	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
acompañamiento			+				+					+			+
adecuación						+					+				
anterioridad	+														
contable													+		
contraste										+				+	
exclusión										+					
exterioridad	+	+			+			+	+				+		
horizontalidad	+								+						
inferioridad		+													
interioridad				+											
multiplicidad					+								+		
negatividad							+								+
positividad			+									+			
posterioridad									+						
superioridad								+							
ubicación	+	+		+	+			+	+				+		
verticalidad		+						+							

Estas tablas nos permiten observar que algunas preposiciones griegas y españolas poseen definiciones componenciales idénticas (*con/me*, *sin/chorís*, *hasta/méchrí*, *hacia/pros*, *para/gia* y *según/katá*), que otras comparten ciertos semas (*desde/apó*, *a/se* y *entre/metaxý*) y, por último, que un reducido número de preposiciones no tienen ningún sema en común con las preposiciones de la otra lengua (*ante*, *bajo*, *en*, *por*, *sobre*, *tras*, *antí* y *pará*).

4. Preposiciones del GR y del ES con correspondencia semántica exacta en la otra lengua

Pasamos a continuación a analizar las cinco parejas de preposiciones griegas y españolas (*con/me*, *sin/chorís*, *hasta/méchri*, *hacia/pros*, *para/gia* y *según/katá*) que presentan idéntica definición componencial. En principio ello significa que pueden aparecer en todos los contextos que sean interlingüísticamente equivalentes; no obstante, en ocasiones la norma las ha cargado de usos particulares que los aprendientes deben interiorizar mediante el uso:

A. *Con/me*: ‘acompañamiento positivo’ (‘presencia’).

(1) Está *con* Ana. / *Eínai me* tin Ánna.

Con y *me* expresan ‘presencia’ en todo tipo de contextos, pero mientras la norma española ha seleccionado *en* para indicar el medio de transporte en el que se viaja y *de* para indicar la relación, la norma griega ha optado por utilizar la ‘presencia’ de *me* en estos mismos contextos:

(10) Enamorado *de* María. / *Erotefménos me* tin María. // Vengo *en* el coche.
/ *Érchomai me* to aftokínito.

B. *Sin/chorís*: ‘acompañamiento negativo’ (‘ausencia’).

(11) Vive *sin* familia. / *Zei chorís* oikogénia.

Esta pareja desarrolla sentidos que guardan una relación muy estrecha con su definición componencial, y cuentan con muy pocos usos gramaticalizados.

C. *Hasta/méchri*: ‘movimiento de aproximación con extensión y contacto’.

(12) Llega *hasta* el río. / *Ftánei méchri* to potámi. // Dormiré *hasta* mañana.
/ *Tha koimátai méchri* ávrio.

Ambas preposiciones expresan que la noción verbal se extiende hasta un punto determinado con el que establece contacto; no cuentan con fijaciones o gramaticalizaciones (Morera Pérez, 1988: 219; Horno Chéliz, 2002: 245) que dificulten el progreso de los estudiantes.

D. *Hacia/pros*: ‘movimiento de aproximación’.

Hacia y *pros* expresan un ‘movimiento de proximidad sin contacto con el término’ que, cuando se neutraliza el ‘movimiento’, se materializa como ‘proximidad’ u ‘orientación’ (espacial o temporal):

(13) Va *hacia* casa. / *Pigaínei pros* to spíti. // Da *hacia* el monte. / *Kotáei pros* to vounó.

Hacia apenas tiene usos fijados, pero *pros* puede aparecer semifijada expresando el ‘objetivo’ del mensaje en entornos arcaizantes en los que se emite información de carácter formulario-administrativo; lo que puede potenciar que los grecófonos empleen equivocadamente *hacia* en contextos españoles similares:

(14) *Pros tous endiaferómenous. / *Hacia los interesados.*

E. *Paralgia*: ‘movimiento de aproximación con determinación’.

Ambas preposiciones expresan un ‘movimiento determinado a alcanzar al término’, pero cuando se neutraliza su ‘movimiento’ expresan una simple ‘determinación’ (‘intencionalidad’):

(15) *Va para Creta. / Pigaínei gia tin Kríti. // Es para ti. / Eínai gia eséna.*

Sin embargo, tanto *para* como *gia* están cargadas de usos sin correspondencia en la otra lengua. Así, *para* puede neutralizar su ‘determinación’ y aparecer en contextos que conllevan una clara ‘orientación’. (Portilla Chaves, 2011: 235-237). Por su parte, *gia* se emplea como elemento de enlace gramaticalizado en muchos contextos:

(16) *La isla está para el sur. / To nísí eínai *gia to nóto. // Estuvimos hablando *para fútbol. / Milísame gia podósfaíro.*

F. *Según/katá*: ‘adecuación’

Según y *katá* están caracterizadas por una ‘adecuación’ a la referencia de su término (ej. 17), pero *según* está limitada a términos que expresan *reglas* u *opiniones*, mientras que *katá* expresa una ‘adecuación’ general en todo tipo de contextos (ej. 18)⁸:

(17) *Según la ley. / Katá ton nómo. // Según Juan. / Katá ton Gioánni.*

(18) *Karfónoun tis pinézes katá ton áxona. / Clavan las chinchetas *según el eje. // Oi nomádes anavaínoun katá ton Vorrá. / Los nómadas suben *según el norte. // Polloí éfygan katá ton pólemo. / Muchos se marcharon*según la guerra.*

8 La etimología de *según* (<*secundum*) parece explicar que esta limitación semántica es una cuestión de norma; de hecho, todavía hay contextos en los que la ‘adecuación’ de esta preposición parece aplicarse sobre términos que no implican normas u opiniones, como *Bajaron según el río*. Sin embargo, se trata de usos marginales y habitualmente en ellos se puede rastrear una imposición de normas (p. ej., la ruta que impone el curso del río), por lo que se podría plantear que la definición componencial de *según* fuera ‘adecuación a opiniones’ (pues una norma/regla no es sino una opinión reguladora). No obstante, hasta que surjan investigaciones más esclarecedoras, mantendremos ‘adecuación’ como definición componencial de *según*.

5. Preposiciones del GR y del ES con correspondencia semántica parcial en la otra lengua

Es el momento de atender a las preposiciones griegas y españolas que tienen varios semas comunes.

G. *De*: ‘movimiento de alejamiento sin extensión’. / *Desde*: ‘movimiento de alejamiento con extensión’. / *Apó*: ‘movimiento de alejamiento indiferente a la extensión’.

Apó puede aparecer en contextos con y sin ‘extensión’; sin embargo, *de* está caracterizada por ‘-extensión’ y *desde* por ‘+extensión’, lo que les impide aparecer en determinados contextos. Los estudiantes griegos deben ser conscientes de ello para evitar cometer errores como los indicados a continuación (ej. 19 y ej. 20):

- (19) La carretera se extiende *desde*, **de* Madrid. / O drómos epekteínetai *apó* tin Madríti.
- (20) Es *de*, **desde* madera de pino. / Eínai *apó* xólo péfkou.
- (21) Viene *desde/de* Madrid. / Érchetai *apó* tin Madríti.

La norma española ha impuesto que la expresión de la *referencia* se realice casi exclusivamente mediante *de* (como hemos visto en el ejemplo *Enamorado de María*), mientras que en GR se expresa mediante genitivo, mediante las preposiciones *apó*, *me* y *gia* y mediante palabras compuestas:

- (22) Una guía *de* Madrid. / Énas odigós tis Madrítis. (gen.) / Énas odigós *gia* tin Madríti.
- (23) Las patas de las sillas. / Ta pódia ton kareklón. (gen.) / Ta pódia *apó* tis karékles. / Ta kareklopódara (palabra compuesta)

En otro orden de cosas, la pareja de preposiciones que más errores produce entre los grecófonos es *a* y *en* (Leontaridi y Peramos, 2011), incluso en niveles avanzados. Aparentemente resulta extraño, pues *a/en* no tienen semas comunes, y aunque la definición componencial de *a* se asemeja parcialmente a la de *se*, ésta no parece compartir semas con *en*. Por ese motivo, a continuación contrastamos *a* y *se*, por un lado, y *en* y *se*, por el otro; lo que nos permitirá apreciar que en realidad *en* y *se* sí tienen semas comunes, y que es ello lo que explica los errores de elección entre *a* y *en*.

H. A: ‘movimiento de aproximación sin extensión y con contacto’. / *Se*: ‘movimiento de aproximación indiferente a la extensión, con contacto e interioridad’.

- (24) Voy *a* casa. / Pigaíno sto spíti. (s < se)
- (25) Corrió *a* la puerta / Étrexe stin póрта.

En los contextos temporales, nocionales o espaciales no dinámicos, el ‘movimiento’ se neutraliza. En el caso de *a* ello resulta en un ‘contacto puntual’ (~‘puntualidad’/‘contigüidad’), pues el ‘contacto’ es el resultado final de la ‘aproximación’. En el caso de *se*, esta neutralización produce una ‘ubicación indiferente a la extensión’, ya que la ‘interioridad’ (que presupone ‘aproximación’ y ‘contacto’) no es sino una ‘ubicación’ en el interior de algo. Así pues, tras la neutralización del ‘movimiento’, la diferencia entre estas dos preposiciones reside en que *a* posee ‘-extensión’ y *se* ‘±extensión’, lo que se traduce en que *a* y *se* tienen la capacidad de compartir, interlingüísticamente hablando, contextos caracterizados por ‘-extensión’. Ahora bien, ello no significa que expresen lo mismo, pues *a* expresa ‘puntualidad’ (*junto a algo*) y *se* ‘interioridad’ (*dentro de algo*):

(26) Está *a* la mesa. / Eínai sto trapézi. // Está *al* sol / Eínai ston líio.

I. *En*: ‘ubicación con interioridad y extensión’. / *Se*: ‘movimiento de aproximación indiferente a la extensión, con contacto e interioridad’.

Estas preposiciones no tienen originariamente semas en común, pero hemos visto que cuando el ‘movimiento’ se neutraliza, *se* desarrolla una ‘ubicación con indiferencia a la extensión’, de modo que *en* y *se* se diferencian únicamente por la <+extensión> de la primera y la <±extensión> de la segunda. Por lo tanto, a diferencia de lo que sucede entre *a* y *se*, la pareja *en/se* puede aparecer en contextos caracterizados por ‘+extensión’; mientras que *en*, también a diferencia de *a*, es la preposición más habitual en contextos nocionales, donde la ‘extensión’ es irrelevante:

(27) Está *en* casa. / Eínai sto spíti. // *En* media hora. / *Se* misí óra. // *En* teoría. / Stin theoría.

J. *Entre*: ‘ubicación con referencia externa múltiple’. / *Metaxý*: ‘ubicación con referencia externa múltiple y contable’.

Estas dos preposiciones pueden compartir contextos con términos contables (ej. 28), pero en contextos griegos cuyo término no es contable, *metaxý* se ve sustituida por la locución preposicional *anámesa se* (ej. 29). Se trata, no obstante, de una particularidad propia del sistema lingüístico griego que no tiene repercusión en el uso de *entre* por parte de los grecófonos⁹ ni en el índice de errores que éstos puedan cometer:

9 Los grecófonos tienden a emplear con *entre* pronombres que no tienen la forma de sujeto (*tú, yo, etc.*) debido a que *metaxý* se construye con genitivo y *anámesa se* con acusativo; sin embargo, éste hecho afecta a la sintaxis, y no a la elección de una u otra preposición.

- (28) *Entre* Ana y Tomás. / *Metaxý* tis Ánnas kai tou Thomá. // *Entre* amigos.
/ *Metaxý* fílon.
(29) *Entre* la arena / **Metaxý* tis ámmou. / *Anámesa* sthn ammo.

6. Preposiciones del GR y del ES sin correspondencia semántica en la otra lengua

Y, por último, hemos de atender a las preposiciones que no tienen correspondencia semántica en la otra lengua.

K. *Ante*: ‘ubicación con referencia externa horizontal y anterior’.

- (30) Está *ante* la puerta. / Eínai *brósta* stin pórtá.

O. *Tras*: ‘ubicación con referencia externa horizontal y posterior’.

- (31) Está *tras* la puerta. / Eínai *píso* apó tin pórtá.

Ñ. *Sobre*: ‘ubicación con referencia externa vertical y superior’.

- (32) Está *sobre* la mesa. / Eínai *páno* sto trapézi.

L. *Bajo*: ‘ubicación con referencia externa horizontal e inferior’.

- (33) Está *bajo* la mesa. / Eínai *káto* apó to trapézi.

Ante, *tras*, *sobre* y *bajo* no tienen correspondencia preposicional en GR y, al contrario de otras preposiciones, tienen una precisión semántica similar a la de los adverbios nominales (Pavón, 1999: 600-601, 605). En estos mismos contextos los grecoparlantes recurren a construcciones adverbiales cuando se comunican en GR (*brostá se/apó*, *píso apó*, *páno se/apó*, *káto apó*); lo que justifica que cuando se expresan en ES, empleen casi exclusivamente las correspondientes construcciones adverbiales españolas: *delante de*, *detrás de*, *encima de* y *debajo de*¹⁰.

M. *En*: ‘ubicación con interioridad y extensión’.

Ya hemos hablado de esta preposición cuando nos referíamos a las parejas *a/ se* y *en/se*, por lo que no repetiremos lo dicho.

- (34) Está *en* casa. / Eínai sto spíti.

N. *Por*: ‘movimiento con interioridad y extensión’.

10 Estas construcciones son habitualmente denominadas *locuciones preposicionales* o *preposiciones compuestas*, pero nosotros consideramos que en realidad son construcciones adverbiales con función preposicional.

Esta preposición produce un gran número de errores debido en parte a su morfología, a menudo identificada con la de *para*, y en parte a la gran cantidad de usos gramaticalizados con que la norma la ha cargado. Sin embargo, los errores asociados a *por* se deben principalmente a su propia definición componencial, sin correspondencia en GR y especialmente permeable al contexto. La mayor parte de los sentidos que desarrolla quedan justificados si se entiende que *por* impone que la noción del verbo se desarrolle *dentro del término* ('interioridad') y en *diferentes puntos de él* ('extensión'); lo que desarrolla diversos sentidos relacionados con la *indeterminación del movimiento o de la localización* (cuando el 'movimiento' se neutraliza) como: *por medio de, por dónde, ubicación espacial o temporal indeterminada, sustitución/precio, partes del día, etc.:*

- (35) Entró por la ventana. / Bíke apó to paráthiro (~Entró desde la ventana).
// Hay estatuas *por* la plaza. / Échei agálmata stin plateía.
(~Hay estatuas *en* la plaza). // Ventrán por mayo / Tha éρθoun to Máio.
// Lo vendieron *por* diez euros. / To pouílisan *me* deka evró. // *Por* la mañana. / To proí.

Y lo mismo sucede con la *agentividad*, que no es sino la expresión del medio por el que se desarrolla la noción verbal:

- (36) Fue decidido *por* Juan. / Apofasístike apó ton Giánni (~Fue decidido **desde* Juan).

En estos contextos, en GR se emplean especialmente las preposiciones *se* y *apó* (y muchos otros recursos que no son objeto de este estudio): *se* aparece habitualmente cuando no hay 'movimiento' contextual, y *apó* cuando sí lo hay. Sin embargo, el uso de estas preposiciones conlleva diferencias semánticas considerables, pues *se* circunscribe la noción verbal a unos límites y *apó* expresa el *origen de la noción verbal* o el *punto desde el que ésta es tomada en consideración*, mientras que *por* expresa que la noción verbal se realiza dentro de los límites del término pero *en diferentes puntos*. Ahora bien, los grecófonos tienden a trasladar al ES los usos de *apó* y *se* empleando respectivamente *de/desde* y *en*, incluso en contextos en los que no son intercambiables con *por*.

Las dos preposiciones que siguen, *pará* y *antí*, no tienen correspondencia semántica con ninguna preposición española, pero dado que tienen significados muy concretos (Poulopoúlou, 1999: 366-377), los grecoparlantes que quieren expresar en ES los sentidos que estas preposiciones desarrollan recurren principalmente a construcciones analíticas muy precisas:

P. *Pará*: 'contraposición'.

Q. *Antí*: 'contraposición y exclusión'.

Pará ta ósa épane, den írthane. / *A pesar de* lo que dijeron, no vinieron. // *Antí* tou Giánni, írthe o Níkos. / *En lugar de* Giannis, vino Nikos.

7. Conclusiones

Los docentes deben ser conscientes de que el conocimiento profundo de la semántica de las preposiciones los capacitará para transmitir a sus alumnos las claves que les permitan interiorizar el funcionamiento y correcto empleo de estos elementos. Para ello debemos tomar en consideración que:

- Las preposiciones tienen un único significado que se materializa de diferentes maneras en cada contexto.
- La norma del ES y el GR ha impuesto a las preposiciones un gran número de usos particulares sin correspondencia en la otra lengua.
- Las preposiciones griegas y españolas que presentan mayor similitud semántica tienen más posibilidades de aparecer en entornos interlingüísticamente equivalentes desarrollando sentidos semejantes: *con/me*, *sin/chorís*, *hasta/méchri*, *hacia/pros*, *para/gia*, *según/katá*.
- Es necesario conocer las diferencias y similitudes semánticas que presentan las preposiciones que comparten algunos semas (*de-desde/apó*, *entre/me-taxý*, *a/se*, *[en/se]*), pues este conocimiento permitirá al docente clarificar ante sus alumnos las particularidades de cada uso, potenciando ciertas generalizaciones y evitando otras.
- Con excepción de *por*, las preposiciones que no tienen correspondencia semántica con preposiciones de la otra lengua (*ante*, *antí*, *bajo*, *[en]*, *pará*, *sobre* y *tras*), tienen significados muy concretos y, por lo tanto, debemos ayudar a nuestros alumnos a encontrar los recursos más adecuados para expresar estos mismos sentidos en cada contexto.
- A diferencia del resto de las preposiciones que no tienen correspondencia semántica en la otra lengua, *por* no tiene un significado concreto, razón por la que nuestros alumnos deben interiorizar su significado y uso; pero no mediante repeticiones y listados, sino recurriendo a la lógica del significado de la propia preposición.

Referencias bibliográficas

GÓMEZ LAGUNA, I. (2014). *Análisis contrastivo de la estructura semántica de las preposiciones en español y griego. Usos contrastivos de la preposición A*, Tesis doctoral inédita. Universidad de Salónica. Disponible en: <http://ikee.lib.auth.gr/record/133723/?ln=el> [consulta: 18/11/2018].

- GÓMEZ LAGUNA y LEONTARIDI, E. (2018). Clasificación semántico-estructural de las preposiciones del griego moderno desde la perspectiva del análisis componencial, *Erytheia*, 39, pp. 293-324.
- GOODENOUGH, W. H. (1956). Componential analysis and the study of meaning, *Language*, 32(1), pp. 195-216.
- HORNO CHÉLIZ, M. C. (2002). *Lo que la preposición esconde*. Zaragoza: Prensas universitarias de Zaragoza.
- KEMPSON, R. M. (1977). *Semantic theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEONTARIDI, E. y PERAMOS SOLER, N. (2011). El uso del paradigma preposicional español por grecófonos desde el punto de vista morfológico, sintáctico y semántico, E. RIDRUEJO y N. MENDIZÁBAL (eds.), *Actas del IX Congreso Internacional de Lingüística General* (Valladolid, 21-23 de junio de 2010). Valladolid: Universidad de Valladolid, pp. 1338-1356.
- LEONTARIDI, E., N. PERAMOS SOLER y M. RUIZ MORALES (2008). Análisis y clasificación de errores en la producción de textos escritos de candidatos griegos en los exámenes DELE, S. Pastor Cesteros y S. Roca Marín (eds.), *Actas del XVIII Congreso Internacional de ASELE* (Alicante, 19-22 de septiembre de 2007), Alicante: Universidad de Alicante, pp. 357-364.
- LYONS, J. (1997). *Semántica lingüística. Una introducción*. Barcelona: Paidós.
- MORERA PÉREZ, M. (1988). *Estructura semántica del sistema preposicional del español moderno y sus campos de usos*. Puerto del Rosario: Cabildo de Fuerteventura.
- MORERA PÉREZ, M. (1999). *Apuntes para una gramática del español de base semántica*. Puerto del Rosario: Cabildo de Fuerteventura.
- PAVÓN LUCERO, M^a. V. (1999). Clases de partículas: preposición, conjunción y adverbio, I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, pp. 565-655.
- PORTILLA CHAVES, M. (2011). El origen de las preposiciones en español, *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 37(1), pp. 229-244.
- POTTIER. *Lingüística moderna y filología hispánica*. Madrid: Gredos.
- POULOPOULOU, M. (1999). Anti-Para: Versiones del contraste cualitativo, *MEG*, 19, pp. 366-375.
- RODRÍGUEZ ZAMORA, J.M. (2004). Análisis estructural y significado lingüístico, *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 30(1), pp. 181-203.
- TRUJILLO CARREÑO, R. (1971). Notas para un estudio de las preposiciones españolas, *Thesaurus: Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 26(2), pp. 234-279.
- WALUCH-DE LA TORRE, E. (2007). *Análisis comparado de las preposiciones espaciales en español, portugués y polaco*, Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.

Creación de contextos de aprendizaje de la LE/L2 a través de los programas de lectorado: las actividades extracurriculares y el involucramiento del alumnado

LUCILA GONZÁLEZ ALFAYA
Universidad de Szeged (Lectora MAEC-AECID)

Quienes nos dedicamos a la apasionante tarea de enseñar una lengua extranjera sabemos lo importante que es la motivación del alumnado en la consecución exitosa de nuestro objetivo. Y sabemos también que el contexto de aprendizaje puede desempeñar un papel fundamental en el desarrollo de esa motivación. De este modo, dar clases en países en los que el castellano tiene escasa presencia y el contacto de los estudiantes con la lengua meta es prácticamente inexistente fuera del contexto académico supone, cuanto menos, un desafío a la hora de conseguir no solo motivarlos, sino, sobre todo, involucrarlos.

A principios de curso suelo hacer una actividad para romper el hielo con mis alumnos que tiene como objetivo saber cuántas lenguas conocen (o con cuántas están en contacto) y en qué parcelas de su vida las usan¹. La actividad es la siguiente: les pido que se dibujen de forma esquemática (que hagan un monigote) y que otorguen un color a cada una de las lenguas que conocen o con las que tienen contacto. A continuación deben pintar con el color correspondiente las partes de su cuerpo que relacionan con una lengua determinada. Así, una alumna que sea aficionada al cine francés, se coloreará los ojos del color que haya adjudicado al francés, y un fan de la música pop coreana, elegirá el color del coreano para sus orejas.

Hace poco más de un año que trabajo como lectora de español en la Universidad de Szeged, en Hungría, a través del programa de lectorados MAEC-AECID. En este tiempo he observado que gran parte de mis alumnos colocan el color español

1 Actividad basada en una idea de ÁLVARO SESMILO (Universidad de Alcalá de Henares), presentada en las Jornadas de ELE en Escandinavia, organizadas en Estocolmo en junio de 2017, en un taller titulado «Emociones y afectividad en el desarrollo de la identidad lingüística en el aula de ELE».

(y el de las otras lenguas que aprenden en la universidad) solamente en su cerebro, como si fuese algo que almacenan, pero sin finalidad práctica alguna.

En esta situación, crear un contexto de aprendizaje donde el alumnado pueda tener contacto con la lengua meta fuera de la enseñanza formal (Duque Guzmán, 2011) se presenta como un requisito obvio:

La clase presencial es fundamental para el aprendizaje intencional, pero las limitaciones que presenta, sobre todo con relación al tiempo efectivo de interacción con la SL o LE, pueden aminorarse dedicándole más atención a las actividades extra-curriculares que complementen y faciliten el aprendizaje fuera del aula (Marchi, 2008: 72).

Por otra parte, dentro de la descripción del puesto de lector MAEC-AECID está especificada la obligación de contribuir a la promoción de la lengua y la cultura españolas, en colaboración con la consejería de Cultura de la Embajada de España y el Instituto Cervantes en el país de destino, pues uno de los objetivos del programa de lectorados es «apoyar a las embajadas de España y oficinas técnicas de cooperación en el desarrollo de su acción cultural y educativa exterior»².

Esta agradable tarea se convierte en frustración cuando se constata la casi total falta de asistencia del alumnado a las actividades extraacadémicas organizadas en la ciudad. Y esta es una realidad que afecta no solo a los lectores de español, sino a todos los otros lectores que conozco en la Universidad de Szeged, y que preocupa también a docentes de otras instituciones. Por ejemplo, Pozón López (2014) se centra en el estudio cualitativo del involucramiento estudiantil en las actividades extracurriculares de una universidad privada de Ciudad de México y afirma que:

Los hallazgos de la investigación demuestran que las actividades extracurriculares son un elemento muy importante en el ámbito universitario por cuanto contribuyen a la formación integral del joven y generan una atractiva vida universitaria [...]. La existencia de una fuerte apatía estudiantil se revela como un fenómeno estrechamente relacionado en sentido negativo con el involucramiento extracurricular y que marca en gran medida la experiencia universitaria de los estudiantes (Pozón López, 2014: 138).

En esta situación y tras innumerables encuentros con colegas y amigos lectores en los que nos lamentábamos de la sensación de fracaso tras implicarnos y

2 Fragmento extraído de la convocatoria publicada en la Sede Electrónica de Agencia de Cooperación Internacional y Desarrollo (AECID) del Ministerio de Asuntos Exteriores (consultado el 24 de agosto de 2018): <https://www.aecid.gob.es/es/Paginas/DetalleProcedimiento.aspx?idp=262>

emocionarnos en la organización de distintas actividades, decidí que el mejor camino para salir de esta rutina desmotivadora era preguntar directamente a nuestros estudiantes cuál, o cuáles, son los motivos por los que no asisten a las actividades extraacadémicas organizadas por la Universidad, y más importante quizás, qué actividades les gustaría que organizásemos. Para ello, pasé un breve cuestionario con preguntas tanto abiertas como cerradas.

Presentaré aquí los resultados de tal encuesta y trataré de reflexionar sobre las estrategias que debemos seguir, a la luz de estos resultados, para mejorar la tasa de asistencia a dichas actividades, consciente, no obstante, del escaso valor estadístico de dicho estudio, dada la baja participación de sujetos en la encuesta. Considero que, si bien esta baja participación resta rigor y representatividad al estudio, es al mismo tiempo sintomática de la poca implicación del alumnado en las actividades extra curriculares.

Pero antes, me gustaría presentar brevemente algunos datos sobre la situación de la enseñanza del castellano en Hungría. Lo cierto es que la enseñanza del español en este país no cuenta con una larga tradición, como afirma el profesor Tibor Berta:

Hasta finales de los años 80 el español se tenía por lengua exótica en dicho país, y su enseñanza estaba muy poco difundida en las escuelas húngaras. [...] A finales de los años 80, sin embargo, en conformidad con los cambios políticos ocurridos en la parte oriental de Europa, fue suprimido el carácter obligatorio de la enseñanza del ruso, permitiéndose así la elección libre de las lenguas extranjeras en las escuelas húngaras (Berta, 2013: 160).

Desde entonces, la expansión del español en Hungría ha sido amplia y rápida. Así, en 1988 abre la primera escuela bilingüe hispano-húngara en Budapest, que cuenta con unos 500 estudiantes, y en la década siguiente llegaron a abrirse 6 escuelas bilingües más. De esta forma, en la actualidad Hungría cuenta con algo más de un millar de alumnos de secundaria hablantes de español (Czeljk, 2013). A estos centros deben sumarse varias Universidades húngaras con departamentos de Estudios Hispánicos, como ELTE, en Budapest, y la Universidad de Szeged, y hay que destacar la importante tarea de difusión llevada a cabo por el Instituto Cervantes desde su apertura en la capital magiar en el año 2004 (Martín Soria, 2014).

Es interesante tener en cuenta estos datos porque, pese a la cantidad de personas que se sienten atraídas por el estudio de la lengua española en Hungría (en Szeged son alrededor de 200 los alumnos que acuden a la sección bilingüe cada año), cuando llegan a la Universidad decrece la participación del alumnado en las actividades extracurriculares.

El Departamento de Estudios Hispánicos (o Hispanística) de la Universidad de Szeged contaba con una población estudiantil de 76 personas en el curso académico 2017-2018, dividida en los siguientes grupos: Estudios Hispánicos (Grado, 25, y Máster, 2), Formación de Profesorado de Lengua Española (18), Máster de Enseñanza de ELE (5), Máster en Traducción (12) y Estudios de Especialización (Minor, 14). De estas 76 personas a las que se les pasó el cuestionario, solo respondieron 18, las cuales, en su mayoría, participan activamente en las actividades extracurriculares organizadas por el departamento.

Las actividades a las que hago referencia en este trabajo son de muy distinto tipo, pero todas tienen en común que no forman parte del programa curricular de ninguna asignatura, pero están organizadas desde la institución académica y dependen de ella, ofreciendo una cierta misión formativa (cumplen, por tanto, con los requisitos que establece Pozón López (2015: 139) al caracterizar las actividades extracurriculares). Por otra parte, todas ellas se desarrollan además en español o en alguna de las lenguas oficiales de España, ya que el Departamento de Estudios Hispánicos ofrece también cursos de gallego, catalán y euskera.

A la hora de elaborar el cuestionario se tuvieron en cuenta tres objetivos principales: a) averiguar el nivel de conocimiento y participación del alumnado en las actividades extracurriculares; b) indagar sobre los motivos de la falta de participación en dichas actividades; c) conocer las preferencias del alumnado respecto a actividades extracurriculares y la época en la que les resulta más fácil participar en ellas. Además, había varias hipótesis de partida que también se tuvieron en cuenta: primero, que la falta de participación se debía a deficiencias en la difusión de los eventos y la dificultad del alumnado para enterarse a tiempo de su organización; en segundo lugar, que la época del curso académico en que se lleven a cabo las actividades extracurriculares condiciona la participación del alumnado; tercero, que hay más probabilidades de que los alumnos acudan a los eventos si se implican en su organización; por último, que la falta de implicación de los estudiantes se debe a una falta de interés puesto que las actividades que se les ofrecen no son de su gusto.

Para cumplir con estos objetivos y comprobar las hipótesis previas se elaboró un cuestionario con 9 preguntas. En primer lugar, se les propuso una pregunta abierta en la que se les interrogaba sobre las actividades extracurriculares que les gustaría que organizase el departamento, con el objetivo de observar si las actividades que efectivamente se organizan se corresponden con sus intereses. Por otra parte, se les preguntó qué actividades extracurriculares organizadas por nuestro departamento, o por otros departamentos de la Universidad de Szeged, conocían, para averiguar hasta qué punto la difusión de las actividades organizadas es suficiente. En relación con este aspecto, también se les interrogó sobre el medio a través del cual les llega información sobre estas actividades.

Intentando alcanzar el primer objetivo, se les preguntó en qué actividades participaron como asistentes, pero también como organizadores, para poder comprobar la tercera hipótesis. Además, el objetivo principal de este estudio era conocer los motivos de la escasa asistencia a las actividades extracurriculares organizadas por el departamento, por eso la sexta pregunta les interroga directamente sobre esta cuestión.

Por último, y en relación con el tercer objetivo, se les pidió que propusiesen la mejor época del año académico para organizar este tipo de eventos culturales, añadiendo una pregunta abierta en la que debían justificar su respuesta.

De este modo, el cuestionario que se le pasó al alumnado del Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Szeged es el siguiente:

1.- ¿Qué actividades extracurriculares relacionadas con los idiomas te gustaría que se organizaran en la Universidad de Szeged?

2.- ¿Cuáles de las siguientes actividades extracurriculares organizadas por el Departamento de Hispanística conoces?

- Jornada Didáctica
- Fiesta Hispanoamericana
- Tarde de juegos de mesa en español
- Club de lectura en español
- Teatro en español
- Congreso Américas Transnacionales
- Cena Catalana
- Seminario de Traducción en Balatonfüred
- Cinema Paradiso
- Ninguna de las anteriores
- Otras

3.- ¿Conoces alguna actividad extracurricular relacionada con los idiomas organizada por otros departamentos de la Universidad de Szeged? Indica cuáles.

4.- ¿En cuáles de las siguientes actividades extra académicas has participado como organizador/a?

- Jornada Didáctica
- Fiesta Hispanoamericana
- Tarde de juegos de mesa en español
- Club de lectura en español
- Teatro en español
- Congreso Américas Transnacionales
- Cena Catalana
- Seminario de Traducción en Balatonfüred
- Cinema Paradiso
- Ninguna de las anteriores
- Otras

5.- ¿A cuáles de las siguientes actividades extra académicas has asistido como espectador/a o participante?

- Jornada Didáctica
- Fiesta Hispanoamericana
- Tarde de juegos de mesa en español
- Club de lectura en español
- Teatro en español
- Congreso Américas Transnacionales
- Cena Catalana
- Seminario de Traducción en Balatonfüred
- Cinema Paradiso
- Ninguna de las anteriores
- Otras

6.- Cuando no asistes a las actividades organizadas por tu departamento, ¿cuál suele ser el motivo?

- No te interesa la actividad
- El horario coincide con tus clases
- El horario no es adecuado para usar el transporte público
- Vives fuera o lejos de Szeged
- Tienes demasiada carga de tareas y no te queda tiempo para asistir a estas actividades
- No encuentras personas que quieran acompañarte y no te gusta ir solo/a
- No te llega información sobre las actividades que organiza el departamento
- Consideras que tu nivel de lengua no es suficientemente alto como para participar en la actividad
- Otro

7.- ¿De qué forma suele llegarte información sobre las actividades extra académicas?

A través de la página web del departamento

- A través de Facebook
- A través de tus profesores/as, en clase
- A través de tus compañeros/as
- A través de carteles en la facultad o en la ciudad
- A través de la lista de correo del departamento
- Nunca te llega información sobre las actividades

8.- En tu opinión, ¿cuál es la mejor época para organizar actividades extra académicas?

- A principios del primer semestre, en septiembre-octubre
- A principios del segundo semestre, en febrero-marzo
- A finales del primer semestre, en diciembre
- A finales del segundo semestre, en mayo
- En el período de exámenes del primer semestre, en enero
- En el período de exámenes del segundo semestre, en junio
- Otra

9.- Justifica tu respuesta a la pregunta anterior

Veamos ahora de forma pormenorizada cuáles fueron las respuestas y qué conclusiones podemos extraer a partir de ellas y, sobre todo, qué acciones futuras pueden llevarse a cabo para incrementar el involucramiento del alumnado en los eventos relacionados con el español organizados por nuestro departamento.

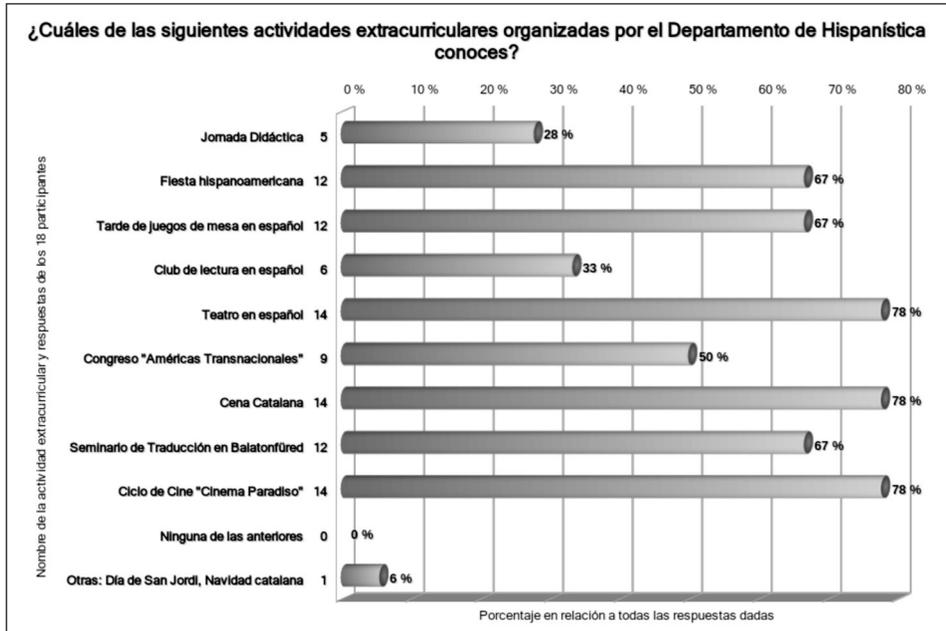
La pregunta que abría el cuestionario era de tipo abierto, donde cada participante podía exponer qué tipo de actividades extracurriculares relacionadas con los idiomas le gustaría que se organizaran en la Universidad de Szeged. De las 18 personas que participaron en la encuesta, 3 no respondieron a esta pregunta y una indicó que no sabía porque no tenía tiempo para participar en ellas. Entre quienes sí proponen actividades, en la mayoría de los casos (8) hacen referencia a su interés por participar en encuentros informales con hablantes nativos de español, particularmente con estudiantes participantes en el programa Erasmus (4). Por otra parte, hay un número importante de alumnos (7) que afirman estar interesados por algunas de las actividades existentes en particular (2 querrían que se proyectasen más películas, uno prefiere las «tardes de juegos de mesa en español», otro solo muestra interés por las actividades en lengua catalana y uno más se decanta por el teatro) o en general (2), pues consideran que estas son suficientes, pero uno de ellos lamenta que no asista más gente. Por último, en dos ocasiones se menciona que estaría bien que hubiese más eventos relacionados con América Latina.

Respecto a esta primera pregunta hay que matizar que, tal como interpretamos las actividades extracurriculares, los encuentros informales con hablantes nativos de español sin intervención de personal docente ni finalidad didáctica no encajarían dentro de esta categoría. Sin embargo, es interesante tener en cuenta este interés por parte del alumnado y vale la pena incrementar los esfuerzos de difusión de los eventos en español entre los estudiantes de intercambio, pues su participación puede funcionar como elemento motivador para los universitarios húngaros.

En cuanto a la difusión de las actividades extra académicas que organiza el departamento y su conocimiento por parte del alumnado, si bien la muestra no es significativa, los resultados son bastante satisfactorios, como se muestra en la Tabla 1.

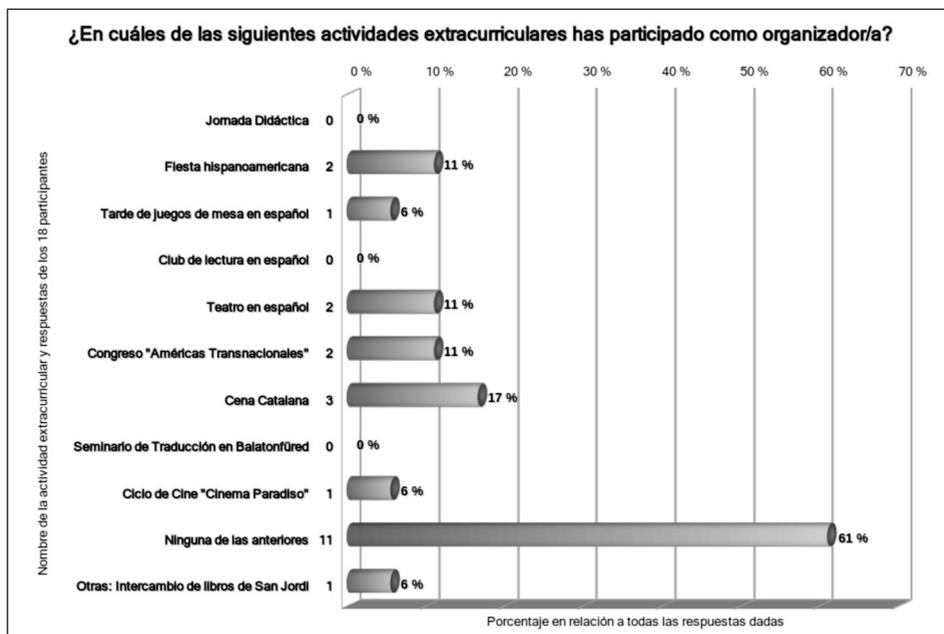
Las reuniones científicas y el club de lectura parecen contar con una difusión menor entre el alumnado, mientras que las actividades con un carácter menos académico son las más conocidas (ciclo de cine, cena catalana y teatro en español, y también la fiesta hispanoamericana y la tarde de juegos de mesa), con excepción del Seminario de Traducción en Balatonfüred, una actividad organizada en colaboración con Departamento de Estudios Italianos y que cuenta ya con una cierta tradición en Szeged, al igual que ocurre con el ciclo de cine «Cinema Paradiso».

Tabla 1



Es posible, por tanto, que la cooperación interdepartamental en la organización y promoción de eventos tenga un efecto positivo a la hora de dar a conocer las actividades, o tal vez sean las actividades las que ayuden a promocionar los propios departamentos. Así, a la tercera pregunta, «¿Conoces alguna actividad extracurricular relacionada con los idiomas organizada por otros departamentos de la Universidad de Szeged?», tres personas responden con una referencia al Departamento de Estudios Italianos, y una menciona el Día de la Lengua Portuguesa (actividad organizada por los docentes de portugués, que dependen del Departamento de Estudios Italianos). Otro de los participantes en la encuesta menciona, en general, las Noches de los Departamentos, una celebración más amplia de la Facultad de Humanidades en la que cada departamento de lenguas organiza algunas actividades de promoción. Por otra parte, una persona menciona un programa de voluntariado organizado por la Oficina de Relaciones Internacionales, para que los estudiantes húngaros presten ayuda a los Erasmus, y otra se refiere a las actividades culturales organizadas por el Instituto Cervantes, en Budapest, pero la mayoría de las respuestas a esta pregunta (8) son negativas y confirman el desconocimiento por parte del alumnado de Hispánica de actividades organizadas por otros departamentos de lenguas de la Universidad.

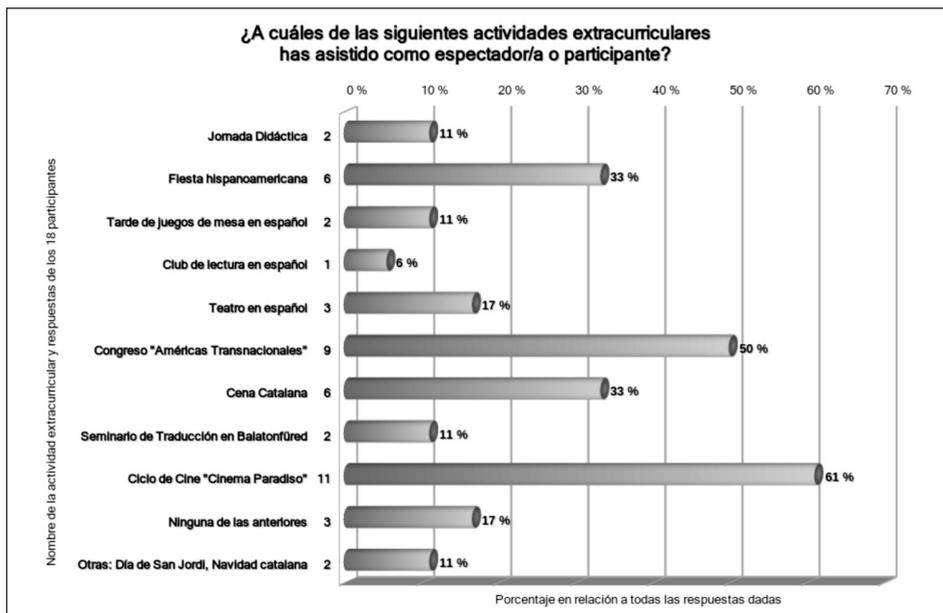
Tabla 2



El tamaño reducido de la muestra impide que se puedan extraer conclusiones acerca de la relación entre participación en la organización de actividades extracurriculares (Tabla 2) y asistencia de alumnado a las mismas (Tabla 3), aunque tal vez valga la pena mencionar que las actividades preparadas sin ningún tipo de implicación por parte de los estudiantes (Jornada Didáctica, club de lectura y Seminario de Traducción) son las que cuentan también con índices más bajos de asistencia. Sin embargo, como ya he indicado, estos datos no permiten establecer asociaciones concluyentes, de forma que no será posible comprobar nuestra tercera hipótesis previa, que la implicación de estudiantes en la organización de actividades conlleva una mayor participación. Por otra parte, cabe mencionar una de las observaciones del estudio de Giancarla Marchi, *Actividades extracurriculares: ¿qué hacen los estudiantes universitarios para practicar una lengua extranjera (LE) fuera del aula?*: «se observa que todas aquellas actividades (receptivas o productivas) que implican un claro esfuerzo o que representan tareas escolares son relegadas en los últimos lugares» (Marchi, 2008: 72). En este caso, además, hay que destacar que solo dos estudiantes de cada lengua pueden participar cada año en el Seminario de Traducción de Balatonfüred.

Si nos centramos ahora en la Tabla 3, que recoge la participación en las actividades extracurriculares, se observa que, al menos en apariencia (ya se ha mencionado que los resultados no son concluyentes), no hay una relación directa entre conocimiento de los eventos y asistencia.

Tabla 3



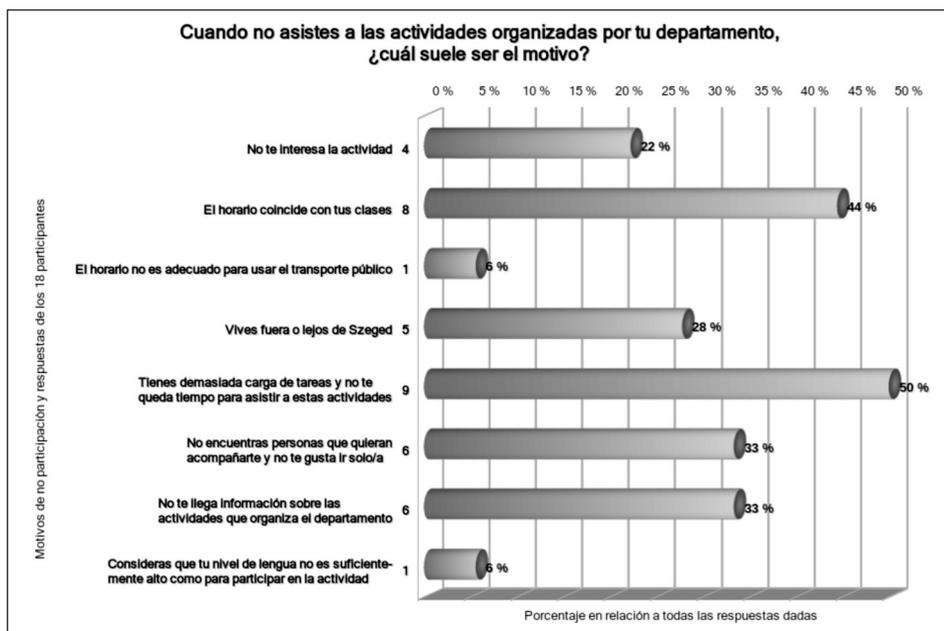
Así, podemos ver que, en primer lugar, no todos los estudiantes que tienen conocimiento de una actividad asisten a ella (queda claro en el caso del teatro en español, por ejemplo). Sin embargo, parece que la distinción entre actividades más o menos académicas sí es relevante y determinante en cuanto a la asistencia. Con la excepción del Congreso Américas Transnacionales, que a pesar de no estar incluido en el plan curricular de ninguna asignatura sí era obligatorio para algunos estudiantes asistir a él, los eventos que contaron con mayor presencia de alumnado son los que tienen un carácter más lúdico y alejado de las actividades propias del aula: el ciclo de cine, la cena catalana y la fiesta hispanoamericana.

Constatada la escasa asistencia de público a las actividades extracurriculares, se vuelve todavía más importante la siguiente pregunta, que pretende esclarecer los motivos de tan reducida participación, es decir, pretende cumplir el segundo objetivo de esta encuesta. Hay que recordar, además, aquí las hipótesis planteadas previamente a la realización de la encuesta:

- 1) que la falta de participación se debe a la poca difusión de los eventos y la dificultad del alumnado para enterarse a tiempo de su organización;
- 2) que la época del curso académico en que se lleven a cabo las actividades extracurriculares condiciona la participación del alumnado;
- 3) que hay más probabilidades de que los alumnos acudan a los eventos si se implican en su organización;
- 4) que la falta de implicación de los estudiantes se debe a una falta de interés puesto que las actividades que se les ofrecen no son de su gusto.

Ya se ha indicado que la tercera hipótesis parece no cumplirse, pero veamos qué ocurre con las otras tres a partir de las respuestas recogidas en la Tabla 4:

Tabla 4



Analizando las tablas anteriores concluimos que la información recogida en este estudio no ofrece datos suficientes para llevar a cabo afirmaciones definitivas respecto a la segunda hipótesis, dado el tamaño de la muestra. Por esta misma razón debemos ser muy prudentes a la hora de extraer conclusiones relativas a las otras hipótesis; sin embargo, parece que la segunda sí se cumple, al menos en cuanto a la percepción de los participantes en el estudio: el momento en el que se lleven

a cabo los eventos extra académicos condiciona la participación del alumnado, ya sea porque se solapa con las clases, ya porque se celebran en un momento del curso académico en que la carga de trabajo del estudiante le impide asistir.

En cuanto a la primera y la última hipótesis, no parecen ser tan definitivas, pero también juegan un papel. Un 22 % de los encuestados afirma, con toda legitimidad, que cuando no asiste a una actividad es porque esta no le interesa. Por otra parte, pese a que los datos recogidos en la tabla 1 parecían constatar que la difusión de los eventos no era deficiente, pues la mayoría de ellos eran conocidos por un amplio número de los entrevistados, un 33 % considera que el problema está en la dificultad para llegar a la información.

Aparecen, además, cuestiones que no habíamos previsto, algunas de las cuales escapan totalmente a nuestro control. Así, un 28 % de los estudiantes que han respondido a la encuesta justifican la falta de participación en las actividades por vivir fuera de Szeged y una persona afirma que el motivo es que el horario no es adecuado para usar el transporte público. Frente a estas cuestiones, en las que no podemos intervenir, hay un número llamativo de alumnos que afirma que no participan en los eventos porque no quieren asistir solos (un 33 %); la solución a este problema pasa por organizar, desde el departamento, grupos de estudiantes de distintos cursos para que acudan a las actividades extracurriculares juntos. Solo una persona afirma que el motivo de la falta de asistencia es que su nivel de lengua no le parece adecuado, lo que resulta coherente si tenemos en cuenta que en Hungría es necesario tener un nivel B1-B2 para acceder a este tipo de estudios lingüísticos.

Para dar respuesta a las deficiencias en la difusión de las actividades, es fundamental conocer qué medio es el más efectivo para llegar al alumnado y con este motivo se planteó la pregunta 7, cuyas respuestas se sintetizan a continuación, en la Tabla 5:

Las respuestas muestran que la tarea de los docentes a la hora de dar a conocer las actividades extracurriculares es fundamental, al menos desde el punto de vista de su alumnado (un 94 % de los encuestados afirman que esta es la forma en la que les llega la información). Por tanto, debemos ser muy conscientes de nuestra responsabilidad al respecto. Por otra parte, y acorde a la época en que vivimos, las redes sociales también tienen un papel relevante en esta difusión, particularmente la página de Facebook del departamento, más que su página web o la lista de correo. Sin embargo, las formas más tradicionales de promoción de eventos, como pueden ser los carteles publicitarios, también son útiles para un 44 % de los encuestados.

Una vez aclarado cuáles son los mejores medios para hacer llegar a nuestro alumnado la información referente a las actividades culturales organizadas fuera del aula, el último aspecto sobre el que debíamos indagar era el referente a la mejor época para organizar actividades extracurriculares. Los datos se recogen en la Tabla 6:

Tabla 5

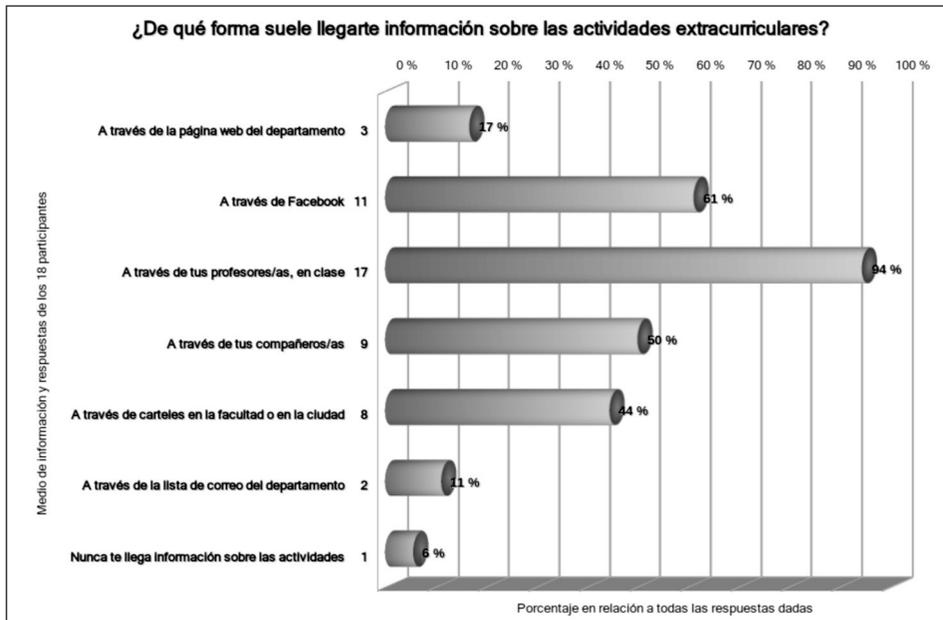
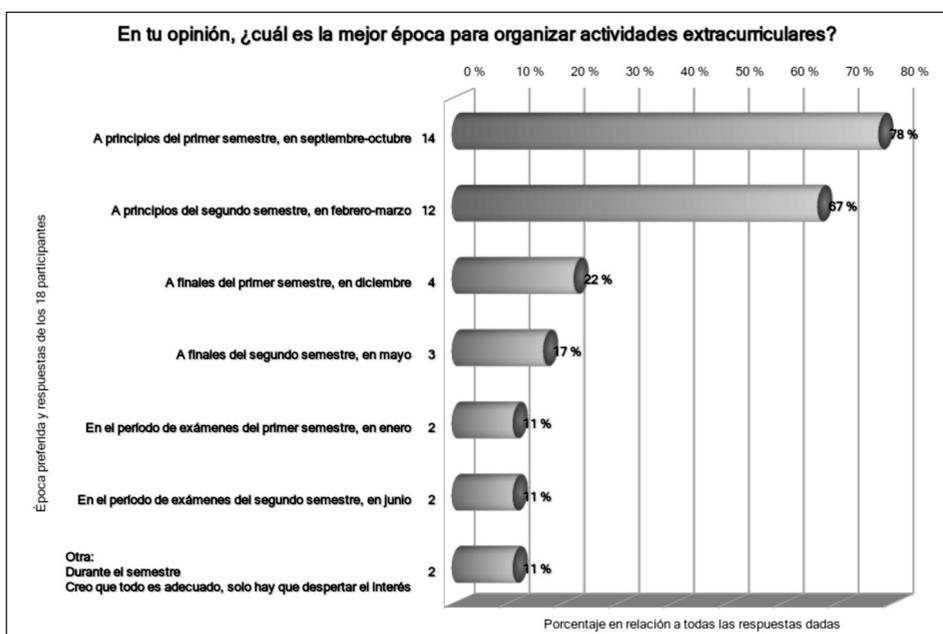


Tabla 6



Como se ve, hay bastante consenso en que las épocas mejores son las primeras semanas de cada semestre, que en el caso de Hungría se corresponden con los meses de septiembre-octubre y febrero-marzo. En las respuestas a la última pregunta, en la que deben justificar por qué esta es, en su opinión, la mejor época para celebrar estos eventos, 13 de las 14 personas que contestan indican que el motivo es que tienen menos carga de trabajo y disponen de más tiempo libre para poder dedicarlo a actividades extracurriculares. Sin embargo, tres personas matizan estas respuestas: una cree que a final del semestre el grupo está más cohesionado y eso puede ser motivador para asistir a estos eventos; otra cree que el final del segundo semestre también es adecuado porque es verano y hace buen tiempo; y por último hay quien afirma que la época de exámenes puede ser adecuada porque al no tener clases, hay más flexibilidad horaria.

A la luz de estos resultados, hay dos estrategias que creo que son las que pueden tener efectos más positivos a la hora de mejorar los niveles de participación en las actividades extracurriculares: la primera implica la necesidad de organizar actividades que garanticen el contacto de nuestro alumnado con los estudiantes hispanohablantes que forman parte del programa Erasmus, pues este puede ser un elemento altamente motivador y atractivo. En segundo lugar, hay que trasladar las actividades a los meses en los que los alumnos tienen más tiempo libre. El problema de esta segunda propuesta es que los lectores de lenguas durante las vacaciones volvemos a nuestros países de origen, por lo que resulta casi imposible organizar actividades que se desarrollen durante el mes de septiembre e incluso octubre, por lo que creo que es importante concentrarse en el principio del segundo semestre.

Además, teniendo en cuenta las respuestas al cuestionario, hay otras soluciones que pueden resultar menos obvias a simple vista, pero que están ahí. Por ejemplo, que a una parte del alumnado no le gusta asistir a solas a las actividades y si no encuentran a alguien que les acompañe, prefieren no asistir. En este caso, la alternativa es tan fácil como organizar grupos que acudan juntos a los eventos, para que quien no quiera asistir solo tenga la posibilidad de ir formando parte de un grupo. También hay que prestar atención al papel de los docentes y de las redes sociales en la promoción y difusión de las actividades.

Si bien el tamaño de la muestra hace que esta investigación sea muy poco concluyente, espero que en un futuro encuentro de ASELE pueda contarles que hemos dado con la fórmula para mejorar significativamente la tasa de participación del alumnado en las actividades extracurriculares, lo que ayudará a incrementar el involucramiento estudiantil.

Referencias bibliográficas

- BERTA, T. (2013). Problemas de interferencia lingüística en relación con el sistema nominal español en trabajos escritos por alumnos húngaros de bachillerato, en Zs. Csikós (coord.), *Encrucijadas: estudios sobre la historia de las relaciones húngaro-españolas*. Huelva: Universidad de Huelva, pp. 211-221.
- CZELJK, Á. (2013). La enseñanza bilingüe húngaro-española en Hungría en 2013, *Acta Hispanica*, 18, pp. 35-40. Disponible en <http://hispanisztikaszeged.hu/wp-content/uploads/2016/10/acta18.pdf> [consulta: 8 de agosto de 2018].
- DUQUE GUZMÁN, S. V. (2011). Espacios extracurriculares para el aprendizaje de español como lengua extranjera, *Matices en Lenguas Extranjeras*, 5. Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/44693/46402> [consulta: 29 de julio de 2018].
- MARCHI, G. (2008). Actividades extracurriculares: ¿qué hacen los estudiantes universitarios para practicar una lengua extranjera (LE) fuera del aula?, *Entre Lenguas*, 13, pp. 71-83. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/28678> [consulta: 18 de agosto de 2018].
- MARTÍN SORIA, C. (2014). Los nuevos territorios de expansión del español: una aproximación a Hungría, en M. P. Celma Valero, M. J. Gómez del Castillo, S. Heikel (eds.), *Actas del XLVIII Congreso Internacional de la AEPE: El español en la era digital*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_48/congreso_48_19.pdf [consulta: 24 de agosto de 2018].
- POZÓN LÓPEZ, J. R. (2014). Los estudiantes universitarios ante las actividades extracurriculares, *Anduli*, 13, pp. 137-150. Disponible en: <https://revistascientificas.us.es/index.php/anduli/article/view/3616/3109> [consulta: 29 de junio de 2018].

El manual de ELE como transmisor de la imagen del mundo hispánico. La competencia sociocultural en contexto

MARÍA PAOLA GONZÁLEZ SEPÚLVEDA

Universidad Pablo de Olavide / Universidad de Verona

1. Introducción

Han transcurrido más de dos décadas desde que Dolores Soler-Espiauba (1994)¹ se preguntara cuál era la imagen de la sociedad española que se presentaba en algunos manuales de ELE editados en España entre 1975 y 1991. La propia autora reconocía que aventurarse a realizar el análisis de manuales editados en el extranjero suponía una labor inmensa difícil de condensar en las páginas que ofrece un artículo.

Si se realiza una revisión bibliográfica de las publicaciones que desde entonces se han realizado apreciaremos que la cantidad de trabajos dedicados a este tema no han sido cuantiosas. Cuatro años más tarde de la publicación del artículo de Soler-Espiauba, Bravo Bosch (1998) planteaba la necesidad de realizar una revisión de los manuales como los primeros transmisores de tópicos a los que se enfrenta el estudiante de una lengua extranjera. Malinowski Rubio (2000) señalaba entre los defectos más frecuentes de los manuales polacos la transmisión de una serie de tópicos y estereotipos atribuidos a España que configuraban una imagen muy alejada de la realidad. Sánchez Bureta (2005) realizó un exhaustivo análisis de la imagen didáctica de España y lo sociocultural en un corpus de manuales de ELE editados en el extranjero. Pérez Pérez (2012: 314; 2014: 74) y Da Silva Martins (2015) llevaron a cabo un estudio sobre los contenidos socioculturales y la imagen transmitida

1 Me refiero al artículo *De la España tópica a la postmodernidad a través de nuestros manuales de español como lengua extranjera. ¿Qué imagen de la sociedad presentamos a nuestros alumnos?* presentado en el IV Congreso de ASELE.

de España en un corpus de manuales portugueses. A pesar de que estos trabajos abordan el tema de forma acertada, se echaba en falta un trabajo que tratara la imagen del mundo hispánico –y no solo la imagen de España– en los manuales de ELE y que ampliara el contexto de los materiales analizados. Según Krsul (2010) no existiría un acuerdo a la hora de tratar el componente cultural representativo de los países hispanohablantes en los manuales de ELE.

2. Apuntes sobre la imagen del mundo hispánico

Resulta una ardua tarea la definición del término *imagen*, al que han intentado dar respuesta en diferentes áreas de estudio como la sociología, la antropología o la literatura comparada. Según Pageaux (1994: 103), la imagen podría definirse como «la representación de una realidad cultural mediante la cual el individuo o el grupo que la han elaborado (o que la comparten o que la propagan) revelan y traducen el espacio cultural o ideológico en el que se sitúan». Existiría según el autor una toma de conciencia de un «yo» con respecto al «otro» y de un «aquí» con respecto a un «allá». La imagen tiene un carácter mutable y el estereotipo, en cambio, designa «un tipo, un cliché fijo e inmutable» (Siebenmann, 1996: 6).



Figura 1. Valla publicitaria en Varsovia

Imágenes, tópicos y estereotipos de lo español siguen siendo el reclamo que utilizan algunas campañas publicitarias que invitan a acercarse al aprendizaje del idioma. Incluso los motores de búsqueda muestran la bandera de España como predominante ante el resto de las insignias del resto de los países hispanohablantes cuando se realiza una búsqueda relacionada con el aprendizaje de la lengua española. Hace unos años en las calles de Varsovia podía apreciarse en una valla publicitaria un anuncio de una compañía de telecomunicaciones donde se ofrecía una aplicación para el aprendizaje de idiomas –entre ellos el español– en el que aparecían dos bailaoras que parecen enseñar a bailar flamenco a una quizá aprendiente del idioma. Algo similar ha ocurrido con las portadas de manuales, gramáticas y diccionarios, donde predominan tópicos españoles sobre los referentes culturales de cualquiera de los países hispanohablantes. Playas paradisíacas, monumentos de

Gaudí, señores con bigotes al estilo Salvador Dalí, flamencas, toros, paella, claveles y lunares ilustran las portadas de numerosos materiales para la enseñanza del español como lengua extranjera:



Figura 2. Manuales para la enseñanza del español editados en Italia y en Hungría

Si el estudiante que se enfrenta por primera vez al aprendizaje de la lengua y la cultura hispanas aprecia estas imágenes en las portadas de los propios libros de texto, es inevitable que en el imaginario que se conforme abunden estereotipos que *a posteriori* pueden resultar difícilmente erradicables. Aunque la existencia de tópicos y el imaginario de los países no es nada nuevo y el mismo mundo hispánico posee una imagen que ha evolucionado a lo largo de la historia. Durante el asentamiento griego en la Península Ibérica se utilizaba el término *βάρβαρος* (bárbaro) para referirse a los ciudadanos que no se expresaban en la *koiné* (Garcés Blázquez y Vicente Ródenas, 2013: 10) y ya existían relatos de una idílica Iberia que años más tarde se verían empañados por la imagen de una Hispania cruenta. En el siglo *xvi* convivió con la *Leyenda Negra* una imagen positiva del idioma, pues en *El cortesano ideal* de Castiglione el conocimiento de la lengua castellana era un hecho que otorgaba prestigio al ciudadano. Asimismo, los grabados repetidos en las crónicas de Indias ya daban lugar a que se produjeran confusiones entre lo real y lo imaginario.

La imagen romántica de España parece que no se extinguió a finales del *xix*, ya que muchos de esos tópicos perduran hasta nuestros días. A nivel institucional, son conocidas las campañas de los países para el fomento de la mejora de la imagen país y en el caso del mundo hispánico cada nación cuenta con una institución que vela por esta. En el caso de España, en enero de 2018 el Alto Comisionado para la Marca España pasó a denominarse el Alto Comisionado para la Marca España y la

promoción del español, destinado a impulsar el valor y el empleo de la lengua española englobado dentro del proyecto *El español, lengua global*, lo que demuestra que la cultura y el idioma como transmisor de la imagen de un país siguen siendo asuntos de relevancia para el estado en la actualidad. Esta estrategia había sido ya puesta de manifiesto años atrás por el Ministerio de Asuntos Exteriores español que valoraba el papel de la cultura como uno de los elementos fundamentales de la imagen de marca país de España, dotada a su vez de diversas instituciones para proyectarla en el exterior.

En la actualidad, los medios de comunicación constituyen el foco más inmediato para la proyección de un mundo hispánico representado por artistas, deportistas y personalidades famosas. Noya (2013: 85) considera que esta imagen es poco seria, pero como docentes de ELE no podemos prescindir de la llamada *cultura con k*, que al fin y al cabo ocupa un papel fundamental entre los contenidos socioculturales y por tanto también en los manuales de E/LE. De hecho, Soler-Espiauba (2006: 197) contemplaba dentro de los contenidos socioculturales las figuras destacadas del mundo hispánico.

En el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) de 1994 ya se proponía en el tercero de sus fines generales para la enseñanza del español que mediante la enseñanza del idioma se debía «promover el acercamiento entre la cultura hispánica y la del país de origen, así como transmitir una imagen auténtica de aquella y colaborar con la destrucción de tópicos y prejuicios» (Instituto Cervantes, 1994: 25). Asimismo, entre los fines del bloque temático denominado *Lengua, cultura y sociedad* se incluía

Impulsar una enseñanza que transmita una imagen real y actual de la sociedad española y del mundo hispánico, superando los tópicos y los prejuicios. En este sentido, una de las secciones de este bloque de contenidos propone temas relacionados con los distintos aspectos políticos, sociales y culturales de España y del mundo hispánico en general. PCIC (1994: 47)

La versión renovada del Plan Curricular del Instituto Cervantes desarrolla la dimensión cultural en tres inventarios: el de los *Referentes culturales*, el de los *Saberes y comportamientos socioculturales* y el de *Habilidades y actitudes interculturales*, considerando la importancia y relación directa de estos con la lengua en su proyección comunicativa. El alumno así podría ampliar sus conocimientos, habilidades y actitudes que conforman un modo de competencia intercultural. En este sentido, el Instituto Cervantes manifiesta un interés «por dar a conocer los rasgos característicos de las culturas que conviven en España y en los países de Hispanoamérica» (Instituto Cervantes, 2011: 365).

3. Estudio de un corpus de manuales

En el estudio realizado² se ha analizado la imagen del mundo hispánico representada en un corpus de doce manuales de ELE editados tanto en países hispanohablantes (México, España y Costa Rica) como en países no hispanohablantes (Alemania, Argelia, China, Corea, Estados Unidos, Francia, Italia, Polonia) publicados entre los años 1968 y 2009. El análisis se realizó siguiendo tanto los trabajos de Soler Espiauba (2004, 2009, 2015) como la clasificación de los ámbitos en los que se basó González Casado (2002) para el análisis de manuales y materiales de ELE de los años noventa.

Año	Título	País de edición
1968	<i>Vida y diálogos de España</i>	España / Francia
1971 ³	<i>Język hiszpański dla lektoratów</i>	Polonia
1989	<i>El Español A, B (2 vols.)</i>	Corea del Sur
1993 ⁴	<i>Paso a paso</i>	Alemania
1997	<i>Bienvenidos</i>	Estados Unidos
1997	<i>Español para extranjeros 2</i>	México
2005	<i>Continents Terminales</i>	Francia
2006	<i>Contacto. Curso de español para italianos. Módulos A-D.</i>	Italia
2006	<i>Curso intensivo de español 2</i>	China
2006	<i>Un mundo por descubrir 2AS.</i>	Argelia
2008	<i>Destino Erasmus</i>	España
2009	<i>Nuevo Mundo. Español como segunda lengua Nivel 1</i>	Costa Rica

El más antiguo de los manuales, *Vida y diálogos de España* (1968) fue uno de los primeros manuales editados por el gobierno español en Francia para la enseñanza del español como lengua extranjera. Traspasó las fronteras europeas llegando incluso a Canadá, Brasil o Australia. Este método audiovisual se construyó a partir del léxico frecuente obtenido mediante grabaciones de conversaciones reales de algunas provincias españolas. En la unidad 28, titulada «Cuando vengas a Madrid», uno de los interlocutores de los diálogos decide vestirse de torero para acudir a una fiesta.

2 El estudio se enmarca en la tesis doctoral *La imagen del mundo hispánico en los manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. Estudio de un corpus publicado entre 1968 y 2009* (2017).

3 La primera edición data de 1970.

4 La primera edición data de 1991.



Figura 3. *Vida y diálogos de España. Libro de imágenes* (1968: 102)

El manual polaco *Język hiszpański dla lektoratów* data de 1971 pero ha seguido editándose con escasas modificaciones hasta hace pocos años. Madrid es la ciudad más representada del manual, con algunas aportaciones latinoamericanas centradas en México o algunos ejemplos de Cuba. Los personajes de los diálogos viajan a Madrid, acuden a ver las corridas de toros, beben vino español –que consideran de gran calidad–, se quejan del ruido de las calles madrileñas y acaban cansados de las fiestas y las romerías españolas: «Durante la fiesta, Pedro comió tanto, que enfermó y sintió una gran nostalgia por Polonia, por su familia y por sus amigos y regresó al país» (*Język hiszpański dla lektoratów*, 1971: 194-95).

- ¿Dónde compra usted, señora, vino español?
- El año pasado había mucho vino español en las bodegas, y cada semana compraba yo una botella, pero nosotros no tomábamos tanto en todo ese tiempo y todavía quedan unas botellas. Tengo también una especial para usted.

Język hiszpański dla lektoratów (1971:74)

En algunos textos del manual, la mujer queda en desventaja con respecto al varón como un diálogo en el que se advierte que «a un partido de fútbol no se va con mujeres» (*Język hiszpański dla lektoratów*, 1971: 269). Algo parecido ocurre en el manual procedente de China, donde en un texto titulado «La verdadera hombría» se discute si una mujer puede estudiar o no:

- Oye Miguel, he sabido que tu mujer no sabe ni leer ni escribir. ¿Cómo es que tú, que comprendes las ventajas de la educación no la has traído?
- Pues mira, sin duda la educación es una ventaja y si algunos quieren y pueden educarse, que lo hagan, pero yo soy macho, así que mi mujer se queda en casa. ¡Ese es su lugar!

Curso intensivo de español 2 (2006: 123)

La tauromaquia aparece en todos los manuales con la excepción de *Bienvenidos*, *Destino Erasmus* y *Curso intensivo de español 2*.

En algunos manuales el torero se presenta como deporte y en otros como fiesta. De hecho, el manual procedente de Polonia lo presenta en la unidad didáctica dedicada al deporte. En un diálogo se reconoce que es un espectáculo cruel, aunque a pesar de ello los interlocutores admiten que quieren acudir a verlo porque están en España y al fin y al cabo es algo pintoresco y característico del país (*Język hiszpański dla lektoratów* 1971: 267). En el manual italiano aparecen representados los encierros taurinos y en una programación de televisión aparece la retransmisión de los toros. En el manual coreano se presenta una visión poco sensible del ciudadano español ante los animales:

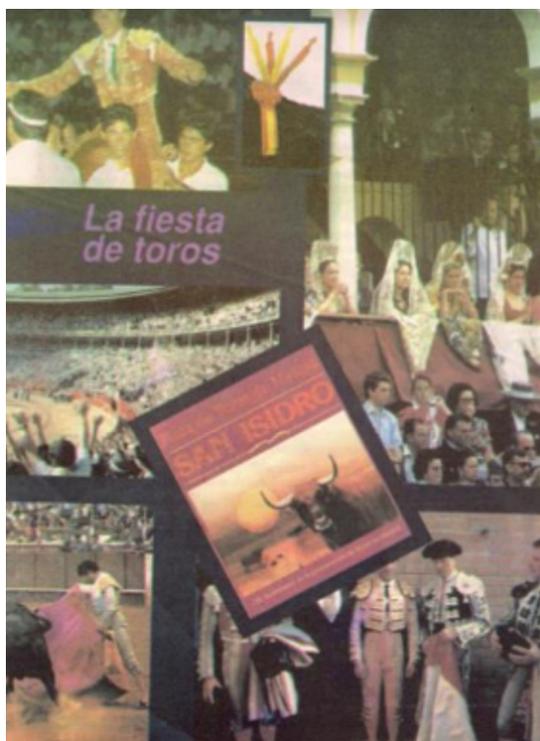


Figura 4. *Un mundo por descubrir* (2006: 176)

Manuel: Yo he ido a la Plaza de Toros con unos amigos. Muchos han venido hoy a ver al torero popular.

Jaime: ¿Cómo es la corrida de toros?

Manuel: La corrida de toros es un espectáculo muy popular en España, aunque no le gusta a todo el mundo. Hoy día muchos extranjeros consideran que la corrida de toros es muy cruel, ¿no es verdad?

Jaime: Sí, pero es una tontería. El toro no es más que un animal.

(*Español A, B*, 1989: 27)

Asimismo, en este manual se aprecia positivamente que en España se practique taekwondo al igual que en Corea. Se destaca que en todas las ciudades españolas hay gimnasios para practicar este deporte y que goza de mucha afición entre los españoles.

Si bien el manual estadounidense *Bienvenidos* (1997) abarca casi toda la totalidad de los países hispanohablantes entre sus contenidos socioculturales, el

manual alemán se detiene básicamente en lo español y en la cultura con mayúsculas. El ámbito de las relaciones sociales queda abarcado por el tema de la familia, que acapara gran parte de los textos del manual mexicano donde aparecen familias muy numerosas que celebran fiestas, acuden a bodas y se van de vacaciones en lugar de pagar el alquiler.

- Sí, es verdad, las familias mexicanas son muy grandes. Yo, por ejemplo, tengo setenta. Son los hijos de los nueve hermanos y los cinco de mi papá.
- ¡Qué barbaridad! Yo solo tengo tres.
(Maqueo, 1997: 171)

Emilio cobra su sueldo cada quince días. Con ese dinero pagan la renta del departamento, la comida y los gastos de la casa. Sin embargo, a la hora de la comida del día que cobra su sueldo,



Emilio dice:
—Somos una familia muy democrática, ¿verdad?
—Claro que sí.
—Pues vamos a votar:
"Renta o Acapulco".
En la familia, esto quiere decir que escogen entre pagar la renta de ese mes o irse a la playa con ese dinero, por tres o cuatro días.
Obviamente todos los niños y Bertha votan por Acapulco, y se van muy contentos a la playa.
Necesitan dos o tres meses para pagar la renta a tiempo otra vez; pero un poco después vuelven a votar: "Renta o Acapulco".
—¿Y tú piensas que esta gente tan irresponsable es un modelo de familia?
—Pues sí, en cierta manera, lo pienso.

Figura 5. *Español para extranjeros 2* (1997: 118)

La familia numerosa también ocupa algunos diálogos del manual costarricense, como en el siguiente ejemplo en el que el interlocutor se ofrece a presentar sus primas a un amigo que está buscando novia y qué mejor ocasión para ello que una fiesta:

- JONATHAN: - Víctor, ¿usted tiene hermanas?
- VÍCTOR: - Sí, tengo una, Mariángel, que tiene 3 años.
- JONATHAN: - ¡Qué lástima! Yo estoy buscando una novia.
- VÍCTOR: - ¡No hay problema! Porque tengo un montón de primas y creo que muchas no tienen novio.

JONATHAN: -¿Me va a presentar una?

VÍCTOR: ¡Claro! ¡con mucho gusto! Mañana hay una fiesta en mi casa y van a ir todas.

JONATHAN: ¡Fantástico!

Nuevo Mundo. Español como segunda lengua. Nivel 1 (2009: 126).

En *Continentes Terminales* una imagen de una cuádruple boda familiar en la España de los setenta daría lugar a que el estudiante pudiera sorprenderse ante una posible costumbre en las ceremonias nupciales españolas:



Boda de cuatro hermanos en los setenta, Vizcaya

Figura 6. *Continentes Terminales* (2005: 10)

Las fiestas suelen ocupar lugar en todos los manuales del corpus analizado. En *Contacto* (2006: 112) se hace alusión al gusto por las salidas nocturnas de los jóvenes:

Después, algunos se adentran en la más común de las travesías: comer unos bocatas, o bien ir a una cervecería o a un bar para tomar unas cañas y hablar un rato, porque luego en la discoteca es imposible seguir una conversación a causa del altísimo volumen de la música. A medianoche van a un pub de moda, o en verano, a una terraza para tomar copas. A partir de las tres de la madrugada eligen una discoteca para bailar siguiendo el ritmo de su música preferida. A veces la marcha se concluye hasta las siete o las ocho, delante de un chocolate con churros o en una hamburguesería, para paliar el hambre del amanecer.

El flamenco es el baile con mayor cabida en los manuales junto al tango y a la música de los mariachis, de hecho, la portada del manual procedente de China la constituye una bailaora con carretas de caballos y la ermita de El Rocío detrás:



Figura 7. *Curso intensivo de Español*
2. Portada. (2006)



Figura 8. *El español A* (1989: 55)

La popularidad del fútbol en el mundo hispánico no pasa desapercibida en los manuales del corpus, siendo el deporte más representado a excepción del manual estadounidense y del coreano. En el manual argelino *Un mundo por descubrir* (2006) se mencionan a algunos futbolistas como Maradona y al jugador de ascendencia argelina Zinedine Zidane. Los textos del manual procedente de China hacen referencias al mundo obrero y al trabajo infantil.

En el ámbito gastronómico, los platos de la gastronomía española y la mexicana son los más mencionados en los manuales. La paella sigue siendo el plato estrella que se inserta en textos y diálogos y suele repetirse la idea de que se come en abundancia, como en el siguiente ejemplo, en el que se afirma que incluso puede ayudar a mejorar el español:

R. – [...] Pero, ahora hay que pensar en cómo organizar racionalmente el tiempo, porque comer, beber, dormir y pasear no me basta.

E. – El comer, el beber y el pasear en Madrid le permitirán perfeccionar el conocimiento del idioma español y serán también provechosos, ¿no es verdad?

Język hiszpański dla lektoratów (1971: 236)

4. Conclusiones

En este artículo tan solo se ha expuesto una muestra de algunos ejemplos procedentes de manuales de diversa procedencia editados en diferentes épocas. Existe relación entre la imagen proyectada del mundo hispánico y el origen del manual. España aparece mayormente representada en los manuales europeos y los manuales desarrollados en Costa Rica y México proyectan la imagen de sus respectivos países de edición en detrimento del resto de los países del mundo hispano. No obstante, en el caso de los manuales procedentes de Estados Unidos y Francia existe un cierto equilibrio entre los países representados. En el caso del manual polaco aparecen referencias a Cuba debido probablemente al período histórico en el que fue desarrollado. En este sentido, podrían seguirse las premisas de Coll i Alentorn cuando advertía de que es lógico que los países vecinos se observen unos a otros e incluso lleguen a crear denominaciones y estereotipos.

El español es la lengua de veintiún países con una historia y cultura diferenciadas, y se ha de tener en cuenta que el idioma es vehículo transmisor de la imagen de la cultura de los países donde se habla. En ocasiones los manuales y materiales de enseñanza de español empleados en el aula pueden proyectar una imagen del mundo hispánico distorsionada hacia un discente que puede ser no solo desconocedor –total o parcialmente– de la lengua meta, sino que tampoco conoce la cultura en su totalidad. Esto conllevaría una adquisición sesgada de ciertos contenidos socioculturales, que inducirían a la fijación de tópicos y estereotipos en la mente del estudiante, que no dudaría de estos al verlos plasmados en el propio libro de texto. Ante ello, el papel del docente sería fundamental, siendo en primer lugar el encargado de detectar estas posibles confusiones y generalizaciones en los manuales y asumir la responsabilidad en la elección de materiales adecuados en los que se refleje una imagen del mundo hispano veraz con el fin de evitar estos fenómenos. En el *MCEER* (2006: 142) se reconoce la diversidad entre los pueblos y el cuidado que hay que establecer a la hora de tratar en el aula las destrezas interculturales. La proyección de las imágenes folklóricas de un país no siempre sería negativa, sino que en ocasiones podrían ser motivadoras e incluso a veces podría corresponder a la autoimagen del propio país, aunque los estereotipos poseen poca relación con la realidad de la mayoría de la población. En este sentido, Bravo-García (2015: 24), en consonancia con la dimensión ética que asignaba Romero (1998: 395) al profesor de español para la no manipulación de sus enseñanzas mediante la ideología, considera que es «tarea del profesor facilitar los materiales que cumplan los requisitos de: transparencia, pluralidad y veracidad y filtrar aquellos que deba manejar y no los cumplan».

Asimismo, habría que tener en cuenta que el manual se elabora como demanda de un público determinado a la que un equipo editorial intenta dar respuesta. Desde esta perspectiva sería lógico que para el diseño de los manuales se inserten no solo los contenidos culturales que recomiende el currículo sino también aquellos contenidos o imágenes positivas –o incluso atractivas– de los países con mayor proyección internacional para suscitar interés entre la variada oferta existente.

En la actualidad, hay una gran variedad de materiales y de manuales y los equipos editoriales se esfuerzan en la mejora y la adaptación a los nuevos tiempos y necesidades del público al que va destinado. Las editoriales cuentan con equipos de profesores y especialistas que asesoran la elaboración de sus materiales, en continua revisión y actualización.

Se espera que se sigan abriendo líneas de investigación futuras en relación con la imagen que se transmite del mundo hispánico en los manuales de español editados en el mundo. La mirada hacia la otra cultura, y en este caso, hacia la cultura de la lengua meta ha de realizarse desde el respeto y el aula debe constituir un lugar de enriquecimiento cultural donde el aprendizaje sea recíproco.

Corpus de manuales

- CAPDEVILA, L. (2005). *Continentes Terminales. Nouvelle édition*. Coll. Basterrea. París: Didier.
- CHUL, P. (1989). *El Español A, B*, 2 vols. Seúl: Munjo.
- GUEZATI, A., MITOURNI-ABDI, H. (2006). *Un mundo por descubrir 2A*. Argelia: Ministerio de Educación Nacional.
- HALM, W. y ORTÍZ BLASCO, C. (1993). *Paso a paso*. Ein systematischer Einstieg in die spanische Sprache. Hueber.
- HERRERA MORERA, G. y URBINA VARGAS, M. S. (2009). *Nuevo Mundo. Español como segunda lengua 1*. Euned, San José, C. R.
- MAQUEO, A. M. (1997). *Español para extranjeros 2*. México: Limusa.
- PÉREZ NAVARRO, J. y POLETTINI C. (2006). *Contacto. Curso de español para italianos. Nivel 1. Módulos A-D*. Bologna: Zanichelli.
- PERLIN, O. (1971). *Język hiszpański dla lektoratów*. Warszawa. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- ROJO SASTRE, A. J., FERRER, A., RIVENC, P. (1968). *Vida y diálogos de España*. Primer grado: libro de imágenes. París: Didier.
- ROJO SASTRE, A.J., FERRER, A., RIVENC, P. (1968). *Vida y diálogos de España*. Primer grado: textos de las unidades didácticas. París: Didier.

- SCHMITT, C. J. y EOODFORD, P. E. (1997). *Bienvenidos. Glencoe Spanish 1A*. Mc Graw-Hill.
- V.V. AA. (2008). *Destino Erasmus 2*. Estudios Hispánicos Universidad de Barcelona. SGEL: Madrid.
- WEILUM, L. (2006). *Curso intensivo de español 2*. Beijing Language and Culture University Press.

Referencias bibliográficas

- BENITO RUANO, E. (1998). En principio fue el nombre. En: *España. Reflexiones sobre el ser de España*. Real Academia de la Historia, pp. 13-28.
- BRAVO-GARCÍA, E., y GALLARDO SABORIDO, E., eds. (2015). Los estereotipos culturales hispánicos y sus implicaciones didácticas, *MarcoELE*, 21.
- GONZÁLEZ CASADO, P. (2002): Contenidos culturales e imagen de España en manuales de E/LE de los años noventa, *Forma: Interculturalidad*, 4, pp. 63-86.
- INSTITUTO CERVANTES. (1994). *La enseñanza del español como lengua extranjera: Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Publicaciones del Instituto Cervantes.
- INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español*. Biblioteca Nueva.
- MARÍAS, J. (1982). Ideas y creencias en el mundo hispánico, *Cuenta y Razón*, 8, pp. 11-20.
- MORALES PADRÓN, F. (1996). El mundo hispánico y su diversidad, *Cuenta y razón*, 99, pp. 91-98.
- SOLER-ESPIAUBA, D. (1994). De la España tópica a la postmodernidad a través de nuestros manuales de español como lengua extranjera. ¿Qué imagen de la sociedad presentamos a nuestros alumnos? En Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: ASELE-Nueva Imprenta, pp. 479-490.
- SOLER-ESPIAUBA CONESA, D. (2006). *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.
- SOLER-ESPIAUBA CONESA, D. (2015). *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.

No es tan fiera la fraseología como la pintan. Acerca de la fraseodidáctica en el aula de ELE: el caso de los somatismos

AGNIESZKA GWIAZDOWSKA
Universidad de Silesia de Katowice

1. La fraseología en el aula de ELE: aspectos preliminares

Es un hecho bien comprobado que a pesar del notable avance en la investigación de la fraseología y de la gran proliferación de estudios centrados en diferentes aspectos del universo fraseológico¹, todavía no hay unanimidad entre los lingüistas tanto respecto al estatus lingüístico de la fraseología y sus límites como a la clasificación y la delimitación de las unidades objeto de estudio. Como subraya Gloria Corpas Pastor (1996: 16), «la profusión terminológica y las distintas clasificaciones constituyen uno de los problemas fundamentales de esta disciplina».

Tomando en consideración lo mencionado, no es de extrañar que la fraseología, entendida de manera amplia como «conjunto de frases hechas, locuciones figuradas, metáforas y comparaciones fijadas, modismos y refranes, existentes en una lengua, en el uso individual o en el de algún grupo» (*DRAE*), por su complejidad interna y heterogeneidad conceptual, no sea *coser y cantar* tanto para el discente como el docente. El primero no sólo debería identificar una unidad fraseológica dada (en adelante, UF) en el contexto —tanto oral como escrito—, conocer y memorizar su estructura interna, explicar su significado figurado, sino que también debería familiarizarse con su faceta pragmática, es decir, saber qué funciones

1 Merece la pena resaltar que a lo largo de muchos años de investigación fraseológica se han planteado numerosas teorías; la fraseología ha sido definida de múltiples maneras, desde la perspectiva sintáctica y semántica hasta incluso, aunque en gran minoría, la funcional. Para más detalles, veáanse los estudios de Corpas Pastor (1996), Ruiz Gurillo (1997), Montoro del Arco (2006) y Timofeeva (2008), entre otros.

discursivas desempeña una UF determinada en las circunstancias comunicativas concretas. Solo de esta manera, el alumno podrá dominar el significado holístico, esto es global, de una UF y será capaz de alcanzar una competencia comunicativa máxima, parecida a la de un nativo. Como observa Leonor Ruiz Gurillo (2001: 89), cuya opinión compartimos, «no se domina una lengua hasta que no se conocen y se usan sus expresiones propias, esto es, las locuciones, las colocaciones, las paremias y las fórmulas rutinarias».

En lo que se refiere al segundo protagonista del proceso educativo, es decir, al profesor, este, por su parte, también tiene que enfrentarse con muchos escollos y desafíos que dificultan su labor docente. Resulta evidente que la mencionada confusión terminológica y la ambigüedad conceptual que caracterizan al universo fraseológico tienen también sus repercusiones en las propuestas metodológicas. Con el objetivo de que la enseñanza de las UF no sea un hecho marginal, sino central, es menester que el docente primero comprenda el hecho fraseológico y aprenda sus componentes y, después, diferencie sus unidades y domine su uso (González Rey, 2006: 142).

Resumiendo lo dicho hasta ahora, puede constatararse que las UF, por su complejo carácter lingüístico y cultural, suelen considerarse lo más idiosincrásico de una lengua dada, lo que también influye en su percepción, descodificación y memorización por parte del alumno. El hecho de que la mayoría de las UF sea nacional y culturalmente específica, en el sentido de que encierra una determinada visión del mundo, propia de una comunidad lingüística dada, también puede dificultar su aprendizaje y adquisición. Por todo ello, la fraseología no suele introducirse en el aula, al menos en los niveles iniciales. Como observa Juan Martínez Marín (1999: 99), las UF son «insuficientemente atendidas —y eso cuando lo son— en la enseñanza del castellano, aunque tienen una gran importancia en su estructura y funcionamiento, como ha revelado la investigación».

En lo que atañe a los niveles más altos, por muy sorprendente y extraño que parezca, los docentes también suelen dejar de lado las UF, puesto que comparten la opinión de algunos fraseodidácticos según la cual cuanto más opaca y menos motivada sea una UF dada, más difícil será su comprensión, adquisición y memorización por parte del alumno. Dicho de otro modo, la opinión de que el componente fraseológico *resulta difícil tanto de enseñar como de aprender* parece estar muy difundida entre los fraseodidácticos.

No obstante, a nuestro juicio, pese a las dificultades y los obstáculos que la enseñanza de la fraseología obviamente lleva consigo, el profesor de cualquier lengua, tanto materna como extranjera, no puede y no debe prescindir de este tipo de estructuras en clase. Las UF, por su carácter (inter)cultural, ya se han convertido en un elemento imprescindible en la enseñanza de lenguas extranjeras, dado que

reflejan no sólo la historia, los hábitos y las costumbres de una comunidad lingüística dada, sino también su manera de pensar y conceptualizar el mundo. Y como es bien sabido, no se puede dominar una lengua extranjera sin tener conocimiento de la cultura meta (C2), esto es, «el universo significativo de la comunidad que usa la L2 es fundamental para interpretar y construir sentido en dicha lengua» (Areizaga, Gómez, Ibarra, 2005: 28).

Dado el hecho de que los fraseologismos, al expresar saberes colectivos, constituyen una parte importante de la cultura de una comunidad (cf. Zuluaga Ospina, 2001: 51) y «tradicionalmente se han considerado como la parcela del lenguaje que ilustra por excelencia el cruce entre lo cultural y lo lingüístico» (Mena Martínez, Fernández Toledo, 2003: 111), el componente fraseológico debería ocupar un lugar primordial en el aprendizaje/adquisición de una lengua extranjera. De ahí que, por muy arduo y difícil que parezca el proceso de enseñanza de las UF, el profesor no pueda dejarlas *para cuando las vacas vuelen*. El alumno que quiere dominar una lengua extranjera debe desarrollar un amplio abanico de competencias, tanto lingüísticas como extralingüísticas, entre ellas, la competencia fraseológica, apoyada en «conciencia fraseológica» (Solano Rodríguez, 2007: 204), que debería incluirse en otras habilidades lingüísticas. Al abordar la cuestión de la competencia fraseológica, conviene citar también a Isabel González Rey (2004: 120), quien hace una puntualización interesante: «El primer paso que debemos dar para mejorar las estrategias de aprendizaje de las unidades fraseológicas empieza por la propia convicción de que se trata de un aspecto lingüístico y cultural digno de enseñar en la propia lengua materna»². Así pues, se puede afirmar, siguiendo a Francisco Núñez-Román (2015: 163), que la competencia fraseológica supone un desarrollo significativo de la competencia lingüística del discente, es decir:

- 1) Mejorará, de manera general, la competencia léxica, al ampliar el vocabulario del alumno.
- 2) Permitirá adentrarse en la historia de la lengua, a través de la explicación de las palabras diacríticas presentes en muchas UF.
- 3) Favorecerá el desarrollo y la comprensión del lenguaje metafórico del alumno, sobre el que se basan muchas unidades fraseológicas.
- 4) Aumentará la calidad de determinadas tipologías textuales en las que las UF realizan una labor fundamental desde el punto de vista de la cohesión textual y del uso de determinadas fórmulas expresivas propias (lenguaje periodístico, lenguaje técnico-jurídico, etc.).

2 Traducción de la autora.

- 5) Instará a la reflexión sobre aspectos sociolingüísticos del lenguaje, al mostrar las diferencias entre UF con el mismo significado pero pertenecientes a distintas variedades de la lengua.
- 6) Ayudará a desarrollar la conciencia y expresiones culturales y las competencias sociales y cívicas mediante la explicación del origen de muchas de las expresiones fraseológicas basadas en hechos históricos o tradiciones, entre otras.

2. La noción de fraseodidáctica: definición y objetivos

Al abordar la cuestión de la competencia fraseológica en el aula de ELE, no podemos prescindir de otro concepto, íntimamente relacionado con la enseñanza de las estructuras lingüísticas fijas, convencionales y muy a menudo idiomáticas, es decir, de la noción *fraseodidáctica* que tiene origen germánico³. Si bien parece obvio que dicho concepto no es frecuentemente utilizado en el ámbito español⁴, no es menos evidente que está adquiriendo cada día mayor importancia en dicho terreno, gracias, sobre todo, a los trabajos de González Rey (2004, 2006, 2012), coordinadora del proyecto internacional *FRASEONET* creado en 2007 en la Universidad de Santiago de Compostela.

Ahora bien, ¿qué se entiende por *fraseodidáctica*? Como afirma González Rey (2012: 76), «la fraseodidáctica consiste, ciertamente, en la didáctica de la fraseología de una lengua, pero también en la didáctica de una lengua a través de su fraseología». A nuestro modo de ver, no se trata sólo de la didáctica de una lengua propiamente dicha, sino también de la cultura de una comunidad sociolingüística dada, reflejada en sus estructuras lingüísticas. Dicho de otro modo, esta vertiente aplicada de la fraseología hace referencia a la adquisición y al aprendizaje, tanto dentro de la lengua materna como de la lengua extranjera, de las UF que se encuentran, bien en el centro (locuciones plenamente idiomáticas), bien en la periferia del universo fraseológico (colocaciones, fórmulas rutinarias). En la opinión de Stefan Ettinger (2008: 96), «la investigación de esta disciplina no es un fin en sí misma, sino un medio para alcanzar un fin»⁵. Así pues, el objetivo principal de

3 La noción *phraseodidaktik* fue acuñada por Kühn (1987) y después consolidada entre fraseólogos alemanes como Lüger (1997) y Ettinger (1998).

4 El término *fraseodidáctica* lo utilizó por primera vez en castellano Larreta Zulategui (2001) y, después, Corpas Pastor (2003). No obstante, la mayoría de los lingüistas españoles, refiriéndose al fenómeno en cuestión, prefieren utilizar otras denominaciones: *la didáctica* o *la enseñanza de la fraseología* (cf. Penadés Martínez 1999, Ruiz Gurillo 2000, Fernández Prieto 2005, entre otros).

5 Traducción de la autora.

la fraseodidáctica consiste en que las UF se reconozcan, aprendan y empleen como unidades poliléxicas con significado propio y, que lo aprendido, se pueda aplicar de manera adecuada a la situación comunicativa. El discente debería saber por qué un hablante nativo en un contexto comunicativo concreto decide recurrir a una UF y, en cambio, no opta por emplear la paráfrasis de la misma, esto es, ha de descubrir las intenciones particulares del hablante.

En conclusión, la fraseodidáctica representa un campo de investigación muy fértil y amplio, tiene carácter interdisciplinar, puesto que no sólo combina elementos de la fraseología, de la enseñanza de lenguas o de la lingüística contrastiva, sino también los de la psicolingüística y la sociolingüística.

3. Acerca de nuestro proyecto *Fraseología somática en ejercicios*

Tal y como ha sido mencionado en párrafos anteriores, hoy en día los estudios enfocados en diferentes cuestiones fraseológicas están en auge, no obstante, la mayoría de ellos tiene carácter más teórico que práctico. Aunque en los últimos años la situación ha cambiado notablemente, a nuestro parecer, el número de trabajos dedicados a la fraseodidáctica que contienen ejercicios prácticos sigue siendo insuficiente. Se trata de los ejercicios de diversa índole (semántica, sintáctica o pragmática) que se pueden llevar directamente al aula y, de esta manera, pueden facilitar *significativamente* el trabajo docente.

Nosotros pretenderemos llenar esta laguna con el proyecto *Fraseología somática en ejercicios. Lengua española*, que forma parte del proyecto más grande, llevado a cabo en el Instituto de Lenguas Románicas y de Traducción de la Universidad de Silesia (Polonia) y coordinado por la profesora Monika Sułkowska⁶. En el proyecto mencionado se investigan las UF somáticas no sólo del español, sino también de otras lenguas románicas como el francés y el italiano. Nuestro objeto de estudio son locuciones con el componente somático que presentan diferentes grados de idiomaticidad (son locuciones tanto centrales como periféricas) y se caracterizan por una alta frecuencia de uso. Hemos descartado las UF que se consideran obsoletas o anticuadas, esto es, las que están en desuso. Además, pensamos oportuno mencionar que hemos optado por analizar locuciones somáticas por varios motivos: primero, que son las UF que suelen aparecer con más frecuencia en los manuales y, segundo, para verificar si de verdad pertenecen a la fraseología

6 Al grupo de investigación en cuestión pertenecen: Agnieszka Gwiazdowska, Zuzanna Lamza (lengua española), Anna Dolata-Zaród y Dominika Topa-Bryniarska (lengua francesa), Lucyna Marcol-Cacoń y Agnieszka Pastucha-Blin (lengua italiana).

de planteamiento ontológico, esto es, la que presenta una motivación icónica que surge de nuestra experiencia corporal directa⁷ o más bien son UF culturalmente específicas.

En lo que a nuestro corpus se refiere, hemos investigado, en total, 50 lemas que han sido divididos desde los más productivos (cabeza, ojo, mano) hasta los menos frecuentes (ombligo, codo, lágrima) y han sido ordenados alfabéticamente. El fruto de nuestras investigaciones es el manual *Fraseología somática en ejercicios. Lengua española. Lengua francesa. Lengua italiana (B2-C2)* [en prensa] en el cual se propone una serie de ejercicios que facilitan a los estudiantes tanto la identificación y la comprensión como la memorización y la reproducción de fraseologismos somáticos determinados. En el libro se incluyen también glosarios y tests de control que permiten la autoevaluación del alumno.

El objetivo primordial de nuestro proyecto es dar unas claves para mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje de las UF somáticas en el aula de ELE y los objetivos secundarios, pero no por ello menos importantes, son los siguientes:

- 1) Ofrecer una perspectiva general de la fraseodidáctica, presentando varias propuestas didácticas que permiten explotar de modo efectivo el universo fraseológico (en particular, las UF somáticas) en el aula de ELE.
- 2) Demostrar que las UF *no son tan fieras como las pintan*, esto es, se pueden (y se deben) introducir en el aula de manera productiva y eficaz, incluso a partir del nivel inicial.
- 3) Demostrar diferentes tipos de dificultades (de índole sintáctica, semántica, pragmática) con los cuales tiene que enfrentarse tanto el profesor como el alumno a la hora de introducir/descodificar/comprender/memorizar/emplear las UF y los cuales se pueden superar empleando herramientas educativas adecuadas.

Asimismo, conviene resaltar que a la hora de «inventar» una secuencia de actividades que pretenden desarrollar la competencia fraseológica somática del alumno, nos hemos basado tanto en los tres pasos fraseodidácticos señalados por Peter Kühn (1992, *apud.* Ettinger, 2008: 107) como en las fases propuestas por Josefina Prado Aragonés (2004, *apud.* Núñez-Román, 2015: 161-162), las cuales, siendo más amplias y precisas, desarrollan la clasificación del lingüista alemán. Es decir, mientras que Kühn distingue entre el paso de identificación/reconocimiento de una UF en un texto auténtico oral o escrito, el paso de comprensión o descifra-

7 Para profundizar en la cuestión de la fraseología ontológica y la cultural, véanse Luque Durán y Manjón Pozas (2002).

ción del significado fraseológico que aparece en una situación comunicativa dada (la fase de reproducción) y, por último, el paso de uso de una determinada UF en un contexto parecido (la fase de producción), la lingüista española propone cinco fases, cada una de ellas acompañada de una determinada secuencia de actividades, que pretenden desarrollar la competencia fraseológica productiva del alumno, mencionada anteriormente. Dichas fases son las siguientes:

- 1) *Fase de reconocimiento* de las UF.
- 2) *Fase de fijación* de las UF: ejercicios para la manipulación e interiorización de las UF (realización de dibujos, dramatizaciones, actividades de tipo lúdico).
- 3) *Fase de exploración*: los alumnos amplían el conocimiento de la UF a través de las relaciones semánticas o temáticas con otras UF (ejercicios de búsqueda de las UF sinónimas y de las UF relacionadas temáticamente/conceptualmente).
- 4) *Fase de explotación*: los alumnos aprenden a utilizar las UF aprendidas en contextos de uso adecuados (ejercicios de sustitución de una UF por otra con el mismo significado, ejercicios de creación de frases a partir de una UF dada y de elaboración de frases con los significados literales e idiomáticos).
- 5) *Fase de refuerzo*: el alumno trabaja con actividades que fortalecen los conocimientos adquiridos (ejercicios de reconstrucción de UF a a partir de la mezcla de varios fraseologismos ya conocidos; ejercicios de localización de errores en la utilización de fraseologismos como, por ejemplo, *Me han pillado como un tronco*).

Tomando como punto de partida las fases o los pasos anteriormente explicados, en la páginas que siguen presentaremos una serie de ejercicios de carácter sintáctico, semántico o pragmático, en los cuales se trabajan locuciones con el lexema BOCA, CABEZA, LENGUA, respectivamente. Por razones de espacio del que disponemos en el presente artículo, se trata sólo de una pequeña muestra de ejercicios que se pueden encontrar en nuestro manual y de los cuales puede servirse el profesor a la hora de introducir el componente fraseológico en clase. Al crear/inventar actividades de diferente índole no se puede prescindir del hecho de que la propia naturaleza de las UF, es decir, su complejidad interna reflejada en sus características formales, semánticas y pragmáticas, también influye en el proceso de enseñanza/aprendizaje de este tipo de unidades. Tomando en consideración todo lo mencionado, en primer lugar presentaremos ejercicios, cuya finalidad es asimilar y consolidar la estructura de las determinadas UF (ejercicios de ordenar las

palabras para formar frases y oraciones correctas, ejercicios en los cuales el estudiante tiene que poner una preposición o un artículo correcto, elegir un(os) verbo(s) adecuado(s) de entre el grupo de sinónimos adquirido previamente y ponerlo(s) en el tiempo verbal correcto, ejercicios de corrección de errores, etc.). Después pasaremos a ejercicios de carácter semántico que trabajan las relaciones de polisemia/homonimia y la naturaleza metafórica de una UF dada, y, por último, partiendo de la constatación de que «la fraseología tiene un registro eminentemente oral» (Leal Riol, 2013: 164), expondremos unos ejercicios de índole pragmática que tienen por objeto, no tanto reproducir una UF dada, sino más bien producirla en un contexto comunicativo concreto conforme a las funciones discursivas que dicha UF desempeña.

En lo que atañe a nuestro manual, conviene subrayar que antes de pasar a una serie de ejercicios, el estudiante dispone de un glosario fraseológico en el que se incluyen todas las UF trabajadas en un capítulo dado, lo que pretende facilitarle la identificación/la comprensión/la descodificación/la reproducción y la memorización de un fraseologismo dado.

4. Las UF con el lexema BOCA/CABEZA/LENGUA: Ejercicios prácticos y propuestas didácticas

4.1. Ejercicios sintácticos

(I) Completa los fraseologismos siguientes, eligiendo una de las cuatro respuestas posibles.

1) darse la cabeza la pared

- a) con, por
- b) a, por
- c) en, en
- d) con, en

2) estar mal.....cabeza

- a) con
- b) de la
- c) por
- d) en

3) tener la cabeza.....las once

- a) por
- b) a
- c) de
- d) en

4) andar cabeza

- a
- por
- de
- con

5) tener la cabeza.....pájaros

- a) con
- b) sin
- c) a
- d) de

(II) Encuentra el intruso.

- 1) *hablar/trabajar/decir/ir/andar* con la cabeza muy alta
- 2) *subir/agachar/bajar* la cabeza
- 3) *andarle/cruzarle/rondarle* por la cabeza
- 4) *calentarle/quebrantarle/romperle/dársele* a alguien la cabeza
- 5) *andar/pasar/ir* de cabeza

(III) En las frases siguientes faltan verbos. Rellena los huecos.

- 1) Mi hermana..... *la cabeza llena de pájaros* y piensa que va a llegar a ser una modelo muy cotizada.
- 2) El presidente no..... *mal de cabeza*, lo dice en serio.
- 3) ¡Haz lo que ta han dicho y deja de..... *la cabeza*, siempre la misma historia.
- 4) Todos mi amigos me dieron la espalda, pero yo siempre recordaba a mi madre que me decía que nunca debía..... *la cabeza* y eso fue lo que hice.
- 5) Tengo una duda que *me*..... *por la cabeza* desde hace varias semanas y no la he podido resolver.

(IV) Completa las frases con un verbo adecuado. No se te olvide ponerlo en el tiempo verbal correcto.

- 1) No te voy a decir nada más. No me..... *de la lengua*.
- 2) Este niño está muy mal educado, va por ahí.....*la lengua* a todo el mundo.
- 3) No me gusta hacer ejercicios. Cuando voy corriendo, siempre..... *la lengua fuera* e, incluso, no puedo respirar.
- 4) Me gusta la gente sincera, que siempre dice lo que piensa, esto es, que no..... *pelos en la lengua*.
- 5) No quería decirme lo que pasó ayer, pero a Pilar se le..... *la lengua con el vino*.

(V) Completa las frases con un adjetivo o sustantivo adecuado.

- 1) Una persona que huye de la realidad y tiene miedo de enfrentarse a los problemas de cada día, *mete la cabeza debajo del*.....
- 2) Paco no admite sus errores y piensa que siempre tiene razón. *Es un cabeza*.....
- 3) Si aprendemos basándonos en la experiencia de otras personas, esto significa que *aprendemos en cabeza*.....
- 4) Siempre le dicen que tiene la culpa de todo. Lo consideran *cabeza de*.....
- 5) María es una chica muy sensata para su edad, todos dicen que *tiene una cabeza bien*.....

(VI) Ordena las partes desordenadas de las frases siguientes:

- 1) Haz el favor de callar, comido/que/lengua/parece/has.
- 2) No es la primera vez que al presidente le/calienta/la/lengua/se.
- 3) No se te puede decir ningún secreto, siempre la/pasear/a/sacas/lengua.
- 4) ¿Por qué no me respondes? ¿la/gato/ha/te/comido/lengua/el?
- 5) Al delincuente se/la/ha/le/lengua/ido y ha delatado a todos sus compañeros.

(VII) En las frases siguientes una de las palabras es incorrecta. Sustitúyela.

- 1) El jefe no quiere reconocerlo públicamente, pero *va en lenguas* que la empresa está en bancarrota.
- 2) La mayor parte de los trabajadores aunque no estaban de acuerdo con las nuevas medidas de seguridad, *se tragaron la lengua*.
- 3) El periodista hizo una serie de reportajes sobre el abuso sexual a menores, pero *le taparon la lengua* y nadie se ha enterado de nada.

- 4) No me gustan las personas que siempre *hacen lengua* de cuánto ganan.
- 5) Quería hacer a Rosa regalo sorpresa, pero tú como siempre *has puesto la lengua a pasear* y has estropeado todo.

4.2. Ejercicios semánticos

(I) Rellena los huecos con una de las expresiones con BOCA presentadas a continuación.

Cuando era niña mi madre siempre me decía que (1)_____ y que era mejor (2)_____ que (3)_____ a uno. Ahora entiendo que es muy fácil que (4)_____ y que después ya no es posible pararlo: la noticia (5)_____, lo quieras o no lo quieras.

- a) decir lo primero que se le viene a la boca
- b) guardara la boca
- c) andará de boca en boca
- d) callarse la boca
- e) se le vaya la boca a alguien

(II) Lee las frases siguientes y sustituye la expresión en **negrita** por una de las tres opciones ofrecidas:

1) Durante la boda de su hijo, los padres **andaban con la cabeza muy alta** y permanecieron así toda la velada.

- a) De mal humor
- b) Con orgullo y satisfacción
- c) Con tristeza y desesperación

2) **No me calientes la cabeza** que no te voy a dejar las llaves del coche.

- a) No me lo pidas
- b) No me molestes
- c) No me lo repitas

3) Estos días **ando de cabeza** con el estudio sobre la protección del medio ambiente.

- a) De buen humor
- b) Ando muy mal de tiempo
- c) Agobiado y preocupado

4) Tras oír todos los argumentos del profesor, no tuve más remedio que *bajar la cabeza*.

- a) Rechazarle
- b) Presentar mi punto de vista
- c) Humillarse, aceptar lo que ha dicho

5) Este nuevo presentador de TeleEspaña es *un cabeza de chorlito*.

- a) Es muy guapo
- b) Es poco inteligente
- c) Siempre está bien vestido

(III) Sustituye el texto en cursiva por una de las expresiones con LENGUA

1) Mejor no hables con ella, es *maliciente y murmuradora*.

2) No te preocupes, puedes contar conmigo, *nunca revelaré tu secreto* y nadie se enterará de nada, todo quedará entre tú y yo.

3) Mi madre siempre *alaba a* mi profesor de matemáticas.

4) *Es bien conocido* que Enrique Iglesias se ha casado.

5) Como él sabe demasiado sobre nuestros proyectos, deberíamos *impedirle que lo diga a alguien más*.

(IV) ¿De qué fraseologismo se trata? Adivínalo.

1)



2)



3)



4)



(V) Sustituye las palabras subrayadas con uno de los fraseologismos del ejercicio IV.

- 1) Me parece que el hermano de Miguel es un chico muy distraído y poco inteligente.
- 2) Ayer le dijeron que no había aprobado y está enfurecido y desesperado porque eso lo imposibilita para obtener el trabajo que le habían prometido.
- 3) Hoy estamos muy ocupados en la fábrica porque hemos empezado demasiado tarde.
- 4) Ayer todos me gritaron y no sabía qué hacer. Estaba atolondrado.
- 5) Paco no me cae bien. Siempre se comporta como si fuera la persona más sabia del mundo, es muy orgulloso y seguro de sí mismo.

4.3. Ejercicios pragmáticos

Resulta evidente que el empleo incorrecto de las UF puede romper convenciones de cortesía, llevar a malentendidos y perjudicar el proceso de comunicación. Por ello, los ejercicios de índole puramente semántica o formal, mencionados en los apartados anteriores, deben ser complementados con actividades de naturaleza pragmática gracias a las cuales el estudiante se familiariza con funciones discursivas de una UF somática dada y mejora su interacción social, es decir, reproduce de manera correcta una UF determinada.

A continuación presentaremos una serie de ejercicios que resaltan el rol de la UF como reacción conversacional, la presentan de manera contextualizada:

(I) Completa los minidiálogos con una de las expresiones con el lexema BOCA:

- 1) — ¡Ay, todos estos pasteles! ¿Por qué tengo que estar a régimen?
—Sí, de solo mirar _____

- 2) —¿Qué dices? ¿Quién está enamorado de mí?
—Uy, _____ .Olvídalo.
- 3) —¡No me estás escuchando!
—¡Qué dices! _____
- 4) — ... y entonces vino el jefe y me dijo que a lo mejor...
— _____ No todos aquí son tus amigos.
- 5) — Y sabes, primero me dice que soy insustituible para la compañía y después le oigo describiéndole al jefe de mi departamento todos mis fallos del último mes.
—Ah, _____ . El comportamiento típico de Juan.

(2) Elige la reacción más adecuada en los contextos dados:

- 1) Un amigo tuyo no deja de hablar de su nuevo trabajo. Estás harto de ello.
 - 2) Preguntas algo a tu novio y él no te responde. Está callado.
 - 3) Tu amiga está hablando sin parar. No lo aguantas más.
 - 4) Una de tus compañeras de trabajo ha revelado un secreto tuyo.
 - 5) Preguntas a tu marido si sabe cuántas personas van a despedir de su empresa.
- a) No sé, pero anda en lenguas que unas 200.
 - b) Cállate un rato, por favor, *¿has comido lengua* hoy o qué?
 - c) Debería haberte atado la lengua! Así, nadie sabría que me casaría con Paco.
 - d) ¿Has perdido la lengua? ¿Por qué no me dices nada?
 - e) No me molestes más. Métete la lengua en el culo.

Parece evidente que los ejercicios presentados *supra* son solo una pequeña muestra de actividades didácticas con las que cuenta el profesor y de las cuales puede sacar provecho a la hora de introducir el componente somático en el aula de ELE. Nosotros, en nuestro manual, proporcionamos una gran cantidad de ejercicios prácticos y variados que tienen por objeto trabajar diversos aspectos fraseológicos. Algunos de ellos se pueden introducir en el aula ya a partir del nivel inicial (se trata, sobre todo, de los ejercicios enfocados en la estructura sintáctica de una UF dada), otros en los niveles más altos, como B1 o B2, cuando el estudiante ya posee cierta competencia lingüística y es capaz de captar matices de significado, tanto literal como figurativo, y de entender sentidos implícitos.

5. Conclusiones

El objetivo del presente artículo, enmarcado en la fraseodidáctica, ha sido el de demostrar que la enseñanza de fraseología somática, a pesar de las dificultades y escollos que lleva consigo, *no es tan fiera como la pintan* algunos de los fraseodidácticos. Si bien parece obvio que la fraseología en sí misma es muy compleja y heterogénea, lo que puede dificultar su adquisición por parte del alumno, no está menos claro que por muy arduo y difícil que fuera el proceso de enseñanza de las UF, el profesor no debería tener miedo de introducir el universo fraseológico en el aula. Queda fuera de cualquier duda el hecho de que la fraseología es un elemento indispensable en el aprendizaje de una lengua, tanto materna como extranjera, puesto que «permite ver el nuevo idioma desde otra perspectiva y con un conocimiento más profundo de la realidad en la que están inmersos sus hablantes» (Serradilla Castaño, 2000: 660). Así pues, resulta imposible dominar una lengua sin dominar su fraseología, tanto general como somática, basada en nuestra experiencia corporal directa. Como señala Lucía López Vázquez (2010), «[...]la competencia fraseológica tiene una gran importancia en los intercambios comunicativos de cualquier comunidad lingüística y, en consecuencia, el componente fraseológico debe ocupar un lugar fundamental en la adquisición de una lengua extranjera». Dicho de otro modo, pese a que enseñar la fraseología somática es un verdadero reto tanto para el profesor como para el alumno, existe una serie de recursos didácticos que pueden facilitar la labor docente, los cuales hemos intentado presentar en el presente artículo.

En conclusión, compartimos la opinión de Larissa Timofeeva (2013: 333), según la cual las UF no deben contemplarse como obstáculos, sino como elementos de apoyo que permiten al estudiante familiarizarse no solo con los aspectos lingüísticos, sino también con cuestiones culturales, consideradas idiosincráticas. Y esa es la idea que está detrás de todo nuestro trabajo que ha llevado a la publicación del manual fraseológico mencionado, de carácter muy práctico y variado, destinado a cualquier persona interesada en la fraseología española en general, y a los estudiantes universitarios en particular.

Referencias bibliográficas

- AREIZAGA, E.; GÓMEZ, I.; IBARRA, E. (2005). El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación, *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), pp. 27-45. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/175/17510204.pdf>, [consulta: 22/11/2018].
- CORPAS PASTOR, G. (1996). *Manual de Fraseología Española*. Madrid: Gredos.

- CORPAS PASTOR, G. (ed.) (2003). *Diez años de investigación de fraseología: análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*. Madrid: Iberoamericana.
- DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Disponible en: <https://dle.rae.es/> [consulta: 22/11/2018].
- ETTINGER, S. (2008). Alcances e límites da fraseodidáctica. Dez preguntas clave sobre o estado actual da Investigación, *Cadernos de Fraseoloxía galega*, 10, pp. 95-127.
- FERNÁNDEZ PRIETO, M. J. (2005). La enseñanza de la fraseología. Evaluación de recursos y propuestas didácticas, M. A. Castillo Carballo *et al.* (eds.): En: *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE. Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad*. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 349-356.
- GÓNZALEZ REY, M. I. (2004). A fraseodidáctica: un eido da fraseoloxía aplicada, *Cadernos de Fraseoloxía Galega*, 6, pp. 113-130.
- GONZÁLEZ REY, M. I. (2006). A Fraseodidáctica e o Marco europeo común de referencia para as Linguas, *Cadernos de Fraseoloxía Galega*, 8, pp. 123-145.
- GONZÁLEZ REY, M. I. (2012). De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica, *Paremia*, 21, pp. 67- 84.
- KÜHN, P. (1987). Deutsch als Fremdsprache im phraseodidaktischen Dornröschenschlaf. Vorschläge für eine Neukonzeption phraseodidaktischer Hilfsmittel, *Fremdsprachen lehren und lernen*, 16, pp. 62-79.
- LARRETA ZULATEGUI, J. P. (2001). *Fraseología contrastiva del alemán y el español. Teoría y práctica a partir de un corpus bilingüe de somatismos*. Frankfurt am Main: P. Lang.
- LEAL-RIOL, M. J. (2013). Estrategias para la enseñanza y aprendizaje de la fraseología en español como lengua extranjera, *Paremia*, 22, pp. 161-170
- LÓPEZ VÁZQUEZ, L. (2010). La competencia fraseológica en los textos de los manuales de ELE de nivel superior. En: *Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE. Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Salamanca. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0531.pdf. [consulta: 22/11/2018].
- LÜGER, H. (1997). Anregungen zur Phraseodidaktik, *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 32, pp. 69-120.
- LUQUE DURÁN, J. D. D., MANJÓN POZAS, F. J. (2002). *Claves culturales del diseño de las lenguas: fundamentos de tipología fraseológica*. Disponible en: <http://elies.rediris.es/elies16/Claves.html>. [consulta: 22/11/2018].
- MARTÍNEZ MARÍN, J. (1999). Unidades léxicas complejas y unidades fraseológicas. Implicaciones didácticas, J. M. González Calvo, M. L. Montero Curiel y J. Terrón González (eds.). *V Jornadas de metodología y didáctica de la lengua española: el neologismo*. Cáceres: Universidad de Extremadura. Dpto. de Filología Hispánica-Instituto de Ciencias de la Educación, pp. 97-116.

- MENA MARTÍNEZ, F., FERNÁNDEZ TOLEDO, P. (2003). Aspectos socioculturales en la fraseología de la lengua inglesa: perspectivas de estudio, *Miscelánea: A Journal of English and American Studies*, 27, pp. 111-130.
- MONTORO DEL ARCO, E. T. (2006). *Teoría fraseológica de las locuciones particulares. Las locuciones prepositivas, conjuntivas y marcadoras en español*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- NÚÑEZ- ROMÁN, F. (2015). Enseñar fraseología: consideraciones sobre la fraseodidáctica del español, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, pp. 153-166.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (1999). *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Madrid: Arco/Libros.
- PRADO ARAGONÉS, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- RUIZ GURILLO, L. (1997). *Aspectos de fraseología teórica española*. Valencia: Universitat.
- RUIZ GURILLO, L. (2000). Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros, *Especulo*. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/ele/fraseolo.html> [consulta: 22/11/2018].
- RUIZ GURILLO, L. (2001). *Las locuciones en español actual*. Madrid: Arco Libros.
- SERRADILLA CASTAÑO, A. (2000). La enseñanza de frases hechas: un método para integrar la cultura en el aula. En: *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE. ¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Zaragoza. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0657.pdf [consulta: 22/11/2018].
- SOLANO RODRÍGUEZ, M.A. (2007). El papel de la conciencia fraseológica en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. I. González Rey (ed.), *Les expressions figées en didactique des langues étrangères*, Cortil-Wodon: EME, pp. 201-211.
- SULKOWSKA, M. (ed.). (en prensa). *Fraseología somática en ejercicios. Lengua española. Lengua francesa. Lengua italiana*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- TIMOFEEVA, L. (2008). *Acerca de los aspectos traductológicos de la fraseología española*. Tesis doctoral. Disponible en: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/7707/1/tesis_doctoral_larissa_timofeeva.pdf [consulta: 22/11/2018].
- TIMOFEEVA, L. (2013). La fraseología en la clase de lengua extranjera: ¿misión imposible?, *Onomázein*, 28, pp. 320-336.
- ZULUAGA OSPINA, A. (2001). Fraseología y conciencia social en América Latina, *Euskera*, 48(1), pp. 51-72.

Propuesta didáctica orientada a la solución de los problemas comunicativos entre familias españolas y aprendientes japoneses en cursos intensivos de ELE

MOTOKO HIRAI
Universidad Ritsumeikan

1. Introducción

La finalidad de este artículo es presentar una propuesta didáctica, destinada a los universitarios japoneses que participan en programas de intercambio académico a corto plazo en España, con el objeto de que mantengan una comunicación exitosa con los nativos españoles, sobre todo con la familia de acogida, durante y después de su estancia en ese país. El contexto de la propuesta es el plan de internacionalización acometido por la Universidad Ritsumeikan para responder a dos necesidades: aumentar el número de estudiantes que van al extranjero y mejorar la calidad del programa.

Sobre la base de unos estudios preliminares y una encuesta realizada por nuestra universidad entre los participantes del programa, el foco se pondrá en los problemas comunicativos que los japoneses experimentan y su solución, que conformará la propuesta didáctica. Sentadas las bases para una comunicación feliz, podremos ocuparnos mejor de la formación de aprendientes autónomos, agentes sociales y hablantes interculturales con el nivel A.

2. Estado actual

2.1. Internacionalización

Aproximadamente hacia el año 2000 se empezó a escuchar la necesidad de formar universitarios globales y con competencia global en el mundo académico japonés. Este deseo chocaba con dos aspectos de la psicología de los jóvenes

universitarios japoneses: su introversión y su falta de deseo de salir de su tierra por comodidad y falta de ambición. Según la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos)¹, el número de los estudiantes japoneses que fueron al extranjero a estudiar en 2004 fue de unos 83 000, pero paulatinamente este número fue bajando hasta los 58 000 en el año 2010. De ahí que tanto el gobierno como el mundo económico decidieran tomar medidas para superarlo. En 2011, la Organización Japonesa de Servicios para los Estudiantes (Japan Student Services Organization, JASSO) introdujo, por primera vez, el sistema becario entre los participantes en los programas de intercambio a corto plazo, cuya duración fuera de menos de tres meses. Antes, solo conseguían la beca los que realizaban un intercambio académico a largo plazo. Ante esta situación, se consideró necesario ofrecer a los estudiantes nuevas oportunidades con la intención de despertar en ellos más interés en salir de Japón para estudiar en otros países (Sugihashi *et al.*, 2014: 30-31).

Con este espíritu y el apoyo de los círculos económicos e industriales del país (Sasaki, 2017:2), el gobierno de Shinzō Abe lanzó en 2013 una nueva política para animar a salir al extranjero a todos los jóvenes con ganas y capacidad. El objetivo era doblar el número de los estudiantes que realizaban sus estudios en el extranjero. En consecuencia, la mayoría de las universidades comenzaron a desarrollar programas de *Study Abroad* para enviar a sus estudiantes al extranjero. Los esfuerzos han ido dando sus frutos, como demuestra el resultado de la investigación realizada por JASSO²: En 2016, fueron a estudiar al extranjero unos 97 000 estudiantes japoneses, de los cuales 60 145 eran participantes en programas a corto plazo³. Este último dato muestra claramente cómo el número de los estudiantes que participan en estos programas a corto plazo ha crecido, mientras que ha decrecido el número de los estudiantes que van al extranjero con el fin de obtener un título, sea de Grado, de Máster o de Doctorado.

En el año 2017 en un artículo en el periódico *Nikkei* se criticaba que detrás de estas medidas había más preocupación por aumentar el número de estudiantes

1 Sobre la evolución del número de los estudiantes japoneses que fueron al extranjero de 1983 a 2010, puede consultarse: http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/_icsFiles/afieldfile/2017/12/27/1345878_02.pdf [consulta: 19/11/2018].

2 Sobre el número de los estudiantes japoneses que fueron al extranjero en 2016 según la región y el tiempo. Disponible en: https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_s/2017/ref17_02.html [consulta: 19/11/2018].

3 También nuestra universidad Ritsumeikan está fortaleciendo la internacionalización y actualmente mandamos a unos 2000 estudiantes al extranjero con motivo de intercambio a largo y a corto plazo. Aumentar este número de 2000 a 3200 hasta el año 2023 es uno de los objetivos a alcanzar. En este trabajo, quisiera enfocarme en uno de los programas que organiza nuestra universidad, el curso intercultural en primavera consistente en un curso intensivo de un mes en España.

que iban al extranjero, que por la calidad del programa. De ahí que la autora preguntara algo retóricamente: con solo un mes de estancia, ¿qué pueden aprender y adquirir?, ¿qué les aporta dicho curso?

2.2. Estudios preliminares

Se han investigado mucho los efectos de los *Study Abroad*, sobre todo, de los programas de intercambio cuya duración es de un año, tanto fuera como dentro de Japón. En Japón se han examinado, sobre todo, los programas de inglés en estancias largas, sin que falten estudios sobre el programa de intercambio a corto plazo, mayoritariamente en inglés. Tales estudios han puesto el foco en el aprendizaje, en la motivación y en la interculturalidad, o bien en los conflictos comunicativos, los choques culturales y/o los malentendidos que experimentan los estudiantes. A continuación, describimos el resultado de cada investigación acerca del efecto de la motivación y la interculturalidad que abarca problemas o conflictos, choques culturales y malentendidos.

2.2.1. Estudios centrados en la motivación de los estudiantes

Sugihashi *et al.* (2014) analiza la encuesta realizada acerca del programa intensivo de primavera en Australia de 5 semanas, a fin de aclarar el porqué de la participación, qué aprenden y experimentan, y cómo influye en adelante en el aprendizaje del inglés y en la vida universitaria. Según el resultado, la respuesta de todos los participantes es positiva. Es decir, señalan que les ha gustado el inglés, quieren mejorarlo y volver a estudiarlo en Australia; y todos indican que en el futuro esperan conseguir un trabajo relacionado con el uso del inglés o bien con la transmisión de la cultura japonesa en inglés.

En Sasaki (2017) se examina el programa de intercambio en su universidad, Universidad de Electro-Comunicaciones con el fin de comprobar los efectos y los problemas analizando el informe de los 29 participantes en el programa primaveral realizado en China y Australia el año 2015. El informe se basa en siete preguntas: 1) el porqué de su participación, 2) las clases, 3) los intercambios organizados por la universidad de acogida, 4) las actividades fuera de las clases, 5) la familia de acogida y la vida en general, 6) lo que han aprendido y 7) reflexiones y consejos para los que participen al año siguiente. Desde la perspectiva de la motivación, la respuesta demuestra que la participación en dicho curso hace que los estudiantes se motiven en el aprendizaje, reconozcan su importancia, encuentren una nueva meta y se interesen por el intercambio a largo plazo.

Kobayashi (2017) comprueba cómo ir a un país de habla inglesa y la duración del curso influye en la motivación y en la actitud hacia el aprendizaje del inglés de los universitarios japoneses. El resultado es que, independientemente de la duración, el aprendizaje de inglés en el país donde se habla y participar en el programa los motiva a estudiarlo y favorece su actitud. Y concluye que, en el programa de intercambio a corto plazo, aunque, precisamente por este tiempo limitado, se pueden considerar dudosos sus efectos, les sube la motivación, por lo tanto, es una alternativa válida, sobre todo, para los que no puedan realizar el intercambio a largo plazo por diversos problemas, por ejemplo, el económico.

2.2.2. Estudios centrados en la interculturalidad

Como es fácil suponer, los participantes (sobre todo los que nunca han salido de su país) en el país de su lengua meta donde realizan el curso del intercambio pueden experimentar choques culturales y enfrentarse con problemas comunicativos, sea por la falta del dominio de la lengua meta, sea por las diferencias culturales. Algunos investigadores los llaman simplemente problemas o conflictos, choques culturales o malentendidos. En el apartado 3.4. intentaremos establecer algún orden dentro de ellos.

En Sugihashi *et al.* (2014), además de la motivación, se examinan los choques culturales experimentados por estos estudiantes, ninguno de los cuales de mucha gravedad: en la comida se sorprenden de por qué usan el cubierto hasta para comer el pan en Australia; en la interacción con los estudiantes chinos, los estudiantes japoneses se dan cuenta de que los medios japoneses no tratan de manera objetiva el problema territorial entre China y Japón.

Sonoda (2017) indaga sobre los conflictos que experimentan los universitarios japoneses en su estancia en el extranjero y las constantes en las situaciones que provocan conflictos. La autora investiga los conflictos en las situaciones en las que se necesita asertividad⁴. Para ello ha realizado un cuestionario entre los universitarios japoneses recién regresados de un intercambio en el extranjero de más de un mes. Han colaborado 56 estudiantes, que han aportado 126 conflictos. Ella clasifica los conflictos según las situaciones, entre las que destacan las que se producen en relación con el alojamiento: en la familia de acogida, en el piso compartido, en la residencia universitaria, etc. Con la familia de acogida se relacionan

4 Sonoda (2014b) ha investigado las diferencias en cuanto al grado de asertividad entre estadounidenses, chinos, tailandeses y japoneses, concluyendo que son estos últimos los que presentan menos grado de asertividad.

24 conflictos, un número significativo. Sin embargo, son pocas las ocasiones en las que los estudiantes japoneses intentan solucionar el conflicto directamente con la familia, ya que en la mayoría de los casos suelen guardarlos dentro de sí, aunque estén descontentos, con la consecuencia de que no se solucionan.

Hirai (2017) investiga y actualmente sigue investigando los malentendidos que se producen en la comunicación entre los españoles nativos y los aprendientes japoneses de ELE en España. Para la investigación ha contado con algunos centros académicos de ELE para repartir un cuestionario entre los estudiantes japoneses de dichos centros. Los resultados del cuestionario han permitido compilar un corpus con 53 experiencias de malentendidos, 8 de las cuales surgieron en la familia de acogida.

3. Investigación

Como demuestran los estudios realizados, el intercambio a corto plazo motiva a los participantes a seguir estudiando el idioma meta. De ahí que se pueda suponer que en el caso del español también sucederá lo mismo. No obstante, esto no significa que los participantes en el programa en cuestión no experimenten problemas comunicativos, choques culturales ni problemas en general. Por lo tanto, vamos a analizar la encuesta realizada por nuestra universidad entre los participantes del curso intensivo primaveral en España. Anticipando el resultado, dicho curso, por lo general, está valorado muy positivamente; sin embargo, cabe señalar que, por una parte, el resultado nos ha hecho saber que los estudiantes exigen más contacto con los nativos y por otra, en él se han visto algunos casos en los que los aprendientes se han enfrentado con los problemas señalados anteriormente. En esta investigación, se pondrá en el foco en los problemas comunicativos con la familia de acogida con el fin de mejorar el programa aplicando su resultado en la enseñanza.

3.1. Metodología

Vamos a ver la encuesta mencionada. Para ello, en primer lugar, presentaremos el perfil de los participantes en general y el curso en sí; y seguidamente, la encuesta. En segundo lugar, analizaremos las respuestas a las preguntas abiertas relacionadas con la familia de acogida y extraeremos los problemas surgidos en la casa de la familia, los choques culturales negativos que tienen alguna relación con la familia y los posibles malentendidos provocados en las interacciones con ella. Utilizaremos los aportados en las encuestas realizadas entre 2015, 2016 y 2017 con

el fin de obtener más datos. Por último, los clasificaremos según el tipo de fenómenos mencionados: conflictos, choques culturales y malentendidos. El criterio de la clasificación, lo mencionaremos más adelante.

3.2. Perfil y curso

Normalmente, buscamos participantes para un curso de 24 plazas. Sin embargo, como el curso es muy popular, más de 50 estudiantes están interesados en ellas. Con la finalidad de que suspendan lo menos posible, hemos mandado unos 30 estudiantes estos dos últimos años. El perfil suele ser la mitad de los participantes son del primer grado y la otra mitad del segundo. En cuanto al sexo las chicas participan más que los chicos. La Facultad a la que pertenecen puede ser Relaciones Internacionales, Literaturas, Ciencias Sociales, Empresariales, Economía, Derecho y Ciencias Políticas. Acerca del curso en España los participantes estudian 4 horas diarias por la mañana y dos veces a la semana tienen una clase de Composición Escrita por la tarde. El primer día les hacen un examen de nivel y los dividen en dos o tres grupos, dependiendo del número de participantes. Reciben clases solo con compañeros de la misma universidad. Cada uno se aloja con una familia de acogida. Los fines de semana tienen viajes organizados, que se llaman *field trip*.

3.3. Encuesta

Al finalizar el curso, los participantes deben responder a la encuesta, que se divide en tres partes. En la primera se les pregunta sobre sus datos personales: Facultad a la que pertenecen, grado y sexo. La segunda consta de 10 preguntas cerradas acerca de: 1) el grado de satisfacción sobre las clases, 2) el grado de dificultad de las clases, 3) el número de clases, 4) los deberes del centro, 5) el grado de satisfacción sobre los viajes en general, 6) la cantidad del viaje, 7) el hábitat en general, 8) el intercambio con los estudiantes nativos y con las familias de acogida, 9) las horas libres y 10) el trato de la universidad y del personal de acogida. La última consiste en cinco preguntas opcionales y abiertas en cuanto a 1) las clases y *field trip*, 2) el intercambio con los estudiantes nativos y con las familias de acogida, 3) el trato del personal de la universidad de acogida, 4) el servicio de la agencia de viajes y del seguro, 5) otras, (pueden apuntar lo que deben mejorar en adelante o de lo que se dan cuenta, etc.). El objeto del análisis va a ser las respuestas a las preguntas abiertas relacionadas con la familia de acogida de la encuesta, que son la segunda y la quinta de esta tercera parte.

3.4. Criterio de la clasificación: malentendidos, conflictos y choques culturales

Según Sonoda (2014a: 11), el conflicto suele surgir cuando el aprendiz desea o espera algo y no lo puede conseguir, por la discrepancia entre sus intereses y los de los otros. Según el *Diccionario de términos clave de ELE*⁵, el choque cultural es «el conjunto de reacciones que puede llegar a experimentar un individuo, y por extensión el aprendiz de segundas lenguas o lenguas extranjeras, al entrar en contacto por primera vez con una cultura diferente de la propia, cuyo grado de conocimiento puede ser muy diverso entre individuos». Hirai (2017) define el malentendido como un error de interpretación consistente en adjudicar equivocadamente al interlocutor la intención de atacar la imagen de quien experimenta el malentendido.

Debido a problemas de espacio, a continuación, presentamos el esquema sobre conflicto, choque cultural y malentendido⁶. Al no consistir el conflicto y el choque necesariamente en un error de interpretación, inicialmente son más fáciles de detectar.

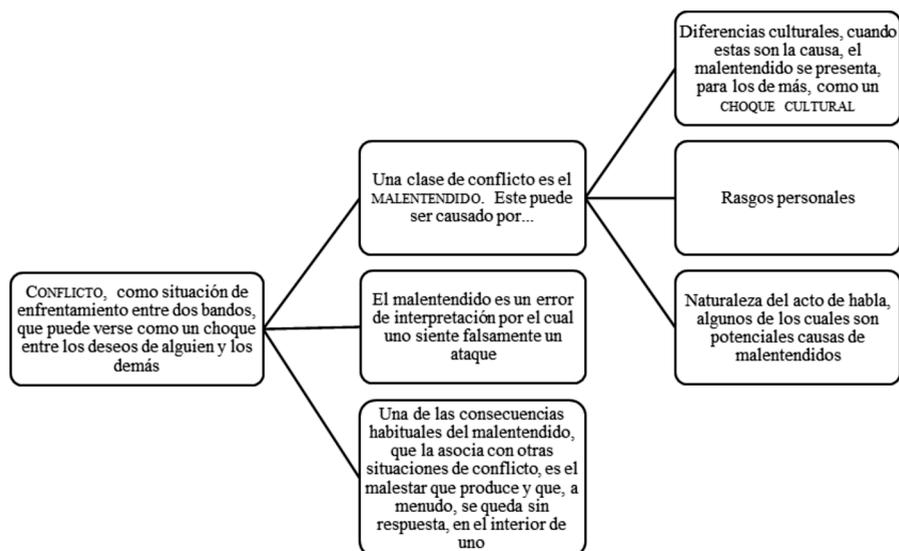


Imagen 1. Esquema de conflicto, malentendido y choque cultural

5 Diccionario de términos clave de ELE: Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/choque.htm [consulta: 19/11/2018].

6 El malentendido y el choque cultural pueden tener también su cara positiva, en la medida en que favorecen, aunque de modo traumático, la maduración del aprendiz por medio de un aumento de su conciencia. En el esquema solo consideraremos el lado negativo de ambos.

3.5. Análisis

Vamos a analizar las respuestas a las preguntas abiertas relacionadas con la familia de acogida de la encuesta. Nos fijaremos en las respuestas negativas. Se debe señalar que hay comentarios positivos, más positivos que negativos sobre la familia de acogida, pero aquí solo nos enfocaremos en las respuestas negativas. Segundo, las clasificaremos en conflictos, choques culturales y malentendidos siguiendo el criterio propuesto. La clasificación parte de las respuestas, de la parte indicada anteriormente, de la encuesta del año 2015 al 2017, que se producen en la casa de la familia de acogida o bien con ella.

3.5.1. Conflictos

Después de haber leído las respuestas, podemos comprobar que los aprendientes japoneses se sorprenden ante situaciones inesperadas, cuyas causas pueden ser accidentales y/o culturales. Si se deben, principalmente, a las culturales, se pueden presentar como choques culturales negativos. He aquí algunos ejemplos de los conflictos aportados. En la ducha o en el baño no sale agua caliente y como consecuencia, algunos tienen que ducharse con agua fría. Al recibir la ropa lavada, se da cuenta de que está medio mojada y se siente molesto. En estos casos la solución consiste, simplemente, en explicárselo a la familia o bien transmitirle su deseo (aunque sabemos que esto a los japoneses les supone un gran esfuerzo, dado que no han sido educados en la asertividad, ya que la educación recibida se basa en el principio de no molestar a los demás. La clave de la solución de acuerdo con Sonoda (2017) parece dependiente del grado de la asertividad que poseen los que han sufrido dichos conflictos. En el caso de los conflictos accidentales, se resuelven reaccionado ante las situaciones mencionadas, mientras que, en el caso de los culturales, primero, es conveniente conocer las diferencias culturales existentes antes de que vayan a España. Siendo conscientes de ellas las podrán evitar⁷.

7 Si la familia de acogida no dispone de servicio de agua central y se suministra con un pequeño depósito, el agua caliente se acaba pronto, por lo tanto, les conviene saberlo antes de irse a España. También hay que señalar las diferencias entre ducharse y bañarse y luego en el caso de bañarse, las diferencias culturales del modo de hacerlo. De hecho, el cuarto de baño en sí es diferente. La mayoría de los españoles normalmente se duchan y no se bañan diariamente como algunos japoneses. Y se duchan muy rápidamente comparado con los japoneses. Esta lentitud conlleva un consumo exagerado de agua y puede ocasionar problemas. Conviene añadir que en España debido al clima que puede provocar sequías a menudo la tendencia es a ahorrar agua, mientras que en Japón no sucede lo mismo, aunque pensamos que deberíamos imitarlo. Esto puede provocar conflictos entre las familias de acogida y los estudiantes japoneses a no ser que estén informados de ello.

3.5.2. Choques culturales

En cuanto a los choques culturales, todas las respuestas tratan de la bebida y de la comida. Acerca de la bebida, el informante dice que apenas podía adaptarse al agua con demasiada cal, que necesitaba haberlo sabido con antelación y donde podía comprar el agua baja en cal como la japonesa⁸. Respecto a la comida, normalmente a los japoneses les gusta la comida española, si bien las grandes diferencias gastronómicas, lo copioso de los platos y/o la abundancia de aceite y sal pueden provocar problemas a los estudiantes japoneses como el dolor del estómago o la diarrea. Por eso, les conviene a los estudiantes japoneses saberlo con antelación junto con las estrategias de pedir a la familia que sirvan menos cantidad, de comunicarle con cortesía el problema que está pasando, etc. Se debe añadir que algunos informantes nos han contado que se lo han comunicado a la familia, pero infructuosamente, pues la cantidad servida ha seguido manteniéndose. Es decir, el estudiante no ha logrado que su destinatario, la familia de acogida, haya interpretado correctamente su intención en la que pedía una menor cantidad de comida. Las causas pueden deberse a la falta del dominio de la lengua, a las diferencias culturales a la hora de realizar el acto de pedir o bien al bajo grado de asertividad.

3.5.3. Malentendidos

El malentendido, como se ha mencionado más arriba, es un error de interpretación de la intención del emisor entendido erróneamente por el destinatario como un ataque a la imagen. Según Hirai (2017), suelen experimentarlo cuando la familia de acogida se refiere a los ojos alargados como un elogio o bien cuando les llaman chinos (o *chinitos*) sin ánimo alguno de ofender. En la encuesta se ha detectado un ejemplo del posible malentendido. Se debe señalar que, debido a que la encuesta no está formulada con el fin de detectar malentendidos experimentados por los estudiantes, apenas se han encontrado. Sin embargo, un informante nos cuenta un caso. Resumiéndolo, se trata de un posible malentendido en el que, según él, su familia de acogida no intentaba comunicarse con él, mejor dicho, evitaba hablar con él, por lo tanto, no compartían la hora de la comida.

No se puede afirmar que sea un malentendido por escasez de información, pero posee algunas pistas de serlo: la mala intención del emisor percibida por el informante y los sentimientos negativos nacidos en él. Si la intención de la familia

8 Es muy importante tener conocimiento sobre el tipo de agua. Por ejemplo, la botella de agua española, Solán de Cabras, contiene 260 grado de cal; la japonesa, いろはす (Irohasu), entre 25 y 40; la francesa, Evian, 300.

de acogida no es esa, es un malentendido mientras que sí es voluntaria, es un problema que tiene que resolver la agencia de viaje o la academia cambiándole la familia.

Se puede evitar caer en el malentendido confirmando la intención del emisor. O bien si no se atreve a confirmarla, se puede suavizar teniendo en cuenta la posibilidad de que las diferencias culturales puedan provocarlo. También los estudiantes tienen que saber valorar el malentendido. La mejor solución es reaccionar ante él con cortesía. Será nuestro deber hacerles reaccionar.

4. Propuesta didáctica

Para que los aprendientes eviten estos problemas comunicativos con la familia de acogida o bien con los nativos españoles y sufrir por ellos, se deben enseñar, en primer lugar, las diferencias culturales, sobre todo, las que los provocan; y en segundo, captar pistas de malentendidos: la mala intención del emisor percibida por el informante y los sentimientos negativos nacidos en él. Una vez captadas, uno debe saber que no vale la pena sufrir por el malentendido sin confirmar la intención real. Por mucho que se prepare para los problemas comunicativos, es inevitable que surjan conflictos o bien malentendidos. Una vez producidos, los aprendientes tienen que reaccionar para solucionarlos. Sin embargo, en realidad no es fácil llevarlo a cabo como demuestran los estudios realizados (Sonoda, 2017; Hirai, 2017). Ellos han de reconocer su importancia y dominarlo a través de la práctica. Aunque no logren realizarlo, si pueden reflexionar lo que les está pasando y darle razones, al menos se evitará sufrir por las consecuencias.

Para ello, por una parte, crearemos actividades con los incidentes reales para que los analicen ellos mismos con la búsqueda de sus porqués y sean conscientes de los problemas que puedan experimentar; por otra, diálogos como un modelo de la solución. A la vez el docente debe hacerles valorar cada problema como un parámetro no solo de la competencia lingüística sino también de la intercultural. Cuanto más experimenten los problemas y los solucionen, más podrán avanzar en su nivel.

Cerramos este apartado con la síntesis y un ejemplo de la propuesta didáctica.

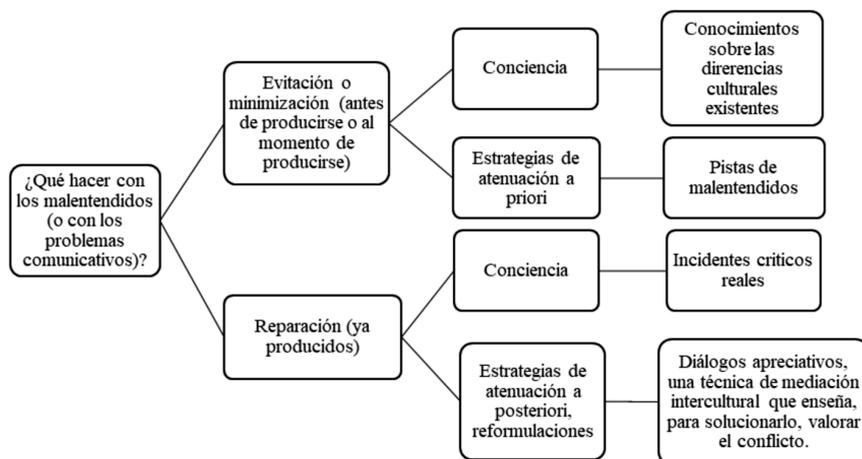


Imagen 2. Síntesis de la propuesta didáctica

Como hemos visto, los estudiantes suelen tener problemas a la hora de comer en casa. Es un acto diario, por lo tanto, necesitan solucionarlos cuanto antes al enfrentarse a ellos. Por un lado, señalaremos las diferencias culturales sobre la comida⁹ y la bebida y por otro, practicaremos una simulación utilizando algunos diálogos creados como modelo, con el objeto de que comuniquen a la familia que están llenos y que no pueden comer más o bien que la próxima vez les reduzcan la cantidad. Convendría enseñarles que en la cultura española no es mala educación decir que estás lleno dejando la comida en el plato, aunque dentro su cultura se considere como buena educación comerte todo lo que te sirvan.

(Un ejemplo de simulación: cuando intentan servirte más)

Motoko: La comida está riquísima, pero estoy llena y no podré comer más (hay que mencionar que la comida está buenísima, también debes saber que es muy importante expresar lo que sientes).

La familia de acogida: Pero tú no has comido nada. Venga, un poquito más (hay que tener en cuenta que también es cortesía el ofrecerte más).

Motoko: De verdad, estoy llenísima (tienes que transmitirle que la comida está buenísima, pero a la vez debes convencerle de que no lo estás diciendo por modestia, sino porque no puedes más) No puedo. Voy a morirme (hay que exagerar, las expresiones japonesas suelen resultar poco eficientes fuera de Japón, o si te han servido ya, comes un poco más y puedes dejar comida en el plato).

Imagen 3. Diálogo

9 La comida española suele resultar a los japoneses aceitosa y salada, mientras que la japonesa suele resultar a los españoles sosa e insípida. Lo podremos demostrar si comparamos la cantidad de aceite que consume al mes una familia formada por 4 personas.

5. Balance final

Podemos responder a las preguntas planteadas al principio. El participar en el curso de intercambio a corto plazo motiva a los participantes a seguir estudiando su lengua meta. La valoración es positiva, pero aún se puede mejorar. Lo hemos procurado analizando las respuestas de la encuesta respecto a los problemas experimentados con la familia de acogida y creando la propuesta didáctica. No obstante, cabe señalar que disponemos de muy pocos datos, ya que los estudios precedentes no tratan de un programa de intercambio en España. Pediremos colaboración en nuestra investigación y obtendremos más datos. También para desarrollar materiales didácticos se necesitan, naturalmente, los datos desde el punto de vista de la familia de acogida. Será el próximo paso en nuestra investigación.

Referencias bibliográficas

- KOBAYASHI, Ch. (2017). Effects of Short-Term Study Abroad on L2 Motivation, *Tenri University journal*, 68(2), pp. 1-19.
- HIRAI, M. (2017). *El malentendido en la comunicación entre japoneses y españoles*. Tesis doctoral dirigida por M. Martí Sánchez. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- SASAKI, N. (2017). Effects of Short-Term Study Abroad Program for Language Training, *Denki Tsushin Daigaku kiyō*, 29(1), pp. 47-55.
- SONODA, T. (2014a). Cases of Assertiveness and Conflict in Cross-Cultural Communication: An Analysis and Suggestions from Relevant Sources, *Gunma Daigaku Kokusai Kyoiku Kenkyu Senta ronshu*, 13, pp. 1-13.
- SONODA, T. (2014b). An Investigation of Assertiveness in University Students: Comparison of Students of the United States, China, Thailand, and Japan, *Ibunkakan Kyoiku*, 40, pp. 128-137.
- SONODA, T. (2017). A Study on the Cross-Cultural Conflicts Experienced by Japanese Students during their Overseas Stay: A Focus on the Results Derived from a Questionnaire with Free Descriptive Answers, *Gunma Daigaku Kokusai Kyoiku Kenkyu Senta ronshu*, 16, pp. 1-11.
- SUGIHASHI, A.; SAGE, K y MIYAFUSA, S. (2014). An Australian Cross Cultural Language Program: The influence of study and home stay for 5 weeks, *GAKUEN* 881, pp. 29-45.

Una propuesta de gramática pedagógica: La clase en L2 de profesores no nativos

YOSHIMI HIROYASU
Universidad Sofía

1. Introducción

Cuando se habla de las características de los alumnos japoneses de ELE, frecuentemente se apuntan «la falta de entusiasmo para hablar en clase y la reducida fluidez al comunicarse» (Muñoz Santz, 2015: 681), o que «a los estudiantes japoneses les cuesta mucho la interacción oral y que son pasivos» (Minguet Burgos y Morales Cabezas, 2016: 699). A pesar de que existen numerosos estudios como los arriba citados o los de Martínez Martínez (2012), en los que se buscan soluciones, la verdad es que en las aulas universitarias japonesas muchos profesores tienden a considerarlo como característica fundamental de los alumnos japoneses, y esto, como viene de su cultura y del tipo de educación previamente recibida, es ajeno al esfuerzo de parte del profesor. Incluso hay veces que la frase «los estudiantes japoneses son tímidos y pasivos» parece que sirve de excusa para aferrarse a los métodos tradicionales centrados únicamente en la explicación de la gramática en L1.

Por otra parte, las nuevas tendencias en la enseñanza de lenguas han puesto de relieve que la participación del alumnado en el proceso de enseñanza/aprendizaje es imprescindible. A su vez, la indiscutible importancia del *input*, recalcada por los estudios de VanPatten (1996) y otras numerosas investigaciones posteriores, nos lleva a pensar que la forma tradicional de enseñar la gramática, puesta en práctica todavía en muchas instituciones japonesas, necesitaría un cambio de rumbo. Desde alrededor del año 2010 se han venido publicando algunos manuales¹ con

1 Manuales como *Entre Amigos 1 y 2* (2010 y 2011), *El español y yo* (2013), *Acción* (2015), *Nos gusta 1 y 2* (2016 y 2017) *Muy bien 1* (2017 y 2018) entre otros fueron editados con este objetivo.

una consideración especial a la comunicación. Estos nuevos manuales han gozado de una aceptación favorable por parte de muchos profesores de ELE y cabe decir que su enseñanza en universidades japonesas está en proceso de experimentar un cambio drástico.

Si el objetivo de la enseñanza del español es hacer que nuestros alumnos lleguen a ser usuarios competentes de la lengua meta, ¿qué tipo de clases de gramática hay que ofrecer? En este trabajo se propone una forma sencilla de presentar la gramática usando únicamente la lengua meta incluso en clase de principiantes. Consideramos que cuando las horas lectivas son muy limitadas, es esencial que no solo los profesores nativos sino también los no nativos usen todo lo posible el español en clase, tanto para aumentar la cantidad de *input* como también porque es una forma de mostrar un modelo de usuario de esta lengua que ellos mismos puedan llegar a ser.

2. El concepto de gramática pedagógica y la importancia del *input*

Hay dos conceptos fundamentales en los que se basa este trabajo. Uno es el concepto de gramática pedagógica, y el otro es la importancia del *input*.

2.1. Gramática pedagógica

Los alumnos japoneses, cuya lengua materna tiene una estructura muy distinta a la del español, es obvio que no pueden producir ni entender frases, ni siquiera a medias, sin tener conocimientos de gramática, de ahí que tradicionalmente se haya dado mucha importancia a su enseñanza en clases de lenguas extranjeras. Pero cuando nos preguntamos qué es una gramática, la respuesta varía dependiendo de cada profesor.

Odlin (1994), en la Introducción de su libro *Perspectives on Pedagogical Grammar*, resume los diferentes tipos de gramática: gramática como prescripción, gramática como descripción, gramática como sistema internalizado y gramática como sistema axiomático². Afirma que la gramática pedagógica tiene una naturaleza híbrida, es decir, incluye la naturaleza de todos estos tipos de gramática. Apunta también cuatro consideraciones mutuamente relacionadas para justificar la tarea de elaborarla, que son falta de tiempo, necesidad de autonomía en el aprendizaje, fosilización del conocimiento y la importancia de guía por parte del profesor³.

2 *Grammar as prescription, grammar as description, grammar as internalized system, grammar as an axiomatic system.*

3 Las cuatro consideraciones que apunta Odlin (1994) son *time, independence, fossilization y guidance*.

Westney (1994) resume que una gramática pedagógica debe ser concreta, simple, no-técnica, acumulativa, no muy alejada de las nociones populares/tradicionales y de *regla del pulgar*⁴. Como criterios de diseño se apuntan veracidad, claridad, simplicidad, valor predictivo, parsimonia conceptual y relevancia. Así pues, muchos estudios señalan la importancia de la simplicidad en la gramática. Cuando el tiempo es una consideración muy importante como señala Odlin (1994), la simplicidad y claridad pueden ser unos factores decisivos. Moreno García (2011: 435) a su vez, afirma:

[...] una gramática pedagógica sería una manera de conocer y entender el sistema de la lengua en relación con los objetivos y las personas a las que va destinada la explicación, que persiga la reflexión y la mejora en la producción gracias a esa explicación.

¿Cuáles son los objetivos de nuestras clases? Obviamente el objetivo del aprendizaje no es adquirir conocimientos de gramática, pues la gramática no es más que una herramienta para aprender la lengua meta. Las personas a las que va destinada la explicación, en nuestro caso, son estudiantes universitarios japoneses. Un hablante de japonés necesita más explicaciones que un hablante de francés, por ejemplo, así que la gramática pedagógica se debe elaborar teniendo muy en cuenta el sistema gramatical de la L1 del alumnado, y se debe poner énfasis en los puntos diferentes y omitir explicaciones innecesarias de los puntos comunes con su lengua. Otro aspecto que no suele tomarse muy en cuenta es que la gramática tiene que servir para mejorar la producción. Muchas veces se emplea demasiado tiempo en dar explicaciones y se olvida lo esencial.

2.2. La importancia del *input*

La hipótesis del *input* comprensible de S. D. Krashen sostiene que solo se puede adquirir una segunda lengua cuando se es capaz de comprender un *input* que contenga elementos o estructuras lingüísticas ligeramente superiores a su nivel de competencia actual. VanPatten (1996) muestra dos procesos de aprendizaje de L2, *input* e *intake*.

A diferencia de la instrucción tradicional que pone énfasis en el aprendizaje de reglas y su aplicación durante las actividades de *output*, el propósito de la instrucción procesada es afectar en la forma en la que los alumnos procesan el *input* y fomentar un mejor mapeo de forma y significado, que resultaría en un *intake* gramaticalmente más rico. Esto, a su vez, debería tener un efecto positivo en la naturaleza del sistema en desarrollo [traducción de la autora].

4 *Rule of thumb*, que es un principio considerado como aproximadamente correcto pero no pretende ser exacto.

La importancia del *input* en el proceso de aprendizaje de L2 es indiscutible. Como reclama Ellis (2005: 42), «Si los aprendientes no son expuestos a la lengua meta no podrán adquirirla. En general, cuanto mayor sea la exposición a la lengua, más rápido y completo será el aprendizaje» y los profesores necesitan «incrementar al máximo el uso de la L2 dentro del aula (...). la L2 debe llegar a ser el medio y el objeto de la enseñanza.»

3. Situación de la enseñanza del español como segunda lengua extranjera en Japón

A continuación vamos a echar un breve vistazo a la situación de la enseñanza del español en Japón.

3.1. ELE como segunda lengua extranjera

La estadística del Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencias y Tecnología de Japón muestra que existen 780 universidades (carrera de 4 años) y 337 *junior colleges* (carrera de 2 años)⁵ en todo Japón. Entre ellas son muy pocas las universidades donde se ofrece un Grado en Estudios Hispánicos o algo similar⁶, pues según diferentes páginas web de información para estudiantes de bachillerato, cuentan con ello solo entre 20 y 25 universidades. Sin embargo, muchas universidades ofrecen cursos de español como segunda lengua extranjera. En estas carreras, la primera lengua es casi siempre el inglés y tienen como requisito para graduarse estudiar dos lenguas extranjeras además de, por su puesto, los estudios de su especialidad.

En las facultades donde se exige estudiar una segunda lengua extranjera, sea español o cualquier otra, el requisito suele ser entre 4 y 8 créditos o unidades. En general se obtiene un crédito asistiendo a 15 clases de una hora y media. Para obtener 4 créditos, hay que asistir a 60 clases (90 horas lectivas) y para 8 créditos, 120 clases (180 horas).

Cuando hablamos de estudiantes universitarios en Japón que estudian español, en muchas ocasiones, hablamos de estos que lo estudian como segunda lengua extranjera. Son estudiantes que entran en la universidad con el objetivo de estudiar

5 Estadística del año 2018. En http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/002/002b/1403130.htm

6 Departamentos donde ofrecen cursos de lengua española y estudios relacionados con su especialidad. Como hay muchos tipos de carreras, no se puede definir claramente, pues, existen por ejemplo, Grado de Español donde todos los estudiantes estudian español como primera lengua, y Grado de Estudios Globales donde los estudiantes eligen la lengua después de empezar la carrera.

diferentes grados de Humanidades y de Ciencias y en algunos casos, son estudiantes que nunca estudiarían una lengua extranjera si no fuera por obligación. Al comenzar el curso, nos encontramos con problemas de falta de motivación. También tenemos que decir que el español es una lengua que no tiene mucha utilidad fuera del aula en la vida cotidiana. El número de estudiantes por clase es otro de los problemas. Hay clases grandes con hasta 100 estudiantes, aunque lo normal suele ser entre 20 a 30. Las universidades no disponen de un presupuesto elevado para las clases de segunda lengua extranjera, al no ser una materia principal para la carrera en cuestión. La mayor tarea de los profesores de español como segunda lengua extranjera es subir la motivación de estos estudiantes.

3.2. Metodologías utilizadas en Japón

Un breve repaso de los manuales que se publican en Japón nos daría una idea bastante clara del tipo de clases de español que se imparten en las aulas universitarias. Cada año se publican numerosos manuales de enseñanza de español como segunda lengua extranjera. La mayor editorial japonesa en cuanto a la publicación de manuales de español es la editorial Asahi y en su catálogo para el curso de 2019 figuran 43 manuales para principiantes y 20 manuales para los alumnos de segundo año, 7 de los cuales son nuevas publicaciones para el curso 2019. Son manuales de destrezas integradas, de gramática, de lectura, de comunicación, etc.

Comparando con los manuales publicados hace 10 o 15 años, se observa fácilmente que los contenidos gramaticales que se enseñan se han reducido considerablemente. Hasta la última década del siglo XX, la mayoría de los manuales preparados para ser acabados en 30 clases cubría todos los tiempos verbales del indicativo y del subjuntivo. No creo que sea muy atrevido decir que estos manuales se centraban solo en la comprensión de reglas gramaticales y no se tomaban en cuenta ni la comprensión ni la producción del lenguaje. Se solía complementar con otro manual de lectura de nivel bastante alto, cuyo objetivo principal era aprender a traducir los textos al japonés.

También se usaban y se siguen usando manuales publicados en España. Como analizan Millares Diez y Romero Diaz (2014), los métodos españoles tienen muchas ventajas. Sin embargo, plantean problemas para las aulas japonesas, entre ellos, la presentación de la gramática no dirigida a los aprendices de una lengua no indoeuropea, y el vocabulario demasiado amplio; ambos hechos son bastante importantes y hacen difícil que el profesorado se arriesgue a usarlos.

Muchos de los manuales que se han venido publicando en los últimos años en Japón abarcan menos contenidos gramaticales que antes e incluyen actividades

comunicativas. De hecho, uno de los manuales que ha gozado de la mayor venta en el mercado japonés en los últimos años, *Entre Amigos* (2010 y 2011), contiene muchas actividades con un enfoque comunicativo además de tener páginas tradicionales de gramática. Los manuales posteriores como *El español y yo*, *Nos gusta*, etc. proponen un acercamiento a la gramática muy diferente al tradicional. Y en 2018 y 2019 se publicaron *Muy bien 1* y *Muy bien 2*. Estos manuales proponen una forma de adquirir el sistema gramatical que requiere del estudiante la producción del lenguaje desde el principio. El cambio se está produciendo aunque muy lentamente y esto se debe, al menos en parte, a la estancia de la profesora Concha Moreno⁷ en Japón desde 2012; su labor incansable en la formación de profesores ha tenido una influencia muy positiva que no se puede subestimar.

3.3. Lenguas de instrucción y contenidos gramaticales

En una investigación⁸ realizada en la Universidad Sofía⁹, se muestra que los estudiantes prefieren aprender español en español y no en japonés. En una encuesta del año 2016 de profesores que imparten clase de español en dicha universidad, en un 83 % de las clases de profesores japoneses se usaba únicamente japonés como lengua de instrucción, y en la mayoría de las otras clases se usaban japonés y español. Aun en clases de profesores nativos, solo un 35 % de las clases se daban únicamente en español. Sin embargo, el resultado de las encuestas de los estudiantes muestra muy claramente su preferencia por las clases en español. A la pregunta ¿quieres que el profesor dé clases en español? en una escala de 1 (no) a 5 (sí), la media para clases de profesores japoneses fue un 3.3 mientras que las de profesores nativos, la media fue 3.8. Esta cifra muestra que a pesar de que la mayoría de ellos están recibiendo clases de profesores japoneses únicamente en japonés, prefieren que los profesores usen el español. El resultado de la misma encuesta en clases de la autora de este artículo, impartidas únicamente en español fue un 4.1 en la clase de nivel básico y un 4.2 en la del nivel intermedio. Estas cifras denotan que después de tener experiencia de estudiar español en español, saben más claramente que prefieren clases en español.

Entonces, ¿por qué se usa tanto el japonés? En las universidades japonesas las clases compartidas entre un profesor japonés y otro profesor nativo son bastante

7 Concha Moreno García es coautora de *El español yo y Nos gusta 1 y 2*.

8 El resultado de esta investigación fue presentado con el título de *Clase en español de profesores no nativos* por Yoshimi Hiroyasu, en el XXIX Congreso de CANELA el 28 de mayo de 2017.

9 Es una universidad privada situada en Tokio. Cada año se matriculan entre 800 y 850 estudiantes en cursos de español como segunda lengua extranjera.

comunes. Y en tales clases, el papel asignado explícita o implícitamente al profesor japonés es dar explicaciones de gramática y hacer ejercicios gramaticales. A pesar de los cambios que se están produciendo poco a poco, todavía el contenido gramatical que abarcan muchos cursos es exhaustivo por lo que los profesores japoneses se ven obligados a explicar todo en japonés para avanzar más rápido.

Tomemos como ejemplo, *Nuevo seminario de español* (2008), que es uno de los manuales más populares en Japón. El libro es de tamaño B5 (182x257 mm) y tiene 74 páginas en total, incluye todos los tiempos del indicativo y del subjuntivo excepto el imperfecto del subjuntivo. La página 27 trata los verbos pronominales o reflexivos según la terminología del autor, y presenta 2 tipos de usos: 1. Uso básico y 2. Uso derivado. El uso básico lo clasifica a su vez en 1) Reflexivo indica «a sí mismo» (ej. se mira), 2) Reflexivo que convierte el verbo transitivo en intransitivo (ej. se levanta), 3) Reflexivo que indica la posesión (ej. se pone el abrigo), 4) Reflexivo por definición (ej. se ayuda). El uso derivado lo clasifica en 1) Recíproco (se ayudan), 2) Énfasis (se va), 3) Pasivo (se repite), 4) Impersonal (se tarda...). El número de ejemplos en total son 13, es decir, la mayoría de estos *usos* lleva solo un ejemplo. Sin entrar en detalle de esta clasificación, solo el hecho de reconocer 8 tipos de usos de verbos pronominales nos hace ver lo imposible que podría ser dar explicaciones gramaticales en español, sobre todo cuando no se puede dedicar más de media hora de clase para explicar la conjugación y todos estos usos de verbos pronominales.

Es obvio que este manual está preparado para dar clase en japonés, y no tiene sentido explicarlo en la lengua meta. Así pues, para poder impartir clase de gramática en L2, urge diseñar una gramática cuidadosamente adaptada a la L1 del alumnado, que sirva a la vez para facilitar la producción que será el *output* en esa lengua.

4. Una propuesta de gramática pedagógica: Uso de esquemas gramaticales

Como hemos visto anteriormente, podemos afirmar que lo esencial de una gramática pedagógica es la simplicidad y la claridad. Cuando el nivel de español es muy bajo o casi cero en caso de clase de principiantes, una explicación detallada no sirve, puesto que superaría con mucho el nivel de español de los estudiantes y se aleja de ser *comprensible*, como indica la hipótesis de Krashen. Limitar el contenido gramatical solo a lo esencial es imprescindible y hay que recurrir a otros medios auxiliares como imágenes, gestos, gráficos, etc.

A continuación, presentamos unos esquemas gramaticales que la autora de este artículo¹⁰ ha venido elaborando en las aulas. Se usaron estos esquemas por primera vez en una publicación en el libro de texto del programa de radio de la NHK del año 2010¹¹ y posteriormente en algunos manuales de autoaprendizaje destinados al público en general. En cuanto a los manuales, los incluyó en *Muy bien 1* (2017) para explicar la gramática a estudiantes universitarios.

4.1. Esquema gramatical que muestra la estructura de las frases

Muy bien 1 (2017) utiliza esquemas gramaticales tipo gráfico a lo largo del libro y explica en las primeras páginas cómo interpretarlo¹². (Figura 1).



Figura 1

Primera línea:

Sujeto. Aparece relacionando con el verbo en un cuadro, ya que es una relación fundamental en la frase.

Segunda línea:

Verbo y otros elementos importantes. A la izquierda del verbo: negación, pronombres personales átonos.

A la derecha del verbo: Elementos que sustituimos por pronombres átonos si los omitimos (objeto directo, objeto indirecto y atributo).

Tercera línea:

Elementos que añadimos según el significado que queremos expresar con la frase. Si los omitimos, no los sustituimos por pronombres átonos.

Los gráficos como este tienen ventajas frente a una explicación gramatical oral.

1. Son intuitivos y no requieren muchas explicaciones.
2. Son muy sencillos y fáciles de dibujar en la pizarra durante la clase.

10 Sus publicaciones incluyen libros de gramática y varios libros de autoaprendizaje del español y ha colaborado también como coautora en numerosos manuales de español, entre los que destacan *Entre amigos 1 y 2* (2010, 2011), *El español y yo* (2013), y *Muy bien 1 y 2* (2017, 2018). También ha sido profesora del curso de español por radio para la NHK (radio nacional) en varias ocasiones.

11 *Mainichi supeingo* [Español todos los días] Es un programa de 15 minutos, 5 días a la semana durante 6 meses. Los radioyentes pueden comprar una revista mensual como libro de texto.

12 En las tablas se usan diferentes colores.

3. Se puede ahorrar el uso de términos gramaticales en clase.
4. Muestran reglas gramaticales de forma que puedan ser de ayuda en la producción.

4.1.1. Gráfico intuitivo

Los esquemas gramaticales deben ser presentados de forma que sean fáciles de entender sin explicaciones. Al marcar el sujeto en una caja de forma oval en vez de una caja cuadrada, se destaca su importancia en la frase. El recuadro del verbo es de dos líneas, pues sirve también para resaltar su importancia en los niveles básicos y también sirve para mostrar las perífrasis verbales. Por ejemplo, en caso de «quiero comer» la línea interior del recuadro solo marcaría el verbo principal. La relación sujeto/verbo se muestra poniendo el sujeto y el verbo en la misma caja. Todos estos puntos, sin necesidad de explicaciones, los estudiantes los captan sin problema.

4.1.2. Gráfico sencillo

Al explicar la gramática en clase, en vez de mostrar el gráfico completo desde el principio, se recomienda dibujarlo en la pizarra paso a paso, pronunciando las palabras que van en el interior de las cajas. Los esquemas tienen solo unas cajas de forma muy sencilla, pues de esta manera, al mismo tiempo que los dibuja el profesor, pueden copiarlos los alumnos en su cuaderno.

4.1.3. Términos gramaticales

Los términos gramaticales que se emplean en clases de segunda lengua no suelen ser muy familiares a los estudiantes ni siquiera en su L1. La dificultad es mucho mayor cuando se dan clases y se utilizan términos gramaticales en español. No son pocos los profesores que ponen en un examen un ejercicio del tipo «Escribe la forma adecuada del verbo en imperfecto y completa las frases», sin darse cuenta de que los estudiantes listos contestan perfectamente sin leer las frases, y otros no aciertan ninguna solo por no saber la palabra *imperfecto*. En realidad, los términos gramaticales realmente necesarios son muy pocos. Por ejemplo, quizá cuando se utiliza el gráfico por primera vez, habría que explicar que en la primera línea va el sujeto, pero luego se puede recalcar la importancia de fijarse en el sujeto sin usar esa palabra. Utilizando este tipo de gráficos, podemos explicar empleando muy pocos términos gramaticales.

4.1.4. Presentación en gráfico frente a una presentación linear

Una de las dificultades que muestran los alumnos japoneses al aprender la estructura de las frases del español es causada por la omisión y la libertad de

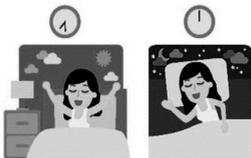
posición del sujeto. También los diferentes complementos circunstanciales pueden causar complicaciones. Hay veces que la única ayuda que necesitan para entender algunas frases es localizar el sujeto, o saber que la caja que contiene una palabra nueva es un complemento circunstancial que no necesita, de momento, para entender la idea principal de la frase en cuestión. El profesor puede explicar el significado de una frase solo poniendo los elementos en cada caja. Lo que pretenden hacer estos esquemas gramaticales es agrupar desde el primer momento los sintagmas nominales, adverbiales etc. Esta forma ayudaría también a los estudiantes a producir sus propias frases, ya que los aprendices ven claramente que se pueden producir otras frases solo cambiando algunos de los elementos que van en las cajas.

4.2. Importancia de la contextualización

Aunque creemos que el uso del gráfico sirve para que la explicación gramatical sea muy sencilla y, por tanto, se pueda enseñar la gramática en la lengua meta, quedan algunos matices que no se pueden explicar hablando únicamente en español en clase y en tal caso, para no recurrir al uso del japonés, deberíamos intentar que los estudiantes utilizaran su imaginación para complementar lo que no entienden. Y para eso, presentar las frases en contexto es imprescindible.

代名動詞 Verbs pronominales

1 A 聞いて読み、当てはまる動詞を書きましょう。Escucha, lee y completa.



Normalmente Natalia se levanta a las siete y media de la mañana. Por la noche, se acuesta a las doce. Duermes siete horas y media.

Natalia _____ a las siete y media.
Natalia _____ a las doce.

1 B 起きる時間、寝る時間について、話しましょう。
Habla con tu compañero.

Modelo:
A: ¿A qué hora te levantas normalmente?
B: Me levanto a las ocho.
A: ¿A qué hora te acuestas?
B: Me acuesto a las doce y media.

¿A qué hora se levanta Natalia?
Se levanta a las siete y media.



En *Muy bien 1* y *2* los puntos gramaticales nuevos se presentan en contexto. La Figura 2 es la página de gramática donde aparecen los verbos pronominales por primera vez *Muy bien 1* (2018: 92). No han visto todavía los verbos *levantarse*, *acostarse* ni *dormir*, pero con la ayuda de los dibujos y el esquema gramatical los estudiantes no tienen problema

Figura 2

para empezar a hablar usando los verbos pronominales sin ninguna explicación gramatical previa. Las tablas de conjugación aparecen en la página siguiente, después de practicar algunos otros verbos pronominales.

4.3. Algunas muestras de uso de los esquemas

Presentamos a continuación unos ejemplos de explicaciones gramaticales que se pueden hacer con este tipo de gráfico. Pretendemos que la clase se de toda en español.

4.3.1. Verbo hablar

La Figura 3 muestra la transcripción resumida y los gráficos dibujados en la pizarra durante una clase de la autora. Se trata de una clase de nivel básico en la que se introducen por primera vez los verbos de conjugación regular. Antes de esta clase, solo habían estudiado los verbos *ser*, *estar*, *tener* y el vocabulario de gentilicios. Pudieron imaginar el significado del verbo *hablar* con el gesto de la profesora.

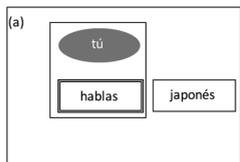
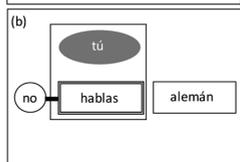
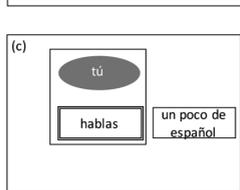
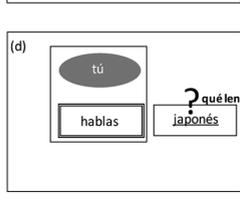
<p>(a)</p> 	<p>(Profesora:) <i>Dibujar el esquema (a)</i> Profesora: Hiroshi, ¿hablas japonés? Hiroshi: Sí, hablo japonés. Yoko, ¿hablas japonés? Yoko: Sí, hablo japonés. (Profesora:) <i>Añadir "no" en el esquema: (b)</i> Profesora: Kotaro, ¿hablas alemán? Kotaro: No, no hablo alemán. Minami, ¿hablas alemán? Mayumi: No, no hablo alemán. Profesora: ¿Hablas español? Tomoya: (En voz alta) No, no hablo español. (Se rien.) (Profesora:) <i>Añadir "un poco de" en el esquema: (c)</i> Profesora: Tomoya, ¿hablas español? Tomoya: Sí, hablo un poco de español. (Profesora:) <i>Poner "qué lenguas" en el esquema: (d)</i> Profesora: ¿Qué lenguas hablas, Shinya? Shinya: Hablo japonés, inglés y un poco de español. ¿Qué lenguas hablas, Hanako? Hanako: Hablo japonés, un poco de inglés y un poco de español. ¿Qué lenguas hablas, Takuto? Takuto: Hablo japonés, un poco español y un poco co, co, core... Profesora: ¿Coreano? ¿Un poco de coreano? Takuto: Sí, hablo japonés, inglés y un poco de español y un poco de coreano. Profesora: ¡Qué bien! Hablas cuatro lenguas. Hablas coreano también.</p>
<p>(b)</p> 	
<p>(c)</p> 	
<p>(d)</p> 	

Figura 3

Parece ser obvio no poder producir sin comprender. No obstante, cuando se trata del alumnado japonés, la producción de frases sencillas puede ser más fácil que la comprensión de estas frases a velocidad normal, por lo que a veces nos conviene animar a hablar incluso antes de escuchar o leer. Lo que pretendemos con este tipo

de clase de gramática no es dar todas las explicaciones gramaticales que se suelen dar en japonés sino ayudar a comprender el sistema gramatical. La posición del negativo *no* es uno de los puntos que causan errores de tipo «No yo hablo español», «Yo hablo no español» etc. pero se expresa, explícitamente en el esquema que el negativo *no* va justo delante del verbo. Tampoco se explicó en ningún momento que los gentilicios que aprendieron en las lecciones anteriores se usaban para designar lenguas, pero tampoco fue nada difícil imaginarlo. Como se espera hablar sobre su propia realidad, requisito que se ha dado implícitamente desde el comienzo del curso, intentan hablar incluso sin saber cómo se dicen algunas cosas. En esta clase Takuto intentó usar una palabra de la que no se acordaba, pero dijo lo suficiente para que la profesora pudiera entender y ayudarlo. La corrección de error, en este caso la omisión de la preposición *de*, se hizo solo diciendo la forma correcta.

4.3.2. Interrogativos

Formar frases correctas con interrogativos no suele ser una tarea fácil para los que llevan poco tiempo estudiando español. Cada manual los trata de forma diferente, algunos dedican un espacio bastante grande para una lista de interrogativos y sus respectivos usos y otros los tratan como una nota de vocabulario. Sin embargo, presentar a la vez todos o muchos interrogativos puede causar una impresión de que es un contenido muy complicado, y presentarlos como parte de vocabulario sin entrar en el detalle de la estructura de frases no parece ser suficiente.

Usando los esquemas gramaticales, como el de la Figura 4, las reglas que se presentan se resumen en dos, y sirven para entender y producir la mayoría de los interrogativos.

En cuanto al orden de palabras, a lo largo del curso, se presentan solo unas reglas importantes. Son reglas muy sencillas del tipo «Se pone el negativo no justo delante del verbo» o la segunda regla que hemos visto arriba. El sujeto, que es el

Proceso

1. Sustituir los elementos sobre los que se quiere preguntar con un interrogativo. En clase se escribe un signo de interrogación encima de esos elementos y al lado, el interrogativo correspondiente.
Ej. España ⇒ dónde
2. Poner la caja que tiene el interrogativo al principio de frase y después el verbo.
Ej. ¿A dónde vas?

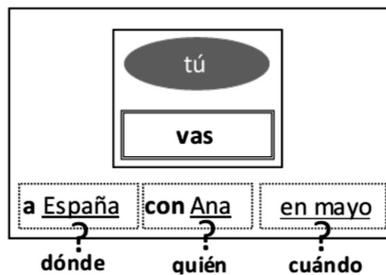


Figura 4

elemento más importante de la frase, tiene la característica de que no tiene que obedecer ninguna regla en cuanto a su posición dentro de la frase, así que se puede poner, en principio, en cualquier otro sitio que no interrumpa el cumplimiento de estas reglas. En caso de frases interrogativas sencillas, normalmente el sujeto se pone detrás del verbo, pero no se debe marcar como otra regla gramatical, ya que con la regla 2 mencionada arriba se restringe la posición del verbo, que es suficiente para formar una frase gramatical. Es decir, después de formar la unidad «A dónde vas» podemos descartar como agramatical «¿A dónde tú vas?» o «¿A tú dónde vas?»

Estas aclaraciones sencillas sirven para explicar cualquier frase con interrogativos de las que aparecen en los manuales de principiantes o incluso de nivel intermedio. Una vez que se acostumbren, si el profesor pone un signo de interrogación muy grande en el esquema, se dan cuenta de que les está pidiendo formar una pregunta con interrogativos. De esta forma, que es muy rápida, cada vez que sale una estructura nueva o cada vez que quiera repasar frases con interrogativos, se puede repetir lo mismo las veces que sea necesario.

4.3.3. Pronombres de objeto directo e indirecto

En la gramática de nivel básico quizá el contenido gramatical más difícil de explicar incluso en L1 son los pronombres átonos de objeto directo e indirecto.

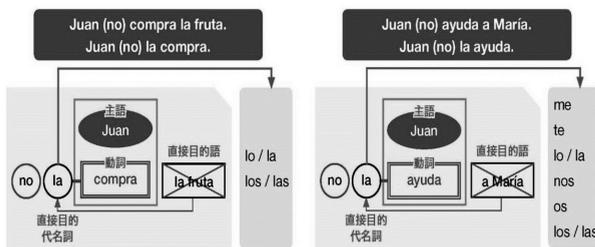


Figura 5

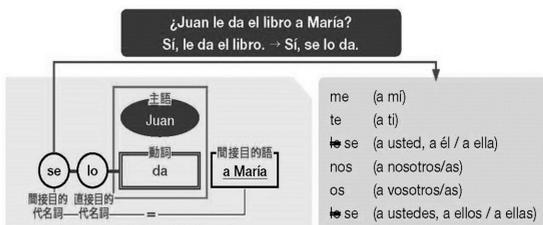


Figura 6

Las Figuras 5 y 6 son los esquemas usados para mostrar el uso de los pronombres átonos en *Muy bien 2* (2019: 83, 93). A pesar de que el esquema es bastante intuitivo para los profesores, sí se necesitan explicaciones para los alumnos. Estas explicaciones, sin embargo, se pueden hacer solo en español. Se explica dibujando las tablas en la pizarra diciendo al mismo tiempo, «Juan es el sujeto de esta frase». por ejemplo, con la ayuda de

la palabra shugo (sujeto) escrito en japonés en la caja del sujeto, no se necesitan muchas palabras. Y en vez de decir todos los puntos importantes a la vez, se pueden explicar por partes animando a los alumnos a hablar como hemos visto en 4.4.1. Como la explicación es muy sencilla, se tarda incluso menos tiempo en conseguir la comprensión del sistema.

El problema que causan los pronombres átonos se origina frecuentemente por confundir el sujeto y los objetos directos e indirectos y es sumamente importante llamar la atención, una vez más, sobre la importancia del sujeto. Esto se hace con el esquema de forma natural y rápida.

4.3.4. Pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto

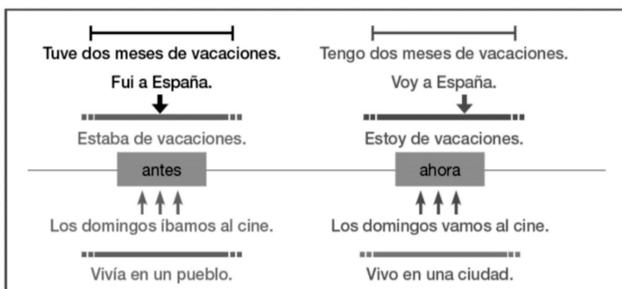


Figura 7

La diferencia del pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto es uno de los puntos gramaticales que se consideran muy difíciles a la hora de explicar en clase. *Muy bien 2* presenta los diferentes valores de cada tiempo

poco a poco en forma de gráfico y siempre en contraste con otro tiempo verbal. En la página 44 recoge todo lo estudiado en un esquema. Para cada tiempo verbal se usa un color, consistente a lo largo del libro, para que reconozcan los estudiantes los diferentes tiempos sin tener que recurrir al uso de términos gramaticales. Por supuesto que se necesita la ayuda del profesor para comprender el esquema, pero como los puntos más importantes están expuestos en el gráfico, el trabajo del profesor es guiarlos para que se fijen en cada una de las líneas o flechas y dar otros ejemplos, a ser posible, en un contexto fácil de comprender.

5. Conclusión

¿Tiene algún sentido que un profesor no nativo utilice únicamente español en su clase, a pesar de sus limitaciones en el dominio de la lengua? Desde hace varios años, imparto mis clases de gramática y de práctica en español desde la primera clase del nivel inicial, sin recurrir casi nunca al uso del japonés, salvo de

forma escrita algunos términos gramaticales. He visto muchas ventajas a lo largo del proceso, y el resultado ha sido hasta ahora muy positivo. Si bien es cierto que existen dificultades, el beneficio que observo en mis grupos es tan grande que esas dificultades podrían minimizarse. Quizá la cantidad de *input* no sea lo único importante en el aprendizaje de una L2, pero sí podemos afirmar, sin miedo a equivocarnos, que sin tener casi nada de *input* en clase aparte de lo que está escrito en su libro de texto, no podemos esperar que nuestros alumnos lleguen a ser usuarios competentes de L2.

¿Son tímidos los estudiantes japoneses? Sí, lo son en algunas ocasiones. Pero también hay muchos otros factores por los que les cuesta hablar usando la lengua que están aprendiendo. El primer paso para superar esta aparente timidez es darles más ocasión para hablar. El miedo a cometer errores se supera únicamente teniendo más oportunidades de equivocarse y ver a sus compañeros equivocarse en clase. Sin hablar nada, por supuesto no se equivocan y perderían estas preciosas oportunidades.

¿Pero si no hay tiempo en clase para que los estudiantes escuchen español y hablen? Sí, hay tiempo, porque eso tiene que ser lo principal de la clase, y no explicar la gramática. Y para eso lo que sí hace falta es una gramática pedagógica, elaborada para el alumnado japonés. Y esa gramática ha de ser sencilla y clara, y además es necesario que sea una ayuda para la producción del lenguaje. El objetivo de la enseñanza de la gramática no es aprender gramática, sino ayudar a comprender y producir la lengua que están aprendiendo.

Referencias bibliográficas

- ARÁNZAZU MINGUET, B. y MORALES CABEZAS, J. (2017). Gramática integradora para la enseñanza a japoneses: una propuesta para ayudar a la interacción, Olga Cruz Moya (ed.). En: *Actas del XXVI Congreso Internacional ASELE, La formación y competencias del profesorado de ELE* (Granada, 16-19 de septiembre de 2015). Granada: ASELE, pp. 699-711.
- ELLIS, R. (2005). La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza: Análisis de las investigaciones existentes, *Informe al ministerio de educación*. Auckland: Auckland University.
- EQUIPO PARA LA ELABORACIÓN DE MANUALES DE ESPAÑOL (2010). *Entre Amigos 1*, Tokio: Editorial Asahi.
- EQUIPO PARA LA ELABORACIÓN DE MANUALES DE ESPAÑOL (2011). *Entre Amigos 2*. Tokio: Editorial Asahi.
- HIROYASU, Y. (2006). *Ikkagetsu sokushu supeingo [Español rápido en un mes]*. Tokio: Editorial NHK.

- HIROYASU, Y. (2010). La situación de la enseñanza de español como segunda lengua extranjera en Japón, *Encuentro de profesores de ELE: Experiencias en el mundo universitario de Asia, Serie Cultura Hispánica*, 18, Tokio: Instituto Europeo, Universidad Sofía, pp. 37-46.
- HIROYASU, Y (2014). *Korenara wakaru supeingo bunpo [Gramática española accesible]* Tokio. Editorial NHK.
- LAGO, P., MORENO GARCÍA, C., OCHIAI, S. y OMORI, H. (2017). *¡Nos gusta! 1*. Tokio: Editorial Asahi.
- LAGO, P., MORENO, C., OCHIAI, S. y OMORI, H. (2018). *¡Nos gusta! 2*. Tokio: Editorial Asahi.
- MARTÍNEZ MARTÍNEZ, I. (2012). Explorar los estilos de aprendizaje del estudiante japonés. En: *Actas del V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje, Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias* (Santander, 27-29 de junio de 2012), Santander: Universidad de Cantabria.
- MILLANES DIEZ, J. y ROMERO DÍAZ, J. (2014). El español en Japón: qué y cómo se enseña. En: *FIAPE V congreso internacional Cuenca, Variedades del español y su enseñanza* (25-28 de junio de 2014). FIAPE: Cuenca.
- MORENO GARCÍA, C. (2011). *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.
- MORENO GARCÍA, C., MOYANO LÓPEZ, J. C., HIROYASU, Y. y VIVANCOS, J. (2013). *El español y yo*. Tokio: Editorial Asahi.
- MOYANO LÓPEZ, J. C., GARCÍA RUIZ-CASTILLO, C. y HIROYASU, Y. (2018). *Muy bien 1*. Tokio: Editorial Asahi.
- MOYANO LÓPEZ, J. C., GARCÍA RUIZ-CASTILLO, C. y HIROYASU, Y. (2019). *Muy bien 2*. Tokio: Editorial Asahi.
- MUÑOZ SANZ, C. (2015). El alumno japonés en el aula de ELE: cómo lograr una comunicación eficaz Y. Morimoto, M. V. Pavón Lucero, R. Santamaría Martínez (eds.), *Actas del XXV Congreso Internacional ASELE, La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (Madrid, 17-20 de septiembre de 2014). Madrid: ASELE, pp. 681-690.
- NISHIKAWA, T. (2008). *Nuevo seminario de español*. Tokio: Editorial Asahi.
- ODLIN, T. (1994). Introduction Terence Odlin (ed.), *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SHINOMIYA, M., OCHIAI, S., TORENADO, P. FRANCO DE MISAWA, S. (2015). *¡Acción!* Segunda Edición. Tokio: Editorial Hakusui.
- VANPATTEN, B. (2013). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Thorofare, N. J: Edwards Brothers Malloy.
- WESTNEY, P. (1994). Rules and pedagogical grammar Terence Odlin (ed.), *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

Competencia emocional de los docentes de E/LE y dimensiones afectivas de la enseñanza: un ejercicio de reflexividad sobre la profesión

ISABEL IGLESIAS-CASAL
Universidad de Oviedo

1. Introducción

Los continuos y acelerados cambios políticos, sociales y culturales a los que nos enfrentamos en el mundo globalizado del siglo XXI plantean retos que afectan a todos los órdenes de la vida, tanto desde la perspectiva individual como de la colectiva. El ámbito educativo tampoco es ajeno a estas transformaciones, por eso de cuando en cuando se hace necesario forzar un alto en el camino para abordar de manera reflexiva y crítica la labor del profesorado como agente de cambio.

Manfred Spitzer (2005) sostiene que el profesor es el instrumento didáctico más importante. Y, en efecto, aunque los centros educativos son los ámbitos donde es posible desarrollar cambios en educación, y donde los procesos de enseñanza-aprendizaje ponen a prueba su coherencia, los docentes nos erigimos como uno de los elementos nucleares de esos cambios, si bien, en ocasiones, también podemos constituirnos en factores de paralización o inmovilismo. Esto ocurre cuando rutinizamos nuestra actividad –de manera consciente o no– sobrecargados con las tareas cotidianas, las exigencias que involucran las continuas reformas educativas o el sometimiento constante a la evaluación de nuestro desempeño laboral, cuya efectividad se ha criticado, en ocasiones, por no hacerse con el profesorado, sino contra el profesorado o por parecer más «punitiva» que realmente transformadora cuando se desvía del que debe ser su auténtico propósito: fomentar el perfeccionamiento del docente.

Entendemos que la evaluación no puede limitarse a medir las competencias disciplinar y pedagógica del profesor. Debe ayudar, también, a reconocer sus acti-

tudes y sus valores, y a identificar el compromiso del docente con su profesión, por eso asumiendo la premisa de que la esencia del trabajo del profesor reside en estar al servicio del aprendizaje de los alumnos, nuestro objetivo principal consiste en establecer un marco de referencia para reflexionar sobre la competencia afectivo-emocional del docente de E/LE y analizar qué destrezas y qué habilidades se precisan para saber gestionar y regular constructivamente la dimensión socioafectiva personal y grupal en el ejercicio de nuestra profesión.

En definitiva, trataremos de defender la influencia que ejercen las competencias sociales y emocionales del profesorado sobre el modo en que desarrolla su docencia y sobre las relaciones que se establecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Proponemos este ejercicio de reflexividad para que los docentes de E/LE volvamos sobre nosotros mismos y, a raíz de esa indagación, podamos encontrar posibles vías de mejora, porque nuestra labor debería estar permanentemente regida por una actitud de análisis, de rigor y de crítica frente a unas inercias más o menos transitorias.

2. Educando por «ósmosis»: las emociones como realidad social construida

Desde las dos últimas décadas del siglo xx se ha generado un gran interés por el estudio de las emociones, a la vez que las investigaciones en neurociencia avanzaban en el conocimiento de las estructura, funciones y desarrollo del sistema nervioso y su relación con la cognición y la conducta. En 1983 el psicólogo estadounidense Howard Gardner publica *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. La diversificación del desarrollo cognitivo que preconiza se basa en un modelo de concepción de la inteligencia no como un conjunto unitario que agrupa diferentes capacidades específicas, sino como una red de conjuntos autónomos relacionados entre sí. Gardner distingue ocho inteligencias, que trabajan juntas, aunque como entidades semiautónomas, dos de ellas (la interpersonal y la intrapersonal) resultan esenciales para abordar la dimensión afectivo-emocional en el ámbito educativo.

En 1994, Antonio Damasio publica *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*, obra en la que reconoce que el fundador de la filosofía moderna y sobre cuyo pensamiento se sentaron las bases de la racionalidad científica se equivocó al establecer la escisión entre cuerpo y mente. Frente a ese dualismo cartesiano, Damasio (1994: 159) afirma que la repercusión de los sentimientos es inmensa porque deciden cómo funciona el cerebro y los procesos de cognición. Años más tarde, en 2003, publica *Looking for Spinoza: joy, sorrow, and the feeling*

brain, y nos ofrece un recorrido por las ideas del filósofo neerlandés, contrario al dualismo cuerpo-alma, reivindicando que lo que nos hace realmente humanos es el equilibrio –más o menos frágil– entre razón y emociones.

Pero será a partir de 1995 cuando con la obra de Daniel Goleman, *Emotional Intelligence*, aparezcan múltiples estudios en los ámbitos de la sociología, de la psicología y de la educación. Goleman, Doctor y profesor de Psicología en la Universidad de Harvard, se basa en los trabajos de Salovey y Mayer (1990) y define la inteligencia emocional como la capacidad de reconocer, aceptar y canalizar nuestras emociones para dirigir nuestras conductas a objetivos deseados, lograrlo y compartirlos con los demás. En *Inteligencia Social* (2007: 24), Goleman explica que «el cerebro social consiste en el conjunto de mecanismos neuronales que orquestan nuestras interacciones. La suma de los pensamientos y sentimientos que tenemos acerca de las personas con las que nos relacionamos».

Desde el ámbito de la neurociencia, Joseph LeDoux (1999) investiga los mecanismos cerebrales de las emociones, entendidas estas como procesos biológicos, describiendo las rutas que conducen la información desde los sentidos hasta el cerebro emocional, particularmente a la amígdala, y ha observado cómo en esta se crea una memoria emocional, que condiciona todo nuestro comportamiento y nuestra percepción del mundo. LeDoux plantea como uno de los desafíos actuales en la investigación del cerebro llegar a comprender cómo interactúan la emoción y la racionalidad para ayudarnos a afrontar los retos de la vida.

En el campo de la psicología, Keith Oatley, Jennifer M. Jenkins y Dacher Keltner (2013)¹ defienden que las emociones no son accesorias, sino que constituyen la esencia de la vida humana mental vinculando lo que es importante dentro de nosotros con el mundo circundante de personas, cosas y acontecimientos. Las emociones establecen prioridades entre nuestras preocupaciones y proporcionan la estructura subyacente de las amistades humanas.

Recientemente, la psicóloga y neurocientífica Lisa Feldman Barret (2018) lidera un cambio de paradigma en relación a la teoría de las emociones argumentando en contra de la creencia generalizada de que las emociones se alojan en diferentes partes del cerebro y que se expresan y reconocen universalmente. Para esta investigadora canadiense las emociones no son algo que se active o se desencadene, sino algo que construimos en el momento mediante sistemas centrales que interactúan en todo el cerebro gracias a toda una vida de aprendizaje. Como nuestras percepciones son tan vivas e inmediatas tendemos a creer que experimentamos *el mundo tal como es*, cuando en realidad experimentamos un mundo *construido*

1 Tercera edición ampliada de *Understanding Emotions*, publicado en 1996 por Oatley y Jenkins.

por nosotros. En palabras de Feldman (2018: 171) «los seres humanos somos los arquitectos de nuestras propias experiencias»:

Las emociones son significado. Explican nuestros cambios interoceptivos y los sentimientos afectivos correspondientes en relación con la situación. Son una receta para la acción. Los sistemas cerebrales que implementan conceptos como la red interoceptiva y la red de control, son la biología de la creación de significado. [...] Construimos una clase nueva de realidad y vivimos en ella cada día, la mayor parte del tiempo sin ser conscientes de que lo hacemos. (2018: 117-118)

En relación a la influencia de las emociones en los procesos de enseñanza, Immordino-Yang y Damasio (2007) analizan la relevancia de aplicar a la educación los recientes avances en neurociencia, que pueden proporcionar una nueva base para la innovación en el diseño de entornos de aprendizaje. Resaltan las conexiones entre la emoción, el funcionamiento social y la toma de decisiones, que tienen el potencial de revolucionar nuestra comprensión del papel del afecto en la educación. En particular, la evidencia neurobiológica sugiere que ciertos aspectos de la cognición como el aprendizaje, la atención, la memoria, la toma de decisiones y el funcionamiento social, se ven profundamente afectados por los procesos emocionales.

Por lo que respecta al estado de la investigación sobre la inteligencia emocional (IE) en el ámbito educativo, Pena Garrido y Repetto Talavera (2008) destacan la publicación del primer *Manual de Inteligencia Emocional* en castellano (Mestre y Fernández-Berrocal, 2007) y de cuatro monográficos sobre este tema (*Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2005; *Psicothema*, 2006; *Ansiedad y estrés*, 2006; *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2008)². Estos autores subrayan la importancia de la formación del profesorado en este ámbito y concluyen que la IE aporta cierto grado explicativo en el ajuste socioescolar del alumnado, especialmente en lo que se refiere a «rendimiento académico y conductas disruptivas en el aula, así como respecto a otras variables como el estrés y la ansiedad de los alumnos, el optimismo y la madurez vocacional» (2008: 413).

Francisco Mora Teruel (2013a) sostiene que todo lo que conduce a la adquisición de conocimiento como la curiosidad, la atención, la memoria o la toma de decisiones, requiere de esa energía que llamamos emoción y que es la base más importante sobre la que se sustentan los procesos de aprendizaje y memoria. Para

2 Además de la impartición de seminarios, programas de doctorado y másteres en diversas universidades españolas, cuya temática se centra en la IE, los autores destacan la organización de reuniones científicas como el *I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional en Educación* (Las Palmas de Gran Canarias, 2005) y el *I Congreso Internacional sobre Inteligencia Emocional* (Málaga, 2007), en los que se abordan la revisión de los modelos conceptuales existentes de la IE, el análisis de los resultados en torno a la evaluación y al alcance de la IE en el ámbito aplicado.

Mora Teruel (2013b) la emoción debió de ser en su origen el escudo protector máximo de la supervivencia biológica, es también la que mantiene vivo y competitivo al hombre en su relación con los demás: «posiblemente sea uno de los fundamentos más profundos de su ser y estar en el mundo».

Finalmente, no debemos olvidar la influencia recíproca que se ejerce por contacto en el «ecosistema» en el que se constituye el aula, donde muchos aspectos se educan por ósmosis, porque en los procesos de enseñanza-aprendizaje las emociones de docentes y estudiantes constituyen, indudablemente, una realidad social construida y compartida que unos y otros debemos aprender a manejar.

3. La dimensión afectivo-emocional de la enseñanza: ¿qué caracteriza a los buenos docentes?

Dentro de la competencia profesional suele distinguirse entre conocimientos (*saber*), habilidades (*saber hacer*), aptitudes (*poder hacer*) y actitudes (*querer hacer*). Pero, podríamos preguntarnos qué encaje tiene el *ser* en este espacio competencial. Como afirman Jane Arnold y H. Douglas Brown (en Arnold, 2000: 22), desde la perspectiva de un aprendizaje afectivo de lenguas extranjeras, «un buen profesor de idiomas *sabe* y *hace*, pero esencialmente *es*». Esta vuelta a la centralidad del docente exige que el profesorado genere capacidades para asumir procesos de reaprendizaje y actualización continua, además de la necesaria sensibilidad que pueden ayudarnos a comprender mejor cómo operan las emociones y los afectos en el ámbito de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, *emoción* y *afectos* son fenómenos distintos, aunque, sin duda, muy relacionados entre sí. Podríamos decir que la *emoción* supone una respuesta individual interna que informa del grado de bienestar que ofrece cada situación, mientras que el *afecto* constituye un proceso de interacción social entre dos o más organismos, algo que fluye entre las personas, algo que se da y se recibe. Para Rafael Bisquerra Alzina (2000: 64) «las emociones tienen una función motivadora, adaptativa, informativa y social». En su libro *Pedagogía de las emociones* (2009), defiende que las competencias emocionales son básicas para la vida y deben estar presentes en la práctica educativa de una manera intencional, planificada, sistemática y efectiva. Propone un modelo articulado en cinco grandes competencias: *conciencia emocional*, *regulación emocional*, *autonomía emocional*, *competencia social* y, finalmente, *habilidades de vida y bienestar*.

Nira Hativa, Rachel Barak and Ety Simhi (2001) llevaron a cabo una investigación en la que los estudiantes calificaron a profesores ejemplares evaluándolos con una serie una lista de conductas efectivas en el aula. Cada docente alcanzó la

excelencia utilizando un conjunto diferente de dimensiones y estrategias de enseñanza eficaces, pero todos compartían las siguientes: preparación de las clases y la organización del profesor; la claridad con que presenta los contenidos; la capacidad para estimular el interés y la motivación de los estudiantes mediante la manifestación de expresiones de entusiasmo; el establecimiento de relaciones positivas con los alumnos; demostrar altas expectativas y mantener un clima positivo dentro del aula. Como podemos observar, las cuatro últimas características apelan a condicionantes afectivo-emocionales del docente.

Lynne Rompelmann (2002) sugiere que la clave de la reforma educativa sustancial consiste en el desplazamiento de las estrategias didácticas por un enfoque más personalizado de la enseñanza. Esta necesidad de un énfasis afectivo implica que el conocimiento del docente sobre el dominio afectivo no resulta suficiente. La autora sostiene que para promover la participación de los estudiantes es necesario el empleo real de técnicas eficaces y presenta tres dimensiones afectivas de la enseñanza organizadas en quince categorías que pueden servirnos de orientación:

Tabla 1. Dimensiones afectivas de la enseñanza

1. ^a DIMENSIÓN: OPORTUNIDAD	
<i>Equidad en la oportunidad de respuesta</i>	Nominar a alguien para que responda una pregunta, demuestre, afirme o corrija algo que se ha dicho.
<i>Apoyo individual al estudiante</i>	Interacción cercana entre alumno-profesor, a través de asistencia y apoyo a los estudiantes mientras trabajan en grupo, pero también fuera del aula, al término de la clase o en los recesos.
<i>Latencia</i>	Dar tiempo al estudiante para responder, ser paciente.
<i>Profundizar</i>	Dar pistas, reelaborar las aportaciones de los alumnos, ayudarlo a reflexionar.
<i>Mantener altas expectativas en el razonamiento</i>	Generar opiniones propias, contribuir a los hechos, evaluar ideas, explicar, descubrir conexiones entre hechos, aplicar información previa a situaciones nuevas o diferentes, generar hipótesis, organizar información, explicar información sobre algún símbolo, formar un todo a partir de las partes, resumir, descubrir inconsistencias...
2. ^a DIMENSIÓN: RETROALIMENTACIÓN	
<i>Corregir</i>	Hacer saber al alumno lo que piensa el docente de su desempeño, excluyendo el sarcasmo y las respuestas negativas.
<i>Elogiar</i>	Alabar el desempeño y hacer críticas positivas.
<i>Dar razones de los elogios</i>	No es suficiente con decir «Bien», es necesario especificar en qué sentido los avances muestran mejores desempeños.
<i>Escuchar activamente</i>	Implica devolver al estudiante con otras palabras lo que él ha dicho de tal forma que la intervención del profesor invite al alumno a seguir hablando, porque constata que el profesor lo ha estado escuchando.
<i>Oportunidad de expresar y aceptar los sentimientos del otro</i>	

3.ª DIMENSIÓN: CONSIDERACIONES HACIA LAS PERSONAS	
<i>Proximidad cercanía</i>	Acercarse al estudiante
<i>Cortesía/Respeto</i>	Expresados tanto de forma verbal, como no verbal.
<i>Intercambio de experiencias personales</i>	
<i>Tocar de forma afectuosa</i>	No amenazante o intimidante (por ejemplo, dar la mano o una palmada en la espalda).
<i>Poner límites al comportamiento</i>	Poner límite a la actuación o la intervención de los alumnos en diferentes tareas: no de forma hostil, agresiva o amenazante.

Fuente: (Rompelmann, 2002)

Ken Bain (2007), director del *Center for Teaching Excellence* de la Universidad de Nueva York, intenta definir a los mejores profesores extraordinarios analizando qué es lo que saben sobre cómo aprendemos, cómo preparan y cómo dirigen sus clases, qué esperan de sus estudiantes y cómo los tratan, y, finalmente, cómo evalúan a sus alumnos y a sí mismos. Bain concluye que los profesores extraordinarios conocen su materia extremadamente bien, están al día de los desarrollos de su ámbito, razonan de forma valiosa y original en sus materias, saben cómo simplificar y clarificar conceptos complejos, han desarrollado un control activo de los procesos cognitivos mediante la capacidad de pensar metacognitivamente. Los mejores profesores asumen que «el aprendizaje tiene poco sentido si no es capaz de producir una influencia duradera e importante en la manera en que la gente piensa, actúa y siente» (Bain, 2007: 28).

Los profesores excepcionales tratan la enseñanza como un esfuerzo intelectual exigente y tan importante como su labor investigadora, mantienen altas expectativas en relación a sus estudiantes, cuando enseñan intentan crear un entorno para el aprendizaje crítico natural. Los profesores efectivos tienden a mostrar una gran confianza en sus estudiantes y los tratan con amabilidad. Presentan, por lo general, un fuerte compromiso con la comunidad académica y no solo con el éxito personal en el aula. Para Bain (2007: 24) la clave de esa excelencia reside en si los profesores ayudan a los estudiantes a aprender y en qué medida los estimulan intelectualmente. Defiende la idea de que el conocimiento es construido, no recibido, por eso las preguntas ayudan a desafiar intelectualmente a los estudiantes y el uso de refuerzo verbal y retroalimentación positiva (ánimos o elogios) ayudan a estimular su interés.

En este propósito de analizar reflexivamente sobre el perfil del buen docente, la neurociencia y la psicología nos acercan a las investigaciones sobre la dinámica funcional de los procesos cerebrales involucrados en el tratamiento de la información

y en el desarrollo del conocimiento. Desde la neuroeducación el buen profesor tiene vocación, inspira, da autonomía, conoce su materia y reflexiona sobre ella, propone retos adecuados, fomenta un pensamiento creativo, crítico y flexible, acepta el error y trata con afecto a sus alumnos.

4. Ámbitos intra e interpersonales en el desarrollo de la competencia afectivo-emocional de los docentes

Goleman concibe cinco dimensiones básicas en la inteligencia emocional: 1. *Autoconocimiento emocional* (autoconciencia emocional); 2. *Autocontrol emocional* (autorregulación); 3. *Automotivación*; 4. *Conciencia social y empatía*; 5. *Relaciones interpersonales* (habilidades sociales). Estas dimensiones afectan a dos planos distintos, pero inevitablemente relacionados: el individual (intrapersonal) y el social (interpersonal), por eso en el ámbito de la docencia, la constatación de que el aprendizaje no es un mero proceso cognitivo, sino que está plagado de emociones ha de conducirnos a una reflexión sobre la propia práctica, tal como subrayan Josefina Sala y Lourdes Marzo (en Darder, 2017: 129):

La conciencia de uno mismo y de nuestras acciones dentro de las relaciones educativas es un elemento clave para el autoconocimiento y la renovación de la práctica educativa. No se trata de ser perfectos, se trata «solo» de ser mejores. Aprovechar el empuje que el «movimiento emocional» está teniendo en la actualidad en el ámbito educativo puede suponer una buena oportunidad de prestar atención a cómo actuamos dentro del aula; qué clima generamos; cómo intervenimos en los procesos de aprendizaje, más allá de la mera instrucción.

Anna Carpena (2017: 88) defiende la necesidad de, a través de la práctica, alcanzar el hábito de autorrevisión permanente y automatizar acciones de control interno que permitan ajustar el equilibrio personal de docentes y de estudiantes. La autora presenta una propuesta para la educación emocional –tanto en competencias intrapersonales como interpersonales– que incide en distintas dimensiones: *pensamiento, emoción, conducta y fisiología* y que deberá adaptarse a las peculiaridades de cada contexto. Respecto a las competencias intrapersonales, los aspectos básicos que hay que desarrollar son la conexión y la gestión. La primera hace posible la introspección que nos lleva a percibir el estado interior para tomar conciencia de él y poder gestionarlo posteriormente. Carpena (2017: 90-97) propone una serie de directrices fundamentales para tratar estas dimensiones, entre las que destacamos las siguientes: a) integrar en la propia conciencia de los sentimientos corporalmente

sentidos y la capacidad de expresarlos con palabras, porque tiene efectos relevantes en el equilibrio personal; *b*) incidir en las conexiones entre el binomio cuerpo/emoción y en la interrelación entre emoción y pensamiento: «el lenguaje interno positivo y las autoinstrucciones positivas tienen la capacidad de sustituir las autoverbalizaciones negativas y limitadoras, por otras positivas y constructivas» (2017: 91); *c*) planificar actividades y prácticas orientadas a regular la intensidad y la frecuencia de las emociones y sentimientos, a comprender la diferencia entre emoción y acción y, sobre todo, a incorporar las emociones a la cotidianidad.

Por otro lado, respecto a la educación emocional en las competencias interpersonales, en el ámbito de la conexión debe trabajarse fundamentalmente la conciencia de la alteridad; en el de la gestión, propone desarrollar la empatía, la estimulación de emociones positivas y la resolución de conflictos. Estos aspectos generales se pueden concretar en la acción educativa, por ejemplo, trabajando dilemas morales, diseñando actividades que puedan ser abordadas desde distintas perspectivas, planificando intervenciones que creen vínculos entre todos los miembros del grupo o promoviendo la realización de actividades de corresponsabilidad, cogestión y colaboración. Carpena (2017: 105) insiste en la práctica de un estilo asertivo como base de una buena comunicación, lo que requiere altas dosis de empatía, un autoconocimiento profundo y capacidad de autogestión.

Esta autora sugiere una serie de acciones concretas para el desarrollo de la educación emocional en las competencias interpersonales, entre las que destacamos las siguientes (Carpena, 2017: 106-107): *a*) Accionar las bases cognitivas que facilitan la comprensión de los estilos de comunicación asertivo, agresivo y pasivo; *b*) tomar conciencia de la importancia de los elementos del lenguaje no verbal y del paralenguaje; *c*) desarrollar la escucha activa y empática aprovechando situaciones naturales.

Respecto a la resolución de conflictos debe tenerse en cuenta que en todo conflicto están presentes las emociones, «aunque se tiende a ver solamente las acciones y a poner en marcha los razonamientos» (Carpena, 2017: 107). Los conflictos también pueden verse como oportunidades, en cuanto pueden constituirse en motor de cambio y de crecimiento personal, porque es en las situaciones de conflicto donde se evidencian nuestras debilidades y nuestras fortalezas en el desarrollo de las competencias emocionales y sociales. En la acción educativa estos aspectos pueden concretarse en fomentar la integración de prácticas que favorezcan una llamada a la calma como primera instancia para abordar un conflicto, porque bajo un secuestro emocional la razón a veces no conduce a ningún sitio (Carpena, 2017: 111). Sin duda, la práctica repetida y sistemática de las intervenciones que propone esta autora favorecen la consolidación y el mantenimiento de aprendizajes de

autorregulación y convivencia, siempre que no se conviertan en rutinas desprovistas de implicación y compromiso.

Finalmente, teniendo en cuenta la relevancia de los criterios que afectan a la competencia afectivo-emocional, se echa en falta algún apartado que invite a la evaluación o a la autorreflexión sobre estos aspectos en documentos como la *European Profiling Grid for Languages Teachers* (2013), una parrilla descriptiva del perfil de profesor de lenguas que constituye una herramienta para planificar y evaluar las competencias del profesorado de idiomas. La EPG establece seis fases de desarrollo, relacionadas con cuatro categorías principales de la práctica profesional de los profesores de idiomas. La primera, *Formación, titulación y experiencia*, está dividida en cuatro subcategorías que describen el nivel de «dominio de la lengua meta» de los profesores, su «formación», la «evaluación de su práctica docente», así como sus horas de «experiencia». La categoría *Competencias docentes clave* se articula en cuatro subcategorías que incluyen los conocimientos y las habilidades de los profesores en lo que se refiere a «metodología: conocimientos y habilidades», «la planificación de clases y de cursos», «la evaluación» y la «gestión del aula e interacción». La categoría *Competencias transversales* agrupa las subcategorías de «competencia intercultural», «conciencia lingüística» y «competencia digital». La última categoría, *Profesionalismo*, se divide en «comportamiento profesional» y «gestión administrativa», y trata la actitud de los profesores hacia las tareas administrativas, el trabajo en equipo y el compromiso hacia su propio crecimiento profesional, así como hacia el desarrollo de la institución. En nuestra opinión, para que la EPG cumpla con dos de los objetivos fundamentales que declara (identificar necesidades en la formación y en el desarrollo profesional, y aportar ayuda fiable para la evaluación y autoevaluación de las competencias profesionales) debería aprovecharse la flexibilidad que le confiere su carácter modular y complementarse con nuevos descriptores y categorías que incorporen aspectos vinculados a la competencia afectivo-emocional.

5. Reflexiones finales

Como hemos visto, las dimensiones afectivas en el desempeño docente involucran no solo la habilidad para percibir en los demás y en uno mismo sentimientos y emociones, sino también la habilidad para expresarlos de manera propositiva y autorregulada en la relación con los alumnos. Benilde García Cabrero (2009) señala que esta autorregulación y el conocimiento de la propia capacidad empática contribuyen de manera evidente en la formación de la autoimagen del alumnado.

Por otro lado, las investigaciones neurocientíficas aportan al campo pedagógico conocimientos fundamentales acerca de las bases neurales del aprendizaje. Ignacio Morgado (2010), basándose en los más recientes experimentos y estudios científicos, describe el cerebro emocional y cómo los sentimientos afectan a las percepciones, la memoria, la comunicación, la toma de decisiones, la planificación del futuro, la creatividad o, incluso, al sistema de valores y la moral de los sujetos. Sin embargo, habremos de ser los propios docentes los que, en última instancia, comprobemos hasta qué punto esos avances pueden ayudarnos a comprender mejor cómo operan las emociones y los afectos en el ámbito de los procesos de enseñanza.

Finalmente, nuestra propuesta de reflexividad constituye, en cierta manera, un ejercicio de autorreferenciación de los docentes, en el que cada uno de nosotros vuelva sobre sí mismo y pueda transformar tanto su propia acción profesional como su vertiente humana y su compromiso ético, porque solo combinando de una manera integradora las dimensiones cognitiva y afectiva de la enseñanza y con docentes informados y formados en competencias emocionales podremos afrontar los retos que supone nuestra permanente –y necesaria– renovación pedagógica.

Referencias bibliográficas

- ARNOLD, J. B. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- BAIN, K. (2005 [2004]). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Traducido por Óscar Barberá. València: Publicacions de la Universitat de València.
- BISQUERRA, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer.
- BISQUERRA, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, pp. 95-114.
- BISQUERRA, R. y PÉREZ, N. (2007). Las competencias emocionales, *Educación XXI*, 10, pp. 61-82.
- BISQUERRA, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Editorial Síntesis.
- CARPENA, A. (2017). Crecimiento emocional en el aula en Darder, P. (coord.), *La formación emocional del profesorado*. Barcelona: Octaedro, pp. 83-118.
- DAMASIO, A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. Nueva York: Putnam.
- DAMASIO, A. (2003). *Looking for Spinoza: Joy, Sorrow and the Feeling Brain*. Traducido al español con el título de *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Ed. Crítica.
- DARDER, P. (coord. 2017). *La formación emocional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

- FELDMAN BARRET, L. (2018). *La vida secreta del cerebro. Cómo se construyen las emociones*, traducción de Genís Sánchez Barberán. Barcelona: Paidós.
- GARCÍA CABRERO, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia, *Revista Digital Universitaria*, 10(11). Disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf> [consulta: 4, octubre, 2018].
- GARDNER, H. (1983). *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- GARDNER, H. (2011). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GOLEMAN, D. (1995). *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ*. Nueva York: Bantam Books. Publicado en español en 1996. Barcelona: Paidós.
- GOLEMAN, D. (2007). *La inteligencia social*. Barcelona: Círculo de lectores.
- HATIVA, N., BARAK, R. Y SIMHI, E. (2001). Exemplary University Teachers: Knowledge and Beliefs Regarding Effective Teaching Dimensions and Strategies, *The Journal of Higher Education*, 72(6), pp. 699-729.
- IMMORDINO YANG, M. H. y DAMASIO, A. (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education, *International Mind, Brain, and Education Society*, 1(1).
- JENKINS, J., OATLEY, K. y KELTNER, D. (2013). *Understanding Emotions*. John Wiley & Sons.
- LEDOUX, J. (1999[1996]). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta.
- MESTRE, J. M. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- MORA, F. (2013a). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- MORA F. (2013b). ¿Qué es una emoción?, *Arbor*, 189 (759). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2013.759n1003> [consulta: 1, octubre, 2018].
- MORGADO, I. (2010). *Emociones e inteligencia social*. Barcelona: Ariel.
- PENA GARRIDO, M. Y REPETTO TALAVERA, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo, *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. N.º 15, 6(2), pp. 400-420.
- ROMPELMANN, L. (2002). *Affective Teaching*. Lanham, MD: University Press of America.
- SALOVEY, P. Y MAYER, J.D. (1990). Emotional Intelligence, *Imagination, Cognition and Personality*, 9, pp. 185-211.
- SPITZER, M. (2005). *Aprendizaje. Neurociencia y la escuela de la vida*. Barcelona: Omega.

Estrategias y actividades para evitar que el profesor hable demasiado en la clase de conversación

MARÍA DOLORES IRIARTE VAÑÓ

Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca

1. Punto de partida

Un problema muy común en las clases de conversación, sobre todo en debates abiertos, ocurre cuando el profesor es el que más habla y solo interviene un puñado de alumnos habladores de por sí o determinados estudiantes de nacionalidades supuestamente más activas en la conversación. En este caso el profesor no tiene mérito ninguno, ya que estos estudiantes hablarían aunque nadie dirigiera la clase. Por otro lado, existen numerosos estudiantes que no hablan por diferentes motivos, ya sean:

- Culturales: no están acostumbrados a hablar delante de varias personas.
- Personales: timidez.
- Falta de motivación: les proponemos unos temas que no les interesan o no tienen una opinión formada sobre los mismos.

Desde nuestro punto de vista es la propuesta del profesor la que falla por no haber tenido un objetivo claro, más allá de hablar por hablar, tanto como por no haber cuidado que todo el mundo hable. El problema se agrava cuando el profesor cree que la clase ha ido muy bien siendo que ha sido él el que más opiniones ha dado y minutos ha acaparado.

Proponemos en este artículo una reflexión sobre la causa de estos problemas y algunas posibles soluciones por medio de actividades motivadoras que promuevan la participación de los estudiantes y sus ganas de hablar. Intentaremos abordar las siguientes cuestiones:

1. Definir lo que debería ser una clase de conversación:
 - ¿Por qué hablar?
 - ¿De qué hablar?
 - ¿Qué técnicas emplear para dinamizar la clase?
2. Plantear los diferentes problemas y fallos que cometemos los profesores.
3. Presentar actividades que promuevan la participación e interacción de todos los alumnos de la clase sin que el profesor hable demasiado.

2. ¿Por qué hablar?

«Habla para que yo te conozca», Sócrates (470 AC-399 AC).

Analizando las cuatro destrezas:

- Escuchar
- Hablar
- Leer
- Escribir

Las dos pasivas: *escuchar* y *leer* son el alimento necesario de las activas: *hablar* y *escribir*. Un estudiante ideal debería tener compensadas las cuatro, dominándolas al mismo nivel¹, pero todos sabemos que esto no es así. De manera intuitiva las destrezas pasivas deberían ser más fáciles que las activas por su carácter decodificador porque donde realmente el usuario se convierte en creador de la lengua es en las activas, y de ellas *hablar* adquiere grados más altos de dificultad por su inmediatez, falta de planificación, ruido ambiental y presencia de interlocutor o interlocutores, entre otras características.²

Hablar es el objetivo más perseguido y anhelado por los estudiantes de cualquier L2 porque constituye una gran aventura lingüística que supone riesgo, misterio, sorpresa, nervios, sentimientos y, en definitiva, realidad. El hablante se arriesga y se expone ante los demás con posibilidades de salir airoso o fracasar muchas veces por falta de práctica oral que lo conduce al malentendido o a la imposibilidad de comunicación y es por eso que nuestros estudiantes valoran por encima de todo la práctica oral en clase que los ayude, entrene y les dé seguridad, pero paradójicamente ocurre muchas veces que en el momento de clase en el que se les da la oportunidad de hablar, no lo hacen.

1 Es labor del profesor equilibrar las destrezas en la planificación de sus clases, si bien es verdad que no es lo mismo una clase de alumnos en inmersión o no.

2 Estas diferencias de dificultad entre destrezas pasivas y activas no es tal si atendemos a las características propias de cada estudiante y de la cultura a la que pertenece.

3. ¿Por qué no hablan nuestros estudiantes si es su objetivo primordial?

Veamos algunas respuestas dadas por ellos mismos:

- No puedo hablar porque me da vergüenza delante de la gente.
- No puedo hablar porque soy muy tímido/a.
- No quiero hablar porque el profesor me corrige mucho y creo que todo lo hago mal.
- No puedo hablar porque no me gusta el tema propuesto o no sé nada sobre él.
- No puedo hablar porque ese tema en mi cultura es tabú.

Si resumimos lo dicho, podemos reducir estas respuestas a dos ámbitos:

1. **Ámbito personal:** timidez, inhibición por las correcciones del profesor, miedo a hacer el ridículo, falta de confianza, desinterés sobre el tema de conversación propuesto o simplemente falta de información.
2. **Ámbito cultural:** la naturaleza de algunos temas que pueden ser tabú o a la imposibilidad de intervenir públicamente por ser considerado fuera de los patrones de educación propios de una comunidad o grupo cultural.

Por otro lado, hay que destacar el hecho de que el problema puede venir por causas contrarias, es decir, estudiantes que por motivos culturales o personales no tienen ningún miedo de hablar y acaparan la mayor parte del tiempo de conversación de clase impidiendo la participación de los otros, mientras el profesor no sabe o no es capaz de hacerle callar para dejar paso a otras opiniones. En algunas ocasiones esto deriva en un diálogo entre uno de estos alumnos «habladores» y el profesor, llegando a ser un «mano a mano», mientras los otros estudiantes permanecen callados. Estas circunstancias llegan a confundir al profesor creyendo que la clase o el debate propuesto ha sido un éxito, siendo que ha sido él o ella el que ha acaparado más tiempo aportando sus opiniones, a veces incluso durante todo un curso, sin darse cuenta de que muchos de sus estudiantes apenas han abierto la boca durante las sesiones de clase.

Si la expresión oral es el principal propósito de todos los estudiantes de una L2, pero no dedican tiempo y esfuerzo suficiente, ocurre, entonces, algo muy común: la frustración de no poderse comunicar bien o no ser comprendidos en la calle aunque sepan mucha gramática o vocabulario. La clase es un lugar para entrenarse, porque la calle, la hora de la verdad, son los Juegos Olímpicos, donde ya no hay tiempo de corregir o mejorar. El mejor piloto es el que más horas ha volado al igual que el que mejor habla es el que más horas ha hablado. Será, pues, labor

primordial del profesor que hablen lo más posible para que, al mismo tiempo, poco a poco lo hagan lo mejor posible.

4. Cuando el problema es el profesor

Un profesor debe tener en cuenta, en primer lugar, que si sus estudiantes no hablan es culpa suya en un porcentaje muy elevado. Todos se han matriculado en el curso y si realmente no han participado activamente, de alguna manera se les está engañando. Muchos profesores, incluso con mucha experiencia, esperan que la clase vaya bien rezando para que haya estudiantes simpáticos, habladores que participen y le «lleven» la clase, que la clase vaya sola.

Es muy común oír a los profesores quejarse:

- Los alumnos están mirando el móvil todo el tiempo.
- Hablo solo yo.
- No sé cómo hacer callar al que habla demasiado.
- No sé cómo hacer hablar al tímido.
- No sé cómo elegir los temas para hablar.
- El tema se me agota enseguida.
- No sé cómo y cuándo corregir.
- Como no hablan les enseño vocabulario.
- Tengo una clase muy mala, son muy aburridos los estudiantes.

El profesor en muchas ocasiones cree que son los estudiantes los que dificultan la fluidez y el desarrollo a buen puerto de la clase de conversación, pero se equivocan. Son ellos los que por falta de claridad y planificación de la clase se encuentran con embarazosos momentos de silencio que llenan con sus propios comentarios, opiniones o rellenando con ejercicios. Es por ello que urge por parte del profesor una reflexión y un nuevo planteamiento, tanto en lo referente a la organización de la clase como a la planificación de las actividades orales.

Como decía el pedagogo y filósofo norteamericano John Dewey: «No aprendemos de la experiencia, sino de la reflexión de la experiencia».

5. La organización de la clase

Pasaremos ahora a analizar cuál sería la forma más adecuada de organización para quitar protagonismo al profesor y conseguir que todos, absolutamente todos los estudiantes, dispongan de los mismos minutos y las mismas oportunidades para hablar. Veamos las posibilidades:

1. Individual
 - Ventajas: el alumno pasa más tiempo hablando.
 - Inconvenientes: el alumno se enfrenta a toda la clase y el resto no habla.
2. Grupos
 - Ventajas: el profesor no interviene tanto.
 - Inconvenientes: algunos alumnos pueden estar callados.
3. Toda la clase
 - Ventajas: el profesor dirige completamente la actividad.
 - Inconvenientes: el profesor habla demasiado o algún alumno habla demasiado y acapara la conversación.
4. Parejas
 - Ventajas: toda la clase habla.
 - Inconvenientes: pueden empezar a hablar en su lengua.

De las cuatro posibilidades, consideramos que la organización en parejas es la mejor porque previene muchos de los problemas antes mencionados. En cuanto a las desventajas de que puedan hablar en su lengua, en una clase multilingüe se solucionaría proponiendo parejas de distintas nacionalidades³. Hemos constatado que este sistema aminora problemas de timidez, miedo a hablar públicamente y, al mismo tiempo, ayuda al profesor a dejar de lado su protagonismo convirtiéndose en administrador de los temas de conversación y monitor corrigiendo errores de forma individualizada. Los estudiantes no se sienten intimidados al no ser corregidos delante de todos sus compañeros y al tener solo un interlocutor, están obligados a hablar.

6. Organizar las actividades

6.1. ¿De qué hablar?

Para decidir el tipo de actividades que vamos a secuenciar a lo largo del curso de conversación, lo primero que debemos evitar es que los temas sean aleatorios, es decir, el «hablar por hablar». Los estudiantes deben tener muy claro el propósito de las propuestas de las que se va a hablar y el tipo de discurso que deben usar.⁴

3 Si la clase es monolingüe, el sistema de organización por parejas hace que el profesor vaya pasando por las mesas muy a menudo, impidiendo lo más posible que dejen de hablar en español.

4 Muchas veces los estudiantes de la clase de conversación no saben realmente qué están aprendiendo.

Elegimos la conversación espontánea para que sean entrenados lo más posible hacia el tipo de discurso habitual al que deben hacer frente en la vida real⁵. Este tipo de conversación tiene como características fundamentales:

- Un número limitado de participantes.
- Papeles no determinados.
- Improvisación.
- Turno de palabra casi siempre libre.

A continuación, para elegir los temas ponemos el foco de atención sobre lo que hablamos normalmente en nuestras conversaciones cotidianas, llegando a la conclusión de que básicamente usamos cuatro modalidades, independientemente del tema del que hablemos:

1. Narramos.
2. Describimos.
3. Opinamos.
4. Argumentamos.

Cada una de ellas tiene unas características específicas. Las modalidades, solas o frecuentemente combinadas con otras, aparecen tanto en la lengua oral como en la lengua escrita y se utilizan con distintos objetivos comunicativos: informar, explicar, compartir una experiencia o sentimiento, divertir, persuadir, demostrar un saber determinado, crear un mundo de ficción, etc. No les daremos, pues, un tema, sino las herramientas lingüísticas y estratégicas de cada una de las modalidades para que puedan enfrentarse a cualquier tipo de tema que se les presente.

Pongamos un ejemplo. Si alguien nos pregunta: «¿Qué tal las vacaciones?», responderemos con una descripción de la playa, montaña, ciudad, pueblo u hotel donde fuimos, seguiremos con una narración sobre algunas anécdotas que ocurrieron, el plan que seguimos y lo que hicimos a lo largo de los días de vacaciones. Seguramente daremos también nuestra opinión del lugar, de la atención en los restaurantes y argumentaremos por qué lo recomendaríamos o no a nuestro interlocutor.

No siempre usamos todas las modalidades, dependiendo del tema concreto tendremos más anécdotas o más opinión, etc. Como profesores debemos transportar lo más posible a las aulas lo que ocurre en una conversación real. Nuestra

5 Sobre todo, se hace mucho más necesario en grupos de estudiantes en inmersión, como es nuestro caso.

propuesta se llamará: *Menú de conversaciones*. Como en un restaurante, los estudiantes podrán elegir el tema del que quieren hablar y además cambiarlo cuando se les agote la conversación.

6.2. Menú de conversaciones: La narración

Para trabajar las cuatro modalidades de discurso, mostramos, a continuación, la secuenciación de las sesiones de clase, poniendo como ejemplo las actividades orales para la narración⁶:

Para practicar la narración les proponemos contar anécdotas por ser uno de los discursos narrativos más frecuentes en la interacción oral.

1. Explicar sus características:

- ¿Qué es una anécdota?
 - La anécdota sirve para contar algo que ocurrió al que lo está contando o a otra persona del entorno de amigos, familia o a alguien famoso en el pasado reciente o lejano.
 - La anécdota debe ser interesante para el oyente: divertida, triste, sorprendente, curiosa, increíble, especial, horrible, etc.
- Estructura de la anécdota:
 - a) Introducción que resume el interés de la anécdota:
 - ¿A que no sabes lo que me pasó/ ha pasado?
 - Me pasó algo:
 - curiosísimo.
 - desagradable.
 - divertidísimo.
 - terrible.
 - increíble.
 - b) Marcador temporal: ¿Cuándo?
 - El año pasado.
 - Hace dos meses.
 - Ayer por la tarde.
 - Esta semana.
 - El otro día.

6 No podemos incluir todas las modalidades por problemas de espacio en este artículo, pero explicando la narración se puede saber cómo se trabajarían las otras tres restantes, ya que tendrían la misma estructura de trabajo.

- c) Protagonistas de la anécdota: ¿A quién le ocurrió?
- Mi hermano pequeño fue a .../ a mi hermano pequeño se le ocurrió...
 - Un primo mío salió de casa.../ a un primo mío le gustaba...
 - Mi mejor amigo viajó.../ a mi mejor amigo le dieron...
 - Un amigo mío⁷ compró.../ a un amigo mío le compraron...
 - Mi amigo Pedro nació.../ a mi amigo Pedro le contrataron...
 - El presidente de mi país fue.../ al presidente de mi país le dieron...
- d) La anécdota: contada de forma muy expresiva:
- ¿Sabes?,
 - No te lo puedes imaginar,
 - Es increíble, ¿verdad?,
 - De repente...
 - Fue horrible, maravilloso...
 - Me puse nerviosísimo/a porque...
 - Estaba tan tranquilo /a y ...,
 - No te lo vas a creer, pero...
- e) Reacciones del interlocutor: expresiones para intervenir cuando te cuentan una anécdota: ¡No me digas!, ¿De verdad?, ¡Qué bien!, ¡Qué desastre!, etc.

2. Distribuir la clase en parejas que se irán alternando y cambiando para que no conversen siempre con el mismo compañero. Desde el primer minuto todo el mundo habla.
3. Repartir tarjetas en las que aparecen múltiples temas posibles para contar una anécdota. Es muy importante que el profesor prepare las más posibles, 30 por lo menos para evitar que los estudiantes no quieran hablar por las razones ya expresadas de falta de interés o desconocimiento del tema, así como tabús culturales.
 - a) Se reparte una tarjeta por pareja y se les pide que cada uno cuente una anécdota relacionada con ese contexto situacional.
 - b) Hablará cada uno el tiempo que quiera, como en la conversación espontánea. De algunas tarjetas tiene anécdotas buenas y tardan en contarlas, de otras acaban rápido o puede ser que no recuerden nada de ese tema en ese momento.

7 La presentación de los protagonistas de la anécdota es muy importante porque los estudiantes, sobre todo anglófonos, suelen cometer el error de decir: «Mi amigo fue...» en vez de: «Un amigo mío fue...»

- c) Si no les gusta, no saben, no quieren hablar de eso o ya han terminado, levantan la mano y se les da otra.
- d) Como tenemos muchísimas para ofrecer, empezarán otro tema y otro y otro, hasta el final de la clase e incluso otra sesión más al día siguiente si no han terminado con todas las tarjetas.
- e) Ocurrirá como en la conversación real, cambiarán de tema todo lo que quieran, pero no perderán el interés por hablar. Al mismo tiempo usarán para todas las tarjetas la estructura mostrada previamente de la anécdota general.
- f) Estarán seguros de lo que están aprendiendo y por qué.

A continuación, mostramos ejemplos de algunas tarjetas:

ME LEVANTÉ DEMASIADO TARDE	¿CÓMO SE CONOCIERON TUS PADRES?	PASÉ LA NOCHE LEYENDO
NO ESPERABA ESA SORPRESA	ME CAÍ Y ME HICE MUCHO DAÑO	NO TENÍA NADA DE DINERO
NO DORMÍ NADA DE NADA	ME CASTIGARON DURAMENTE	FUE EL MEJOR VIAJE DE MI VIDA
CASI PERDÍ EL TREN/ AUTOBÚS/ AVIÓN	DIJE TODO LO QUE PENSABA	QUERÍA IRME DE ALLÍ LO ANTES POSIBLE
EL EXAMEN PEOR DE MI VIDA	CONOCÍ A MI MEJOR AMIGO/ AMIGA	COMÍ DEMASIADO

6.3. Corregir los errores

Ya hemos explicado que uno de los motivos que más intimidan a nuestros estudiantes es la corrección de errores cuando están hablando aunque, paradójicamente, ellos quieren ser corregidos. El problema es que si lo hacemos delante de todo el mundo dejan de hablar y se sienten mal o ridiculizados, sobre todo si corregimos fallos de pronunciación. Algunos profesores no corrigen por esta razón y por ello los estudiantes no saben exactamente lo que tienen que mejorar.

La necesaria empatía entre profesor y alumno, tanto como entre los propios alumnos, puede verse afectada con este tipo de corrección. Solo aprende el que se siente querido y siendo conscientes de la importancia de esto en nuestras clases, para que no se rompan estos lazos afectivos, hemos aplicado estrategias y algunas pautas de actuación para intentar minimizar el problema.

6.3.1. Dignificar el error

«La gente no puede aprender lenguas sin primero cometer errores de manera sistemática» (Dulay, 1982). Cuando corregimos a un estudiante delante de toda

la clase será por tratarse de un error importante del que pueden aprender todos los demás. Antes de efectuar la corrección, lo primero que diremos al estudiante es la siguiente frase: «Porque te quiero te corrijo» y a continuación pedimos a toda la clase que lo felicite por su incorrección. Todos dicen: «Gracias por tu error». En ese momento el error se dignifica y el que lo ha cometido casi siempre contesta riendo: «De nada». Hemos comprobado que esta rutina, por muy rara o naif que parezca, ha solucionado cualquier problema de inhibición, y como vamos cambiando de persona para hablar de problemas generales, se dan cuenta de que todo el mundo comete errores y no se trata de algo malo o vergonzoso, sino beneficioso para que así todos puedan mejorar:

- Solo si se habla se cometen errores.
- Si salen afuera me doy cuenta de ellos.
- Si salen afuera puedo corregirlos.

Para este tipo de procedimiento de corrección nos hemos basado de forma metafórica en una antigua tradición de Japón llamada *Kintsugi*⁸ (金継ぎ): el arte de reparar con laca de oro o plata objetos de cerámica rotos según la maravillosa idea de que el objeto reparado es mucho más bello que uno nuevo. La estrategia a seguir es no ocultar su fragilidad ni su imperfección. Así pues, nuestros estudiantes serán como estos preciados objetos que muestran orgullosos sus grietas, sus imperfecciones públicamente, pero reparadas con metales preciosos a través de la corrección.

En otras ocasiones, por qué no, usaremos el humor que en algunos casos convertirá el error en objeto de risa, tanto para el que ha cometido el fallo, como para toda la clase (Iriarte M. D., 2016): «Cuando un estudiante de 70 años dice: “No me he ponido el abrigo hoy”, rejuvenece 67 años». Hay errores bellos, inteligentes por ultracorrecciones de reglas gramaticales, cómicos, etc. Aprenderán a reírse de sí mismos, a no darse importancia y a superar los miedos que les puedan llevar a dejar de hablar solo por un equivocado sentido del ridículo. En este punto, en nuestras clases los profesores debemos contar situaciones ridículas que hayamos vivido en nuestras propias carnes hablando otros idiomas. El profesor también comete fallos.

6.3.2. Cuándo y cómo corregir

Para corregir en el momento de hablar, usamos la clasificación de Fernando Collantes:

- Repetición o enfatización del error. Repetimos el error para que el alumno sea consciente de que ha cometido un error.
 - Alumno/a: Mi padre trabaja en la Universidad de Barcelona.
 - Profesor/a: ¿Mi padre TRABAJAS?
- Peticiones de aclaración.
 - Alumno: Mi marido es alemán.
 - Profesor/a: ¿Cuántos maridos tienes? Alumno/a: Uno, uno, mi marido.
- Reformulación (Eco corrector).
 - Alumno/a: Quiero de viajar por Sudamérica.
 - Profesor/a: Quiero viajar por Sudamérica.
- Corrección directa.
 - Alumno/a: Quiero de comer más fruta.
 - Profesor/a: No, no es correcto, quiero comer, sin DE. Alumno/a: ¡Ah!, sí!
- Metalenguaje:
 - Alumno/a: Es no bueno tomar mucho café.
 - Profesor/a: No es correcto, fíjate en la negación. ¿Va antes o después del verbo?
 - Alumno/a: No es bueno.
- Obtención de respuesta. intentamos obtener la respuesta del alumno ante el error que ha cometido.
 - Alumno/a: Mañana voy en la playa.
 - Profesor/a: No, mañana voy...

Para errores particulares es mejor tomar nota mientras está hablando la pareja e incluirlos en fichas que el profesor tendrá de cada alumno. Una vez a la semana o cuando al profesor le parezca mejor, se le dará al estudiante una lista de errores en el contexto en el que se dijeron. Puede ser individualizada, pero también se pueden mezclar con los de otros alumnos y pedir que identifiquen los suyos y se autocorrijan. Se darán clasificados por tipos: gramaticales, léxico, conectores y pronunciación. Mezclarlos tiene como objetivo que se den cuenta de los que son suyos y además la identificación de los propios de cada lengua materna.

7. Conclusiones

Las actividades y concepción de trabajo propuesto en este artículo no sigue una metodología concreta sino la de intentar aminorar problemas y solucionar de

forma práctica los principales impedimentos que afectan a la clase de conversación. Hemos comprobado que con nuestro *menú de conversaciones*:

1. Todos los estudiantes hablan y no hay ninguno callado o que acapare más minutos que otro en la conversación.
2. El profesor no habla, solo ayuda pasando por todas las parejas, reparte los temas y copia errores sin interrumpir.
3. Se habla de múltiples temas con un denominador común: una modalidad discursiva y evita que solo se hable de un tema en una hora de clase.
4. El tema nunca se agota porque el profesor dispone de más de 30 temas para cada modalidad.
5. Se les corrige individualmente y delante de la clase oportunamente sin que se sientan intimidados.
6. Hay un objetivo claro de la práctica oral eliminando el hablar por hablar.
7. Los estudiantes trabajan las rutinas de conversación más importantes y saben lo que están aprendiendo.

Referencias bibliográficas

- BALMASEDA, E. (2006). *Las destrezas orales en la enseñanza del español*. Logroño: Universidad de la Rioja.
- BRIZ, A. (2002). *El español coloquial a través de los textos. Guía didáctica para la clase de Español como Lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- CASANOVA, M. A., (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla.
- CASSANY, D., LUNA, M., SANZ, G., (1994). *Enseñar lengua*. Madrid: Graó (Col. El Lápiz).
- COLLANTES, F. (2012). *El tratamiento del error en clase de ELE ¿cómo debemos actuar?*. Disponible en: <http://www.fidescu.org/attachments/article/72/Fernando%20Collantes%20Cortina.pdf> [consulta: 27 de octubre de 2018].
- IRIARTE, M^a. D. (2016). *Cuidado con el femenino de pollo*. Salamanca. Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- MARTÍN PERIS, E. (2001). Textos, variedades lingüísticas y modelos de lengua en enseñanza del español como lengua extranjera. *Carabela*, 50, pp. 103-136.
- MARCO COMÚN DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS. (2002). Consejo de Europa.
- MATTE BON, F. (1992). *Gramática comunicativa del español (1. De la lengua a la idea; 2. De la idea a la lengua)*. Madrid: Difusión.
- NUNAN, D. (1989). *El diseño de tareas para la enseñanza comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press (Capítulo 2).
- PINILLA, R. (2004). La expresión oral. En: Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, pp. 879-898.

Análisis del contacto y la colaboración del profesor nativo y no nativo en la enseñanza de ELE a estudiantes chinos en contexto universitario

HU JINGYUAN

Universidad Complutense de Madrid

1. Introducción

La dicotomía profesor nativo/profesor no nativo es un tema de debate en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras para alumnos chinos. La colaboración entre ellos se ha convertido en una estrategia esencial para solucionar los problemas en cuanto a preferencias de unos u otros, pues ambos presentan aspectos positivos y negativos. En el caso de la enseñanza de español como Lengua Extranjera, el número total de aprendices chinos ha aumentado vertiginosamente en los últimos años, por lo que cada vez hay más profesores tanto hispanohablantes como chinos que se dedican a la enseñanza de este idioma, pero el hecho de que trabajen aislados no beneficia ni a profesores ni a alumnos.

Debido a que son escasos los estudios relacionados con la importancia de la colaboración del profesor nativo y no nativo en la enseñanza de ELE a estudiantes sinohablantes, y tanto por mi experiencia como alumna y como futura profesora, he querido investigar y desarrollar este tema con el fin de contribuir a la docencia del español en contexto universitario para que los profesores chinos y nativos se escuchen mutuamente y cooperen en forma más estrecha.

2. Estudio de caso

En la actualidad, existen teorías que postulan que el profesor nativo es un modelo ideal para la producción del lenguaje, en contraste con el profesor no nativo, considerado como inferior.

Muchos estudios especializados sobre este tema muestran que las garantías de éxito a la hora de enseñar una lengua extranjera no radican en ser nativo, puesto que el profesor no nativo también tiene su importancia en la enseñanza de la gramática, y comparte la misma cultura con los alumnos. Por eso, el profesor no nativo se puede complementar con su colega nativo en muchos aspectos y por supuesto, de ninguna manera debería haber discriminación en cuanto a uno u otro.

El profesor nativo en China se encarga de la enseñanza de las destrezas orales y los contenidos socioculturales, mientras que el profesor chino se centra en la gramática y en la lectura, apoyándose para ello en la lengua nativa del alumnado cuando es necesario. Cada uno está a cargo de su parte docente, y hay escasos momentos de encuentro e intercambio entre ambos. En este contexto, la colaboración entre los dos no solo es deseable sino necesaria y urgente. El gráfico pone de manifiesto que lo importante a la hora de enseñar una lengua no es si el profesor que la imparte es o no nativo.¹

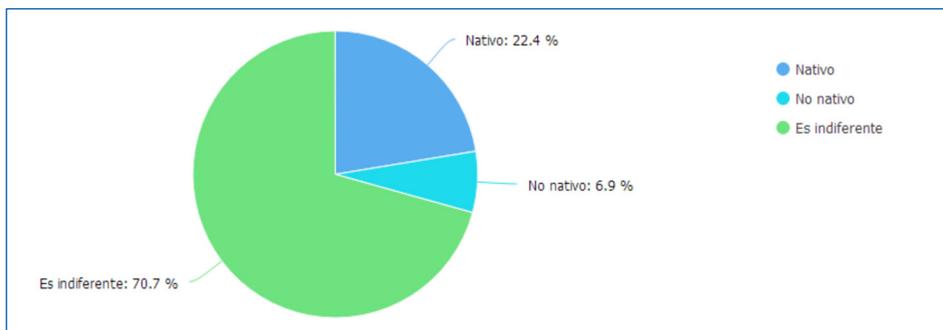


Gráfico 1. Actitudes del alumnado hacia los profesores chinos y nativos

Según la definición de Bloomfield (1933), la primera lengua que un ser humano aprende a hablar es su lengua nativa; siendo por ello un hablante nativo de esa lengua. En cambio, aquel cuya lengua que habla no es la lengua materna es hablante no nativo. Aunque en el ámbito académico exista una polémica respecto a las definiciones –en la que es imposible entrar ahora–, en términos generales todo el mundo tiene una idea de lo que significa ser nativo o no serlo. La cuestión que surge en este trabajo no es establecer cuál de los dos tipos de profesores tiene la

1 En la pregunta *¿Prefieres la clase del profesor nativo o no nativo?* de la encuesta realizada a 58 alumnos chinos de nivel A2 a B2, se intenta analizar las preferencias de los alumnos hacia el profesor nativo y no nativo.

capacidad de conseguir mayor éxito en el desarrollo de su trabajo sino analizar sus características y la importancia de la colaboración entre ambos.

En los últimos años, el aprendizaje del español en China ha experimentado un impulso considerable en las universidades. Según las estadísticas recientes, El número total de universidades chinas que ofertan licenciatura en Filología Española no ha dejado de crecer año tras año, pasando de 12 en 1999 a 144 en el año 2018. Además, empiezan a incluir el español como una asignatura en el instituto y se ha convertido en un examen opcional en *Gaokao* (Examen nacional para entrar en las universidades chinas).

Tabla 1

Distribución de las asignaturas

	Curso 1	Curso 2	Curso 3	Curso 4
Español Básico	360 horas	144 horas	-	-
Español Audiovisual	72 horas	72 horas	-	-
	72 horas			
Pronunciación	36 horas	-	-	-
Español Superior	-	-	108 horas	-
Lectura	-	-	72 horas	-
Redacción	-	36 horas	36 horas	-
Gramática	-	72 horas	-	-
Sociedad-cultura de España	-	36 horas	-	-
Sociedad-cultura de Hispanoamérica	-	36 horas	-	-
Traducción español-chino	-	-	36 horas	-
Traducción chino-español	-	-	36 horas	-
Literatura Española	-	-	36 horas	-
Literatura Hispanoamericana	-	-	-	36 horas
Lectura Periodística	-	-	36 horas	-
Español de Economía-comercio	-	-	-	36 horas
Interpretación Oral	-	-	-	36 horas



Profesorado chino

Profesorado nativo

El plan de estudios para los universitarios de la carrera de Filología Española está diseñado en cuatro cursos a tiempo completo. Las asignaturas cursadas de la especialidad de español ocupan dos tercios del horario total. Los profesores no nativos tienen gran presencia durante estos cuatro años, sobre todo en los primeros dos cursos, y suelen impartir asignaturas como Español Básico, Gramática Española, Español Audiovisual y Lectura en Español. En los últimos cursos cuentan con asignaturas como Traducción español-chino/chino-español o Interpretación Oral, entre otras. Los profesores nativos no aparecen hasta el segundo semestre del primer año universitario. Se encargan a enseñar las materias de Sociedad y Cultura de España e Hispanoamérica, Lectura Periodística, Literatura Española/Latinoamericana, Conversación. Aunque a grandes rasgos el plan de estudios es similar, puede variar en cada universidad según las condiciones y necesidades de cada departamento. Poniendo como ejemplo el plan de la Universidad china de Anhui, se puede ver con detalle la composición del plan de estudios, por asignaturas y carga lectiva:

3. Metodología

Este estudio se apoya en tres herramientas de trabajo:

- Encuesta a alumnos chinos
- Entrevista al profesorado
- Observación como antigua alumna

La primera herramienta tiene como objetivo conocer las opiniones del alumnado chino hacia el profesor nativo y no nativo y comprender a qué se debe la ausencia de una práctica colaborativa del profesorado, se ha llevado a cabo una encuesta anónima (véase Anexo I) centrada en preguntas de tipo cerrado a los alumnos chinos que estudian español L2 en las universidades de China. La encuesta fue completada por 58 alumnos chinos en segundo, tercer y cuarto curso de Filología Hispánica (se excluyen los alumnos en primer año), con un nivel entre A2 a B2. Para facilitar un mejor entendimiento de las preguntas de la encuesta, estas contaban con la traducción en chino.

La segunda herramienta de trabajo es la entrevista a los profesores, que sigue un guion con 17 preguntas abiertas (véase Anexo II). Se ha realizado por *email* y por videoconferencia. Se han aplicado instrumentos de recogida de datos en función de los objetivos que se pretenden alcanzar. Se ha realizado una entrevista grabada a dos profesores chinos y a dos nativos, lo que proporciona la información requerida en las preguntas.

El tercer instrumento de recogida de datos consiste en una observación directa como alumna, que ha permitido conocer de manera concreta las distintas estrategias que desarrollan profesores nativos o no nativos de lengua castellana en sus clases. La información se ha sometido a un análisis cualitativo, permitiendo al profesorado responder con total libertad a través de preguntas abiertas.

Según el Gráfico 2, más de la mitad de los alumnos chinos reconocen que los temas tratados con el profesor chino y el nativo no suelen complementarse.

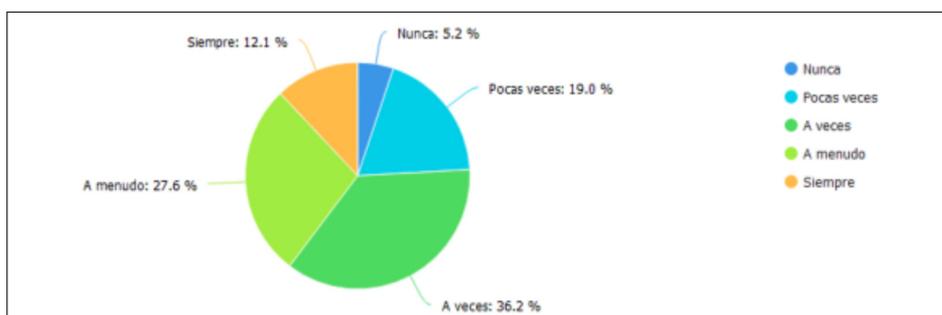


Gráfico 2. Distribución de opiniones de alumnos sobre la complementación del profesor chino y nativo

4. Contraste

Según el resultado de nuestra encuesta, se resumen las características del profesorado nativo y no nativo en la Tabla 2.

En los departamentos de español de las distintas universidades chinas, los profesores son fundamentalmente mujeres jóvenes, que han obtenido un título de Filología Española. Hasta hace 10 años, como la oferta era superior a la demanda, los profesores lograban entrar en las universidades solo con la licenciatura. Sin embargo, desde el año 2005, se exige a los nuevos profesores que tengan, al menos, un título de Máster.

En lo referente al profesorado nativo, en muchos casos se exige que tengan formación relacionada con la enseñanza, a través de cursos de didáctica y metodología para la enseñanza de ELE. Sin embargo, no todos profesores nativos contratados cumplen estos requisitos, sobre todo para las universidades de regiones remotas o menos atrayentes, en donde contar con un nativo es difícil, por lo que se contrata a profesores que en muchos casos no han ejercido esta profesión anteriormente.

Ahora bien, debido a los sueldos relativamente bajos que ofrecen las universidades chinas y por el problema de la distancia, la obtención de visado y las

diferencias culturales, son pocos los profesores nativos que consideran atractivo el desplazamiento a China para una labor docente, sobre todo en lo que a los profesores españoles se refiere. Sin embargo, hay más profesores latinoamericanos dispuestos a trabajar en China.

Tabla 2
Características del profesorado nativo y chino

	Profesorado nativo	Profesorado chino
Relación profesor-alumno	Fría, distante, directa, cortante	Cálida, amable, mayor empatía
Manejo de contenidos en el aula	Libre, autónomo, simple	Estructurado, técnico, cuidadoso
Uso de lengua meta	Constante, espontáneo, improvisado	Interrumpido Presencia de la L1
Materiales	Fotocopias, material propio	<i>Español Moderno</i>
Puntos fuertes	Superioridad lingüística autonomía para desarrollar la clase	Mejor relación con el alumno Uso de la L1 para explicar la gramática
Puntos débiles	Excesiva velocidad al hablar Distancia cultural	Inferioridad lingüística

En cuanto a la metodología de la educación, en China se ha usado el método tradicional centrado en la gramática y la traducción, que consiste en memorizar las reglas gramaticales y largas listas de vocabulario para traducir palabra por palabra en una oración. Es necesario mencionar el método del dictado, que se lleva a cabo en la clase de ELE en China con el fin de practicar la comprensión oral y la producción escrita. También es importante señalar el método audio-lingual que consiste en escuchar primero la lengua meta para recibir el *input*, y a continuación repetir oralmente los contenidos escuchados varias veces, con el fin de memorizar las estructuras oracionales y practicar la pronunciación y la entonación.

Mientras que el profesor chino utiliza el método basado en la gramática y la traducción, el profesor nativo trata de promover en el aula actividades basadas en el enfoque comunicativo. Sin embargo, en ocasiones la metodología que aplica el profesor nativo no tiene todo el éxito deseado a causa de la falta de cooperación y participación del alumnado en el aula, nada acostumbrado a convertirse en el protagonista y reticente al cambio.

Asimismo, en las Tablas 3 y 4 que figuran a continuación se pueden ver los materiales asignados al profesorado chino y nativo en el aula de ELE:

Tabla 3
Manuales del profesorado chino

Título	<i>Español Moderno I, II, III</i>	<i>Sueña I</i>	<i>Español Moderno I</i>	<i>Español Moderno IV</i>	<i>Español Moderno Libro de Lectura</i>
Asignatura	Español Básico	Español Audiovisual	Pronunciación de Español	Español Superior	Lectura en español
Título	<i>Escritura A1-A2</i>	<i>Español Moderno</i>	<i>Curso de Traducción español-chino</i>	<i>Nuevo Curso de Traducción chino-español</i>	<i>Curso Avanzado Interpretación de español</i>
Asignatura	Redacción en español	Gramática Española	Traducción español-chino	Traducción chino-español	Interpretación Oral

Tabla 4
Materiales utilizados por los profesores nativos

Título	<i>Sueña II</i>	<i>Material propio</i>	<i>Panorama histórico-cultural de América Latina</i>	<i>Antología de la Literatura Española</i>
Asignatura	Español Audiovisual	Sociedad y Cultura de España	Sociedad y Cultura de Hispanoamérica	Literatura Española
Título	<i>Antología de la Literatura Hispanoamericana</i>	<i>La prensa escrita hispánica-introducción a la lectura</i>	<i>Correspondencia comercial en español y contratos más utilizados en los negocios internacionales</i>	<i>Español de Economía y Comercio</i>
Asignatura	Literatura Hispanoamericana	Lectura Periodística	Español de Economía y Comercio	

5. Colaboración

En el último apartado, pretendo proporcionar unas estrategias y modelos para solucionar el aislamiento de colaboración entre los docentes nativos y no nativos.

Poniendo como ejemplo el caso de *The University New Hampshire* en el que cada profesor escribía en ese diario las reflexiones, dudas y experiencias interesantes en su docencia, después otro profesor podía leer, opinar, y aportar nuevas ideas. Las propuestas en el diario solían ser en torno a compartir ideas e información de actividades novedosas, discutir cuestiones de prácticas de habilidades relativas a las destrezas, así como ofrecer apoyo moral.

En China se convoca cada año una reunión con todas las universidades que tienen facultad de Filología Hispánica. Esta reunión se celebra cada año en una universidad diferente, donde los profesores representantes de cada universidad intercambian sus experiencias docentes. En los primeros años, la reunión estaba destinada a la formación de jóvenes docentes y en ellas se invitaba a impartir clases públicas a los profesores con mayor experiencia. Los profesores jóvenes asistían como oyentes y después de las clases intercambiaban comentarios entre ellos. En los últimos años, esta reunión se dedica más a analizar los resultados de las pruebas nacionales y, a partir de esto, se opina sobre los problemas existentes y las posibilidades de mejorar la enseñanza del español (Wei, 2014:14).

Asimismo, cada año, el Instituto Cervantes de China coordina numerosas actividades formativas a través de distintos programas de formación de profesores dirigidos a todos los profesionales relacionados con la enseñanza del español como lengua segunda o lengua extranjera, así que tanto el profesor nativo como no nativo puede asistir para formarse, participando en este proceso colaborativo, en el que se produce tanto intercambio de ideas como de materiales.

Uno de los modelos de colaboración entre profesores más destacado en Japón es *el lesson study* o estudio de lecciones. Esta metodología está fuertemente basada en la observación de clases entre profesores para ofrecer sugerencias a sus colegas. Se recomienda que un docente chino y uno nativo trabajen en conjunto con la misma clase-grupo. El profesor chino puede ser responsable de los aspectos de gramática, y el profesor nativo apoya las prácticas para la aplicación de la gramática de forma oral.

A partir de la década de los 90 la tutoría a profesores se ha convertido en una práctica de apoyo al profesorado extendida en Estados Unidos, lo que constituye una colaboración entre los profesores con mucha experiencia y los docentes noveles. El trabajo con un tutor de enseñanza no está únicamente orientado a la planificación, el proceso en el aula y problemas con el alumnado planteados por

otros colegas, sino que también ofrecerá ayuda para definir la causa del problema, considerar posibles alternativas y probar estrategias prácticas conjuntamente.

La modalidad del trabajo colaborativo en el IES Los Girasoles se basa en cuatro aspectos (Krichesky, G. y Torrecilla, F. J. M., 2016):

- a) Desarrollo de materiales
- b) Coordinación
- c) Trabajo interdisciplinario
- d) Preparación de clases en grupo

Otra manera de poner en práctica la colaboración entre profesores es a través de la utilización de las nuevas tecnologías, ya que estas facilitan sin duda la comunicación entre profesores, permitiendo un soporte a la colaboración docente. Así, se pueden llevar a cabo reuniones virtuales vía Skype o últimamente vía WhatsApp, lo que permite a los profesores romper las barreras espaciales, optimizar el tiempo, tomar decisiones conjuntamente y mantenerse en contacto sin necesidad de desplazarse. Se puede construir un grupo de WhatsApp o Wechat del mismo curso o de la misma asignatura. El uso del WhatsApp o Wechat facilita el intercambio rápido e instantáneo mediante texto, imágenes o vídeos, donde los docentes pueden colaborar efectivamente y con un mínimo esfuerzo.

Es muy interesante mencionar la utilización de los servicios de colaboración basados en la nube, tales como Microsoft Office 365 y Google Drive, que brindan la integración del profesorado a través del navegador. La colaboración necesita herramientas de intercambio de contenidos que estén disponibles para los usuarios donde quieran que estén, como mensajes de voz, mensajería instantánea, uso compartido de archivos, diapositivas de clase o las notas de evaluación. De esta manera los profesores nativos y chinos pueden acceder a la información de forma simultánea. Algunas de estas nuevas plataformas incluso permiten a los participantes tomar notas o hacer comentarios sobre los materiales, haciendo del proceso de formación una experiencia aún más receptiva e interactiva.

Estas estrategias de colaboración sin duda han de marcar diferencias. No hay evidencia clara de que un modelo sea mejor que otro para un trabajo en equipo eficiente y efectivo, por eso, la adecuación a cada circunstancia, a cada centro y a cada equipo es lo más importante para los docentes.

6. Conclusión

Ambos modelos de profesorado presentan características propias, que se pueden unir para obtener óptimos resultados en el aula de ELE mediante un trabajo conjunto. El trabajo colaborativo con otros docentes implica compartir ma-

neras de ver, de vivir, de hacer y de sentir la docencia desde diferentes perspectivas. Desarrollar la tarea docente «en compañía», supone probar, equivocarse, mejorar, reflexionar, emocionarse, crecer profesionalmente y, sobre todo, aprender de forma colectiva.

Tanto el profesor nativo como el chino tienen que ser humildes y abiertos a la hora de aceptar las diferencias de su estilo de enseñanza, y estar dispuestos a colaborar con sus compañeros. Asimismo, a través de ese trabajo conjunto, reconocen lo que cada uno puede ofrecer, lo que hace de la enseñanza algo enriquecedor para los aprendices y también para ellos mismos.

Referencias bibliográficas

- BLOOMFIELD, L (1933). *Language*. New York: Henry Holt.
- CAZORLA VIVAS, M.^a C. (2013). Formación de profesores ELE en el marco de másteres de posgrado con alumnado nativo y no nativo (europeos y orientales): internacionalización del español, interculturalidad, problemas y propuestas, Javier de Santiago Güervós y Yeray González Plasencia (eds.). En: *El español global. Actas del III Congreso Internacional del Español en Castilla y León*. Valladolid: Junta de Castilla y León, pp. 315-322.
- KRICHESKY, G., y TORRECILLA, F. J. M. (2016). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*.
- LLURDA, E. (2006). *Non-native language teachers: Perceptions, challenges and contributions to the profession* (vol. 5). Springer Science & Business Media.
- MARTÍN, M. y MIGUEL, J. (1999). El profesor nativo de español. *Actas del X Congreso Internacional de la ASELE*, pp. 433-438.
- SANDOVAL, M. (2008). La colaboración y la formación del profesorado como factores fundamentales para promover una educación sin exclusiones, *Contextos educativos*, 11, pp. 149-159.
- WEI, H. (2014). La enseñanza de español en China. FIAPE. *V Congreso internacional: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*. Cuenca, 25-28 de junio de 2014.

Fuentes electrónicas

- http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario/destrezas.htm
- <http://blogdeespanol.com/2011/10/el-aprendizaje-del-espanol-en-china/>
- <https://politikon.es/2017/03/28/la-colaboracion-entre-profesores-como-modelo-de-apoyo-y-desarrollo-docente/>
- <http://www.revistadelibros.com/articulos/de-confucio-a-mao-adonde-la-educacion-universitaria-en-china>

<http://www.lavanguardia.com/internacional/20121013/54352544130/la-ensenanza-espanol-china-cumple-60-anos-con-un-homenaje.html>

http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_9/mo9_condiciones_para_el_trabajo_colaborativo.htm

<https://ined21.com/la-colaboracion-docente-una-forma-de-vivir-hacer-y-sentir-la-docencia/>

ANEXOS

➤ ANEXO I: Encuesta

Para evaluar las percepciones de los alumnos, la metodología aplicada es la encuesta, con la obtención de datos cuantitativos y el tratamiento estadístico de las respuestas.

Informantes de estudio: Alumnos chinos de español L2 en la Universidad de Anhui, en segundo, tercer y cuarto año de Filología Hispánica (se excluyen los alumnos de primer año).

Muestra: 58 alumnos

Cuestionario: Siguiendo las aportaciones del estado de la cuestión se plantean las preguntas reunidas en la Tabla de preguntas, organizadas en tres bloques: 1) Clases con profesor nativo, 2) Clases con profesor no nativo, 3) Colaboración entre los dos profesores y convergencia de los contenidos

Modo de administración del cuestionario: Online.

Cada una de las preguntas es de tipo cerrado, con una medición que permite un tratamiento estadístico de los resultados.

Tabla de preguntas

Preguntas	Medición
BLOQUE 1: CLASE CON PROFESOR NO NATIVO	
La clase y las actividades parecen aburridas o divertidas	Diferencial semántico: aburridas 1-2-3-4-5 divertidas
En la clase te sientes nervioso o relajado	Diferencial semántico: nervioso 1-2-3-4-5 relajado
La clase y las explicaciones resultan confusas o claras	Diferencial semántico: confusas 1-2-3-4-5 claras
Cómo evalúas tu motivación personal en la clase	Escala de 1 a 10: ➤ 1 = nada de motivación ➤ 10= máxima motivación
Cómo evalúas tu comprensión en la clase	Escala de 1 a 10: ➤ 1 = No entiendo nada ➤ 10= Entiendo todo
Cuál es tu grado de participación oral en clase	Ninguna participación — Participo a menudo — Pocas veces participo — Participo a veces — Casi siempre
En el aula hay actividades diseñadas para mejorar asimilación que no son ejercicios convencionales (juegos, debates, juego de rol, etc.)	Nunca — A menudo — Pocas veces — A veces — Casi siempre
La clase y los materiales estudiados resultan útiles para mejorar tu nivel escrito y de lectura de español	Escala de 1 a 10: ➤ 1 = nada útiles ➤ 10= muy útiles
La clase y los materiales estudiados resultan útiles para mejorar tu capacidad de comunicación y comprensión de la cultura española	Escala de 1 a 10: ➤ 1 = nada útiles ➤ 10= muy útiles

BLOQUE 2: CLASE CON PROFESOR NATIVO	
Son las mismas preguntas que el Bloque 1	
BLOQUE 3: COLABORACIÓN ENTRE LOS DOS PROFESORES Y CONVERGENCIA DE LOS CONTENIDOS	
Los temas tratados con el profesor nativo y el profesor no nativo se complementan	Nunca— A menudo — Pocas veces — A veces — Siempre
Los temas del profesor nativo ayudan a mejorar el resultado de la clase del profesor no nativo	Nada— Un poco — Regular — Bastante — Mucho
Los temas del profesor no nativo ayudan a mejorar el resultado de la clase del profesor nativo	Nada— Un poco — Regular — Bastante — Mucho
Prefieres la clase del profesor nativo o no nativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nativo ▪ No nativo ▪ Es indiferente

¿Cuál de los siguientes rasgos diría que presentan de profesor nativo o no nativo?

Nativo Chino Ambos

1. Buen conocimiento de gramática española
2. Perfecta pronunciación
3. Se siente más seguro en el uso
4. Modelo de aprendiz de español
5. Modelo de hablante de español
6. Empatía con el aprendizaje
7. Enseñanza de Traducción
8. Comparte L1 del alumno
9. Más flexible para admitir errores
10. Corrección de deberes
11. Utilización de más estrategias de enseñanza
12. Más lenguaje no verbal
13. Más dinamismo en clase

➤ Anexo II: Entrevista en profundidad

Preguntas:

— ¿Desde cuándo es Usted profesor y cuál es su recorrido y experiencia en la enseñanza del español?

En su opinión, ¿se debe seguir un cierto esquema en la enseñanza?

- ¿Qué relación tiene con el alumnado chino?
- ¿Qué enfoque metodológico está aplicando?
- ¿Qué materiales utiliza?
- ¿En qué medida utiliza la lengua china (L1) en sus clases?
- ¿Cuáles son las mayores dificultades que ha identificado entre sus alumnos?
- ¿Cómo ayuda los alumnos a resolver sus dudas?

- ¿Ha observado el problema de la interlengua? ¿Cómo intenta resolverlo?
- ¿Cómo valora la participación de los alumnos en el aula?
- ¿Cómo coopera con los demás profesores?
- ¿Qué opina del sistema de profesores nativos/no nativos?
- ¿Cuál es la dinámica de colaboración entre estos dos tipos de profesores?
- ¿Cómo se podría mejorar esa colaboración?
- ¿Cuál es en su opinión la mayor ventaja del profesor nativo? ¿Y su mayor limitación?
- ¿Cuál es en su opinión la mayor ventaja del profesor no nativo? ¿Y su mayor limitación?
- ¿Tiene algunas recomendaciones y reflexiones finales?

El desarrollo de una herramienta digital para familiarizar a los estudiantes con el español natural

TAKESHI KAKIHARA Y MIDORI TERAOKA
Kwansei Gakuin University

1. Introducción

El objetivo principal de este estudio es proponer una herramienta digital con que los alumnos puedan familiarizarse con un lenguaje natural, aunque estudien en el aula convencional utilizando libros de texto de gramática publicados en Japón.

Para muchos estudiantes japoneses es muy difícil tener oportunidades de hablar con hablantes nativos fuera del aula. Por eso, decidimos crear una herramienta que reproduzca diálogos naturales y pueda facilitar a los estudiantes que se familiaricen con el español natural.

En este artículo, en primer lugar, describimos la situación de la enseñanza de español en la educación regular japonesa y señalamos sus problemas. En segundo lugar, para solucionar estos problemas, sugerimos el uso de nuestra herramienta. Por último, vemos las posibilidades que ofrece nuestra herramienta y los problemas que tienen los libros de texto publicados en Japón revelados en el proceso de la elaboración de esta herramienta y proponemos algunas medidas para mejorar los libros de texto.

2. La situación de la enseñanza de español en la educación regular japonesa y sus problemas

En Japón, la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) se realiza como parte de la educación regular, en muchos casos en universidades y en menor grado en institutos de educación secundaria¹.

1 Según las cifras del Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología de Japón: MEXT, entre 4963 institutos de educación secundaria, solo 107 ofrecen cursos de español. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2017/07/06/1386749_27-2.pdf

En muchos casos, los estudiantes universitarios que eligen español como su segunda lengua extranjera asisten a las clases impartidas dos veces a la semana por una pareja de profesores, un hablante nativo y el otro japonés. En los institutos de secundaria, en general, un profesor imparte una clase o dos a la semana en la que enseña gramática y hace actividades comunicativas. En ambos casos, se suelen utilizar libros de texto publicados en Japón. La mayoría de estos libros consisten en lecciones que contienen explicaciones gramaticales y diálogos relacionados con cada tema gramatical. Estos diálogos pueden ser algo artificiales y, debido a ello, no suenan naturales.

Por lo tanto, las oportunidades para que los alumnos hablen español y se familiaricen con el español hablado son muy limitadas. Además, como el tamaño de la clase suele ser grande, de unos 35 alumnos, el tiempo de la práctica oral es muy limitado.

Por otro lado, en el caso de los cursos especializados en los estudios hispánicos, se llevan a cabo programas intensivos de español en los primeros dos años, en los que hay suficiente tiempo para practicar. Sin embargo, como en los últimos dos años de la carrera los estudiantes hacen estudios de su campo de especialidad no tienen muchas oportunidades para practicar la lengua.

De esta manera, fuera de las clases de comunicación de los estudiantes de los cursos especializados, para los estudiantes japoneses de ELE, las oportunidades de familiarizarse con el español hablado son muy escasas. Aunque en internet hay muchos recursos para que los alumnos se familiaricen con el español natural, es muy difícil para los alumnos de nivel inicial comprender los contenidos porque no tienen nada que ver con lo que aprenden en las aulas.

Para solucionar estos problemas, pensamos que es necesario desarrollar herramientas para que los estudiantes japoneses de ELE puedan familiarizarse con el español natural con las que tengan acceso a contenidos compatibles con los contenidos de los libros de texto.

3. Una propuesta de herramienta digital para mejorar la enseñanza de español

3.1. Selección de los libros de texto y los diálogos de pregunta y respuesta

Seleccionamos los seis libros de texto más usados en las clases de español como segunda lengua extranjera. No incluimos materiales para clases de cursos especializados porque es más habitual que los diálogos aparezcan en libros para cursos de español como segunda lengua extranjera para estudiantes no especializados en estudios hispánicos.

Elegimos diálogos con un estilo de pregunta y respuesta (en adelante, «diálogos de pregunta y respuesta») de estos seis libros de texto. Los «diálogos de pregunta y respuesta» consisten en una oración de pregunta que induzca una oración de respuesta de la otra persona y su respuesta. Por ejemplo, una oración interrogativa como «¿A qué hora abre el banco?» induce una respuesta como «Abre a las nueve de la mañana.». Así que este diálogo es un ejemplo de «diálogo de pregunta y respuesta». También es un «diálogo de pregunta y respuesta» un diálogo que empiece con una oración como «Hasta mañana» porque esta induce alguna respuesta o reacción al estilo de «Hasta luego» (Cuadro 1). Con este criterio, se registraron un total de 1220 «diálogos de pregunta y respuesta». Integramos las mismas oraciones, palabra por palabra, que existen en varios libros y las oraciones similares que aparecen en diferentes libros y finalmente elegimos 106 oraciones como «diálogos de pregunta y respuesta» que aparecen comúnmente en los libros de texto de nivel básico de ELE publicados en Japón.

Cuadro 1

Ejemplos de «diálogos de pregunta y respuesta»²

«Diálogo de pregunta y respuesta»	Oración de pregunta	¿A qué hora abre el banco?
	Oración de respuesta	Abre a las nueve de la mañana.
«Diálogo de pregunta y respuesta»	Oración de pregunta	Hasta mañana ² .
	Oración de respuesta	Hasta luego.

3.2. Visión general de la herramienta

Hemos diseñado una herramienta con la que los alumnos puedan estudiar solos fuera del aula. Hemos creado una herramienta con interfaz que permite que los estudiantes seleccionen libremente las oraciones que quieran escuchar. Al mismo tiempo, hemos recopilado datos y los hemos introducido en una hoja de cálculo de Excel para crear una base de datos.

En la pantalla, al usuario se le muestra un par de oraciones que forman parte de un «diálogo de pregunta y respuesta»; si selecciona la primera oración del diálogo, podrá escuchar la pronunciación de la oración realizada por un(a) hablante nativo(a). Si el usuario selecciona la segunda oración, es decir, la respuesta a la oración anterior, podrá escuchar la oración natural pronunciada por un(a) hablante nativo(a). También se puede mostrar y ocultar todas las oraciones escritas.

2 Incluimos este tipo de oraciones de saludos que requieren que el oyente reaccione al hablante en la oración de pregunta.

Con esto, los estudiantes pueden familiarizarse con enunciados naturales, no diseñados para estudiantes de ELE. Además, pueden experimentar no solo los diálogos fijos que aparecen en los libros de texto sino también con los diálogos con reacciones naturales que pueden ocurrir en la vida real.

3.3. Elaboración de la herramienta

En primer lugar, con la colaboración de 14 estudiantes universitarios, tres de Sevilla, tres de Granada, dos de Madrid, cuatro de Murcia que viven en dichas localidades, una de Galicia y una de México que viven en Kioto, hicimos una sesión de grabación. Participó un grupo de dos o tres hablantes de cada lugar. Hicimos que una persona leyera una «oración de pregunta» y a otra que respondiera espontáneamente. De esta manera grabamos todos los diálogos realizados como resultados de las combinaciones posibles entre los participantes. Entre todos los diálogos grabados, seleccionamos 10 diálogos para cada «diálogo de pregunta y respuesta» porque en algunas grabaciones hubo problemas técnicos o la calidad del sonido fue insuficiente, etc.

En segundo lugar, para ajustarse a las especificaciones de la herramienta (para una «oración de pregunta», solo se puede ingresar una «oración de respuesta»), editamos el audio limitando la «oración de respuesta» a un solo enunciado y transcribimos todos los diálogos. También añadimos la traducción de todas las oraciones.

De esta forma, obtuvimos diez versiones de «oraciones de respuesta», transcripción y traducción al japonés para cada uno de los 106 «diálogos de pregunta y respuesta». Los cargamos en la herramienta y completamos una versión preliminar para iOS (iPad).

En la pantalla (Figura 1), el usuario puede seleccionar una «oración de pregunta» pulsando su número y puede escuchar el sonido tanto de la oración de pregunta como la de respuesta y, en caso de necesitarlo, puede leer las transcripciones.

4. Uso de la herramienta

Al principio intentamos reclutar alumnos voluntarios que utilicen esta herramienta como material de autoaprendizaje. Sin embargo, resultó que había pocos estudiantes que usaran iPad y, para los estudiantes de español como segunda lengua extranjera, escuchar la enunciación natural de los hablantes nativos resultaba demasiado difícil. Por estas razones, primero demostramos esta herramienta para los profesores y les pedimos que la usaran como si fueran estudiantes y, si es posible, la usaran en clases de cursos especializados de estudios hispánicos.



Figura 1. *Pantalla de control de la herramienta*

4.1. Opiniones de usuarios

Después de que la usaran varios profesores, nos comunicaron lo siguiente: (1) Es difícil encontrar un diálogo como el que el usuario busca si los diálogos solo llevan números en la interfaz. (2) La pronunciación de algunos hablantes nativos es difícil de comprender. (3) Para utilizarla en el aula proyectándola en la pantalla, las letras son demasiado pequeñas. Todos estos comentarios son solicitudes de mejora de la herramienta.

Con respecto al comentario (1), hemos estudiado la posibilidad de crear un menú desplegable con «oraciones de pregunta». Sin embargo, debido a la longitud de algunas oraciones, si se muestran todas las oraciones en el menú, puede resultar complicado seleccionar una oración en concreto. Por eso, estamos pensando clasificar los «diálogos de pregunta y respuesta» según las situaciones y los temas gramaticales que componen los diálogos y asignar palabras claves a cada diálogo que ayuden al usuario a localizar el diálogo apropiado.

Acerca de la solicitud de mejora (2), cambiamos las grabaciones que no se entendían bien por otras más claras. Respecto a la opinión (3), como desarrollamos esta herramienta para que los estudiantes puedan estudiar solo fuera del aula, no podemos eliminar ninguno de los elementos de la pantalla. Por consiguiente, decidimos no modificar la apariencia de la herramienta por el momento.

4.2. Posibilidades que ofrece esta herramienta

Hasta el momento, no hemos utilizado esta herramienta a gran escala debido a la falta de tiempo para implementarla en el aula. Debido a ello no podemos discutir los efectos de la herramienta. Aun así, hemos obtenido datos sugestivos que podrán mejorar la didáctica de ELE y los libros de texto publicados en Japón, entre otros materiales académicos. Por ejemplo, los profesores que utilizaron esta herramienta nos sugirieron modos alternativos para emplearla. Por otra parte, en el proceso de desarrollo de esta herramienta, hemos localizado problemas presentes en los materiales didácticos analizados.

(1) *Posibilidades de uso de esta herramienta: ventajas para los alumnos*

Como la mayoría de los estudiantes desean aprender a escribir sobre temas prácticos, es muy importante que hagan ejercicios para que puedan producir oraciones más naturales o verosímiles. Para este objetivo, esta herramienta podrá ser utilizada para mostrar «oraciones de respuesta» como ejemplos naturales en la clase de composición de español o traducción al español. También podrá utilizarse para mostrar las oraciones traducidas al japonés y hacer que los estudiantes traduzcan al español.

(2) *Problemas que tienen los materiales didácticos: ventajas para los profesores*

Cuando llevamos a cabo la grabación los hablantes nativos colaboradores produjeron muchas «oraciones de respuesta» que eran bastante diferentes de las oraciones están en los libros de texto. Esto supone que no se usan mucho en el diálogo natural las «oraciones de respuesta» que aparecen en los diálogos de los libros de texto.

Si asumimos que las oraciones que aparecen en los libros de texto son artificiales y no se usan mucho en la vida real, entonces nos encontramos con un serio problema, pues estos libros de texto son los únicos materiales para muchos estudiantes japoneses.

Para mejorar los materiales que se utilizan en las aulas de español en Japón, veamos las diferencias más notables que se observaron en el proceso de elaboración de nuestra herramienta y analicemos las causas de las diferencias en el siguiente apartado.

5. Resultados: problemas en los diálogos de los libros de texto

Para analizar las diferencias entre los diálogos que aparecen en los libros de texto y los diálogos naturales que se registraron en nuestras grabaciones, primero

clasificaremos los diálogos de libros de texto según las situaciones o funciones. En segundo lugar, veremos los ejemplos de las diferencias y analicemos las causas. En tercer lugar, señalaremos las diferencias que se observaron en general desde el punto de vista gramatical. Por último, resumiremos los puntos revelados en este trabajo.

5.1. Clasificación de los «diálogos de pregunta y respuesta» de los libros de texto

Se pueden clasificar los diálogos de los libros de texto según diversos criterios, como, por ejemplo, por los temas gramaticales, las situaciones o los contextos. Optamos por un criterio basado en las situaciones o los contextos en los que se lleva a cabo cada diálogo o su función. Por ejemplo, los diálogos «Adiós. – Hasta luego.» se clasifican como «saludos», mientras que «¿De qué parte de España eres? – Soy de Alcalá de Henares, una ciudad de Madrid» como «preguntas sobre la información de la otra persona».

Según este criterio, conseguimos clasificar 106 diálogos de pregunta y respuesta que aparecen en los libros de texto en las siguientes 9 categorías:

- a. Saludos (11)
- b. Propuestas e invitaciones (11)
- c. Preguntas sobre los hechos (11)
- d. Preguntas sobre costumbres o comportamientos del interlocutor (7)
- e. Preguntas sobre la condición física del interlocutor (9)
- f. Preguntas sobre los deseos del interlocutor (5)
- g. Preguntas sobre la información del interlocutor (36)
- h. Órdenes y peticiones (6)
- i. Permisos y prohibiciones (10)

Algunos diálogos se clasifican en dos categorías, por ejemplo, «¿Cómo te encuentras? - Estoy muy contento» pueden clasificarse tanto como «saludos» como «Preguntas sobre la condición física del interlocutor».

5.2. Ejemplos y análisis de las diferencias entre los diálogos de los libros de texto y los diálogos naturales

Veamos seguidamente los ejemplos de las diferencias que hay entre los diálogos que aparecen en los libros de texto y los diálogos naturales que se registraron en nuestras grabaciones y analicémoslos para extraer posibles causas.

5.2.1. Ejemplos de las diferencias

a. SALUDOS

No se dan muchas diferencias en esta categoría. Esto es porque las expresiones de saludos son fijas y no hay muchas variaciones. Veamos algunos ejemplos de unas pocas diferencias que se registraron.

- Diálogo del libro: Buenas noches. — Adiós.
Diálogos naturales: Buenas noches. — Venga. Buenas noches. Hasta mañana.
— Buenas noches. Voy a dormirme.
— Hasta mañana.
Diálogo del libro: ¿Qué tal? — Muy bien.
— Bien, gracias.
— Así, así.
— Regular.
— Muy mal.

- Diálogos naturales: ¿Qué tal?
— Pues, bastante cansado. Últimamente no duermo muy bien.
— Pues bien. Me va bastante bien. ¿Qué tal tú?
— Pues, muy bien. Hoy he tenido un día genial.
— Bien. Acabo de comer. Voy a dar un paseo.

Como se observa en estos ejemplos, muchos hablantes nativos contestaron con más información. Se grabaron también las mismas formas que aparecen en los libros para cada uno de estos diálogos.

Aunque las formas de «oraciones de respuesta» de los libros de texto son bastante sencillas comparadas con algunas naturales, no hay ningún problema en que los libros de texto presenten los diálogos fijos porque sirven para que los estudiantes aprendan las formas fijas de saludos.

b. PROPUESTAS E INVITACIONES

Los libros de texto tienden a presentar «oraciones de respuesta» afirmativas. Sin embargo, en realidad, también aparecen respuestas negativas como las que se grabaron en nuestras sesiones con los hablantes nativos.

- Diálogo del libro: ¿Pedimos una pizza y cenamos juntas? — ¡Buena idea!
Diálogos naturales: ¿Pedimos una pizza y cenamos juntas?
— Sería buena idea.
— Es que estoy a dieta.

- ¿Te importa que pidamos otra cosa?
- Uy, me encanta la pizza, pero no tengo mucho dinero.
- No me apetece mucho la pizza. ¿No prefieres otra cosa, comida china, por ejemplo?

c. PREGUNTAS SOBRE LOS HECHOS

Aunque hubo «oraciones de respuesta» naturales similares a las oraciones de los libros de texto, también se grabaron muchas oraciones un poco diferentes.

Diálogo de los libros: ¿A qué hora abre el banco? — Abre a las nueve de la mañana.

Diálogos naturales: ¿A qué hora abre el banco?

- Pues... creo que abre a las nueve, pero no estoy muy seguro.
- Pues... la verdad es que no lo sé.
- Pues... la verdad es que no tengo ni idea.

Las «oraciones de respuesta» pronunciadas por los hablantes nativos tienden a evitar la afirmación y a utilizar expresiones que muestran falta de confianza. Por esta misma razón, también se registraron respuestas con expresiones como «Creo que» o «Supongo que». También hubo respuestas que mostraban que el hablante no sabía. En el caso de que en la «oración de pregunta» se inquiera sobre la existencia de algún sitio suelen contestar en el diálogo natural con información sobre la ubicación o indican cómo se llega a ese sitio.

Diálogo de los libros: ¿Hay una farmacia cerca de aquí? — Sí, hay una en la esquina.
¿Hay un restaurante en esta calle?

— No, no hay ningún restaurante por aquí.

Diálogos naturales: ¿Hay un supermercado cerca de aquí?

- En esta zona residencial no hay ninguno.
- Sí, está un poco lejos.
- Sí, justo bajando esta escalera. Se ve desde aquí.
- Tienes el Mercadona la siguiente manzana...

d. PREGUNTAS SOBRE COSTUMBRES O COMPORTAMIENTOS DEL INTERLOCUTOR

En esta categoría, también en nuestras grabaciones hubo «diálogos de pregunta y respuesta», con «oraciones de respuesta» similares a las de los libros de texto, pero se registraron frecuentemente respuestas con cláusulas de condición.

Diálogo de los libros: ¿A qué hora sales de casa normalmente?

- Salgo a las ocho y cuarto, más o menos.

- Salgo a las siete.
- Diálogos naturales: ¿A qué hora sales de casa normalmente?
— Cuando tengo que ir a clase, salgo a las ocho de la mañana, pero si no tengo otra cosa que hacer, suelo salir a partir de las once.
— Pues... si tengo clase, suelo salir a las siete de la mañana.

e. PREGUNTAS SOBRE LA CONDICIÓN FÍSICA DEL INTERLOCUTOR

Se grabaron muchos diálogos similares a los de los libros de texto, pero también se dieron diálogos en los que los hablantes suponían un contexto diferente, tal y como se ve en el siguiente caso:

- Diálogo del libro: ¿Cómo está usted? — Muy bien gracias. ¿Y usted?
- Diálogos naturales: — Pues... ahora mismo me encuentro bastante bien, gracias.
— Pues... me duele todavía un poco el pie y la enfermera no me quería atender un rato.
- Diálogo del libro: ¿Cómo te encuentras? — Estoy muy contento.
- Diálogos naturales: — Pues, bastante bien. Esta mañana me he levantado bastante mejor que ayer.
— No me encuentro muy bien la verdad. Me duele la cabeza y me siento un poco mareada.

Parece que los hablantes nativos supusieron que el hablante que realizaba la pregunta «¿Cómo está usted?» era médico. Mientras tanto, en caso de los diálogos con la pregunta «¿Cómo estás?», los hablantes nativos contestaron sencillamente expresando su estado de salud con un «bien». Así que intuimos que, si el hablante usa el pronombre «usted», se puede suponer que ese hablante es médico o personal médico.

Además, a juzgar por las respuestas, parece que los hablantes nativos presuponen que preguntas como «¿cómo te encuentras?» suelen dirigirse a los pacientes o a personas con problemas de salud.

f. PREGUNTAS SOBRE EL DESEO DEL INTERLOCUTOR

Para contestar a las preguntas que comienzan con «¿Quieres?», no se usa mucho el verbo *querer*. Es porque en los diálogos naturales se evita la repetición de las mismas expresiones por una cuestión de economía lingüística. También es posible que suene rara a hablantes nativos la repetición de las mismas expresiones.

- Diálogo del libro: ¿Quieres comer algo? — Sí, quiero comer algo.
— No, no quiero comer nada.
- Diálogos naturales: ¿Quieres comer algo? — Sí, por favor, ¿qué tienes?
— Sí, por favor. Me muero de hambre.
— Pues, no tengo mucha hambre. Muchas gracias.

g. PREGUNTAS SOBRE LA INFORMACIÓN DEL INTERLOCUTOR

En esta categoría, las diferencias entre los diálogos de los libros y los naturales son considerables. Veamos algunos ejemplos destacados:

A las preguntas sobre tallas, los hablantes nativos tienden a contestar con una oración cuyo sujeto es el hablante mismo, aunque se les haya preguntado con una oración cuyo sujeto sea la talla.

- Diálogo del libro: ¿Cuál es tu talla de zapatos? — La talla cuarenta.
- Diálogos naturales: ¿Cuál es tu talla de zapatos?
— Pues... suelo usar el (¿número?) 42 pero a veces uso 43, dependiendo de la marca.
— Pues... tengo el (¿número?) cuarenta...
— Soy cuatro y medio. (respuesta de la hablante mexicana)

En los libros de texto, en los diálogos en los que uno pregunta al otro por sus preferencias, no aparecen respuestas que muestren su preferencia por ambos o aversión a ambos.

- Diálogo del libro: ¿Qué deporte te gusta más? — Me gusta más el tenis.
- Diálogos naturales: ¿Qué deporte te gusta más?
— Pues, la verdad es que me gusta mucho el Kendo.
— La verdad es que no me gusta hacer deportes.
— Ningún deporte me gusta.
- Diálogo del libro: ¿Qué le gusta más, el café o el té? — Me gusta el té.
- Diálogos naturales: ¿Qué le gusta más, el café o el té?
— Me gusta más el té, pero no puedo tomarlo porque me sienta mal el estómago, gracias.
— Pues, no me gusta ninguno de los dos, la verdad.
— Creo que me gusta más el café, aunque me gustan los dos por igual.
— Me gustan las dos, pero si tuviera que elegir, me decantaría por el café.

En esta categoría, igual que la categoría «e», también hubo diálogos en los que los hablantes suponían un contexto diferente al de los libros de texto, tal y como se ve en el siguiente caso:

- Diálogo del libro: ¿Son ustedes profesores?
— No, ella es abogada y yo soy secretario.
- Diálogos naturales: ¿Son ustedes profesores?
— Sí, somos profesores de esta universidad.
— Ella sí, pero yo no.
— Ella es profesora de matemáticas, pero yo soy estudiante.

Parece que los hablantes nativos suponían que esta pregunta se hace en alguna universidad o institución educativa.

Mientras tanto, a las preguntas sobre el origen geográfico, las respuestas de los hablantes nativos no se diferencian mucho de las de los libros de texto:

- Diálogo del libro: ¿De qué parte de España eres?
— Soy de Alcalá de Henares, una ciudad de Madrid.
- Diálogos naturales: ¿De qué parte de España eres? — Pues, yo soy de Murcia.
— Soy del centro, de Madrid, la capital...

h. ÓRDENES Y PETICIONES

En nuestras grabaciones, las personas a las que se les pide algo tienden a reaccionar sin repetir el verbo que se usa en la oración de petición, mientras que en los libros aparecen estas repeticiones. Por ejemplo, en los siguientes diálogos, no se repiten los verbos prestar ni dar.

- Diálogo del libro: ¿Me prestas tu móvil? — Sí, te lo presto.
- Diálogos naturales: ¿Me prestas tu móvil? — Eh, sí, toma.
— Sí, un momento.
— ¡Uy! Creo que me lo he dejado en casa.
— ¿Para qué lo quieres?
- Diálogo del libro: ¿Me das esta revista? — Sí, te la doy.
- Diálogos naturales: ¿Me das una hoja de papel? — Eh, sí, claro, toma.
— Sí, claro. Pero solo me quedan de libreta. ¿Te importa?
— Ah, no tengo.
— Sí, ten.

i. PERMISOS Y PROHIBICIONES

En esta categoría, hubo muchas diferencias entre los diálogos de los libros y los naturales. Por ejemplo, algunos de nuestros hablantes nativos indicaron dónde

estaba el baño al contestar a la pregunta «¿puedo ir al baño?» Y otros contestaron negativamente suponiendo un contexto específico.

Diálogo del libro: ¿Puedo ir al baño? — Sí, puedes ir. / Sí, sí, claro.

Diálogos naturales: ¿Puedo ir al baño? — Sí, al fondo a la derecha.

— Subiendo la escalera a la izquierda la primera puerta es el cuarto de baño.

— Lo siento. Estamos en mitad de la conferencia.

— Eh, lo siento. Es que aquí no tenemos baño para uso público.

A las preguntas relacionadas con la privacidad, los hablantes colaboradores no solo contestaron simplemente con sí o no, sino también preguntaron el motivo en caso de contestar afirmativamente o añadieron la razón en caso de contestar negativamente.

Diálogo de los libros: ¿Puedo dar tu dirección de correo electrónico a Sandra?

— No, no se la puedes dar/No, no puedes dársela.

Diálogos naturales: ¿Puedo dar tu dirección de correo electrónico a Sandra?

— Eh, sí, claro. ¿Por qué no?

— Claro, ningún problema, pero ¿para qué lo quiere?

— ¿Quién es Sandra?

— No, por Dios, sabes que odio a esa mujer.

5.2.2. Las diferencias observadas comúnmente en varias categorías

Debido a la naturaleza de libro de texto de gramática, en los libros de texto hay muchos diálogos en que la persona que contesta usa el mismo verbo que se usa en la oración de pregunta cambiando su sujeto para que el alumno pueda practicar la conjugación. Sin embargo, en los diálogos naturales que produjeron nuestros hablantes nativos, hubo pocas respuestas en las que se usaba el mismo verbo.

Diálogo del libro: ¿Hablas español? — Sí, hablo español ¿y tú?

¿Hablas inglés? — Sí, hablo un poco.

¿Hablas italiano? — No, no hablo italiano.

Diálogos naturales: ¿Hablas inglés? — Umm. La verdad es que no mucho.

— Sí, nuestro padre es inglés. Así que mi hermano y yo sabemos bastante bien inglés.

¿Hablas japonés?

— No, pero me encantaría la verdad. Siempre veo anime y no entiendo nada.

— Pues, algo, pero no mucho.

Diálogo del libro: ¿Puedo cerrar la ventana? —No, no puedes.

Diálogos naturales: ¿Puedo cerrar la ventana? —Eh, sí, claro.

—Sí, por favor, que está entrando muchísimo calor.

—No, espera, que hace calor.

—No, por favor, que hace mucho calor.

En caso de preguntas sobre su capacidad, el verbo «saber» apareció poco en la respuesta afirmativa, pero apareció en la negativa en los diálogos naturales, mientras que en los libros de texto aparece indistintamente.

Diálogo de los libros: ¿Sabes cocinar comida española?

—Sí, sé cocinar bien. He cocinado paella, tortilla...

Diálogos naturales: ¿Sabes cocinar comida mexicana?

—Pues, no. Pero me gustaría bastante aprender. ¿Tú sabes?

—Es mi favorita. Pero por desgracia *no sé*.

Diálogo de los libros: ¿Sabes conducir? —Sí, sé conducir.

—Sí, sé. Conduzco todos los días.

Diálogos naturales: ¿Sabes conducir? —Sí. ¿Te hace falta que te lleve a algún sitio?

Diálogo de los libros: ¿Sabes nadar? —Sí, sé nadar, pero hoy no puedo porque estoy resfriado.

Diálogos naturales: ¿Sabes nadar?

—Sí, aprendí desde bastante pequeño.

—Sí, claro, soy socorrista.

—Por supuesto. Desde era pequeño, voy a cursos de natación; iba a cursos de natación y la verdad es que no se me da mal. Me gusta mucho.

En las preguntas para la segunda persona en plural, hubo casos en los que los hablantes nativos no utilizaron el sujeto que se usa mucho en los libros de texto, «nosotros», en las respuestas.

Diálogo de los libros: ¿Qué estudiáis? —Estudiamos Psicología.

Diálogos naturales: ¿Qué estudiáis?

—Ahora mismo yo no estoy estudiando. Estoy buscando trabajo. Pero ellos son estudiantes de psicología.

—Pues, yo ahora mismo estoy estudiando un curso de auxiliar de vuelo.

Se puede decir la misma cosa respecto a la concordancia de los pronombres de complemento indirecto, «os» y «nos».

Diálogo de los libros: ¿Qué os parece esta película? —Nos parece muy interesante.

Diálogos naturales: ¿Qué os parece esta película?

—A mí me gusta, pero a mi amigo, no lo sé, la verdad.

—Pues, yo creo que me puede aburrir un poco, pero preguntale a ella.

—Pues, no sé. A mí, ni me va ni me viene, pero parece que a ella le está gustando mucho.

5.3. Tendencias que se observan en las diferencias

Seguidamente, enumeremos las tendencias destacadas que se han extraído de las diferencias observadas entre los diálogos naturales y los diálogos de los libros; estas nos servirán como referencia al decidir medidas que nos permitan mejorar los libros de texto publicados en Japón así como al aclarar los puntos que los profesores deberían tener en cuenta a la hora de exponer a los estudiantes al español natural y facilitarles que se familiaricen con él, aun usando libros de texto publicados en Japón en el aula.

- (1) En cuanto a las expresiones de saludos, no hay muchas diferencias entre los diálogos de los libros de texto y los naturales. Esto se puede atribuir al hecho de que la mayoría de las expresiones de saludos son expresiones fijas.
- (2) En muchas de las «oraciones de respuesta» de los libros de texto se usan los mismos verbos que se usan en las «oraciones de pregunta». Mientras tanto, en los diálogos naturales no se repiten los mismos verbos.
- (3) Hay casos en que los libros de texto ofrecen reacciones excesivas a las preguntas en los «diálogos de pregunta y respuesta» para que los alumnos puedan practicar las conjugaciones de verbos. Por ejemplo, a una pregunta como «¿Te duele la cabeza?» la otra persona contesta que le duele otra parte del cuerpo. En la vida real es difícil que se produzca este tipo de reacción.
- (4) En los libros de texto no aparecen interjecciones como «pues» ni expresiones como «creo que», que se usan mucho en los diálogos naturales.
- (5) A las preguntas de respuesta «sí» o «no», como «¿Hay...?», «¿Puedo...?», en los diálogos naturales no solo contestan con sí o no, sino también ofrecen informaciones adicionales.
- (6) Mientras que la mayoría de las respuestas a las propuestas o invitaciones de los libros de texto son afirmativas, en la vida real aparecen respuestas negativas.
- (7) A las oraciones de preguntas para «ustedes» y «vosotros», se responde usando «yo» y otras personas además de usar nosotros, en los diálogos naturales.

- (8) Hay casos en los que el hablante supone un contexto diferente del de libros de texto por el contenido de la pregunta. Por ejemplo, el hablante puede inducir que la conversación se podría tener lugar en una universidad o escuela por la pregunta «¿Son ustedes profesores?».
- (9) Muchos libros de texto tratan de hacer que los alumnos practiquen la correspondencia de los pronombres personales de complemento directo e indirecto en diálogos de pregunta y respuesta. Sin embargo, en los diálogos naturales no aparecen mucho las correspondencias como «*¿Me prestas tu móvil?* –Sí, *te lo presto.*»

6. Conclusiones

En este trabajo, hemos señalado que la mayoría de los alumnos japoneses de ELE de la enseñanza regular, tanto en la universidad como en secundaria, carecen de oportunidades de familiarizarse con el español hablado.

Para solucionar este problema, hemos elaborado una herramienta digital que puede reproducir diálogos naturales producidos por hablantes nativos basados en los diálogos de pregunta y respuesta que aparecen comúnmente en los libros de texto publicados en Japón.

En el proceso de la elaboración de esta herramienta, hemos encontrado diferencias entre los diálogos de los libros de texto y los diálogos naturales. Analizando estas diferencias, hemos señalado unas cuantas tendencias y características y hemos pensado en las causas de estas diferencias. Si tomamos estos datos en cuenta, podremos entender las características de los libros de texto.

Como conclusión, proponemos a los profesores de ELE en Japón y a los que enseñan en un contexto similar que realicen sus clases teniendo en cuenta estas características. De este modo, se pueden practicar conversaciones más naturales en las aulas y se puede enseñar un español más basado en el uso real de la lengua.

Agradecimiento

Este trabajo se realizó con el apoyo del fondo de investigación JSPS KAKENHI, número de estudios 16K02905.

Referencias bibliográficas

BANDO, S., SENSUI, H. y CONTRERAS, A. (2016). *Diálogos, diálogos* [versión revisada]. Tokio: Sanshusha.

- DEL PALDO, E., SAITO, H. y NAKAMICHI, S. (2013). *Panorámica del español*. Tokio: Dogakusha.
- KAKIHARA, T. (2013). El uso práctico de banco de datos en la clase de ELE, *VIII Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas*.
- MURAKAMI, Y., NAKAGAWA, M., VITALE, A., HIRATA, K. y ZENNO, M. (2012). *Encuentro con el mundo del español 1*. Tokio: Editorial Asahi.
- TAMURA, S. (2007). *¡Ánimo!* Hakushuisha.
- TERAO, M. y TSUKADA M. (2014). *Español para alumnos de bachillerato*. Dogakusha.
- URA, M. y PARTIDA F. (2015). *¡Imagínatelo!* Tokio: Editorial Asahi.

La traducción como herramienta en el aula de ELE: una reflexión de un profesor no nativo (japonés) de español

MASAMICHI KAWAGUCHI

Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe

1. Introducción

El objetivo de este trabajo es remirar la utilidad de la traducción en las aulas monolingües de ELE. Como veremos en el primer apartado, la traducción se critica a menudo en la enseñanza de lenguas extranjeras y así surgieron el llamado método directo, el enfoque comunicativo, etc. Sin embargo, consideramos conveniente la traducción en las aulas de lenguas extranjeras y proponemos aprovecharla como herramienta para el aprendizaje. En cuanto al uso de la lengua materna, en general en clases de ELE, existe la magnífica obra de Galindo (2012); pero nosotros nos enfocaremos más bien en la traducción y el contexto universitario japonés.

En el primer apartado, resumiremos las discusiones sobre este tema; y, en el segundo, especificaremos las cuestiones que vamos a abordar. Luego, en el tercero, expondremos el contenido y los resultados de una encuesta realizada a profesores y estudiantes de español.

2. Tratamiento de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras

En este apartado, veremos brevemente las discusiones existentes acerca de la traducción en las aulas de lenguas extranjeras, principalmente en Japón donde trabajamos nosotros.

2.1. Método de Gramática-Traducción

Cuando nos ponemos a pensar en la traducción en las aulas de lenguas, el primero que se nos ocurre sería el tradicional método de Gramática-Traducción.

Como todo el mundo sabe, este método nació a fin de la enseñanza de las lenguas clásicas y luego se aplicó a las lenguas modernas. Lo que se hace primeramente en este método es dar explicaciones de las reglas gramaticales en la lengua materna del alumnado y luego se las practica a través de ejercicios de traducción. Se supone que, en las aulas de lenguas extranjeras en Japón, este método sigue siendo bastante dominante, aunque existen críticas y propuestas para cambiar esta situación.

Al igual que cualquier método o enfoque, este tiene ventajas y desventajas, aunque quizá en el caso del método de Gramática-Traducción se tienda a hablar de las segundas, las desventajas. Una de las ventajas sería que este método permite a los alumnos aprender las reglas gramaticales de forma sistemática y organizada. Por su parte, una de las desventajas sería que, como se trata de un método centrado en la destreza escrita, no es común que se practique mucho la destreza oral, por lo que aprendiendo solamente en una clase donde se aplica este método, puede ser difícil llegar a ser capaz de hablar. Otra desventaja sería que puede dar la impresión de que el aprendizaje de una lengua es la memorización de reglas gramaticales, y si uno ha memorizado todas, ya sabría usarla correctamente (Melero, 2000:40).

2.2. Discusiones en Japón

Que sepamos nosotros, no existen muchos estudios sobre el tratamiento de la traducción en las aulas de ELE en Japón, pero sí en las de inglés. Por tanto, en primer lugar, haremos referencia a algunas obras sobre la enseñanza de inglés. Tal y como hemos mencionado arriba, suponemos que el método de Gramática-Traducción sigue siendo el más empleado en la enseñanza de lenguas extranjeras en Japón, tanto de la lengua inglesa como de otras lenguas, incluida la española. Pero el Ministerio de Educación Nacional no considera buena esta situación y en las actuales Normas de Orientación para la Enseñanza para la escuela secundaria y de bachillerato se estipula que hay que evitar que la dirección sea una simple sustitución del inglés al japonés, o viceversa, y que las clases de inglés deben darse en inglés en principio. De esta manera, se intenta subir en nivel de inglés de los alumnos japoneses.

En contra de lo que intenta el gobierno, sin embargo, existen numerosas críticas sobre este tipo de opiniones (Kawamata, 1995; Kawamata, 1996; Eto, 2016; Sugawara, 2011; Sugiyama, 2013, etc.). Por ejemplo, Kawamata (1995, 1996) considera que no es buena idea excluir la lengua materna, sino que es mejor aprovecharla. Y Eto (2006) reflexiona sobre este tema desde el punto de vista del objetivo de las asignaturas de lenguas extranjeras en la universidad.

En el ámbito de la enseñanza de la lengua española en Japón, se publicó en 2015, la obra: *Un modelo de contenidos para un modelo de actuación –Enseñar español como segunda lengua extranjera en Japón*, editado por el grupo GIDE (Grupo de Investigación de la Didáctica del Español). Es la primera guía para la enseñanza del español en Japón. Aquí se propone adoptar el enfoque comunicativo en las asignaturas de español como segunda lengua extranjera. Subrayamos que los autores de esta obra no insisten de ninguna manera en la exclusión de la lengua materna, pero se trata al menos de salir del método tradicional.

3. Estado de la cuestión

Dada la circunstancia expuesta en el apartado anterior, en esta investigación intentaremos responder a las cuestiones siguientes, relacionadas con el tratamiento de la traducción en las aulas de ELE en Japón:

- i) ¿Qué opinión tienen los estudiantes sobre la traducción en las clases de ELE?
- ii) ¿Qué opinión tienen los docentes sobre la traducción en las clases de ELE?
- iii) ¿Qué quieren los profesores que aprendan los alumnos en las clases de ELE?

La razón por la que hemos planteado la primera cuestión es que, como hemos mencionado arriba, existen varias reflexiones sobre este tema por parte de los docentes; pero no encontramos ninguna en la que tenga en cuenta las opiniones de los mismos estudiantes. Si bien es cierto que lo que opinan los estudiantes no siempre conlleva una mayor experiencia, al menos nos parece de vital importancia conocerlo. Más específicamente, veremos si los estudiantes consideran significativo o no hacer traducción en las clases de ELE y por qué.

La segunda cuestión es la misma que la anterior; pero enfocada hacia los profesores. Como ya hemos mencionado varias veces, el método de Gramática-Traducción es dominante en las clases de ELE en Japón, pero nos interesa con qué intención lo adoptan en sus clases día a día.

La tercera cuestión está relacionada con el objetivo de las asignaturas de las clases de español en Japón. El primer objetivo que se nos ocurriría es que los alumnos aprendieran español. Pero como opina Eto (2016) y como nosotros también comentamos en Kawaguchi (2016), es preciso tener en cuenta el objetivo de la clase para esta discusión. Puesto que la mayor parte de las clases de ELE impartidas

en Japón son una asignatura de la enseñanza superior, a la hora de pensar el tratamiento de la traducción también habría que considerar ese contexto.

En el siguiente apartado, explicaremos la encuesta que realizamos a los estudiantes y profesores de español en Japón.

4. Encuesta

4.1. Perfil de los colaboradores

Realizamos una encuesta a 257 universitarios japoneses que aprenden español y 16 profesores de ELE. De los 257 estudiantes de primero a cuarto curso de la carrera universitaria, 177 son de un departamento de estudios hispánicos, es decir, los que lo aprenden como especialidad, mientras que 80 lo hacen como segunda lengua extranjera. El detalle lo mostraremos más adelante. En cuanto a los profesores colaboradores, todos dan clases de español en Japón en un ambiente universitario. 14 de ellos son japoneses y 2 son nativos de español. Y todos los colaboradores, tanto los estudiantes como los profesores, nos dieron permiso para citar los datos obtenidos en trabajos académicos.

4.2. El contenido de la encuesta realizada¹

El contenido de la encuesta para los estudiantes son los siguientes. Preguntamos algunas cosas más; pero aquí solamente veremos las más pertinentes para este trabajo:

Datos básicos

- 1) ¿Usted aprende español como especialidad o como segunda lengua extranjera?
- 2) ¿En qué curso está usted?
- 3) ¿Cuánto tiempo lleva usted aprendiendo español en total?
- 4) ¿Ha estudiado alguna vez en el extranjero?
- 5) Si ha contestado que sí a la pregunta 4), especifique en qué lugar y por cuánto tiempo.

Sobre la traducción

- 1) ¿Cuántas clases de español tiene a la semana?
- 2) En todas las clases que tiene, ¿en cuántas te piden hacer traducción en clase?
- 3) ¿Cree usted que tiene sentido hacer traducción en clases de español? (Lo creo firmemente / Lo creo más o menos / No lo creo mucho / No lo creo en absoluto).

1 La encuesta la hicimos en japonés excepto los casos de los dos profesores nativos de español.

- 4) Explique la razón de haber elegido la respuesta a la pregunta 3).
- 5) ¿Hace traducción, aunque no le pida el profesor? Por ejemplo, cuando prepara la clase, repasa la lección, estudia en casa, etc.
- 6) Explique la razón de haber elegido la respuesta a la pregunta 5).

Luego, las siguientes son las preguntas para los profesores:

- 1) ¿Cuánto tiempo lleva usted dando clases de español?
- 2) ¿Cuántas clases de español tiene a la semana?
- 3) ¿En cuántas clases pide a sus alumnos que hagan «traducción»?
- 4) ¿Cree usted que tiene sentido hacer traducción en clases de español? (Lo creo firmemente / Lo creo más o menos / No lo creo mucho / No lo creo en absoluto).
- 5) Explique la razón de haber elegido la respuesta a la pregunta 4).
- 6) ¿Qué quiere usted que aprendan los alumnos en clases de español?

Vamos a ver los resultados en el apartado siguiente.

5. Resultados

Veremos las respuestas a nuestras preguntas por parte de los estudiantes y los profesores. Aquí expondremos solamente las cifras y en el siguiente apartado analizaremos con más detalle las respuestas libres, esto es, las que no corresponden a un formato de pregunta de selección múltiple.

5.1. Estudiantes

Las respuestas a cada pregunta por parte de los estudiantes se resumen como sigue. Los números entre paréntesis son los números reales:

<Datos básicos>

- 1) ¿Usted aprende español como especialidad o como segunda lengua extranjera? (n=257)

Especialidad 68,9 % (177)

Segunda lengua extranjera 31,1 % (80)

Como ya hemos comentado, 177 de todos los estudiantes colaboradores, que son equivalentes a 68,9 %, aprenden español como especialidad y el resto, 31,1 %, lo hacen como segunda lengua extranjera.

- 2) ¿En qué curso está usted? (n=257)

Primero 33,9 % (87)

Segundo 33,5 % (86)

Tercero	16,0 %	(41)
Cuarto	16,7 %	(43)

Tal y como vemos, tenemos más colaboradores de primero y segundo que de tercero y cuarto.

3) ¿Cuánto tiempo lleva usted aprendiendo español? (n=256)

0-1 año	34,8 %	(89)
1-2 años	28,5 %	(73)
2-3 años	18,0 %	(46)
3-4 años	9,0 %	(23)
4-5 años	8,6 %	(22)
5-6 años	0,8 %	(2)
6-7 años	0,4 %	(1)

La respuesta a esta pregunta está proporcionada a los cursos en los que está cada estudiante. Pero como hay algunos estudiantes que interrumpen los estudios y van al extranjero a estudiar, y otros repiten curso, hay chicos que llevan bastante tiempo en total aprendiendo español.

4) ¿Ha estudiado alguna vez en el extranjero? (n=255)

Sí	30,2 %	(77)
No	69,8 %	(178)

5) Si ha contestado que sí a la pregunta 4), especifique el lugar y el tiempo. (n=77)

Países hispanohablantes	41,6 %	(32)
Otros	58,4 %	(45)

Como ya hemos comentado arriba, hay estudiantes, sobre todo de la especialidad, que van a un país hispanohablante y vuelven con un nivel bastante alto de la lengua que aprenden.

Estos han sido los datos de los encuestados. Ahora viene el tema principal.

<Sobre la traducción>

1) ¿Cuántas clases de español tiene a la semana? (n=256)

1	8,6 %	(22)
2	23,4 %	(60)
3	1,2 %	(3)
4	12,1 %	(31)
5	7,8 %	(20)
6	32,0 %	(82)

7	7,8 %	(20)
8	2,3 %	(6)
Más de 8	4,7 %	(12)

Los estudiantes de la especialidad suelen tener más de 4 clases semanales de español incluidas las asignaturas optativas, mientras que los que aprenden español como segunda lengua extranjera, 1 o 2 a la semana.

2) En todas las clases que tiene, ¿en cuántas te piden hacer traducción en clase?
(n=231)

100 %	38,1 %	(88)
90-99 %	0 %	(0)
80-89 %	5,2 %	(12)
70-79 %	2,6 %	(6)
60-69 %	8,7 %	(20)
50-59 %	31,2 %	(72)
40-49 %	4,8 %	(11)
30-39 %	2,6 %	(6)
20-29 %	0,9 %	(2)
10-19 %	0,4 %	(1)
0-9 %	5,6 %	(13)

Mirando las respuestas de los estudiantes, hemos calculado el porcentaje de las clases en las que les piden traducción. Sin embargo, lamentablemente, estas cifras no son muy fiables, porque según nuestra observación, vimos que había muchos que no entendieron bien la pregunta y nos dieron una respuesta imposible (el número de las clases que piden traducción supera el número total de las clases de español que tiene el estudiante, etc.). Así que hemos descartado las respuestas según las cuales nos pareció obvio el malentendido, pero no podemos negar la posibilidad de que queden respuestas así todavía. Por lo tanto, estos datos son solamente para hacerse una idea aproximada.

Aun así, como se aprecia, el porcentaje es relativamente alto, aunque suponíamos que iba a ser aun mayor. La razón supuesta podría ser que, por ejemplo, si un estudiante que aprende español como segunda lengua extranjera tiene 2 clases semanales y una de ellas la da un profesor nativo, eso baja un 50 % el porcentaje porque los profesores nativos no suelen pedir traducción. Otra de las razones podría ser el hecho de que en algunos cursos tienen más clases con profesores nativos, aun cuando hay casos en que estos mismos docentes dan una clase de conversación utilizando la lengua materna de los estudiantes (japonés); y solo la ejercitación aparece la lengua de llegada (español).

3) ¿Cree usted que tiene sentido hacer traducción en clases de español? (n=257)

Lo creo firmemente	39,3 %	(101)
Lo creo más o menos	55,3 %	(142)
No lo creo mucho	5,4 %	(14)
No lo creo en absoluto	0 %	(0)

Esta es la cuestión que nos interesaba más. Como vemos, casi 40 % de los estudiantes «creen firmemente» que tiene sentido hacer traducción y unos 55 % «lo creen más o menos». Según esta cifra, se entiende que la mayoría de los estudiantes, unos 95 % en total, reconocen el valor de la traducción.

4) Explique la razón de haber elegido la respuesta a la pregunta 4).

Lo veremos en el apartado siguiente.

5) ¿Hace traducción, aunque no le pida el profesor? Por ejemplo, cuando prepara la clase, repasa la lección, estudia en casa, etc. (n=257)

Sí	80,5 %	(207)
No	19,5 %	(50)

Unos 80 % hacen traducción sin que lo pida el profesor. No miraremos en este trabajo las razones para ello con detalle, pero parece que básicamente es por la misma razón que en la pregunta 4).

5.2. Profesores

Ahora vamos a ver los resultados de la encuesta para los docentes.

1) ¿Cuánto tiempo lleva usted dando clases de español? (n=16)

0-1 años	0 %	(0)
1-5 años	18,8 %	(3)
5-10 años	6,3 %	(1)
10-15 años	18,8 %	(3)
15-20 años	43,8 %	(7)
Más de 20 años	12,5 %	(2)

En cuanto a los profesores colaboradores, hay todo tipo de profesores, de jóvenes a veteranos.

2) ¿Cuántas clases de español tiene a la semana? (n=16)

1-4	6,3 %	(1)
5-9	68,8 %	(11)
10-15	25,0 %	(4)

En cuanto al número de clases semanales, muchos tienen de 5 a 9.

3) ¿En cuántas clases pide a sus alumnos que hagan «traducción»? (n=15)

100 %	66,7 %	(10)
42.9 %	6,7 %	(1)
25 %	6,7 %	(1)
20 %	6,7 %	(1)
0 %	13,3 %	(2)

Una vez más, hemos calculado el porcentaje de las clases en las que piden traducción. Igual que en el caso de los estudiantes, había 1 profesor que no entendió bien la pregunta y hemos descartado su respuesta. Aquí, se observa una clara tendencia a pedir traducción en el aula. Como hemos comentado, la mayoría de estos profesores son japoneses y tienden a hacer traducción de alguna manera.

4) ¿Cree usted que tiene sentido hacer traducción en clases de español? (n=16)

Lo creo firmemente	25,0 %	(4)
Lo creo más o menos	68,8 %	(11)
No lo creo mucho	0 %	(0)
No lo creo en absoluto	6,3 %	(1)

El porcentaje de los que «lo creen firmemente» no es tan alto como en el caso de los estudiantes, pero la suma de los docentes que «lo creen firmemente» y aquellos que «lo creen más o menos» llega a un 93,8 %. Este resultado es muy parecido al de los estudiantes. Es decir, se puede concluir que la mayor parte, tanto de los estudiantes como de los profesores, dan bastante importancia a la traducción.

5) Explique la razón de haber elegido la respuesta a la pregunta 4).

Lo veremos en el apartado siguiente.

6) ¿Qué quiere usted que aprendan los alumnos en clases de español?

Lo veremos en el apartado siguiente.

Las preguntas 5) y 6) son de respuesta libre. Veremos los resultados a estas preguntas en la próxima sección.

6. Análisis

Aquí, teniendo en cuenta las cifras expuestas en la sección anterior, analizaremos los comentarios obtenidos para las preguntas de libre respuesta.

En primer lugar, consideremos los comentarios sobre el sentido de la traducción en el aula de ELE. Como ya hemos visto, numerosos estudiantes y profesores consideran importante hacer traducción, pero hay varias razones para ello. El aspecto al que más estudiantes (98 = 38,1 %) han hecho referencia ha sido el de la facilitación o comprobación de la comprensión. Es decir, traduciendo es más fácil comprender el contenido de una oración, una expresión, etc. Y varios estudiantes comentan incluso que no entienden sin traducir. Veamos algunos. La traducción es nuestra y los números entre paréntesis son los números de serie de los colaboradores:

- Como mi lengua materna es el japonés, es más fácil entender a través del japonés. (20)
- Se entiende mejor relacionándolo con la lengua materna. (54)
- Tanto en la conversación como en la lectura, el mejor camino es entender a través de la lengua materna. (83)
- Me parece necesario traducir al japonés, a la hora de comprobar si he entendido bien o no. (133)

7 profesores (43,8 %) hacen comentarios parecidos como respuesta a la misma pregunta:

- (A través de traducción) Se puede comprobar que los estudiantes han comprendido o no. (2)
- Por la traducción del japonés al español, o viceversa, se corrobora a menudo la comprensión del contenido por parte de los estudiantes. No creo que sea la única manera, pero sí que es significativo. (8)
- Creo que, si tanto el docente como los estudiantes son hablantes nativos de japonés, es la forma más eficiente y eficaz de verificar la comprensión de los estudiantes. (14)

Tal y como se observa en estas explicaciones, un cierto número de estudiantes y profesores entienden la traducción como una especie de herramienta útil para la comprensión o como comprobación de la comprensión².

Este resultado ha sido previsible y nos parece lógico que especialmente los estudiantes utilicen la traducción para una mejor comprensión. No obstante, hay otros estudiantes y docentes que prestan atención a otro aspecto un poco distinto.

2 Este punto lo señala Ogawa (2004) también.

- Creo que haciendo uso de la lengua materna, el japonés, entiendo más profundamente el español. (67)
- A la hora de aprender un idioma nuevo, creo que es imprescindible comprender la relación con la lengua materna, que es la que más entiendo [...]. (85)
- La traducción se relaciona con tener conciencia de la gramática y se puede aprender que las opciones son distintas en español y japonés aun cuando expresemos la misma idea («Esta expresión no existe..., etc.»). (157)
- Haciendo traducción en clase, se profundiza la comprensión tanto del español como del japonés. (59)

Según estas opiniones, se observa que hay estudiantes concientes de que, a través de la traducción, se puede relacionar el español con el japonés, pero no simplemente para comprender el significado sino para entender las estructuras del español en general e incluso hay alumnos que lo aprovechan para aprender japonés, que es su lengua materna. Hay 2 profesores que hacen comentarios parecidos también. Vamos a citar uno que es bastante interesante:

Uno de los efectos del aprendizaje de lenguas extranjeras es que los alumnos llegan a saber mirar su lengua materna desde una nueva perspectiva. Contrastando la lengua extranjera y la materna a través de la traducción, se dan cuenta no solo de diferencias lingüísticas sino también de las culturas y caracteres del pueblo que está detrás de la lengua, lo cual enriquece el pensamiento. (1)

Ya que se trata de una clase de español, se supone que este profesor considera importante que los alumnos aprendan la lengua, pero además atribuye gran valor al aspecto sociocultural. Para ello, utiliza la traducción como herramienta. Este punto está relacionado directamente con el objetivo de las clases de español, es decir la pregunta 6 para los profesores «¿Qué quiere usted que aprendan los alumnos en clases de español?». Lo curioso es que solo 4 de los 16 profesores mencionaron el aspecto de aprender la lengua española³. Las opiniones de los 4 profesores son las siguientes:

- Saber hablar, escribir, leer y escuchar en español. (3)
- Saber expresarse en español. (4)
- La capacidad en español para comunicarse en contextos cotidianos. / La sociedad y la cultura en las zonas hispanohablantes. (7)
- Un español real y útil (13)⁴

3 Aunque algunos dan distintos objetivos, según si uno es de la especialidad o de segunda lengua extranjera. Así, para la especialidad se tienden a requerir aspectos más ligados al español.

4 Este profesor es hablante nativo de español y hemos citado directamente su comentario que nos dio en español. Es decir, no lo hemos traducido.

Los demás profesores lo miran desde otro ángulo.

— Cómo se relacionan la lengua con la cultura / que la lengua funciona como herramienta en varios sentidos / que subir el nivel de capacidad comunicativa no es el único objetivo del aprendizaje de lenguas extranjeras / saber usar la lengua materna bonita y correcta (1)

— Tener una visión amplia / adquirir una capacidad de entender las culturas distintas a la suya (2)

— En la lengua existen categorías gramaticales y reglas para unirlas (sintaxis) y que eso es más o menos panlingüístico. Lo ideal es que con el aprendizaje de español suba el nivel de inglés o sepa usar mejor el japonés, aunque casi siempre es solamente un ideal. (5)

— Conocer la cultura / conocer a la gente / conocer la vida (9)

— Saber que existen sistemas gramaticales distintos al de la lengua materna / saber que existen sistemas gramaticales distintos al del inglés / saber que existen formas de ver las cosas distintas a la de la lengua materna / intentar tener una visión amplia (10)

Con estos resultados, una conclusión previa es que muchos profesores no consideran el aprendizaje del español como el principal objetivo de las clases de esta lengua en la universidad. Suponemos que la razón para ello es que en Japón no son muchos los que usan español después de graduarse; aun habiendo aprendido español -bien como especialidad o bien como segunda lengua extranjera. Por lo tanto, esperamos que no se entienda mal, pero en un cierto modo, el aprender español centrado en sí mismo no tiene mucho sentido. Y con el número limitado de clases, especialmente como segunda lengua extranjera, tampoco es posible hacer muchas cosas. Por todo esto, se podría llegar a la conclusión de poner la mira en otro aspecto; y, para esa meta, traducir en el aula funcionará como una buena herramienta.

En este apartado, hemos observado los comentarios de los estudiantes y profesores acerca de la traducción. Hemos visto que la mayoría de los estudiantes y profesores colaboradores consideran útil hacer traducción en el aprendizaje de español. Uno de los puntos que nos ha llamado la atención es que, aunque bastantes estudiantes consideren útil esta técnica, un 38 % lo hace solamente para comprobar si han comprendido bien las oraciones o no. Como hemos visto, hay otro aspecto en el que la traducción se entiende por otro motivo: que es relacionar lo aprendido con la lengua materna, mirar la lengua materna desde una nueva perspectiva, por ejemplo. Sería necesario hacer que todos los alumnos entendieran este aspecto que tiene la traducción. En segundo lugar, si a tantos estudiantes les parece importante y beneficiosa, no será buena idea eliminarla de la clase, lo cual provocaría ansiedad por parte del alumnado, y quizá hasta los docentes también.

7. Conclusiones

En este trabajo, hemos reflexionado sobre la utilidad de la traducción en las aulas monolingües de ELE a través de una encuesta realizadas a estudiantes y profesores de español en Japón. Las conclusiones a las que hemos llegado son las siguientes.

- La mayor parte de los estudiantes y profesores consideran que tiene sentido hacer traducción en el aula de español.
- Las razones es que no solamente apoya la comprensión; sino que, además, actúa como comprobación de que se han entendido los contenidos de la clase a cabalidad. También sirve para mirar la lengua materna desde una nueva perspectiva, comprender más profundamente el español, fijarse en las diferencias entre el español y el japonés, etc.
- Muchos profesores desean que en las clases de español los alumnos aprendan no solo español sino también los temas socioculturales como los expuestos en el último apartado.
- Por último, pero no menos importante, es que permitiría disminuir la ansiedad en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Nosotros también consideramos significativo que haya traducción; pero según el resultado que hemos obtenido, sería preciso aclarar y compartir el porqué de aplicarla tanto desde el punto de vista de los docentes como el de los estudiantes. Para terminar, quisiéramos subrayar que, obviamente, nuestra intención no es que se haga solamente traducción, sino que se emplee como una actividad –entre otras– en el momento oportuno.

En este trabajo, no ha sido posible examinar la correlación que pueda existir, por ejemplo, según el tiempo de aprendizaje y la opinión sobre la traducción, etc. Estos puntos los dejaremos para futuras investigaciones.

Referencias bibliográficas

- ETO, H. (2006). English Education in a College-Level Liberal Arts, *Bulletin of Nagano College of Nursing*, 8, Nagano College of Nursing, pp.1-9 (en japonés).
- GALINDO MERINO, M. (2012). *La lengua materna en el aula de ELE*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- GIDE (2015). *Un modelo de contenidos para un modelo de actuación –Enseñar español como segunda lengua extranjera en Japón*. Tokio: autopublicación.
- KAWAGUCHI, M. (2016). Algunas observaciones de un gramático en torno a *Un modelo de contenidos para un modelo de actuación –enseñar español como segunda*

- lengua extranjera en Japón, Lingüística Hispánica*, 39. Círculo de Lingüística Hispánica de Kansai, pp. 57-71.
- KAWAMATA, M. (1995). On the Role of the Mother Tongue in Foreign Language Teaching, *Studies in Foreign Language Education*, 17. Center of Foreign Language, pp. 63-82 (en japonés).
- KAWAMATA, M. (1996). Reconsidering the 'Yakudoku' Method – On the Role of Japanese Translation in Teaching Reading to Japanese Senior High School Students, *Studies in Foreign Language Education*, 18. Center of Foreign Language, pp.75-96 (en japonés).
- MELERO ABADÍA, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- OGAWA (OKIHARA), M. (2004). Habilidad lectora de los estudiantes japoneses y la traducción, *Cuadernos Canela*, 16. Confederación Académica Nipona, Española y Latinoamericana, pp. 145-159.
- SUGAWARA, K. (2011). *Eigo to Nihongo no aida* (= Entre inglés y japonés). Tokio: Kodansha (en japonés).
- SUGIYAMA, S. (2013). The Pros and Cons of Grammar Translation Method: Is It Really Harmful?, *Studies in English linguistics and literature*, 23. JAELL, pp. 105-128 (en japonés).

Cuida tu idioma o lo perderás: la erosión lingüística entre profesores inmigrantes de ELE en Israel

IVONNE LERNER

Instituto Cervantes de Tel Aviv y Universidad de Tel Aviv

1. Introducción

En las últimas décadas el fenómeno de la erosión lingüística experimentada por inmigrantes viene despertando un creciente interés científico debido al aumento de los movimientos migratorios en el mundo entero. Junto con el aprendizaje de la lengua del país de acogida, la lengua madre (L1) de los inmigrantes sufre cambios inevitables, algunos de los cuales serían indicadores de un desgaste lingüístico. Cuando los inmigrantes son también profesores que enseñan su lengua materna, esta cuestión tiene repercusiones no solo personales sino también sociales, que pueden afectar a su desempeño profesional.

En el caso particular que nos ocupa, el carácter binacional, migratorio y plurilingüe de Israel, junto con la carga histórica e ideológica del hebreo, hacen que esta sociedad sea un entorno ideal para estudiar la erosión lingüística entre los inmigrantes, sobre todo si se trata de profesores de lengua.

Por lo tanto, el propósito de esta ponencia es presentar algunos resultados parciales de una investigación mayor que se está llevando a cabo entre docentes de ELE oriundos de Argentina que emigraron a Israel a partir de 1980. Se comparará a estos profesores con inmigrantes argentinos que no se dedican a la enseñanza de ELE, con el fin de observar si el hecho de impartir su propia L1 vuelve a los docentes menos vulnerables a la erosión lingüística.

El presente trabajo está estructurado de la siguiente manera: primero, se caracterizará el proceso de erosión lingüística, señalando sus principales factores; luego, se describirá la comunidad hispanohablante en Israel y el lugar de la lengua

española en la sociedad en general; y por último, se presentarán algunos resultados incipientes obtenidos de la investigación en curso que apunta a medir el grado de erosión lingüística de los participantes.

2. La erosión lingüística

Hasta la década de los noventa, el estudio de la erosión lingüística se dedicaba a investigar el desgaste que experimentaba un hablante sobre todo en su segunda o tercera lengua, después de un tiempo sin usarla o estudiarla. Más tarde, y a consecuencia del aumento de las migraciones mencionado anteriormente, comenzaron a realizarse cada vez más estudios que intentaban medir el grado de desgaste que ocurre en la lengua materna de los inmigrantes. En efecto, el término *erosión lingüística* en la L1 se refiere al proceso que los inmigrantes experimentan en diversa medida como consecuencia del contacto lingüístico con la lengua del país de acogida, de una reducción del *input* en la L1 y de la necesidad de dominar el nuevo idioma (Schmid, 2011). La erosión lingüística, «que es parte integrante del desarrollo lingüístico bilingüe» (Calvo Capilla, 2014: 2), se caracteriza por ser un proceso intra-generacional –a diferencia del mantenimiento lingüístico que es intergeneracional–, inevitable aunque reversible, influido por una serie de factores extralingüísticos, lingüísticos y psicológicos (Calvo Capilla, 2014). Entre los primeros encontramos: el nivel educativo del inmigrante, su edad al emigrar, su profesión y el tiempo de permanencia en el país de acogida. Los factores lingüísticos incluyen: cantidad, oportunidad y elección de uso de la L1, cantidad y calidad de *input* en la L1 (erosionado o no), variedad y número de ámbitos de uso de la L1, utilización profesional de la L1, dominio de la lengua del lugar, dimensión de la comunidad lingüística en el país de acogida –su estatus y prestigio– y la presencia de la L1 en el paisaje lingüístico, en los medios y en el sistema educativo. Finalmente, entre los factores psicológicos encontramos: la motivación del inmigrante de integrarse a la nueva sociedad y su sensación de pertenencia, su identidad, sus actitudes hacia el país de origen y su lengua, hacia el nuevo país y su idioma, y su motivación de mantener la L1.

Al analizar los efectos de la erosión en el sistema lingüístico del hablante se observa que el léxico es el área más afectada, no necesariamente porque se reduzca sino porque se dificulta tanto el acceso a él como la recuperación de ciertos ítems léxicos, al mismo tiempo que se deteriora el juicio de corrección. Por el contrario, otras áreas lingüísticas como la fonología, la morfología o la sintaxis son menos vulnerables a la erosión porque mientras que el léxico se compone de series infinitas

de ítems en un proceso constante de adición, las reglas fonológicas, morfológicas y sintácticas son finitas, estables y generalmente se adquieren antes de la migración (Cherciov, 2012)

Cuando el inmigrante es un profesor que se dedica a enseñar su L1 en el país de destino, la cuestión de la erosión lingüística se vuelve más delicada (Gaibrois-Chevrier, 2016) indudablemente al tratarse de su principal herramienta de trabajo, de modo que una posible erosión lingüística podría influir en sus posibilidades de empleo, en su desempeño profesional, e incluso en los logros de sus alumnos.

Aunque parezca sorprendente, la erosión lingüística experimentada por profesores inmigrantes que enseñan su L1 ha sido escasamente estudiada. Como cabría esperar, la mayoría de estudios sobre este tema se ha enfocado en los profesores nativos de inglés residentes en países no anglófonos, tales como Major (1992) en Brasil, Porte (1999a, 1999b, 2003) en España y Ehrensberg-Dow y Ricketts (2008) en Suiza. Por su parte, Isurin (2007) llevó a cabo un estudio que se centró en profesores nativos de ruso en los EE.UU., mientras que Gaibrois Chevrier (*ibid*) investigó a profesores nativos de francés residentes en España.

La erosión lingüística como consecuencia del contacto con el hebreo en Israel ha sido escasamente estudiada a pesar de tratarse de un país de inmigración, exceptuando a Baladzhaeva & Laufer (2017) que investigaron el desgaste lingüístico en la comunidad rusa; a Olshtain y Barzilay (1991) que analizaron a inmigrantes estadounidenses y a Ben-Rafael (2004) y Ben-Rafael y Schmid (2007) que investigaron la erosión lingüística entre los inmigrantes franceses. Según tengo entendido, la erosión lingüística en la comunidad hispanohablante en Israel no ha sido investigada todavía, menos aún aquella que se da entre profesores de español.

3. La comunidad hispanohablante en Israel

A diferencia de otros grupos migratorios tales como los rusos o los etíopes, los hispanohablantes en Israel han sido escasamente estudiados y no conforman una minoría diferenciada. Roniger y Jarochevsky, (1992) sostienen que esto se debe a una serie de motivos: primero, desde la década del cuarenta hasta el presente la migración latinoamericana ha sido un proceso constante y no abrupto; en segundo lugar, estos inmigrantes no se asentaron en barrios homogéneos sino que se dispersaron por todo el país; y por último, no han creado partidos políticos según su origen. Por todas estas razones, los hispanohablantes en Israel podrían calificarse como una comunidad invisible, caracterización respaldada por datos demográficos: en 2006 representaban tan solo el 1.4 % de la población (Roniger y Babis, 2008).

Las motivaciones de los hispanohablantes por migrar a Israel han variado a lo largo de las décadas: en los años cincuenta y sesenta del pasado siglo, los judíos latinoamericanos migraban por sionismo y por cuestiones relacionadas con su identidad judía; en los setenta y ochenta comenzaron a migrar por motivos políticos, en muchos casos huyendo de regímenes dictatoriales; finalmente, en décadas más recientes, los latinoamericanos empezaron a migrar por la inestabilidad económica en sus países (Muchnik, *et al.* 2016).

En términos generales, se podría caracterizar a los hispanohablantes en Israel de la siguiente manera: provienen de países migratorios; hay una gran proporción de jóvenes; exhiben un nivel educativo más alto que la media de la población local; muchos de ellos residen en los *kibutzim* (más que otros grupos migratorios); son en su mayoría laicos; suelen llegar con cierto dominio del hebreo; su integración al mercado laboral es relativamente rápida; exhiben una movilidad social ascendente más alta que otros grupos; y su red social de amigos es esencialmente hispanohablante (Roniger y Babis, *ibid*).

Mi investigación se centra en la comunidad argentina por una serie de motivos. Dado que en el mundo hispanohablante la comunidad judía más numerosa se encuentra en Argentina, no ha de sorprendernos que los argentinos representen el grupo más amplio entre los hispanohablantes en Israel, el 64 % según Babis (2016). Por ende, la caracterización anterior se aplica a los argentinos. Asimismo, al ser necesario reducir la variedad lingüística solo a una se optó por la variedad de la investigadora.

3.1. El español en Israel

Cabe resaltar que son pocos los investigadores que se han dedicado a los aspectos lingüísticos de esta comunidad, exceptuando a Spector (1986, 1997, 2009), Muchnik, *et al.* (*ibid*) y Lerner (2006). En el volumen sobre las lenguas en Israel que Spolsky y Shohamy publicaron en 1999 se encuentran escasamente dos páginas dedicadas a nuestro idioma.

El impacto de las telenovelas latinoamericanas en la sociedad israelí despertó el interés de algunos estudiosos como López-Pumarejo (2007), Muchnik (2010) y Lerner (2013). Esta última sostiene que en los noventa, la introducción de la televisión en cable supuso un hito en la historia de la lengua española en Israel, afectando tanto a los hispanohablantes como a los israelíes. Para los últimos, el español dejó de ser algo exótico y numerosos niños y adolescentes comenzaron a aprenderlo de manera incidental, mirando telenovelas. Los hispanohablantes, por su parte, experimentaron un proceso de revalorización de su español al ver que la población

local mostraba tanto entusiasmo por él. Sin embargo, a pesar de esta apreciación, hoy por hoy el español tiene una presencia modesta en la sociedad israelí.

4. El presente estudio

Esta investigación tiene por objeto comparar el grado de erosión lingüística entre profesores de ELE en Israel oriundos de Argentina y otros inmigrantes del mismo país que no son profesionales de la lengua, a fin de observar si los profesores son menos vulnerables a la erosión lingüística. Todos son considerados bilingües tardíos; o sea, poseen un conocimiento variable del hebreo, su L2, la lengua de contacto. También se compara el efecto de la década de llegada en el desgaste lingüístico.

4.1. La muestra

La muestra comprende a treinta¹ inmigrantes adultos radicados en Israel que llegaron de Argentina a la edad de por lo menos diecisiete años. El límite superior de edad se estableció en los setenta años para evitar fallos de memoria y posibles trastornos cognitivos. Se han considerado tres décadas de llegada: los que emigraron en los ochenta, los noventa y a partir del año 2000. En cuanto al sexo de los participantes, como la población docente suele ser mayormente femenina, en la presente muestra se encuentra una amplia mayoría de mujeres. Los participantes fueron contactados por ser colegas, conocidos y amigos de la investigadora, por la técnica de la bola de nieve y por anuncios de profesores de ELE y grupos de inmigrantes en internet. Además, como la población hispanohablante está dispersa por todo el país, la muestra comprende a inmigrantes radicados en varias ciudades, pueblos y kibutzim. La mitad de los participantes son profesores de ELE, mientras que para los demás el español no es su principal herramienta de trabajo.

4.2. La metodología

Dado que las dificultades de recuperación léxica pueden ser un indicador de erosión lingüística en la L1 de los inmigrantes, se realizó un test de denominación entre los participantes de la presente investigación². Empleando la platafor-

1 La muestra total incluye a 80 inmigrantes; no obstante, por tratarse de una investigación en curso se hará referencia solo a 30.

2 Este estudio incluye otras tres herramientas de investigación; sin embargo, por falta de espacio se informará de los resultados de dos de ellas solamente.

ma en línea Matlab³, que mide el tiempo de reacción, se elaboró una presentación de sesenta fotos de objetos que pertenecen a ocho ámbitos diferentes de la vida cotidiana, como ropa y calzado, frutas y verduras, joyas, jardinería, crianza de niños, electrodomésticos, informática y artículos de oficina. La elección obedeció a una serie de criterios: en cuanto a los objetos de la informática se apuntó a evaluar la contemporaneidad de la lengua de los participantes; respecto a las frutas y verduras, se escogieron, entre otras, aquellas que son muy comunes en la dieta israelí (la berenjena, la palta o aguacate y la granada, un componente esencial en la celebración del año nuevo judío); con respecto a la crianza de niños, se supuso que parte de los participantes había formado su familia en Israel, de ahí que se apuntara a observar si eran capaces de nombrar objetos de ese ámbito en su lengua materna o no.

En una sesión cara a cara con la investigadora, al ver cada foto en la pantalla de la computadora, el participante tenía que nombrar en español lo que veía lo más rápidamente posible (cada foto se mantenía durante siete segundos). Cada informante obtuvo una puntuación máxima de 60 puntos según la proporción de respuestas correctas dadas. También se tuvieron en cuenta sus estrategias de recuperación léxica, así como los comentarios espontáneos de los participantes.

Asimismo, los informantes respondieron a un cuestionario sociolingüístico que constaba de treinta y nueve preguntas relacionadas con su migración, su identidad, el uso de la/s lengua/s, etc. La presente ponencia solo dará cuenta de las respuestas a la siguiente pregunta: «¿Con qué frecuencia le faltan palabras en español?» de acuerdo a una escala de frecuencia del 1 (nunca) al 5 (siempre). Es decir, la percepción subjetiva de cada participante de la dificultad de recuperación léxica para poder compararla con la medida más objetiva obtenida del test de denominación. También se intentó determinar si el tiempo de permanencia en Israel jugaba algún papel en la capacidad de recuperación léxica.

4.3. Resultados

La Tabla 1 presenta los resultados del test de denominación, es decir, las respuestas correctas dadas por los participantes (en números absolutos sobre un total de 60 y en porcentajes) y la media. A grandes rasgos podría decirse que los participantes no exhibieron marcadas dificultades de recuperación léxica, excepto en contados casos como el P29 y el P27. Por otro lado, llama la atención que no se observen grandes diferencias entre la media de respuestas de los profesores de ELE y la de

3 Por las limitaciones de este trabajo, no se informará sobre el tiempo de reacción de los participantes.

aquellos que no son profesionales de la lengua en las tres décadas analizadas. Es decir, según este test, el hecho de hacer un uso profesional de la lengua aparentemente no vuelve a los docentes menos inmunes a la erosión lingüística.

Tabla 1
Resultados del test de denominación / 60 objetos

	Profesores (N=15)	%	No Profesores (N=15)	%
1980	P1	96 % (58)	P10	80 % (48)
	P5	88 % (53)	P11	93 % (56)
	P8	85 % (51)	P29	66 % (40)
	P9	93 % (56)	P30	86 % (52)
	P15	83 % (50)	P24	98 % (59)
	Media	53,6	Media	51
1990	P2	96 % (58)	P14	86 % (52)
	P3	83 % (50)	P20	85 % (51)
	P33	88 % (53)	P23	90 % (54)
	P41	90 % (54)	P24	98 % (59)
	P42	98 % (59)	P25	93 % (56)
	Media	54,8	Media	54,4
2000	P4	88 % (53)	P7	91 % (55)
	P6	85 % (51)	P18	81 % (49)
	P17	80 % (48)	P21	98 % (59)
	P16	80 % (48)	P27	61 % (37)
	P22	96 % (58)	P35	96 % (58)
	Media	51,6	Media	51,6

Asimismo, los resultados desmienten la suposición de que a más estancia en el país de destino habría una mayor erosión lingüística, ya que los inmigrantes llegados en décadas más recientes no exhibieron un mejor grado de recuperación léxica que sus predecesores en los ochenta o noventa.

Además de los resultados obtenidos en el test de denominación, nos interesaba averiguar cuál era la percepción subjetiva de los participantes en cuanto a los cambios producidos en su L1 después de haber emigrado a Israel. De ahí que uno de los enunciados en el cuestionario sociolingüístico apuntara a la carencia de palabras en español. La Tabla 2 presenta la apreciación subjetiva de los participantes en términos de frecuencia junto con los porcentajes obtenidos en el test de denominación.

Tabla 2
Apreciación subjetiva/objetiva: «Me faltan palabras en español»

	Profesores (N=15)	Apreciación Subjetiva ¹	Apreciación Objetiva	No Profesores (N=15)	Apreciación Subjetiva	Apreciación Objetiva
1980	P1	3	96 %	P10	4	80 %
	P5	2	88 %	P11	2	93 %
	P8	3	85 %	P29	5	66 %
	P9	2	93 %	P30	3	86 %
	P15	2	83 %	P24	2	98 %
1990	P2	2	96 %	P14	2	86 %
	P3	3	83 %	P20	2	85 %
	P33	3	88 %	P23	2	90 %
	P41	2	90 %	P24	2	98 %
	P42	2	98 %	P25	3	93 %
2000	P4	3	88 %	P7	2	91 %
	P6	2	85 %	P18	2	81 %
	P17	2	80 %	P21	4	98 %
	P16	2	80 %	P27	3	61 %
	P22	1	96 %	P35	2	96 %

Resulta sumamente interesante observar que en algunas instancias la apreciación subjetiva coincide con la objetiva: P29 -«Siempre me faltan palabras en español» (el participante recuperó solamente un 66 % de los nombres de los objetos) y P22: «Nunca me faltan palabras en español» (el participante nombró un 96 % de los objetos). Por otra parte, hubo quienes subestimaron su capacidad de recordar palabras en español: P21: «A menudo me faltan palabras», cuando logró nombrar un 98 % de los objetos, mientras que otros sobreestimaron su capacidad: P27: «A veces me faltan palabras en español» cuando en el test fue capaz de denominar solamente un 61 % de los objetos.

Amén de las respuestas obtenidas en este test, vale la pena mencionar las estrategias de recuperación léxica adoptadas por los participantes cuando no lograban recordar el nombre de alguno de los objetos presentados en la pantalla. Las estrategias más comunes han sido: un hiperónimo (*herramienta*, en lugar de «martillo»), una definición (*cuchara para preparar tortas*, en lugar de «espátula»), una definición funcional (*para regar*, en vez de «manguera»), una marca (*hawaianas*, en vez de «ojotas» o «playeras»), silabear una palabra (*a-gu-je-re-a-do-ra*), el

4 1-nunca; 2- de vez en cuando; 3- a veces; 4- a menudo; 5- siempre

nombre en hebreo, la primera sílaba del nombre en hebreo y luego la palabra en español (*mic-* [en hebreo, *mikledet*], «impresora») y un calco (*cama para bebés*, en lugar de «cuna»). Además, entre los profesores de ELE se detectaron otras tres estrategias: decir varios sinónimos para cada objeto (*pastillas, remedios, medicamentos*), geosinónimos (*aros, aretes, pendientes, caravanas, zarcillos*) o la palabra en la variedad peninsular (*biberón*) en lugar de la rioplatense («mamadera»).

5. Discusión

El propósito de este trabajo ha sido comprobar si los profesores argentinos de ELE en Israel son menos propensos a la erosión lingüística que sus compatriotas que no utilizan el español en su vida profesional. Asimismo, se ha medido si el tiempo de permanencia de estos inmigrantes jugaba algún papel en su capacidad de recuperación lingüística, uno de los signos más salientes del desgaste lingüístico. El contacto entre el español como lengua materna y el idioma del país de acogida ha sido estudiado en el caso de varias lenguas europeas. Además, en un sector laboral como la impartición de lenguas en el contexto de migración, el tema de un posible deterioro lingüístico en los docentes es clave, tal como ya ha sido señalado por numerosos investigadores para otras lenguas pero no para el español. Tanto Calvo Capilla (*ibid.*) como Izquierdo Merinero (2011) lo mencionan en las Conclusiones de sus respectivas tesis; sin embargo, no toman la enseñanza de ELE como variable independiente de investigación.

Los hallazgos de este estudio incipiente sobre la erosión lingüística concuerdan con los de otros estudios que encontraron deficiencias en la capacidad de recuperación léxica de los participantes (Isurin, 2007; Olshtain y Brazilay, *ibid.*, entre otros). No obstante, a diferencia de autores que concluyeron que un uso profesional de la lengua materna vuelve a los inmigrantes menos propensos al deterioro lingüístico (Schmid y Dusseldorp, 2012 o de Leeuw *et al.*, 2010), en la pequeña muestra de este estudio no se observó este efecto positivo del uso cotidiano y profesional del español en la docencia. Es decir, los profesores de ELE de la presente muestra no parecen ser más inmunes a la erosión lingüística, como cabría esperar. Aparentemente, tampoco el tiempo de permanencia en Israel juega un papel significativo en el deterioro de la L1.

6. Conclusiones

Considerando el creciente movimiento y traslado de profesionales en la actualidad como consecuencia de la globalización, este estudio intenta llamar la aten-

ción sobre el sector de profesores inmigrantes que imparten su lengua materna. Más concretamente, se ha intentado arrojar luz sobre la posible erosión lingüística que estos pueden sufrir, lo cual afectaría a su principal herramienta de trabajo, su L1. Los resultados de esta investigación podrían influir en futuras medidas concernientes a la formación inicial y continua, certificación y contratación de profesores de ELE o de otras lenguas, tanto en Israel como en cualquier otro contexto de migración.

Referencias bibliográficas

- BABIS, D. (2016). The paradox of integration and isolation within immigrant organizations: The case of a Latin American association in Israel, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 42(13), pp. 2226-2243.
- BALADZHAeva, L. y LAUFER, B. (2017). Is first language attrition possible without second language knowledge?, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 56(2), pp. 1-34.
- BEN-RAFAEL, M. (2004). Language contact and attrition. The spoken French of Israeli Francophones, M. Schmid, B. Köpke, M. Keijzer y L. Weilemar (eds.), *First Language Attrition. Interdisciplinary Perspectives on Methodological Issues*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 165-187.
- BEN-RAFAEL, M. y SCHMID, M. (2007). Language attrition and ideology. Two groups of immigrants in Israel, B. Köpke, M. Schmid, M. Keijzer y S. Dostert (eds.), *First Language Attrition: Theoretical Perspectives*, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 205-225.
- CALVO CAPILLA, M. C. (2016). *La atrición en las lenguas de contacto: El caso de los inmigrantes españoles en Brasil*. Tesis doctoral microfilmada. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- CHERCIOV, M. (2012). Investigating the impact of attitude on first language attrition and second language acquisition from a dynamic systems theory perspective, *International Journal of Bilingualism*, 17(6), pp. 716-733.
- DE LEEUW, E., SCHMID, M. y MENNEN, I. (2010). The effects of contact on native language pronunciation in an L2 migrant setting, *Bilingualism: Language and Cognition*, 13(1), pp. 33-40.
- EHRENSBERGER-DOW, M. y RICKETTS, C. (2008). Language attrition: Measuring how «wobbly» people become in their L1. *Messen in Der Linguistik-Beiträge Zu Den*, pp. 41-61. Disponible en: https://home.zhaw.ch/~ehr/files/Schneider-Reihe_ehre_rick.pdf
- GAIBROIS-CHEVRIER, C. (2016). *El olvido de la lengua materna y sus consecuencias en la formación del profesorado de idiomas. Intervención y mejora de degra-*

- dación de la competencia lingüística y docente del profesorado nativo*. Tesis doctoral microfilmada. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- ISURIN, L. (2007). Teachers' language: L1 attrition in Russian–English bilinguals, *Modern Language Journal*, 91(3), pp. 357-371.
- IZQUIERDO MERINERO, S. (2011). Actitudes ante el deterioro de la lengua. El español en Brasil, *MarcoELE*, 13, pp. 1-104. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/13/izquierdo-deterioro_de_la_lengua.pdf> [consulta: 18, agosto, 2018].
- LERNER, I. (2006). Sociolingüística del español en Israel, J. Garzón (ed.). *España e Israel: Una relación de veinte años*. Madrid: Hebraica Publicaciones, pp. 31-46.
- LERNER, I. (2013). Not just hugs and tears: Israeli teenagers learn Spanish by watching telenovelas. En: *XII Congreso de la Asociación Israelí para el Estudio de la Lengua y la Sociedad, Universidad de Tel Aviv*, 30 de junio de 2013, sin publicar.
- LÓPEZ-PUMAREJO, T. (2007). Telenovelas and the Israeli Television Market, *Television New Media*, 8(3), pp. 197-212. Disponible en: <http://tvn.sagepub.com/cgi/content/abstract/8/3/197> [consulta: 13, agosto, 2018].
- MAJOR, R. C. (1992). Losing English as a first language, *Modern Language Journal*, 76(2), pp. 190-208.
- MUCHNIK, M. (2010). Is it just telenovelas? Learning Spanish in Israeli schools, *Sociolinguistic Studies*, 4(1), pp. 45-62.
- MUCHNIK, M., NIZNIK, M., TEFERRA, A., y GLUZMAN, T. (2016). *Elective Language Study and Policy in Israel*. Suiza: Palgrave Macmillan.
- OLSHTAIN, E. y BARZILAY, M. (1991). Lexical retrieval difficulties in adult language attrition, H. Seliger y R. Vago (eds.), *First Language Attrition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 139-151.
- PORTE, G. (1999a). English as a forgotten language, *ELT Journal*, 53(1), pp. 28-35.
- PORTE, G. (1999b). Where to draw the red line: Error toleration of native and non native EFL faculty, *Foreign Language Annals*, 32(4), pp. 426-434.
- PORTE, G. (2003). English from a distance: Code-mixing and blending in the L1 output of long-term resident overseas EFL teachers, V. Cook (ed.). *Effects of the Second Language on the First*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 103-119.
- RONIGER, L. y BABIS, D. (2008). Latin-American Israelis: The collective identity of an invisible community, J. Bokser Liwerant, E. Ben-Rafael, Y. Gorny y R. Rein (eds.), *Identities in an Era of Globalization and Multiculturalism*. Leiden: Brill, pp. 297-320.
- RONIGER, L. y JAROCHEVSKY, G. (1992). Los latinoamericanos en Israel: La comunidad invisible, *Reflejos*, 1, pp. 39-49.
- SCHMID, M. (2011). *Language Attrition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHMID, M. y DUSSELDORP, E. (2010). Quantitative analyses in a multivariate study of language attrition: the impact of extralinguistic factors, *Second Language Research*, 26(1), pp. 125-160.

- SPECTOR, G. (1986). *Don't cry for me, Argentina: Accent and national identity in Argentinean immigrants in Israel*. Tesis de maestría microfilmada. Jerusalén: Universidad Hebrea de Jerusalén.
- SPECTOR, G. (1997). *On being a stranger: Language and national identity among immigrants in Israel*. Tesis doctoral microfilmada. Jerusalén: Universidad Hebrea de Jerusalén.
- SPECTOR, G. (2009). El exilio del lenguaje. Identidades e inmigración, *De Signis*, 13, pp. 1-11. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Graciela_Spector-Bitan/publication/257815804_El_exilio_del_lenguaje_identidad_e_inmigracion_DeSignis_13_2007/links/590a13b90f7e9b1d0823c55e/El-exilio-del-lenguaje-identidad-e-inmigracion-DeSignis-13-2007.pdf [consulta: 16, agosto, 2018].
- SPOLSKY, B. y SHOHAMY, E. (1999). *The Languages of Israel. Policy, Ideology and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.

La competencia intercultural en la clase de ELE

PAULA LETELIER

Universidad de Estudios Extranjeros de Kansai

1. Introducción

La enseñanza de Español como Lengua Extranjera ha ido variando de acuerdo a los modelos predominantes en cada época. En un primer comienzo prevaleció el modelo de traducción, que dio paso al conocimiento gramatical, por muchos años hemos estado inmersos en el llamado modelo comunicativo como generador de instancias que faciliten el desarrollo de las destrezas necesarias para adquirir un idioma. Actualmente va ganando espacio la idea sobre la importancia de la competencia intercultural necesaria para realizar una comunicación más verdadera y así evitar los choques por el desconocimiento de la vida cotidiana, de las creencias o de los buenos modales cuando nos acercamos a un nuevo idioma. Es decir, ya no solo debemos enseñar vocabulario, pronunciación, lectura y gramática, debemos también preparar a nuestros estudiantes culturalmente para acceder con éxito al nuevo mundo que se abre cuando deciden aprender una lengua.

El *Marco común europeo* nos habla de *enfoque intercultural* y de la *competencia intercultural*, dice «el profesor debe saber despertar en los estudiantes las destrezas de habilidad intercultural con el fin de comunicarse eficazmente en la lengua meta» (MCER, 2002: 47). Enfatiza la necesidad del conocimiento y la comprensión entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad de estudio. El hablante intercultural debe acostumbrarse a mirar la sociedad de la lengua meta, no como algo ajeno a su realidad, sino que debe intentar conseguir una integración de ambas realidades con el fin de enriquecerse.

Con estas indicaciones el MCER deja claro que las destrezas interculturales no se adquieren con la sola enseñanza de las tradiciones, las costumbres o la

historia de un país. Ser un hablante intercultural implica saber comunicarse en determinados contextos o saber las normas de comportamiento social de una colectividad de hablantes con sus costumbres y hábitos.

Desde esta perspectiva este artículo presenta una propuesta a seguir para guiar a los estudiantes a desenvolverse con eficiencia en una nueva lengua, partiendo desde la base del autoconocimiento de la propia cultura y el respeto por las diferencias de las creencias y acciones de las personas que hablan otro idioma. Primero se buscará encontrar una definición adecuada al término de cultura, luego veremos los modelos propuestos para crear este hablante intercultural y finalmente se mostrarán dos actividades realizadas con estudiantes de tercer año de una universidad japonesa.

2. Concepto de cultura

El aprender una lengua extranjera presupone el interés por comunicarse con miembros de su comunidad de hablantes, por lo tanto, aparece claramente la necesidad de enseñar aspectos culturales que acerquen y faciliten la competencia comunicativa. (Letelier, 2008: 206) Este requerimiento nos hace preguntarnos por el significado de la palabra *cultura*, que es bastante amplio y nos hace dudar sobre qué debemos conocer para convertirnos en hablantes competentes de una segunda lengua.

Para comenzar veamos algunas definiciones de la palabra cultura:

- Se ha propuesto una distinción entre cultura y civilización, aplicando a la primera el grado de perfeccionamiento social o de las relaciones humanas y reservando la segunda para el progreso científico y material. (*Diccionario de uso del español*).
- Cultura es el mejoramiento de las facultades físicas intelectuales y morales del hombre. Resultado de este mejoramiento en el individuo y en la sociedad. (*Diccionario ideológico de la lengua española* de Julio Casares).
- Del latín «cultura». Conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico. Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial de una época o grupo social. (*Diccionario de la lengua española* (RAE)).

Estas tres definiciones nos hacen referencia a perfeccionamiento social, relaciones humanas, desarrollo del individuo, modos de vida, expresiones artísticas, avance científico, costumbres. Conceptos todavía amplios y ambiguos para determinar con claridad lo que se enseña en la clase de una lengua extranjera.

Dentro de la didáctica de la enseñanza de las lenguas, la cultura ha sido clasificada desde dos categorías. La primera, la Cultura con «C» mayúscula, que incluye la historia, las artes y el desarrollo social. En segundo lugar, encontramos la cultura con «c» minúscula, que hace referencia a las costumbres, tradiciones y formas de vida de una comunidad.

Otros autores también hablan del concepto de cultura, como por ejemplo Claire Kramch (1998), quien muestra tres segmentos de la cultura presentes en el aprendizaje de una lengua, el elemento social, es decir, el pensamiento compartido por todos los miembros de la comunidad. Un segundo elemento histórico, que serían las producciones materiales que representan al grupo y finalmente la imaginación.

Clifford Geertz (2001) define la cultura como un sistema de significados y símbolos dentro de los cuales los individuos determinan su mundo y formulan sus juicios. Por medio de este sistema las personas se expresan y comprenden su entorno. Este punto es importante para la enseñanza de idiomas, pues nos lleva a pensar que las culturas pueden variar, en cuanto a sus símbolos como a las interpretaciones les que atribuyen los nativos.

Estas explicaciones sobre cultura nos llevan a pensar que es un conjunto de significados adquiridos y que las personas los comparten y los construyen como miembros de una comunidad.

3. La competencia intercultural en la clase de una lengua extranjera

Después de indagar sobre el concepto de cultura, debemos determinar cómo se articula la competencia intercultural en la clase de una lengua extranjera. Byram y Fleming proponen:

El aprendizaje de idiomas debería fomentar la percepción y un mayor entendimiento de la sociedad y la cultura de los hablantes de otros idiomas, pero al mismo tiempo de la sociedad y la cultura del estudiante y de los vínculos entre los dos, esto es, un proceso cognitivo de aprendizaje. (Byram y Fleming, 2009: 13-14)

Según Meyer (1991), la competencia intercultural es parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. Incluiría la capacidad de asimilar su propia identidad para poder mediar entre las culturas implicadas en la situación comunicativa.

El aprendizaje de idiomas debe fomentar una actitud positiva hacia los hablantes. Esta actitud respetuosa no surge automáticamente, ni viene implícita con el conocimiento de las reglas gramaticales, el vocabulario y la pronunciación. Por el contrario, se debe potenciar en la clase con el desarrollo de actividades que partan desde el entendimiento de su propia cultura. Byram y Fleming han ideado un proceso que consta de tres aspectos:

- La integración del aprendizaje lingüístico y cultural para facilitar la comunicación y la interacción.
- La comparación de otros con uno mismo para estimular la recapitación y el cuestionamiento (crítico) de la cultura central en la que se socializan los alumnos.
- El potencial de la enseñanza de idiomas para preparar a los alumnos a efectuar encuentros y comunicarse en culturas y sociedades diferentes de las que normalmente se asocian con el idioma que están estudiando. (Byram y Fleming: 2009:14.)

De esta forma el estudiante podrá desempeñarse adecuadamente en el aspecto lingüístico y comunicarse desde una posición de igualdad con los hablantes del idioma. Este «hablante intercultural» es capaz de mediar entre su propia cultura y la nueva, para fundamentalmente poder aceptar las diferencias y respetarlas.

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas, MCER*, habla de la conciencia intercultural. Se refiere a ella como la percepción y la comprensión entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad objeto de estudios. Este acercamiento provoca un darse cuenta de las diferencias entre ambas.

El *MCER* se refiere también al hablante intercultural, quien debe poseer una serie de habilidades y destrezas entre cuales destacan:

- 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 propia cultura y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar las relaciones estereotipadas. (*MCER*, 2002:102)

Según el *MCER*, el estudiante de una lengua extranjera desarrolla por tanto la interculturalidad en el proceso de adquisición de esa lengua. Las competencias lingüística y cultural respecto a cada idioma se modifican mediante el proceso de aprendizaje que contribuye a crear la competencia intercultural. El estudiante desarrolla una personalidad más rica y logra estar abierto a nuevas experiencias

culturales, lo que favorece la comunicación, que según Rodrigo Alsina (1997) es una comunicación que requiere pautas concretas para que sea efectiva, por ejemplo: la existencia de una lengua en común, la eliminación de prejuicios y la empatía.

La competencia intercultural, por lo tanto, sería la habilidad de un estudiante de poder comunicarse eficazmente usando todas las competencias lingüísticas que ha ido acumulando con su estudio de la nueva lengua. Van Ek (1984) presenta un modelo detallado de todas las competencias que deben ser adquiridas para que se produzca la comunicación eficaz:

- Competencia lingüística o capacidad de conocer y usar la lengua correctamente atendiendo a todos los componentes: fonológico, morfológico, sintáctico, semántico, léxico.
- Competencia sociolingüística o capacidad de comunicarse con precisión en contextos diferentes, con personas diferentes y cuando hay diversas intenciones en la comunicación.
- Competencia discursiva o capacidad de emplear estrategias apropiadas para construir e intentar textos diferentes.
- Competencia estratégica o capacidad de aplicar recursos de comunicación verbal y no verbal para llenar los vacíos en el saber lingüístico del hablante.
- Competencia sociocultural o conciencia del contexto sociocultural en el que se emplea la lengua por los hablantes nativos y de las formas en que este contexto afecta a la selección y el efecto comunicativo de determinadas formas de la lengua.
- Competencia social o capacidad de tomar la iniciativa en una conversación, por ejemplo, saber cuándo interrumpir a alguien, cuándo introducir una opinión, cuándo decir una broma, cuándo decir una mala palabra, es decir conocer las convenciones sociales del grupo.

Generalmente, los profesores de lengua nos centramos en el contenido lingüístico dejando de lado los factores sociológicos y culturales que intervienen en todo uso de la lengua. Hasta ahora el objetivo de la enseñanza ha sido enseñar para hablar y escribir con corrección, sin tener en cuenta a la recepción del mensaje, poniendo en peligro el éxito comunicativo en una situación real. Hoy en día entendemos que los receptores son múltiples y muy diferentes, pensemos en la variedad de hablantes de español existentes en el mundo, debemos preparar a los estudiantes para adecuarse a cada situación comunicativa. La realidad nos muestra que se debe capacitar al estudiante para comprender un mensaje aunque no entienda todos

los elementos lingüísticos, en ello juegan un papel importante sus experiencias y estrategias de uso de su lengua materna.

Byram, Gribkova y Starkey (2002) proponen un modelo que sugiere los componentes adecuados para realizar en la clase de lenguas extranjeras para facilitar la competencia intercultural:

- Los puntos de vista y perspectivas interculturales o *saber ser*: Tener la capacidad de revisar la propia desconfianza frente a otras culturas. Aceptar que los valores, creencias y comportamientos propios no son los únicos. Ponerse en la mirada del otro con comportamientos, valores y creencias diferentes.
- El conocimiento o *saberes*: Conocimiento de los distintos grupos sociales.
- Comparación, interpretación y establecer relaciones o *saber comprender*: Tener la capacidad de interpretar y explicar un acontecimiento relacionado con otra cultura y vincularlo con la propia.
- Obtener las capacidades de descubrimiento y de interacción o *saber aprender/hacer*: Adquirir conocimientos sobre la nueva cultura para ser capaz de seguir las normas de la comunicación y de la interpretación en tiempo real.
- La visión crítica en el plano cultural o *saber comprometerse*: Poder evaluar de manera crítica los puntos de vista del propio país y de los otros.

Como profesoras y profesores de lenguas extranjeras debemos crear las instancias necesarias para que los estudiantes puedan asimilar estos componentes para convertirse en «hablantes interculturales». Los enseñantes deben preparar a los estudiantes para relacionarse con personas de otras culturas. Favorecer que comprendan y acepten las diferencias entre los individuos, especialmente que sea una persona abierta a entender los diferentes comportamientos. Ayudar a comprender el funcionamiento de las interacciones culturales. Incentivar a saber más sobre la cultura de las personas que hablan el idioma que aprende. Y lo más importante, mostrar lo enriquecedor que es este proceso de entendimiento del otro, de vivir nuevas experiencias, de relacionarse con personas diferentes a uno mismo.

Los educadores pueden utilizar múltiples actividades para lograr llevar a cabo estos objetivos, como por ejemplo el enfoque por tareas, los estudios de casos, representaciones teatrales, proyectos, etc.; y no olvidar nunca que su comportamiento individual es el primer ejemplo que tienen los estudiantes en el acercamiento al hablante de la nueva lengua.

4. Actividades para facilitar la competencia intercultural en la clase de ELE

A continuación se mostrarán dos actividades para facilitar la competencia intercultural en la clase de español como lengua extranjera. Se realizaron en un grupo de 16 estudiantes de tercer año del departamento de español.

El contexto de este grupo es especial, pues de los 16 estudiantes, dos son descendientes de japoneses que emigraron a Perú y Brasil, que ahora después de dos generaciones han regresado a vivir a Japón, por lo tanto, estos estudiantes interactúan en sus casas en un español hablado, pero sin un gran conocimiento de las reglas gramaticales del idioma.

Otros dos estudiantes vivieron en países latinoamericanos en su infancia por el trabajo de sus padres, por lo tanto, ya tienen un acercamiento cultural a nuestra cultura. Y una estudiante es hija de un matrimonio compuesto de padre peruano y madre japonesa, ella no ha vivido nunca en Perú, su lengua materna es el japonés, pero tiene familia en Perú y los comportamientos extranjeros no le son tan desconocidos. Estos estudiantes aportaban al grupo sus experiencias de vida y una mirada más amplia de los comportamientos extranjeros.

Por otro lado, de los 16 estudiantes, 5 de ellos estudiarán en el extranjero desde el semestre de otoño por un año, 2 en Madrid, 1 en Barcelona y 2 Ciudad de México. Otro grupo de 5, participará en programas de tres meses en Salamanca y León. Por lo tanto, en general, están muy motivados por conocer y entender las diferencias culturales a las que se enfrentarán en la vida diaria dentro de poco tiempo.

4.1. Conocimiento de la propia cultura

Mirando los diferentes modelos que tienen como centro el desarrollo de la competencia intercultural, todos parten de la premisa que es necesario conocer y evaluar la propia cultura, dentro de este primer paso se inserta esta actividad.

Nivel de los estudiantes: B1

Descripción de la actividad: Se dividió la clase en grupos de 3 personas. Deben pensar 6 preguntas sobre Buenas y mañas costumbres entre las personas de su edad. Cada uno de ellos debe escoger dos preguntas y salir a hacer una encuesta a otros estudiantes de español.

Objetivos de la actividad:

- Reconocer comportamientos culturales cotidianos.
- Manifiestar su opinión sobre comportamientos sociales.

- Criticar comportamientos sociales propios.
- Sintetizar opiniones.
- Relacionar los comportamientos sociales propios con los nuevos de los hablantes de español.

Resultados: Los estudiantes formularon una serie de preguntas, muchas de ellas coincidieron, a continuación veremos algunas:

- ¿Llevar sombrero en la clase es bueno?
- ¿Es malo hablar en voz alta a otra persona?
- ¿Es recomendable saludar a un profesor agitando la mano?
- Cuando te invitan a casa de tus amigos, ¿llevas un regalo caro?
- ¿Salir con una persona que tiene novio o novia es bueno?
- ¿Comprar regalos para tus amigos, después de un viaje es bueno?
- ¿Dormir en la clase es bueno?
- ¿Ir al trabajo con sandalias es bueno?
- ¿Hacer reverencias cada vez que ves a tu jefe es bueno?
- ¿Señalar a una persona con el dedo índice es bueno?
- ¿Dejar que un bebe lllore mucho tiempo es bueno?
- ¿Preguntar la edad a las mujeres es bueno?
- ¿Sonarse la nariz en público es bueno?
- ¿Usar el móvil mientras uno está hablando es bueno?
- ¿Dar besos entre las parejas en el lugar público es bueno?
- ¿Es bueno comer en el autobús o en el tren?
- ¿Podemos tocarnos el pelo frente a los mayores?
- ¿Estás de acuerdo con llevar la mochila llena en la espalda en el tren?
- ¿Maquillarse en público es bueno?
- ¿Estás de acuerdo con cargar el móvil en el enchufe de la clase?

Cada estudiante hizo sus preguntas y luego con las respuestas los grupos reflexionaron y presentaron una conclusión sobre lo que habían averiguado. En general, ellos mismos decían estar sorprendidos con las respuestas, en muchos casos actitudes que han sido vistas negativas en Japón como por ejemplo, llevar gorro en la clase, comer en el tren, dar un beso a su pareja en público, reírse, sonarse o hablar alto en el grupo, ya están siendo aceptadas por las nuevas generaciones y lo que ellos tenían internalizado como una regla única de conducta, en la actualidad se da en forma más relajada.

Algunas de sus conclusiones son:

«Pienso que cada uno tiene su idea, porque nuestro ambiente, que crecieron era diferente. Por eso, si hacemos en público o para otros tenemos que pensarlo.»

«Los resultados fueron iguales a lo que pensamos antes. Pero nos sorprendimos que más o menos la mitad de las personas no les importa sobre sonarse la nariz en el lugar público. Todas las personas tienen mismas opiniones sobre los buenos modales en general, pero a veces hay pequeñas diferencias de valores entre las personas, por esta razón, existen discrepancias sobre algunos temas»

«Antes de hacer la encuesta no pensábamos que las respuestas iban a separar entre estar de acuerdo y en desacuerdo. Pensábamos que iban a coincidir. Nos sorprendió que 5 personas estaban de acuerdo en usar el sombrero durante la clase. Además que hay 3 personas que aceptan que su novio salga con otra persona. Al fin el resultado de la encuesta, muestra que todos tienen un modo diferente de pensar sobre que es bueno.»

4.2. Comparación con otros

Nivel de los estudiantes :B1

Descripción: En grupos de 4 personas conversaron sobre la definición de cultura y cómo ven ellos a los hablantes de lengua española. Debieron responder algunas preguntas:

- a) ¿Qué es para ti una cultura?
- b) ¿Hay rasgos comunes entre las personas que hablan español en los diferentes países del mundo?
- c) ¿Es positivo o negativo la diversidad entre los hablantes de español?

Objetivos:

- Determinar aspectos que constituyen una cultura.
- Advertir diferencias y similitudes entre los hablantes del español.
- Darse cuenta de los estereotipos que tenemos al describir a un hablante.
- Averiguar información sobre la forma de vida de los hablantes del español.
- Comparar diferentes características culturales de los hablantes del español.

Resultados: Los estudiantes presentaron sus conclusiones frente a los compañeros, algunas de sus opiniones son las siguientes:

a) ¿Qué es para ti una cultura?

- Nosotros creemos que una cultura es la manera de saber de sus países. Y es importante para aprender los idiomas. Además, nosotros podemos ver una cultura por las historias y las características.
- Para nosotros una cultura contiene muchas cosas como comida, ropa, artes, religión, política. Básicamente una cultura es lo que el hombre venía creando a través de los recursos naturales que tienen los respectivos países y de la idiosincrasia nacional. Una cultura es lo que se comparte entre los ciudadanos desde hace mucho tiempo así que tiene mucho que ver con la configuración de un carácter. Para terminar, una cultura es algo indispensable para una región o un país.
- La cultura expresa la característica de un país. Depende de la religión, el clima, la región. La cultura cambia, por ejemplo entre las personas que viven en la región calurosa y fría, hay diferencias de vida. Por eso nacen varias culturas.
- Cultura tiene la diversidad de idioma, religión, moral y costumbre, hay diferencias entre los países, creemos que la gente tiene que respetar a otra cultura.

b) ¿Hay rasgos comunes entre las personas que hablan español en los diferentes países del mundo?

- Cada país de Hispanoamérica tiene sus rasgos comunes por ejemplo, se habla español, se saludan con besos, escuchan el mismo tipo de música. También desde el punto de vista del carácter, la gente de Hispanoamérica es abierta, alegre, simpática y expresiva, por eso haga los contactos físicos generalmente.
- Tenemos la imagen que todos los hispanoamericanos son muy alegres y optimistas. Según el internet eso es cierto, y además pueden demostrar sus sentimientos bien. Creemos que a los hispanoamericanos les gusta bailar, cantar, beber y la fiesta.
- Creemos que existen rasgos comunes a todos los países de Hispanoamérica, por ejemplo, lengua, carácter, religión. Aunque existen diferencias de dialectos, en todos los países el español es la lengua oficial.

c) ¿Es positivo o negativo la diversidad entre los hablantes de español?

- Pienso que la diversidad del español puede ser un obstáculo para los extranjeros que aprenden el idioma, cuando pregunté una dirección a un guardia argentino no entendí nada por su acento particular. También

puede surgir la diferencia de vocabulario, En cambio para los nativos no surge ningún obstáculo, así que es una riqueza.

- En nuestra opinión la diversidad del español es una riqueza, porque la persona que quiere estudiar español puede elegir cualquier español que tiene característica de cada país. Por el contrario, eso también puede ser un obstáculo, hay posibilidades de equivocación.
- La diversidad del español es una riqueza, precisamente la diferencia de la cultura es interesante, así que hay que aceptarla, respetarla y conservarla para que no desaparezcan.

Reflexión: Al observar todo el proceso de las actividades, hay algunos elementos a considerar. El primero es que en una sociedad tan unificada como la japonesa, se pueden observar cambios entre los individuos. A través de la encuesta los estudiantes vieron las diferencias y que las respuestas eran inesperadas, sus propios estereotipos se vieron confrontados con la realidad.

El segundo, es advertir que en cambio cuando llega el momento de definir a los hablantes del español, los estereotipos se repiten, somos alegres, expresivos y buenos para la fiesta.

A pesar de estudiar el idioma hace tres años o en algunos casos conocer de cerca la cultura hispanoamericana, su visión sigue siendo sesgada.

5. Conclusiones

El desafío de crear hablantes interculturales es enorme, durante mucho tiempo hemos preparado a los estudiantes a desarrollar sus competencias lingüísticas, para conseguir que puedan hablar correctamente, pero eso no asegura que logren convertirse en hablantes eficaces que logren superar cualquier obstáculo comunicativo.

Detrás de cada lengua hay una red compleja de significados y formas de ver la realidad, por eso debemos favorecer el conocimiento y reconocimiento de las diferencias culturales que conlleva aprender una lengua. Muchas veces este reconocimiento requiere de actividades que supongan una provocación para generar el autoconocimiento y la comparación con el otro. Es indudable que el proceso parte por la reflexión de la propia cultura.

El desarrollo de las competencias interculturales es enriquecedora desde todo punto de vista, posibilita una mejor comprensión del mundo propio y ajeno, la empatía con los otros y una mejor convivencia mundial.

La didáctica de la lengua puede favorecer la creación de la conciencia intercultural mediante la realización de experiencias comunicativas que permitan la reflexión. Las profesoras y profesores debemos contribuir a producir el contacto con la diversidad, siendo nosotros mismos un mediador entre las lenguas y las culturas. Poner a disposición de quienes aprenden no sólo situaciones comunicativas, sino también herramientas de análisis de dicha situaciones para adquirir una autonomía lingüística en la participación social.

Agradecimientos

Esta investigación ha sido parcialmente financiada por *Grant – in - Aid for Scientific research* (C) de la Japan Society for the Promotion of Science.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ BAZ, A. (2002). La interculturalidad en la clase de Ele. Estudio de campo. En: *ASELE, actas XIII*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0120.pdf [consulta 16 de agosto de 2018].
- BYRAM, M, GRIBKOVA, B. y STARKEY, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Council of Europe. Disponible en: <https://rm.coe.int/16802fc1c3> [consultado 25 de noviembre de 2018].
- BYRAM, M y FLEMING, M. (2009). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press (1998). España: Editorial Edinumen.
- CANALE, M. (1995). *From Communicative competence to communicative Language pedagogy*. Traducido por Javier Lahuerta. En: *Competencia Comunicativa*. Madrid: Edelsa, pp. 63-81.
- CASARES, J. (2013). *Diccionario ideológico*. Madrid: Gredos.
- El Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* (2002). Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [consulta 18 de agosto de 2018].
- GEERTZ, C. (2001). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- KRAMSCH, C. (1998). *Language and cultures*. Oxford: Oxford University Press.
- KRAMSCH, C. (2009). El privilegio del hablante intercultural en Byram y Fleming. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press (1998). España: Editorial Edinumen. Pp. 23-37.
- LETELIER, P. (2008). La cultura un buen camino para el aprendizaje del español. En *Acortando distancias: la diseminación del español en el mundo*. Sara Saz editora. Madrid: Imagraf Impresores. Pp. 205-210.

- MEYER, M. (1991). Developing transcultural competence: Case studies of advance foreign language learners. En: D. Butjes y M. Byram (eds.). *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education*, pp. 136-158. Clevedon: Multilingual Matters.
- MOLINER, M. (1998). *Diccionario de uso del español. (2 volúmenes)*. Madrid: Gredos.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*. Disponible en: <https://dle.rae.es/> (consulta: 25 de noviembre de 2018).
- RICO MARTÍN, A. (2005). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos, *Porta Linguarium 3*. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1153761> [consulta: 15 de agosto de 2018].
- RODRIGO ALSINA, M. (1999). *Comunicación Intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2005). En torno a la interculturalidad: Reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua, *Porta Linguarum 4*. Disponible en: <http://www.ugr.es/~ftsaez/aspectos/reflexiones.pdf> [consulta: 15 de agosto de 2018].
- VAN EK, J. (1984). *Across the threshold reading from the modern languages projects of the council of Europe*. Oxford: Pergamon Press.

Hacia la adquisición de la entonación española en contextos sinohablantes: un estudio contrastivo español-chino

WEIQI LI

Universitat Autònoma de Barcelona

1. Introducción

La entonación, junto con los elementos prosódicos como el ritmo, la pausa, la velocidad y la acentuación, contribuye a la musicalidad de la lengua. Se manifiesta principalmente mediante las variaciones y modulaciones de tono (en inglés, *pitch*), y en algunos casos se debe tener en cuenta asimismo otros parámetros acústicos, como la duración (en inglés, *duration*) e intensidad (en inglés, *intensity*). En la comunicación oral, la entonación desempeña múltiples funciones, que no solo son de carácter puramente lingüístico, sino también paralingüístico y extralingüístico. Resulta una de las estrategias más útiles a disposición de los hablantes tanto para intercambiar informaciones como para expresar emociones.

En vista de la relevancia mostrada, en el ámbito de la Adquisición de Lenguas Extranjeras, la percepción y producción adecuada de la entonación forma parte imprescindible de la competencia comunicativa de los aprendices. Sin embargo, en muchas ocasiones, los conocimientos relacionados con la entonación reciben menos atención que otros componentes lingüísticos, y generalmente no se enseñan de manera explícita y precisa. Si bien los aprendices estudian la lengua meta imitando la melodía, se nota el acento extranjero por los matices prosódicos en el habla.

El presente trabajo está enmarcado en una investigación doctoral que intenta proponer nuevos enfoques didácticos en favor de la enseñanza y la adquisición de la entonación de Español como Lengua Extranjera (en lo que sigue, ELE) en contextos sinohablantes. Para alcanzar tal objetivo final, dedicamos este trabajo preliminar a la exposición de las convergencias y divergencias principales entre el sistema entonativo del español y del chino, a fin de explorar las posibles dificultades en la adquisición. En cuanto a los objetos de investigación, como ambas lenguas

se hablan en zonas geográficas bastante amplias y entre una población de enorme cantidad, nos concentramos en las siguientes dos variedades: el español peninsular central y el chino estándar (también se conoce como el chino mandarín).

La descripción de los patrones melódicos a lo largo del trabajo se basa fundamentalmente en el Modelo Autosegmental-Métrico (el modelo o la teoría AM en lo que se sigue) (Pierrehumbert 1980; Beckman y Pierrehumbert 1986; Ladd 2008; etc.). Sostiene que la estructura entonativa se constituye por una secuencia de eventos locales que están asociados con determinados puntos en la cadena segmental. Distingue dos tipos de eventos importantes, a saber, los acentos tonales asociados con las sílabas tónicas y los tonos de frontera localizados al final del enunciado, y los describe con solo dos niveles tonales, un tono alto (H, abreviada de *high* en inglés) y un tono bajo (L, de *low* en inglés). Además, a partir de las propuestas teóricas, establece un sistema en común de etiquetajes prosódicos, denominado ToBI (abreviatura de inglés: *Tones and Break Indices*), a favor de la descripción de los propios inventarios de cada lengua. Actualmente, el modelo goza de mucha influencia y aceptación en un número de lenguas, entre las cuales nos interesan, sobre todo, los estudios enfocados en el español (Sosa 1999; Beckman *et al.* 2002; Face 2002, 2008, 2011; Hualde 2003; Estebas-Vilaplana y Prieto, 2008, 2010; etc.) y en el chino (Li, 2002; Lin, 2004a, 2006; Peng *et al.* 2005; etc.).

El artículo se organiza en cinco partes. En esta primera hemos contextualizado el tema de estudio. En las dos partes siguientes, nos ocuparemos respectivamente de dos nociones importantes para una mejor comprensión de la distancia lingüística chino-española. Introduciremos primero el tono léxico, una propiedad fundamental de la lengua china y que interviene en muchos aspectos prosódicos de esta lengua. Luego observaremos la manifestación acentual, teniendo en cuenta al mismo tiempo el acento léxico y el acento de enunciado. A partir de allí, la comparación de la entonación se expondrá en la cuarta parte. Aclararemos que la entonación no consiste en un fenómeno exclusivo de las lenguas entonativas, pero que la manifestación prosódica difiere en función de lenguas determinadas. Por último, las conclusiones y nuestras reflexiones sobre las futuras investigaciones se encuentran al final del trabajo.

2. Tono léxico: propiedad fundamental de la lengua china

Conforme a la tipología fonológica más general, el chino y el español pertenecen respectivamente a dos tipos lingüísticos: lengua tonal y lengua entonativa. En comparación con el posterior, el chino, como representante típico de la lengua tonal, se caracteriza por el hecho de que toda sílaba lleva un tono léxica-

mente especificado. Adicionalmente, como los caracteres chinos (en chino, 汉字, que significa los pictogramas de la escritura china) son monosilábicos, se deduce que cada carácter muestra su cambio melódico. Tal como indica el lingüista fundador de la filología de la lengua china, Yuen-Ren Chao, el tono léxico consiste en «la propiedad de la frecuencia del sonido propia e inherente de cada carácter»¹ (Chao, 1935).

Se pueden extraer dos rasgos importantes a partir de la definición aportada. Primero, a diferencia de que la entonación aplica el contorno a la unidad melódica, la implementación del tono léxico con el segmento se refleja en que son los caracteres monosilábicos la entidad que asume el tono léxico con sentido contrastivo. Los estudios posteriores, por medio de experimentos acústicos, confirman que las fronteras silábicas se tratan de puntos de referencias de la alineación de tonos léxicos (Xu, 1998; Xu, 1999; Xu y Wang, 2001). Segundo, el tono léxico desempeña exclusivamente la función distintiva, es decir, los diversos caracteres, aunque compartan el fonema idéntico, poseen su propio tono. Por ejemplo, cuando hablamos de la palabra *yǔyán* (idioma, lengua), si uno la pronuncia como *yùyán* (fábula), está diciendo otro carácter distinto, así como cambia el significado por completo.²

El chino moderno estándar³ define cuatro tipos de tonos léxicos: el Tono 1, 2, 3, y 4. En la Tabla 1⁴, visualizamos un mecanismo de descripción comúnmente adoptado que se formula por Chao (1930) y que se denomina como la escala de cinco niveles (en chino, 五度标调法; en inglés, *5-level scale*)⁵. Según el autor, el rango

1 Traducción propia.

2 Conviene añadir que, en esta lengua, una misma pronunciación puede corresponder a varios caracteres. Entonces, existe la posibilidad de mantener la pronunciación exactamente igual después de formular las palabras con distintos caracteres, por ejemplo, 水平-水瓶 (*shuǐ píng*, nivel-botella de agua), 简易-检疫 (*jiǎn yì*, fácil-tratamiento de cuarentena), 留言-流言 (*liú yán*, dejar un mensaje-rumor), etc.

3 Una de las diferencias más destacadas de la fonología entre el chino estándar y los dialectos locales radica en que la cantidad de tonos léxicos varía entre distintos dialectos. Por ejemplo, en algunas variedades de la provincia *Shandong*, solo se dan tres tonos; mientras que el dialecto *Yue* (conocido también como el cantonés) guarda hasta nueve tonos léxicos. (cf. Peng *et al.* 2005)

4 En la tabla se observa un tono ligero (轻声, en chino; *light tone* o *neutral tone*, en estudios elaborados en inglés) sin descripciones sobre su nivel y patrón melódico. De hecho, se trata de una variación de los cuatro tipos de tonos léxicos y su patrón depende de la sílaba precedente. Acústicamente, los tonos ligeros se caracterizan por la disminución del tono (aquí se refiere a la F0, o sea, el *pitch* en inglés), la reducción sustancial de la duración silábica, la debilitación de la intensidad, asimismo el cambio de la calidad vocálica. Por la limitación de espacio, no hemos podido profundizar en el fenómeno, para más discusiones sobre la cuestión, cf. Lin y Yan (1990), Peng *et al.* (2005), Cao (2007), etc.

5 En las épocas tempranas, la propuesta de Chao se deriva mayormente de la percepción y distinción personal. Si existe la posibilidad de cometer errores y provocar desviaciones, a medida que se avanza la tecnología de la fonética y fonología experimental, se van confirmando la utilidad de dicho método y demuestra que se trata de una representación fiable de la clasificación y descripción de los tonos léxicos del chino estándar (Cao, 2002; Lin, 2004b; entre otros).

tonal entero está marcado por cinco niveles tonales. Por medio de la combinación de ellos, la escala logra exponer, no solo los niveles tonales alcanzados por cada tono léxico, sino también el campo tonal, el propio patrón de movimiento, así como las relaciones entre los cuatro tipos. En concreto, la producción tonal es alta y llana cuando se trata de un primer tono; el movimiento muestra tendencia ascendente en el caso del segundo y descendente en el del cuarto; mientras que el tercer tipo representa la configuración más compleja, donde se observa un valle en el medio. Dichos patrones se reflejan de manera esquemática por las flechas en la tabla.

Tabla 1
Clasificación de los tonos léxicos del chino estándar y sus descripciones según la escala de cinco niveles

	Niveles tonales	Tonos léxicos (Descripción del patrón tonal según la escala de cinco niveles)	Funciones distintivas (Ejemplos del fonema <i>ba</i>)
Alto	5	Tono 1 (55) Tono 2 (35)	<i>bā</i> (八, ocho) <i>bá</i> (拔, extirpar)
Semialto	4	Tono 3 (214)	<i>bǎ</i> (靶, centro del tiro)
Medio	3		
Semibajo	2		
Bajo	1	Tono 4 (51)	<i>bà</i> (爸, padre)
		Tono ligero	<i>ba</i> (吧, partícula modal)

De hecho, el motivo con que se considera el tono léxico propiedad fundamental del chino se origina exactamente de la definición de estos patrones contrastivos. Mientras que el nivel tonal alcanzado y el campo tonal ocupado varían en diferentes contextos, el contorno melódico de los tonos léxicos debe mantener, en cualquier contexto, su forma original sin que sufra modificaciones radicales. A modo de ejemplo, veamos el siguiente par de frases:

- (1) a. 贝贝 进入 了 教室。
 bèi bèi jìn rù le jiào shì
 Pepe entrar partícula modal aula
 Pepe entra en el aula.
 b. 贝贝 进入 了 教室?
 bèi bèi jìn rù le jiào shì
 Pepe entrar partícula modal aula
 ¿Pepe entra en el aula?

Figura 1(a). Oscilograma, espectrograma y curva melódica de la declarativa neutra 贝贝进入了教室。(Pepe entra en el aula.), producida por una hablante nativa y monolingüe del chino estándar, lectura en el laboratorio.

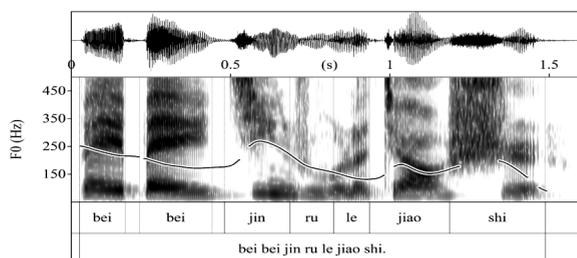
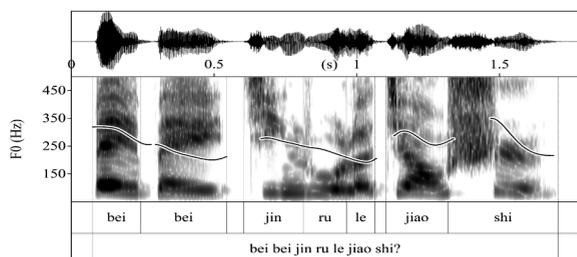


Figura 1(b). Oscilograma, espectrograma y curva melódica de la interrogativa absoluta neutra 贝贝进入了教室?(¿Pepe entra en el aula?), producida por la misma hablante de la Figura 1(a), lectura en el laboratorio.



Las dos curvas melódicas corresponden a dos enunciados con la misma estructura sintáctica, pero producidos respectivamente en dos modalidades, a saber, una declarativa y una interrogativa absoluta. La realización del último tono descendente no resulta problemática en el caso 1(a), puesto que las frases enunciativas terminan originalmente con un final bajo de F0. Sin embargo, cuando el mismo tono léxico tiene lugar en una pregunta total, que se marca por una subida tonal al final, se puede disminuir hasta cierto grado el pendiente de la declinación o mostrar como un aumento entero del rango tonal, pero la forma de la curva melódica no se alterará hasta convertirse en un aumento, tal como se presenta en 1(b).

Asimismo, el ejemplo arriba nos ilustra también la interacción entre el tono léxico y la entonación en la lengua china. Sin embargo, antes de tratar la entonación, nos ocuparemos primero del análisis y comparación del fenómeno de acentuación. Veremos que esta noción está íntimamente vinculada con la realización entonativa, y por lo tanto, es crucial para la comprensión de la distancia lingüística entre el español y el chino.

6 En este trabajo, el análisis acústico se ha realizado con el programa Praat (Boersma y Weenink, 2018), y las figuras se han generado aprovechando parcialmente el script elaborado por Elvira García (2018).

3. Acento: a nivel léxico y oracional

Si entendemos el tono léxico como rasgo particular de lenguas tonales, se dan otros fenómenos suprasedgmentales que tienen en común las lenguas tonales y entonativas. El acento cuenta como uno de ellos. Desde el punto de vista del modelo AM, el acento, o mejor dicho, la sílaba tónica, es de suma importancia, puesto que se encarga del punto de anclaje del acento tonal, de manera que asume el punto de cambio en el movimiento de F0 (Ladd, 2008). Además, más allá del dominio de palabras aisladas, se destaca el acento de enunciado con que se marca la información más importante en una frase, así también causa modificaciones en el contorno melódico. En esta parte, reflexionaremos sobre una serie de preguntas pertinentes: Para nuestros estudiantes sinohablantes, ¿existen las mismas nociones en su lengua materna? ¿Cuáles son las razones por las que se han surgido las tantas discusiones respecto al tema? ¿Cómo se manifiestan, en definitiva, el acento léxico y de enunciado en el chino mandarín en comparación con el español?

3.1. Acento y palabra

En la lengua española, las palabras prosódicas llevan una sílaba tónica⁷. La asignación del acento léxico viene condicionada por determinadas normas. Como en la lengua española, de acuerdo con el segmento final de la palabra o la indicación del signo de tilde, la sílaba tónica siempre recae sobre una de las últimas tres sílabas (que corresponden respectivamente a la palabra aguda, llana y esdrújula). Mientras tanto, en lo que se concierne al correlato acústico, el acento léxico, al ser la prominencia relativa percibida por una sílaba sobre las demás en un cierto dominio, muestra al mismo tiempo cierto aumento en la intensidad, el tono y la duración, por lo que facilita la percepción de los oyentes.

La acentuación del chino, por su parte, se ha complicado bastante por la intervención del tono léxico. Dado que en esta lengua cada carácter monosilábico lleva su propio tono (excepto el tono ligero, que se considera como variante de los cuatro tonos léxicos), toda sílaba, de hecho, es acentuada. Sin embargo, tampoco es cierta la inexistencia de la acentuación en el chino, porque cuando los caracteres aislados

7 Generalmente, el acento léxico del español hace referencia al acento primario de una palabra. En algunos casos condicionados por la morfología (p. ej. palabras compuestas, adverbios con *-mente*, prefijos tónicos, etc.) o la pragmática (p. ej. énfasis, estilo de habla que manejan los locutores, etc.), es posible asignar adicionalmente un acento secundario con correlatos acústicos similares que el acento primario. Dicho fenómeno está documentado desde los estudios clásicos del español (Navarro Tomás, 1944; Quilis, 1981, entre otros). Dado que nuestro análisis se basa fundamentalmente en las producciones neutras de las dos lenguas, no vamos a meternos mucho en la cuestión de este fenómeno en el presente trabajo.

se reúnen y constituyen palabras, forman cierta estructura métrica y así se nota la prominencia relativa. La verdadera y mayor polémica se encuentra en la identificación acentual. Muchas son las propuestas teóricas pertinentes (Chao, 1968; Yin 1982; Shih, 1986; Chen, 2000), pero la mayoría de los experimentos perceptivos sacan conclusiones contradictorias (Lin *et al.*, 1980; Lin, Yan y Sun, 1984; Wang, 2008), e incluso ponen de nuevo la existencia del acento léxico del chino en la ambigüedad. Se sabe que la acentuación se manifiesta acústicamente por medio de las modificaciones de los parámetros de intensidad, nivel tonal, duración y asimismo la calidad vocálica. Mientras que dichos parámetros mantienen un alto grado de coherencia en la producción del acento español, para el chino, la producción ha de respetar ante todo las propiedades de los tonos léxicos y luego se modifica en función de la acentuación y otros procesos fonológicos. Por consiguiente, los parámetros acústicos se contradicen entre sí en la mayoría de las ocasiones, hecho que causa conflictos en la percepción (Lin, Yan y Sun, 1984; Wang y Wang, 1993; Wang, 2008).

3.2. Acento de enunciado

El acento de enunciado indica el acento principal en una unidad melódica. Cae en el elemento más relevante o de énfasis en una estructura informativa, y a eso hace referencia el foco. A pesar de la diferencia a nivel léxico, las dos lenguas han mostrado determinados aspectos de similitud en el dominio de enunciado. Concretamente, en las declarativas neutras de ambas lenguas, el enunciado en total se concibe como el dominio del foco amplio, y la parte nuclear se sitúa al final; mientras que en las enunciativas con cierto elemento de énfasis, el acento de enunciado mantiene la relación interna con la estructura informativa, así que el elemento con foco estrecho modifica el patrón neutro aumentando en los correlatos acústicos como la intensidad, la duración, y sobre todo, la F0 (para el español, se destaca el estudio de Face (2002); para el chino, véase por ejemplo, Xu (1999), Jia (2012), etc.). Por otro lado, la distinción entre las dos lenguas se observa principalmente en la posición sintáctica: en vez de la preferencia mostrada por el español de localizar al final del enunciado mediante el cambio de orden de palabras, la posición focal del chino es más flexible y variable, e incluso muestra la tendencia de anteponerse en la frase.

Dada la homogeneidad del acento de enunciado y su importancia funcional en la estructura fonológica, se necesita, pues, una descripción precisa. Para el español, el acento tonal definido por el Modelo AM describe exactamente el evento tonal asociado con el acento léxico. Una unidad melódica puede contener varias sílabas tónicas, y por lo tanto una secuencia de acentos tonales, pero únicamente el

asociado con el acento de enunciado se considera nuclear. En lo que se refiere a la descripción de este tipo de eventos, el Modelo AM pone de relieve al mismo tiempo dos parámetros acústicos: la F0 y la alineación temporal con la sílaba tónica de los picos y valles tonales (en términos originados de AM, el *scaling* y el *alignment*). Por ejemplo, los acentos tonales prenucleares típicos de la declarativa no marcada del español se caracterizan por el desplazamiento acentual, en sentido de que el aumento empezado al inicio de la sílaba tónica no alcanza su pico hasta la sílaba postónica (Llisterri *et al.*, 1995; Prieto, van Santen y Hirschberg, 1995; Llisterri *et al.*, 2003). La palabra *hermano* en la Figura 2(a) ilustra el pico tardío. Sin embargo, si algún elemento prenuclear recibe énfasis especial, llega a ser la unidad que asume el acento de enunciado, por lo que el valor máximo de la F0 se realiza dentro de la sílaba tónica. Dicho contraste fonológico se manifiesta por la misma palabra *hermano* en la Figura 2(b).

Figura 2(a). Oscilograma, espectrograma y curva melódica de la declarativa neutra *El hermano encuentra dificultades*, producida por una hablante nativa del español peninsular central, lectura en el laboratorio.

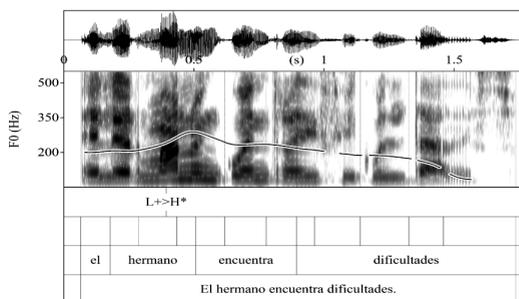
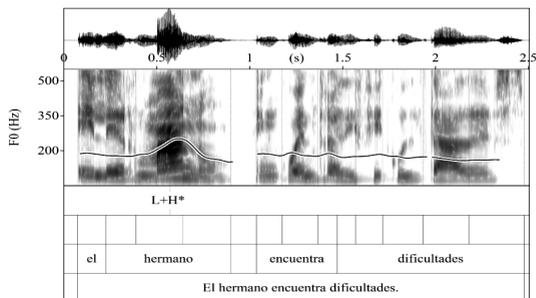


Figura 2(b). Oscilograma, espectrograma y curva melódica de la declarativa neutra *El hermano encuentra dificultades*, producida por la misma hablante de la Figura 2(a), lectura en el laboratorio.



Por otro lado, para la lengua china, ya que los patrones melódicos propios de los tonos léxicos marcan la distinción contrastiva a nivel léxico, dicha propiedad incide la realización del acento de enunciado, y por lo tanto, en la representación de la estructura entonativa. Desde la perspectiva acústica:

[...] in a tone language like Mandarin, discourse-level intonation and lexical tones potentially occupy the same acoustic dimensions in tone languages. Existing work on Mandarin has found that all three prosodic dimensions - duration, F0 and intensity - provide cues for discourse-level information, as well as make contrasts (i.e. lexical tones) between word meanings. (Ouyang y Kaiser, 2015: 69)

Dada la dificultad de aplicar al chino las mismas interpretaciones teóricas que al español, se necesita dirigir la mirada a más estudios fonológicos propios de la lengua china en búsqueda de una respuesta adecuada. Revisando las propuestas desarrolladas en la tradición, si bien interpretan los fenómenos aplicando su propio sistema terminológico, en general, concuerdan en la importancia y el uso del campo tonal (o el rango tonal) al representar la acentuación y la entonación del chino (Chao, 1922; Shen, 1985; Wu, 1993; Lin, 2002; entre otros). Actualmente, el Modelo de dos líneas (en chino, 双线模式) formulado por Shen (1985) consiste en una de las explicaciones más aceptadas entre los estudios. A base de los patrones de los tonos léxicos, el autor define la línea superior y la de fondo articulando respectivamente los puntos tonales máximos y mínimos de un enunciado concreto, de modo que delinea el campo tonal mediante el intervalo dado entre ambas líneas. Como en la lengua china la subida y bajada de una única curva melódica se ha ocupado por el movimiento propio de los tonos léxicos, el acento, la frontera prosódica hasta la entonación no se expresan sino mediante los cambios sistemáticos de las líneas, o mejor dicho, la ampliación y reducción del campo tonal, asimismo el aumento y descenso de la F0 del campo tonal. Tal y como refleja la Figura 3, conforme este modelo (Shen, 1985), el acento de enunciado se expresa con un notable aumento de la línea superior y una subida menos obvia en la línea de fondo. En conjunto, por lo tanto, el campo tonal de la parte acentuada se amplía evidentemente.

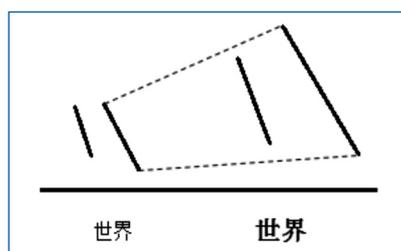


Figura 3. Representación esquemática de una palabra con prominencia. Figura reproducida de Wang (2008: 259). Hay que tener en cuenta que la figura se limita a una muestra visualizada. El grado de cambio no se ha derivado de datos reales.

A través de la comparación anterior, hemos sacado a la luz que los parámetros utilizados para describir los fenómenos suprasegmentales son distintos entre el español y el chino, si bien existen semejanzas sobre los fenómenos en ambas lenguas. En concreto, mientras que en una lengua entonativa como el español, el contorno melódico se manifiesta a través del cambio tonal, en el chino estándar, la modificación del campo tonal refleja mejor la acentuación. Es más, siendo eventos tonales relevantes en la secuencia del habla, la realización prosódica de la acentuación ya representa, hasta cierta medida, la manifestación entonativa de una lengua. A continuación, enfocamos la comparación en la entonación, intentado romper un estereotipo tradicional que afecta la didáctica de la prosodia española a los sinohablantes.

4. Entonación en el español y en el chino

En la tradición existe ampliamente la falsa creencia de que el chino no posee entonación a nivel oracional. Más allá del estereotipo teórico, algunos profesores aún incorporan tal idea a la didáctica de ELE y formulan que los nativos de chino pueden adquirir los patrones entonativos españoles copiando la forma de producción de los tonos léxicos. Esta postura inadecuada se podría atribuir, a nuestro juicio, al papel muy destacado que desempeña el tono léxico en la lengua china. En realidad, sabemos que el tono léxico y la entonación se tratan de dos elementos suprasegmentales relativamente solidarios, y sobre todo, no son mutuamente exclusivos. Desde otro punto de vista, la entonación tampoco es propiedad específica y única de las lenguas entonativas. Ladd afirma que todas las lenguas poseen el rasgo fonológico de entonación, y por añadidura, «some languages have local pitch perturbations for Word accent or tone overlaid on the global intonation» (Ladd, 2008: 31). También hemos puesto de manifiesto en lo analizado arriba que el chino posee acento de enunciado, un rasgo fonológico estrechamente asociado con la entonación. Así, se puede deducir que en esta lengua tonal, si bien los dos fenómenos se aplican en diferentes dominios, el tono léxico en caracteres monosilábicos y la entonación en unidades melódicas, deben combinarse sincrónicamente en la corriente del habla y contribuyen en común al movimiento tonal.

En lo anterior nos hemos acercado a la correlación entre el tono léxico y la entonación del chino estándar aprovechando de los ejemplos en la Figura 1. Observando de nuevo las dos frases, en primer lugar, vemos que cuando la estructura sintáctica es ambigua para la expresión modal, la entonación de los enunciados, concretamente el cambio entonativo dado en la frontera derecha de la frase, es el

único mecanismo utilizado para contrastar la pregunta absoluta a la lectura neutra⁸. En otros contextos, la modificación entonativa da posibilidad de emitir el mismo enunciado en la modalidad exclamativa y/o con diferentes emociones depende de la voluntad y necesidad comunicativa del hablante. En este sentido, se ve que en el chino, no solo existe la entonación, sino desempeña algunas funciones similares a las del español, y así dota más energía y vitalidad al lenguaje.

En segundo lugar, tal como hemos indicado en el segundo apartado, la dirección de movimiento que definen los tonos léxicos mantiene constantemente su forma original. En otras palabras, si bien en aquellas ocasiones como la Figura 1, donde el patrón de los tonos léxicos y la entonación se contradicen entre sí, lo producido al final se trata de un cierto ajuste y modificación: la entonación china está establecida en base de los tonos léxicos sometiendo a ciertas restricciones a fin de no alterar categóricamente la tipología de ellos.

De esta manera, en lo que se refiere a la descripción entonativa, de manera análoga a la descripción acentual del chino, las investigaciones anteriores ponen de relieve que el tono (*pitch*) representa, en definitiva, el resultado de la coexistencia de varios fenómenos fonológicos, por lo que los patrones entonativos no vienen realizados sino por el cambio del campo tonal. Recordamos que el análisis del tono implica abarcar dos dimensiones del valor de F0 y la alineación temporal. No obstante, lo que fija el campo tonal es, por ende, un rango. Entonces, se recomienda otras dos dimensiones de la F0 para su especificación: no solo la extensión mostrada por la diferencia entre el valor máximo y el mínimo, sino también el nivel tonal propio del rango⁹. Por otro lado, como los estudios han demostrado que las fronteras silábicas se tratan generalmente de puntos de referencias de la alineación de los tonos léxicos (Xu 1998; Xu 1999; Xu y Wang 2001)¹⁰, en comparación con el análisis

8 El tono ascendente al final del enunciado del español es bien conocido como la única estrategia que puede distinguir una interrogativa absoluta de una declarativa neutra (Escandell-Vidal, 1999). No obstante, el chino dispone de otros mecanismos en la producción oral, entre los que se destaca el uso de las partículas modales. Las investigaciones morfosintácticas y prosódicas señalan que la aparición de la partícula no es obligatoria, en cambio, el aumento tonal es constante aún en combinación con las marcas gramaticales. En fin, las frases ejemplares aquí son correctas en sentido gramatical y formulan el par mínimo a fin de ilustrar la cuestión. Para discusiones adicionales sobre las marcas gramaticales y las estrategias prosódicas de la interrogativa, véase por ejemplo, Wang (2008).

9 Los autores usan términos distintos refiriéndose a las dos dimensiones del campo tonal, pero la mayoría de ellos comparte aproximadamente el mismo sentido: por ejemplo, *register* y *scope* de acuerdo con Xu y Wang (2001), *level* y *span* en palabras de Ladd (2008), etc.

10 A pesar de la confirmación citada en el texto, cabe indicar que el movimiento tonal no siempre puede alcanzar su meta tonal dentro del final de la sílaba asociada. Según Xu y Wang (2001), en algunos casos el movimiento del tono léxico persiste por un corto tiempo incluso después de la finalización de la sílaba asumida. Atribuyen tal fenómeno a que el órgano de producción, la laringe, puede imponer ciertas limitaciones que determinan la forma detallada de la curva melódica, entre las cuales

del español, la alineación temporal no recibe tanta relevancia en la lengua china: sigue siendo una señal que informa, por ejemplo, la segmentación prosódica, pero no suministra contrastes fonológicos, como el pico tardío del español.

5. Conclusiones y futuros estudios

Resumiendo, a fin de llevar a cabo un estudio contrastivo sobre el sistema entonativo del español y del chino, nos hemos enfocado en una serie de elementos prosódicos, así como en las descripciones correspondientes. Varias son las conclusiones que podemos sacar. En primer lugar, revelamos que la distancia entre ambas lenguas objeto del trabajo radica en que pertenecen a tipologías lingüísticas diferentes. En comparación con las lenguas tonales como el español, el chino posee los tonos léxicamente contrastivos. Se realizan junto con cada sílaba y el patrón melódico viene determinado por ellos. Como consecuencia, la producción entonativa china se ve afectada en gran medida por su intervención, lo cual no solo hace la manifestación acústica menos transparente, sino también dificulta la interpretación de los motivos o factores subyacentes.

En segundo lugar, a pesar de la considerable distinción tipológica, el español y el chino disponen de ciertos fenómenos prosódicos en común, a saber, la acentuación y la entonación. Ponemos de relieve que la entonación no es rasgo específico de las lenguas entonativas; asimismo, el tono léxico y la entonación no son exclusivos entre sí. Desde esta perspectiva, no estamos de acuerdo con aquellas propuestas didácticas tradicionales que tienden a considerar los dos fenómenos como uno mismo, y que enseñan la entonación imitando los patrones propios de los tonos léxicos.

En tercer lugar, la diferencia más relevante de la manifestación entonativa entre una u otra lengua se da en el correlato acústico. Mientras que el cambio tonal se utiliza para configurar el contorno melódico del español, la descripción entonativa del chino se representa por medio de las modificaciones del campo tonal. Concretamente, al analizar la curva melódica que muestra el español, hay que tener en cuenta el valor de la F_0 y la alineación temporal de los puntos de cambio tonal; por otro lado, para la lengua china, el campo tonal se refleja en dos dimensiones distintas, la extensión y el nivel tonal del propio rango.

Este estudio contrastivo constituye, en definitiva, el comienzo de la mejora de la didáctica de ELE sobre el tema. Las observaciones anteriores nos sugieren las

se destacan dos limitaciones principales: el ritmo del cambio tonal y el ritmo de la inversión de la dirección tonal. En breve, el desplazamiento tonal depende de motivos fisiológicos en vez de contrastes lingüísticos. Por lo tanto, dicho fenómeno del chino no resulta lo mismo que el pico tardío en el español.

probables dificultades en la adquisición entonativa por los estudiantes nativos de chino, y así formulamos la siguiente hipótesis en general: se puede prever que las mayores dificultades se concentrarán en los usos confundidos o inadecuados de los parámetros; y en lo más amplio, las influencias causadas por la transferencia o los universales lingüísticos serán diversas, sean positivas o negativas.

Sin duda alguna, hay abundante espacio para seguir avanzando y poner en prueba las hipótesis pertinentes. Ante todo, lejos de ser un estudio exhaustivo, nuestra comparación del sistema global de la entonación se puede profundizar en muchos aspectos, entre los destacan, por ejemplo, la asignación de las fronteras prosódicas y la relación con la estructura sintáctica. Más adelante, cuando un patrón melódico está contextualizado, es decir, cuando nos enfocamos en un determinado tipo de enunciado (p. ej. la declarativa neutra, la interrogativa absoluta, la expresión de cierta emoción, etc.), más estrategias locales y globales se deben ilustrar en la descripción del contorno. Al final, se necesitan argumentos convincentes para la comprobación o modificación de las hipótesis de investigación. Los experimentos acústicos, tanto de percepción como de producción, nos podrán ofrecer datos reales en respuesta a las dudas y cuestiones del ámbito.

Agradecimiento

El estudio de doctorado en que se encuadra el presente trabajo está apoyado por la beca convocada por *China Scholarship Council* (No. 201708390050). La autora agradece a la profesora Lourdes Aguilar Cuevas por dirigir la tesis doctoral, y a los profesores del Centre de Lingüística Teòrica de la Universitat Autònoma de Barcelona por comentarios valiosos sobre los resultados previos de este artículo.

Referencias bibliográficas

- BECKMAN, M. E., DÍAZ-CAMPOS, M., MCGORY, J. T. y MORGAN, T. (2002). Intonation across Spanish, in the tones and break indices framework, *Probus*, 14(1), pp. 9-36.
- BECKMAN, M. E. y PIERREHUMBERT, J. (1986). Intonational structure in Japanese and English, *Phonology Yearbook*, 3, pp. 15-70.
- BOERSMA, P. y WEENINK, D. (2018). Praat: doing phonetics by computer [Computer program]. Version 6.0.43. Disponible en: <http://www.praat.org/> [consulta: 01, 09, 2018].
- CAO, J.-F. (2002). The Relationship between Tone and Intonation in Mandarin Chinese (汉语声调与语调的关系), *Zhongguo Yuwen* (中国语文), 3, pp. 195-202.

- CAO, J.-F. (2007). *Xiandai Yuyin Yanjiu yu Tansuo* (现代语音研究与探索). Pekín: The Commercial Press.
- CHAO, Y.-R. (1922). Experimental study of Chinese prosodic word (中国言语字调底实验研究法), *Kexue* (科学), 7(9), pp. 871-882.
- CHAO, Y.-R. (1930). A System of Tone-Letters, *Le Maître phonétique*, 30, pp. 24-27.
- CHAO, Y.-R. (1935). Intonation of National Language (国语语调), *National Language Weekly* (国语周刊), p. 214.
- CHAO, Y.-R. (1968). *A Grammar of Spoken Chinese*. Berkeley: University of California Press.
- CHEN, M. Y. (2000). *Tone Sandhi: Patterns Across Chinese Dialects*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ELVIRA GARCÍA, W. (2018). Create pictures with tiers v.4.5. [Praat script]. Disponible en: <http://stel.uv.es/labfon/en/praat-scripts> [consulta: 01, 09, 2018].
- ESCANDELL-VIDAL, V. (1999). Los enunciados interrogativos: aspectos semánticos y pragmáticos, I. BOSQUE y V. DEMONTE (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española/Espasa, pp. 3929-3991.
- ESTEBAS-VILAPLANA, E. y PRIETO, P. (2008). La notación prosódica del español: una revisión del Sp-ToBI, *Estudios de fonética experimental*, 17, pp. 264-283.
- ESTEBAS-VILAPLANA, E. y PRIETO, P. (2010). Castilian Spanish Intonation, P. PRIETO y P. ROSEANO (eds.), *Transcription of Intonation of the Spanish Language*. Munich: LINCOM Europa, pp. 17-48.
- FACE, T. L. (2002). *Intonational Marking of Contrastive Focus in Madrid Spanish*. Munich: LINCOM Europa.
- FACE, T. L. (2008). *The intonation of Castilian Spanish declaratives and absolute interrogatives*. Munich: LINCOM Europa.
- FACE, T. L. (2011). *Perception of Castilian Spanish intonation : implications for intonational phonology.*, Munich: LINCOM Europa.
- HUALDE, J. I. (2003). Capítulo 6: El modelo métrico-autosegmental, P. Prieto (ed.), *Teorías de la entonación*. Barcelona: Ariel, pp. 155-184.
- JIA, Y. (2012). *Phonetic Realization and Phonological Analysis of Focus in Standard Chinese*. Pekín: China Social Sciences Press.
- LADD, D. R. (2008 [1996]). *Intonational phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LI, A.-J. (2002). Chinese Prosody and Prosodic Labeling of Spontaneous Speech, *Speech Prosody 2002. International Conference*. Aix-en-Provence.
- LIN, M.-C. (2002). Prosodic structure and lines of F0 top and bottom of utterances in Chinese (普通话语句的韵律结构和基频 (F0) 高低线构建), *Contemporary Linguistics* (当代语言学), 4(4), pp. 254-265.
- LIN, M.-C. (2004a). Boundary Tone of Chinese Intonation and its Pitch (F0) Pattern, *Annual Phonetic Research Report*, pp. 9-18.

- LIN, M.-C. (2004b). Chinese Intonation and Tone (汉语语调与声调), *Yuyan Wenzhi Yingyong* (语言文字应用), 3, pp. 57-67.
- LIN, M.-C. (2006). Interrogative Mood and Boundary Tone in Chinese (疑问和陈述语气与边界调), *Zhongguo Yuwen* (中国语文), 4, pp. 364-376.
- LIN, M.-C., LIN, L.-H., XIA, G.-R. y CAO, Y.-S. (1980). Putonghua Erzici Biandiao de Shiyan Yanjiu (普通话二字词变调的实验研究), *Zhongguo Yuwen* (中国语文), 1, pp. 74-78.
- LIN, M.-C. y YAN, J.-Z. (1990). Putonghua Qingsheng yu Qingzhongyin (普通话轻声与轻重音), *Language Teaching and Linguistic Studies* (语言教学与研究), 3, pp. 88-104.
- LIN, M.-C., YAN, J.-Z. y SUN, G.-H. (1984). Beijinghua Liangzizu Zhengchang Zhongyin de Chubu Shiyan (北京话两字组正常重音的初步实验), *Fangyan* (方言), 1, pp. 57-73.
- LLISTERRI, J., MACHUCA, M. J., DE LA MOTA, C., RIERA, M. y RÍOS, A. (2003). Algunas cuestiones en torno al desplazamiento acentual en español, E. HERRERA Z. y P. MARTÍN BUTRAGUEÑO (eds.), *La tonía. Dimensiones fonéticas y fonológicas*. México, D. F.: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, pp. 163-185.
- LLISTERRI, J., MARÍN, R., DE LA MOTA, C. y RÍOS, A. (1995). Factors affecting F0 peak displacement in Spanish, *Eurospeech'95. 4th European Conference on Speech Communication and Technology*. Madrid 3, pp. 2061-2064.
- NAVARRO TOMÁS, T. (1944). *Manual de entonación española*. Madrid: Ediciones Guadarrama.
- OUYANG, I. C. y KAISER, E. (2015). Prosody and information structure in a tone language: an investigation of Mandarin Chinese, *Language, Cognition and Neuroscience*, 30(1-2), pp. 57-72.
- PENG, S.-H., CHAN, M. K. M., TSENG, C.-Y., HUANG, T., LEE, O. J. y BECKMAN, M. E. (2005). Towards a Pan-Mandarin System for Prosodic Transcription, S.-A. JUN (ed.), *Prosodic Typology. The Phonology of Intonation and Phrasing*. Nueva York: Oxford University Press, pp. 230-270.
- PIERREHUMBERT, J. (1980). *The phonetics and phonology of English intonation*. Massachusetts Institute of Technology, Tesis doctoral.
- PRIETO, P., VAN SANTEN, J. y HIRSCHBERG, J. (1995). Tonal alignment patterns in Spanish, *Journal of Phonetics*, 23, pp. 429-451.
- QUILIS, A. (1981). *Fonética acústica de la lengua española*. Madrid: Editorial Gredos.
- SHEN, J. (1985). Pitch range of tone and intonation in Beijing dialect, T. LIN y L.-J. WANG (eds.), *Working Papers in Experimental Phonetics*. Pekín: Peking University Press, pp. 73-130.
- SHIH, C.-L. (1986). *The prosodic domain of tone sandhi in Chinese*. University of California, Tesis doctoral.

- SOSA, J. M. (1999). *La entonación del español: su estructura fónica, variabilidad y dialectología*. Madrid: Cátedra.
- WANG, H.-J. (2008 [1999]). *Non-linear Phonology of Chinese* (汉语非线性音系学). Pekín: Peking University Press.
- WANG, J. y WANG, L.-J. (1993). Putonghua Duoyinjieci Yinjie Shichang Fenbu Moshi (普通话多音节词音节时长分布模式), *Zhongguo Yuwen* (中国语文), 2, pp. 112-116.
- WU, Z.-J. (1993). A New Method of Intonation Analysis for Standard Chinese: Frequency Transposition Processing of Phrasal Contours in Sentence, Annual Phonetic Research Report, Pekín: Laboratory of Phonetics and Speech Science, Institute of Linguistics, CASS, pp. 1-18.
- XU, Y. (1998). Consistency of tone-syllable alignment across different syllable structures and speaking rates, *Phonetic*, 55, pp. 179-203.
- XU, Y. (1999). Effects of tone and focus on the formation and alignment of f0 contours, *Journal of Phonetics*, 27(1), pp. 55-105.
- XU, Y. y WANG, Q.-E. (2001). Pitch targets and their realization: Evidence from Mandarin Chinese, *Speech Communication*, 33(4), pp. 319-337.
- YIN, Z.-Y. (1982). Guanyu Putonghua Shuangyin Changyongci Qingzhongyin de Chubu Kaocha (关于普通话双音常用词轻重音的初步考察), *Zhongguo Yuwen* (中国语文), 3, pp. 168-173.

El componente cultural del léxico de turismo¹ en un diccionario de ELE para brasileños

GLAUBER LIMA MOREIRA
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

1. Introducción

El diccionario es considerado por varios investigadores como, por ejemplo, Svénson (2009), Battaner (2014) y Porto Dapena (2014), por citar algunos, como una herramienta didáctica que busca registrar los aspectos lingüísticos y extralingüísticos de una lengua. Es una obra pedagógica que puede recoger este tipo de informaciones necesarias para la competencia de los consultantes, independiente de su nivel lingüístico, sobre todo en los repertorios lexicográficos dirigidos especialmente para la enseñanza y aprendizaje de los usuarios extranjeros, tomando en consideración sus necesidades (Maldonado, 2008; Maldonado y Nadin, 2017). Somos plenamente conscientes de que el diccionario no es una enciclopedia, pero defendemos que en él existe espacio suficiente y adecuado para incluir dichas informaciones tanto en la parte de la definición como en los ejemplos de uso (Garriga, 2001; Rey-Debove, 2005), las cuales los estudiantes brasileños de ELE necesitan para mejor comprensión de la palabra.

En este sentido, el objetivo principal del presente trabajo es analizar si el *Diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños* (Señas, 2001) registra el componente cultural en su microestructura. Es importante decir que esta es una obra lexicográfica bastante empleada en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en Brasil (Cf. Moreira, 2013, 2017; Simão, 2016), por esa razón la hemos elegido para este estudio.

1 Este trabajo fue subvencionado por FAPEPI.

2. ¿Para y por qué proponer el empleo del diccionario en clase de lenguas?

La lexicografía pedagógica es una de las ramas de la Lexicografía responsable por investigar diferentes cuestiones del tipo cómo, cuándo y para qué los diferentes usuarios utilizan el diccionario en sus diferentes contextos de uso, además de saber si son obras lexicográficas que sirven, adecuada y eficazmente, para diseminar el aprendizaje y/o conocimiento del individuo, independientemente de la asignatura en la que se emplea y de la lengua utilizada por el lector.

La lexicografía didáctica tiene el objetivo de fomentar la utilización, de manera adecuada y organizada, de las obras lexicográficas, tanto en el aula como fuera de ella, como un recurso *plurilingüístico*, es decir, un material lexicográfico de contenido didáctico que ofrece al usuario un abanico de informaciones que, muchas de las veces, lamentablemente, el consultante no toma en consideración, desechando la idea de que en ellas podrá encontrar solamente otra clase de contenidos. En otras palabras, la mayoría de los usuarios consultan los diccionarios para saber simplemente cómo se escribe una determinada palabra en su lengua o en la lengua de llegada (LL), quieren saber su significado y cómo se dice la palabra *x* de la lengua materna a la extranjera o vice versa (Martínez Ezquerro, 2001; Maldonado y Nadin, 2017). El consultante no disfruta de las informaciones fonéticas, de los ejemplos de uso, de las informaciones culturales o enciclopédicas, cuando las hay, etc.

En el ámbito escolar, emplear frecuentemente el diccionario, impreso o electrónico, y en diferentes contextos y motivos pedagógicos para ayudar al proceso de aprendizaje caracteriza en una consciencia lexicográfica por parte del profesor pues es una manera adecuada y motivadora que no compromete el aprendizaje del estudiante, al contrario, posibilita ampliar sus conocimientos. Pero, para que ello se desarrolle de manera eficaz, es imprescindible que el usuario (re)conozca la estructura de esta obra y sepa el provecho que puede obtener de dicha herramienta, dado que, debido al poco conocimiento acerca de los diccionarios, esta actitud restringe su uso, sin considerarlo un instrumento coadyuvante en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de significativa relevancia (Cf. Lehman & Martin-Berthet, 2013; Domínguez Vázquez & Valcárcel Riveiro, 2015). Es cierto que, con la ayuda de un diccionario, el consultante puede comprender mensajes escritos de forma sencilla, y sin diccionario, puede comprender lo esencial. [...]. *MCER*, 2002: 41).

Aragónés (2001) señala sobre la importancia de la utilización del diccionario en el ámbito escolar para contribuir en el desarrollo del proceso de aprendizaje tanto de la comprensión lectora como de la producción textual del aprendiz de LE, además de las otras destrezas lingüísticas que el diccionario puede enseñar al

lector que lo utiliza. Aragonés (2001: 209) también señala que el diccionario es un complemento imprescindible para el aprendizaje y para el dominio de la lengua, cuyo uso habitual por parte del consultante puede ayudarlo a mejorar el conocimiento del código lingüístico y, especialmente, a ampliar su vocabulario con más precisión, propiedad y seguridad.

Sin embargo, para que el repertorio lexicográfico se convierta en un instrumento útil para los fines señalados arriba, y que el consultante pueda sacar todo el provecho del libro en cuestión, estamos de acuerdo con Torre Madueño (2001: 282) al afirmar que un grupo de docentes preparado en la enseñanza de una lengua específica con una adecuada formación pedagógica (y lexicográfica) para la utilización de su material pedagógico contribuirá a una mayor eficacia en lo relativo a su práctica didáctico-metodológica referente al uso de este material. Mientras que un cuerpo de discentes concentrado y motivado en adquirir información a partir de las fuentes lexicográficas fomentará una mayor capacidad y dedicación por parte del profesor, cuyos beneficios repercuten directamente, obviamente, en el conocimiento de los alumnos.

Alvar Ezquerro (2003: 13), a este respecto, plantea que es necesario que el grupo de profesorado tenga conocimientos acerca del diccionario para que su uso sea real por parte del estudiante y, de esta manera, él será una herramienta de significativa utilidad en el desarrollo del aprendizaje del estudiante de ELE, en nuestro caso, es estudiante brasileño. Hernández (1989) también afirma que los docentes que buscan obtener un significativo éxito en su trabajo pedagógico necesitan del conocimiento sobre la estructura, la función y las informaciones marcadas en los diccionarios como, también, conocer las de estrategias de búsqueda en ellos. Dicho de otra manera, el diccionario es un libro que los usuarios necesitamos conocer su estructura y función con precisión y, con ello, nosotros utilizaremos con provecho el abanico de informaciones que el diccionario presenta.

Asimismo, de manera general, es un hecho confirmado en varias investigaciones realizadas, como por ejemplo en la de Araújo (2007), que una gran parte del profesorado del ámbito de la enseñanza de una LE ha experimentado situaciones en las que el diccionario transmite una explicación que parece insatisfactoria a su alumnado sobre el significado de una determinada palabra, porque el diccionario del estudiante decía algo diferente al suyo, es decir, no correspondía a las expectativas y tampoco aclaraba de todas las dudas del aprendiz, pues el usuario no es consciente de que no todos los diccionarios sirven para realizar las búsquedas de los usuarios en cualquier momento (Sanmartín Saéz, 2017), por lo que la referida situación provoca un descontento en el usuario, puesto que no presenta suficiente información sobre las voces objeto de su interés.

Fue comprobado por diferentes estudios que los profesores no suelen estar adecuadamente instrumentados teóricamente para realizar un trabajo adecuado con los diccionarios para su uso, sean relacionados con los estudios de lenguas o no; y, consecuentemente, ni se sienten seguros para elegir y sugerir un diccionario a sus alumnos, porque no han recibido una preparación teórico-práctica apropiada para ello (Egido Vicente, 2017; González González, 2017; Azorín Fernández y Santamaría Pérez, 2017). Así pues, podemos afirmar que, para utilizar eficazmente las obras lexicográficas, es necesario que el docente esté preparado, teóricamente hablando, para el empleo de esta obra en el aula de LE.

3. **¿Es posible la inclusión de información cultural y enciclopédica en el diccionario?**

Biderman (1998: 129) afirma que solo el diccionario general de la lengua puede acercarse al ideal de describir y documentar el léxico de esta lengua. Sin embargo, este ideal es siempre inalcanzable, ya que el léxico crece en progresión geométrica, actualmente, sobre todo, en virtud de la gran aceleración de los cambios socioculturales y tecnológicos. Esto también ocurre con los diccionarios de aprendizaje, por lo que los contenidos pragmáticos no deben ser ignorados por los hacederos de diccionarios.

Por lo expuesto anteriormente, defendemos que la inclusión de las informaciones culturales y enciclopédicas deben ser registradas en los artículos lexicográficos, en diccionarios en formato impreso y electrónicos (*off* y *online*), para que el aprendiz extranjero aprenda, sin haber tenido el contacto con nativos, la manera de vivir, actuar, reaccionar, ver y explicar el mundo de la comunidad de los hablantes de la LE que esté estudiando, pues dichas informaciones pragmáticas ayudan al proceso de la comunicación en otra lengua con más elocuencia (Atienza Cerezo, 2005: 08; Tarp, 2008; Moreira, 2018). Por esta razón, el aprendiz extranjero aspira encontrar el componente cultural en la lectura del artículo lexicográfico en su diccionario que fue elaborado para fines didácticos, pues el lector de este libro busca más que las informaciones propiamente lingüísticas.

De ahí, acreditamos que las definiciones y los ejemplos de uso disponen del espacio apropiado para presentar tales contenidos a sus consultantes y lectores de usan el libro con diferentes fines de consulta. Afirmamos, más una vez, que, la incorporación de cuestiones culturales y/o enciclopédicas en el cuerpo del artículo de diccionario se convierte en un elemento facilitador para la comprensión de la unidad léxica desconocida por el lector extranjero (Atienza Cerezo, 2005; Moreno

Moreno & Atienza Cerezo, 2016; Nadin, 2017) a la hora de la búsqueda por la unidad léxica.

Aunque exista muchos trabajos ya realizados que señalan la importancia del uso del diccionario en el aula, todavía encontramos en desarrollo muchos otros estudios (Battaner, 2014), los cuales son de gran relevancia para ver sobre cómo se da el uso y lo que los usuarios hacen con estas herramientas y, sobre todo, para la elaboración de ellas. Por ejemplo, algunos de los `problemas´ referentes a la elaboración de diccionarios, podemos destacar los referentes a los artículos lexicográficos y, más específicamente, los relacionados con las definiciones y los ejemplos de uso (Lara, 2004).

Algunas investigaciones como Celotti (2002) y Tungmen Tu (2004) entre otras, señalan que los contenidos de naturaleza enciclopédica y culturales, los centrados en la información sobre la realidad extralingüística de la unidad léxica descrita en el diccionario, no suelen estar contemplados en los repertorios, aunque sean relevantes para el desarrollo del aprendizaje de los aprendices extranjeros (Tungmen Tu, 2004). Estos elementos no se registran en los paradigmas relativos al enunciado definicional y a los ejemplos de uso (Cfr. Garriga Escribano, 2001; Rojas Arregocés, 2016; Moreira, 2017).

Los investigadores mencionados antes defienden que la información lingüística presente en el artículo lexicográfico no es del todo suficiente para que, el consultante extranjero de un área específica y de cualquier nivel lingüístico y de cualquier nacionalidad, comprenda efectivamente el significado de un lema, objeto de estudio de este trabajo y que presentamos en el apartado de análisis de los datos.

4. Pasos metodológicos y corpus del análisis

En este estudio analizamos todos los elementos del artículo lexicográfico, sobre todo, las definiciones y los ejemplos de uso referentes a las entradas del ámbito del Turismo, los cuales fueron elegidos del diccionario de Señas.

Los términos analizados en este trabajo fueron cuatro sustantivos del área de hospedaría: *empleado*, *habitación*, *parador* y *posada*. Todos ellos fueron extraídos del libro de texto *Nuevo Ven 1* (2007) adoptado en el curso de Turismo de una universidad pública en Brasil. Después de la elección de las palabras, comprobamos si estas estaban recogidas en el repertorio de Señas.

En el siguiente apartado, presentamos el análisis descriptivo y la discusión de los resultados.

5. ¿Qué informaciones encontramos en el análisis de los artículos lexicográficos?

En este apartado presentamos el análisis descriptivo de las definiciones y de los ejemplos de uso de las cuatro entradas seleccionadas: *empleado*, *habitación* y *parador posada*, las cuales forman parte del campo léxico de la hostelería, campo léxico de turismo.

Así, como muestra de lo que hemos discutido anteriormente, empezamos nuestro análisis relacionado con la subrama de la hostelería, destacamos los siguientes términos de referencia en esta área, de acuerdo con el diccionario semibilingüe de Señas (2002):

em.ple.a.do, da |empleádo| *m. f.* Persona que realiza un trabajo a cambio de dinero: *en esta empresa han despedido a cuatro empleados; el jefe no sabe tratar a sus empleados* → *trabajador*. □ *empleado*

Para empezar el análisis, presentamos el artículo lexicográfico *empleado*. Según nuestro análisis, consideramos que el empleo de la palabra *persona* representa o puede suponer para los lectores brasileños que, para esta profesión, cualquier persona está preparada para ocupar el referido cargo sin las necesidades y condiciones obligatorias e indispensables de una formación más específica para ejercer una profesión. Para los ejemplos de uso usados para complementar la información marcada en el enunciado definicional, creemos que ellas ofrecen informaciones negativas al contexto definido, es decir, no sería necesario hablar de dispensa de empleado y tampoco de la falta de respeto por parte del jefe en relación a su empleado, pues dichos ejemplos de uso traen un ejemplo peyorativo.

ha.bi.ta.ción |abitación| *f.* Parte o pieza de una casa separada por paredes de las demás: *tenemos que pintar esa ~ porque las paredes están muy sucias*. □ *cómodo*

Para la unidad léxica *habitación*, podemos decir que no se ha marcado ningún tipo de información más allá de la información propiamente lingüística, es decir, la más genérica en relación al significado de la palabra. Además de ello, el diccionario Señas no presenta acepciones, no obstante, *habitación* es un vocablo polisémico y, por tanto, el diccionario debería marcar sus otras posibilidades de uso para que el consultante sepa que esta misma palabra se refiere también, por ejemplo, al espacio físico para hospedarse, además de que existen diferentes tipos. Podemos decir que el ejemplo de uso está bien empleado, pero podría ser más específico para que el lector pueda fijar mejor el sentido de la palabra definida.

pa.ra.dor |paraðór| *m.* Establecimiento hotelero que presta un servicio de gran calidad, con instalaciones conformes al arte, estilo y tradiciones típicas de la región en la que se encuentra: *los paradores españoles suelen ser castillos o conventos restaurados y están en lugares turísticos.* hotel

En el artículo de *parador*, el diccionario no presenta la categoría del alojamiento, es decir, cuántas estrellas, información necesaria para que los extranjeros que no conocen y saben que se trata de un establecimiento hotelero de gran calidad y que, por eso, influye en el precio del hospedaje. En la definición no dispone sobre la ubicación, pues generalmente los paradores se ubican a las afueras de la ciudad, con excepción del parador de Santiago de Compostela, una información enciclopédica importante la cual puede ser contemplada en un ejemplo de uso. En único ejemplo de eso es poco informativo, pues no añade ningún tipo de información más específica, como ejemplos de paradores importantes en España, curiosidades, los estilos, etc.

po.sa.da |posáða| *f.* Establecimiento situado en un camino que acoge a los viajeros: *la diligencia hizo parada en una ~. → mesón, venta.* □ hospedaria

Como se puede observar en el artículo *posada*, el estudiante brasileño de ELE no va a comprender, adecuadamente, su significado exacto pues su definición no es clara ni precisa, lingüísticamente hablando, al leerla. Por ejemplo, el consultante no sabe si, para hospedarse, tendrá que efectuar algún pago. Además, no presenta la categoría, es decir, la forma mundial de indicar la calidad de los medios de hospedaje. En este artículo lexicográfico, las informaciones no favorecen la descodificación, ya que no facilitan una rápida comprensión exacta del artículo por la falta de otras informaciones más precisas, por ejemplo, informaciones enciclopédicas.

Es muy probable que el lector del diccionario no comprenda efectivamente el contenido semántico de los dos vocablos, pues no marca las informaciones enciclopédicas importantes al consultante brasileño y, sobre todo, a los usuarios del contexto de Turismo.

6. ¿Enseñar cultural con el diccionario? Algunas consideraciones

Los datos levantados y **recurrentes** de esta investigación señalizan que la presencia de informaciones de tipo enciclopédicas y culturales en el cuerpo de los artículos lexicográficos, sobre todo, en las definiciones y en los ejemplos de uso, partes totalmente propicia para ello, constituyen informaciones extralingüísticas

que ayudan a la formación del estudiante extranjero en un hablante más autónomo, capaz de interactuar con los nativos con fluidez. Consideramos que los diccionarios los dirigidos a la audiencia extranjera deben destacar tales elementos porque configuran como obras de apoyo a la enseñanza de los que utilizan con fines didácticos (Moreira, 2018).

El análisis de los artículos de *empleado*, *habitación*, *parador* y *posada* sobre los paradigmas lexicográficos referentes a la definición y a los ejemplos de uso carecen efectivamente de informaciones culturales y enciclopédicas, es decir, extralingüísticas, las cuales son de suma importancia para el proceso de desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje de ELE del aprendiz extranjero (Atienza Cerezo, 2004; Salomão, 2015) e, incluso, del estudiante y consultante brasileño.

Por fin, concluimos que el diccionario dispone de espacio suficiente y adecuado para insertar otras informaciones que no sean solamente las lingüísticas. De esta manera el repertorio lexicográfico se convertirá en una herramienta más didáctica e interactiva para las búsquedas escolares y para las lecturas diversas, además de aumentar significativamente su empleo en el contexto escolar y fuera, pues los estudios muestran que el diccionario es poco o mal utilizado por alumnos y profesores, por diferentes motivos. Aprender las costumbres, el modo de vivir, curiosidades, etc., son cuestiones culturales que un aprendiz extranjero anhela saber de la lengua que está estudiando. Nosotros profesores de ELE sabemos que ni siempre el libro de texto ofrece estos contenidos, y aquí defendemos que el diccionario pedagógico puede ofrecer como algo diferenciador de las otras obras lexicográficas.

Referencias bibliográficas

- AHUMADA, I. (2006). Justificación lingüística de las insuficiencias que presentan los actuales diccionarios de la lengua. En: MOYA CORRAL, J. A. y SOSINSKI, M. (eds.). *Lexicografía y enseñanza de la lengua española. Actas de las XI Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*. Granada, pp. 15-32.
- ALVAR ESQUERRA, M. (2003). *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*. Madrid: Arco-Libros.
- AZORÍN FERNÁNDEZ, D.; SANTAMARÍA PÉREZ, M. I. (2017). En: Domínguez Vázquez, M. J.; Sanmarco Bande, M. T. (eds.). *Lexicografía y didáctica Diccionarios y otros recursos lexicográficos en el aula*. Frankfurt: Peter Lang, pp. 109-131.
- BACCIN, P. (2017). A função dos exemplos de uso em um dicionário pedagógico bilíngüe voltado para a produção. En: NADIN, O.; ZAVAGLIA, C. (orgs.). *Estudos do léxico em contextos bilíngües*. Campinas: Editora Mercado de Letras. São Paulo, pp. 97-113.

- BATTANER, M. P. (2014). El léxico como pilar inicial de la reflexión lingüística y el diccionario. En: *Anexos de Revista de Lexicografía*, 32. A Coruña: Universidade da Coruña, pp. 33-62.
- BIDERMAN, M. T. C. (1998). Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. En: ISQUERO, A. N.; OLIVEIRA, A. M. P. P. de. (Orgs.) *Ciências do Léxico. Lexicologia, Lexicografia, Terminologia da ANPOLL*. Campo Grande: UFMS, p. 129.
- CASTILLO CARBALLO; M. A. (2010). Mecanismos de codificación en la producción lexicográfica monolingüe para la enseñanza del español. En RUHSTALLER, S.; GORDÓN PERAL, M. D. *Diccionario y aprendizaje del español*, Investigación de Excelencia, pp. 155-170.
- DOMÍNGUEZ VÁZQUEZ, M. J.; VALCÁRCEL RIVEIRO, C. Hábitos de uso de los diccionarios entre los estudiantes universitarios europeos: ¿nuevas tendencias? En: DOMÍNGUEZ VÁZQUEZ, M. J.; GÓMEZ GUINOVART, X.; VALCÁRCEL RIVEIRO, C. (Orgs.). (2015). *Lexicografía de las lenguas románicas II. Aproximaciones a la lexicografía contemporánea y contrastiva*. Berlin: de Gruyter, pp. 165-189.
- FELIPE DE SOUZA, Á. M. (2008). El léxico en el discurso turístico en la enseñanza de E/LE: ¿Qué léxico enseñar y cómo enseñar? En: El diccionario como puente entre las lenguas y culturas del mundo. *Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica*, pp. 458-466. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc417d9>
- GARRIGA ESCRIBANO, C. (2001). Los ejemplos en los diccionarios didácticos del español. En: ANAYA CASTRO, M. (ed.). *Diccionario y enseñanza*. Alcalá: Universidad de Alcalá, pp. 127-150.
- JIMÉNEZ JIMÉNEZ, B. (1986). *Didáctica del vocabulario*. Barcelona: Editorial Humanitas.
- LARA, L. F. (2004). *De la definición lexicográfica*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.
- LARA, L. F. (2006). El ejemplo en el artículo lexicográfico. En: BERNAL, E.; DECESARIS, J. (eds.). *Palabra por palabra*. Estudios ofrecidos a Paz Battaner (pp. 139-146). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, Institut Universitari de Lingüística Aplicada (Sèrie monografies, 10).
- LEHMANN, A.; MARTIN-BERTHET, F. (2013). *Lexicologie, Semantique, Morphologie, Lexicographie*. Paris: Armand Colin.
- MALDONADO GONZÁLEZ, C. (2012). Diccionarios y educación: ¿una relación de compromiso? En: NOMDEDEU RULL, A; FORGAS BERDET, E; BARGALLÓ ESCRIVÁ, M. (eds.). *Avances de Lexicografía hispánica* (I). Universitat Rovira i Virgili, pp. 11-27.
- MOREIRA, G. L. et al. (2013). *Reflexões e ações no ensino e aprendizagem de Espanhol/LE*. EdUece: Fortaleza.

- MOREIRA, G. L. (2017). ¿Pero es qué todavía es útil usar el diccionario? Un diálogo sobre la importancia de su empleo en la clase de ELE con Concha Maldonado y Odair Nadin. En: MOREIRA, G. L. *Revista Fórum Linguístico*, 14(3), pp. 2388-2395. Universidade Federal de Santa Catarina.
- MOREIRA, G. L. (2018). *Diccionario y enseñanza de ELE: propuesta de un modelo de artículos lexicográfico para estudiantes brasileños*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- PORTO DAPENA, J. A. (2014). *La Definición lexicográfica*. Madrid: Arco/Libros, S. L.
- REY-DEBOVE, J. (2005). Statut et fonction de l'exemple dans l'économie du dictionnaire. In: HEINZ, M. (ed.). *L'exemple lexicographique dans les dictionnaires français contemporains*. París: Lexicographica, pp. 15-20.
- RODRÍGUEZ BARCIA, S. (2016). *Introducción a la lexicografía*. Proyecto editorial claves de la lingüística. Editorial Síntesis. Madrid.
- ROJAS ARREGOCÉS, E. (2016). *Los ejemplos en los diccionarios escolares de Colombia*. Tesis doctoral. Programa de Traducción y Ciencias del Lenguaje. Universitat Pompeu Fabra.
- SALOMÃO, A. C. B. (2015). O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. San Paulo, Campinas, 54(2), pp. 361-392..
- SANMARTÍN SÁEZ, J. (2017). En: MOREIRA, G. L. El diccionario de turismo como herramienta del aprendiz de ELE: entrevista con Julia Sanmartín Sáez. *Caderno Virtual de Turismo*. Río de Janeiro, 17(2), pp. 5-8.
- SEÑAS. (2001). *Diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños*. Universidad de Alcalá de Henares. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- SVENSÉN, B. A. (2009). *Handbook of Lexicography. The Theory and Practice of Dictionary-Making*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TARP, S. (2008). *Lexicography in the Borderland between Knowledge and NonKnowledge*. Tübingen: Niemeyer.
- TORRE MADUEÑO, M. D. F. de la. (2001). Uso de los diccionarios y posibilidades pedagógicas en la enseñanza de segundas lenguas. El caso de filología inglesa. En: *Diccionario y enseñanza*. Universidad de Alcalá de Henares, pp. 279-285.

Google Traductor: una herramienta para el desarrollo del aprendizaje del léxico de ELE en el ámbito del turismo

GLAUBER LIMA MOREIRA
(UFPI/UPF-IULA)

EDNA MA. V. M. ARAÚJO
(UECE/IMPARH)

1. Introducción

Las nuevas tecnologías disponen de diferentes dispositivos que pueden ser utilizados para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, tanto extranjeros como maternos. Como ejemplo de ello, podemos citar *Smartphone*, *iPhone*, *Tablets*, *iPads*, que ofrecen innumerables posibilidades de consultas e informaciones lingüística u otras (históricas, culturales, etc.) a los usuarios (Guo, 2014; Santos y Bezerra Junior, 2013; Gangaiamaran y Pasupathi, 2017).

Estos dispositivos han provocado una «nueva forma» para el desarrollo del proceso de aprendizaje (*Mobile-learning*), mediante la cual el aprendiente tiene la oportunidad de aprehender el nuevo código lingüístico utilizando las tecnologías móviles (Singh, 2010), como ejemplo de ello las aplicaciones, en especial las creadas para ayudar a la hora de una traducción, como es el caso de Google Traductor, objeto de estudio de nuestro trabajo.

De ahí, el objetivo del presente artículo es presentar el resultado de una investigación cualitativa, desde un punto de vista descriptivo, cuyo eje principal es analizar el uso de la herramienta bilingüe Google Traductor en la traducción de español para la lengua portuguesa, durante las clases de español como lengua extranjera (ELE), con estudiantes brasileños de nivel universitario en la carrera de Turismo. Utilizamos dicha aplicación para una actividad de traducción textual de nivel lingüístico A1 y A2, en la que se usaron términos en español del área de

Turismo. En esta actividad, los alumnos utilizaron la opción de español de la aplicación móvil con el fin de buscar los vocablos desconocidos para producir la versión del texto en portugués, lengua de los informantes del estudio. Finalmente, con el objetivo de conocer los puntos positivos y negativos del uso de este dispositivo en la actividad de traducción del estudio, realizamos una entrevista con los alumnos.

A continuación, presentamos el marco teórico, los caminos metodológicos, el análisis de los datos y los resultados recogidos.

2. Marco teórico

2.1. El uso de aplicaciones móviles en la enseñanza y en el aprendizaje de LE

Las nuevas tecnologías ofrecen diversos dispositivos móviles con características de diccionarios, los cuales pueden ser de tipo monolingüe, bilingües y multilingües. Estas herramientas, dependiendo de su tipología, disponen de informaciones diversificadas, tales como, separación silábica, sílaba tónica, definición de la palabra y sus usos, equivalencias, que posibilitan al aprendiz comprender palabras desconocidas, traducir textos, aprehender la pronunciación y leer textos en otros idiomas.

Las aplicaciones disponibles para el aprendizaje y sus evaluaciones son ampliamente divulgadas en los estudios de Guo (2014), Chen; Son (2016), Gangaiamaran y Pasupathi (2017). Tomando en consideración los estudios sobre herramientas en dispositivos móviles, tales como: aplicaciones para la plataforma Android - *Tablets, smartphones* y para la plataforma iOS - *iPhones, iPads, iPods*. Para este estudio, nuestro foco, por tanto, es la aplicación de traducción Google Traductor, disponible gratuitamente en Internet.

Según los investigadores mencionados anteriormente, es de gran importancia conocer una aplicación y saber evaluarla, así es más fácil para el profesor utilizarla en sus prácticas pedagógicas e indicar la más apropiada para el alumno, además de saber orientarlo a cómo usarla de forma más efectiva en su aprendizaje. Por tanto, un profesor actualizado y con disposición para usar las nuevas herramientas tecnológicas como aliadas en su práctica de enseñanza debe, o mejor, tiene la obligación de saber utilizarlas y enseñar a los alumnos a usarlas también.

Google Play ofrece diversas aplicaciones (App) gratuitas para el aprendizaje de idiomas. A continuación, presentamos la descripción de los «tres grupos de aplicaciones:

1. Aplicaciones de vocabulario desarrollados como diccionarios bilingües o herramientas que auxilian en el aprendizaje de vocabulario;

2. Aplicaciones para la enseñanza de las destrezas lingüísticas: hablar, escuchar (comprender), leer y escribir;
3. Aplicaciones de entretenimiento: con contenidos interactivos que motiven a los usuarios en el aprendizaje informal, tales como, películas, músicas y juegos». ¹ (Chen, 2014: 44) (traducción propia).

Al analizar las categorías de aplicaciones propuestas por Chen (2014), observamos que el Google Traductor encaja en la primera categoría (grupo 1), pues es un diccionario bilingüe que ayuda en el aprendizaje de vocabulario. Éste también presenta elementos del ítem 2, ya que el usuario puede escuchar y repetir el texto traducido.

2.2. La aplicación Google Traductor

El Google Traductor es la aplicación de su tipología más utilizada para la traducción en línea, a pesar de que otras funcionen igualmente. Sin embargo, el Google Traductor parece ser el preferido por ser más interesante y por ser una herramienta que siempre está siendo actualizada, tanto a través de cada traducción que alguien hace y encuentra un error, como por medio de las publicaciones bilingües que son divulgadas todos los días en la web.

Resaltamos, por tanto, que el Google Traductor realiza una traducción automática, por lo que se producen errores. Sin embargo, sus administradores, cada vez más, buscan programas que combinen la inteligencia artificial con el conocimiento lingüístico de los idiomas que ofrece, intentando minimizar las discrepancias que ocurren en los textos traducidos. Es evidente que aun hay algunos errores relativos a expresiones, argot y fraseología que son propios de cada idioma, éstos constituyen una dificultad, puesto que la herramienta ha de contestar a significados específicos de cada comunidad lingüística.

2.3. El aprendizaje del léxico de ELE en Turismo

Los estudios sobre el aprendizaje del léxico de una lengua en contexto común o especializado siguen en auge debido a varias razones, por ejemplo, la utilización de herramientas tecnológicas o no para el desarrollo del aumento de vocabulario, la

1 «[...] three groups: (1) vocabulary Apps designed as bilingual dictionaries or tools that enhance vocabulary skills, (2) language skills Apps designed towards the four modalities of language proficiency (speaking, listening, reading and writing), and (3) entertainment Apps featuring interactive content that engage users in informal learning such as movies, song, and games». (Chen, 2014: 44).

presencia de neologismos en los libros de textos, el empleo de diccionarios electrónicos e impresos en el aula, etc.

Los libros de texto adoptados en las clases de español para extranjeros generalmente exponen diálogos, microtextos o textos creados por los autores o reales (extraídos de otras fuentes bibliográficas) de diversas situaciones comunicativas en que el alumno, futuro profesional de turismo en potencia, probablemente tendrá contacto con dichas situaciones profesionales, en las cuales se ofrece un vocabulario especializado de una determinada área del ámbito del turismo como, por ejemplo, la atención de un camarero en un restaurante, bar o tienda; la realización de una llamada telefónica en la recepción de un hotel, hostel o parador para hacer una reserva o efectuar una cancelación o resolver una duda sobre el establecimiento; un guía turístico tendrá que preparar una ruta por unos puntos turísticos de una ciudad; entre otras situaciones relacionadas con los sectores turísticos.

De lo expuesto anteriormente, podemos percibir que existe un repertorio léxico específico que el estudiante de español va a necesitar conocer adecuadamente para que pueda usarlo de manera satisfactoria, con el objetivo de no provocar problemas de comprensión y para el desarrollo de su actividad profesional, sea en el contexto lingüístico escrito u oral.

A pesar de que los idiomas portugués y español presentan una significativa similitud semántica y sintáctica, también hay que considerar que existen ciertas «trampas», como es el caso de los falsos amigos (heterosemánticos), que pueden llevar al lector a confundirse durante una determinada actividad como, por ejemplo, en la elaboración de una traducción escrita entre estos pares lingüísticos.

Consideramos que las actividades de traducción realizadas por los dispositivos móviles, por ejemplo, bastante utilizados hoy día por los estudiantes y profesionales, pueden convertirse en una herramienta que no facilita ni motiva la consolidación del aprendizaje del léxico del aprendiz extranjero, ya que el estudiante puede aprender el idioma meta a través de la comparación de la traducción realizada por el móvil, o cualquier otro recurso informático, lo que provoca, en muchos de los casos, que la traducción no sea fidedigna y, por esta razón, es necesario que el alumno, con o sin la ayuda del profesor, pueda analizar el texto ofrecido por dicha herramienta y trabajar la reescritura del propio texto, realizando las debidas y necesarias correcciones.

De hecho, es importante que nosotros, los profesores de lenguas extranjeras, presentemos en el aula actividades con estos dispositivos para mostrar a los estudiantes que es necesario poner atención en la calidad del material traducido por ellos, siendo imprescindible hacer una evaluación pormenorizada del texto.

3. Metodología

El Google Traductor fue utilizado para dos actividades de producción textual destinadas a 15 estudiantes brasileños de español de nivel lingüístico A1 y a 10 estudiantes de A2, en las que se empleaban términos específicos del área de Turismo. Los sujetos son universitarios de la carrera de Turismo en una universidad federal de Brasil, de la región del Nordeste. Los seis han estudiado muy poco español en la escuela, por tanto, este es su primer contacto con el enfoque comunicativo en la lengua española, pues el objetivo de la enseñanza del idioma en la secundaria y bachillerato es totalmente el enfoque funcional. Para este estudio hemos seleccionado al azar seis estudiantes, 3 de cada nivel, para analizar sus textos.

Hemos elegido con antelación un pequeño texto y se lo hemos entregado a los estudiantes durante una clase normal con duración de 1h para la tarea. Los textos en español presentaban algunos términos que posiblemente podrían causar dudas a la hora de la traducción para el portugués. El corpus empleado fue extraído del libro de texto *Cinco Estrellas* de la autora Concha Moreno, (1994).

En estas actividades, los estudiantes utilizaron la opción del español del dispositivo móvil Google Traductor, con el fin de buscar los vocablos desconocidos para producir la versión del texto en español más adecuada según sus conocimientos en el idioma extranjero.

Al terminar la tarea, realizamos una entrevista con todos los estudiantes para conocer los puntos positivos y negativos del uso de este dispositivo de traducción.

Luego, analizamos las producciones textuales de los alumnos individualmente, observando las traducciones dadas para los términos presentados en la tarea y, por fin, presentamos los resultados recogidos con la utilización del traductor en análisis.

Para la realización de la investigación seguimos los siguientes pasos metodológicos:

- a) Seleccionamos los textos extraídos del libro de texto, para la elaboración de la actividad de traducción con el Google Traductor, de uno de los materiales didácticos de los alumnos, como ya hemos mencionado anteriormente. Los textos seleccionados fueron: *Problemas con el asiento* (p. 12) y *Pazo tradicional gallego* (p. 42).
- b) Realizamos en el aula la actividad de traducción con la aplicación Google Traductor con los *smartphones* de los estudiantes;
- c) Después de la actividad, realizamos la entrevista con todos los participantes de la investigación en el aula.

A continuación, presentamos los procedimientos para la realización de la actividad con el Google Traductor:

- a) Primeramente, presentamos el funcionamiento de la aplicación para preparar a los participantes para la realización de la actividad con esta herramienta;
- b) Luego, entregamos la actividad de traducción compuesta del texto en español para ser traducido al portugués y explicamos los procedimientos que ellos deberían seguir, los cuales fueron:
 - 1) El uso del dispositivo móvil, o teléfono móvil, para escanear el texto con la aplicación Google Traductor y copiar la traducción presentada por él;
 - 2) Elaboración de la traducción hecha por el propio participante sin el uso la aplicación; y
 - 3) Comparación de las traducciones divergentes presentadas en los términos traducidos por la aplicación y por el participante.

Después de la realización de la actividad, organizamos una entrevista semiestructurada con las siguientes cuestiones:

- I. ¿Utilizas el diccionario electrónico? ¿Cuál?
- II. ¿El uso del Google Traductor fue fácil/difícil? ¿Por qué?
- III. ¿Qué piensas sobre el empleo de esta aplicación o de otras en el aprendizaje de E/LE (puntos positivos/negativos)?

4. Presentación del análisis de los resultados

Es importante resaltar, que los textos traducidos han sido extraídos de uno de los libros didácticos, *Cinco Estrellas* (2009), de los alumnos participantes de la investigación y, en nuestra opinión, no presentaban un grado elevado de términos que pudieran causar muchos problemas a la hora de la traducción. No obstante, algunas traducciones hechas por la aplicación provocan cierta dificultad para la comprensión del lector brasileño, según revelan el análisis de los datos presentados más adelante.

Explicamos, los significados de las siglas usadas: TGT (Traducción del Google Traductor) y TA (Traducción del Alumno). Veamos, entonces, los textos seleccionados en la actividad y el análisis de los datos de cada problema de traducción que hemos encontrado.

TEXTO 1: TURMA A1

- ▶ Perdone señorita, ¿podría cambiar de asiento por favor? Es que aquí tengo muy poco espacio para las piernas.
- Perdón, señor, pero debía usted haber avisado en el mostrador de embarque para que le pusieran en la fila 14, al lado de la salida de emergencia.
- ▶ Ya lo sé señorita, pero se lo pido ahora.
- Un momento, señor, a ver si alguien quiere cambiarle el sitio.

- Frase 1 - original: ¿Podría cambiar de asiento por favor?

TGT: Posso trocar de lugar, por favor?

TA: Posso trocar de assento, por favor?

En este ejemplo, el Google Traductor empleó una traducción, tal vez la más utilizada por las personas. No obstante, en nuestra opinión, sería más adecuado traducir por el vocablo *assento*, ya que una silla enumerada se llama así. El alumno, por tanto, hizo una buena traducción, al contrario de la herramienta.

- Frase 2 - original: ... pero debía usted haber avisado en el mostrador...

TGT: ...você deveria ter avisado no mostrador...

TA: ter ligado no balcão...

Aquí, es evidente que lo más adecuado sería la traducción *ter avisado* o *ter informado* no balcão. La palabra *ligado* se da en una situación de llamada telefónica que no se refiere al contexto del material en análisis.

- Frase 3 - original: ...a ver si alguien quiere cambiarle el sitio.

TGT: ...se alguém quer mudar o site.

TA: ...se alguém pode mudar de lugar.

En la traducción de la aplicación tomamos en consideración la traducción de *site* para el español que es *sitio*, y en portugués es *site*, como en el inglés, pero también hay la palabra *sítio*. Pero el sentido del texto es *asiento* (*assento*), y no el de correo electrónico.

Cabe resaltar que dos alumnos pusieron *assento* y uno utilizó el vocablo *lugar*, pero el contexto es *asiento* (*assento*); sin embargo, de manera general, muchos hablantes utilizan la palabra *lugar*, como podemos ejemplificar: «troca de lugar comigo?», es decir, la palabra *lugar* es usada para situaciones generales de espacio físico.

TEXTO 2: TURMA A2

Pazo tradicional gallego

El Hotel de la histórica ciudad de Tui, fronteriza con Portugal, reproduce fielmente un pazo rural gallego, en un entorno montañoso y fluvial.

Este establecimiento es ideal para los aficionados al deporte y actividades en contacto con la naturaleza.

Con sus muros graníticos, madera de castaño gallega sobre suelos, techos, vigas y escaleras, recrea la ornamentación de los típicos pazos de la tierra.

Los suaves tonos de las paredes y el rústico mobiliario consiguen un ambiente acogedor y sosegado en sus confortables habitaciones. Cuenta además con una espléndida piscina y un bello jardín.

- Frase 1 - original: ...un pazo rural gallego...

TGT: ...um galego rural pazo... / uma mansão gatiego rural

TA: una casa rural galega / una mansão...

En la traducción del Google Traductor, en el primer grupo nominal el orden de los términos no se corresponde con la estructura sintáctica estándar del portugués, y la palabra *pazo* no fue debidamente traducida por el informante. En la segunda traducción se dio la traducción de *pazo*, pero la palabra *gatiego* se quedó igual, sin ninguna modificación del texto original.

En la traducción realizada por el participante fueron usadas las palabras *casa* y *mansão* para el lema *pazo*. Posiblemente sería más adecuado emplear *casa galega* na zona rural, visto que no es esa expresión usada para el área fuera de la ciudad.

- Frase 2 - original: Con sus muros graníticos...

TGT: ...com suas granlicos paredes... / com seus muros graníticos... / muros de granito...

TA: muros sólidos, muros de granito, muro de granizo, paredes de granito, paredes graníticas.

En la TGT, a pesar de que *grancilicos* es un término usado para un revestimiento áspero, no es un término muy utilizado de forma general, sino solo, tal vez, por el especialista del área de la construcción, arquitecto, ingeniero, etc. La palabra *granito* es la más usada en portugués para el lector lego, por tanto, la mejor para su uso.

El empleo de las palabras *sólido* y *granizo* en la traducción elabora por todos los participantes no revela el verdadero significado del término usado en el texto.

- Frase 3 - original: ... de los típico pazos de la tierra...

TGT: ...típicos pazos da terra.

TA: típicas casas da terra / típicos paços da terra / típico das casas do local / das típicas mansões da terra.

Observamos, de nuevo, que la aplicación no tradujo la palabra *pazos*, y, por eso, los participantes dejaron en portugués el mismo término en español.

En la traducción de los participantes hubo una traducción en la que se usó *paços*, que es una localidad y no casa. También encontramos el uso de *local* para *tierra*, que quizá sea más adecuado, ya que es un lugar específico. Aunque hayan realizado la traducción, los participantes no utilizaron la manera más adecuada del término en portugués.

5. Discusión de los datos recogidos

Percibimos en la muestra de las traducciones presentadas en este trabajo que, en la mayoría de los casos de la traducción hecha por el Google Traductor, no hubo una adecuación de términos que correspondan de forma más apropiada al contexto de la lengua portuguesa. Además, hubo casos en que no se produjo la traducción y el texto en español fue mantenido en la lengua de llegada. Ya en la traducción de los alumnos participantes hubo traducciones que se adecuaron más al contexto lingüístico del portugués de Brasil.

Dicho resultado corrobora lo expuesto anteriormente sobre las posibles discrepancias en las traducciones hechas por un traductor automático, como la aplicación del Google Traductor, que, a pesar del esfuerzo de los desarrolladores de los dispositivos en perfeccionarlos cada vez más con programas lingüísticos, todavía debemos tener la debida atención de leer con cuidado cada traducción observando lo que es adecuado al contexto de la lengua meta, y lo que necesita ser ajustado a ese contexto para que el texto resulte comprensible para cualquier lector, especialista o no del asunto abordado.

Para los datos recogidos de la entrevista, el resultado reveló que:

1. Todos los participantes utilizan el diccionario electrónico en las clases de lenguas extranjeras, y para informaciones en portugués.
2. Fue fácil utilizar la aplicación, pero consideran que no es una herramienta fiable en cuanto a la traducción presentada por el traductor se refiere.

3. Los participantes acreditan que el GT parece no ser un aplicativo de todo fiable, pues no hace bien la traducción.
Estáis repitiendo lo mismo en el punto 2 y 3. Una forma de ponerlo sería:
 2. Consideran que es una aplicación fácil de manejar.
 3. Los participantes acreditan que no es una herramienta fiable en cuanto a la traducción presentada por el traductor se refiere.

Es importante decir que estamos de acuerdo con las respuestas de los participantes. De un lado, confirmamos que la popularidad de las aplicaciones de traducciones entre los estudiantes es innegable, visto que casi todos las utilizan en sus clases; también estimamos que debemos poner más atención en las traducciones presentadas por estas herramientas, puesto que los traductores automáticos son máquinas y, por esta razón, no resuelven los problemas lingüísticos de una lengua, como, por ejemplo, la fraseología, las expresiones, los argots, que tienen significados propios de una lengua dada; y, por otro lado, debemos considerar la cuestión de la fiabilidad, visto que muchas traducciones pueden traicionar el contexto de la lengua de llegada.

6. Conclusiones

Al final de la tarea realizada en el aula con los aprendientes de ELE, podemos afirmar que la aplicación de traducción Google Traductor es un recurso adecuado para los estudios de español, además de ser un material motivador y novedoso para el desarrollo del conocimiento del léxico de ELE de los estudiantes brasileños en el campo del Turismo.

No obstante, existen algunos puntos que precisan ser observados a la hora de la traducción, ya que este es un traductor automático y presenta algunas divergencias de términos que no corresponden al significado en la lengua meta.

Los informantes utilizan con bastante frecuencia el traductor en diferentes tareas, sobre todo para resolver dudas específicas sobre el significado de ciertas palabras, así como para comprobar una información. En las entrevistas hemos detectado que los estudiantes son conscientes de que no pueden fiarse de todas las traducciones realizadas en el Google Traductor, pues no disponen de todas las informaciones que los usuarios necesitan y, por eso, deben realizar una revisión del texto.

Por tanto, resaltamos que tuvimos algunas limitaciones para la realización del presente trabajo, como, por ejemplo, a) el reducido número de informantes; b) trabajar con apenas un texto en cada grupo, y c) el uso de apenas una aplicación para poder establecer una comparación de los resultados obtenidos en las dife-

rentes aplicaciones. Sugerimos que, para otras investigaciones, esas limitaciones puedan ser minimizadas y otros textos puedan ser utilizados para las traducciones con más de una aplicación. Asimismo, otros soportes de diccionarios pueden ser utilizados para comparar las posibilidades de traducciones de las lexías con las presentadas por las aplicaciones.

Referencias bibliográficas

- GANGAIAMARAN, R.; PASUPATHI, M. (2017). Review on use of mobile apps for language learning. *International Journal of Applied Engineering Research*. Delhi, 12(21), pp. 11242-11251. Disponible en: <https://www.ripublication.com/ijaer17/> [consulta: 03-09-2017].
- GUO, H. (2014). *Analysing and evaluating current mobile applications for learning English speaking*. MA thesis. Birkbeck College, University of London. Disponible en: https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/filefield_paths/analysing_and_evaluating_current_mobile_applications_v2.pdf. [consulta: 15-02-2017].
- MORENO, C.; TUTS, M. (2009). *Cinco Estrellas: español para el turismo*. Madrid: SGEL.
- SANTOS, F. R. J.; BEZERRA JUNIOR, M. H. (2013). Dispositivos móveis como ferramenta educacional no município de Canindé-CE. *Anais Infobrasil, 2013*. Disponible en: <http://www.infobrasil.inf.br/pagina/anais-2013> [consulta: 16-02-2017].
- SINGH, M. (2010). M-learning: A new approach to learn better. *International Journal of Education and Allied Sciences*, pp. 65-72. 2010. Disponible en: http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=File:Acer_X960_smartphone.jpg [consulta: 25-10-2012].

Siempre hay tiempo **Formación *online* para personas inmigrantes**

MARÍA JESÚS LLORENTE PUERTA

Accem

1. Introducción

En 1990, un grupo de científicos del Centro Europeo para la Investigación Nuclear (CERN, por sus siglas en inglés), inventó la *Word-Wide Web* (www), forma de acceso a la red que, a partir de entonces, pudo ser utilizada por parte del público general. En el año 2000, los usuarios de la www eran el 6,4 % de la población mundial, en 2005 llegaban a los mil millones de personas, y en 2010 a los dos mil millones, casi un tercio de la población del mundo (Arrate, 2012). Cantidad que se multiplica exponencialmente cada año. Ante estos datos, obviamente, la red ya no resulta una herramienta novedosa, sino que se encuentra plenamente integrada en la vida cotidiana.

La implementación de las tecnologías en el contexto educativo trae consigo la innovación metodológica y el cambio del peso de las decisiones al aprendiz, que pasa a elegir el lugar, el momento y el ritmo de aprendizaje y a interactuar con docentes y colegas en un entorno virtual. *Siempre hay tiempo* es un programa desarrollado por Accem y financiado por el Ministerio de Empleo y Seguridad Social y el Fondo de Asilo, Migración e Integración que se vertebra a través de actividades formativas que proporcionan un acercamiento a la lengua y la sociedad y cultura españolas a través de medidas de conciliación, adaptando los horarios de las actividades y haciendo uso de las nuevas tecnologías

En el presente taller, a través de la navegación por la plataforma de los cursos, se analizan los elementos que definen la enseñanza *online* a alumnado inmigrante, los factores sociales y educativos que deben ser tenidos en cuenta a la hora de diseñar un curso y los retos específicos que supone. Se finaliza con un ejemplo

práctico de actividades y con una reflexión sobre los logros y los elementos que son susceptibles de mejora.

2. Punto de partida. Qué define la enseñanza *online* con alumnado inmigrante

El aprendizaje constructivo se produce a través de la experiencia y parte de las ideas y conocimientos previos del aprendiz. Por ello, el taller comienza con la utilización de una herramienta digital sencilla que proporciona una presentación interactiva inmediata. Así, el *software* denominado Mentimeter¹ permite a las personas asistentes compartir sus ideas acerca de qué define la enseñanza *online* con alumnado inmigrante y el resultado se manifiesta en forma de nube de palabras:



Figura 1. Resultado del sondeo realizado a través de Mentimeter

La enseñanza *online*:

Caracterizada por una separación física entre profesorado y alumnado –sin excluir encuentros físicos puntuales– entre los que predominan una comunicación de doble vía asíncrona donde se usa preferentemente Internet como medio de comunicación y de distribución del conocimiento, de tal manera que el alumno es el centro de una formación independiente y flexible, al tener que gestionar su propio

1 Mentimeter® es una aplicación gratuita creada por la empresa homónima que permite a las personas que la utilizan crear presentaciones, compartir opiniones y obtener comentarios en tiempo real valiéndose de dispositivos móviles: www.mentimeter.com

aprendizaje, generalmente con ayuda de tutores externos (Ruiperez, 2004: 1052) goza de indudables ventajas:

- La primera, sin duda, es la *flexibilidad*. Los entornos virtuales permanecen abiertos 24 horas al día, 7 días a la semana.
- Permiten el aprendizaje *ubicuo* en cualquier momento y lugar.
- Estimulan el aprendizaje colaborativo, la *interacción*.
- Conectan con el *mundo real*. Potencian el uso de los medios de comunicación social, fomentan la actualización informativa. Provocan la implicación de los aprendices en su propio proceso de aprendizaje.

Por otro lado, como rasgos generales de la enseñanza del español a alumnado inmigrante se encuentran:

- La situación de inmersión.
- La heterogeneidad en cuanto a edad, procedencia, experiencia vital y nivel académico.
- La diversidad de situaciones personales, necesidades e intereses.
- Los condicionantes psicoafectivos que inciden en el aprendizaje.

A la hora de conjugar estos elementos, la enseñanza *online* con alumnado inmigrante vendría definida por:

- El intento de dar respuesta a las demandas e intereses de este alumnado específico.
- La necesidad de establecer una relación entre objetivos comunicativos y objetivos de integración y participación dentro de la comunidad, así como la exigencia de cierto compromiso social por parte del profesorado y la entidad que organiza e imparte los cursos (García Parejo, 2004).
- La utilización de recursos audiovisuales cercanos a la realidad social y cultural del entorno en el que los participantes están inmersos. El empleo de materiales con precaución hacia los que puedan resultar humillantes para el alumnado, que impongan modelos únicos de comportamiento social y cultural y que presenten visiones falsas y/o estereotipadas de la sociedad española. (Miquel López, 1995; Villalba Martínez y Hernández García, 1999).
- La sencillez técnica para adaptarse a diferentes niveles de alfabetización digital. Las redes sociales se han extendido a toda la población. Las personas con menor nivel de instrucción formal no se han quedado atrás

en este campo. El aprendizaje a través de las nuevas tecnologías tiene el riesgo de la brecha digital, no obstante, constituye un medio democrático que atraviesa todos los estratos sociales.

Al utilizar las nuevas tecnologías en la formación, los aprendices aumentan también su competencia digital, además de que existe una conexión directa entre el desarrollo de destrezas lectoescritoras y las nuevas tecnologías: «Existe una fuerte relación entre el uso de las TIC y el dominio de la alfabetización, independientemente del nivel de instrucción. Parece haber, además, un vínculo positivo similar entre el uso de las TIC y la práctica de la lectura» (Hiylén, 2015:4) [Traducción de la autora].

3. El diseño de un curso. Ámbitos de decisión

A la hora de plantearse el diseño de una actividad formativa, se conjugan una serie de factores de índole diversa que han de ser tenidos en cuenta: el primero de ellos es el marco institucional en el que el curso se lleva a cabo, el tipo de entidad que lo promueve, organiza, sustenta y apoya y sus objetivos; el segundo es el contexto social y lingüístico en el que se va a desarrollar y, por último, los elementos más prácticos de los cursos, su duración, requisitos de acceso, metodología, etc.

3.1. Factores institucionales

Los cursos nacen en el marco de un programa de enseñanza del español en un contexto de educación no formal en una organización sin ánimo de lucro. Accem² es una oenegé, de ámbito estatal, especializada en refugio y migraciones, que trabaja en favor de la inclusión de las personas y la defensa de los derechos fundamentales. En Asturias, lugar de la experiencia que se presenta en este taller, se ofrecen diversos proyectos, programas y servicios de acogida, acompañamiento y formación a las personas inmigrantes y refugiadas que acuden a la entidad. Se ofertan clases de español como segunda lengua (EL2) para todas las edades, de alfabetización para personas adultas y de apoyo escolar para alumnado menor de edad. Además, se imparten talleres culturales y de formación socioeducativa, de alfabetización digital y de formación para la búsqueda de empleo. Uno de estos proyectos es *Siempre Hay Tiempo*, un programa financiado por el Ministerio de

Empleo y Seguridad Social (MEYSS) y el Fondo de Asilo, Migración e Integración (FAMI). A través de él, Accem imparte cursos de formación lingüística y socio-cultural que acercan al alumnado al conocimiento de la lengua, la sociedad y la cultura españolas. Se ofrecen tres modalidades de formación: presencial, semipresencial o a distancia, en donde se trabajan, además, módulos formativos vinculados a la legislación, la sanidad, la vivienda, la educación, los recursos comunitarios, la participación social, el empleo y el medio ambiente en la sociedad de acogida.

3.2. Factores contextuales

Dentro de los factores contextuales, el perfil docente es de los más relevantes. No solo por la formación y experiencia que posee, que debe combinar con la sensibilidad hacia el colectivo y con el dominio técnico digital, sino que, además, ha de lidiar con sus creencias y expectativas acerca de los estudiantes y de la enseñanza.

Lo mismo sucede con el alumnado. La situación social y administrativa de los aprendices es determinante en la planificación de formaciones, así como la presencia y papel de la lengua objeto de enseñanza, pues se trata de español como L2 y de cursos enfocados a personas que se encuentran en situación de inmersión. Las variables individuales inciden sobremanera. Por una parte, la más evidente, la competencia digital necesaria para poder seguir la formación, por otra, las expectativas acerca de la misma, sus creencias y la tradición educativa que puede corresponder o no con la metodología del curso.

Los cursos deben, además, atender a la política lingüística y educativa, en nuestro caso del *Marco común europeo de referencia* (MCER, Consejo de Europa, 2002) y los ámbitos de uso que en él aparecen reflejados.

3.3. Diseño del curso. Cuestiones prácticas

3.3.1. Análisis de necesidades

Pensando, a partir de la experiencia, en las necesidades e intereses de estudiantes en situación de inmersión, en las razones que pueden tener para apuntarse a formación *online* y en lo que esperan y desean de los cursos, los primeros conceptos que vienen a la mente son los de motivación *integrativa e instrumental* (Gardner y Lambert, 1972) que tienen que ver con el deseo de aprender una lengua con fines utilitarios como encontrar un trabajo (motivación instrumental) o formar parte de la comunidad (motivación integrativa). Todo el alumnado coincide en su deseo de permanecer en España, de vivir y trabajar aquí. Objetivo para el que resulta imprescindible el conocimiento de la lengua y de las pautas de comportamiento social y cultural.

3.3.2. Metas

A partir del análisis de necesidades se plantean los resultados que se desea alcanzar. Los objetivos planteados se concretan en organizar cursos de formación lingüística y sociocultural que faciliten la conciliación entre la vida laboral, personal y familiar de las personas inmigrantes con el manejo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) para el uso de sus potencialidades en los procesos de inserción social.

3.3.3. Medios técnicos y digitales

Como se ha señalado, si existe un rasgo que define al alumnado inmigrante, este es la heterogeneidad. Se trata de personas de diferentes nacionalidades y situaciones personales y administrativas, con lenguas, culturas y creencias diversas, con desigual nivel de instrucción, de dominio de la L2 y de estilos de aprendizaje. Para poder adaptarnos al perfil y la realidad del alumnado es necesario contar con herramientas intuitivas, sencillas, fáciles de utilizar y que no requieran dominio digital especial. En nuestro caso, para los cursos online, se utiliza la plataforma *Moodle*: «Moodle es una plataforma de aprendizaje diseñada para proporcionar a educadores, administradores y estudiantes un sistema integrado único, robusto y seguro para crear ambientes de aprendizaje» (<https://moodle.org>).

Se trata de una herramienta de distribución libre insertada en lo que se conoce como *entornos virtuales de aprendizaje* que ofrece, entre otras características, el acceso a instrumentos tanto de comunicación sincrónica (chat, videoconferencia) como asíncrona (foros, mensajes) y la facultad de llevar a cabo un seguimiento del trabajo del alumnado. Esta plataforma posibilita desde un uso básico como repertorio de recursos para los aprendices, hasta una opción elaborada como espacio de aprendizaje para la interacción, la creación y el acceso a los contenidos con módulos de tareas, recursos, cuestionarios, encuestas, consultas y wikis que facilitan un aprendizaje interactivo y activo y con alta demanda cognitiva, al tiempo que impulsan el trabajo autónomo y fortalecen la construcción del propio conocimiento del alumnado, la metacognición y el aprender a aprender.

3.4. Datos prácticos de los cursos

Tras los objetivos, la toma de decisiones se relaciona con los datos más prácticos de los cursos: su duración, extensión y frecuencia. Las tareas y secuencias de tareas, la programación de actividades y los instrumentos de reflexión y evaluación. Así surgió la plataforma *Siempre Hay Tiempo* a la que puede accederse a través del enlace: www.accemformacion.org



Figura 2. Aspecto de la plataforma de cursos online

Metodología

La metodología se basa en los principios del constructivismo, entendido como una acción en la que los sujetos componen y entienden los eventos, conceptos y procesos basándose en su propia experiencia, y con actividad e interacción con los demás. El aprendizaje resulta significativo partiendo siempre de los conocimientos previos. Todas las acciones formativas buscan que los aprendices se familiaricen con la realidad española, con sus costumbres y manifestaciones culturales. En todo momento se fomenta la reflexión entre las posibles semejanzas y diferencias respecto a la cultura del país de origen del alumnado, partiendo de la valoración de ambas y poniendo énfasis en el enriquecimiento que aporta la aproximación a pautas culturales nuevas sin que ello suponga renunciar a las propias.

Por norma general, en los cursos de español para inmigrantes, la práctica de la escritura se encuentra en un segundo plano frente a la primacía de la expresión oral. Molina (2007) señala que, en la enseñanza del español a alumnado inmigrante, se priman las necesidades comunicativas del alumnado y por lo general, estas serán primeramente orales, más que de lectura y escritura en la L2. La urgencia por el aprendizaje y los diferentes niveles de dominio de la lectoescritura son las razones con mayor frecuencia aducidas.

Se busca reducir este desequilibrio y, para ello, los cursos *online* cuentan con actividades-tipo: cuestionarios, foros, chats, encuestas, glosarios, lecciones, tareas, páginas o paquetes de contenido cuyo objetivo principal es desarrollar la com-

petencia lectoescritora. Una plataforma *online* de aprendizaje permite desarrollar esta práctica desde una perspectiva presente en el marco de «la actual migración de las prácticas de escritura analógica (impresas, producidas con lápiz y papel) a la escritura electrónica (o EE, escritura con ordenadores e internet)» (Cassany, 2003: 239). En todas las unidades temáticas semanales de los cursos la participación en el foro de la semana aparece como *tarea obligatoria*:



Figura 3. Ejemplo de participación en foros

Práctica de la interacción escrita sobre la que el estudiante recibe una re-
troalimentación colectiva en el foro e individualizada a través del correo electróni-
co, pues se envía de forma privada la corrección de errores gramaticales o léxicos
con la explicación de la forma correcta y enlaces de sitios donde se pueden realizar
actividades prácticas de atención a la forma.

Las actividades de comprensión lectora se basan en textos generalmente *au-
ténticos* y sacados de la red: artículos periodísticos, entradas de webs y blogs, info-
grafías, etc., relacionados con contenidos de relevancia cultural según la temática
de la semana. En la Figura 4 se muestra una actividad tradicional de comprensión
lectora³ sobre un artículo periodístico aparecido en el diario *El país*⁴ que versa so-
bre el tan popular, en el mundo de ELE, tema de *la siesta*.

3 En el campo de la didáctica del español para inmigrantes (Miquel, 1995; Villalba y Hernández, 1999) se insiste frecuentemente en el deber de eliminar de materiales y actividades toda propuesta que implique técnicas de aprendizaje con las que quizá el alumnado inmigrante no esté familiarizado, como los test de selección múltiple. No obstante, consideramos que una persona que tiene suficiente competencia digital para realizar una formación *online*, seguramente se encontrará familiarizada con dicha técnica.

4 https://elpais.com/ccaa/2015/07/21/valencia/1437504076_403275.html

Las actividades tradicionales de comprensión lectora se complementan con la interacción escrita a través de la participación en el foro de la semana en el que incluir su experiencia y/u opinión sobre el tema.

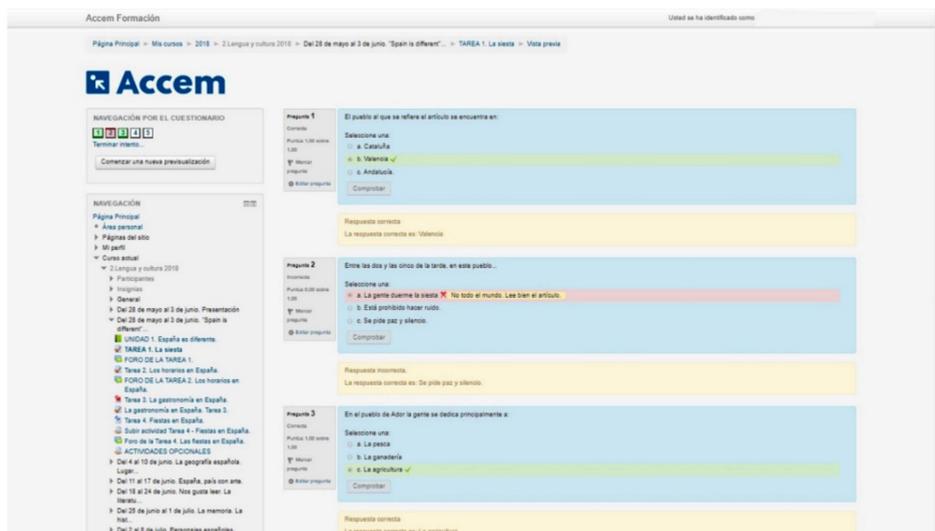


Figura 4. Ejemplo de cuestionario de comprensión lectora

Aunque en los cursos *online* predominan los aspectos pragmáticos, culturales o lúdicos, la gramática está presente en todas las unidades. Por lo general se plantea una explicación gramatical sobre un contenido que se pretende afianzar con las actividades. La práctica de la gramática no es un fin en sí misma, sino que se refleja en usos prácticos. Así, los tiempos del pasado se practican en la unidad dedicada al tema del empleo con la elaboración del propio currículum vitae o el género gramatical se atiende en la unidad que trata, precisamente, de la perspectiva de género. Los ejercicios gramaticales son voluntarios y se plantean como actividad opcional a través de enlaces externos complementarios.

La evaluación

La plataforma Moodle permite que la mayoría de sus actividades proporcionen corrección inmediata de las respuestas, lo que facilita que el propio alumnado pueda autoevaluar sus conocimientos. Por otra parte, también ofrece a los docentes la posibilidad de realizar el seguimiento de la actividad de los aprendices, sus calificaciones, el tiempo que le dedican a los cursos, cuánto tiempo pasa sin que

alguien entre en la plataforma, así como apoyar la motivación con recordatorios y mensajes personales. Los cursos cuentan con test de evaluación y cuestionarios de satisfacción. Pero la valoración más rentable es la que procede de la interacción escrita. Como se ha señalado, la participación en los foros semanales constituye una tarea obligatoria sobre la que se proporciona una doble retroalimentación: colectiva e individual. Asimismo, a través del correo electrónico se realiza, de forma personalizada, un seguimiento de los conocimientos que tiene el alumnado y de las posibles lagunas que se aconseja corregir o completar. En todos los cursos, además, aparece una tarea final que consiste en elaborar un breve texto en el que se refleje lo que el estudiante ha aprendido, lo que le ha gustado más y menos del curso y toda sugerencia o comentario que considere oportunos. A través de este documento, el aprendiz realiza una reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje al tiempo que los docentes obtienen retroalimentación del alumno, del proceso y del propio funcionamiento del curso, lo que produce que la evaluación resulte real, eficaz y significativa, como puede observarse en los siguientes ejemplos:

(1) Yo vengo de Filipinas, y valoro mucho que en España, puedo mejorar a través de internet gratis y con calidad mi nivel de español.

(2) A mí me gusta todas las actividades del curso, participar en foros, cada persona da su opinión, otras actividades del curso muy importantes, mi ayuda como hablar correctamente, porque durante el curso leo muchos libros, aprendemos un vocabulario muy importante, de la cultura de España y otra cultura, porque tenemos diferentes nacionalidades diferentes niveles, por eso pasamos muy bien en el curso, gracias a todos los profesores y los amigos del curso

Retos y cuestiones que se deben mejorar

El modelo de formación *online* requiere un tipo de aprendizaje independiente, que cuente con uso, acceso y cierto dominio de medios técnicos y para el que la separación física docente-alumno no resulte un obstáculo.

Otro de los riesgos que tienen los cursos en línea es el abandono. No se trata de una característica propia del alumnado inmigrante, sino una realidad generalizada: el índice de abandono de los cursos *online* es mayor que el de los cursos presenciales. Esto se trata de evitar a través de estrategias de participación personalizadas, como correos electrónicos incitando al alumnado a la participación, abundancia de tutoriales para la realización de actividades, foros interactivos, redes sociales activas, etc. En el mantenimiento de la motivación, el papel de la profesora como dinamizadora activa de todo el proceso resulta fundamental.

Se achaca a la formación *online* también su frialdad, su falta de contacto «físico» entre las personas. Una posible propuesta es la realización de sesiones con video conferencia a través de una aplicación *ad hoc*, como Skype, Google Hangouts, Tango, Meetingburner, Face Time, etc.

En algunas ocasiones, el acceso físico a internet tampoco resulta sencillo. Es común contar con espacios de acceso gratuito a internet en ciudades grandes. La mayoría cuentan con bibliotecas, centros municipales, cibercentros y entidades variadas con medios y recursos para la conexión gratuita para la ciudadanía. No es tan fácil en ciudades pequeñas y zonas rurales, donde no existen recursos públicos y/o la conectividad es deficitaria.

Una posible solución a esta dificultad está en la implementación de los cursos en una aplicación apta para móviles. Según el informe de la UNESCO *Policy Guidelines for mobile learning* (2013) citado por Alejaldre (2013), hay más de seis billones de personas que utilizan el teléfono móvil en el mundo y por cada usuario que accede a internet en un ordenador, dos lo hacen desde un dispositivo móvil. De ahí que se plantee como solución la adecuación de los cursos *online* para que puedan realizarse mediante teléfonos móviles.

Algunos datos y cifras

El Proyecto piloto se lanzó en el año 2015 con un único curso *online* de español como lengua extranjera. Se llevaron a cabo cuatro ediciones del mismo curso con un total de 137 personas inscritas, de las que 59 finalizaron el curso. El año siguiente se amplió el proyecto. En total se contabilizaron 319 matrículas: 126 en las cinco ediciones del curso de español ofrecido el año anterior, 52 en un nuevo curso de lengua y cultura españolas y el gran éxito de las cinco ediciones de un curso relacionado con el conocimiento sociocultural de España y orientado a la superación de las pruebas para la obtención de la nacionalidad española. Este curso contó con 141 matrículas. El año 2017 puede ser considerado como el de la consolidación del proyecto. Como novedad, se planteó un curso de español de nivel inicial con una duración de 150 horas distribuidas a lo largo de 15 semanas, 34 personas se matricularon en estos cursos. Cursos que demuestran ser los de mayor dificultad debido fundamentalmente a la falta de dominio de la L2. Se debe señalar que el porcentaje de finalización de los cursos alcanza, por lo general, el 50 % de las personas que se matriculan. Un porcentaje similar al de cualquier tipo de formación a distancia.

4. Conclusiones

La formación *online* no contribuye únicamente a superar lo que se conoce como «brecha digital» en el uso y manejo de la tecnología, sino que cuanto mayor sea el acceso a oportunidades de aprendizaje ubicuo, mayor será la posibilidad de combatir la desigualdad. Cuanto mayor sea el acceso a la formación, mayores serán las oportunidades laborales. Cuanto mejor sea el acceso a las redes sociales mejor será el acceso a la participación ciudadana.

El proyecto *Siempre hay tiempo* posibilita que el proceso de enseñanza aprendizaje tenga lugar dentro y fuera del aula. La formación *online* no atiende únicamente a la conciliación de la vida formativa y personal, sino que permite la participación individual y colectiva y está vinculada a la conectividad que todo el alumnado tiene fuera de las instituciones educativas. Los entornos virtuales de aprendizaje permiten crear activamente el propio proceso de aprendizaje más que el consumo pasivo de contenido. La participación en estos cursos proporciona a los aprendices la oportunidad de exponer sus conocimientos y de compartir sus experiencias. Los valores pedagógicos basados en la participación y la comunicación dialógica permiten llevar el aprendizaje de la lengua hacia enfoques comunicativos reales.

Referencias bibliográficas

- ALEJALDRE BIEL, L. (2013). Metodología híbrida en África subsahariana: plataforma piloto para estudiantes de ELE en la Universidad de Gambia. En: Contreras Izquierdo, N.M. (ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI. XXIV Congreso internacional ASELE*. Jaén: ASELE, pp. 757-767.
- ARRATE, G. (2012). La red en la didáctica del español: de dónde venimos y hacia dónde vamos. En: Hernández González, C.; Carrasco Santoña, A. y Álvarez Rodríguez, E. (eds.), *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza- aprendizaje del español como lengua extranjera. Actas del XXII Congreso internacional de la ASELE*. Valladolid: ASELE, pp. 19-29.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*. Madrid: Anaya. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> [consulta: 31/10/2018].
- GARCÍA PAREJO, I. (2004). La enseñanza del español a inmigrantes adultos. En: Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 1259- 1277.
- GARDNER, R. C., y LAMBERT, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.

- HYLÉN, J. (2015). *Mobile Learning and Social Media in Adult Learning*. European Commission: Directorate-general for employment, social affairs and inclusion. Disponible en: <http://www.janhylen.se/wp-content/uploads/2015/04/Mobile-Learning-and-Social-Media-in-Adult-Learning.pdf> [consulta: 31/10/2018].
- MIQUEL LÓPEZ, L. (1995). Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados. *Actas de las Jornadas sobre la enseñanza del español para inmigrantes y refugiados, Didáctica n.º 7*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/inmigracion/miquel.htm [consulta: 31/10/2018].
- MOLINA DOMÍNGUEZ, M. (2007). Alfabetización de personas adultas inmigrantes. *Linred (Lingüística en la red), V, Monográfico: La Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares. Disponible en: http://www.linred.es/numero5_anexo1_Art2.html [consulta: 31/10/2018].
- RUIPÉREZ GARCÍA, G. (2004). La enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO). En: Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 1045- 1057.
- VILLALBA MARTÍNEZ, F. y HERNÁNDEZ GARCÍA, M^a T. (1999b). *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

La consideración de las diferencias individuales entre aprendientes en el currículo de ELE, a la luz del volumen complementario del MCER

SUSANA LLORIÁN GONZÁLEZ
Universidad Complutense de Madrid

1. Introducción

Los factores que determinan las diferencias individuales entre los alumnos de un curso de lengua extranjera o segunda pueden ser objeto de atención en los procesos de diseño curricular en la medida en la que se consideren *necesidades*. Este tipo de necesidad suele vincularse, en la mayor parte de los modelos de análisis, a los conceptos de *estrategias de aprendizaje* y la de *estilo cognitivo* o *estilo de aprendizaje*. A través del análisis de necesidades, se puede acceder al grado de conciencia y de control que tienen los destinatarios de los cursos sobre sus propias tendencias y preferencias respecto al modo de enfrentarse al aprendizaje y al uso de la lengua en diferentes contextos. De esta forma, el curso podrá facilitarles los recursos necesarios para que sean capaces de autorregularse y controlar así la incidencia de las variables cognitivas, afectivas o sociales en los procesos de aprendizaje y uso de la lengua.

Los cursos de lenguas, en particular los de español como lengua extranjera o segunda, que tengan en cuenta estos factores y que se inserten en el ámbito de un currículo referenciado al *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, en enseñanza y evaluación* (*Marco, Marco de referencia o MCER* aquí) incluirán objetivos orientados al desarrollo de las *competencias generales*. En concreto, de la *competencia existencial* y de la *capacidad de aprender*.

En fechas próximas a la redacción de este capítulo, el Consejo de Europa (Council of Europe, 2018) publica la versión definitiva del *Companion Volume with New descriptors* (*Volumen complementario con nuevos descriptores del MCER*).

En adelante, nos referiremos a él como *Volumen complementario* o, simplemente, *Volumen*. El nuevo documento no menciona estos factores y no se ocupa de forma explícita de las *competencias generales*. No obstante, la revisión que en él se hace de las *competencias pluricultural y plurilingüe* y de la idea de *mediación* requiere reorientar en torno a estos dos conceptos la atención que se preste a través del diseño curricular a los factores cognitivos, afectivos y sociales que influyen en el aprendizaje y varían entre individuos.

2. El estudio de los factores individuales en el aprendizaje de lenguas

La investigación en el ámbito de la Psicología acerca de los factores que contribuyen a establecer las diferencias individuales en relación con el aprendizaje se remonta, según Dörnyei (2009: 2), al s. XIX. Alcanza, su máximo auge, hacia la mitad del pasado siglo, a partir del interés que despierta el constructo de la inteligencia y los horizontes que se abren en esta disciplina ante la posibilidad no solo de analizarlo, sino también de medirlo.

El estudio de las estrategias del buen aprendiente y el desarrollo de las teorías sobre adquisición de lenguas en el área de la Psicolingüística, a finales de la década de los años setenta del siglo XX, se convierten en un terreno abonado para que se desencadene toda una corriente de investigación conocida como *diferencias individuales entre aprendientes*, también llamada *estudio de las diferencias de resultados entre aprendientes*. Long y Larsen-Freeman (1991) observan que el análisis de las diferencias individuales se ha tratado desde dos perspectivas: por un lado, se intenta predecir el comportamiento que mostrará cada individuo durante los procesos de aprendizaje y adquisición de las lenguas; por otro, se pretende explicar el grado de éxito que alcanzará al término de estos procesos. En ambos casos, se estudia la incidencia que tienen una serie de factores, que se someten a estudio, de forma aislada o agrupadas.

No existe unanimidad en la consideración de las variables que establecen las diferencias individuales entre los aprendientes de lenguas extranjeras y segundas (Skehan, 1998; Oxford y Ehrman, 1992; Ellis, 2004; entre otros). De hecho, según los autores o la orientación de los estudios, pueden tenerse en cuenta factores de orden afectivo como las emociones o las actitudes; otros, relacionados con el entorno social o cultural, a saber, los valores, las ideologías, el estatus socioeconómico y los intereses; varios de ellos son de naturaleza cognitiva, por ejemplo, las capacidades, las habilidades, etc. Algunos investigadores consideran aspectos genéticos como el género o los que son inherentes a la personalidad del individuo: introversión/extroversión, etc.

El interés entra en declive a finales del pasado siglo cuando este tipo de estudios comienza a ser objeto de crítica (Williams y Burden, 1997: 103). Se debe principalmente a tres problemas. El primero radica en la dificultad de establecer una categorización, con la consiguiente terminología, de las variables que ha considerado la bibliografía. El segundo problema surge a la hora de tenerlos en cuenta en los procesos de enseñanza, puesto que no existe acuerdo en relación con las posibilidades de que evolucionen o se puedan modelar. Finalmente, un tercer escollo se presenta ante lo difícil que resulta crear herramientas para recabar datos sobre ellos. Todo esto lleva a algunos sectores críticos a tildar estos constructos de falsos e hipotéticos.

Entre los defensores de los estudios sobre las diferencias individuales, suele considerarse a Skehan (1989, 1998, 2014) como el principal exponente. Los argumentos que esgrime para justificar la pertinencia de las investigaciones se fundamentan en el hecho de que la existencia de diferencias entre individuos no implica que unos estén más capacitados que otros. Por el contrario, la constancia de este tipo de fenómeno supone aceptar que no todos se enfrentan al mundo de la misma manera. Se muestra, por lo tanto, a favor de establecer clasificaciones y de adaptar a cada persona o grupo las decisiones que tienen lugar en los diferentes niveles de concreción del currículo de lenguas extranjeras y segundas.

3. Las diferencias individuales entre aprendientes y el currículo de ELE

Desde el punto de vista del currículo de lenguas, el interés hacia las diferencias individuales se centra en dos focos, que no son excluyentes: la atención a la diversidad de individuos que se encuentren en las aulas, por un lado; por otro, la importancia de que los alumnos tomen conciencia de las variables que determinan su forma de aprender y de que aprendan a gestionarlas a su favor, a través de procesos de autorregulación.

En ambos casos, como hemos señalado, el tratamiento de estas variables se canaliza hacia las aulas a través dos constructos, en virtud de los cuales se agrupan estos factores (Dörnyei, 2009: 3): *los estilos cognitivos* o *estilos de aprendizaje* y *las estrategias de aprendizaje*. La toma de decisiones respecto a qué hacer al respecto y cómo hacerlo en los cursos de lenguas pasa necesariamente por tener en cuenta los factores individuales en el análisis de necesidades.

3.1. Las diferencias individuales y el análisis de necesidades

Los *estilos cognitivos* y las *estrategias de aprendizaje* comienzan a tomarse en consideración en los procesos de diseño y desarrollo del currículo al filo de la

década de los años ochenta del pasado siglo. Esto sucede en el momento en el que empiezan a asimilarse a la idea de *necesidad* y a incorporarse al proceso de *análisis de necesidades*.

Se concibe este como un procedimiento sistemático de recogida de información de y sobre el alumno, cuyos resultados se toman como un punto de partida recurrente en las diferentes fases del diseño, del desarrollo y de la evaluación de un curso o programa institucional de lengua extranjera o segunda. La aplicación de este procedimiento permite recoger datos sobre los contextos socioculturales en los que se desenvuelven los destinatarios del currículo y, por consiguiente, sobre las características y variedades de la lengua que los alumnos usarán en cada caso; también se indaga en las tendencias y preferencias de los aprendientes respecto al aprendizaje en general y al aprendizaje de lenguas en particular; finalmente, el análisis de necesidades permite reflexionar acerca de la efectividad de las decisiones que toma el diseñador del curso sobre el qué y el cómo se enseñará, así como el grado de satisfacción que los alumnos manifiestan respecto todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El análisis de necesidades ha considerado las variables afectivas, cognitivas y sociales desde la aparición de modelos como el de Brindley (1989). Este las incluye dentro de la categoría de cuño propio de *necesidades subjetivas*, que se oponen a las *necesidades objetivas*, en una de las múltiples dicotomías que se han descrito en torno al constructo de *necesidad*. En esta misma línea, Nunan (1988) se refiere a ellas como *necesidades de proceso*, que, en este caso, se definen por oposición a las *necesidades de producto*. Más recientemente, Brown (2016) incluye el análisis de las diferencias individuales entre aprendientes (*individual differences analyses*) entre sus once opciones de análisis de necesidades.

3.2. Los factores cognitivos y afectivos y el diseño de cursos de ELE

Los resultados del análisis de necesidades constituyen la base para la toma de decisiones acerca de los componente curriculares, es decir, los objetivos, los contenidos la metodología y la evaluación. En principio, la identificación de los factores cognitivos afectivos y sociales afectará a lo que Richards (2013: 6) considera «proceso» (*process*), es decir, al modo en que se desarrollará la enseñanza: el tipo de actividades de aprendizaje, los procedimientos y técnicas empleados por los profesores, así como las creencias de profesores, diseñadores de cursos, etc., acerca de los principios que subyacen a la metodología empleada.

El análisis de necesidades puede realizarse en diferentes fases del diseño y del desarrollo de un curso: antes, durante o después. Como señala North (2014: 108),

en un nivel institucional o en el nivel del aula. En el institucional, se obtiene una imagen del perfil del alumno; en el del aula, se aplica a los componentes de un grupo concreto de destinatarios.

El hecho de que este procedimiento se considere un «punto de partida» para el diseño curricular no implica necesariamente que se conciba como el primer paso de este proceso. De hecho, por ejemplo, Nation y Macalister (2010: 138-139), plantean un «modelo en cascada» (*waterfall model*) en el que el diseño puede iniciarse en la formulación de objetivos, en el desarrollo del material didáctico o, como sugieren la mayor parte de los modelos que aporta la literatura, en el análisis de necesidades.

Por lo tanto, las decisiones sobre el *proceso* en virtud de los resultados del análisis de necesidades pueden tomarse en cualquiera de los tres enfoques de diseño de curso que propone Richards (2013: 4): «prospectivo» (*Forward Design Process*), «central» (*Central Design Process*) o «retrospectivo» (*Backward Design Process*). En el diseño de tipo «prospectivo», la metodología se decide una vez desarrollado el sílabo de contenidos. Las actividades de aprendizaje, en este caso, las tareas, son las que seleccionan los contenidos en el enfoque «central». Finalmente, en el enfoque «retrospectivo», se parte de los resultados de la evaluación o del análisis de necesidades para fijar contenidos y metodología.

La investigación que se realiza a través del análisis acerca de los estilos de aprendizaje de los alumnos permite identificar sus preferencias hacia de las tareas del aula (Richards, 2001: 64). También, la inclinación a seleccionar un tipo específico de estrategias de aprendizaje. Estas tendencias y preferencias varían, como es natural, de una alumno a otro. No obstante, pueden estar influenciadas por la cultura de origen y por el contexto sociocultural (Bedell y Oxford, 1996: 48-49).

Así pues, las tendencias y preferencias de los alumnos serán determinantes a la hora de decidir lo siguiente: variedad de estímulos (visuales, auditivos, cinestésicos, etc.), agrupamientos (tareas en grupos pequeños, gran grupo, individuales, etc.), actividades que promueven razonamientos inductivos o deductivos, etc. North *et al.* (2018: 4275) se muestran partidarios de preguntar siempre alumnos acerca de estas preferencias y también sobre grado de satisfacción de sus necesidades. También serán decisivas las creencias de los profesores para decidir sobre el mayor o menor grado de importancia que se confiere a la autonomía o sobre el modo de tener en cuenta en el aula las estrategias de aprendizaje: enseñanza explícita (estrategias como contenidos), reflexión sobre su uso y desarrollo (evaluación de las estrategias), tareas basadas en el uso de estrategias, por ejemplo de comprensión auditiva o de lectura (metodología), etc. Este tipo de decisiones estará, además, influenciado por el currículo institucional.

La enseñanza del español como lengua extranjera que tiene lugar en las instituciones de aprendizaje y enseñanza con matriz en España, en parte importante de Europa y en muchos lugares más allá del continente, se ha visto fuertemente influida por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes, Niveles de referencia para el español* (Instituto Cervantes, 2007). Un número considerable de editoriales del sector toman este documento como principal referencia para diseñar los sílabos de los manuales, pese que no tiene carácter oficial, normativo o prescriptivo, dentro o fuera del país, al margen de los centros de la red del Instituto Cervantes.

Esta extraordinaria influencia está determinada, a nuestro juicio, por una serie de factores. En primer lugar, el peso del prestigio que se ha granjeado la organización que lo promueve en materia de enseñanza del español como lengua extranjera o segunda; este se ve favorecido por que esta actividad no se haya constituido en especialidad universitaria en la mayor parte de los países de habla hispana, lo cual puede explicar que no existan otros referentes que aporten al colectivo herramientas actualizadas, construidas a partir de trabajos de investigación. En segundo lugar, hay que tener en cuenta el hecho de que esta sea la única institución que ha tomado la iniciativa de desarrollar las especificaciones correspondientes a los documentos de referencia para el español, en la línea de la serie *Nivel Umbral (Threshold Level)*. Lo más importante es que los *Niveles de referencia para el español, Plan Curricular del Instituto Cervantes* proporcionan un inventario del material lingüístico y no lingüístico que, en teoría, necesitaría interiorizar el aprendiente usuario del español como lengua extranjera o segunda para alcanzar cada uno de los niveles de la escala del *Marco común europea para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. En el momento actual, la mayoría de los aprendientes en Europa, y gran parte del resto del mundo, demanda cursos referenciados a la escala de niveles del *MCER*. En otro lugar (Llorián, 2017) hemos expuesto y argumentado los problemas derivados de que estas especificaciones de los *Niveles de referencia para el español, Plan Curricular del Instituto Cervantes*, no se hayan desarrollado a partir de bases empíricas y de que no se hayan llevado a término las investigaciones necesarias que avalen su validez.

Nos ocupamos a continuación, en primer lugar, de analizar y describir el tratamiento que reciben en este documento las variables que inciden en el aprendizaje y que establecen las diferencias individuales entre aprendientes. En segundo lugar, nos referimos a la consideración de estos factores en la documentación de referencia, es decir, en el *MCER* y el *Volumen Complementario*.

3.3. El tratamiento de las variables individuales de los aprendientes en el Plan Curricular del Instituto Cervantes, Niveles de referencia para el español

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* tiene en consideración los factores cognitivos, y sociales afectivos que, a título individual, condicionan los procesos de aprendizaje del español como lengua extranjera o segunda. En primer lugar, se tienen en cuenta en la formulación de los *objetivos generales*, que se presenta en el apartado homónimo. En segundo lugar, en dos de los inventarios de contenidos: «Habilidades y actitudes interculturales» y «Procedimientos de aprendizaje».

Los objetivos se presentan en el documento, clasificados con arreglo a las tres facetas que se entiende que desarrolla el alumno durante los procesos de aprendizaje: la faceta del *agente social*, la del *aprendiente autónomo* y la del *hablante intercultural*.

A través de los procedimientos de autorregulación, es decir, de planificación, de selección de estrategias, supervisión, etcétera, el aprendiente, a medida que desarrolla el perfil del *aprendiente autónomo*, va siendo capaz de establecer control consciente sobre factores afectivos como la motivación la ansiedad, entre otros, además de los de orden cognitivo y metacognitivo, que afectan al desarrollo y gestión de las estrategias de aprendizaje o comunicación. Asimismo, al ejercer en su faceta de *hablante intercultural*, regula y desarrolla de forma consciente las actitudes que le permiten bregar con las emociones que se desencadenan ante situaciones de ambigüedad o de malentendidos interculturales. No se puede perder de vista que, en este esquema, al perfil del *agente social* se relega a un plano meramente transaccional.

La progresión en el desarrollo de los perfiles del *hablante intercultural* y del *aprendiente autónomo* a lo largo del currículo no se asocia a la escala de niveles comunes de referencia del MCER, (A1, A2, B1...). De hecho, la evolución de la competencia intercultural o el desarrollo de la autonomía de aprendizaje de lenguas guardan una relación únicamente indirecta con el nivel de competencia lingüística. Por ello, la evolución de estos dos perfiles se prevé en tres fases: «aproximación», «profundización» y «consolidación». Se deja a criterio del diseñador de cursos su distribución a lo largo de la estructura vertical del currículo. Este tipo de decisiones se basa en el análisis de las variables del contexto de aprendizaje, es decir, la forma en la que la tradición educativa promueve el aprendizaje autónomo, las actitudes hacia la lengua y la cultura de los países de habla hispana que muestra la sociedad receptora del currículo, etc.

Por lo que respecta a los contenidos, el planteamiento es el mismo para las *habilidades y actitudes interculturales* y para los *procedimientos de aprendizaje*.

En ambos casos se presentan unas listas de procedimientos. Por ejemplo, en el inventario de «Habilidades y actitudes interculturales», *Contraste de puntos de vista con miembros de otras culturas en relación con hechos o productos culturales, tabúes, temas, etc.* o *Tentativa de adoptar conductas, puntos de vista, etc. libres de estereotipos, prejuicios*; en el de «Procedimientos de aprendizaje», *Modificación de las creencias, tendencias y preferencias que no favorecen el aprendizaje y el uso de la lengua* o *Elaboración de materiales de consulta propios, a partir de información procedente de varias fuentes: gramáticas, diccionarios, cuadernos, etc.*. Las listas de los dos inventarios son válidas para los seis niveles en los que se articula la estructura vertical del currículo (A1, A2; B1, B2; C1, C2). La propuesta, en definitiva, consiste en que los profesores, los materiales de enseñanza y los propios compañeros propongan en el aula el uso de estos procedimientos, con el fin de que los alumnos los integren o no –la posibilidad de que no lo hagan es importante– y los conviertan en estrategias.

Esta propuesta no se ve prácticamente reflejada en los materiales de enseñanza del mercado editorial que se han desarrollado a partir del documento, por lo que podría inferirse que no se ha entendido bien por parte de profesores y autores de materiales o diseñadores de curso. Por esta razón, presentamos aquí un ejemplo de aplicación referido a las *actitudes interculturales*, a saber, *empatía, curiosidad, apertura, distanciamiento y relativización*, etc. El ejemplo se centra en los procedimientos que figuran en el apartado «Disposición favorable». Partamos del supuesto de que el usuario aprendiente se halla en una situación de ambigüedad. Por ejemplo, un alumno procedente de un país del norte de Europa, en España, se encuentra una tienda cerrada en horario de medio día. Esta situación encaja con dificultad en su propio modelo cultural, por lo que carece de referencias para interpretarla correctamente. Dispara entonces un estereotipo, seguido de un juicio de valor, con el fin de explicarse lo desconocido: «Está cerrado porque los encargados de atender el establecimiento se encuentran durmiendo la siesta. En este país nadie trabaja». Una vez que toma conciencia del mecanismo que le lleva a actuar así, se propone que modifique esta conducta con un procedimiento que consiste en la *formulación explícita de la intención de erradicar posturas etnocéntricas juicios de valor, etc.* (Instituto Cervantes, 2007). El procedimiento se ejecutaría a través de un diálogo interno que el alumno mantiene consigo mismo a modo de reflexión y de guía sobre la propia conducta: «La verdad es que hay otras tiendas que están abiertas y, en las oficinas, hay gente trabajando. Lo que pasa es que aquí, en España, las tiendas abren y cierran más tarde», «Estoy haciendo un juicio de valor, es otra cultura, aquí la gente se organiza de otro modo. Mi modelo cultural no tiene por qué ser mejor». Este tipo de diálogo interno es

una actividad de mediación. El mismo procedimiento se aplicaría a las habilidades interculturales.

Los *Niveles de referencia para el español, Plan Curricular del Instituto Cervantes*, no son el resultado de una conversión mecánica del contenido del *Marco de referencia* a unidades programáticas: *funciones, nociones, gramática, géneros discursivos y productos textuales*, etc. El documento es fruto de un complejo proceso de reflexión que lleva implícita una toma de decisiones acerca del tipo y el número de inventarios, además del enfoque que subyace al planteamiento de cada uno de ellos para dar cobertura al contenido del *Marco común europeo de referencia*, a la vez que se ajusta a la misión, la visión y los valores institucionales.

4. El tratamiento de los factores individuales que condicionan el aprendizaje de lenguas en el Marco común europeo de referencia

Los factores individuales se contemplan en el *Marco* dentro del apartado de las «Competencias generales» (MCER, 2002, capítulo 5). La práctica totalidad se asocia a la categoría de *competencia existencial*. Se mencionan conjuntos de variables que se ponen en juego en la comunicación, agrupadas en torno a los conceptos siguientes: *actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos y factores de personalidad*. Estas variables conforman la identidad personal y contribuyen a configurar una personalidad cultural. La incidencia se da no solo en el plano de la *actitud*, sino también en el de *capacidad de aprender*.

Por mucho que el MCER se proponga mantenerse en el plano de la neutralidad respecto a las metodologías ser comprensivo al respecto, un sistema descriptivo no puede ser completamente neutro (North, 2014: 107). Está claro que, a la consideración de las variables individuales del alumno, subyace un enfoque de tipo cognitivo-conductual. Desde esta perspectiva, estos factores no se pueden entender como características fijas e inamovibles del aprendiente usuario, sino que son susceptibles de control a través de procesos de autorregulación. Estos procesos pueden guiarse desde las aulas de lenguas.

En el contexto del *Marco de referencia*, este enfoque adquiere sentido en la medida en que se oriente al desarrollo de una personalidad intercultural y esto precisa que el aprendiente usuario adquiera también *conciencia intercultural y destrezas o habilidades interculturales*. Para lograrlo, es necesario que desarrolle y ponga en juego la *capacidad de aprender*. Este planteamiento está aún vigente y guarda plena coherencia con el nuevo documento, pero se puede completar con las aportaciones que figuran en el *Volumen complementario*.

5. **El Volumen complementario con nuevos descriptores del Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación**

En el mes de febrero del año 2018, el Consejo de Europa difunde la versión definitiva del *Volumen Complementario del Marco común europeo de referencia*. Como su propio nombre indica, no anula o sustituye al *MCER*, sino que viene a complementarlo. Debido a la proximidad en el tiempo de la difusión a gran escala de este nuevo documento, y al consiguiente desconocimiento, dedicamos un breve apartado a presentar su contenido a grandes rasgos. Nos ocupamos seguidamente de su repercusión en lo tocante a la incidencia de los factores individuales en los procesos de aprendizaje y su consiguiente consideración en el currículo de español como lengua extranjera o segunda lengua.

5.1. Introducción al contenido de *Volumen complementario con nuevos descriptores*

El *Volumen complementario del Marco de referencia* es, en esencia, una extensión del documento de 2001, que aporta nuevas escalas de descriptores ilustrativos. Estas escalas son, en parte, una renovación de las anteriores, en la medida en que actualizan la mayoría de los descriptores ya existentes. Se añaden, no obstante, escalas nuevas, que se hacen corresponder con categorías vinculadas a corrientes que imperan, en la actualidad, en el panorama internacional de investigación.

En resumidas cuentas, las innovaciones del *Volumen complementario* respecto a las escalas de descriptores ilustrativos radican en los aspectos siguientes:

- Se actualizan con nuevos descriptores las escalas del *Marco de referencia*.
- Se incluyen escalas nuevas para distintas áreas.
- Se refuerzan los descriptores de los niveles de signo más (+).
- Se añade un nuevo hito a la escala de referencia, que se denomina *nivel pre-A1*.
- Se mejoran y completan los descriptores de las bandas extremas: A1 y niveles C, sobre todo, C2.

Por lo demás, *Volumen* confiere relevancia a algunas áreas que, si bien estaban ya presentes en el documento de 2001, están cobrando importancia en la actualidad. En concreto, la mediación y a las competencias pluricultural y plurilingüe. En el *Volumen complementario* se muestra una actualización de estas dos

nociones, que se ven considerablemente enriquecidas. Una y otra son las bases del desarrollo de algunas de las nuevas escalas. Estos dos conceptos son los pilares en los cuales sustentaremos nuestra reflexión acerca del tema de este capítulo, pese a que, como hemos señalado más arriba, en el *Volumen*, no se hace tratamiento explícito de las competencias generales o de los factores individuales que son determinantes para el aprendizaje de lenguas.

Las nuevas escalas de descriptores ilustrativos se corresponden con las principales categorías del esquema descriptivo del *MCER*: las *actividades comunicativas de la lengua*, las *estrategias* y las *competencias*. En relación con las *actividades comunicativas de la lengua*, aporta nuevas escalas para las categorías siguientes «lectura de textos creativos y literatura», «interacción en línea» y «provisión de información en monólogos sostenidos». No obstante, el área más revisada, y la que adquiere verdadero relieve en el *Volumen complementario*, es la *mediación*. Se han desarrollado once escalas de descriptores ilustrativos para esta actividad. En lo referente a las *competencias*, se hace una revisión profunda de la «competencia fonológica», que cuenta ahora con tres escalas. Se incluyen otras tres para las «competencias pluricultural y plurilingüe». Por último, en el ámbito de las *estrategias*, es nuevamente la *mediación* es la categoría más desarrollada. Se han elaborado cinco escalas para este tipo de estrategias.

Dedicamos, en consecuencia, un apartado específico para introducir el alcance que adquiere las nociones de mediación y de competencias pluricultural y plurilingüe en el *Volumen complementario*. Son los verdaderos puntales del documento, por lo que vinculamos a ellos nuestra reflexión acerca de los factores individuales en el currículo de ELE.

5.2. La mediación y la las competencias pluricultural y plurilingüe

Para comprender bien el significado que adquieren en el *Volumen* estas dos ideas, sobre todo la mediación, es preciso adentrarse en las líneas renovadas de la política lingüística del Consejo de Europa y en las corrientes actuales de investigación en didáctica de lenguas extranjeras y segundas, en especial, la *teoría sociocultural*.

En primer lugar, preciso redimensionar la figura del *agente social* y entenderlo en toda su dimensión, de signo pluricultural. El desarrollo de este potencial va a depender del número de *agencias socializadoras* en las que se integre el usuario alumno cuando asume el papel de *agente social* (Coste y Cavalli, 2015: 7). Se entiende que estas *agencias* son los «mundos físicos o virtuales» en los que socializa: la familia, la escuela, la pandilla de amigos de otros países, la profesión, la universidad,

las redes sociales, etc. Están constituidas por grupos de personas que conforman redes, que pueden ser virtuales. No son estancas, ni homogéneas, sino que se solapan, están en intersección y son dinámicas y cambiantes. Constituyen grupos culturales en la medida en que comparten representaciones del mundo, se rigen por normas comunes y desarrollan prácticas propias, entre otras, las discursivas. Tienen también recursos y valores propios, que comparten todos sus miembros.

Los *agentes sociales* viven en continua movilidad (Coste y Cavalli, 2015: 11), es decir, cambian de trabajo, migran a otros países, inician nuevas actividades, emprenden nuevos estudios, etc. De esta forma, se van integrando en nuevas *agencias socializadoras*, que a menudo se superponen, como sucede, por ejemplo, en las comunidades académicas y profesionales. Al comienzo, las nuevas *agencias* se ven como *alteridades*. Para trascender las distancias impuestas por esta alteridad, se recurre a la mediación. La mediación es la actividad necesaria para que el *agente social* desarrolle su repertorio plurilingüe y pluricultural.

El *agente social*, como usuario plurilingüe y pluricultural, emplea diversas variedades de las lenguas que aprende o usa, de forma sucesiva o simultánea. El conjunto de las variedades lingüísticas que están a disposición de hablante, o de un colectivo, para poder comunicarse se denomina *repertorio lingüístico* (Coste, Moore y Zárata, 2009: 11). Los usuarios plurilingües utilizan un repertorio variado, variable y desequilibrado. Poseen, por lo tanto, una competencia plurilingüe, que es una más de las manifestaciones de la competencia pluricultural. Gracias a esta, pueden alternar lenguas y variedades o registros de las lenguas que aprenden y usan, incluidas las maternas. Estas competencias tienen carácter transitorio. Cambian y evolucionan a medida en que los *agentes sociales* se van integrando en nuevas *agencias socializadoras*. Todo esto incrementa a la capacidad del agente para relacionarse con personas de otros grupos sociales o culturales y contribuye al desarrollo de actitudes de apertura, respeto, civismo, etc., que son las que se necesitan en una cultura democrática. No se puede perder de vista que este es, en última instancia, el objetivo del Consejo de Europa.

La *mediación* es el otro concepto que adquiere nuevas connotaciones en el *Volumen complementario*. Se define como la actividad que puede salvar la distancia entre dos alteridades que están en tensión (Coste y Cavalli, 2015: 12). Es un proceso que conecta lo individual con lo social. La *mediación lingüística* estaba ya presente en el *Marco de referencia*, pero solo en su dimensión interlingüística, es decir, se presentaba como la actividad que tiende puentes entre dos usuarios que no comparten la misma lengua, a base de traducir, interpretar, parafrasear, etc. La *mediación intralingüística* reduce la distancia entre variedades de la misma lengua, resumiendo o expandiendo textos, explicando o aclarando. Esto sucede,

por ejemplo, con los agentes que pasan a formar parte de nuevas comunidades científicas o profesionales. En el contexto la Universidad, se ejerce, además, una *mediación pedagógica*, que facilita el acceso al conocimiento. De esta forma, el *agente social* se inicia en nuevas prácticas, en especial discursivas, propias de este tipo de comunidades.

La mediación integra la interacción y la trasciende. Consiste en la (re)formulación de textos y en la (re)construcción de significados, gracias a lo cual, lo desconocido e incomprensible se hace accesible. La mediación lingüística no se puede disociar de la cultural. El papel del *agente social* como intermediario cultural consiste (re)mediar conflictos y malentendidos interculturales o los que se dan en un plano meramente social e inculcando dinámicas de negociación y adaptación. Se trata, a fin de cuentas, de tender puentes, para crear ese tercer espacio, al que ya aludían Zarate y Kramsch (2008), en el que crear las condiciones para comunicar y para aprender. Consiste en (re)transmitir la información, (re)construir significados, (re)formular textos, (re)mediar conflictos y malentendidos.

5.3. Los factores cognitivos y afectivos en las escalas del Volumen complementario del MCER

Sobre estas bases conceptuales, se construyen las escalas de las actividades comunicativas y las estrategias de mediación que aporta el *Volumen complementario*. Las escalas de las actividades de mediación se clasifican en tres grandes categorías: «mediación de textos», «mediación de conceptos» y «mediación en la comunicación». Y también las tres escalas que se presentan para las competencias pluricultural y plurilingüe.

En estas escalas, como se muestra más abajo, se hace referencia a los factores individuales. En concreto, en las que describen las *competencias pluricultural y plurilingüe* («Construir un repertorio pluricultural», «Comprensión plurilingüe» y «Construir un repertorio plurilingüe»), se hace mención a los conceptos siguientes, relacionados con las actitudes y con el componente afectivo: *tolerancia a la ambigüedad, ajuste las propias reacciones, distanciamiento o relativismo, disposición favorable, empatía, curiosidad, apertura y flexibilidad, flexibilidad y adaptación* (Council of Europe, 2018: 159-162).

Por ejemplo, el descriptor del nivel C1 de la escala «Construir un repertorio pluricultural», se refiere a la *tolerancia a la ambigüedad* y la *regulación de las propias reacciones* en los términos siguientes: «Es capaz de bregar con la ambigüedad en situaciones de comunicación intercultural y expresar sus reacciones de forma constructiva y culturalmente adecuada para aportar claridad» (traducción nuestra) (Council of Europe, 2018: 159).

6. Implicaciones en el currículo de ELE

Los factores relacionados con el componente afectivo que se han mencionado más arriba son los mismos que articulan el inventario de «Habilidades y actitudes interculturales» del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Este documento considera los siguientes: *empatía, curiosidad, apertura, distanciamiento, tolerancia a la ambigüedad, regulación de factores afectivos, disposición favorable y flexibilidad*. La diferencia está en que las escalas del *Volumen complementario* describen comportamientos lingüísticos, anclados los niveles comunes de referencia del *MCER*. En el *Volumen complementario*, estos comportamientos lingüísticos no se disocian de los culturales o sociales.

Con las escalas de mediación sucede algo similar. Recordamos que estas escalas se presentan en el *Volumen* en relación con las *actividades comunicativas de la lengua* y con las *estrategias*. En el primer caso, se consideran tres tipos de actividades: *mediación de textos, mediación de conceptos y mediación en la comunicación*. Dos, en el segundo, a saber, *estrategias para explicar un nuevo concepto y estrategias para simplificar un texto*. Exceptuamos aquí las escalas asociadas a la categoría de *mediación de textos*, debido a que describe solamente comportamientos lingüísticos y por ello no contempla las variables cuyo tratamiento nos ocupa.

En las escalas que se subordinan a la categoría de *mediación de conceptos*, se mencionan factores individuales, algunos de los cuales estaban presentes en los objetivos centrados en el perfil del *aprendiente autónomo* del *Plan Curricular del Instituto Cervantes, Niveles de referencia para el español*, en concreto, en el inventario de «Procedimientos de aprendizaje» (Instituto Cervantes, 2007). En este, se dedica un apartado completo a la «Regulación de la capacidad de cooperación».

En las escalas de la categoría de *Mediación de la comunicación*, se alude a habilidades como *gestión de la ambigüedad, gestión de malentendidos, sensibilidad ante la diferencia o empatía* (ya comentada). También se contemplan otras capacidades, inherentes a la mediación: *diplomacia, tacto, negociación, pedagogía, resolución de conflictos*. Un ejemplo tomado de la escala «Facilitar el espacio pluricultural», en concreto del descriptor del nivel B1+, sería el siguiente: «Es capaz de prestar apoyo durante los encuentros interculturales, reconociendo los sentimientos y los diferentes puntos de vista del resto de los miembros del grupo» (traducción nuestra), Council of Europe, (2018: 123).

Pese a esta consatación de concomitancias que demuestran que el documento es pionero en cierta medida, no cabe duda de que los *Niveles de referencia para el español, Plan Curricular del Instituto Cervantes* precisan una actualización exhaustiva. Una de las líneas de esta puesta al día es sin duda la adaptación al *Volumen*

complementario. Nos ocuparemos de este asunto, en una dimensión que trascienda el tratamiento de las variables individuales del alumno en futuras publicaciones.

Nos limitamos a señalar aquí, en relación con el tema que nos ocupa en este capítulo –y con la línea temática de este volumen–, que el tratamiento en las aulas de las estrategias que se centran en la autorregulación de los factores cognitivos y afectivos debe reflejarse en los currículos de ELE, entre otras, con una orientación dirigida a la comunicación intercultural. Esta debe capacitar a los usuarios, es decir, los *agentes sociales*, para integrarse en nuevas *agencias socializadoras*. No se puede perder de vista que la lengua representa la principal de las herramientas para de la mediación que se requiere para ello. De esta forma, el currículo, en este sentido, estará en línea con las políticas que se promueven desde el Consejo de Europa a través de herramientas como *el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* y, ahora, con el *Volumen complementario con nuevos descriptores*.

7. Conclusiones

Al término de esta reflexión, cabe formular la pregunta siguiente: ¿Qué implicaciones futuras podría tener la aparición del *Volumen complementario* en el tratamiento de los factores individuales en un currículo actualizado de español como lengua extranjera o segunda lengua?

La primera línea de actualización consistiría en facilitar un desarrollo más integrado de las *competencias generales* y las *comunicativas de la lengua*. La segregación que se presentaba en el *Marco común europeo de referencia* y que se proyectaba en documentos curriculares como el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* suponía un una dificultad para la implementación en las aulas.

Las nuevas escalas van a facilitar que se sitúe en el eje del currículo el desarrollo de las competencias pluricultural y plurilingüe. Por lo tanto, habrá que subordinar a ellas el tratamiento de los factores individuales de corte afectivo, cognitivo y social. Para lograrlo, será preciso trabajar y poner en juego en las aulas tareas que se centren en actividades y estrategias de mediación lingüística y cultural.

Referencias bibliográficas

- BEDELL, D.A., OXFORD, R.L. (1996). Cross-Cultural comparisons of language learning strategies in the people of Republic of China and other countries». En Oxford, L. (ed.). *Language Learning Strategies Around de World: Cross-*

- Cultural Perspectives*. Hawaii: Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawaii.
- BRINDLEY, G. (1989). The role of needs analysis in adult ESL programme design, R. Johnson (ed.). *The Second Language Curriculum*, pp. 35-70. Cambridge: Cambridge University Press.
- BROWN, J.D. (2016). *Needs Analysis and English for Specific Purposes*. Nueva York: Routledge.
- COSTE, D. y CAVALLI, M. (2015). *Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools*. Consejo de Europa. Disponible en: <https://rm.coe.int/education-mobility-otherness-the-mediation-functions-of-schools/16807367ee> [consulta: 25 de noviembre de 2018].
- COSTE, D., MOORE, D., ZARATE, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence*. Consejo de Europa. Disponible en: <https://rm.coe.int/168069d29b> [consulta: 25 de noviembre de 2018].
- COUNCIL OF EUROPE (2018). *Common European Framework of Languages: Learning, Teaching and Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Disponible en: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>. Consulta: [consulta: 25 de noviembre de 2018].
- COUNCIL OF EUROPE (2001). *Common European Framework of Languages: Learning, Teaching and Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Disponible en español: Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Anaya y Ministerio de Educación. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [consulta: 25 de noviembre de 2018].
- DÖRNYEI, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (2006). Individual differences in second language learning, Davies, A y Elder, C. (eds.), *The handbook of applied linguistics*, pp. 525–551. Oxford: Blackwell.
- INSTITUTO CERVANTES (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes, Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Nueva York: Longman.
- LLORIÁN, S. (2017). Claves de una revisión de los *Niveles de referencia para el español*, basada en metodología de corpus. *MarcoELE*, 25, pp. 1-34.
- NORTH, B., ANGELOVA, M., JAROSZ, E., ROSSNER, R. (2018). *Language course planning*. Oxford: Oxford University Press.
- NORTH, B. (2014). *The CEFR in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (1988). *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- OXFORD R. L., y M. EHRMAN (1992). Second language research on individual differences, *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, pp. 188-205.

- RICHARDS, J.C. (2013). Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central, and Backward Design, *RELC*, 44(1), pp. 5-33.
- RICHARDS, J.C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SKEHAN, P. (2014). «Foreign language aptitude and its relationship with grammar: a critical». *Applied Linguistics*, 36, 367–384.
- SKEHAN, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- WEST, R. (1994). Needs analysis in language teaching, *Language Teaching*, 27(1), pp. 1-19.
- SKEHAN, P. (1989). *Individual differences in second language learning*. London: Arnold.
- WILLIAMS, M y BURDEN, R.L. (1997). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ZARATE, G., KRAMSCH, D. (eds.) (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éditions des archives contemporaines.

La estructura informativa española y japonesa: problemas con el tema y el foco en la enseñanza del español a japoneses

SANTIAGO LÓPEZ JARA

*Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED
Hokkaido University*

1. Introducción

El español y el japonés son dos lenguas en las que los diferentes elementos de una oración pueden ser ordenados de manera más o menos libre. Además del orden básico de los elementos (SVO para el español, SOV para el japonés), existe una gran variedad de configuraciones posibles. Uno de los problemas que nos encontramos en el contexto de la enseñanza del español en Japón es la existencia de oraciones idénticas en cuanto al orden de los elementos y al contenido proposicional, pero en las que la estructura informativa no coincide en los dos idiomas.

Tomando ejemplos tanto de estilos orales como de estilos escritos, hemos analizado estructuras de tema en posición inicial, en posición media y en posición final, así como estructuras de foco en posición inicial, en posición media y en posición final para los dos idiomas. De esta manera hemos sido capaces de detectar qué estructuras presentan más dificultades para estudiantes japoneses desde el punto de vista de la estructura informativa.

Hemos detectado tres grupos de problemas principales: problemas de origen sintáctico (el sistema pronominal japonés), problemas de origen gramatical (ausencia de marcas gramaticales de tópico por parte del español) y problemas de origen pragmático (exclusividad de uso en registros orales de determinados ordenes de palabras en japonés, indeterminación deliberada de la estructura informativa en determinados contextos en japonés). Cada grupo de problemas, al tener un origen diferente, debería ser abordado de una manera diferente.

2. Sobre la estructura informativa y el orden de las palabras

En principio, un idioma puede marcar la estructura informativa de tres maneras diferentes: prosódicamente, gramaticalmente, sintácticamente (Noda, 2004).

Aunque muchos idiomas se valen de estas tres maneras, no todos utilizan todas igual. El japonés se vale principalmente de recursos gramaticales que marcan la estructura informativa de los segmentos que se hallan bajo su ámbito. El más estudiado de estos recursos gramaticales es la partícula temática *wa*, partícula que marca el segmento que se halla bajo su ámbito como temático:

- (1) a. *Tarou wa kono hon o kaita.* (Iori, 2007:15)
Taro, compró este libro. (Traducción del autor. Excepto cuando se indique de otra manera, todas las traducciones del japonés son del autor).
b. *Kono hon wa Tarou ga kaita.* (ib.)
Este libro lo compró Taro.

En (1a.) *Tarou* viene marcado como tema por la partícula temática *wa*, el segmento *kono hon wo* se interpreta como foco al no estar marcado como tema por ninguna partícula temática (además de *wa*, también marcan el segmento anterior como tema partículas como *nara*, *tte*, etc.). En 1b. es el objeto directo, marcado como tal en el ejemplo (1a.) por la partícula acusativa *wo*, el que se tiene que interpretar como el tema de la oración. En este ejemplo el segmento *Tarou*, sujeto del verbo *kaita*, se interpreta como foco tanto por su posición como por la partícula *ga* que lo acompaña.

El español carece de partículas tópicas. En español la relación sintáctica entre los diferentes elementos de la oración es lo que principalmente tenemos que tener en cuenta a la hora de interpretar la estructura informativa de una frase:

- (2) a. *El departamento, yo lo vendería.* (RAE, 2009: 2989)
b. *El departamento vendería yo.* (ib.)

En el ejemplo (2a.) *El departamento* tiene que ser interpretado como tema por ser un segmento desgajado (difícilmente puede en español ser interpretado como foco un segmento desgajado), por estar repetida su información en forma de clítico (*lo*) y por la posición preverbal del sujeto. En el ejemplo (2b.) el segmento *El departamento* tiene que ser interpretado como foco al no estar repetida su información en forma de clítico y al estar el sujeto verbal detrás del verbo (los focos iniciales exigen la posición posverbal del sujeto).

Como podemos comprobar en los ejemplos (1) y (2), aunque los dos idiomas priorizan estrategias diferentes en la interpretación de la estructura informativa, comparten una curiosa característica: al cambiar la estructura informativa cambia el orden de los elementos. O lo que es lo mismo, los dos idiomas utilizan también el orden de los elementos para marcar la estructura informativa, pero, y este es el

origen de los problemas con el tópico y el foco en la enseñanza del español a japoneses, no de la misma manera.

2.1. Orden básico de los constituyentes- español

Se suele admitir que en español el orden básico no marcado de los constituyentes en oraciones enunciativas constituidas solo por un sujeto, un verbo y un complemento es el SUJETO-VERBO-COMPLEMENTO (SVO) (Corvalán, 1984; Caro, 2006):

- (3) a. *El profesor pirateó la clase.* (RAE, 2009: 596)

En oraciones con más elementos que un sujeto, un verbo y un complemento, el orden básico sería Adverbio valorativo + Adverbio de referencia + Sujeto + Verbo + Objeto directo + Objeto indirecto + Circunstancial (de lugar > de tiempo > de modo) + Adverbio valorativo (Villalba, 2010: 14):

- (4) a. *Lamentablemente Juan le dio el plátano a María en el comedor.* (ib.)
b. *Francamente, físicamente María trajo los libros en un estado lamentable.* (ib.)
c. *Económicamente la universidad española presenta un estado lamentable, francamente.* (ib.)

Este orden básico es, a grandes rasgos, neutro desde el punto de vista de la estructura informativa. Dicho con otras palabras, la interpretación de la estructura informativa del orden básico de los constituyentes depende del contexto, entendido este de una manera muy restrictiva: la pregunta de la cual la oración sería una posible respuesta:

- (3) b. *¿Quién pirateó la clase?* - *El profesor pirateó la clase.*
c. *¿Qué hizo el profesor?* - *El profesor pirateó la clase.*
d. *¿Qué pasó?* - *El profesor pirateó la clase.*

En todos los ejemplos anteriores la respuesta a la pregunta es siempre la misma, pero la estructura informativa no lo es. De qué manera difiere en cada uno de los ejemplos se puede percibir fácilmente si en lugar de responder con la oración entera respondemos de la manera más corta posible:

- (3) e. *¿Quién pirateó la clase?* - *El profesor.*
f. *¿Qué hizo el profesor?* - *Pirateó la clase.*
g. *¿Qué pasó?* - *El profesor pirateó la clase.*

En español, para restringir las posibles interpretaciones respecto de la estructura informativa de una oración tenemos que salirnos del orden básico y, en ocasiones, utilizar recursos prosódicos:

- (3) h. *El profesor, pirateó la clase.*
- i. *La clase la pirateó el profesor.*
- j. *La clase pirateó el profesor.*
- k. *EL PROFESOR pirateó la clase.*

En el ejemplo (3h) el segmento *El profesor*, sujeto de *pirateó*, al estar en posición preverbal y, además, desgajado, tiene que ser interpretado como tema. En (3i.) es el segmento *La clase*, objeto directo de *pirateó*, el que tiene que ser interpretado como tema al estar su información repetida por un pronombre clítico (*la*). En el ejemplo (3j) el segmento *La clase* tiene que ser interpretado como foco al no estar su información repetida en forma de pronombre clítico y al estar el sujeto en posición posverbal. En el ejemplo 3k. el segmento *EL PROFESOR* tiene que ser interpretado como foco si se acompaña de un acento nuclear neutro: «El acento nuclear neutro se coloca en la última palabra del grupo (o constituyente melódico) (...) Si el acento nuclear se coloca en otra posición, por ejemplo sobre el sujeto, este es enfático» (Zubizarreta, 1999: 4229).

2.2. Orden básico de los constituyentes –japonés–

Se suele admitir que en japonés el orden básico no marcado de los constituyentes en oraciones constituidas solo por un sujeto, un verbo y un complemento es el SUJETO-COMPLEMENTO-VERBO (SOV) (Miyara, 1982; Nakau, 1998; Nihongo, 2014):

- (1) a. *Tarou wa kono hon wo kaita.*

En oraciones con más elementos que un sujeto, un verbo y un complemento, el orden básico sería Sujeto + adjunto(s) + complemento(s) + verbo (Takami, 2017):

- (4) a. *Kyouko wa kyounen kyoudai wo sotsugyou shita. (ib.)*
**Kyouko, el año pasado egresó la Universidad de Kioto. («Egresar» es transitivo en japonés)*
- b. *Kyouko wa kyoudai wo kyounen sotsugyou shita. (ib.)*
Kyouko, la Universidad de Kyoto egresó el año pasado.

Desde el punto de vista de la estructura informativa el orden básico en japonés, al contrario de lo que pasa en español, no es neutro. En los ejemplos (1.a) y (4) el segmento inmediatamente anterior a *wa*, *Tarou* y *Kyouko* respectivamente, tiene que ser interpretado como el tema de la oración; el segmento inmediatamente anterior al verbo recibe la interpretación focal.

En japonés también se utilizan recursos prosódicos, equivalentes al acento nuclear neutro español, para marcar la estructura informativa cuando esta no se corresponde con el orden básico:

- (5) a. *Tarou wa, Hanako to Hawaii he itta.* (Nakau, 1998: 163)
Tarou, con Hanako fue a Hawái.
b. *Tarou wa, HAWAI HE Hanako to itta.* (*ib.*)
Tarou, A HAWÁI fue con Hanako.

En el ejemplo (5a) el segmento *Tarou*, sujeto del verbo *itta*, tiene que ser interpretado como foco al estar acompañado de la partícula tópica *wa*. En este ejemplo el segmento *Hawaii he* es interpretado como foco al ser un complemento en posición inmediatamente preverbal. En el ejemplo (5b) el segmento *HAWAI HE* tiene que ser interpretado como foco por estar acompañado del acento equivalente al acento nuclear neutro español y no estar acompañado de ninguna partícula temática.

Cuando en el orden básico el segmento inicial no viene marcado por la partícula *wa*, la estructura informativa resultante es muy diferente. En (6.a) el segmento precedido de la partícula *wa* recibe la interpretación temática, pero en (6.b) ese mismo segmento pasa a poder ser interpretado como foco de una estructura similar a las copulativas enfáticas de relativo españolas.

- (6) a. *Watashi wa sono kaigi ni shyusseki suru* (Iori, 2017: 28)
«I will attend the meeting» (*ib.*)
b. *Watasi ga sono kaigi ni syusseki suru.* (*ib.*)
«It's me who will attend the meeting» (*ib.*)

3. Tema y foco vistos desde el japonés

3.1. Tema visto desde el japonés

La palabra japonesa que se suele traducir por *tema* o *tópico* es *shudai* (主題). Con el significado de *shudai* pasa, en cierta medida, como con la interpretación del subjuntivo en español: hay un debate muy largo y profundo sobre cuál es su significado. Lo que no hay es una definición clara e inequívoca (Nishiyama, 2003:356). Uno de los problemas reside en que *wa* unas veces marca lo que sería, en terminología

de Zubizarreta (1999), el tema oracional (7a), otras veces un tema vinculante (7b), e incluso otras una dislocación a la izquierda (7c).

- (7) a. *Tomodachi wo Maria wa yuushoku ni shoutai sita.* (Hideki, 2013: 98)
A sus amigos María invitó a cenar.
b. *Sake wa, nihonshu ga suki da.* (Nishiyama, 2003: 359)
Bebidas alcohólicas, me gusta el sake japonés.
c. *Go ryousin ni wa eigakan de o ai sita.* (Fukushima, 2004: 138)
A tus padres los vi en el cine. (ib.)

En el ejemplo (7a) el segmento marcado como tema por la partícula temática *wa*, *Maria*, sujeto de un predicado lógico, sería el tema oracional. En el ejemplo (7b) el segmento desgajado y marcado como tema por la partícula *wa*, *Sake*, sería un tema vinculante al no ir acompañado de los recursos sintácticos, como las preposiciones (o posposiciones en el caso del japonés), que lo ligan a la oración, tal y como ocurriría en el siguiente ejemplo:

- (7) B. *Sake kara wa, nihonshu ga suki da.*
De entre las bebidas alcohólicas, me gusta el sake.

En el ejemplo (7c) el segmento marcado como tema por la partícula *wa* sí que viene acompañado de uno de los recursos que lo ligan a la oración, la posposición *ni*, dando como resultado lo que sería en español una dislocación a la izquierda.

En esta comunicación hemos utilizado el concepto japonés de *shudai* para determinar qué segmento de una oración sería el tema. En otras palabras, a lo que en esta comunicación llamamos *tema* es a lo que en japonés se consideraría *shudai*. Como hemos visto, unas veces será el tema oracional, otras un tema vinculante, otras una dislocación a la izquierda.

3.2. Foco visto desde el japonés

La palabra japonesa que se suele traducir por *foco* es *shouten* (焦点). Los focos son «segmentos que se resaltan o se ponen de relieve en el interior de un mensaje» (RAE, 2009: §40.4a). Se pueden marcar mediante la partícula *ga* (8a) o posicionalmente (8b):

- (8) a. *Hiroshima ga, kaki ryouri no honba da.* (Nishiyama, 2003: 259)
Es Hiroshima, de la cocina de ostras el lugar genuino.
b. *Kaki ryouri no honba wa, Hiroshima da.* (ib.)
El lugar genuino de la cocina de ostras es Hiroshima.

Los conceptos de foco en español y en japonés son suficientemente equivalentes como para no presentar grandes problemas. En esta comunicación hemos identificado como foco aquellos segmentos que en sus respectivos idiomas son así identificados en la bibliografía referenciada.

4. Temas y focos en posición inicial, intermedia y final

En los dos idiomas, el tema y el foco se puede colocar en posición inicial, intermedia y final. Veamos varios ejemplos de cada posición.

4.1. Temas en posición inicial

En español y en japonés se puede colocar el tema en posición inicial:

- (9)
- a. *En cuanto a las angiospermas, se caracterizan por que tienen los carpelos en forma de ovarios.* (RAE, 2009: 2972)
 - b. *Sono mondai ni tuite wa watasi ga setumei simasu.* (Iori, 2017: 16)
En cuanto a ese problema, les daré las explicaciones yo.
 - c. *Yuushoku wa, mou tabeta.* (Nihongo, 2014: 275)
La cena, ya la he tomado.
 - d. *Watashi wa, tenchou desu.* (*ib.*: 279)
Yo soy el encargado.

En (9a) y (9b) los segmentos que se encuentran bajo el ámbito de *En cuanto a* y *ni tuite wa* tienen que ser interpretados como temáticos. Este tipo de expresiones marcan el segmento posterior, en el caso del español, o el segmento anterior, en el caso del japonés, como temático. En el ejemplo (9c) es el objeto directo del verbo *tabeta* el que viene marcado como tema por la partícula temática *wa*. El sujeto es lo marcado como tema en el ejemplo (9d).

4.2. Temas en posición intermedia

En español y en japonés el tema también se puede colocar en posición intermedia:

- (10)
- a. *Las mujeres, administrativamente hablando, (...) son mejores que los hombres.* (RAE, 2009: 2975)
 - b. *Tomodachi wo Maria wa yuushoku ni shoutai sita.* (= 7a)
A sus amigos María invitó a cenar.

- c. *Ano otoko ga Shopan konkuuru no yuushousha da.* (Nishiyama, 203: 358)
Ese hombre es la persona que ha ganado el concurso Chopin.

En el ejemplo (10a) el segmento *administrativamente hablando* es interpretado como tema en posición intermedia. Este tipo de temas se suelen asimilar a los incisos. En el ejemplo (10b) es el sujeto de la oración, *María*, lo que tiene que ser interpretado como tópico. En el caso del japonés, los temas en posición intermedia no se asimilan a los incisos. El ejemplo (10c) es una construcción similar, en su estructura informativa, a las enfáticas de relativo españolas. En estas estructuras japonesas el segmento anterior a la partícula *ga* es interpretado como foco y el segmento posterior como tema.

4.3. Temas en posición final

En los dos idiomas el tema también se puede colocar en posición final:

- (11) a. *Las van a repartir enseguida, las calificaciones.* (RAE, 2009: 1975)
b. *Oishii desu ne, kono keeki wa.* (Nihongo, 2014: 442)
Está buena, esta tarta.
c. *Terebi geemu bakari shite imasu, uchi no musuko wa.* (Nakau, 1998: 140)
No hace más que jugar a los videojuegos, mi hijo.

En el ejemplo (11a) *las calificaciones* tiene que ser interpretado como tema al estar su información repetida en forma de clítico acusativo. En los ejemplos (11b) y (11c) el segmento final marcado por la partícula tópica *wa* tiene que ser interpretado como tema.

4.4. Focos en posición inicial

En los dos idiomas el foco también se puede colocar en posición inicial:

- (12) a. *Eso mismo pensaba hacer yo esta tarde.* (RAE, 2009: 2988)
b. *TU HERMANO ha llamado.* (*ib.*, 2967)
c. *Sushi mo Tarou ga tabeta.* (Yoshimura, 2017: 834)
Sushi también comió Tarou.
d. *Tanaka Tarou ga kono shibai no shuyaku da.* (Nishiyama, 2003: 36)
Es Tanaka Tarou quien hace de protagonista en esta obra de teatro.

Simplificando mucho, en español un objeto directo en posición preverbal es interpretado como foco si no está reduplicado por un clítico acusativo (*Eso*

mismo lo pensaba hacer yo esta tarde). Por eso, el segmento *Eso mismo* del ejemplo 12a. es interpretado como foco. En el ejemplo 12b. es la partícula focal inclusiva *mo* la que marca el segmento *Sushi* como foco. El ejemplo 12d. ocurre como con el ejemplo 10c.: el segmento anterior a *ga* es interpretado como foco, el posterior como tema.

4.5. Focos en posición intermedia

En los dos idiomas también podemos colocar el foco en posición intermedia:

- (13) a. *Fue aquí donde puse la cartera.* (RAE, 2009: 2973)
b. *Tarou wa toshokan de Hamuretto wo yomimashita.* (Oku, 2008: 96)
Tarou en la biblioteca leyó Hamlet.

El ejemplo (13a) es una oración copulativa enfática de relativo. El segmento que contiene el relativo se interpreta como información temática. El segmento restante se interpreta como foco. El ejemplo (13b) se corresponde con el orden básico en japonés: sujeto (marcado como tema por *wa*) + adjunto + complemento + verbo. El complemento, *Hamuretto*, tiene que ser interpretado como foco.

4.6. Focos en posición final

En los dos idiomas el foco también se puede colocar en posición final:

- (14) a. *El autogiro lo inventó Juan de la Cierva.* (RAE, 2009: 2987)
b. *Juan de la Cierva inventó EL AUTOGIRO.*
c. *Watashi wa mita n desu, kare no sugata wo.* (Nihongo, 2014: 442)
Yo he visto su silueta.

En el ejemplo (14a) el sujeto, al estar en posición posverbal, se interpreta como foco. El ejemplo (14b) se corresponde con el orden básico del español, que es neutro desde el punto de vista de la estructura informativa. Sin embargo, al estar el objeto directo *EL AUTOGIRO* acompañado del acento nuclear neutro tiene que ser interpretado como foco. El ejemplo (14c) es una estructura que podríamos llamar «dislocación a la derecha», llamadas *touchihou* (倒置法) en japonés, en la que un elemento se coloca en posición posverbal para resaltarlo. Este elemento puede ser un tema, como en los ejemplos (11b) y (11c), o un foco como en este ejemplo.

5. Principales problemas

A pesar de que en el japonés tanto el tema como el foco se pueden colocar en posición inicial, en posición intermedia o en posición final, las estructuras resultantes no son equivalentes desde el punto de vista de la estructura informativa a su versión traducida al español sin modificar. En otras palabras, en muchas ocasiones si traducimos al español sin añadir los elementos necesarios en español para marcar la estructura informativa, o sin modificar el orden de los elementos, tenemos como resultado oraciones gramaticalmente correctas e incluso con un contenido proposicional equivalente, pero con una estructura informativa diferente. Esto, ni que decir tiene, nos crea una montaña de problemas en la enseñanza del español en Japón.

5.1. Problemas con los temas

En cuanto a los temas en posición inicial, en los casos en los que en japonés se utilizan expresiones lexicalizadas (*ni tuite, ni kansite ieba, to ieba, ni kansite, etc.*) que marcan el segmento que se encuentra bajo su ámbito como tema, no hay ningún problema. Estas expresiones son equivalentes a las españolas *a propósito de, de acuerdo con, en cuanto a, en lo relativo a, en lo que respecta a, en relación con, hablando de, por lo que se refiere a, respecto a, respecto de, etc.* (RAE, 2009, §40.2f: 2973).

- (15) a. *Sono hon to ieba, watashi wa sore wo Madoriido de katta.* (Fukushima, 2004: 133)
b. *En cuanto al libro, lo compré en Madrid.* (*ib.*)

En los dos idiomas, el segmento marcado como temático es introducido como, al mismo tiempo, una continuación del tema de la conversación y un cambio de tema. Además, lo marcado como tema no puede ser inespecífico:

- (15) c. **Aru hon to ieba, watashi wa sore wo Madoriido de katta.* (*ib.*)
d. **En cuanto a un libro, lo compré en Madrid.* (*ib.*)

Cuando lo marcado como tema inicial por la partícula *wa* es un objeto directo o indirecto es cuando comienzan los problemas grandes. Volvamos a ver el ejemplo (9c) pero, esta vez, junto con una traducción literal que no tenga en cuenta la posible agramaticalidad de lo traducido del japonés al español:

- (9) c. *Yuushoku wa, mou tabeta.* (Nihongo, 2014: 275)
c'. **La cena, ya he tomado.*

Como vemos, el resultado es agramatical. Resulta difícil pensar en una situación en la que en español resulte gramatical un foco desgajado en posición inicial. Si eliminásemos la coma sí que tendríamos como resultado una oración gramatical:

(9) c''. *La cena ya he tomado.*

Sin embargo, la estructura informativa de (9c) y de (9c'') no es la misma. Mientras que en (9c) *Yuushoku* solo puede ser interpretado como tema, en (9c'') *La cena* solo puede ser interpretado como foco. Es más, en japonés podríamos hacer una construcción con dos temas en posición inicial:

(9) d. *Yuushoku wa, watashi wa mou tabeta.*
d'. **La cena, yo ya he tomado.*

En este caso, la agramaticalidad no la podemos evitar eliminando la coma porque nos quedaría una estructura de foco inicial que exige la posición posverbal del sujeto:

(9) d''. **La cena yo ya he tomado.*
d'''. *La cena ya he tomado yo.*

La única manera que tendríamos de salvar la agramaticalidad sería utilizar un elemento que no se encuentra en el original japonés, un clítico acusativo:

(9) d'''''. *La cena yo ya la he tomado.*

Cuando el segmento inicial marcado como tema es el sujeto nos encontramos con el problema de si elidirlo o no. En japonés, un idioma en el que los verbos no tienen flexión de persona ni de número, las reglas de elisión del sujeto son diferentes que en español; aunque en los dos idiomas se suelen elidir si forma parte de la información conocida y no es un sujeto contrastivo.

En cuanto a los temas en posición intermedia, aquellos cuya traducción da como resultado una construcción enfática de relativo resultan problemáticos:

(10) c. *Ano otoko ga Shopan konkuruu no yuushousha da.* (Nishiyama, 203: 358)
c'. *Ese hombre es la persona que ha ganado el concurso Chopin.*

Dado que en japonés no existen los mismos pronombres relativos que en español ni se utilizan de la misma manera, la tendencia por parte de un hablante nativo de japonés de traducir al español el ejemplo anterior sin utilizar una construcción enfática de relativo es muy fuerte:

c''. *Ese hombre ha ganado el concurso de Chopin.*

Respecto a la estructura informativa, mientras que en (10c´) el segmento *Ese hombre* tiene que ser interpretado como tema, la interpretación de este mismo segmento en (10c´´) dependerá del contexto.

Los temas en posición final también resultan problemáticos pero, esta vez, más por una cuestión de estilo. En español los temas finales son de aceptación muy baja. Son muchos los hispanohablantes que directamente los consideran muy forzados (RAE, 2009: §40.2k). Estos temas finales se suelen usar, cuando se usan, en estilos orales. En japonés los temas finales también son característicos de estilos hablados pero, a diferencia de lo que ocurre en español, son aceptados sin ningún problema y, además, son muy utilizados.

5.2. Problemas con los focos

Cuando el foco lo tenemos en posición inicial, además de los problemas señalados anteriormente acerca de las traducciones que dan como resultado una construcción enfática de relativo, tenemos el problema de la diferencia en el ámbito de adverbios focales:

- (12) c. *Sushi mo Tarou ga tabeta.* (Yoshimura, 2017: 834)
Sushi también comió Tarou.

En el original japonés el ámbito del adverbio focal inclusivo *mo* solo incluye el segmento *Sushi*. En la traducción al español el ámbito del adverbio de foco inclusivo *también* puede abarcar a *Sushi*, a *comió* y/o a *Tarou*.

Cuando el foco lo tenemos en posición intermedia tenemos dos problemas. El primero es un problema de indeterminación. Volvamos a ver el ejemplo 13 b. pero, esta vez, junto con una traducción literal que no tenga en cuenta la posible agramaticalidad de lo traducido del japonés al español

- (13) b. *Tarou wa toshokan de Hamuretto wo yomimashita.* (Oku, 2008: 96)
b´. Tarou en la biblioteca Hamlet leyó.

En (13b) el segmento *Hamuretto* tiene que ser interpretado como foco, pero en (13b´) no está claro cuál es el segmento que puede recibir la interpretación focal. El segundo problema es uno de estilo. El ejemplo (13b) sigue el orden básico del japonés, su traducción (cualquiera de las dos aquí propuestas) no se corresponde con el orden básico del español.

En los casos en los que el foco lo tenemos en posición final tenemos una problemática parecida a la que nos encontramos en los casos en los que el tema está en posición final. En japonés los focos finales son exclusivos de estilos orales:

- (14) c. *Watashi wa mita n desu, kare no sugata wo.* (Nihongo, 2014: 442)
Yo he visto su silueta.

El ejemplo (14c) es exclusivo de estilos orales pero su traducción, no.

6. A modo de conclusión: ¿qué podemos hacer?

Como hemos podido ver, en los dos idiomas tanto el tema como el foco lo podemos colocar en posición inicial, en posición intermedia y en posición final, pero la estructura informativa de las traducciones sin modificar no coincide. Esto nos crea una montaña de problemas a la hora de enseñar español en Japón, problemas que no son de fácil solución. Estos los podemos clasificar en problemas gramaticales, problemas sintácticos y problemas pragmáticos.

El problema gramatical más grande que tenemos a la hora de enseñar español en Japón es la ausencia, en el español, de partículas tópicas más allá de algunas expresiones lexicalizadas del tipo *en cuanto a*, etc. Ciertamente, este tipo de expresiones marcan un determinado segmento como tema, pero un tema que es un inciso dentro de un tema mayor. Este tipo de expresiones sí tienen su equivalente en japonés (*ni tuite*, etc.), pero la partícula tópica *wa* japonesa no tiene equivalente en español.

En cuanto a los problemas pragmáticos, los temas en posición final son los que más preocupación causan. En japonés son característicos de registros orales, utilizados a diario y de aceptación alta, cosa que no ocurre con los temas en posición final en español.

Como conclusión de esta comunicación vamos a ver un poco y muy por encima los problemas sintácticos centrándonos en el gran problema del sistema pronominal español.

Tanto el español como el japonés tienen pronombres, pero sus usos no coinciden. Como hemos podido ver en el ejemplo (9c), en japonés no hace falta utilizar un pronombre cuando un objeto directo o indirecto ejerce de tema. Esto, ojo, no es una regla. Es una opción. Cuando es imperiosamente necesario dejar claro sin ningún tipo de duda que este se encuentra bajo el ámbito del verbo, la repetición de la información del objeto temático en forma de pronombre es obligatoria:

- (15) *Gakumon no juyuu wa, kore wo hoshou shuru.* (Constitución japonesa, artículo 23)
La libertad académica, esto garantiza (la presente constitución) = Se garantiza la libertad académica.

A los estudiantes japoneses tenemos que enseñarles, primero, que en japonés también se utiliza la repetición de la información de un objeto temático en forma de pronombre y, a partir de ahí, hacerles entender que lo que en japonés es una opción, en español no lo es porque la estructura informativa cambia, cosa que no ocurre en japonés.

Para terminar, permítanme que acabe mostrándoles una receta de cocina japonesa y su traducción al español sin añadir los pronombres que harían comprensible la incomprensible traducción; porque en el original japonés no hay ninguno.

- (16) *Take no ko wa mizu de yoku arai, hosaki wo 3cm hodo naname ni kiri otosite tate ni ipponn kireme wo ire, ookime no nabe ni irete kaburu gurai no mizu wo sosogi, komenuka wo kuwaete tuyobi ni kake, nitattara hi wo yowame, otosibuta wo site, take kushi ga sutt to tooru kurai made 40fun - 1 jikan hodo yudemasu.* (Takiura, 2016:112)

Lavamos bien el brote de bambú, cortamos la cabeza (del brote) en diagonal unos tres centímetros y tiramos, hacemos un corte longitudinal, metemos en una olla grande hasta cubrir con agua, añadimos cáscara de arroz, ponemos a fuego fuerte, cuando rompa a hervir aflojamos, ponemos una tapa, hervimos de 40 minutos a una hora hasta poder atravesar con un pincho de madera fácilmente.

Referencias bibliográficas

- CARO, E. M. (2006). Constituent order in Spanish: a Functional Grammar perspective, *A pleasure of life in words: a festschrift for Angela Downing*, pp. 187-214.
- CORVALÁN, C. S. (1984). Topicalización y pragmática en español, *Revista española de lingüística*, 14(1), pp. 1-20.
- FUKUSHIMA, N. (2004). Supeingo no shudai ni kan suru kijutsuteki kenkyuu. Takasi, M. (ed.) *Shudai no taishou*. Tokio: Kuroshio shuppan.
- HIDEKI, T. (2013). Nihongo to supeingo no shudai to shugo, *Nihongo nihon-gakukenkyuu*, 3, pp. 91-107.
- IORI, I. (2017). Brief survey of functional differences between the «topic» marker WA and the «subject» marker GA in modern Japanese, *Hitotsubashi journal of arts and sciences*, 58(1), pp. 15-32.
- MIYARA, S. (1982). Reordering in Japanese, *Linguistic Analysis*, 9(4), pp. 307-340.
- NAKAU, M.; KENITI, T. (1998). *Danwa to jouhou kouzou (Vol. 2)*. Tokio: Kenkyuusha.
- NISHIYAMA, Y. (2003). *Nihongo meisiku no imiron to goyouron: sijitekimeisiku to hisijitekimeisiku*. Tokio: Hituji Shobo.

- NIHONGO BUNPOU GAKKAI. (ed.) (2014). *Nihongo bunpou jiten*. Tokio: Taishuukan shoten.
- NODA, H. (2004). Shudai no taishou ni hituyouna shiten. Takashi, M. (ed.), *Shudai no taishou*. Tokio: Kuroshio, pp. 193-2013.
- OKU, S. (2008). Bun no yougoteki kinou to tougoron: nihongo no shubungenshou kara no teigen. *Monbushou kagakukenkyuuhi hojokin kenkyuu seika houkokusho. Jouhou kouzou to minimarisuto (Daihyou: Hasegawa Nobuko, kenkyuu kikan: Kanda gaigo daigaku, kadaibanngou: 19320063)*, pp. 83-102.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (RAE). (2009). *Nueva gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis*. Madrid: Espasa.
- TAKAMI, K. (2017). Functional Syntax, SHIBATANI, M., MIYAGAWA, S. & NODA, H. (eds.), *Handbook of Japanese Syntax (Vol. 4)*. Berlin: De Gruyter Mouton, pp. 186-234.
- TAKIURA, M. (2016). *Nihongo riterashii*, Tokio: Housou daigaku kyouiku fukkou kai.
- VILLALBA, X. (2010). *El orden de las palabras en español*. Barcelona: Castalia.
- YOSHIMURA, N. (2017). Scrambling, SHIBATANI, M., MIYAGAWA, S. & NODA, H. (eds.), *Handbook of Japanese Syntax (Vol. 4)*. Berlin: De Gruyter Mouton, pp. 807-843.
- ZUBIZARRETA, M. L. (1999). Las funciones informativas: tema y foco. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, pp. 4215-4244.

El desarrollo de la competencia léxico-semántica en el aula de E/LE de aprendices brasileños: una propuesta didáctica para nivel A2-B1

ELISENDA LÓPEZ MORALES
Universidad Internacional de La Rioja

1. Introducción

El español y el portugués son dos lenguas consideradas hermanas, o afines, porque proceden de la misma lengua, el latín vulgar. De entre las lenguas románicas, el nivel de correspondencia lexical más alto no se encuentra entre el español y el italiano, o entre el español y el francés, sino entre el español y el portugués. De hecho, en un estudio con base a las 6 500 palabras más usadas del español escrito, Richman (1965) comprobó una proximidad léxica con el portugués del 98 %. Y Ulsh (1971) del 85 % si se comparan de forma general. Esto es una ventaja de doble filo para los brasileños aprendices de español: la facilidad de comprensión, sobre todo auditiva, reducirá el tiempo de adquisición de la nueva lengua (transferencias positivas), aunque las diferencias –mínimas–, principalmente de significado (interferencias), afectarán a la calidad de sus comunicaciones. El uso de la LM sobre la LE, por tanto, será un rasgo característicamente notable y extendido entre esta comunidad de aprendices. Ello sumado a la todavía insuficiente creación de materiales de E/LE específicos a las peculiaridades de dicha comunidad junto a la necesidad de recursos humanos especializados en el país tropical, reafirman la necesidad de un tratamiento contrastivo en su enseñanza a aprendices y docentes.

Por otro lado, si empezamos con el desarrollo de la competencia léxica en el aula de E/LE los estudiantes adquirirán a partir de esta todas las otras dimensiones de la lengua: fonología, morfología, sintaxis, semántica, pragmática, sociolingüística, etcétera. Las implicaciones de conocer una palabra, por tanto, son infinitas, aunque aprender a saberla utilizar con propiedad o adquirir un correcto almacena-

miento que permita su reutilización en diferentes contextos es algo más complejo. En definitiva, este proceso fundamentará la construcción de redes asociativas de significados, de redes léxicas en el lexicón mental de los aprendices de español como lengua extranjera.

2. Marco teórico

El léxico español se encuentra sistematizado, pudiéndose aprovechar sus principios estructuradores para utilidad didáctica. Basándonos en la clasificación de unidades léxicas (elementos mínimos necesarios para cualquier comunicación) propuesta por Gómez Molina (2004) en ella se encuentran las palabras, las fórmulas rutinarias, las colocaciones (léxicas y gramaticales), los compuestos sintagmáticos y las locuciones idiomáticas. Para el conocimiento y uso de las unidades léxicas el aprendizaje de las mismas atraviesa diferentes estadios: exposición a la lengua, comprensión o interpretación, práctica contextualizada, retención (memoria a corto plazo), uso y mejora (fijación, memoria a largo plazo, reutilización).

Únicamente trabajaremos las tres primeras unidades, por consiguiente, restringimos su descripción a estas. Las palabras también denominadas vocabulario o léxico son unidades léxicas simples. En ellas además de las clases abiertas (sustantivos, verbos, etc.) tienen cabida los elementos gramaticales o clases cerradas de palabras. Las fórmulas rutinarias se trata de expresiones prefabricadas, convencionales e institucionalizadas que los hablantes emplean con un propósito social en situaciones comunicativas concretas, fundamentalmente en su discurso oral (ejerciendo funciones lingüísticas como: expresar opiniones, sentimientos, usos sociales de la lengua). Pertenecen a las unidades léxicas pluriverbales y resultan de acceso intuitivo, similar al de las fórmulas sociales empleadas en la lengua materna de los estudiantes. Pueden ser fórmulas de interacción social («Encantado de conocerle»), palabras interactivas («De acuerdo», «¡Un momento!»), marcadores de relaciones sociales («Usted», «Muy señor mío», «Besos», «Atentamente») y estructuras iniciadoras de frase («¿Podría decirme ...?»). Por último, las colocaciones (léxicas y gramaticales) también son, como el anterior bloque, unidades fraseológicas, pero las palabras que la constituyen coocurren con mayor frecuencia (situación límite, arresto domiciliario). Son, entonces, sintagmas de categoría intermedia entre las combinaciones libres y las fijas. Su significado es transparente con una gran precisión semántica. Dicha unidad, desde la perspectiva de la «norma» son fijas puesto que sus restricciones combinatorias están impuestas por el uso tradicional (altas horas de la noche / * bajas horas de la noche).

2.1. Lingüística contrastiva español-portugués

Con el fin de mejorar y actualizar los métodos, programas y actividades de enseñanza y aprendizaje de lenguas para hablantes no-nativos, durante el siglo xx alcanzaron un mayor interés las descripciones de los problemas cometidos por los aprendices en la adquisición o aprendizaje de dos (o más) sistemas lingüísticos diferentes. Ello derivó a la creación de tres modelos de análisis de datos. (1) El *Análisis Contrastivo*, desarrollado entre las décadas de los 40 y 60. Con el AC se pensaba que todos los errores de la lengua meta cometidos por los hablantes no nativos procedían únicamente de la influencia de la LM (esta afirmación se convirtió posteriormente en su principal crítica). Con esta teoría se verifica la tendencia de los aprendices de lenguas afines, como es el caso, de trasladar estructuras de su LM a LE, «atribuyendo erróneamente una equivalencia perfecta, como si dominar otra lengua se tratase, sencillamente, de traducir literalmente de una lengua a otra» (Balbino, 2004: 285). Así, mediante el contraste de sistemas lingüísticos para determinar y describir las diferencias existentes entre ellos, los errores se podían prevenir. El modelo de AC no es totalmente rechazable, sigue vivo y reaparece, aunque modificado, en los siguientes modelos. (2) En el *Análisis de Errores*, se amplía cualitativamente y cuantitativamente el concepto de error, los cuales podían proceder de diferentes fuentes, no solo de los procesos de transferencia o interferencia de la LM. El error era tratado como algo natural, positivo e inseparable en cualquier proceso de aprendizaje, que el profesor no podía ni debía evitar. Aquí se tomaban en cuenta las producciones reales de los alumnos, dotando esa parte más empírica, donde se analizaban sistemáticamente en corpus la frecuencia en que esos errores aparecían. (3) En la *Interlengua* casi como una suma de los modelos anteriores, se busca entender el desempeño de los aprendices como un todo, no solo de sus errores, pues todo es influenciado. Se analiza la lengua del aprendiz, aquel sistema lingüístico distinto, transitorio, variable, específico e intermedio situado entre la lengua materna y la lengua objeto de aprendizaje. Y en el los errores forman parte de las características intrínsecas de la IL, determinando el nivel de dominio de la lengua objeto en que se encuentran los estudiantes.

3. Metodología

Siguiendo un afán integrador y no dogmático hemos escogido una metodología ecléctica a caballo entre el análisis contrastivo y el análisis de errores. Solventar las necesidades de los alumnos de lenguas afines requiere de una aproximación basada en las diferencias. En nuestro tratamiento pedagógico hemos diseñado

actividades cuyo objetivo es la corrección de los errores comunes entre los aprendices lusohablantes brasileños. De lo contrario, una metodología exclusivamente comunicativa puede fosilizar la interlengua de estos falsos principiantes, estancándose en el *portuñol*. Un conocimiento del uso necesita por fuerza de un conocimiento de la forma.

En cuanto a los errores, solamente hemos tenido en cuenta los cometidos por transferencia, en ella la traducción y enseñanza explícita ejercerán un papel fundamental como recurso para identificar y prevenir interferencias.

4. Contexto

Nuestros alumnos pertenecen al ámbito educativo de la enseñanza superior universitaria. Se trata de estudiantes mayores de edad (adolescentes-adultos) hablantes de portugués brasileño como lengua nativa, que continúan o empiezan con el nivel A2-B1 de español. Estos pueden ser estudiantes del curso de Filología (llamado Letras) española o de otras áreas, dependiendo de su motivación, conocimientos previos, estrategias de aprendizaje, factores individuales, etcétera. Todos tienen un nivel de instrucción más o menos parecido y comparten su voluntad de conocer Barcelona en un futuro próximo.

5. Propuesta didáctica

Diseñamos veinte actividades, abiertas, cuya organización gira en torno a un eje temático (*Viajar a Barcelona*), no posee sesiones o secuenciaciones estancas. Se trata de actividades con cierta independencia que emplean diversas técnicas (convencionales y lúdicas), integración de destrezas, introducen distintos tipos de diccionarios y repertorios léxicos¹ (bilingüe, monolingüe, combinatorio, temático y corpus) y sobre todo desarrollan variado contenido léxico-semántico para las diferentes etapas del aprendizaje léxico: comprensión, práctica y producción.

Considerando que el léxico se debe abordar de forma sistemática en el aula, nuestras actividades funcionarían como complemento para mostrar el léxico de

1 Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.) en: <http://dle.rae.es/>; Vázquez, I. (2016). *Diccionario bilingüe Esencial VOX Português-Espanhol/Español-Portugués*. Barcelona: Ed. Larousse; Bosque, I. (2008). *Diccionario combinatorio del español contemporáneo -REDES-*. Madrid: Grupo SM; Del Moral, R. (1998). *Diccionario temático del español*. Madrid: Ed. Verbum; *Corpus del Español del siglo XXI -CORPES-* en: <http://web.frl.es/CORPES/view/inicioExterno.view>; Masip, V. (2011). *Gramática española para brasileños*. San Paulo: Ed. Parábola.

forma contrastiva que no aparece –o si no, lo hace de forma incompleta– en los Manuales normalmente destinados para público general.

En el formato íntegro, a cada ejercicio o actividad, aquí no entraremos en la controvertida distinción, le acompaña su ficha técnica donde se especifica de forma pormenorizada: el tipo de ejercicio léxico, de didáctica, la unidad léxica, la temática, los objetivos, las destrezas, los materiales, la duración, la agrupación de los alumnos, el procedimiento, las observaciones, la bibliografía y el diseño del ejercicio. En cuanto al primero, hace referencia a las tres fases de aprendizaje léxico en el que se inserta (comprensión, práctica, producción); el segundo designa si se trata de una actividad de tipo convencional o lúdica; el tercero anuncia si las unidades léxicas a trabajar serán palabras, colocaciones y/o fórmulas rutinarias; el cuarto describe en forma de título (oración) la temática que ocupa; el quinto define los objetivos específicos, que pueden ser hasta cinco; el sexto hace referencia al tipo de destrezas que el alumno habrá puesto en práctica una vez completado el ejercicio, estas también incluyen las competencias; los materiales, además de los convencionales, el uso de las TIC en el aula también incluye el aprovechamiento, a través del wifi, del móvil personal u ordenador, principalmente en este tipo de alumnos -universitarios o jóvenes- cuya facilidad y conocimiento es característico, para acceder a sitios web como el DRAE o el CORPES. El concepto de agrupación indica junto al de procedimiento, o instrucciones para el profesor, si la ejecución debe cometerse en grupo, en parejas o individualmente. El apartado de observaciones es apropiado para comunicar alguna dificultad previsible en el transcurso de una actividad concreta de los aprendices brasileños o añadir explicaciones adicionales de léxico o fonética contrastiva para el profesor no-nativo de español, incluso recomendaciones de material de apoyo. En el anexo de nuestro trabajo aparecen los enunciados y soluciones de toda la propuesta, por consiguiente, por diseño especificamos el número de página en el que se ubica el ejercicio. A continuación, mostraremos algunos de los ejercicios más representativos.

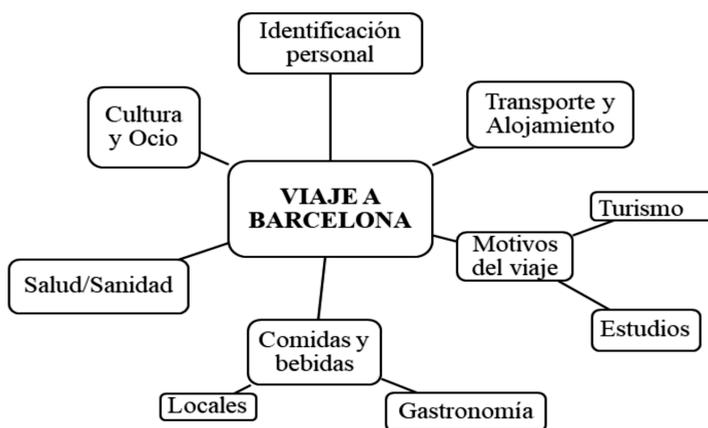
5.1. Ejemplos

Número 1

Para empezar, sobre todo durante el precalentamiento en la fase de comprensión, la explotación del mapa conceptual o semántico, también llamado asociograma, es valiosísimo en la enseñanza del léxico. Este se emplea como técnica visual, y trae como beneficio la ordenación y filtrado de ideas de lo que se quiere expresar en cada una de ellas, incluso puede servir como instrumento de autoevaluación a final de curso. Explicar deliberadamente estas ventajas a los alumnos

también forma parte del proceso de enseñanza. En nuestro caso, y valorando las posibles necesidades cotidianas del alumno que viaja a Barcelona (tema central), las subáreas temáticas propuestas y, en caso necesario, acomodadas posteriormente por los alumnos, pueden comprender: los *Motivos del viaje*, ya sea por turismo, pasando así sus vacaciones, o por estudio, bien cursando un Máster o bien mejorando su español a través de un curso de inmersión lingüística; el *Transporte y Alojamiento*, donde destacan ciertas palabras desconocidas del vocabulario aéreo, y les explicamos las diferentes opciones de hospedaje: habitación dentro de un piso compartido, apartamento turístico (y leer unas recomendaciones e inventario) u hotel, etcétera.

Recordamos que la creación de las actividades seguirá como máxima la contrastividad léxico-semántica más representativa de tales subáreas temáticas, las que puedan acarrear mayor dificultad.



Número 2

Presentar las diferentes voces de *billete* en el ámbito panhispánico es una manera de trabajar las variedades diatópicas al mismo tiempo que las colocaciones léxicas (*sustantivo+de+sustantivo*). De esta forma, aprenderán o practicarán el uso frecuente, raro, o inaceptable de *billete* en los diferentes medios de transporte. A su vez, con esta delimitación pasarán a reconocer los usos más frecuentes de dicha voz en el español de España (variante norte septentrional peninsular), y recuperarán el léxico de medios de transporte introducido en el nivel A1, para que deje de ser vocabulario pasivo.

Si no se han presentado anteriormente los usos, se introduce en el aula la consulta en línea de la base de datos CORPES, el profesor ha de explicar su funcio-

namiento *in situ*. Para ello, se debe manifestar que el empleo de este tipo de corpus sirve para averiguar la frecuencia del léxico según países, en este caso panhispánicos, mediante el resultado de datos estadísticos (gráficos) y reproducciones literales (ejemplos contextualizados) del fragmento en cuestión donde aparece registrada la palabra a buscar. En caso contrario, esta actividad servirá para evaluar y/o corregir su grado de almacenamiento de forma autónoma.

La selección de estas palabras está motivada por dos fenómenos: la transferencia de su LM o L1 a la lengua meta (interlingual) como *passagem*>pasaje; *bilhete*> billete; *boleto*>boleto; *ticket*>tique y la transferencia entre su interlengua (intra lingual) pues a pesar de no estar recomendada la enseñanza de voces hispanoamericanas en el nivel inicial de ELE, los usuarios brasileños, por su localización geográfica, reciben variado input (a través de la televisión, música, viajes, internet o amigos nativos) de sus vecinos latinoamericanos. El Plan Curricular del Instituto Cervantes señala que a partir del nivel intermedio es indicado introducir voces del español de Hispanoamérica. Entonces, al frecuente *billete -de avión, de autobús, de tranvía, de tren* empleado en España le hemos añadido los sinónimos *pasaje, boleto, tique y tiquete*. Se espera que la interferencia negativa principal de esta actividad cometida por parte de este tipo de aprendices lusohablantes sea el empleo erróneo (uso hipergeneralizado) de *pasaje* (al traducirlo al español) como sinónimo de *billete*.

Por último, los alumnos deben anotar en su cuaderno de léxico los diferentes países donde el uso de *billete, pasaje, boleto, tique, tiquete* es normal. Lo significativo aquí es que el profesor recalque a sus alumnos que en el lugar de destino de su viaje (objetivo central de esta propuesta didáctica), España peninsular, el uso mayoritario es *billete* y para cualquiera de los medios de transporte. Pueden marcárselo este con fluorescente (un color distinto al de los otros, por ejemplo) como técnica mnemotécnica de almacenamiento, con la finalidad de que consigan visualizar posteriormente esta diferencia de forma rápida e intuitiva. Enunciado:

Indica si las siguientes combinaciones son normales (✓), raras pero aceptables (?), no aceptables (X). Marca tus respuestas en lápiz.

Tabla 1
Ejemplo en portugués de Brasil

	<i>Avião</i>	Ônibus	<i>Bonde</i>	<i>Trem</i>
<i>Bilhete</i>	?	?	?	✓
Passagem	✓	✓	✓	✓
Boleto	X	X	X	X
Ticket	X	?	?	?

Tabla 2
En español de España

	Avión	Autobús	Tranvía	Tren
Billete				
Pasaje				
Boleto				
Tique				
Tiquete				

Número 3

Se trata de un ejercicio convencional que pone en práctica (experimenta) la categoría de los posesivos. También se identifican falsos amigos y palabras heterogénicas (p. ej. *equipaje, gafas, sonrisas*). Se les exige que realicen la traducción equivalente al lado de cada oración para que identifiquen con mayor fiabilidad tales contrastes. El aprendiz lusohablante suele transferir las estructuras de *preposición + artículo/ artículo + posesivo* para la formación del posesivo. Asimismo, en portugués no hay distinción de género en los pronombres personales de la primera y segunda personas del plural (*nós, vocês y vós*), así que los enunciados j) y k) les resultarán un tanto extraños. Enunciado: Completa los espacios con los posesivos (adjetivos posesivos y pronombres posesivos) adecuados. Luego, escribe la traducción completa al lado y compárala con tu respuesta.

- a) Carmen y Rafael tienen un perro. El perro es ____.
- b) El equipaje tuyo ya está listo. ____ equipaje ya está listo.
- c) Esa chaqueta sin nombre es de él. Esa chaqueta es ____.
- d) Es mi sombrilla. La sombrilla es ____.
- e) El jamón ibérico de bellota lo compré yo. El jamón es ____.
- f) El hijo es de ella. Es __ hijo.
- g) Las gafas graduadas son de Elena. Las gafas son ____.
- h) El equipaje es de Pedro. El equipaje es ____./ Es __ equipaje.
- i) La habitación de María es enorme. __ habitación es enorme.
- j) Vosotras tenéis unas sonrisas muy bonitas. ____ sonrisas son muy bonitas.
- k) Nosotras tomamos café a la hora de la merienda. ____ café es a la hora de la merienda.

Número 4

De forma similar a la tipología del ejercicio anterior, para los lusohablantes los demostrativos suelen presentar dificultades al construir el plural de *este, ese y aquel*, porque las formas plurales en portugués se crean de manera distinta: *este/ estes; esse/esses; aquele/aqueles* (este/estos; ese/esos; aquel/aquellos). También tienden a añadir -e al *aquel*, por su forma *aquele*. Enunciado: Rellena los huecos

con el demostrativo adecuado (este/a, ese/a, aquel/la, estos/as, esos/as, aquellos/as). Fíjate en dos pistas: 1) la distancia respecto a los objetos-sujetos y 2) el género y número de los sustantivos que lo acompañan.

- a) ____ (cerca) libros están anticuados.
- b) ____ (intermedio) coches son viejos y ruidosos.
- c) ____ (intermedio) galletas están caducadas.
- d) ____ (lejos) niños de África padecen desnutrición severa.
- e) ____ (cerca) magdalenas caseras están exquisitas.
- f) ____ (lejos) barco que permanece atracado al final del puerto procede de China.

Así pues, aprenden a construir el masculino plural, a autocorregirse (adquiriendo autonomía), y a reconocer el grado de distancias posibles entre el interlocutor y el objeto.

Número 5

En el caso de textos procedentes del discurso oral, existen tres posibilidades de explotación: reproducir literalmente el diálogo, adaptarlo o crear uno totalmente nuevo según nuestras necesidades o intereses.

Para la primera opción, hemos escogido las instrucciones de seguridad a bordo de una compañía aérea española (aunque también es posible explotar este tipo de texto en cuanto a las características del texto instructivo y sus estructuras gramaticales), cuya transcripción y audio se encuentran disponibles en formato vídeo en: <https://www.youtube.com/watch?v=jotC8R4OR2I>. A través de un ejercicio auditivo de completar huecos, comprenden –con el acento del español centro norte septentrional– el léxico aéreo para viajar a/desde España de forma contextualizada. En un primer momento, el profesor solo reproduce el audio, después en su integridad. En esta segunda ocasión, los alumnos comprueban sus respuestas, se autocorrijen, además de verificar su escrita pues el video aparece con subtítulos en español también. Las actividades de post comprensión lectora, en general, buscan que el alumno conozca el significado de las palabras a completar por implicación con el texto y sino que las busque en su diccionario monolingüe. La mayoría son falsos amigos, es decir, presentan oposición semántica como, por ejemplo: vuelo, (el) despegue y (el) aterrizaje, desenchufados, traído, ventana, equipaje de mano, encima, butacas, debajo, asientos delanteros, chaleco salvavidas, bolsa. Y también se destacan otras palabras heterogénicas como (*la*) *señal luminosa*, y heterotónica como *oxígeno*. Por último, les pedimos su cuaderno de tomar notas de léxico para conocer el nivel de competencia léxico-semántica del alumno y así plantearnos el resto del programa del curso, qué palabras son pasivas y cuales deben pasar a activas. Reproducción de un fragmento del texto instructivo a completar:

¡Hola! Les damos la bienvenida a este 1. _____ de Iberia en nuestro nombre y en el de Madrid. Antes de despegar tenemos que darles unas instrucciones de seguridad, es importante que presten atención.

Durante el 2. _____ y _____, los dispositivos electrónicos deberán permanecer 3. _____ y en modo avión. 4. _____ que este avión dispone de conexión Wifi y que podrán utilizarla sin restricciones manteniendo el modo avión, desde el momento de cierre de puertas y hasta su salida del avión, salvo que la tripulación les indique lo contrario.

La forma de tratamiento formal, empleada por la tripulante de cabina con el uso de *usted* fruto del caracterizador *tuteo*, así como el uso del imperativo, al dar órdenes, es otro motivo más para destacar el aprovechamiento de este texto.

Para la tercera opción, presentamos un pequeño diálogo en estilo formal con errores por transferencia de la lengua materna (semánticos, verbales, pronominales, gráfico-fonéticos), el portugués brasileño, en su interlengua del español oral, es decir, *portuñol*. Se ha recreado una situación comunicativa cotidiana, sobre todo cuando se está de turista: ir a tomar algo a un bar. Se trata de identificar los errores, para reescribir el texto (incluye el título) con las correcciones subrayadas y al estilo informal (es decir, de tú a tú). Diálogo en estilo formal y con errores: Pedir el troco en un restaurante o cafetería:

- ¡Garçonnnn (levantando el brazo)!, por favor, cuando pueda me traz a conta.
- (Pasan unos minutos) Aquí tiene.
- Una pergunta, ¿la gorjeta está incluida no ticket?
- ¡¿Cómo?! No, en España es voluntaria.
- Aaaaah (sorprendida), está okey, gracias.
- Tome, su cambio.
- (Después de revisar el cambio) Creo que has errado, aquí falta una nota de des euros.
- Ay, disculpe, tiene razón. Aquí tiene, el billete que falta (lo coge de su riñonera).

También podemos sacar provecho de los servicios de mensajería en línea, como Outlook, y producir, al igual que los diálogos anteriores, un correo electrónico con errores por transferencia, mostrando un formato donde son aptos los coloquialismos y el uso de emoticonos.

Número 6

El aspecto lúdico, de diversión y más distendido, debe tener cabida en el aula de universitarios aprendices de E/LE, pero sobre todo cuando trabajamos vocabulario. Saber trabajar de forma colaborativa y consensuada es uno de los principales y beneficiosos objetivos. A continuación, enumeramos y describimos brevemente tres juegos o técnicas didácticas, cuya confección y empleo puede recrearse fácilmente en cualquier aula debido a la simplicidad de sus materiales:

- a) *Memory*: Apropiado en la fase de retención para fijar palabras contrastivas a través de reconocer imágenes de prendas y objetos, en concreto de vestimentas y utensilios de comida anteriormente comprendidos. Para cada temática habrá que imprimirse por un lado 11 palabras, y por otro sus correspondientes 11 imágenes (aquí no disponibles). Las impresiones se colocan encima de la mesa giradas (ocultas). Se trata de que el alumno escoja 2 cartas (una de la palabra y otra de la imagen), si al girarlas la imagen corresponde con su palabra se sigue escogiendo 2 cartas, si no ocurre esto se deben devolver encima de la mesa, y dar paso al próximo compañero. Gana el que acumule más cartas. El vocabulario contrastivo propuesto para utensilios de cocina es: plato (*prato*), taza (*xícara*), copa (*taça*), vaso (*copo*), tenedor (*garfo*), cuchillo (*faca*), cuchara (*colher*), sartén (*frigideira*), cazo (*panelinha*), olla (*panela*), botella (*garrafa*). Y para vestimenta es: bragas (*calcinhas*), calzoncillos (*calção/cueca*), medias (*meias o meias-calças*), calcetines (*meias*), pantalones (*calças*), pantalones vaqueros (*calça jeans*), zapatillas deportivas (*tênis*), gorra (*boné*), falda (*saia*), sujetador (*sutiã*), chaqueta (*casaco*).
- b) Pasapalabra: En la fase de retención para comprobar el grado de disponibilidad léxica de los heterosemánticos, en grupos de cuatro se les ofrece impreso en tarjetas una serie de oraciones que contienen errores semánticos (falsos amigos), a menudo más de uno por frase. Deben identificar la/s oposición/es y enunciar la frase por completo corregida. Si la contestación es correcta, el grupo gana un punto (por frase); si no lo es, el turno pasa al equipo siguiente, y así sucesivamente hasta que algún equipo conteste adecuadamente. Tienen que ceñirse al tiempo de espera de respuesta: 30 segundos máx. por frase. Otra variante de este juego es repartir tarjetas distintas, así el equipo contrario recibirá *input* de frases «nuevas», sin embargo, no podrá intervenir, de soltarse una respuesta correcta fuera de turno ese punto iría para el otro equipo. Importante: no se puede entregar la segunda serie hasta que no finalice algún grupo la primera, para que no estén en desigualdad y alguien del equipo fuese resolviendo antes de tiempo. Ejemplos:

SERIE 1

Las músicas de Anitta en español son todo un sucesso.

El pez lo quiero con salsinha.

Cada mañana desayuno flocos de avena con leche integral.

(4) La profesora de español pidió para no decorar sino comprender.

(5) Vuelvo en un rato.

SERIE 2

No te caigas, agárrate en la varanda.

Cuando la veo me bate el corazón a mil por hora.
Se me ha caído una lenteja y no veo bien.
La oficina de turismo cierra cedo.
Cogió la basura para barrer su habitación porque el lixo salía por la puerta.

SERIE 3

Oi en el menú había rabo de toro estofado.
En el balcón de facturación había mucha cola.
José, después te ligo.
¿Cómo puedo paquerar con ella?
Fui a Santiago de Compostela durante mis ferias del año pasado.

SERIE 4

Tengo treinta y seis anos.
El presunto ibérico de bellota está esquisito.
Me encanta el polvo gallego.
Mi maestra está grávida.
Mi visto de estudiante fue aceite.

SERIE 5

Tengo apellidos italianos.
No puedo pagarte, no dispongo de dinero a vista y también he olvidado mi cartón.
¿Por qué te chateas? Guardar rencor no es sano.
Mi cabello es cumprido y rizado.
El ladrón del metro era ruivo.

- c) *Role-playing* o dramatización: La dificultad de esta actividad se basará principalmente en la producción de palabras heterosemánticas, aunque deben usar otras unidades léxicas enseñadas como las colocaciones y las fórmulas rutinarias, de esta forma nos demostrarán el grado de retención y reutilización de estas, lo que se traduce en grado de autonomía para enfrentarse a situaciones reales fuera del aula. Consistirá en interpretar situaciones concretas y problemáticas de la comunicación para el brasileño aprendiz de español, gestionando la ansiedad que de ello se genera. Los alumnos deben asociar, de forma casi intuitiva, usos contrastivos. La imaginación de tal situación también afectará a la calidad de las producciones. Se debe acomodar el material del aula para las interpretaciones, ej. para el mostrador del aeropuerto usar la mesa, para hacer de camarero usar la carpeta como bandeja y ponerse el bolígrafo en la oreja, etc. El profesor debe indicar la situación (en español siempre) y el contexto, es decir, de forma específica. Cuanta mayor concreción mejor será la dramatización (más fiel a la realidad) de los alumnos. Este también debe seleccionar las personas y qué roles ejercerán. Los alumnos no pueden recibir ninguna ayuda ni mirar sus apuntes, se trata de poner en práctica los conocimientos aprendidos durante el semestre.

Si alguno de los alumnos no recordase semánticamente el falso amigo no podrá jugar, hasta tocarle el siguiente turno. Tales situaciones se deberán haber tratado previamente para que hayan tenido oportunidades previas de comprensión y práctica. Ejemplos de posibles situaciones que el profesor puede proponer: pedir el cambio en un restaurante; facturar el equipaje en el mostrador de un aeropuerto; recibir las instrucciones/inventario de un apartamento turístico o piso a compartir; y realizar presencialmente la matrícula a algún tipo de estudio en España. Los alumnos pueden de forma intencionada «jugar» a malentendidos introduciendo la forma brasileña en su diálogo con el otro hasta aclarar la forma española. Otra variante del juego es que los alumnos ejerzan de «profesor» y puedan solicitar el asunto de la dramatización (a otros) y quienes lo desarrollan. Ello implicaría mayor colaboración y responsabilidad. El profesor puede apuntar observaciones, pero no corregirá hasta el final y solamente si es algo agramatical o que puede causar graves problemas de comunicación o presenta tendencia a fosilizarse.

- d) El paralingüaje y la mímica: En consonancia con el uso del material del aula es provechoso trabajar la temática de material escolar para practicar los heterosemánticos. Aquí el objetivo es que el docente introduzca lo plausible que es utilizar la competencia estratégica y/o la comunicación no-verbal cuando no se sabe o recuerda una palabra. Las palabras a trabajar serán bolígrafo (*caneta*), lápiz (*lápiz*), goma (*borracha*), pizarra (*quadro*), ordenador (*computador*), mesa (*mesa*), silla (*cadeira*), carpeta (*pasta*), hoja (*folha*). Las palabras goma, pizarra y carpeta actúan como falsos amigos parciales, ya se les había explicado en la clase anterior –de comprensión–. El procedimiento será que el docente dictará al oído del alumno la palabra española elegida que debe explicar a los demás. Este puede describir para que se utiliza dicho objeto, su tamaño, color, etc., debemos motivarle a que recupere vocabulario aprendido y lo utilice. El resto de compañeros la deben adivinar, para ello deben hacerle preguntas con el fin de conocer más al respecto. Si se descontrolan al intervenir, se les exigirá levantar la mano. Si no la entienden con el uso del paralingüaje, entonces se permite la entrada en juego de la mímica (los gestos). Cuando la adivinen, el profesor ofrece el turno al siguiente estudiante.

5.2. Evaluación formativa y sumativa

El papel de la evaluación es muy valioso para ambas partes y merece protagonismo en trabajos de este tipo. Entre otras utilidades, sirve de herramienta para diagnosticar el estado de aprendizaje en el que el alumno se encuentra. De ello se

genera una toma de (auto)consciencia no solo para el profesor sino para el discente a través de una correcta retroalimentación, fomentando la motivación además de su fin didáctico.

Gracias a que las actividades son de realización exclusiva en el aula, el docente puede evaluar al alumno y tomar notas mediante su observación directa: intervenciones orales, correcciones individuales, actividades de interacción en pareja o en grupo/s, la actuación e interpretación del rol asignado en ejercicios de dramatización, etcétera. Esta parte, llamada de evaluación formativa, corresponderá al 60 % de la puntuación total del curso. Junto al resto del programa –esto incluye los contenidos del Manual empleado– y teniendo en cuenta el número de actividades escogidas y su dificultad o grado de asimilación en nuestros alumnos se propondrá la realización de un examen final (40 % evaluación sumativa). Para facilitar la detección de los criterios de evaluación sumativa presentamos como instrumentos:

Nombre y apellidos:

Fecha:

FORMULARIO DE AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNO

De tu aprendizaje como alumno-protagonista...

1. ¿Cuál es la unidad léxica (palabras, colocaciones, fórmulas rutinarias) o categoría de palabra (posesivos, artículos, verbos, etc.) cuyo conocimiento todavía crees que es insuficiente?
2. ¿De una puntuación del 1 al 10 (1 «nada» - 10 «en absoluto») cuánto consideras que ha mejorado tu repertorio léxico de las palabras heterosemánticas?
3. Reflexiona y enumera 2 debilidades y 2 fortalezas personales que afectan a tu forma o capacidad de aprender.
4. ¿Crees que deberías mejorar tu capacidad de memorización? Sí / No.
5. ¿El empleo del diccionario en clase te ha fomentado su uso fuera de ella? Mucho/Bastante/Poco/Nada.
6. De una puntuación del 1 al 10 (1 «nada» - 10 «en absoluto») especifica tu grado de satisfacción respecto a los conocimientos aprendidos en clase.

De la enseñanza recibida por parte del profesor...

1. ¿Cuál ha sido la actividad lúdica que más te ha gustado jugar (dramatización, *memory*, tarjetas, imágenes visuales...)? ¿Consideras excesivo el tipo de agrupamiento en grupo ejercido en el aula?
2. ¿Crees que el profesor ha revisado tu cuaderno individual de vocabulario de forma constante y productiva? Sí / No.
3. ¿Solucionan tus dudas las correcciones del profesor? Siempre/Frecuentemente/Rara vez/Nunca.
4. ¿Te sientes satisfecho con la selección del léxico trabajado? Considera si te ayudaría si mañana viajases a Barcelona, España.
5. ¿En qué debería mejorar tu profesor? Y, de lo contrario, ¿qué es lo más destacable de la didáctica de tu profesor?
6. ¿Qué contenidos o aspectos del español te hubiera gustado fomentar algo más o añadir en esta asignatura?

- Para el docente, a) una rúbrica holística, que mide algunos de los criterios de evaluación más representativos, con una escala de puntuación del 1 al 4 de orden ascendente, dejando un espacio de «Observaciones» para comentarios personales.
- Para el alumno, b) un formulario de autoevaluación que debe presentarse durante el transcurso de las actividades y a su finalización, para tener margen de espacio-tiempo para corregirse tanto el profesor como el aprendiz. A continuación mostramos las preguntas de respuesta mayormente cerrada, aunque, con el fin de que resulten objetivos, hemos añadido algunas gradaciones.

6. Conclusiones

Los contrastes de los sistemas lexicales del español de España y el portugués de la variante brasileña nos hacen decantar por una enseñanza basada más en la forma que en el uso, ello nos agilizará el proceso natural de adquisición, pues el hecho de ser ambas lenguas próximas permite una razonable intercomprensión a estos aprendices de ELE cuyas similitudes alcanzan entre el 85 % y el 95 % de su vocabulario. Opinamos rotundamente que el AC y el AE son actualmente los instrumentos más eficaces para enseñar uno de los niveles de la lengua que más falsamente se asemeja: el léxico. Nuestra competencia en portugués de Brasil nos ha permitido mayormente predecir los errores más comunes entre este tipo de aprendices lusohablantes, aunque también nos hemos apoyado de estudios contrastivos sobre su interlengua. Hemos incluido actividades que englobarán las tres fases de aprendizaje léxico (comprensión-práctica-producción) de manera flexible y con actividades tanto convencionales como lúdicas. Hemos innovado con el uso combinado de diferentes tipos de diccionarios en el aula (bilingüe, monolingüe, combinatorio, temático y corpus) y el fomento del agrupamiento colaborativo. Asimismo, hemos registrado algunos de los errores más representativos por interferencia de la lengua materna, y que evidencian la problemática entre ambas lenguas, nos referimos a las palabras heterotónicas, heterogénicas y heterosemánticas.

Con todo, y a pesar de la recesión macroeconómica y nacional en el cual el país vive inmerso, el panorama de la enseñanza del español en Brasil es positivo, manteniéndose la demanda de profesores de español especializados y a menudo con urgencia, aunque a pasos no tan agigantados como los de la primera década.

7. Limitaciones y prospectiva

Este pequeño pero incipiente estudio nace de la obligatoriedad de un trabajo final de Máster para concluir el mismo. Por consiguiente, las limitaciones propias de este tipo, principalmente de extensión, no nos han permitido incluir ni en el marco teórico ni en la propuesta didáctica otras transferencias de los aprendices como son las estrategias de aprendizaje, entre muchas otras más. Obviamente como postula el Análisis de Errores no todos los errores provienen de la lengua de los aprendices pero tampoco tenemos medios para identificarlos (ni alumnos ni nociones científicas de obtención y análisis de datos), sin embargo existen muchos errores por transferencia de la LM que son compartidos por una misma comunidad hablante, son estos que de forma productiva podemos y debemos expresar en el aula de ELE y, así hemos pretendido evidenciarlo, con nuestros tipos de actividades y enunciados, unos con errores explícitos y otros a identificar. Tampoco se ha podido llevar a cabo la realización práctica de estas actividades con alumnos reales. Asimismo, durante la búsqueda y elaboración de contenido léxico contrastivo hemos constatado una falta de recursos rigurosos como corpus o bases lexicográficas contrastivas amplias al respecto de las dos lenguas, la mayoría se trataba de gramáticas. Las limitaciones apuntadas nos han llevado al planteamiento de varias líneas de investigación futuras:

- ¿Cómo es realmente la interlengua del aprendiz brasileño? ¿Cuántos grupos de estudiantes de ELE podemos necesitar para categorizar de forma más concisa y rotunda los errores léxicos más comunes? Y ¿cómo afecta a la calidad de producción del estudiante la interlengua del profesor no-nativo de español?
- ¿Es posible crear un inventario de falsos amigos español-portugués graduado según los seis niveles del *MCER*? Aquí incurría una precisión, habría que decidir si incluir otras variantes y cuáles.
- ¿Es factible que en correcciones de errores debido a transferencias de la lengua materna se pueda prescindir menos de las traducciones y obtener resultados iguales o más eficaces que los actuales?
- ¿Está al caer una nueva metodología unitaria para la enseñanza del léxico en lenguas afines cuya integración de modelos contrastivos permita un aprovechamiento didáctico mayor o, por lo menos, más medible?

Referencias bibliográficas

BALBINO, A. (2004). *Análisis de Errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina: Eduel.

- GÓMEZ, J. R. (2004). Las unidades léxicas en español, *Carabela*, 56, pp. 27-50. Disponible en: [https://www.virtuniversidad.com/greenstone/collect/ingles/import/CuatrimestreV/Morfolog %C3 %ADa %20y %20Sintaxis %20I/LasUnidadeslexicas.pdf](https://www.virtuniversidad.com/greenstone/collect/ingles/import/CuatrimestreV/Morfolog%C3%ADa%20y%20Sintaxis%20I/LasUnidadeslexicas.pdf) [consulta: 4 de enero de 2018].
- GÓMEZ, J. R. (2016). La subcompetencia léxico-semántica, J. Sánchez y I. Santos (dirs.), (1ª ed.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, tomo 1, pp. 491-510. Madrid: Sgel.
- INSTITUTO CERVANTES (2002). *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> [consulta: 20 de diciembre de 2017].
- LEWIS, M. (1993). *The Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.
- MORENO, F. (2005). Capítulo 1: El español en Brasil, J. Sedycias [org.] y A. Balbino [et al.], (1ª ed.), *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro* (pp. 14-34). San Paulo: Parábola.
- RICHMAN, S. H. (1965). *A Comparative Study of Spanish and Portuguese*, Tesis de Doctorado. Estados Unidos: Universidad de Pennsylvania.
- ULSH, J. (1971). *From Spanish to Portuguese*. Washington, D. C.: Foreign Service Institute.

El software Phon, su utilidad en el análisis de errores fonológicos de aprendices angloparlantes de ELE y una posible aplicación didáctica¹

LARA LORENZO HERRERA Y PABLO FIGUEIREDO PALACIOS
Universidade de Santiago de Compostela

El *software* Phon (Rose *et al.* 2006; Rose, 2008) es una pieza clave en la investigación acerca de la adquisición infantil del componente fónico, tarea para la que fue creado. No obstante, su versatilidad se hace patente al comprobar que sus posibles usos van mucho más allá de su finalidad original. En este caso, planteamos el uso de Phon aplicado a la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, concretamente en el análisis de errores fonológicos cometidos por aprendices de español con el inglés como L1. Este objetivo se sustenta en la existencia de semejanzas entre los procesos de adquisición observados en niños y aquellos observados en adultos, ya que en ambos casos se trata un sistema lingüístico en construcción, aunque cualitativa y cuantitativamente no funcionen de la misma manera (Rose, 2010).

Partiendo de los errores que cometen más habitualmente los hablantes de inglés cuando aprenden español (Herrero de Haro y Andión Herrero 2011), se expondrán las oportunidades que proporciona este *software* a la hora de analizar los errores de los aprendices de ELE. Concretamente, los procesos ilustrados serán los de sustitución y los de omisión. Así, Phon puede usarse directamente en el aula para tratar problemas específicos de pronunciación de alumnos en niveles avanzados, lo que contribuye a superar procesos fónicos fosilizados y posibilita la mejora de la conciencia fonológica de los estudiantes.

1. Introducción

El componente fonético-fonológico es uno de los menos trabajados en las aulas de enseñanza de segundas y terceras lenguas, y también en el ámbito de la

1 Trabajo realizado gracias a la financiación del proyecto *Adquisición fónica y corpus. Tratamiento en Phon del corpus Koiné de habla infantil* (FFI2017-82752-P).

investigación tanto en L1 como en L2. Esta situación se hace extensiva al ámbito del aprendizaje de idiomas, ya que como sugieren algunos trabajos (Nasser Eddine, 2011) una vez que los aprendices han alcanzado un determinado nivel de pronunciación de una L2 que permita la inteligibilidad de su mensaje, no se suelen preocupar por corregir o superar posibles errores fosilizados o persistentes. Asimismo, en niveles avanzados, la atención se suele centrar en la mejora de aspectos léxicos, morfosintácticos o pragmáticos que posibiliten una mayor fluidez oral o escrita.

Este descuido de la parte fónica puede suponer un obstáculo en la consecución de una competencia avanzada, ya que la presencia de errores fónicos puede dificultar la comprensión de las producciones del aprendiz por parte de un hablante nativo, asignándole erróneamente un nivel menor del que realmente posee.

De la misma manera que en los niveles iniciales se trabajan los sonidos y los aspectos prosódicos más característicos de un idioma con la intención de que el estudiante supere las dificultades fónicas de base, esta preocupación debería continuar en cursos superiores.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, con este trabajo se pretende proponer una posible aplicación didáctica de un programa que se utiliza para el estudio y análisis de la fonética-fonología, Phon, y en concreto, cómo puede contribuir a la potenciación de la conciencia fonológica del alumnado y a la corrección de errores fónicos que persisten en niveles avanzados. Así, esta contribución se enmarca en la fonología segmental, en el eje de la producción del lenguaje, al abordar los denominados procesos fónicos.

Aunque se trata de una propuesta con un alcance muy limitado a casos particulares en determinados procesos durante el desarrollo fónico, el uso de este *software* resulta muy productivo para personalizar el aprendizaje e identificar los posibles problemas de pronunciación de la persona afectada.

2. La fonología en L1 y L2: semejanzas y diferencias

Los procesos de adquisición de una L1 y de una L2 poseen tanto semejanzas como diferencias desde una perspectiva psicolingüística, lo que les otorga su propia naturaleza compleja y peculiar. Desde el punto de vista de las similitudes, ambos son sistemas en construcción, no completos, que desembocan en la consecución de un código adulto nativo. Esta dimensión evolutiva implica la existencia de estadios o fases cronológicas sucesivas, en el caso de una L1 debido a la edad y en el caso de L2 debido a los distintos niveles de competencia.

Otro aspecto común resulta el dinamismo de los procesos de adquisición, dado que el avance temporal no es gradual y lineal, sino que hay saltos, regresiones, fosilizaciones, estancamientos, aceleraciones... que dan lugar a curvas de aprendizaje muy variadas. También se va ganando en complejidad fonológica, puesto que tanto en bebés como en aprendices de una L2 va aumentando el número de sonidos y el sistema de contrastes y las categorías fonológicas se van diversificando.

Asimismo, la variación interindividual e interlingüística se vuelven esenciales, dado que el tipo de lengua o lenguas que se adquieran va a generar disimilitudes en la frecuencia de aparición de los sonidos y las diferencias individuales motivadas por factores cognitivos (estilos cognitivos y estilos de aprendizaje, sumados a factores ambientales) generan ritmos y tendencias divergentes entre hablantes que desarrollan un mismo idioma. En el caso de los adultos, la motivación también juega un papel fundamental.

En lo que atañe a las diferencias, tienen que ver con la situación de desarrollo de los códigos. En los bebés que adquieren su L1, emergen las categorías fónicas, la maduración sociocognitiva va de la mano de la maduración lingüística y el tipo de aprendizaje es implícito y no estructurado. Por tanto, los niños se hacen con una lengua de manera incidental a partir del input auditivo y oral al que están expuestos, en un contexto natural donde la orientación comunicativa (el «hacerse entender» en su contexto) es la clave.

Por su parte, los adultos tienen ya formadas las categorías de la L1 (de ahí los fenómenos de transferencia), la maduración sociocognitiva en su entorno sociocultural ya se ha completado y el tipo de aprendizaje de una L2 es más estructurado. Así, suelen aprender en un contexto formal, necesitan una motivación que los impulse a progresar y el input que reciben suele estar supervisado por un docente.

En general, la adquisición de L1 se guía por mecanismos implícitos e inconscientes y en la de una L2 interviene el conocimiento metalingüístico, que paulatinamente va siendo reemplazado por la competencia implícita. Como resultado de todos estos elementos comunes y diferenciadores entre ambos sistemas, en el aprendizaje del componente fónico nos encontramos con patrones fónicos semejantes, pero cualitativamente distintos (Rose, 2010: 232), lo que conduce a perfiles fónicos variados según la lengua o lenguas desarrolladas.

3. Los procesos fónicos y su análisis mediante Phon y Phonbank

El término *proceso fónico* fue formulado dentro de la corriente de la fonología natural por Donegan y Stampe, quienes definen este tipo de dinámicas del

siguiente modo: «Sustituciones mentales que, de forma sistemática pero subconsciente, adaptan nuestras intenciones fonológicas a nuestras capacidades fonéticas» [traducción propia] (Donegan y Stampe, 1979: 126). En resumidas cuentas, nos hallamos ante simplificaciones de secuencias o palabras características del proceso de adquisición de una lengua, registradas tanto en niños como en aprendices de L2.

Existen varias tipologías definidas por distintos autores, pero las dos clases más importantes de procesos son las omisiones (*libo* por *libro*) y las sustituciones (ábol por árbol). Se observa una tendencia general de desaparición de procesos a medida que se avanza en la adquisición, hay diferencias interindividuales e interlingüísticas en sus patrones de evolución y reflejan las dificultades fonotácticas más sobresalientes en el niño o en el adulto.

Una de las herramientas más utilizadas a la hora de analizar estos fenómenos es Phon, el *software* asociado a PhonBank que permite gestionar, analizar y compartir grandes corpus de datos fonológicos (Rose, 2006; 2012; Rose *et al.*, 2013). Es un programa de código abierto, en consonancia con la política de libre acceso y distribución de datos de TalkBank y se puede descargar gratuitamente en el sitio <https://www.phon.ca/>. Su funcionalidad básica consiste en la creación y gestión de carpetas de archivos que contienen datos fónicos transcritos, aunque posee más utilidades que permiten una explotación integral de las muestras, tal y como indica Rose (2012: 368-72):

- asociar las transcripciones con los intervalos de tiempo de sus grabaciones en audio o vídeo;
- pasar de transcripción ortográfica a transcripción fonética (AFI);
- validar las transcripciones de otros investigadores y que otros nos validen las nuestras con un sistema de múltiple ciego;
- dividir las transcripciones en frases, palabras, etc. según los intereses de cada investigador;
- hacer una división silábica, con un código de color y etiquetas descriptivas para cada posición dentro de la palabra;
- alinear, tras la división silábica, las formas fonológicas producidas (*IPA Actual*) con las formas adultas o patrón (*IPA Target*);
- hacer búsquedas en la base de datos;
- generar informes.

Gracias a este programa se cubre un vacío tecnológico y metodológico: la fonología ha sido, tradicionalmente, el componente de la lengua menos estudiado, y, por ende, los procesos fónicos. Mientras que las estructuras gramaticales y sus componentes inmediatos son fácilmente accesibles –incluso por personas

no formadas en Lingüística— sin necesidad de demasiada mediación tecnológica (se pueden recoger, en el peor de los casos, con lápiz y papel), la documentación precisa de sonidos y su análisis constituye una tarea más compleja. Con palabras de Yvan Rose:

Los fonólogos interesados en la organización y adquisición de los sistemas de sonidos (por ejemplo fonos, sílabas, patrones de acentuación y entonación) no habían disfrutado del mismo nivel de apoyo computacional antes del nacimiento del proyecto PhonBank dentro de CHILDES. No existía ninguna plataforma para el análisis fonológico ni ningún sistema para compartir los datos, una situación que afectó negativamente al estudio de la fonología de las lenguas naturales y de la adquisición fonológica. [Traducción propia] (Rose *et al.*, 2013: 30)

Aunque Phon está pensado para el análisis del componente fonológico infantil, su potencia y versatilidad han permitido ampliar su alcance: desde el análisis de errores de aprendices de segundas lenguas a estudios dialectológicos, pasando por la Lingüística Clínica o los estudios diacrónicos. En consecuencia, puede (y debe) emplearse siempre que se analice un sistema de sonidos que difiera en algún sentido de la norma considerada estándar. Y esto sucede gracias a la comparación de las dos líneas de transcripción (*IPA Actual* o forma real, producida por el hablante y *IPA Target*, o forma esperada, «estándar»). Solo así se pueden comparar las producciones *target* con las omisiones y sustituciones pronunciadas por el aprendiz.

4. Corpus empleados

En 2006, al amparo de un proyecto de investigación financiado por el UK Economic and Social Research Council (RES-00023-1609), comienza la creación de un corpus oral de aprendices de español, SPLLOC (Mitchell *et al.*, 2008), en el que colaboran tres universidades británicas (Southampton, Newcastle y York). A mediados de 2008 el corpus vio la luz, formando parte del enorme repositorio CHILDES.

Según indican sus autoras, el diseño del corpus se rige por cuatro principios, a saber: (1) que fuese un corpus oral, con producciones semi-naturales, puesto que es en la interacción espontánea cara a cara donde se van a encontrar características lingüísticas más interesantes, frente a los corpus de lenguaje escrito; (2) que contuviese variedad de géneros discursivos, obtenidos a través de distintas tareas (narración, entrevista, descripción de imágenes y conversaciones entre iguales); (3) que hubiese un equilibrio entre tareas más abiertas (las mencionadas anteriormente) y tareas de elicitación gramatical; y (4) que el corpus contuviese variedad en cuanto

a los niveles de los aprendices. La muestra de informantes que contiene el corpus se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 1
Participantes en el proyecto SPLLOC

Nivel de ELE	Edad típica	Horas de clase de ELE	Curso académico	Nivel aproximado en el MCER
Principiantes N=20	13-14 años	Aprox. 180h	2º ESO	A2
Intermedio N=20	17-18 años	Aprox. 750h	2º Bachillerato	B1-B2
Avanzado N=20	21-22 años	Aprox. 895h + 1 año en el extranjero	Universidad (4º curso)	C1

Fuente: Adapt. de Mitchell *et al.* 2008

La transcripción de los archivos de audio se llevó a cabo siguiendo el formato CHAT del sistema CHILDES. La etiqueta %err, ya existente en CHAT, se utilizó para señalar aquellas formas fónicas desviadas de la pronunciación estándar en castellano. Las investigadoras también emplearon una serie de etiquetas personalizadas para marcar *code switching* en el nivel de la palabra o frase («@s»), en emisiones completas («^eng»), imitaciones de las investigadoras («@g»), neologismos («@n»). También se llevó a cabo un anotado automático de clases de palabras utilizando los comandos MOR y POST de CLAN. A día de hoy, tanto las transcripciones como los archivos de audio ya no se encuentran disponibles en la página de CHILDES, sino que están alojados en la carpeta SLABank del sistema TalkBank.

En un segundo proyecto, desarrollado entre 2008 y 2010, se creó el corpus SPLLOC II, siguiendo las mismas decisiones metodológicas (20 participantes en cada uno de los tres niveles de ELE, variedad de géneros discursivos, equilibrio entre tipos de tareas). La novedad con respecto al corpus original reside en el tipo de tareas de elicitación, donde se buscaba la producción de tiempos verbales en pasado.

En ambos corpus, además, se contó con la participación de 30 hablantes nativos de español. La función de estos hablantes nativos es servir de grupo control, y realizaron las mismas tareas que las propuestas a los aprendices de ELE.

5. Procesos típicos de hablantes angloparlantes de ELE

5.1. Descripción y comparación de los sistemas fonológicos inglés y español

Existen una serie de características que aparecen sistemáticamente en la pronunciación de los hablantes nativos de inglés que aprenden español como segunda lengua o como lengua extranjera. Dependiendo de la variedad geográfica del

inglés que hable cada aprendiz, encontraremos unos u otros procesos de transferencia de su L1 (el inglés) a la L2 (el español).

En este trabajo, nos limitaremos a describir los procesos más característicos de los hablantes procedentes de Inglaterra. No pretende ser, ni mucho menos, una descripción fonética completa del inglés británico, sino que únicamente presentaremos las características fonéticas más relevantes.

En primer lugar, conviene señalar el rasgo más prototípico del inglés británico: se trata de un acento no rótico. Esto es, el sonido [r] en posición implosiva no se pronuncia, y la vocal precedente suele alargarse. Así, en acentos no róticos, las palabras «car», «hard» y «first» se pronuncian [kɑ:], [hɑ:d] y [fɜ:st], mientras que en un acento rótico son [kar], [hard] y [fɜrst]. Los acentos no róticos se registran en Inglaterra (exceptuando Cornualles), Gales, determinadas áreas de la costa este norteamericana, Australia, Nueva Zelanda y Sudáfrica, mientras que los acentos róticos los localizamos en Estados Unidos, Canadá, el Caribe, Escocia, Irlanda, Cornualles y la India.

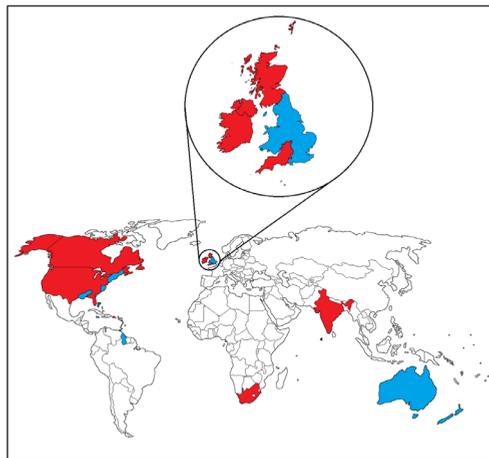


Figura 1. Acentos róticos (rojo) y no róticos (azul)

Otra característica relevante es la mayor complejidad del inventario de sonidos del inglés en comparación con el del español (tomamos como referencia la variedad peninsular). El inglés posee un total de 12 vocales (7 cortas y 5 largas) y 24 consonantes; mientras que el español presenta un sistema fonológico más reducido, 5 vocales y 18 consonantes. No obstante, las diferencias en las consonantes no son tan marcadas como pueda parecer a luz de los datos que acabamos de presentar, ya que muchos de los sonidos que en inglés son fonemas, aparecen en español

como alófonos (por ejemplo, las fricativas sonoras). En las siguientes tablas figuran los repertorios fonológicos de ambas lenguas:

	Labial	Dental	Alveolar	Postalveolar	Palatal	Velar
Nasal	m		n			ŋ
Oclusiva	p b		t d			k g
Africada				tʃ dʒ		
Fricativa	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ		h
Aproximante			l	r	j	w

Figura 2. Fonemas consonánticos del inglés RP

Fuente: Roach, Peter (2009): *English Phonetics and Phonology. A practical course (4th edition)*. Cambridge: Cambridge University Press

	Labial	Dental	Alveolar	Postalveolar	Palatal	Velar
Nasal	m		n		ɲ	
Oclusiva	p b	t d				k g
Africada				tʃ		
Fricativa	f	θ	s		j	x
Aproximante			l		j	w
Vibrante	simple		r			
	múltiple		r			

Figura 3. Fonemas consonánticos del español peninsular

Fuente: Martínez Celdrán, Eugenio (1989): *Fonología general y española: fonología funcional*. Barcelona: Teide

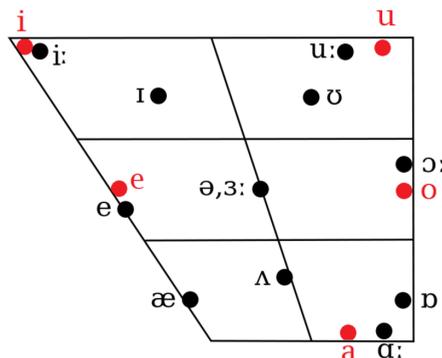


Figura 4. Sistemas vocálicos del inglés RP (negro) y del español peninsular (rojo)

Fuentes: Roach, Peter (2009): *English Phonetics and Phonology. A practical course (4th edition)*. Cambridge: Cambridge University Press y Martínez Celdrán, Eugenio (1989): *Fonología general y española: fonología funcional*. Barcelona: Teide

5.2. Procesos fónicos de transferencia² L1-L2

En los aprendices anglófonos de ELE, Herrero y Andión (2011) encuentran cuatro grandes categorías de procesos fónicos de transferencia: Subdiferenciaciones, superdiferenciaciones, reinterpretaciones y sustituciones. En la última categoría únicamente aportan ejemplos puntuales, ya que el corpus que manejan es relativamente pequeño, por lo que tendrán en cuenta las tres restantes.

1. Subdiferenciaciones:

- [β], [ð] y [ɣ] se oclusivizan: [b], [d] y [g].
- [r] se realiza como [r], [ɾ] o [ɹ].
- [r] se realiza como [r] o [ɹ].

2. Superdiferenciaciones:

- Aspiración de las oclusivas en posición inicial: [b], [d] y [g] se realizan como [b^h], [d^h] y [g^h].
- Cuando [b] y [β] están representadas por «v» se realizan como [v].

3. Reinterpretaciones:

- Alargamiento de vocales cuando preceden a una vibrante; en posición final de palabra; y cuando son tónicas.
- [θ] se realiza como [s] o [z] según el contexto.
- [l] se realiza como [ɫ] en todos los contextos.

[Adaptado de Herrero y Andión (2011: 48-49)]

Gracias a estos datos podemos entender los procesos de transferencia negativa como una consecuencia natural de las diferencias entre los sistemas fonológicos del inglés y el castellano. En concreto, las dificultades con las vibrantes se deben a la inexistencia, en inglés, de [r] y [ɹ]. La confusión con [β], [ð] y [ɣ] vendría dada por el hecho de que en lengua inglesa estos tres sonidos constituyen fonemas y en español son alófonos. El resto de los procesos de transferencia son fruto de la aplicación en la pronunciación del castellano de los procesos fónicos que operan en inglés. Se puede apreciar también una interferencia de la ortografía en la pronunciación: la grafía «v» conduce a los aprendientes a pronunciar [b] y [β] como lo harían en su L1; y el sonido [θ], al estar representado por las grafías «z» o «c» se suele pronunciar como [z] o [s].

2 La transferencia negativa (o interferencia) es una estrategia empleada por los aprendientes de segundas lenguas para facilitar la tarea de aprendizaje. Consiste en la utilización de elementos o estructuras de su L1 en la L2 en cualquiera de los niveles lingüísticos (fonológico, léxico, morfosintáctico, pragmático-discursivo, etc.). Resulta fundamental en el proceso de aprendizaje de la L2, ya que funciona como una especie de andamiaje, especialmente en las primeras etapas.

6. Muestras analizadas

En este apartado se ilustrará, con ejemplos extraídos de los corpus SPLLOC 1 y 2, diversos procesos de transferencia negativa. No pretenden ser estadísticamente representativos de la composición del corpus, sino que se presentan aquellos procesos considerados más típicos o característicos del habla de aprendices anglófonos de ELE.

6.1. P51MJA13 – SPLLOC 1

Glosa	«con»
IPA Target	[kon]
IPA Actual	[k ^h on]
Proceso(s)	[k] → [k ^h]

6.2. P51MJA13 – SPLLOC 1

Glosa	«para por la mañana»
IPA Target	['para'porlama'ɲana]
IPA Actual	['p ^h ara'p ^h orlama'ɲana]
Proceso(s)	[p] → [p ^h]

6.3. P52MJA13 – SPLLOC 1

Glosa	«en el invierno»
IPA Target	[enelim'bjerno]
IPA Actual	[enelim'bje:no]
Proceso(s)	[r] → [Ø] [e] → [e:]

6.4. P60MJA13 – SPLLOC 1

Glosa	«personas»
IPA Target	[per'sonas]
IPA Actual	[pə'sonas]
Proceso(s)	[r] → [Ø] [e] → [ə]

6.5. P60MJA13 – SPLLOC 1

Glosa	«sobre»
IPA Target	[so'βre]
IPA Actual	[so'bre]
Proceso(s)	[β] → [b]

6.6. P60MJA13 – SPLLOC 1

Glosa	«bicicleta»
IPA Target	[biθi'kleta]
IPA Actual	[b ^h isi'k ^h let ^h a]
Proceso(s)	[b] → [b ^h] [θ] → [s] [k] → [k ^h] [t] → [t ^h]

6.7. P60MJA13 – SPLLOC 1

Glosa	«el verano»
IPA Target	[elβe'rano]
IPA Actual	[elve'rano]
Proceso(s)	[β] → [v]

6.8. I03MPS13 – SPLLOC 2

Glosa	«el»
IPA Target	[el]
IPA Actual	[et]
Proceso(s)	[l] → [t]

7. Aplicación didáctica

Aunque como ya se ha visto, Phon se utiliza preferentemente en el ámbito de investigación y análisis de la fonología, su funcionamiento a través de la comparación entre las líneas IPA TARGET e IPA ACTUAL permite una aplicación didáctica para tratar dificultades fonológicas. Es el docente quien debe encargarse de preparar los archivos, seleccionando y transcribiendo aquellos ejemplos o muestras que sirvan para trabajar con los aprendices.

El programa incorpora la posibilidad de trabajar con audio o vídeo, por lo que los alumnos pueden ser grabados y sus emisiones pueden ser tratadas. Sin duda, el hecho de poder grabar la propia emisión y que esta pueda visualizarse en la línea IPA ACTUAL, a la vez que se compara con la transcripción en lengua estándar en la línea IPA TARGET y con su transcripción ortográfica, facilita la detección y corrección de los errores propios.

Phon puede, entonces, explotarse de dos maneras. La primera consiste en utilizarlo como guía de pronunciación: el profesor puede grabarse a sí mismo o a una persona que emplee como referente pronunciando una determinada secuencia

o texto, de manera que el alumno deba repetir esos ítems o tomarlos como modelo a imitar. La segunda resulta más provechosa, y se basa en el uso del programa para el autoaprendizaje a través de la grabación y la observación de los errores por parte del propio aprendiz (puede escuchar sus producciones y contrastarlas con las formas canónicas, enfocándose así en el sonido o sonidos específicos sobre los que se debe actuar).

Sin duda, las posibilidades de esta herramienta desde el punto de vista didáctico son varias, y dependen de las necesidades del docente y de sus alumnos. Conviene destacar que exigen una preparación exhaustiva de los materiales y la toma de decisiones respecto a qué tipo de muestras deben emplearse (textos para leer, elicitación de palabras descontextualizadas, conversación espontánea, monólogos...) y cómo se van a trabajar (en el aula o en casa, de manera individual o colectiva, como recurso complementario de otro tipo de actividades de mejora de la pronunciación o como eje central de una o varias sesiones). Asimismo, Phon puede usarse para aspectos prosódicos y para practicar la entonación.

8. Conclusiones

En resumidas cuentas, la filosofía existente detrás de Phon lo convierte en un recurso útil para trabajar ciertos procesos fónicos relacionados con la persistencia de errores de pronunciación en niveles avanzados (y también iniciales). A partir de la ilustración de los procesos más comunes en aprendices angloparlantes de español como lengua extranjera, se puede observar cómo opera la comparativa entre el código estándar y las emisiones de los alumnos. Fenómenos como las omisiones y sustituciones, que son comunes del habla infantil en construcción, también se dan en la interlengua de los adultos que adquieren una segunda lengua o una lengua extranjera.

La naturaleza del componente fónico, que exige un análisis más exhaustivo por el tipo de transcripción, resulta más complicada de abordar en el ámbito de la investigación, lo que se traduce en la escasez de trabajos relacionados con la adquisición de la fonología, tanto en L1 como en L2. En este contexto, Phon se vuelve una herramienta imprescindible que facilita el trabajo con muestras de datos fónicos.

Esta tendencia también se observa en la enseñanza de idiomas, puesto que la pronunciación es una de las facetas a las que se le otorga menos importancia una vez se ha alcanzado una competencia más o menos avanzada. Por ese descuido de la fonética-fonología que ya comentamos en el apartado de introducción, justificamos

la pertinencia de nuestra propuesta, que pretende ser una pequeña aportación en un campo que necesita ser más cultivado:

Se debe hacer hincapié en la pronunciación, del mismo modo que se hace con los conocimientos morfosintácticos y léxicos. Por eso no es una lección suplementaria que podamos dar más tarde, o por separado, y, al mismo tiempo, no debería considerarse un obstáculo que dificulta el progreso del aprendiz. [Traducción propia] (Nasser Eddine, 2011: 5).

La mejora de la pronunciación acerca a un modelo más idiomático y aumenta el grado de inteligibilidad de las producciones. Esto sin duda, influye en la auto-percepción del propio hablante sobre su interlengua y puede influir positivamente en su motivación. Asimismo, se pueden corregir las fosilizaciones o errores que se manifiestan por medio de los procesos fónicos y contribuir a una mayor conciencia fonológica entre el alumnado.

Referencias bibliográficas

- HEDLUND y O'BRIEN (2004). *Software System for Linguistic Data Capture and Analysis*. [B.Sc. Honors Thesis] Memorial University of Newfoundland.
- HERRERO DE HARO, A. y ANDIÓN HERRERO, M. A. (2011). La enseñanza de la fonética española a hablantes de Escocia e Irlanda del Norte, *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 47, pp. 28-64.
- MADDOCKS, K. (2005). *An Effective Algorithm for the Alignment of Target and Actual Syllables for the Study of Language Acquisition*. [B.Sc. Honours Thesis] Memorial University of Newfoundland.
- MITCHELL, R., L. DOMÍNGUEZ, M. ARCHE, F. MYLES y E. MARSDEN (2008). SPLLOC: A new database for Spanish second language acquisition research en *EuroSLA yearbook*, 8(1), pp. 287-304.
- NASSER EDDINE, A. (2011). Second Language Acquisition: The Articulation of Vowels and the Importance of Tools in the Learning Process, J. ARABSKI, J. y A. WOJTASZEK (eds.), *The Acquisition of L2 Phonology*. Bristol, Buffalo: Multilingual Matters, pp. 3-15.
- ROSE, Yvan *et al.* (2006). Introducing Phon: A Software Solution for the Study of Phonological Acquisition en BAMMAN, D., T. MAGNITSKAIA y C. ZALLER (eds.): *Proceedings of the 30th Annual Boston University Conference on Language Development*. Somerville, MA: Cascadilla Press, pp. 489-500.
- ROSE, Yvan (2010). The PhonBank initiative and second language phonological development: Innovative tools for research and data sharing en HENDERSON, A. (ed.), *English Pronunciation: Issues and Practices (EPIP) Proceedings of the First International Conference*. Chambéry, Francia: Université de Savoie, pp. 223-241.

- ROSE, Yvan (2012). Multilingual Phonological Corpus Analysis: The Tools behind the PhonBank Project, en Schmidt, T. & K. Wörner (eds.): *Multilingual Corpora and Multilingual Corpus Analysis*, pp. 365-381. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- ROSE, Yvan *et al.* (2013). Phon: A Computational Basis for Phonological Database Building and Model Testing, en Villavicencio, A. *et al.* (eds.): *Cognitive Aspects of Computational Language Acquisition*, pp. 29-49. Berlin/Heidelberg: Springer.

Las interrogativas polares en español y en chino: Sus diferencias en la forma y en la lógica

YUNRU LU

Universidade Católica Portuguesa

1. Introducción

Una lengua puede ser vista como un resumen de una cultura, porque se representa la forma de pensar de las personas, sus hábitos de vida, etc. Todo eso influencia la formación y evolución de una lengua.

Como soy una china que está aprendiendo español, que es una lengua totalmente diferente de mi lengua materna, siempre veo la diferencia interlingüística de dos lenguas. Normalmente, es más fácil descubrir diferencias en la gramática de las frases o los usos de palabras. Sin embargo, muchas personas no se dan cuenta de que la formación y respuesta de pregunta también pueden ser bien distintas.

El contenido de este trabajo se divide en tres partes principales. La primera introduce los tipos de preguntas en las dos lenguas desde una perspectiva sintáctica y pragmática. En la siguiente parte, compara las funciones y estructuras de las interrogativas polares en español y chino para poder entender mejor cómo cada lengua forma una pregunta de este tipo y qué relación hay entre la formación y la entonación de pregunta. Esos son los detalles que determinan la calidad del aprendizaje de una lengua. La parte final, tomando como base el resultado de un cuestionario hecho por diez españoles y diez chinos, analiza la lógica de cada lengua para interpretar las preguntas. En este cuestionario que mencionamos, los participantes debían escoger las respuestas para diferentes tipos de interrogativas polares de acuerdo con su lengua materna. De aquí descubrimos que cuando responden a un tipo de interrogativas polares, los españoles y los chinos usan antónimos para expresar la misma idea. Es un fenómeno que parece extraño y que puede ser muy

confuso para los docentes. La explicación presentada en el trabajo comienza por identificar las referencias y los significados de cada parte de las respuestas, que son las causas fundamentales de la paradoja en la forma de expresión.

2. Las preguntas en español y chino

Antes de todo, vamos a saber qué tipo de preguntas hay en español y chino. En el sentido general, una pregunta es una expresión lingüística utilizada para solicitar información. Hay muchísimos tipos de preguntas en una lengua, y cada tipo tiene su función especial y se usa en diferente contexto, como las preguntas directas, que son las preguntas más comunes (p. ej. ¿Qué vas a comer?); las preguntas indirectas, que son aquellas oraciones que se incluyen una subordinada interrogativa (p. ej. No sé qué vamos a comer hoy.); las preguntas retóricas, que son las preguntas hechos sin esperar respuestas, normalmente se encuentran en género literario, etc.

En términos de divisiones de sentido más sintáctica y pragmática, las preguntas en ambos español y chino pueden ser divididas en dos grandes categorías: preguntas abiertas y preguntas cerradas. Para explicar mejor estos dos conceptos, vamos a saber qué son las preguntas cerradas primero.

Las interrogativas totales (llamadas a veces cerradas) presentan implícita o explícitamente dos o más opciones entre las que el oyente debe elegir. Se dividen a su vez en interrogativas de sí o no e interrogativas alternativas. Las primeras (también denominadas polares) se contestan con uno de esos dos adverbios, sí o no (*Nueva Gramática de la Lengua Española*, 2010: 804).

Estas preguntas son importantes a nivel comunicativo por sus usos amplios y su eficacia a la hora de recabar informaciones múltiples.

Al hablar de las preguntas abiertas, ya sabemos de su nombre que es un tipo de preguntas con características contrarias de las preguntas cerradas.

Las preguntas abiertas permiten entonces obtener respuestas mucho más extensas y sin ningún tipo de condicionamiento por parte de quien las formula. (*Enciclopedia de ejemplos*, 2017: Preguntas abiertas)

Los dos tipos de preguntas son frecuentemente utilizados en el día a día, y cada tipo tiene sus ventajas y desventajas. Se complementan y así facilitan nuestro uso de lengua en todas las ocasiones. Depende de qué información queremos, o en qué ocasión estamos, entre muchas otras condiciones, escogemos el tipo de preguntas más adecuado.

3. Funciones y estructuras de las interrogativas polares en español y chino

Ahora vamos a analizar más profundamente las interrogativas polares. La función de este tipo de preguntas en español o chino tiene mucha semejanza: busca una respuesta clara y concisa, con una limitación de escoger entre el lado afirmativo o negativo.

En términos de las estructuras, las interrogativas polares en español normalmente tienen estructuras iguales como las oraciones declarativas, solo añadiendo el signo de interrogación. Lo vemos en los ejemplos siguientes:

Cuadro 1

La comparación de las oraciones interrogativas y declarativas en español

Oraciones interrogativas	Oraciones declarativas
¿Quieres sopa ahora? ↗	Quieres sopa ahora. ↘
¿Te gusta bailar? ↗	Te gusta bailar. ↘
¿No hablas chino? ↗	No hablas chino. ↘

Al hablar de las estructuras de estas preguntas en chino, también son casi iguales con las de oraciones declarativas, solo añadiendo más una palabra de interrogación, normalmente sería la palabra ‘ma’ (嗎). Vemos los ejemplos y ya podemos entender mejor:

Cuadro 2

La comparación de las oraciones interrogativas y declarativas en chino

(*Traducción literal de chino para español)

Oraciones interrogativas	Oraciones declarativas
*¿Ahora quieres sopa ‘ma’? (你現在想要湯嗎?)	*Quieres sopa ahora. (你現在想要湯。)
*¿Te gusta bailar ‘ma’? (你喜歡跳舞嗎?)	*Te gusta bailar. (你喜歡跳舞。)
*¿No hablas chino ‘ma’? (你不會說中文嗎?)	*No hablas chino. (你不會說中文。)

Con este marcador de interrogación, es fácil de saber que está proponiendo una pregunta, o en la escrita o en la habla. Sin embargo, en el caso de español, especialmente cuando se habla o escucha, es más difícil distinguir qué oración es. Por eso, la entonación es crucial y funciona como el marcador de interrogación en chino. En el Cuadro 1, las flechas indican la entonación de cada oración: en las interrogativas, siempre comienzan de abajo a arriba; y en las declarativas, siempre

son al contrario. Aunque la entonación también sea importante en la lengua china, la distinción entre las oraciones interrogativas y declarativas no es tan distinta como en español.

4. Las diferencias de respuesta en las interrogativas polares en español y chino

Hay dos tipos de preguntas cerradas de sí/no en ambos español y chino: preguntas normales y preguntas con sentido de negación en la propia pregunta. Cada pregunta puede obtener una respuesta afirmativa y una respuesta negativa. Por eso, resulta en cuatro tipos de respuestas posibles. He mencionado antes que los chinos y los españoles tienen diferentes formas de responder a estos tipos de preguntas, para verificar lo que he pensado, y para presentar esta diferencia más claramente, hice este formulario y se lo di a algunos españoles y chinos para escoger sus respuestas de cada pregunta. En este formulario, las mismas preguntas son presentadas en ambos chino y español, con el uso de palabras completamente iguales.

Cuadro 3

Formulario sobre cómo responden las preguntas cerradas los chinos y los españoles

Preguntas normales	para dar una <u>respuesta afirmativa</u> (給一個肯定回答)	
	¿Usas gafas?	你戴眼鏡嗎?
	A. Sí, las uso. B. No, las uso.	A. 是的, 我戴眼鏡。 B. 不是, 我戴眼鏡。
	para dar una <u>respuesta negativa</u> (給一個否定回答)	
Preguntas con sentido de negación	¿Usas gafas?	你戴眼鏡嗎?
	A. Sí, no las uso. B. No, no las uso.	A. 是的, 我不戴眼鏡。 B. 不是, 我不戴眼鏡。
	para dar una <u>respuesta afirmativa</u> (給一個肯定回答)	
	¿No usas gafas?	你不戴眼鏡嗎?
Preguntas con sentido de negación	A. Sí, las uso. B. No, las uso.	A. 是的, 我戴眼鏡。 B. 不是, 我戴眼鏡。
	para dar una <u>respuesta negativa</u> (給一個否定回答)	
	¿No usas gafas?	你不戴眼鏡嗎?
	A. Sí, no las uso. B. No, no las uso.	A. 是的, 我不戴眼鏡。 B. 不是, 我不戴眼鏡。

Después de recoger y analizar las respuestas, tenemos el resumen de abajo.

Cuadro 4

*Resumen de las respuestas de cuadro 1. (*Traducción literal de chino para español)*

Preguntas		Tipo de respuesta	Respuesta en español	Respuesta en chino
Preguntas normales	¿Usas gafas? 你戴眼鏡嗎?	respuesta afirmativa	Sí, las uso	是的, 我戴眼鏡 *(Sí, las uso.)
		respuesta negativa	No, no las uso.	不是, 我不戴眼鏡 *(No, no las uso.)
Preguntas con sentido de negación	¿No usas gafas? 你不戴眼鏡嗎?	respuesta afirmativa	Sí, las uso.	不是, 我戴眼鏡 *(No, las uso.)
		respuesta negativa	No, no las uso.	是的, 我不戴眼鏡 *(Sí, no las uso.)

Podemos descubrir que hay distinciones muy interesantes. Cuando responden las preguntas con sentido de negación, las personas de los dos países usan la palabra totalmente contraria para expresar la misma idea. Por ejemplo, en la pregunta «¿No usas gafas?», los españoles usan «sí» para decir que las usan; usan «no» para decir que no las usan. Sin embargo, los chinos responden con «no» para decir que sí que usan gafas, y con «sí» para expresar que no usan gafas. No hay muchos documentos que expliquen claramente este fenómeno, pero creo que es porque las referencias de las respuestas son diferentes.

Para explicarlo mejor, vamos usar la respuesta «Sí, las uso» como un ejemplo y dividirla en dos partes. En esta respuesta de estilo español, «sí» en primera parte declara el estado directamente, que es «uso gafas». Su función es como se fuese una introducción corta y rápida de la información que viene a seguir. Por eso, siempre hay una concordancia entre la primera parte y la segunda parte de la respuesta.

Por contrario, en caso del estilo chino («No, las uso»), la primera parte de la respuesta es una evaluación independiente sobre la autenticidad de la proposición en la pregunta. La palabra «no» quiere decir que la proposición «No usas gafas» es falsa. Solo la segunda parte de la respuesta es la declaración del estado. Parece que existe una contradicción entre la primera parte y la segunda, pero si sabemos bien la función y la referencia de cada parte, entendemos la diferente lógica de las respuestas en cada lengua.

Este análisis de la lógica de responder preguntas de dos lenguas también funciona en otros tipos de preguntas. Vemos en el Cuadro 4 que las respuestas en chino y español son completamente iguales. Eso no es por acaso, solo porque las preguntas normales no tienen un «truco», que es la negación en la propia pregunta. Así, tenemos las respuestas iguales que no son tan iguales.

5. Conclusiones

Sí que sabemos que hay muchísimas diferencias entre español y chino, porque son dos lenguas totalmente diversas. Sin embargo, todavía vale la pena conocer su diferencia en la lógica de interpretar las oraciones y responder las preguntas. Aprender una lengua es un trabajo que exige mucho tiempo, porque no puede solo aprender las palabras de otra lengua y ya haz la traducción directamente. Por eso, espero que las informaciones y explicaciones de este texto puedan ayudar las personas que aprenden esas dos lenguas.

Referencias bibliográficas

- CHAO, YUEN REN (1968). *A Grammar of Spoken Chinese*. Berkeley y Los Angeles: University of California Press.
- ZHU, CHUNSHEN Y WU, XUDONG (2011). 'A study of yes/no questions in English and Chinese: With special reference to Chinese EFL learners' understanding of their forms and functions', *Journal of Pragmatics*, 43, pp. 632-647.
- LI, CHARLES N., THOMPSON, SANDRA A., (1981). *Mandarin Chinese: a Functional Reference Grammar*. Berkeley, Los Angeles y Londres: University of California Press.
- LU, JIANMING (1985). Xiandai Hanyu de Yiwen Yuqici (Particles of interrogation in contemporary Chinese). En: Zhongguo Yuwen Zazhishe (Eds.), *Yufa Yanjiu he Tansuo (Research and Exploration in Grammar)*. Beijing: Peking University Press: pp. 233-246.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros, S. L. U.

Gamificación en ELE: la transformación de un examen final en un juego (de escape)

SUSANA MADINABEITIA MANSO
Universidad de Navarra

1. Introducción

Esta iniciativa de evaluación gamificada propone destacar los componentes de comunicación y cultura de cursos de español como lengua extranjera para adultos de niveles intermedio y avanzado en una prueba a contrarreloj en la que los estudiantes deben demostrar su capacidad de comunicarse en español, así como de aplicar todo el conocimiento cultural aprendido en el curso. Como herramienta de evaluación, esta actividad también implica competencia digital, pensamiento crítico y trabajo en equipo. La prueba tiene una duración aproximada de 30 minutos y comienza con una presentación de las siguientes instrucciones: No podéis salir del aula, debéis hablar español, debéis trabajar en equipo. Durante el desarrollo de la prueba, el profesor no se encuentra presente en el aula. Desde el exterior, monitoriza lo que ocurre a través de una videoconferencia para seguir el progreso de los estudiantes e intervenir si fuera necesario. El objetivo es conseguir que los estudiantes sean capaces de resolver la prueba y llegar hasta el final por sus propios medios o con la menor asistencia posible.

1.1. ¿Qué se entiende por gamificación?

Gamificación es un extranjerismo de la palabra *gamification* del inglés, del nombre *game*. A pesar de que el uso de «gamificación» ya se encuentra extendido, conviene recordar que su traducción española es «ludificación» (Fundeu, 2012). La gamificación consiste en el traslado y uso de elementos propios del juego en actividades consideradas no lúdicas. El juego facilita el desarrollo de nuestras capacidades y la interiorización de conocimientos de una forma amena y divertida.

A pesar de su reciente uso como término, el juego educativo no es nuevo para los profesores que buscan generar experiencias de aprendizaje y desarrollo positivas. ¿Quién no ha jugado al ahorcado, bingo, hundir los verbos, quién es quién, o ha convertido en auténticos *trivials* las actividades de repaso? La novedad de la gamificación se debe, por un lado, a su uso en otros entornos profesionales donde quizá el juego como herramienta de motivación, desarrollo, o fomento de equipo resulte más lejana. Por otro lado, este término tiene un matiz digital derivado del mundo de los videojuegos (Foncubierta y Rodríguez, 2014), lo que en parte explica la preferencia del extranjerismo sobre su traducción española.

Se pueden distinguir diferentes formas en la aplicación de elementos lúdicos en el entorno educativo según su integración de dinámicas, componentes y mecánicas (Pedraz, 2018). Dependiendo del nivel de alteración del contenido educativo, Kapp (2012) diferencia entre gamificaciones estructurales que no alteran el contenido en la aplicación de elementos lúdicos y aquellas «de contenido» que sí modifican el contenido educativo para acercarlo al juego. Cuando lo que se integra es el juego en sí esperando consecuencias positivas en la motivación, implicación o desarrollo de sus participantes, se hace juego serio y ABJ (aprendizaje basado en juego). Este sería el caso de usar juegos clásicos como el ahorcado o el bingo en niveles iniciales en los que se adapta el contenido educativo a la temática del juego.

Cuando lo que se integra no es el juego, sino sus mecánicas, elementos propios del juego como el uso de puntos, la entrega de medallitas y reconocimientos, las barras de progreso, o las clasificaciones como sucede en el empleo de las plataformas Kahoot o Socrative para hacer una prueba de control, o un concurso de preguntas para una clase de repaso, se hace una gamificación superficial (Marczewski, 2013) en forma de PIC o PBL, conocido por sus siglas en inglés (*points, badges, and leaderboards*) «puntos, insignias y clasificaciones» y que no debe confundirse con el aprendizaje basado en proyectos, o el aprendizaje basado en problemas, también conocidos como PBL por sus siglas en inglés (*Project-based learning, problem-based learning*). La gamificación profunda no solo se diferencia de la gamificación superficial en la inclusión de más elementos del juego (Batlle, González y Pujolà, 2018), sino también en que la primera repercute una motivación intrínseca que supera aquella extrínseca generada por los puntos e insignias.

1.2. Los juegos de escape

La sala de escape proviene de un videojuego en el que se desafía al participante a salir de una habitación donde se encuentra encerrado. Para ello debe superar una serie de retos, pruebas y enigmas que eventualmente le permiten encontrar

la llave que abre la habitación en un tiempo limitado, normalmente entre 30 y 60 minutos. Hace años que este tipo de videojuego ha dejado la pantalla y el mundo virtual hasta materializarse en instalaciones ambientadas y caracterizadas de diferentes formas que atrapan a un grupo de jugadores y les retan a utilizar todas sus capacidades para abandonar el lugar en menos de una hora.

El éxito del juego en vivo, así como su anterior versión virtual, ha colocado a las Salas de Escape en el punto de mira educativo amparadas por el paraguas de la gamificación o el aprendizaje basado en juegos. Las dos prácticas de la aplicación del juego de escape en la educación son la Sala de Escape y el Juego de Fuga o Escapismo educativo. En ambas modalidades hay un tiempo límite para resolver estos enigmas y retos enmarcados en un tema concreto con el fin de aprender jugando. La diferencia se encuentra en que, en la Sala de Escape, los participantes deben salir de la habitación, mientras que, en el Escapismo, los jugadores deben abrir cajas para descubrir el premio final que esconden. De acuerdo con Redondo (2017) la segunda modalidad presenta sus ventajas al posibilitar la gestión y administración del juego de forma práctica puesto que permite que todos los estudiantes jueguen a la vez sin limitaciones de espacio o tiempo.

Son muchos los motivos por los que implementar una Sala de Escape educativa como promover la motivación a la acción y aprender haciendo, facilitar la inmersión en el aprendizaje, desarrollar la imaginación, resolver problemas, normalizar la tecnología, centrarse en el estudiante, fomentar la cohesión del grupo, aprender a pensar o evaluar de una forma alternativa (Cordero, 2018). En concreto, el objetivo de nuestra prueba es transformar la visión de examen final en una experiencia que además del contenido trabajado durante el curso, refleje la pedagogía dominante y que, a ser posible, sea atractiva, desafiante y permita a sus practicantes demostrar sus habilidades comunicativas en la lengua meta.

La construcción de esta prueba aprovecha la flexibilidad y tolerancia del error natural del juego para incluir una mediación basada en la evaluación dinámica. Esta forma de evaluación propone integrar la instrucción y la evaluación en una única actividad tanto para enseñar mejor y promover el desarrollo de los estudiantes como para determinar y medir capacidades de los mismos (Stenberg y Grigorenko, 2002). La evaluación dinámica tiene sus orígenes en la psicología sociocultural sobre el aprendizaje y el desarrollo de la persona (Vygotsky, 1978), según la cual, las capacidades mentales y emocionales del ser humano solo pueden comprenderse si se estudian en sus procesos de formación y desarrollo, sobre todo analizando las herramientas de mediación que usamos para nuestro desarrollo como el lenguaje, las representaciones o el juego.

1.3. ¿Por qué es una evaluación gamificada?

Si bien no se ha modificado o caracterizado el aula de examen como una sala misteriosa llena de pistas y cajas cerradas con candados, el motivo por el que esta prueba ha sido gamificada es porque se han incluido elementos del juego de escape en su construcción y desarrollo.

Las dinámicas incorporadas han sido la creación de emoción, la progresión en niveles y la narrativa transmedia. Los componentes incluyen el uso del tiempo a modo de contrarreloj, la monitorización externa y la existencia de una misión que resolver. Por último, esta evaluación integra las mecánicas de colaboración en equipo, la retroalimentación en forma de mediación, una calificación como recompensa y el cumplimiento de las reglas establecidas.

1.4. ¿Por qué es una actividad educativa y no una experiencia lúdica más?

Su finalidad no se queda en el entretenimiento, sino en provocar en los estudiantes una serie de mecanismos basados en el aprendizaje como la motivación y el esfuerzo y refuerzo de conocer la cultura y la lengua meta, la capacidad de pensamiento crítico, razonamiento, concentración y resolución de problemas, y el trabajo en equipo construido desde la colaboración, el compromiso y la empatía.

1.5. ¿Por qué un juego (divertido) puede ser una evaluación (seria)?

Además de poner a prueba la capacidad de comprensión de textos escritos e identificación de palabras clave en textos orales, pone a prueba la comunicación de los participantes en la lengua meta. Hace necesaria una comunicación auténtica para poder resolver la prueba satisfactoriamente, tomar decisiones y llegar hasta el final. En contraste de una tarea presentacional, los estudiantes no preparan su discurso de antemano. También se diferencia de una tarea interpersonal como un escenario con roles en que los estudiantes formulan sus hipótesis desde cero, co-construyendo el discurso en la lengua meta desde una base común, sin tratar de encontrarse a mitad de camino desde polos opuestos para resolver un intercambio de información o una transacción.

Como juego tiene penalizaciones si se quebrantan las reglas. Es decir, si los estudiantes no hablan en la lengua meta, si abandonan el aula o contactan con el exterior o si no trabajan en equipo. Como herramienta de evaluación asume que a menor tiempo de resolución mayor comprensión, mejor interpretación y más eficiente comunicación y resolución del caso se demuestra. El mismo tiempo penaliza o reconoce el nivel de comprensión y comunicación de los estudiantes. Además,

puede haber penalizaciones si los participantes descuidan sus contribuciones o no son capaces de comunicarse eficazmente con sus compañeros. De igual forma, los estudiantes consiguen un reconocimiento adicional si usan colocaciones y fraseología de la lengua meta, se autocorrijen y son capaces de hacerse entender parafraseando y usando circunloquios.

Las normas de la prueba indicadas al comienzo de la misma son las siguientes:

- No se puede salir del aula. Los estudiantes deben quedarse en el aula del examen hasta que bien se termina el tiempo acumulado o resuelven el caso. Su único contacto con el exterior es el profesor.
- Solamente se puede hablar español. Los estudiantes participan en grupos de tres, de forma que era necesario comunicarse oralmente en la lengua meta para corroborar información, tomar decisiones y repartirse tareas.
- Es necesario trabajar en equipo. Durante la prueba los estudiantes están expuestos a una situación original, lúdica y que reclama una resolución colaborativa.

Por otro lado, el fallo natural que surge en la interpretación y comprensión los textos es tratado y mediado dinámicamente. La teoría sociocultural entiende que las capacidades de los estudiantes se encuentran en desarrollo, por este motivo, se incluye un componente dinámico en respuesta a los errores lingüísticos de los estudiantes. El profesor que monitoriza la prueba tiene la posibilidad de interactuar a través del chat de la videoconferencia para ofrecer orientación a los participantes. Por otro lado, cuando los estudiantes responden incorrectamente a una de las preguntas de opción múltiple presentes en la prueba, el sistema interviene proporcionándoles una pista estandarizada que dirige su atención al detalle informativo o proceso cognitivo necesario para responder correctamente a esa pregunta. En el mundo del videojuego esto sería como la pérdida de una vida en lugar del final total *game over*.

2. Diseño y construcción de la prueba

En la construcción, administración y seguimiento de la prueba se han usado las herramientas digitales Inklewriter, Genially y Blackboard Collaborate. A través de una videoconferencia es posible monitorizar el transcurso del examen y contactar con los estudiantes verbalmente y por escrito. Además, es posible grabar la conversación, lo que permite descargarla o acceder a ella en línea más adelante,

tanto para un análisis más exhaustivo de la actuación de los participantes, como para uso y disfrute de los mismos. Esta videoconferencia se administró a través del aula virtual de la institución (Blackboard Collaborate), si bien existen otras plataformas gratuitas que también permiten la realización de la misma actividad. Para ampliar información y conocer recursos disponibles en el diseño de juegos de escape es recomendable consultar la *Guía de recursos para crear un Escape Room y BreakoutEdu*, un documento creado y moderado por cHristian Negre i Walczak y Javier Espinosa con la colaboración de las comunidades de Gamificatu aula y el #gamificurs.

La prueba se introdujo a través de una presentación animada con Genially. Esta presentación tenía dos objetivos, por un lado, informar de las instrucciones y, por otro lado, advertir a los estudiantes de que iban a hacer una evaluación diferente animándoles a abrir sus mentes y predisponerles en una actitud positiva que minimizara posibles casos de ansiedad, miedo o incertidumbre. En la actualidad, es posible encontrar una categoría de plantillas en Genially (2018) específicas para Juegos de Escape.

2.1. La narrativa transmedia

La narrativa de la historia se puede presentar en distintos formatos, tanto analógicos como digitales. En este caso, la opción digital fue preferida para dar a los estudiantes tanto la oportunidad de proyectar el texto y poder verlo en pantalla grande como la de interactuar con el mismo. A través de un programa como Inklewriter es posible crear historias del estilo «decide tu propia aventura», en los que a medida que la narrativa se desarrolla, el lector llega a un punto en el que puede decidir cómo continúa la historia y dependiendo de estas decisiones, el lector llega a uno u otro final. Por supuesto, como profesores podemos quedarnos en este nivel y disfrutar y explotar este recurso en su forma más característica para motivar y animar a la lectura de nuestros estudiantes, sin embargo, para este examen, la aplicación de esta herramienta ha ido más allá. Aprovechando la estética narrativa y las opciones de respuesta múltiple, se ha construido un modelo de examen dinámico e interactivo que además de admitir diferentes direcciones en la narración proporciona retroalimentación ante el error de los estudiantes.

Durante la historia, existen momentos concretos en los que los estudiantes deben demostrar el conocimiento de la ciudad y de la cultura descubierta en el curso, así como los recursos comunicativos trabajados para aplicarlo a la comprensión metalingüística, literal e interpretativa del texto. Kapp (2012) insiste en promover el aprendizaje del error y advierte contra una prueba infalible diseñada para que

el estudiante sea capaz de resolver correctamente todos sus problemas con facilidad. El autor sostiene que en la vida real las personas no pueden acertarlo todo y, además, la superación de la dificultad actúa como un instrumento de motivación al aprendizaje. En consecuencia, cuando la decisión final o conclusión de los estudiantes en nuestra prueba es incorrecta, el programa les frena el recorrido narrativo y les orienta con un nivel de retroalimentación bajo: «Cuidado, presta atención a X detalle». Entonces los estudiantes deben regresar al comienzo de la lectura, con la pérdida de tiempo que esto conlleva, para poder rectificar su respuesta y reconducir su historia. Si los estudiantes se encuentran estancados, el profesor que monitoriza la actividad desde el exterior actúa de mediador ofreciéndoles una pista más explícita a cambio de un minuto de su tiempo en simulación a los juegos de escape reales.

La narrativa tiene varios efectos, por un lado, estabiliza el ánimo y disposición de los estudiantes puesto que la lectura a un nivel intermedio minimiza el riesgo de ansiedad. Ante todo, la narrativa funciona como elemento motivador y cohesionador de la acción gamificada (Batlle, González y Pujolà, 2018). El nivel de complejidad de interpretación y juego aumenta en función del progreso de la narrativa, pasando de comprensión literal y analítica a las inferencias de una comprensión interpretativa.

Lo que caracteriza la narrativa transmedia es que el formato de la narración se adapta a la historia con el objetivo de crear una experiencia de entretenimiento unificada. Cada medio juega su propio papel para informar, presentar, interactuar, envolver a los participantes y contribuir al desarrollo de la historia (FNC Spain, 2013). El propósito de esta narrativa es integrar al estudiante en la historia y hacerlo participante del juego provocando una actitud y tensión más proactiva. Durante el primer nivel, la forma de participación requiere reaccionar a la historia y demostrar su capacidad de comprensión y análisis del mismo como espectador. Completado el primer nivel de progresión, los participantes alcanzan un punto de inflexión en el que se desplazan de su rol de espectador para entrar en la trama y actuar dentro del rol propuesto en un segundo nivel.

La actitud y nivel de motivación de los estudiantes en este punto es importante para mantener la expectación y el desafío en la justa medida. Por ello, la narrativa «cobra vida» en forma de *sketch* o interrupción dramatizada por un personaje del exterior (el profesor) a modo de consolidación o transición. Para que los estudiantes entren en el segundo escenario como agentes y dediquen una mayor implicación en las tareas restantes, el profesor aparece caracterizado como personaje implicado en el caso y facilita esta transición haciéndoles entrega de un sobre con pistas y dándoles acceso a una foto interactiva. En esta interrupción, el

profesor hace de estímulo reafirmador en la actuación de los estudiantes para, por un lado, felicitarles por el recorrido en el caso y, por otro, animarles a no bajar la guardia y seguir rindiendo hasta completar la misión.

En un sobre con la palabra «confidencial» los estudiantes encuentran una serie de frases recortadas y dos papeles que también contienen frases distanciadas las unas de las otras. En la foto interactiva, los estudiantes descubren una habitación con cinco botones que ocultan cuatro pistas y un enlace para escuchar una canción. El uso de una foto interactiva de Genially permite asociar imágenes, texto, música y vídeos a los que acceder de forma intuitiva sin perder de vista el contexto (una habitación) en el que se relacionan estos elementos. Al no poder transformar un aula en un laboratorio, una celda, un camarote, etc. (ejemplos de ambientes populares en las salas de escape en vivo), o no contar con elementos como cofres, cajas, llaves y candados donde esconder las pistas (ejemplos de elementos populares en los juegos de fuga educativos), la interacción digital proporcionará el contexto de relación necesario para descubrir y conectar elementos clave en la resolución del caso.

En resumen, para gamificar esta prueba final se ha transformado el aula en una sala de escape con recursos tecnológicos. Los estudiantes trabajan en equipo, hablan en la lengua meta y se divierten. Mientras tanto, el profesor monitoriza, guía y estimula a los estudiantes y, por último, evalúa.

3. Análisis de la evaluación

Esta evaluación se ha administrado al final de un programa intensivo y ocupa un 25 % de la nota total del curso, descompuesto en un 10 % de expresión oral y un 15 % de resolución del ejercicio. Durante un análisis detallado de la actuación de todos los estudiantes se puede confirmar que no todos participan por igual, sin embargo, todos contribuyen a la resolución desde su capacidad y personalidad. Algunos demuestran mayor capacidad de liderazgo, argumentación en un debate y son capaces de convencer a sus compañeros, pero otros son capaces de interiorizar y procesar mejor la información que tienen a su disposición para tomar la acción más acertada. Todos los participantes, y por tanto todos los grupos, respetaron las tres instrucciones del juego si bien se les escapó alguna palabra en su lengua materna. Por estos motivos, esta evaluación rinde dos calificaciones separadas. Por un lado, una nota individual que refleja la expresión oral del estudiante y sustituye la segunda prueba oral programada en el curso. Los criterios evaluados en la expresión oral son la fluidez, pronunciación, corrección, contenido y competencia

estratégica. Cabe remarcar que el contexto y la propia necesidad comunicativa de la prueba posibilitan un análisis de la competencia estratégica real de los estudiantes.

Por otro lado, el grupo recibe una calificación conjunta sobre la resolución de la prueba que sustituye el segundo examen escrito del curso. Esta calificación se basa en los criterios de comprensión demostrada, el tiempo de resolución, el número de pistas empleadas y el trabajo en equipo.

3.1. Fiabilidad

La única forma de acreditar la consistencia de la prueba hasta el momento es comparando el rendimiento de los subgrupos que la han realizado y atendiendo a sus similitudes y diferencias en el proceso resolutivo. La prueba se ha administrado a dos grupos de español, el primero de nivel avanzado y el segundo de nivel intermedio. Los cuatro subgrupos del curso de español avanzado hicieron uso de entre 31 y 33 minutos repartidos de forma similar entre el primer y el segundo nivel de la prueba. Asimismo, considerando la duración de las pausas más reflexivas en cada prueba, es posible afirmar que los subgrupos se encontraron con dificultades semejantes. En el grupo intermedio en cambio, uno de los subgrupos empleó 10 minutos más que el resto de los subgrupos de su nivel.

3.2. Validez

La validez de contenido de una evaluación puede constatarse en la medida en la que se mida aquello que se ha trabajado durante el curso. En nuestro caso, valoramos la competencia comunicativa de los estudiantes de español como lengua extranjera. Además de este diagnóstico, el componente dinámico que caracteriza a esta prueba posibilita una prognosis para analizar e interpretar lo que sucede cuando los estudiantes se equivocan y reciben una mediación computarizada o a través del profesor.

3.3. Efecto *washback*

De acuerdo con las cualidades de una buena prueba señaladas por Ahmad y Rao (2012), esta evaluación se ha diseñado y utilizado al servicio de los procesos enseñanza-aprendizaje. Asimismo, favorece y motiva el esfuerzo de los estudiantes al provocarles una sensación de logro en recompensa del aprendizaje más inmediato y en fomento del aprendizaje futuro.

4. Conclusiones finales

Este artículo se ha centrado en un modelo de evaluación exitoso con el formato de una sala de escape para niveles intermedio y avanzado. Los resultados de esta evaluación no pueden generalizarse debido al reducido tamaño de la muestra, frecuente limitación en otros estudios sobre gamificación analizados por Lister (2015) como Abramovich, Schunn y Higashi (2013), Charles, Charles, McNeill, Bustard y Black (2011), Gåslund (2011), Meyer (2008), O'Donovan, Gain y Marais (2013) y tampoco se han contrastado con una prueba sumativa tradicional integradora de las cuatro destrezas. Sin embargo, la sensación de logro de los participantes y genuina gratitud devengada de la actividad invita a continuar la investigación en profundidad de la prueba de evaluación como sala de escape.

La consideración de una prueba final gamificada arriesga la yuxtaposición de la seriedad evaluativa frente a la diversión. Sin embargo, como Pepe Pedraz (2018) afirma «lo opuesto de serio no es divertido sino aburrido». Este estudio pretende mostrar la persecución de la solidez en la construcción y análisis de una prueba de evaluación que además de ser original, divierta, motive y haga brillar a nuestros estudiantes.

Para terminar, un aviso a navegantes interesados en gamificar su curso o evaluación de posibles limitaciones con la intención de prevenir dificultades sin dejarse desmotivar.

Gamificar la instrucción o la evaluación requiere una considerable inversión de diseño de un entorno donde el nivel de desafío de los retos progrese sin aburrir o asustar a los participantes (Domínguez *et al* 2013). La proliferación de recursos tecnológicos como los disponibles en la guía de Christian Negre i Walczak y Javier Espinosa, o en las plantillas de Genially (2018) facilita su creación paso a paso. Sin embargo, a nivel logístico, las precauciones de diseño se multiplican en el caso de juegos de escape. Como señala Redondo (2017), la realización de la prueba en grupos impide la evaluación simultánea de todos los estudiantes. En consecuencia, es necesario prever tanto el acompañamiento al resto de estudiantes durante cada evaluación como minimizar la filtración de pistas o información relativa a la prueba entre los grupos.

Por otro lado, el empleo de la tecnología en una prueba supone un riesgo en el desarrollo de la misma y debe ser calculado por el profesor. Los posibles fallos técnicos derivados del uso de la tecnología en la gamificación pueden afectar negativamente a los estudiantes. Además de sensaciones desagradables de frustración o desmotivación (Domínguez *et al.* 2013), un problema técnico podría impactar el resultado final y la nota de los estudiantes injustamente.

Por último, conviene señalar que no todos los estudiantes reaccionan de la misma forma ante la gamificación ni la encuentran igual de motivante. Es importante conocer de qué tipo de estudiantes se compone nuestro grupo, sobre todo si se considera la implementación de prácticas más competitivas como PIC. Como Alejaldre Biel y García Jimenez (2015) sostienen, el docente es quien tiene la última palabra a la hora de utilizar recursos innovadores y adaptarlos a su programa y a su aula una vez evaluadas las necesidades específicas y los objetivos de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- ABRAMOVICH, S., SCHUNN, C. y HIGASHI, R. (2013). Are badges useful in education? It depends upon the type of badge and expertise of learner, *Educational Technology Research and Development*, 61(2), pp. 217-232.
- AHMAD, S. y RAO, C. (2012): Examination washback effect: Syllabus, teaching methodology and the learners' communicative competence, *Journal of Education and Practice*, 3, pp. 173-183.
- ALEJALDRE BIEL, L. y GARCÍA JIMÉNEZ, A.M. (2015): Gamificar: el uso de los elementos del juego en la enseñanza del español. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_50/congreso_50_09.pdf [consulta:18, julio, 2018].
- BATLLE, J., GONZÁLEZ, M. V. y PUJOLÀ, J. T. (2018). La narrativa como elemento cohesionador de tareas gamificadas en la enseñanza de lenguas extranjeras, *Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea*, 2, pp. 121-160.
- CHARLES, D., CHARLES, T., MCNEILL, M., BUSTARD, D. y BLACK, M. (2011). Game based feedback for educational multi user virtual environments, *British Journal of Educational Technology*, 42(4), pp. 638-654. doi:10.1111/j.1467-8535.2010.01068
- CORDERO, C. (2018). Escape Room educativo, *Agora abierta*. Disponible en: <https://www.agorabierta.com/2018/03/escape-room-educativo/> [consulta: 14, julio, 2018].
- DOMÍNGUEZ, A. *et al.* (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes, *Computers and Education*, 63, pp. 380-392.
- FCB SPAIN (2013): Transmedia Storytelling. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=5IFnSp2ilcQ&feature=youtu.be> [consulta: 16 julio, 2018].
- FONCUBIERTA, J. M. y RODRÍGUEZ, C. (2014). Didáctica de la gamificación en la clase de español. Disponible en: http://www.edinumen.es/spanish_challenge/ga-mificacion_didactica.pdf [consulta: 10, julio, 2018].
- GÅSLAND, M. M. (2011). Game mechanic based e-learning. Science And Technology. Disponible en: <https://daim.idi.ntnu.no/masteroppgaver/006/6099/masteropp-gave.pdf> [consulta: 16, septiembre, 2018].

- GENIALLY (2018). La Gamificación y los Escape Games, *Genially*. Disponible en: <https://doitgenially.com/la-gamificacion-y-los-escape-games/> [consulta: 18, julio, 2018].
- KAPP, K. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Learning*, 7(2), pp. 126-138.
- LISTER, M. (2015). Gamification: The effect on student motivation and performance at the post-secondary level, *Issues and Trends in Educational Technology*, 3(2).
- MARCZEWSKI, A. (2013). «Thin layer vs Deep layer gamification». Disponible en: <https://www.gamified.uk/2013/12/23/thin-layer-vs-deep-level-gamification/> [consulta: 13, septiembre, 2018].
- MEYER, K. (2008). Do rewards shape online discussions?, *Journal of Interactive Online*
- NEGRE, C. (2018). 10 razones para utilizar un Escape Room educativo en clase, *Educación 3.0*. Disponible en: <https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/razones-escape-room-educativo/78689.html> [consulta: 16, julio, 2018].
- O'DONOVAN, S., GAIN, J., y MARAIS, P. (2013). A case study in the gamification of a university-level games development course. *Proceedings of the South African Institute for Computer Scientists and Information Technologists Conference*, pp. 242-251. doi: 10.1145/2513456.2513469
- PAN, Y. (2009). A review of washback and its pedagogical implications, *VNU Journal of Science, Foreign Languages*, 25, pp. 257-263.
- PEDRAZ, P. (2018). Lleva el juego siempre encima y olvídate de momento de la ludificación. Disponible en: <https://www.alaluzdeunabombilla.com/2018/07/10/lleva-el-juego-siempre-encima-y-olvidate-de-momento-de-la-ludificacion/> [consulta: 28 de julio, 2018].
- REDONDO, J. L. (2017). ¿BreakoutEDU o Escape Room? #Gamificación analógica y educativa. José Luis Redondo. Disponible en: <https://joseluisredondo.me/2017/12/16/breakoutedu-o-escape-room-gamificacion-analogica-y-educativa/> [consulta: 14, julio, 2018].
- STERNBERG, R. J. y GRIGORENKO, E. L. (2002). *Dynamic testing: the nature and measurement of learning potential*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VIYGOTSKY, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.

Los hablantes de español como lengua de herencia en programas de estudios en el extranjero

Laura Marqués Pascual
Universidad de California, Santa Bárbara

1. Introducción

Una creencia generalizada dentro del campo de la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas es que las experiencias educativas de inmersión o de estudios en el extranjero son un complemento importante o incluso una condición necesaria, para alcanzar un alto nivel de competencia lingüística en la lengua meta. De hecho, el contexto de aprendizaje (en el país de origen, mediante solo instrucción formal, o en el país de la lengua meta, en un contexto de inmersión) se ha constituido como un gran campo de investigación en las últimas tres décadas, con numerosos estudios centrados en diversos aspectos de la adquisición de la gramática, la pronunciación, la variación sociolingüística o la pragmática (véanse Juan-Garau [en prensa] e Isabelli-García, Bown, Plews y Dewey, 2018, quienes ofrecen diferentes panorámicas sobre el estado de la cuestión hasta este momento).

Aunque podemos considerar que la investigación sobre el desarrollo lingüístico en contextos de inmersión es un campo que ha recibido mucha atención desde la década de 1990, casi todos los estudios llevados a cabo en este contexto de aprendizaje se han centrado en el estudio de segundas lenguas. Queda sin estudiar, sin embargo, la competencia lingüística y el proceso de aprendizaje de un perfil de estudiante cada vez más numeroso en los programas de estudios en el extranjero: el del hablante de español como lengua de herencia (ELH) en Estados Unidos. Solo unos pocos estudios han examinado hasta el momento la experiencia de estos estudiantes que eligen estudiar en un país donde su lengua de herencia, el español, es la lengua oficial y mayoritaria. Estos estudios han mostrado que, aunque parte de la experiencia global de estos estudiantes es similar a la de los aprendices de español como L2, existen también diferencias importantes entre ambos grupos que

se derivan de la identidad bicultural y el perfil bilingüe de los hablantes de ELH (véanse Shively, 2016, 2018, para una panorámica sobre los escasos estudios hasta el momento).

En los EE.UU. el español es la lengua de herencia para muchos jóvenes adultos bilingües que hablan español en casa y con la familia, muchos con una fluidez y pronunciación indistinguible de la de los hablantes nativos del país del que proceden sus raíces familiares, y que, sin embargo, difieren de estos hablantes nativos en varios aspectos de la competencia sociolingüística. Debido a la complejidad de la situación familiar y entorno lingüístico del que proceden, los hablantes de herencia (a partir de ahora, HH) presentan gran heterogeneidad en cuanto a su competencia: mientras que algunos tienen una competencia únicamente receptiva en español, otros pueden llegar a tener la misma competencia comunicativa funcional que la de un hablante nativo, aunque no controlen ciertos registros o presenten debilidades en la lectoescritura (véase Valdés, 2005). Este trabajo, por lo tanto, tiene un doble objetivo. Por un lado, investiga el posible impacto que una estancia en un país hispanohablante puede tener en el conocimiento gramatical de los hablantes de español como lengua de herencia. Por otro lado, se comparan las ganancias lingüísticas después de una estancia en el extranjero de HH y aprendices de español como segunda lengua (EL2). Hasta la fecha, ningún estudio ha comparado el efecto que dicha experiencia puede tener en el conocimiento gramatical de ambos grupos de estudiantes que participaron en el mismo programa de estudios.

2. El desarrollo lingüístico en una segunda lengua en contextos de inmersión

Cuando se analiza la literatura reciente sobre las posibles ganancias lingüísticas que pueden derivar de estudiar en el extranjero, con frecuencia no encontramos consenso de que dicho contexto sea igualmente beneficioso para todos los aspectos de la competencia o el dominio de la lengua, o incluso, si es más beneficioso para el aprendizaje de la lengua meta que el contexto de instrucción en el país de origen. Las conclusiones de algunos de los estudios publicados durante la pasada década no mostraban que el contexto de inmersión en el extranjero fuera superior al de instrucción formal en el país de origen a la hora de aprender una segunda lengua (L2) o avanzar hacia un nivel de competencia avanzada o superior. Por ejemplo, Collentine (2004) comparó la corrección gramatical de dos grupos de estudiantes de español que pasaron un semestre académico en dos contextos diferentes: un contexto de estudios en el extranjero vs. un contexto de instrucción formal en la universidad de origen. Los resultados de este estudio mostraron ganancias signifi-

cativas a favor de los estudiantes en el contexto de instrucción formal. Sobre este asunto, Lafford (2006) propone la *threshold hypothesis*, según la cual en ciertos niveles de competencia lingüística, como en los niveles básicos o intermedios, el aprovechamiento lingüístico en los contextos de inmersión en el extranjero (*study abroad*) puede no ser mucho más beneficioso que el del estudio en el país de origen (*at home*). Es decir, para que los estudiantes progresen en su corrección gramatical es necesario que hayan superado un nivel umbral.

Lo que sí está claro después de analizar la literatura sobre el impacto del estudio en el extranjero, es que son muchos los factores que entran en juego para que al final de una estancia en el país de la lengua meta se hayan obtenido las ganancias lingüísticas esperadas. Algunos de los factores que pueden afectar el desarrollo lingüístico de los aprendices son factores individuales por un lado, como el nivel de competencia lingüística cuando comienza la estancia (Ife, Boix y Meara, 2000; Marqués-Pascual, 2011, Milton y Meara, 1995) o la motivación (Hernández, 2010a, 2010b), y factores contextuales y sociales, como el contacto y la práctica lingüística que tienen los aprendices fuera del aula (Pérez-Vidal *et al.* 2012; Segalowitz y Freed, 2004; Hernández, 2016, 2018), así como la duración de la estancia o programa de estudios.

Aunque algunos estudios (por ejemplo, Hernández, 2010, 2016 o Llanes y Muñoz, 2009) demuestran que la estancia en el país de la lengua meta tiene un impacto positivo en las destrezas orales incluso para estancias de corta duración (por ejemplo, de tres a seis semanas), la mayoría de los estudios no muestran consenso en cuanto a qué otros aspectos del aprendizaje se benefician más del contexto de estudio en el extranjero. Esta falta de consenso se debe a que la mayoría de los programas estudiados tenían una duración de un semestre o menos. En lo que la mayoría de los estudios concuerdan es en que la estancia en el extranjero tiene un mayor impacto en el desarrollo lingüístico de los aprendices que estudian por lo menos durante un semestre en el país de la lengua meta en comparación con los que estudian fuera durante periodos más cortos (véanse los estudios de Davidson, 2010; Marqués-Pascual, 2007, Serrano, Tragant y Llanes, 2012, en los que se compara programas de diferente duración). Sin embargo, lo que destaca de las investigaciones realizadas hasta el momento es que la mayoría de los estudios se centran en estancias cortas (desde unas semanas hasta un semestre académico). Además, muy pocos estudios comparan estancias de diferente duración, y no existen muchos estudios que examinen las ganancias lingüísticas de estudiantes que hayan pasado un año académico completo estudiando la lengua meta en el extranjero. Una excepción es el estudio longitudinal de Serrano, Tragant y Llanes (2012), en el cual la lengua de estudio era el inglés. Estas investigadoras hallaron que la corrección oral de los participantes en la segunda lengua mejoró de manera significativa solo

durante el segundo semestre del año. A pesar de que en términos de expresión oral y riqueza léxica sí hubo una mejoría significativa al final del primer semestre, esta mejoría solo se extendió a la corrección oral durante el segundo semestre. Por lo tanto, para que la corrección gramatical en una L2 mejore de manera significativa, en algunos casos se requieren estancias más largas. De hecho, algunos estudios anteriores al de Serrano *et al.* (2012) ya habían constatado que la corrección oral en una L2 durante una estancia más corta en el extranjero no mejoraba de manera significativa (DeKeyser, 2010; Segalowitz y Freed, 2004), aunque sí la fluidez. Estos resultados concuerdan con la propuesta de Lafford (2006), quien señala que el contexto de inmersión parece favorecer la fluidez oral de los estudiantes en el extranjero más que el progreso en las habilidades gramaticales. Lafford apunta a que este progreso desigual puede deberse, entre otros factores, a las exigencias pragmáticas del contexto de inmersión, que promueve que los aprendices prioricen las necesidades comunicativas frente a la corrección formal.

3. Los hablantes de español como lengua de herencia en programas de inmersión

Antes de presentar los estudios sobre hablantes de herencia en contextos de estudio en el extranjero, es importante establecer quienes son considerados hablante de herencia. Siguiendo la definición canónica de Valdés (2000) los hablantes de herencia son aquellos que «se han criado en hogares donde se habla español y que, como resultado, han adquirido cierta capacidad productiva y/o receptiva en esta lengua». En trabajos posteriores Valdés (2005) añade que «los estudiantes denominados de herencia pueden hablar, o simplemente entender, la lengua de herencia, o pueden ser bilingües en la lengua de herencia y el inglés» (p. 412)¹. Por lo tanto, una de las diferencias con respecto a los aprendices de una L2 es el grado de competencia lingüística funcional que tienen los hablantes de herencia. Este aspecto es importante, puesto que si los hablantes de herencia fueron criados hablando español en casa y en su comunidad, es probable que cuando deciden participar en un programa en el extranjero ya tengan un alto grado de competencia sociolingüística y cultural. Podríamos decir que como hablantes adultos que han aprendido la lengua de herencia en la infancia, existe poco margen para el desarrollo del aprendizaje gramatical durante el estudio en el extranjero. Sin embargo, la estancia en

1 En el presente artículo me referiré indistintamente a los hablantes de herencia como «estudiantes hispanohablantes» o «estudiantes de español como lengua de herencia» para distinguirlos de los «estudiantes o aprendices de español como L2».

un país hispanohablante y la correspondiente inmersión en input lingüístico en un contexto donde el español es la lengua oficial y mayoritaria sigue aportando beneficios, puesto que fomenta la expansión del repertorio sociolingüístico y la conciencia de variación regional.

Los estudios sobre el español como lengua de herencia concuerdan en calificar a estos hablantes como un grupo muy heterogéneo y de un perfil bilingüe «no-equilibrado» (*non-balanced bilinguals*), puesto que el dominio de la lengua de herencia por parte de los hablantes adultos suele ser casi siempre más débil que el de la lengua mayoritaria (véanse Montrul, 2008 y Polinsky, 2008). Esto se debe a que la experiencia lingüística de estos hablantes está marcada por su reducido contacto con la lengua de herencia. A este respecto, Rothman (2009) especifica tres factores que determinan la desventaja lingüística en la lengua de herencia de estos hablantes frente a los hablantes monolingües: diferencias cuantitativas o cualitativas en el input, la influencia de la lengua mayoritaria (en este caso el inglés), y diferencias de acceso a la educación formal en la lengua de herencia. Una estancia significativa en un país donde se hable la lengua de herencia como lengua oficial cambiaría cualitativa y cuantitativamente el input que estarían expuestos estos estudiantes.

Aunque la literatura sobre la adquisición del español como segunda lengua en un contexto de estudios en el extranjero es extensa, la investigación del español como lengua de herencia en dicho contexto es escasa. Los hablantes de español como lengua de herencia son cada vez más numerosos en los programas de estudios de universidades estadounidenses en España y otros países hispanohablantes. Sin embargo, solo unos pocos estudios han examinado el caso de los hablantes de español como lengua de herencia que deciden estudiar en el país de sus antecesores u otro país hispanohablante. Estos estudios son la mayoría cualitativos y se han centrado en los procesos identitarios relacionados con el uso del español en un contexto donde la lengua materna y/o de herencia deja de ser una lengua minoritaria y restringida al contexto familiar o de la comunidad cercana, y pasa a ser una lengua oficial, mayoritaria y/o nacional (Moreno 2009; Riegelhaupt y Carrasco 2009; Quan *et al.* 2017).

En su detallada revisión de los estudios de hablantes de herencia en programas de inmersión, Shively (2016) recoge varias razones por las cuales estos estudiantes no solían participar en programas de estudios en el extranjero: falta de medios económicos, ausencia de apoyo familiar, falta de interés institucional para reclutar a este perfil de estudiante o incluso miedo a discriminación social o racial en el país de acogida (p. 262). A esto se suman las dificultades a las que se enfrentan algunos de estos estudiantes debido a su precario estatus migratorio (algunos de ellos no cuentan con la nacionalidad estadounidense a pesar de haber vivido toda, o

la mayor parte de su vida, en Estados Unidos). Sin embargo, el número de estudiantes hispanohablantes que participan en programas de estudios en países de habla española está experimentando un importante crecimiento. Este crecimiento puede deberse, entre otras razones, al desarrollo socioeconómico y educativo de la comunidad hispana en Estados Unidos en los últimos 20 años, desarrollo que se refleja en el declive del abandono escolar o del incremento de las matrículas universitarias (según datos del *US Census Bureau* para 1996-2016²).

Para las universidades estadounidenses, los programas de estudios con mayor índice de participación son aquellos desarrollados en países anglófonos, debido a que los estudiantes prefieren estudiar en países donde el idioma no representa un obstáculo a la hora de aprovechar al máximo la experiencia académica en universidades de acogida. Por lo tanto, los estudiantes hispanohablantes bilingües se pueden sentir atraídos a elegir estudiar en países de habla española puesto que ya hablan el idioma. Además, existen otras motivaciones personales respecto a esta elección: muchos quieren aprender más sobre la cultura de sus antecesores, explorar su identidad bilingüe y bicultural, expandir su competencia lingüística para acceder a una mayor gama de oportunidades laborales o mejorar su fluidez para comunicarse mejor con familiares monolingües o más competentes en español (Shively, 2018). Moreno (2009) señala que algunos estudiantes que eligen estudiar en un país hispanohablante que no es el de sus antecesores, lo hacen para vivir en una cultura diferente mientras que al mismo tiempo pueden mejorar su fluidez en la lengua de herencia. Este sería el caso de los estudiantes mexicanoamericanos que eligen estudiar en España.

De cualquier manera, no hay hasta el momento estudios que midan el impacto de una estancia en el extranjero en la competencia lingüística de los hablantes de español como lengua de herencia. El único estudio que existe hasta el momento y que compara las ganancias lingüísticas de hablantes de herencia y aprendices de L2 durante un programa de estudio en el extranjero es el de Davidson y Lekic (2013) que se centra en el ruso como lengua meta.

4. Contexto

El presente estudio se realizó con estudiantes de la Universidad de California (UC) en España. Esta universidad ofrece una gran variedad de programas en 5 ciu-

2 School Enrollment of the Hispanic Population: Two Decades of Growth, Census Blogs, United States Census Bureau:
https://www.census.gov/newsroom/blogs/random-samplings/2017/08/school_enrollmentof.html

dades españolas para todos los estudiantes del sistema UC, que cuenta con 11 sedes en todo el estado de California. Aunque existen varios programas de movilidad internacional, en el cual los estudiantes UC se matriculan en asignaturas de enseñanza reglada en facultades de universidades españolas (lo que podríamos considerar programas de inmersión o *true immersion programs*), la mayoría de los programas son del tipo híbrido (en el que los estudiantes se matriculan en asignaturas específicamente diseñadas para estudiantes estadounidenses) o incluso exclusivos de la UC para sus estudiantes en el extranjero. Los programas de inmersión tienen una duración de un semestre o un año académico completo, en consonancia con los calendarios académicos de las universidades de acogida, mientras que los programas híbridos suelen tener una duración más corta (un trimestre o menos). Puesto que no todos los programas están diseñados para estudiantes de español existen varias opciones de programas en los cuales el idioma de instrucción es el inglés.

Durante el curso escolar 2016-2017 aproximadamente 450-500 estudiantes participaron en *UC Education Abroad Programs* en España. En los programas de inmersión (semestre o año académico completo) participaron 96 estudiantes, de los cuales un 40 % eran hispanounidenses. Todos los programas de inmersión y algunos de los programas considerados híbridos incluyen algún tipo de curso de lengua española, ya sea en formato intensivo, antes de comenzar el curso académico en las universidades españolas, o semestral, impartidos en centro de idiomas o por profesores contratados por la UC. A pesar de la creciente presencia de los estudiantes hispanounidenses en estos programas, no se ofrecía un currículo diferenciado para los estudiantes de español como lengua de herencia antes de 2016³. Debido a la creciente necesidad de ofrecer una instrucción formal diferenciada para las necesidades específicas de este grupo, durante la primera mitad de 2016 se creó una prueba de nivel que diferenciara los dos perfiles de estudiantes (aprendices de EL2 vs. hablantes de ELH) y se crearon nuevos cursos específicos de «Español para hispanounidenses» o «Español para hablantes de herencia» siguiendo el currículo ya establecido en las diferentes sedes de la Universidad de California. En aquellos programas donde el número de estudiantes hispanounidenses no era suficiente para ofrecer un curso separado de español como lengua de herencia, se desarrollaron materiales de enseñanza diferenciada para ambos grupos. A partir del curso académico 2016-2017 se puso en marcha la instrucción diferenciada para estos dos diferentes perfiles de estudiantes.

3 La única excepción a este respecto era el curso «Español para hispanounidenses» ofertado por la Escuela Internacional de la Universidad Carlos III de Madrid y diseñado para los estudiantes de programas norteamericanos en esta universidad.

5. El estudio

El presente trabajo describe un estudio piloto que continua la línea de investigación sobre el desarrollo lingüístico de los aprendices de EL2 en un contexto de estudio en el extranjero y la extiende al estudio de la competencia lingüística de los HH, comparando ambos grupos de estudiantes. También adopta una perspectiva longitudinal que no es común encontrar en los estudios realizados hasta el momento, pues compara el progreso del conocimiento gramatical de los participantes después de pasar uno y dos semestres estudiando en el extranjero. Los datos y resultados presentados en este trabajo son parte de una investigación más extensa que incluye el estudio de las destrezas orales y escritas de estudiantes de español (aprendices de EL2 y estudiantes de ELH) en programas de estudios universitarios en España. Se trata de un primer trabajo exploratorio que se centra en las siguientes cuestiones: 1) investigar el posible impacto que una estancia en un país hispanohablante puede tener en el conocimiento gramatical de los hablantes de español como lengua de herencia, comparándolo el progreso de aprendices de EL2, 2) establecer la necesidad de crear instrumentos de evaluación que diferencien a los aprendices de EL2 de los estudiantes de ELH para poder ofrecerles una instrucción diferenciada, y 3) explorar la validez de estos instrumentos a la hora de medir el progreso gramatical de ambos grupos de estudiantes durante una estancia en el extranjero.

5.1. Participantes

En el estudio piloto participaron 38 estudiantes de la Universidad de California que participaron en 3 programas de movilidad académica en distintas universidades españolas durante el curso 2016-2017. Todos los participantes estudiaron en España durante un semestre académico (primer semestre o *Fall semester*), mientras que un subgrupo de 14 estudiantes permaneció en España durante el año académico completo (primer y segundo semestre o *Fall/Spring semesters*). Los participantes estudiaban diferentes grados en su universidad de origen, tales como Estudios Globales, Comunicaciones, Psicología, Ciencias Medioambientales o Estudios Hispánicos. Durante su estancia, los estudiantes tenían que matricularse en cuatro asignaturas por semestre. Por lo menos dos de estas asignaturas formaban parte de la enseñanza reglada de aquellos programas de grado más afines a los estudios que cursaban en EE. UU. Por lo tanto, asistían a clases con estudiantes españoles e internacionales (como, por ejemplo, estudiantes del programa Erasmus o de otros programas de movilidad académica) en diferentes facultades. Algunos de los participantes también asistían a cursos ofertados por la Universidad de California

específicamente creados para el programa de *study abroad* en el que participaban, y a los que solo asistían otros estudiantes estadounidenses. Además, varios de los estudiantes participaron también en prácticas laborales en empresas o escuelas locales. En cuanto a su alojamiento, la mayoría de los participantes optó por vivir en pisos compartidos con otros estudiantes de su mismo programa, o con otros estudiantes universitarios locales o internacionales. Puesto que los participantes asistían a cursos regulares con estudiantes de universidades españolas podemos concluir que su experiencia sería la de una verdadera situación de inmersión. La Tabla 1 presenta el cómputo total de participantes en cada programa.

Tabla 1
División por localidad, tipo de estudiante y duración de la estancia

Localidad	HHs (N=16)		Aprendices EL2 (N = 22)	
	Primer semestre	Segundo semestre	Primer semestre	Segundo semestre
Madrid	4		8	→ 5
Barcelona	11	→ 4	11	→ 2
Granada	1	→ 1	3	→ 2
TOTAL	16	→ 5	22	→ 9

Como condición previa para participar en estos programas de movilidad, el grupo de aprendices de EL2 había completado por lo menos dos años de estudios de español en su universidad de origen antes de iniciar sus estancia en España. Los HH por otro lado, habían tenido diferentes experiencias de instrucción formal en español y habían cumplido con el requisito necesario de nivel para participar en el programa de estudios por diferentes vías: algunos habían pasado satisfactoriamente una prueba que certificaba el nivel de competencia necesario para poder estudiar en España, otros habían completado cursos específicos de español para estudiantes bilingües, y algunos incluso habían completado los mismos cursos de español como lengua extranjera que sus compañeros no hispanohablantes. Todos los estudiantes hispanohablantes habían nacido en California y sus padres habían emigrado a EE.UU. la mayoría desde México (salvo algunas excepciones en que uno de los padres había emigrado de otro país latinoamericano). Todos habían aprendido español en casa y lo hablaban regularmente con su familia. Durante las primeras tres semanas del programa y antes de que comenzara el curso académico español todos los participantes realizaron un curso intensivo de lengua y cultura españolas (*Intensive Language Program*) de unas 25-35 horas lectivas.

5.2. Instrumentos

El conocimiento gramatical se midió mediante un test de respuesta múltiple que los participantes realizaron en tres momentos diferentes de recogida de datos: al principio de la estancia, al final del primer semestre y al final del segundo semestre. Este test de respuesta múltiple junto con un ejercicio de expresión escrita fue utilizado en la primera toma de datos para ubicar a los estudiantes en las dos modalidades del curso intensivo: la opción para los aprendices de EL2 o la opción para HH. El test constaba de 66 ítems divididos en tres bloques: un bloque con 22 ítems indicadores del nivel intermedio y un bloque con 22 ítems indicadores del nivel avanzado (según el currículo de su universidad de origen), y un bloque con 22 ítems identificadores del español característico de los HH mexicanoamericanos de la universidad de donde procedían los estudiantes. Para la creación de este bloque de identificadores del español como lengua de herencia, se siguieron las pautas propuestas por Fairclough (2012) para la confección de pruebas de nivel para los estudiantes hispanohablantes, es decir, se incluyeron ítems de tres tipos: 1) *linguistic gaps* o huecos lingüísticos resultantes de una falta de escolarización en español, 2) formas dialectales (en este caso características del español del suroeste de los EE.UU.) y 3) fenómenos de transferencia y contacto con el inglés. La mayoría de ítems estaban adaptados de muestras de producción escrita de HH que habían participado en el programa de estudios durante el curso académico previo a la realización del estudio. A continuación se muestran algunos ejemplos incluidos en el test para cada una de estas categorías:

(1) *Linguistic gaps*

Yo _____ vivido toda mi vida en Estados Unidos.
 a) eh b) ha c) he

(2) Formas dialectales

Durante tu semestre en España, ¿ _____ mucho?
 a) viajastes b) he viajado c) viajaste

(3) Fenómenos de contacto con el inglés

_____ español es muy importante para mí.
 a) aprendiendo b) aprender c) aprendo

Además del test de conocimiento gramatical los participantes también respondieron un cuestionario sobre su información biográfica y su aprendizaje del español, y sobre aquellos factores que pueden influir en el progreso lingüístico

en el contexto de inmersión, como pueden ser las motivaciones para estudiar en el extranjero, el tipo de relaciones sociales mantenidas durante la estancia o el uso de la lengua meta fuera del aula. Por último se realizaron entrevistas orales sociolingüísticas con cada uno de los estudiantes, en las cuales se les preguntó sobre diferentes aspectos de su experiencia estudiando en España y se les podía que elaboraran sobre algunas de sus respuestas al cuestionario. El presente estudio se centra en los datos obtenidos en el test de conocimiento gramatical.

6. Análisis de datos y resultados

El test de conocimiento gramatical fue calificado siguiendo un criterio estrictamente binario: 1 punto por selección de respuesta correcta y 0 puntos por selección incorrecta. Como el estudio sigue un diseño de *pretest-postest* fue necesario determinar si los dos grupos (aprendices de ELE y HH) diferían entre sí al inicio del estudio. Para ello se llevó a cabo una prueba *t* para muestras independientes. Aunque no se detectaron diferencias entre los dos grupos en la puntuación total en el test, sí se detectaron diferencias significativas entre los dos grupos para cada uno de los bloques de 22 ítems en el momento de la primera recogida de datos. Esto significa que los dos grupos diferían en cuanto a sus áreas de conocimiento gramatical al principio del estudio. Los HH mostraron mayor dominio de las estructuras de nivel intermedio y avanzado; es decir, su conocimiento global de la lengua era más alto, lo que se podía derivar de su mayor competencia comunicativa. Sin embargo, estos últimos mostraron mayor conocimiento de la gramática «normativa» puesto que su puntuación fue más alta que la de los HH en ítems identificadores del español como lengua de herencia. Este resultado era de esperar puesto que como se ha mencionado anteriormente, los HH tienen experiencias educativas muy heterogéneas y algunos no habían estudiado el español formalmente antes de estudiar en España. Por otro lado se observa que la puntuación obtenida en los ítems identificadores de ELH y en los ítems de nivel es inversa: mientras que los HH obtuvieron mayor puntuación en los ítems indicadores de nivel, los aprendices de EL2 obtuvieron mayor puntuación en el bloque de ítems identificadores de ELH. Es decir, ambos tipos de ítems cumplieron con la función de 1) colocar a los aprendices en diferentes niveles y 2) identificar a los hablantes de herencia. La Tabla 2 muestra los resultados en el test de respuesta múltiple al principio de la estancia en España para ambos grupos.

Tabla 2

Resultados en el test de respuesta múltiple para ambos grupos al inicio del primer semestre

	Aprendices de ELE (N = 22)	Estudiantes de ELH (N = 16)	Valor de <i>t</i>	Sig. Prueba <i>t</i>
Ítems nivel intermedio (22) Promedio (DS)	16,59 (3,06)	20,44 (1,26)	-4,72	.000
Ítems nivel avanzado (22) Promedio (DS)	14,36 (4,53)	18,19 (3,22)	-3.03	.004
Identificadores ELH (22) Promedio (DS)	17,68 (2,62)	14,63 (2,72)	3.46	.002
Total (66)	48,64 (8,85)	53,25 (5,45)	-1.18	.074

*Los pares en negrita indican diferencias significativas entre ambas medias

Para medir el incremento en la prueba de evaluación se llevó a cabo un análisis de varianza de medidas repetidas (*repeated measures ANOVA*) de dos factores. El factor intragrupal fue el momento de evaluación, con dos niveles, al inicio y al final del primer semestre, y el factor intergrupalo el tipo de hablante (aprendices de ELE o HH). La Tabla 3 muestra los resultados en el test de respuesta múltiple al inicio y al final del primer semestre. Se encontraron diferencias significativas en los ítems del nivel avanzado para los aprendices de ELE, $F(1,34) = 12,35$, $p < .001$, pero no para los HH. Es decir, el tiempo pasado entre el inicio y el final de semestre tuvo un efecto en el conocimiento gramatical de los aprendices de ELE pero no en los HH. En cuanto a los identificadores de ELH, se encontraron diferencias significativas entre el principio y el final de la estancia para ambos grupos $F(1,34) = 7,51$, $p < .05$, que progresaron en su reconocimiento de las formas de la gramática normativa. Finalmente, la variable del momento de medición también tuvo un efecto significativo en la puntuación total del test, $F(1,34) = 18,99$, $p < .001$, aunque el progreso global entre el inicio y el final del semestre fue mayor para los aprendices de ELE que para los HH.

Los estudiantes que permanecieron un año académico completo realizaron el test una tercera vez al final del segundo semestre. La Tabla 4 presenta la puntuación obtenida por este subgrupo de 14 estudiantes al principio y al final del primer semestre, y al final del segundo semestre. No se realizaron análisis estadísticos con estos estudiantes debido al bajo número de observaciones en cada grupo (9 aprendices de EL2 y 5 estudiantes de ELH), lo cual no garantiza resultados fiables en cuanto al nivel de significancia estadística. Lo que se puede concluir después de examinar los datos en la Tabla 4 es que los mayores incrementos en la puntuación obtenida por parte de los participantes se dieron durante el primer semestre.

Para los aprendices de EL2 este incremento fue más notable para las estructuras gramaticales de los niveles intermedio y avanzado, y para los estudiantes de ELH el incremento fue notable para los ítems del tercer bloque que consistía de ítems gramaticales identificadores del ELH.

Tabla 3
*Resultados en el test de respuesta múltiple para ambos grupos
 al inicio y al final del primer semestre*

	Aprendices de ELE (N = 22)		Estudiantes de ELH (N = 16)	
	Inicio semestre 1	Final semestre 1	Inicio semestre 1	Final semestre 1
Ítems nivel intermedio (22) Promedio (DS)	16,59 (3,06)	17,82 (2,97)	20,44 (1,26)	20,31 (2,38)
Ítems nivel avanzado (22) Promedio (DS)	14,36 (4,53)	16,55 (3,24)	18,19 (3,22)	18,67 (2,91)
Identificadores ELH (22) Promedio (DS)	17,68 (2,62)	18,77 (2,50)	14,63 (2,72)	16 (3,83)
Total (66)	48,64 (8,85)	53,14 (7,78)	53,25 (5,45)	55,17 (7,31)

* Los pares en negrita indican diferencias significativas

Tabla 4
Resultados en el test de respuesta múltiple de los estudiantes después de un año académico

	Aprendices de ELE (N = 9)			Estudiantes de ELH (N = 5)		
	Inicio semestre 1	Final semestre 1	Final semestre 2	Inicio semestre 1	Final semestre 1	Final semestre 2
Nivel intermedio Promedio (DS)	18,17 (2,78)	19,50 (1,04)	19,83 (2,04)	21,33 (0,57)	21,20 (1,78)	21 (1,22)
Nivel avanzado Promedio (DS)	16,33 (4,59)	18,17 (3,06)	17,83 (3,65)	18,00 (1,00)	19,20 (1,30)	19 (1,58)
Identificadores ELH Promedio (DS)	19,00 (2,33)	19,67 (2,62)	20,50 (2,34)	14,00 (1,73)	16,2 (4,97)	17 (1,73)
Total (66)	53,50 (9,51)	57,33 (5,47)	57,40 (8,0)	53,33 (0,57)	56,60 (5,85)	57 (1,58)

7. Conclusiones

De los resultados expuestos se puede llegar a varias conclusiones relacionadas con las tres cuestiones sobre las que se centra este trabajo. En cuanto al posible impacto que una estancia de inmersión puede tener en el conocimiento gramatical

de los estudiantes, si bien los resultados de un test de formas aisladas del tipo *discrete point* no son suficientes para aclarar esta cuestión, sí se pueden atisbar ciertas tendencias. Comprobamos que los aprendices de EL2 mostraron un progreso entre el inicio y el final del primer semestre para los ítems de nivel avanzado y también en el reconocimiento de las formas de la gramática normativa, mientras que los HH solo mostraron progreso en el reconocimiento de estas formas, pero no en los ítems indicadores de nivel. Por un lado, que los HH obtengan mejores resultados en los indicadores de nivel nos confirma que su competencia lingüística a la hora de comenzar la estancia en el extranjero era más avanzada. Estos resultados concuerdan con la propuesta de Polinsky (2008) y Montrul (2009) según la cual podríamos considerar el bilingüismo de estos hablantes de herencia adultos como estable; por lo tanto, es posible que no exista mucho margen de desarrollo de su sistema gramatical durante un semestre o un año de estancia en el extranjero.

Tal y como han propuesto varios estudios sobre la evaluación del español de los estudiantes de herencia (véase el volumen especial de la revista *Heritage Language Journal* de 2012 editado por Beaudrie a este respecto), el tipo de pruebas en las que se evalúan estructuras o componentes específicos de la gramática de manera aislada (*discrete-point tests*) no son la mejor opción para calibrar la competencia global de los hablantes de herencia y por lo tanto tampoco para medir su progreso. Primero, porque en este tipo de pruebas los hablantes de herencia pueden recurrir a su conocimiento intuitivo del idioma, sin mostrar aquellas áreas en las que el estudiante podría aprovechar una instrucción formal. Segundo, porque este tipo de pruebas que no están diseñadas específicamente para detectar el español aprendido como lengua materna.

Aunque el instrumento usado en este estudio piloto no sea suficiente para medir la competencia global de los hablantes, sí demostró ser un buen instrumento a la hora de diferenciar a los dos perfiles de estudiante. Si nos fijamos en el caso de los ítems identificadores del ELH, podemos decir que es este bloque el que sirve para diferenciar un grupo de otro (la tendencia en la puntuación obtenida por ambos grupos de estudiantes en este bloque fue inversa a la obtenida en los otros dos bloques de indicadores de nivel). Este tipo de ítems distingue a los HH, que de no ser identificados correctamente pueden ser colocados con los aprendices de EL2 en grupos mixtos. Si bien los estudiantes de ELH pueden beneficiarse de instrucción formal en español, cuentan con una serie de destrezas diferentes a las de los aprendices de EL2 que no son aprovechadas en las clases mixtas si no existe una instrucción diferenciada. Por otro lado, se corre el riesgo de los HH se sientan frustrados en estas clases en las que frecuentemente se hace énfasis en un conocimiento metalingüístico que no poseen. Es importante por tanto desarrollar pruebas de

nivel que sigan las pautas ya expuestas por varios académicos con experiencia en la enseñanza de español para hablantes bilingües en las universidades de origen de las que proceden estos estudiantes.

Podemos concluir que son necesarios varios instrumentos de evaluación para poder medir el impacto que una estancia en el extranjero puede tener en la competencia sociolingüística de los estudiantes. Para empezar, si se trata de medir el conocimiento gramatical de ciertas estructuras, se deben desarrollar instrumentos más afinados que puedan calibrar niveles más avanzados o superiores. También se recomienda realizar un análisis de ítems para eliminar aquellos elementos redundantes o que no discriminan entre estudiantes o niveles. Esperamos que el análisis de las muestras orales y escritas de los participantes en este estudio nos ayuden a estimar el impacto de una experiencia de inmersión en el español de los HH, no solo en cuanto al conocimiento gramatical, sino en lo que respecta a otros aspectos de su competencia sociolingüística, tal y como la expansión del léxico, la adquisición de otros registros, o incluso la sensibilidad hacia otras diferencias de variación dialectal. El incremento de la exposición al input en un contexto de inmersión en el que la lengua de herencia tiene carácter oficial y mayoritario y se usa en diferentes dominios y contextos sociales puede tener un impacto en otros aspectos de la competencia de estos hablantes, los cuales se familiarizan con la variedad estándar, toman conciencia de variación dialectal y entran en contacto con registros formales y académicos. Queda por comprobar también si la duración de la estancia (un semestre vs. un año académico completo) marca alguna diferencia en la competencia sociolingüística de ambos grupos de estudiantes.

Es importante no evaluar a estos estudiantes de manera más estricta que a los aprendices de EL2 ni compararlos con los estudiantes nativos con los que puedan compartir clases en un programa de inmersión. Los maestros de español fuera de EE.UU. deben ser conscientes de las diferencias fundamentales entre ambos perfiles de estudiante, los rasgos que caracterizan a los hablantes de herencia y el gran conocimiento sociolingüístico y cultural que traen consigo. Existen manuales con fines pedagógicos, como *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en Estados Unidos* (Potowski, 2005) o *Heritage Language Teaching* (Beaudrie, Ducar & Potowski, 2014), así como artículos divulgativos sobre la enseñanza del español a los hablantes de herencia en los Estados Unidos (Potowski y Lynch, 2014), para consulta y formación de estos maestros. Los programas de estudios para norteamericanos en España y otros países hispanohablantes deben adaptarse a este perfil de estudiante cada vez más presente en nuestras aulas.

Referencias bibliográficas

- BEAUDRIE, S. M. (2012). Introduction: Developments in Spanish Heritage Language Placement, *Heritage Language Journal*, 9(1), i-xi.
- BEAUDRIE, S., C. Ducar y K. Potowski. (2014). *Heritage Language Teaching: Research and Practice*. Nueva York: McGraw Hill.
- DAVIDSON, D. E. (2010). Study abroad: when, how long, and with what results? New data from the Russian front, *Foreign Language Annals*, 43(1), pp. 6-26.
- DAVIDSON, D. E. y M. D. LEKIC. (2013). The Heritage and Non-Heritage Learner in the Overseas Immersion Context: Comparing Learning Outcomes and Target-Language Utilization in the Russian Flagship, *Heritage Language Journal*, 10(2), pp. 226-252.
- DEKEYSER, R. (2010). Monitoring processes in Spanish as a second language during a study abroad program, *Foreign Language Annals*, 43(1), pp. 80-92.
- HERNÁNDEZ, T. A. (2010a). The relationship among motivation, interaction, and the development of second language oral proficiency in a study-abroad context, *Modern Language Journal*, 94(4), pp. 600-617.
- HERNÁNDEZ, T. A. (2010b). Promoting speaking proficiency through motivation and interaction: The study abroad and classroom learning contexts, *Foreign Language Annals*, 43(4), pp. 650-670.
- HERNÁNDEZ, T. A. (2016). Short-term study abroad: Perspectives on speaking gains and language contact, *Applied Language Learning*, 26, pp. 65-89.
- HERNÁNDEZ, T. A. (2018). Language practice and study abroad, C. Jones (ed.), *Practice in second language learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp. 127-197.
- IFE, A., G. VIVES BOIX, y MEARA, P. (2000). The impact of study abroad on the vocabulary development of different proficiency groups, *Spanish Applied Linguistics*, 4, pp. 55-84.
- ISABELLI-GARCIA, C., J. BOWN, J. L. PLEWS y D. P. DEWEY. (2018). Language learning and study abroad, *Language Teaching*, 51(4), pp. 439-484.
- JUAN-GARAU, M. (en prensa). Developing oral abilities during study abroad: An overview of research, L. Marqués-Pascual y A. Cortijo Ocaña (eds.), *Second and third language acquisition in bilingual contexts*. Madrid: Juan de la Cuesta.
- JUAN-GARAU, M. y PÉREZ-VIDAL, C. (2007). The effect of context and contact on oral performance in students who go on a stay abroad, *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 4, pp. 117-134.
- LAFFORD, B. (2006). The Effects of Study Abroad vs. Classroom Contexts on Spanish SLA: Old Assumptions, New Insights and Future Research Directions, C. A. Klee, T. L. Face (eds.), *Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, pp. 1-25.

- LLANES, A. y C. Muñoz. (2009). A short stay abroad: Does it make a difference?, *System* 37(3), pp. 353-365.
- MARQUÉS PASCUAL, L. (2011). Study Abroad, Previous Language Experience, and Spanish L2 Development, *Foreign Language Annals*, 44(3), pp. 565-582.
- MARQUÉS-PASCUAL, L. (2007). *The Effect of Study Abroad on the Acquisition of Word Order with Intransitive Verbs in L2 Spanish*. Tesis doctoral, University of California, Davis.
- MILTON, J. y P. MEARA (1995). How periods abroad affect vocabulary acquisition in a foreign language, *International Review of Applied Linguistics*, 108 (Spring), pp. 17-34.
- MONTRUL, S. (2008). *Incomplete acquisition in bilingualism: Re-examining the age factor*. Amsterdam: John Benjamins.
- MORENO, K. H. (2009). *The study abroad experiences of heritage language learners: Discourses of identity*, Tesis doctoral, University of Texas, Austin, TX.
- PÉREZ-VIDAL, C., JUAN-GARAU, M., MORA, J. C. y VALLS, M. (2012). Oral and written development in formal instruction and study abroad: Differential effects of learning context, C. Muñoz (ed.), *Intensive exposure experiences in second language learning*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 213-233.
- POLINSKY, M. (2008). Gender under incomplete acquisition: Heritage speakers' knowledge of noun categorization, *Heritage Language Journal*, 6, pp. 40-71.
- POTOWSKI, K. (2005). *Fundamentos de la enseñanza del español a Hispanohablantes en Estados Unidos*. Madrid: Arco Libros.
- POTOWSKI, K. y LYNCH, A. (2014). Perspectivas sobre la enseñanza del español a los hablantes de herencia en los Estados Unidos, *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(2), pp. 154-170.
- QUAN, T., POZZI, R., KAHOE, S. y MENARD-WARWICK, J. (2018). Spanish Heritage Language Learners in Study Abroad Across Three National Contexts, C. Sanz y A. Morales-Front (eds.), *The Routledge Handbook of Study Abroad Research and Practice*. New York: Routledge, pp. 437-455.
- RIEGELHAUPT, F., y CARRASCO, R. L. (2000). Mexico host family reactions to a bilingual Chicana teacher in Mexico: A case study of language and culture clash, *Bilingual Research Journal*, 24, pp. 405-421.
- ROTHMAN, J. (2009). Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages, *International Journal of Bilingualism*, 13, pp. 155-163.
- SEGALOWITZ, N., y FREED, B. F. (2004). Context, Contact and Cognition in Oral Fluency Acquisition. Learning Spanish in At Home and Study Abroad Contexts, *Studies in Second Language Acquisition*, 26, pp. 173-199.
- SERRANO, R., E. TRAGANT, y LLANES, A. (2012). A Longitudinal Analysis of the Effects of One Year Abroad, *The Canadian Modern Language Review*, 68(2), pp. 138-163.

- SHIVELY, R. L. (2016). Heritage language learning in study abroad: Motivations, identity work, and language development, D. Pascual (ed.), *Advances in Spanish as a heritage language*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 259-280.
- SHIVELY, R. L. (2018). Spanish heritage speakers studyin abroad, K. Potowski (ed.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*, Nueva York: Routlege.
- VALDÉS, G. (2000). Introduction, *Spanish for Native Speakers: AATSP Professional Development Series Handbook for Teachers K-16*, 1-20. Orlando, FL: Harcourt College.
- VALDÉS, G. (2005). Bilingualism, Heritage Language Learners, and SLA Research: Opportunities Lost or Seized?, *Modern Language Journal*, 89(3), pp. 410-26.

¿Es una epéntesis o un elemento esvarabático?

JUNKO MATSUMOTO
Universidad Takushoku

1. Introducción

Según Koizumi (2004: 144), la epéntesis es un fenómeno por el cual se inserta un sonido en una secuencia fonética. En la enseñanza de la pronunciación de un idioma extranjero a un nativo japonés, sobre todo el inglés, se comprueba que la epéntesis vocálica es una de las estrategias más famosas que usan los japoneses para evitar las sílabas cerradas (Dupoux *et al.*, 1999, 2001; Otake *et al.*, 1996; Tajima, 2004, 2005; Kubozono, 2002). Esto es así porque al tener el idioma japonés estructuras de sílabas abiertas, para sus hablantes no es fácil pronunciar sin epéntesis las de un idioma extranjero.

Utilizando la epéntesis los japoneses intentan reproducir los sonidos extranjeros en su letra del *katakana*, alfabeto silábico japonés de caracteres en forma cuadrada. Así que ese fenómeno se puede observar frecuentemente en las palabras japonesas de origen extranjero, o sea, los préstamos. Kubozono (1999) menciona que los japoneses seleccionan [o], [i], o [u] al pronunciar una sílaba cerrada dependiendo del contexto:

/o/: bat → [bat.t̚o]

バ ッ ト

/i/: beach → [bi:.t͡ɕi]

ビ ー チ

/u/: plastic → [pu.ra.su.t͡ɕik.ku]

プ ラ ス チ ッ ク

Kubozono (1999)

Los ejemplos que tenemos arriba son palabras japonesas de origen inglés. En estas palabras del inglés, al convertirse a las del japonés se añadieron [o], [i], o [u] al final respectivamente. Mediante esta gestión, entre las sílabas cerradas se adopta más la vocal /u/; la /o/ cuando sigue a la consonante oclusiva alveolar /t, d/; y la /i/ a la fricativa palatal /tʃ, dʒ/. Todas estas operaciones se generan para evitar pronunciar las sílabas cerradas.

Aunque el idioma español también tiene estructuras de sílabas abiertas, el fenómeno se observa mucho más en el idioma japonés. En el español las sílabas abiertas ocupan unos 70 % del total de las sílabas, como señalan Canellada y Madsen (1987). Mientras que el japonés, históricamente, solo se permitía la estructura de la sílaba CV (consonante vocal). Por haber tomado préstamos del chino y de otras lenguas extranjeras, el japonés actual acepta sílabas cerradas como VC y CVC. A pesar de eso, su número es muy limitado y se considera que las sílabas cerradas ocupan solo unos 10 % del total de las sílabas (Kubozono, 1998:66).

Por ello, la epéntesis de los japoneses al pronunciar el español puede entenderse frecuentemente como una estrategia problemática, tal y como han señalado varias investigaciones anteriores (Okitsu, 1992: 160; Lobo *et al.*, 1993: 27; Kitamura *et al.*, 1995: 8). Lo que hay que tener en cuenta, en cualquier caso, es que la epéntesis a veces puede causar falta de comunicación, y como señala Kimura (2015: 10) lo más grave es que la mayoría de los japoneses no son conscientes de este fenómeno. Y además, una vez se expresan así en *katakana* ya no hay manera de saber cómo era el sonido original¹.

Por otra parte, en el español existe el elemento esvarabático. Dicho fenómeno se estudió por varios investigadores (Navarro Tomás, 1918; Gili Gaya, 1921; Malmberg, 1965), y Quilis (1993) definió que el elemento esvarabático es un elemento vocálico que producen los hablantes hispánicos en los grupos tautosilábicos formados por fonema oclusivo (/p, b, t, d, k, g/) o fricativo labiodental (/f/) más vibrante (/r/). No aparece en los fonemas que contienen /l/.

Teniendo en cuenta las características de este fenómeno, nos parecía que era probable que distinguir los fonemas /CrV/ y /CVrV/ fuera más difícil para los japoneses. Así que durante estos años nos hemos dedicado a investigar los fonemas que contienen /r/. Uno de los más importantes resultados que obtuvimos en nuestros estudios anteriores (Matsumoto, 2008; 2018) es que para los hablantes del japonés no es nada fácil percibir correctamente ni /CrV/ ni /CVrV/, que no se diferencian

1 Por ejemplo, «ブレ» es el único modo de expresar los fonemas /bre/ y /bure/ por *katakana* (y también /ble/ y /bule/, pero quizás no es necesario referirse detalladamente aquí a la famosa confusión entre /r/ y /l/ por los japoneses).

en *katakana*. Y pensamos que se debe a que los japoneses no pueden percibir estos fonemas si no los vinculan con el *katakana* a modo de filtro.

Ahora bien, pasemos a la otra fase; de la percepción a la pronunciación. Que nosotros sepamos, no hay muchos estudios fonéticos que hayan analizado la pronunciación de los japoneses. Por ello, en este estudio investigaremos cómo pronuncian los japoneses dichas sílabas. ¿Pueden diferenciar los fonemas que no pueden percibir bien? Es muy interesante comprobar si los japoneses pronuncian del mismo modo estos fonemas diferentes, ya que se expresan con las mismas letras en el idioma japonés. Y será, por tanto, una prueba de utilización de la famosa estrategia de la epéntesis en caso de que los japoneses no diferencien las pronunciaciones de /CrV/ y /CVrV/ añadiendo una vocal entre dos consonantes. Por añadidura averiguaremos qué diferencia hay entre el elemento esvarabático que se observa entre los /CrV/ de los españoles y la epéntesis de los japoneses desde el punto de vista de la duración. E intentaremos buscar la solución al título de este estudio, o sea, que pensamos que la epéntesis de los japoneses se puede considerar como un elemento esvarabático.

2. Hipótesis y método

2.1. Formulación de las hipótesis

Con la realización de nuestra investigación pretendemos demostrar las siguientes hipótesis:

1. No va a haber diferencia en las pronunciaciones de los japoneses entre /CrV/ y /CVrV/, tal y como sucede al expresarse en *katakana*, porque si los participantes realizan la epéntesis para pronunciar /CrV/, podría asimilarse a /CVrV/.
2. La duración de las epéntesis de los japoneses que se observará en /CrV/ será más larga que la duración de los elementos esvarabáticos de una española, y lo será tanto como que se puede confundir con una vocal plena, porque si no, deberíamos llamarlo no epéntesis sino elemento esvarabático.

2.2. Método

2.1.1. Participantes

Los participantes japoneses son 41 universitarios (21 hombres y 20 mujeres) que estudian E/LE. Acaban de terminar su cuarto semestre del estudio español como segunda lengua extranjera en la universidad y su nivel se aproxima al A2. La participante española es de Madrid y profesora en el Cervantes de Tokio.

2.1.2. Corpus

Preparamos 70 palabras sin sentido, la mitad incluye las secuencias consonánticas /CrV/ con fonema oclusivo o fricativo labiodental y vibrante. Y las otras 35 contienen los fonemas /CVrV/ que se consideran indistinguibles al expresarse en katakana. Obedeciendo a la costumbre de expresar las palabras de origen extranjero en el japonés como señalado en Kubozono (1999), preparamos /CurV/ cuando C es /p, b, f, k, g/; y /CorV/ cuando C es /t, d/, añadiendo «qui» al final de los fonemas.

A los participantes les pedimos que leyeran las palabras con la frase portadora «Leo el término X», apareciendo al azar en el lugar de «X» una velocidad normal.

2.1.3. Diseño experimental

La grabación fue realizada por la española en marzo 2009 en un aula del Cervantes de Tokio² utilizando una grabadora PCM-D1 de Sony³. Y en cuanto a los japoneses, la primera grabación fue realizada por 29 participantes en enero de 2015; y la segunda por 12 participantes en enero de 2016, en el estudio (habitación insonorizada) del Campus Hiyoshi de la Universidad Keio, utilizando una grabadora LS-100 de Olympus⁴. Las grabaciones se editaron a través del programa Audacity (Audacity Team. Version 2.1.1) instalado en un MacBook Air (13-inch, 2017; Apple, Tokio, Japón). Para medir la duración se ha utilizado el programa Praat (Boersma y Weenink. Versión 6.0.33).

3. Resultados

En la Tabla 1 aparecen los resultados obtenidos por los participantes japoneses, tomando un milisegundo como unidad. Los números que aparecen en las primeras columnas blancas corresponden a los participantes, a quienes hemos puesto al azar para ordenar los datos fácilmente. En las segundas columnas aparece el sexo de los participantes: «H» es hombre y «M» es mujer. En la columna de la epéntesis, que se abrevia «EP», se muestra la duración media de las epéntesis que produjo cada participante entre /CrV/. Igualmente en la columna de la primera vocal, que se abrevia «V1», se muestra la duración media de las primeras vocales que produjo cada participante en los fonemas /CVrV/. La media (H) es de los hombres, la media (M) de las mujeres, y la media que aparece en la última línea en la columna

2 La realizamos en una planta donde no había ningún aula activa, bajo el control de la autora, vigilando la forma de onda para evitar que entrara ruido.

3 Con una frecuencia de muestreo de 44.1 kHz y una cuantificación de 16 bits.

4 Con una frecuencia de muestreo de 96 kHz y una cuantificación de 24 bits.

derecha es la de todos los participantes. La duración media de «EP» es 42,3 ms, mientras que la de «V1» es 53,0 ms. En las terceras tablas «t-test» se muestran los resultados de la prueba t de cada participante. Los señales (**, *, +) significan que entre la media de «EP» y «V1» había una diferencia significativa mientras que «ns» significa que entre la media de «EP» y «V1» no había diferencia significativa tras realizar el t-test.

La Tabla 2 consiste en los mismos elementos de la Tabla 1 mostrando los resultados de la española. La duración media de los elementos esvarabáticos («EE» en la Tabla) es 25,3 ms y la de la primera vocal es 75,9 ms.

Tabla 1

Participante	Sexo	EP	V1	prueba t	Participante	Sexo	EP	V1	prueba t
1	H	34.3	45.0	+	22	M	35.6	54.1	*
2	H	39.1	50.1	ns	23	M	35.4	71.7	*
3	H	49.8	56.2	+	24	M	36.3	61.9	ns
4	H	29.4	38.5	**	25	M	60.3	72.0	**
5	H	34.9	36.9	ns	26	M	67.3	78.7	**
6	H	38.4	39.9	ns	27	M	48.3	76.8	+
7	H	26.8	41.0	**	28	M	44.3	52.9	ns
8	H	29.7	31.3	ns	29	M	58.1	91.2	+
9	H	31.0	34.6	+	30	M	46.2	55.7	ns
10	H	54.8	60.0	ns	31	M	57.6	73.1	**
11	H	34.6	43.7	*	32	M	37.4	61.2	ns
12	H	49.3	51.7	ns	33	M	37.7	59.4	**
13	H	42.4	47.6	ns	34	M	28.1	39.6	**
14	H	36.9	43.0	**	35	M	56.0	61.3	*
15	H	42.1	44.9	ns	36	M	38.6	49.9	**
16	H	48.9	57.1	+	37	M	34.2	56.2	**
17	H	35.4	46.5	**	38	M	40.1	46.4	*
18	H	32.6	39.9	**	39	M	47.5	52.7	ns
19	H	42.7	54.7	**	40	M	38.5	51.7	**
20	H	63.9	42.8	ns	41	M	38.4	52.8	**
21	H	38.1	48.8	*					
media (H)		38.0	43.4		media (M)		45.1	60.9	
					media		42.3	53.0	

(**): p<.01, *: p<.05, +: p<.10)

Tabla 2

Participante	Sexo	EP	V1	prueba t
1	M	25.3	75.9	**

4. Comprobaciones de la hipótesis y discusiones

4.1. Comprobación de la hipótesis 1

La media de la EP de los japoneses es 42.3 y la de la V1 es 53.0. Tras realizar el t-test se aclara que, pronuncian la V1 de /CVCV/ de una manera más larga que la EP de /CCV/ porque había una diferencia significativa ($t(40)=7.18, p<.01$). Eso quiere decir que los japoneses generalmente diferencian la pronunciación de /CrV/ y /CVrV/. No se ha comprobado la hipótesis 1.

4.2. Discusiones acerca de la hipótesis 1

Aquí se ve el histograma de los resultados de los hombres japoneses (Gráfica 1 y Tabla 3), de las mujeres japonesas (Gráfica 2 y Tabla 4) y de todos los participantes japoneses (Gráfica 3 y Tabla 5). En este histograma, el eje vertical expresa el número de los participantes y el eje horizontal expresa la duración. Al observar los histogramas entendemos también que los japoneses pronuncian la V1 de /CVrV/ más larga que la EP de /CrV/. Y viendo la diferencia entre sexos podemos encontrar la tendencia de que las mujeres producen EP y V1 ambas más largas ambas que los hombres.

Gráfica 1

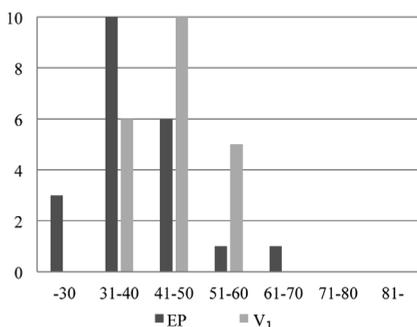


Tabla 3

(ms)	EP	V1
-30	3	0
31-40	10	6
41-50	6	10
51-60	1	5
61-70	1	0
71-80	0	0
81-	0	0

Gráfica 2

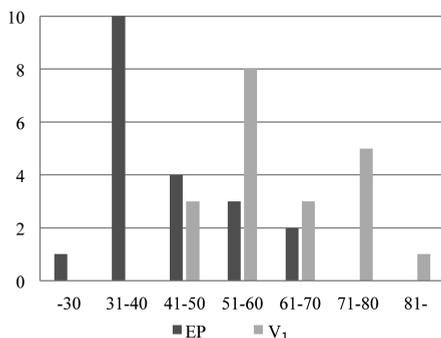


Tabla 4

(ms)	EP	V1
-30	1	0
31-40	10	0
41-50	4	3
51-60	3	8
61-70	2	3
71-80	0	5
81-	0	1

Gráfica 3

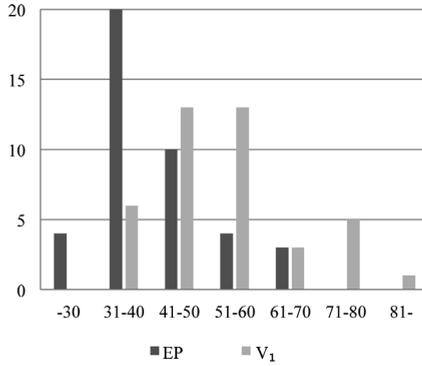
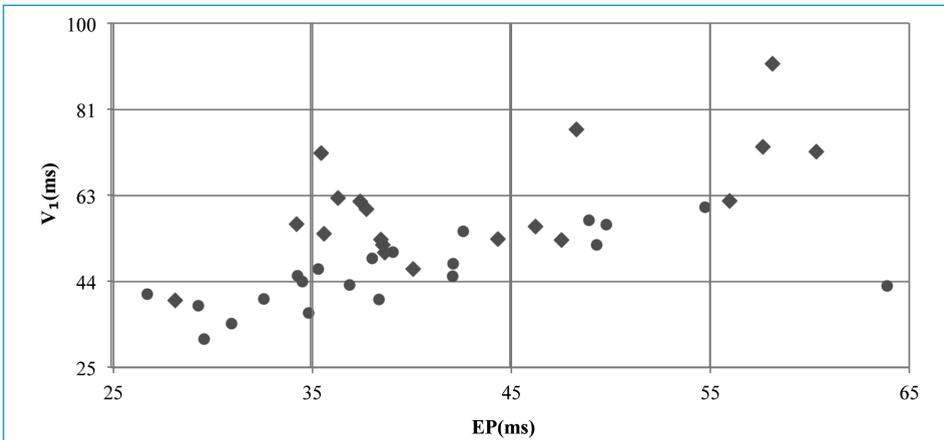


Tabla 5

(ms)	EP	V1
-30	4	0
31-40	20	6
41-50	10	13
51-60	4	13
61-70	3	3
71-80	0	5
81-	0	1



Gráfica 4

Esta es la gráfica correlativa de todos los participantes japoneses (Gráfica 4). Aquí encontramos la tendencia de que los participantes que producen EP de manera larga produzcan V1 también de manera larga, y los que producen EP de manera breve produzcan V1 también de manera breve. Quizá este sea un resultado lógico porque la persona que habla rápido en general pronuncia EP y V1 de manera breve; y la persona que habla lento en general pronuncia EP y V1 de manera larga. Pero en nuestros participantes parece que en general los hombres hablan más rápidamente que las mujeres.

Por otra parte, mirando en los resultados individuales, se evidencia aquí que solo 27 participantes diferencian las pronunciaciones de EP y V1 (con las marcas **, *, +) mientras que el resto, 14 participantes, no las diferencian (con las letras

«ns»). Incluso encontramos un caso, como el del participante 20, que pronuncia EP más larga que V1. Los 14 participantes son un tercio del total. Quizá, en clase, es a ellos a quienes tendríamos que atender cuidadosamente a la hora de enseñarles la pronunciación del español.

4.3. Comprobación de la hipótesis 2

Tomando estos resultados es cierto que la media de EE de la española (25,3 ms) es mucho más corta que la media de EP de los japoneses (42,3 ms), pero según Quilis (1993) la duración del elemento esvarabático puede ser variable, y además Gil Gaya (1921) la calcula en 47 ms. Considerando estos estudios anteriores nos parece que es posible tratar la epéntesis de los japoneses como un elemento esvarabático. Porque comparándolo con la vocal, sobre todo con la de la española, resulta que es muy corto como para tratarse de una vocal plena, tal y como se observa en los resultados.

4.4. Discusiones acerca de la hipótesis 2

Si podemos demostrar que, desde el punto de vista de la duración, los japoneses no tienen que preocuparse tanto por la epéntesis al pronunciar /CrV/, va a ser un avance importante en la enseñanza de ELE para los japoneses, porque tradicionalmente se ha considerado la epéntesis como una estrategia problemática al pronunciar los sonidos del idioma extranjero.

Aunque se comprobó que estadísticamente los japoneses diferencian EP y V1, su diferencia es no tan grande como la española. Quizá es porque en las pronunciaciones de los japoneses encontramos la influencia del ritmo del habla. O sea, como vimos en las gráficas, hay una correlación: los que hablan lento pronuncian EE y V1 de manera larga, y los que hablan rápido pronuncian EE y V1 de manera breve. Por ello la diferencia entre EE y V1 no tiende a ser grande en las pronunciaciones de los japoneses. Por añadidura, poniendo el foco en los resultados individuales, hemos tenido aquellos 14 participantes que no saben diferenciarlas, incluyendo uno que pronuncia EE más largo que V1. Estos participantes son a quienes debemos atender más en la enseñanza práctica de la pronunciación del español.

4.5. Discusiones extras

También se aclaró que los japoneses pronuncian la primera vocal de las /CVrV/ demasiado corta, siendo su duración un 30 % menos que la española.

Como el español y el japonés son lenguas que tienen el mismo sistema vocálico, pues ambas tienen cinco vocales (a, e, i, o, u), parece que no se ha dado mucha importancia hasta ahora en la enseñanza de la pronunciación del español a los japoneses, a excepción hecha de la /u/. En el japonés la vocal [o] es la única redondeada mientras que en el español las [u, o] son redondeadas. Por eso muchos investigadores señalan que los japoneses deben atender a la pronunciación de [u] española para no utilizar [ɯ] japonesa en vez de esta.

Según Hara (1990) no solo se utiliza [ɯ] japonesa en vez de [u] española, sino también hay veces que aparece el ensordecimiento propio del dialecto de Tokio. Como por ejemplo, «sperro» se pronuncia en vez de su «perro», «artículo» se pronuncia en vez de «artículo» y «particular» se pronuncia en vez de «particular» (citados de Hara, 1990: 372).

Pero ahora desde los resultados que obtuvimos ya sabemos que no solo [u], sino que [o] también se produce demasiado corta. Partiendo de los resultados que hemos obtenido quisiéramos subrayar que se hace imprescindible enseñar la pronunciación de esta vocal del español a los japoneses para que no sea corta.

5. Conclusión

La primera conclusión que hemos obtenido es que, aunque se escribe con las mismas letras en katakana, los japoneses generalmente diferencian las pronunciaciones de /CrV/ y /CVrV/. Eso se ha aclarado estadísticamente por haber una diferencia significativa entre las duraciones medias de lo que se pronuncia entre «C» y «r» de /CrV/ y de la primera vocal de /CVrV/ de los japoneses. Sin embargo nos damos cuenta de que sí hay algunos participantes que no las distinguen, como no lo hacen al escribir en *katakana*; y también hay uno de ellos que pronuncia la primera vocal de /CVrV/ más corta que el elemento esvarabático. Estas dos excepciones se deben a que los participantes utilizan el *môra*, un concepto propio del sistema japonés. Aunque no es más que una suposición, quizá hoy en día, gracias a globalización mundial, hay más japoneses que distinguen los fonemas como /CrV/ y /CVrV/ sabiendo que lo que viene expresado por *katakana* y los sonidos del idioma extranjero no son fenómenos iguales. Pensamos que antes de la situación tecnológica actual habría más hablantes que confundían los sonidos extranjeros que no tenían diferencia si estaban escritos en *katakana*.

La segunda conclusión a la que hemos llegado es que en clase de ELE para japoneses se debe hacer más hincapié en cómo pronuncian las vocales para que no sean demasiado cortas. Poner la atención en la manera de pronunciar las vocales

del español de los japoneses, a excepción hecha de la /u/, tal vez sea una propuesta que se esté señalando por primera vez en este tipo de estudio. Como hemos visto es un fruto muy importante de esta investigación. Al mismo tiempo podemos decirles a los que se preocupaban mucho por la epéntesis pensando que es uno de los fenómenos erróneos más graves de los japoneses en el estudio del idioma extranjero, que no tienen que preocuparse tanto por esta misma al pronunciar /CrV/ porque es probable que se pueda interpretar como un elemento esvarabático. El hecho de no preocuparse tanto por la epéntesis es también uno de los resultados más importantes. La diferencia pequeña que se ha encontrado entre EE de /CrV/ y V1 de /CVrV/ de los japoneses se mejorará alargando la pronunciación de V1. La tendencia que encontramos en los japoneses de influenciarse mucho por el ritmo de habla también se mejorará atendiendo a la pronunciación de la vocal.

Este estudio se ha realizado solo enfocando en la duración de EE de /CrV/ y V1 de /CVrV/. Seguramente hay muchísimos más aspectos que se deben investigar para mejorar la pronunciación del español de los japoneses (por ejemplo: el tono de la vocal, la duración de vocal acentuada, la cualidad del elemento esvarabático y de la vocal, la pronunciación de consonante, la entonación y etc.) Y en este estudio hemos comparado los datos de los participantes japoneses con los datos de solo una española. Considerando la influencia de la propia manera de hablar esta última (aunque no creo que sea demasiado grande), puede ser un peligro generalizar. Entonces, como siguiente investigación me gustaría hacer comparaciones entre los datos de más hispanohablantes, no solo con las mujeres sino también con los hombres.

En la escenario global de comunicación actual es importante que los japoneses se comuniquen bien en español, por lo que sería más útil para la enseñanza de ELE especializada en alumnado japonés investigar cómo perciben y escuchan los hispanohablantes las pronunciaciones de los japoneses cuando hablan en español. A través de este tipo de investigación acústica podríamos encontrar alguna diferencia de lo que hemos discutido aquí partiendo de los datos que obtuvimos de nuestra investigación fonética.

Así que todavía hay muchísimos puntos de vista que deben comprobarse en la enseñanza ELE para japoneses, pero ojalá que los resultados obtenidos en este estudio contribuyan a la enseñanza del español para los japoneses si son llevados al aula.

Referencias bibliográficas

AUDACITY TEAM (2018). *Audacity version 2.3.1: Free Audio Editor and Recorder Computer program*. Disponible en: <http://www.audacityteam.org/copyright/> [consulta: 18, 10, 2018].

- BOERSMA, P. y WEENINK, D. (2018). *Praat version 6.0.33*. Disponible en: <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/> [consulta: 19, 09, 2018].
- CANELLADA, M^a J. y MADSEN, J. K. (1987). *Pronunciación del español: Lengua hablada y literaria*. Madrid: Castalia.
- DUPOUX, E., HIROSE, KAKEHI, K., PALLIER, C. y MEHLER, J. (1999). Epenthetic Vowels in Japanese: A Perceptual illusion?, *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 25(6), pp. 1568-1578.
- DUPOUX, E., PALLIER, C., KAKEHI, K., y MEHLER, J. (2001). New Evidence for Pre-lexical Phonological Processing in Word Recognition, *Language and Cognitive Processes*, 16(5/6), pp. 491-505.
- GILI GAYA, S. (1921). La r simple en la pronunciación española, *Revista de Filología Española*, 8, pp. 271-280.
- HARA, M. (1990). Método de enseñanza de la pronunciación española a los alumnos japoneses, *Actas del segundo congreso nacional de ASELE*, pp. 371-379.
- KIMURA, T. (2015). Onseigaku oninron [Fonética y fonología]. T. Takagaki (ed.), *Suppeingogaku gairon [Introducción a la lengua española]*. Tokio: Kuroshio syuppan, pp. 1-14.
- KITAMURA, M. y RUEDA DE LEÓN, H. C. (1995 [1987]). *Nihonjin no tame no supeingo [Español para japoneses]*. Tokio: Excelsior.
- KOIZUMI, T. (2004). *Onseigaku Nuyumon [Introducción a la fonética]*. Tokio, Daigaku syorin.
- KUBOZONO, H. (2002). Prosodic Structure of Loanwords in Japanese: Syllable Structure, Accent and Morphology, *Journal of the Phonetic Society of Japan*, 6(1), pp. 79-97.
- KUBOZONO, H. (1999). *Nihongo no onsei: [Fonética japonesa]*. Tokio: Iwanami syoten.
- KUBOZONO, H. (1998). Onseigaku oninron [Fonética y fonología], Tokio: Kuroshio syuppan.
- LOBO, F., EREZA, A., y LOBO, L. (eds.) (1993 [1986]). *Gendai supeingo nyumon [Dialoguemos en español]*, Tokio: Taisyukan.
- MALMBERG, B. (1965). *Estudios de fonética hispánica* (Edgardo R. Palavecino, trad.). Madrid: CSIC.
- MATSUMOTO, J. (2018). *Suppeingo no sogaion to ryuon wo fukumu /CCV/ to /CVCV/ no nihongo wasya ni yoru chikaku [Percepción de los /CCV/ y /CVCV/ que incluyen obstruyente y líquida de los japoneses]*, Tesis doctoral, Tokio: Universidad de Seisen.
- MATSUMOTO, J. (2008). *Percepciones de las sílabas CCV y CVCV por los estudiantes japoneses de E/LE (nivel inicial)*, Trabajo de investigación. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- NAVARRO TOMÁS T. (1918). Diferencias de duración entre las consonantes españolas, *Revista de Filología Española*, 5, pp. 367-393.

- OKITSU, K. (1992). *Gaikokugo kara mita nihongo [El japonés visto desde las lenguas extranjeras]*. Tokio: Kindaibungei sha.
- OTAKE, T., HATANO, G., y YONEYAMA, K., (eds.) (1996). Speech segmentation by Japanese listeners, T. Otake y A. Cutler (eds), *Phonological Structure and Language Processing: Cross-linguistics Studies*. Berlín: Mouton de Gruyter, pp. 187-201.
- QUILIS, A. (1993). *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Editorial Gredos.
- TAJIMA, K. (2004). Stimulus-related effects on the perception of syllables in second-language speech, *Bulletin of the Faculty of Letters*. Hosei University, 49, pp. 139-158.
- TAJIMA, K. (2005). Phonetic and phonological factors in the perception of syllables in second-language speech, *Bulletin of the Faculty of Letters*. Hosei University, 50, pp. 145-159.

El atlas de la enseñanza de ELE en el mundo: enseñar español en contexto

M^a DEL CARMEN MÉNDEZ SANTOS Y M^a MAR GALINDO MERINO
Universidad de Alicante

1. Introducción

La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (en adelante, LE) es una realidad ampliamente extendida en el mundo actual (Consejo de Europa, 2008; Gottlieb, 2011; Hu, 2007; Pastor Cesteros, 2017), pero con resultados muy variables. Entre los factores que han sido analizados como desencadenantes del fracaso de muchas políticas lingüísticas gubernamentales se encuentran, según los estudios de Kaplan *et al.* (2011), aspectos relacionados con la escasez o la falta de adecuación de los materiales a las necesidades del alumnado; la poca formación del profesorado nativo y no nativo; el uso de metodologías inapropiadas para los objetivos buscados o que los programas de cooperación internacional no son exactamente lo que se necesita para mejorar el aprendizaje de la LE, entre otros. Así pues, es un hecho evidente que planificar una política institucional sin tener en cuenta los condicionantes históricos, sociales, económicos y culturales ha desembocado en muchas ocasiones en resultados inadecuados o discordantes con los objetivos planteados. En la misma línea, en la tradición investigadora y didáctica se han formulado métodos y enfoques que servían como modelos o patrones que debían cumplirse sin dar cabida a posibles adaptaciones al contexto. Esta modalidad ha hecho fracasar propuestas pedagógicas de enseñanza de LE porque se obviaban las necesidades concretas que se daban en el aquí y el ahora de las aulas. Estas perspectivas han cambiado con la llegada de las concepciones ecológicas del aprendizaje, que han capturado de manera holística los complejos procesos que tienen lugar, como señala Ushioda (2015: 48), entre estudiantes, profesores y sus contextos socioculturales (Pastor Cesteros y Pandor, 2017; Galindo Merino, 2018). Por ello, no es de extrañar que cada vez más

aparezca bibliografía específica sobre la enseñanza de una determinada lengua en ciertas regiones o países, como el volumen organizado por Miranda (2018) sobre la enseñanza de español como lengua extranjera (en adelante, ELE) en Brasil, el de Mira Lema (2015) sobre el Benelux, el de Serrano Avilés (2014) sobre el español en África subsahariana o las series de enseñanza de inglés publicadas por TESOL (Coombe y Barlow, 2007) para Oriente Medio; Burns y Burton (2008) para Australia y Nueva Zelanda y Makelala (2009) para África. En esta misma línea el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (2016a, 2016b, 2018) publica periódicamente guías para docentes de secciones bilingües y auxiliares en las que se les explica la justificación y las características de ese programa de acción exterior, se les da información del país, detalles útiles sobre cuestiones legales, el sistema educativo en general y la legislación al respecto, así como detalles y reglas sobre su desempeño en los centros. Es esta filosofía la que inspira nuestro proyecto del *Atlas de ELE*¹ que a continuación presentamos. En consecuencia, este trabajo se divide en apartados en los que se presenta y describe su estructura, se explican los objetivos, se concretan los destinatarios posibles, se detalla la metodología y la microestructura de cada capítulo.

2. Presentación

La enseñanza del español ha crecido en número de estudiantes en los últimos años, como recoge el Instituto Cervantes (2017, 2018), con más de 21 millones de alumnos distribuidos en 107 países, según sus últimos datos. Sin embargo, esta cantidad es más una aproximación que una realidad porque como se indica en el propio informe *El español una lengua viva* (2018: 12), no existen fuentes suficientes para realizar un recuento detallado que abarque todos los países del mundo y todos los ámbitos de la enseñanza (privada y pública). De hecho, no todos los países donde se enseña este idioma forman parte de esa estadística y, en general, tampoco de la mayoría de informes elaborados sobre la enseñanza de ELE que suelen preparar las instituciones para sus programas de cooperación, como ya hemos señalado. Todo ello repercute en la invisibilización de la labor de muchas personas dedicadas al hispanismo en lugares más o menos recónditos y de sus necesidades y contextos de enseñanza.

Como consecuencia de esa dificultad para conseguir datos e información técnica y didáctica fidedigna de cada país, no existe ningún trabajo en la literatura

1 Disponible en papel y en versión digital: www.todoele.net/atlas.html

científica española centrado en ofrecer esos contenidos –o por lo menos, del que tengamos constancia–, salvando algunos artículos aislados que se presentan dispersos en revistas y blogs personales o las guías del Ministerio ya citadas. No obstante, sí existe un precedente bibliográfico cuya concepción es similar a la de este *Atlas de ELE* y que se ha tomado como referencia: *El español en el África Subsahariana* (Serrano Avilés, 2014). Ese trabajo, junto con este proyecto, marcan claramente la necesidad de llevar a cabo más publicaciones que sigan esta línea de contextualizar histórica, cultural, social y geográficamente la enseñanza.

El *Atlas del ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo* nace, pues, como una colección de trabajos dedicados a las características particulares de la enseñanza del español como L2/LE en cada entorno geocultural. En concreto, surge como consecuencia de la constatación de dos realidades: en primer lugar, que las circunstancias sociales y contextuales que acompañan el proceso de enseñanza-aprendizaje condicionan el proceso mismo y sus resultados y, en segundo lugar, la falta de esta información completa y sistemática relativa a la docencia en muchos países. Es importante hacer hincapié en la idea de «información completa y sistemática» porque algunos antecedentes de este proyecto no se concebían como parte de un todo o una estrategia de comunicación común, sino que cada uno de ellos recoge un tipo u otro de información y no siempre se condensan todo aquello que pudiese ser necesario para el profesorado de ELE.

En consecuencia, los objetivos del proyecto son varios. En primer lugar, dar cuenta de la diversidad social y contextual en que se enseña español, de su percepción como lengua de comunicación o de cultura y las condiciones en que se enseña y aprende. En otras palabras, presentar la enseñanza de ELE no como un campo homogéneo, sino rico y diverso y teniendo en cuenta los múltiples factores que afectan a su desarrollo o a su estancamiento. En segundo lugar, buscamos ofrecer al futuro docente de ELE una guía sobre el destino al cual desea o tiene que trasladarse para enseñar español, a partir de las experiencias del profesorado que desempeña su labor allí a través de un documento que conteste, si no a todas, a la mayoría de preguntas que pueda plantearse. Por último, se busca subsanar el vacío de información existente sobre la docencia de ELE en muchos países.

Por ello, este *Atlas de ELE* puede ser aprovechado por los másteres de ELE como lectura recomendada y por los estudiantes en etapa investigadora para hacer comparaciones sobre las metodologías, hacer análisis sobre creencias de profesores y estudiantes o la influencia de los cambios legislativos en la enseñanza de ELE, por poner algunos ejemplos. También es útil para todo el sector en general, ya que las editoriales pueden detectar nichos de mercado y las instituciones sondear las diferentes estrategias educativas de cada país y de qué manera se podría potenciar

la enseñanza de ELE. Además, como al final de cada capítulo se ofrecen listados y centros educativos de contacto, podría servir, incluso, como punto de encuentro entre centros hispanohablantes, asociaciones de profesorado, etc. para poder establecer cooperaciones internacionales. Por último, cualquier lingüista interesado en la Etnolingüística, la Sociolingüística, la Ecolingüística o la Didáctica encontrará en esta colección una fuente más de datos sobre la enseñanza de ELE.

Finalmente, el *Atlas* está concebido como un proyecto colaborativo con vocación de servicio a la comunidad de profesorado de ELE, abierto, por lo que puede consultarse tanto en papel, gracias a la publicación que ha preparado la editorial EnClave-ELE, como en línea, a través de la plataforma Todoee. Además, el proyecto se acompaña de otros canales de divulgación como una cuenta en Twitter (@atlas_ele) para dejar constancia de noticias relevantes del mundo de ELE y el contexto de enseñanza de cada país de una forma más periódica y actualizada.

Bajo este espíritu ha visto la luz el primer volumen, dedicado a Europa oriental, en el que han trabajado 43 autores para describir la realidad de 26 países: Albania (Isabel Leal Valladares y Anastasi Prodani), Armenia (M^a Paola Guevara), Austria (Ulrike Szigeti y Susana Higuera), Bielorrusia (Elena Kukyán, Yuliya Khramóvich y David Ocampo Estrella), Bosnia (Vanessa Ruiz Torres), Bulgaria (Adela Granero Navarro), Chequia (Veronika Dvoráková), Croacia (Antonio Huertas Morales), Eslovaquia (Fermín Domínguez), Eslovenia (Andreja Trenc), Estonia (Unai Santos Marín y Neftalí Peral Joris), Georgia (M^a Isabel Gascó Gavilán, Ana Gvelesiani y Ketevan Khuskivadze), Grecia (Alberto Rodríguez-Lifante), Hungría (Amelia Blas Nieves), Kosovo (M^a Mercedes Salguero Ortiz), Letonia (Ana León Manzanero), Lituania (Marta Plaza Velasco, José Antonio Calzón García, Aiste Kucinskiene, Dovile Kuzminskaitė, Paula Pulgar Alves y Miguel Villanueva Svensson), Macedonia (Marija Todorova), Moldavia (Diana Isabela Cozaciuc, Camelia Maria Papuc y Lavinia Seiciuc), Montenegro (Ivana Boškovic), Polonia (Nitzia Tudela Capdevila, Eva González de Lucas y R. Sergio Balches Arenas), Rumanía (Lluís Alemany Giner), Rusia (Luis Yanguas Santos y Guillermo Martín Ruiz), Serbia (Ivana Boškovic), Turquía (Carles Navarro Carrascosa) y Ucrania (Javier García Berenguel y Tatiana Hunko). Además de una introducción de las coordinadoras, el volumen cuenta con una presentación a cargo de Fernando López Murcia, además de la presentación general de Marta Baralo y de las coordinadoras.

3. Metodología

Para la preparación de cada volumen, que sigue criterios geográficos, se han seleccionado las personas más idóneas por su conocimiento de la zona en cuestión.

Esta pesquisa de contactos se ha realizado acudiendo a publicaciones especializadas, jornadas de ELE realizadas en la zona, asociaciones de profesorado, departamentos de universidades, Instituto Cervantes o centros privados, o mediante contactos personales. A esta persona responsable se le ha requerido que, de ser posible, forme un grupo de trabajo que incluya profesorado nativo y no nativo, así como de diferentes niveles y ámbitos de enseñanza. Además, se le proporciona un guion con la estructura recomendada y una plantilla de contenidos que es necesario desarrollar. Del primer volumen al segundo este guion se ha perfeccionado y en la actualidad es extremadamente detallado con el fin de garantizar que en todos los capítulos se tratan los mismos puntos, temas y en el mismo orden para dotar de coherencia y cohesión a todo el proyecto.

De este modo, cada uno de los capítulos que conforman los volúmenes debe seguir la misma estructura. A saber: una introducción donde se perfila la tradición del hispanismo en el país y de la presencia del idioma, el posible interés actual por aprenderlo, así como otros detalles de carácter general que se consideren relevantes. Un segundo apartado, *Contextualización*, que ofrece detalles relacionados con la geografía, historia, división administrativa, religión, grupos étnicos, población, régimen político y sistema educativo del país. A continuación, quien lee ya podrá profundizar, después de ese panorama introductorio, en los orígenes de la enseñanza de ELE, datos en particular sobre la lengua y su presencia en el sistema educativo por niveles. Además, se requiere una información sobre cuáles son las lenguas más habladas en el país y una pequeña reflexión sobre aspectos contrastivos entre el español y la lengua local (o lenguas locales) que conviene tener en cuenta a la hora de planificar una enseñanza ceñida al contexto lingüístico.

Después de ese acercamiento a la situación global de la enseñanza se ahonda todavía más en detalles técnicos y prácticos. En primer lugar, es necesario hacer constar qué marco de contenidos se usa como referencia, ya que esto determina el enfoque general que en el país se espera de la enseñanza de lenguas extranjeras. Asimismo, se requiere una descripción detallada sobre cuáles son las variedades del español más empleadas o solicitadas, ya que, en muchas ocasiones, la trayectoria histórica del hispanismo del país puede condicionar una mayor presencia de una variedad u otra. Esto, en ocasiones, también tiene consecuencias sobre la empleabilidad del profesorado en la región por lo que es importante contar con estos datos.

A continuación, se presenta información sobre qué enfoques metodológicos predominan, ya que esto es crucial para que quien llegue a trabajar el país comprenda la tradición socioeducativa que envuelve las experiencias de su alumnado y que condiciona sus respuestas ante cualquier estímulo. De hecho, las discordancias entre las expectativas de los discentes y las metodologías empleadas son uno de

los principales elementos documentados como desmotivadores en relación con el aprendizaje de lenguas (Dörnyei, 2001; Kikuchi y Sakai, 2009).

Posteriormente se describe cuál es la actitud general ante el uso de la lengua materna del alumnado y la política de los centros acerca del uso de la lengua meta (Galindo Merino, 2011; 2012) en las aulas. Este tema «ha proyectado su sombra sobre varias generaciones de docentes de lenguas» (Galindo Merino, 2013) y todavía sigue habiendo un enconado debate sobre cuál debe ser la actitud ante la L1, por lo que es necesario conocer de primera mano la situación en cada contexto. También se ofrecen detalles sobre qué estilo de enseñanza se promueve y qué paradigma lingüístico se suele tomar como referencia, así como qué actitud didáctica y pedagógica se espera de los docentes.

Para el profesorado, conocer los materiales que son usados en el aula –y cuáles no y por qué– es fundamental, ya que a través de su selección se transmite y se deja entrever qué se entiende por aprender una lengua y cuáles son las bases teóricas de la enseñanza. El uso de manuales o materiales inadecuados, o directamente su falta, como se documenta en algunos casos en el *Atlas de ELE*, pueden conducir al fracaso de las políticas de multilingüismo y de promoción del aprendizaje de LE (Kaplan, Baldauf y Kamwangamalu, 2011). Por ello se ha requerido una descripción de qué libros de texto son los más empleados y qué características tienen. Además, teniendo en mente cuestiones prácticas, se ofrecen detalles sobre aquellos que están disponibles en librerías del país y la forma de conseguirlos a través de bibliotecas públicas o librerías especializadas donde encontrar esos u otros materiales docentes.

Dado que el número de horas de exposición a la lengua meta en contextos de no inmersión suele ser reducido (Moreno García, 2015; De Santiago y Fernández, 2017: 792), era necesario saber de qué recursos, también de los tecnológicos, se cuentan en las aulas para compensar esa situación y saber si se desarrollan proyectos educativos basados en videoconferencias, podcast, blogs, redes sociales... (Méndez Santos, 2011; Martín Bosque y Munday, 2014; Ríos, 2017; Concheiro, 2017; Méndez y Concheiro, 2018; Alejaldre Biel, 2018) que se han probado eficaces para la mejora del aprendizaje de LE en contextos de falta de exposición a la L2/LE.

Por otra parte, conviene conocer cuáles son las ratios máximas y mínimas por aula en cada país y cuáles son los protocolos que en cada una de ellas se espera con esa cantidad de alumnos. Para el profesorado de idiomas es fundamental conocer si los números cambian en función del tipo de clase que se imparte (gramática, cultura o conversación) o directamente si se dividen los grupos en función de diferentes destrezas o contenidos. Además, es necesario saber qué tipo de control de asistencia debe hacerse y cómo se lleva a cabo. Esto guarda relación con otro

aspecto fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje en instrucción formal: la evaluación. El apartado dedicado a ella alberga información sobre cómo se realiza y en qué momentos del año, así como sus modalidades (escritas, orales, por destrezas...) y si hay períodos extraordinarios o pruebas de recuperación. Asimismo, se detallan aspectos como las escalas de calificación y cómo se calculan las notas, ya que varían ostensiblemente de país a país e incluso entre niveles educativos.

Por último, en este apartado de carácter didáctico, se ofrecen detalles sobre el papel que se espera del profesorado y el perfil del alumnado para que se conozca de antemano el tipo de aula a la que se va a enfrentar el docente; no solo teniendo en cuenta aspectos metodológicos, técnicos o de recursos disponibles, sino también la parte más humana como las expectativas de los estudiantes, cómo creen que aprenden mejor o qué tipo de actitudes son las más frecuentes ante el estudio de una LE.

Después de este apartado eminentemente didáctico, se presenta otro centrado en cuestiones laborales. Aquí se detallan los requisitos necesarios (perfil académico, experiencia docente, preferencias y habilidades o conocimientos valorados; *v.gr.*, Botella Tejera, 2018) para ser profesor de ELE en el país y los papeles o documentación que se deben aportar para solicitar un empleo. También se explica cuál es el proceso más frecuente de selección de personal y se proporciona información sobre los programas institucionales existentes (lectorados, auxiliariados...) y sus condiciones laborales. Por otra parte, se deja constancia de los centros educativos institucionales como el Instituto Cervantes en los que sea posible trabajar o colaborar, además de la posibilidad de ser miembro de tribunales de exámenes oficiales y el protocolo para poder hacerlo. Igualmente se facilitan especificaciones sobre la jornada laboral más frecuente y las responsabilidades que se esperan del docente. Además, se informa de cuál es el salario medio y las condiciones de vida y los pagos por hora o clases privadas, así como cuál es el perfil docente más buscado y si ser nativo o no nativo condiciona el tipo de trabajo que se puede desarrollar. También se informa sobre posibilidades de formación y de actualización docente y el contacto con la asociación de hispanistas o de profesorado de ELE del país, si existen. Por último, se encuentran consideraciones generales sobre el claustro y la profesión en el país.

El último apartado que se presenta, *Experiencias de ELE*, se centra en relatar vivencias personales que sirven para ubicar al docente en su nuevo contexto. Aquí se recogen reflexiones sobre malentendidos culturales, consideraciones sociales y etnográficas, temas tabú o recomendaciones prácticas. Por último, se encuentran las conclusiones del trabajo y la bibliografía consultada y recomendada, así como un apartado de enlaces de interés.

4. Conclusiones

El proyecto del *Atlas de ELE: Geolingüística de la enseñanza de español en el mundo* nació con una clara vocación de servicio para la profesión docente. Para ello se planteó la necesidad de difundir el contenido en abierto y en línea, permitiendo acceder gratuitamente a cada uno de los capítulos dedicados a un país de los hasta ahora cubiertos en el proyecto. Los resultados no pueden ser más alentadores. Se ha logrado que la plataforma con más difusión del campo, Todoele, acoja el proyecto con un apartado específico en la web. En los primeros seis meses en línea, la página general del *Atlas* ha recibido más de cinco mil visitas, sin contar las visitas al primer volumen y a cada uno de los países de Europa oriental. Igualmente, la editorial EnClave-ELE ha distribuido la versión en papel con gran acogida en bibliotecas y centros de enseñanza, gracias a un precio muy asequible.

En ese sentido, la posibilidad de disponer de un *Atlas* en línea nos permite subsanar una posible debilidad del proyecto: la inevitable obsolescencia de la información de cada capítulo, pues la enseñanza de lenguas está en constante evolución. Por ello, desde 2019 la web incluye una sección colaborativa en la que añadir bibliografía actualizada, datos recientes y toda aquella información que pueda enriquecer cada capítulo.

La principal dificultad que hemos encontrado en la coordinación de este *Atlas*, además de gestionar un gran volumen de textos, países y autores, ha sido localizar personas cualificadas o expertas en ELE para escribir sobre determinados países donde el español apenas tiene presencia como lengua extranjera. Esta búsqueda de profesionales de ELE ha retrasado el ritmo de trabajo que las coordinadoras previmos, pero es también una de las claves del éxito del *Atlas*: llegar a aquellos rincones donde no había datos sobre la enseñanza del español.

Referencias bibliográficas

- ALEJALDRE BIEL, L. (2018). Movilizar la enseñanza de ELE para aumentar la participación espontánea: estudio de caso con alumnos universitarios tailandeses, *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 27, pp. 55-70.
- BALDAUF, R., KAPLAN, R., KAMWANGAMALU, N. y BRYANT, P. (2011). Success or failure of primary / second foreign language programmes in Asia: What do the data tell us?, *Current issues in Language Planning*, 12(2), pp. 309-323.
- BOTELLA TEJERA, C. (2018). La enseñanza de idiomas como salida profesional para licenciados y graduados en Traducción e Interpretación: formación y situación actual, en R. ROIG-VILA (ed.). *El compromiso académico y social a través de*

- la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*. Barcelona: Octaedro, pp. 81-89.
- BURNS, A. y BURTON, J. (eds.) (2008). *Language Teacher Research in Australia and New Zealand*. TESOL International Association.
- COOMBE, C. y BARLOW, L. (eds.) (2007). *Language Teacher Research in the Middle East*. TESOL International Association.
- CONCHEIRO, P. (2017). Interacción y colaboración en el aula de ELE a través de la red social, *Revista Foro de profesores de E/LE*, 13, pp. 47-59. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/10877/10139>
- CONSEJO DE EUROPA (2008). Resolución del Consejo de 21 de noviembre de 2008 relativa a una estrategia europea en favor del multilingüismo. Disponible en: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:32008G1216\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:32008G1216(01)) (16 de diciembre de 2008).
- DE SANTIAGO GUERVÓS, J. y FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. (2017). *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.
- DÖRNYEI, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Edimburgo: Pearson.
- GALINDO MERINO, M. M. (2011). L1 en el aula de L2, ¿por qué no?, *Estudios de Lingüística (ELUA)*, 25, pp. 163-204.
- GALINDO MERINO, M. M. (2012). *La lengua materna en el aula de ELE*. Málaga: ASELE.
- GALINDO MERINO, M. M. (2013). El eterno dilema: la lengua materna en la clase de español, *Mosaico*, 31, pp. 17-23.
- GALINDO, M. (2018). Gender as a cultural and social construct in language learning during study abroad, J. Plews y K. Misfeldt (eds.): *Second Language Study Abroad: Programming, Pedagogy, and Participant Engagement*. Palgrave Macmillan, pp. 371-402.
- GOTTlieb, N. (2011). Japan: Language Policy and Planning in Transition, *Current Issues in Language Planning*, 9(1), pp. 1-68.
- HU, Y. (2007). China's foreign language policy on primary English education: What's behind it?, *Language Policy*, 6(3-4), pp. 359-376.
- INSTITUTO CERVANTES (2017). *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2017*. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_17/informes/p02.htm
- INSTITUTO CERVANTES (2018). *El español: una lengua viva. Informe 2018*. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf
- KAPLAN, R. B., BALDAUF, R. B. Jr. y KAMWANGAMALU, N. (2011). Why educational language plans sometimes fail, *Current issues in Language planning*, 12(2), pp. 105-124.
- KIKUCHI, K. y SAKAI, H. (2009). Japanese Learner's demotivation to Study English: a Survey study, *JALT Journal*, 31(2), pp. 183-203.

- MAKELALA, L. (2009). *Language Teacher Research in Africa*. TESOL International Association.
- MARTÍN BOSQUE, A. y MUNDAY, P. (2014). Conexión, colaboración y aprendizaje más allá del aula: #InstagramELE, *Nebrija Procedia 3: Actas del II Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas: En camino hacia el plurilingüismo*. Madrid: Universidad Nebrija. Disponible en: http://digitalcommons.sacredheart.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1035&context=lang_fac
- MÉNDEZ SANTOS, M.C. (2011). El blog como herramienta docente en la enseñanza-aprendizaje de ELE: de la teoría a la práctica, *RedELE*, 23, pp. 1-27.
- MÉNDEZ SANTOS, M. C. y CONCEIRO, P. (2018). Uso de herramientas digitales para la escritura colaborativa en línea: el caso de Padlet, *MarcoELE. Revista de didáctica español lengua extranjera*, 27, pp. 1-17.
- MÉNDEZ SANTOS, M.C. y GALINDO MERINO, M.M. (coords.) (2017). *Atlas del ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo*. Vol. 1. *Europa Oriental*. Madrid: Enclave-ELE. Disponible en: www.todoee.net/atlas.html
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2016a). *Guía para docentes y asesores españoles en Polonia, Eslovaquia, República Checa y Rusia*. Madrid: Secretaría General Técnica. Disponible en: http://www.educacionyfp.gob.es/mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/catalogo/general/educacion/055065/ficha/055065-2018/docs-informativos/guia_pol_2016_nipo_def2.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2016b). *Guía para docentes y asesores españoles en China*. Madrid: Secretaría General Técnica. Disponible en: <http://www.educacionyfp.gob.es/mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/catalogo/general/educacion/055065/ficha/055065-2018/docs-informativos/china-guia-2016-def.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2018). *Guía para docentes y asesores españoles en Bulgaria, Hungría y Rumanía*. Madrid: Secretaría General Técnica. Disponible en: <http://www.educacionyfp.gob.es/mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/catalogo/general/educacion/055065/ficha/055065-2018/docs-informativos/guia-bul-2018.pdf>
- MIRA LEMA, J. L. (dir.) (2015). *El español en el Benelux*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- MIRANDA, C. (org.) (2018). *La lengua española en Brasil. Enseñanza, formación de profesores y resistencia*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejería de Educación en Brasil.
- MORENO GARCÍA, C. (2015). Necesidades en la enseñanza del español en universidades japonesas. Reflexiones y sugerencias, *Actas del II Congreso Internacional sobre el español y la cultura hispánica del Instituto Cervantes de Tokio*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones Centros/tokio_20_15.htm

- PASTOR CESTEROS, S. (2017). Lingüística aplicada a la adquisición y enseñanza de segundas lenguas. Panorama actual y líneas de investigación, en Olímpio de Oliveira Silva, M^a E. y Penadés Martínez, I. (eds.). *Investigaciones actuales en Lingüística. Vol. I: Sobre la Lingüística y sus disciplinas*, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 175-194. Disponible en: https://dfelg.ua.es/acqua/doc/Pastor-S_2017_Ling-aplicada_SL.pdf
- PASTOR CESTEROS, S. y PANDOR, J. M. (2017). El choque cultural académico del alumnado estadounidense en la universidad española, *Revista de Lingüística teórica y aplicada*, 55(2), pp. 13-38. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-48832017000200013&script=sci_arttext
- RÍOS, H. (2017). De consumidores pasivos a prosumirtuadores de contenido en la didáctica de la enseñanza-aprendizaje de lenguas: no solo podcast, *Boletín de ASELE*, 56, pp. 31-44. Disponible en: <http://www.aselered.org/sites/default/files/boletines/asele-56.pdf>
- SERRANO AVILÉS, J. (ed.) (2014). *La enseñanza del español en África Subsahariana*. Madrid: Libros de la Catarata.
- USHIODA, E. (2015). Context and complex dynamic Systems Theory, Z. Dörnyei, P. MacIntyre y H. Alastair (eds.). *Motivational Dynamics in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.

Esbozo del perfil del profesor de ELE en plataformas en línea

ELENA MERINO RIVERA

Universidad Internacional de la Rioja

1. Introducción

El objetivo del presente artículo es marcar algunas tendencias generales en los perfiles profesionales de los profesores de ELE en línea y hacer una reflexión sobre los mismos que invite a una mejor comprensión del fenómeno. Se pretende, básicamente, detectar las necesidades y carencias formativas que puedan presentar los docentes a partir de la adaptación o incursión en el medio virtual. Se parte de la observación de la profunda y rápida evolución del sector del ELE durante los últimos años por la influencia de las TRIC y del análisis de las necesidades formativas de los profesionales durante su proceso de *transformación digital*.

Para elaborar las reflexiones se han analizado 100 perfiles al azar de profesores –a través de la opción «ordenar por magia» disponible en el menú de *Verbling*–. Según una consulta a la propia página, a fecha de 18 de abril de 2018, ésta contaba con 485 perfiles activos de profesores de ELE. Se entiende el ELE aquí como campo profesional y al profesor de ELE como agente en una realidad laboral concreta: las clases de ELE en línea.

La red ofrece diferentes opciones para ejercer como profesor de ELE en línea. Algunos trabajan para instituciones en línea (universidades, escuelas, empresas, etc.), otros se desarrollan como profesores por cuenta propia que emplean plataformas que les ponen en contacto con alumnos y, por último, se pueden encontrar profesores por cuenta propia que realizan sus propias acciones de marketing y actúan como instituciones unipersonales –o de varias personas, asociados a otros profesores–. Los profesores de ELE en línea suelen combinar diferentes tareas como fuente de ingresos y es habitual que repartan su carga laboral entre su trabajo en instituciones, con alumnos provenientes de plataformas y con alumnos

particulares y, que, además, compaginen actividades en línea y presenciales. Así, el profesor de ELE es, en muchos casos, un profesional pluriempleado, lo que, en muchos casos supone la dificultad de tener unos ingresos estables y unos horarios que capaciten la conciliación entre la vida personal y profesional.

En el presente artículo se ha elegido una de las múltiples plataformas en línea que hoy en día ofrece servicios de cobertura tecnológica, soporte y marketing para profesores de idiomas que trabajan por cuenta propia: *Verbling*. La elección de esta plataforma se debe a la intención de acotar por las limitaciones de espacio y tiempo del presente formato y al conocimiento de la misma derivado de su empleo como docente de ELE. La plataforma ofrece una base de datos con acceso a información sobre los profesores. En los perfiles se puede acceder a: vídeo de presentación, tarifas, evaluaciones de alumnos, nacionalidad, currículo, número de clases impartidas, disponibilidad horaria, seguidores, actividad en la plataforma, etc.

Hoy en día existe una gran variedad de sistemas y plataformas que ofrecen clases de idiomas y actúan como intermediarios entre profesores y alumnos basándose en las clases individuales y el uso de la videoconferencia. En el siguiente enlace se proporciona un directorio de entornos con estas características a nivel global. Aunque está dirigido al TEFL, en muchas de las plataformas se ofertan también clases de ELE: <https://www.internationalteflacademy.com/teach-english-en línea-employer-inde>

Por su parte, en el mercado asiático también hay otras plataformas como *ClassIn*.

2. La desinstitucionalización educativa

Una parte importante del volumen de trabajo que realizan los profesores de ELE en línea se realiza fuera de las instituciones. Según Juan Freire (2012):

La educación que antes denominábamos como informal juega ya un papel esencial en nuestras vidas. Buena parte de nuestro conocimiento y capacidades no los obtenemos en un aula ni contamos con un título que lo acredite. De la constatación de esa realidad nace el concepto de educación expandida: la educación ya sucede, sobre todo, fuera de las instituciones educativas y de los procesos educativos formales (p. 71).

La velocidad a la que las necesidades educativas evolucionan es superior a la capacidad de reacción y adaptación de las instituciones educativas tradicionales, por lo tanto, la educación no reglada está copando espacios que tradicionalmente

estaban reservados a la enseñanza reglada. Por otro lado, la educación no reglada ofrece cotas de flexibilidad e hiper especialización a las que difícilmente puede adaptarse lo reglado.

Así, podemos encontrar a muchos profesores de ELE que trabajan hoy en día «por cuenta propia» y que han tenido que aprender habilidades para ejercer y actuar como micro empresas de enseñanza de idiomas (marketing, administración, gestión de clientes, etc.). Si los profesores están actuando fuera de las instituciones, además de las competencias digitales para adaptarse al medio en línea, habrán tenido que desarrollar una serie de «competencias institucionales o empresariales» para realizar todo aquello que antes o de otra manera les vendría dado. Las plataformas como *Verbling* ofrecen, a cambio de una parte de la cuota por clase impartida, un servicio de marketing y técnico para los profesores que trabajan por su cuenta.

3. Un sistema «líquido»

Se considera aquí con Bauman (1999) que una de las características fundamentales de la modernidad es la «liquidez» en las estructuras sociales. Los líquidos, empleados como metáfora de las relaciones y construcciones sociales en el mundo moderno, tienen como característica principal que no se atan al espacio ni al tiempo. Sin embargo, este último es lo único importante y lo que se fija de manera flexible y cambiante. Para Bauman: «lo pequeño, lo liviano, lo más portable significa ahora mejora y “progreso”» (1999: 11).

El sistema propuesto en las plataformas tipo *Verbling* sigue las pautas descritas: ni alumnos ni profesores se ciñen a un espacio: se puede dar clase desde cualquier lugar del mundo a cualquier otro donde haya una buena conexión a Internet; además, la clase se puede realizar desde diferentes lugares: el domicilio privado, una sala de trabajo o quizá un emplazamiento al aire libre. Por otro lado, se debe fijar una hora para la clase en línea, pero la flexibilidad es muy superior a la de un curso en una institución: alumno y profesor determinan la hora a la cual se imparte la clase y negocian los posibles cambios. Por su parte, el alumno determina cuántas clases va a realizar y no se adapta a la duración de un curso cerrado. Este fenómeno aporta evidentes ventajas de comodidad. Sin embargo, resulta mucho más volátil y sus resultados son inciertos, ya que no hay un compromiso: el alumno puede decidir en qué momento deja de recibir clases sin una evaluación objetiva de cuánto ha aprendido. Sería conveniente aquí analizar cuánto y qué aprenden los alumnos en este sistema y qué grado de satisfacción tienen para arrojar conclusiones más concluyentes sobre su efectividad.

4. ¿Qué es *Verbling*?

Verbling es una plataforma en línea que facilita el contacto entre profesores y estudiantes de idiomas. Pone a disposición de los usuarios una serie de herramientas de trabajo integradas como el espacio de trabajo, donde se pueden subir y manipular documentos; las fichas de planes de estudio, donde los profesores pueden diseñar un itinerario formativo para los estudiantes; las tareas, en las que los profesores especifican los deberes que los alumnos deben realizar fuera del tiempo de clase y, entre otras, las tarjetas de vocabulario, que sirven para recopilar el léxico que se estudia durante las clases. Además, la plataforma lleva a cabo acciones de marketing y da visibilidad a los profesores. La plataforma se queda con una parte del importe de cada clase a cambio del uso de las herramientas y de las acciones dirigidas a la captación de alumnos.

Estas herramientas ayudan a la labor docente que se realiza a través de una videoconferencia con imagen y sonido apoyada por un *chat*, generalmente entre 2 personas: el profesor y el alumno.

De esta manera, el dispositivo pedagógico proporcionado por *Verbling* se basa en las clases *uno a uno* por videoconferencia. Las clases *uno a uno* son útiles especialmente por su adaptación al estudiante. No hay unos contenidos pre establecidos que impartir; normalmente profesor y alumno participan activamente en el diseño del itinerario educativo personal.

Los profesores también son libres de establecer sus tarifas (incluso pueden generar cupones de descuento y diferentes precios en función del número de clases que reserven los estudiantes). La plataforma se queda con una parte del importe de cada clase y el profesor puede retirar sus ganancias cuando lo desee empleando métodos como *PayPal*. *Verbling* se encarga de promocionar los servicios que ofrece y cada profesor tiene un espacio en el que se presenta, muestra sus fortalezas y trata de diferenciarse de los otros profesores para ser elegido. Todos los profesores deben subir como mínimo un vídeo de presentación y pueden subir más vídeos de muestra (con pequeñas explicaciones, información sobre la cultura de su lugar de residencia, consejos pedagógicos, etc.). Cada profesor, además, establece un calendario en el que indica la disponibilidad que tiene para dar clase. Los estudiantes pueden reservar directamente las horas marcadas como libres.

Según la propia plataforma (2018), *Verbling* es una compañía tecnológica fundada por tres antiguos estudiantes suecos. El programa salió al mercado en el verano de 2011. Hoy en día, la plataforma cuenta con unos 500 000 estudiantes y ha recaudado 4,4 millones de dólares en fondos de capital de riesgo. No es la plataforma de este tipo más grande del mercado: *Italki*, por ejemplo, tiene más de 3 millones de estudiantes.

5. Criterios de selección del profesorado en *Verbling* y en *Italki*

Verbling gestiona las solicitudes de los profesores y decide cuáles acepta. Como criterios fundamentales se establece que: los profesores sean nativos y enseñen su lengua materna; los profesores tengan preferiblemente un certificado que les acredite como docentes profesionales de idiomas, aunque no es estrictamente necesario; y que tengan experiencia enseñando la lengua extranjera.

Todos los profesores, tengan la formación y experiencia que tengan, aparecen con el mismo rango, en el mismo menú, lo cual se considera perjudicial para los profesores profesionales y devalúa la profesión de profesor de ELE. Por ejemplo, una persona nativa que ha impartido algunas clases de ELE de manera informal puede impartir clases junto a alguien con 10 años de experiencia, un máster de ELE y multitud de cursos y actividades formativas. Esto permite que personas que van a ofrecer unos criterios de calidad educativa muy diferentes vayan a competir en un mismo sistema presentados como iguales por el mismo formato. Es común que los estudiantes no tengan claro las diferencias entre unos y otros y elijan exclusivamente por precio, redundando en el intrusismo y la pérdida de calidad en el sector.

Como afirman Bruzos, A. y Méndez, E. (2016): «el ELE sería un campo laboral abierto a individuos con una gran variedad de perfiles profesionales y en el que los conocimientos técnicos se adquieren a través de la práctica». (p.20). Según estos autores, el ELE es un campo laboral en el que el intrusismo es una de las características, lo cual degrada la profesión y la mercantiliza.

Hay soluciones diferentes como la de la plataforma *Italki*, donde, por ejemplo, se diferencia entre la figura del profesor profesional y la del tutor. El profesor profesional tiene experiencia y formación en ELE, mientras que el tutor es un hablante nativo apasionado por la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Según *Italki* (2018), el profesor profesional es un: «hablante nativo o casi nativo con una certificación profesional o experiencia en la enseñanza de un idioma como lengua extranjera». Por otro lado, el tutor es un «hablante nativo o casi nativo que disfruta enseñando de manera informal. Edad mínima: 18 años». Los docentes que quieran ejercer como profesores profesionales deben estar acreditados y subir sus títulos y certificados escaneados. También deben poder preparar cursos profesionales con material preparado y lecciones planeadas. Se considera que este sistema es más digno: quien se presenta como profesor profesional debe poder acreditarlo y ejercerá en una categoría diferente a quien simplemente ofrece sesiones de conversación como hablante nativo.

Por otro lado, *Italki* tampoco cae en el «nativismo», la idea de que un profesor de lenguas tiene que ser nativo como condición indispensable. *Verbling*, sin

embargo, sí lo hace y requiere que los profesores que enseñan una lengua sean hablantes nativos de la misma. Se considera que el «nativismo» es una de las características de la mercantilización del sector y del desconocimiento de los verdaderos criterios de calidad profesional que se le deben pedir al profesional de ELE.

En el presente análisis se han visto los vídeos de presentación de 200 profesores de ELE y se han analizado los argumentos que han empleado para presentarse a sus potenciales estudiantes. La mayoría de los profesores en *Verbling* asumen, siguiendo a Bruzos, A. y a Eduardo, M. (2017), el discurso oficial, centrado en el discurso del valor económico del español y en la asunción de los profesores del papel de «embajadores de su cultura e idioma». Muchos profesores, en sus vídeos de presentación, hacen referencia a la cantidad de hablantes del idioma en el contexto internacional, a las ventajas que aportará el español en un entorno profesional y al auge del comercio con América Latina. Aludiendo al valor económico del español, los profesores pretenden captar más estudiantes.

Por otro lado, los profesores asumen su rol de embajadores culturales y, en muchos casos de manera inconsciente, se convierten en agentes de la industria cultural del español, detrás de la cual hay intereses de índole económica y de influencia en la geopolítica internacional por parte de las instituciones de los diferentes países, especialmente de España. Ofrecen elementos culturales integrados en dispositivos como la «marca España», de la cual se sirven y a la cual sirven mediante acciones formativas y publicitarias.

Por último, se ha podido observar cómo los profesores en *Verbling* se insertan en un contexto neoliberal como «empresarios de sí mismos». La plataforma es un auténtico mercado: los profesores compiten en precio y calidad, tratan de diferenciarse y pueden lanzar ofertas y hacer operaciones de captación de estudiantes con diferentes herramientas.

6. Análisis de los perfiles

6.1. Nacionalidad

Internet permite que profesores nativos de diferentes nacionalidades que se encuentran en diferentes lugares del planeta compitan en un mismo mercado. Los profesores analizados son naturales de una variedad de países hispanohablantes. Según el Instituto Cervantes (2017), el español es la lengua oficial u oficial *de facto* en 21 países. Las nacionalidades predominantes que aparecen en los perfiles de los profesores *en línea* estudiados son: 33 % españoles, 22 % venezolanos, 17 % mexicanos y 12 % colombianos.

Si comparamos estos datos con el total de habitantes de los países hispanohablantes, vemos que los datos sobre población global no se corresponden con la cantidad de profes de ELE *en línea* estudiados (Instituto Cervantes, 2017): México es el país más poblado con más del doble de población que el segundo, Colombia, seguida de España y Argentina. Debido a lo limitado de la aportación, y de lo limitado de la fuente de la cual hemos obtenido los datos sobre los profesores no podemos sacar conclusiones concluyentes, pero sí observaciones que tendrán que ser contrastadas con estudios en profundidad.



Gráfico 1. Nacionalidad profesores

Se considera, debido al mayor número de profesores españoles en un mercado global como internet –y sin conocer en profundidad otros factores como una posible mayor difusión publicitaria de la plataforma en España–, como indica Bruzos A. (2017), que el ELE se constituye como una empresa eminentemente española. Esto puede deberse en parte a que las instituciones que lo soportan como campo son españolas (el Instituto Cervantes, los DELE, las revistas como *Cable* o *Frecuencia-L*, los másteres como el de Comillas o el de la Nebrija, editoriales como Edinumen y Difusión, asociaciones como ASELE o FEDELE, etc.). Esta institucionalización del ELE le da mayor visibilidad y fomenta la especialización y el ejercicio como profesores de ELE de españoles, con más acceso a la formación especializada y a las instituciones como el Cervantes. La mayor visibilidad de la profesión fomenta el aumento de personas que se dedican o quieren dedicar a la misma, también al calor de los discursos optimistas sobre el español y su valor económico elaborados desde las instituciones y de la importancia del turismo lingüístico en España.

6.2. Formación específica en ELE

Como ya hemos visto, además de en los datos sobre número de profesores en línea españoles en la plataforma, el hecho de que el ELE sea «una empresa española» se refleja en la formación de los profesores españoles, que, en su mayoría, tienen formación específica de ELE (no es así en el caso los latinoamericanos). Es llamativo también ver algunos casos en los que, profesores latinoamericanos han viajado a España para formarse y acreditarse en estas instituciones. Por lo tanto, de entrada, se puede observar que el profesor español en línea sigue más el itinerario formal dispuesto por el conjunto institucional expuesto anteriormente que su colega latinoamericano.

A continuación, se añade el gráfico con el dato de profesores españoles y latinoamericanos con formación específica de ELE (no se considera como tal a estudios de TEFL o a estudios generales de lingüística, filología, traducción, educación o enseñanza de L1):



Gráfico 2. Profesores españoles con formación en ELE



Gráfico 3. Profesores LATAM (Latinoamérica) con formación en ELE

Como se observa en la gráfica, la mayoría de los profesores españoles tiene formación específica de ELE. Se ha observado en los perfiles que la mayoría de los profesores que tienen formación de ELE tiene másteres oficiales o titulaciones similares. Por su parte, los profesores que no tienen formación específica de ELE son en su mayoría estudiantes universitarios que dan clases de ELE en línea y se ofrecen como tutores para trabajar el idioma de forma oral.

Por su parte, algo más de la mitad de los profesores LATAM no tiene formación en ELE. Llama la atención el caso de los docentes venezolanos, que, además de por su elevado número, no proceden en su mayoría del ELE ni, en muchos casos, del campo educativo. Hay profesionales como cocineros, ingenieros o técnicos que han encontrado una salida laboral dando clases de ELE en línea, normalmente compitiendo fuertemente en precio. Consideramos que este dato se debe a las condiciones económicas que vive actualmente el país que obligan a muchas personas a buscar salidas laborales improvisadas diferentes a las de su profesión original sin poder destinar recursos a la formación.

6.3. Formación en enseñanza en línea

Hay pocos profesores con una formación específica en enseñanza en línea. En este punto es conveniente preguntarse: ¿Cómo ha aprendido el docente de ELE a desenvolverse en el medio en línea?, ¿es necesario crear programas formativos que faciliten de forma integral el desempeño docente en este medio por ser sustancialmente diferente al medio presencial?, ¿es suficiente con una asignatura en un Máster Universitario de TIC?, ¿qué debe enseñarse en los programas de formación de profesores de ELE en línea?



Gráfico 4. Profesores con formación específica en enseñanza online

Según el INTEF (2013: 9), la *competencia digital docente* implica el uso de las tecnologías de la información, la comunicación y la relación en el proceso educativo. La *competencia digital docente* es hoy en día clave en todo el continuo entre la educación presencial y la formación en línea. En el caso de estudio es estratégica, ya que todo el hecho educativo depende del correcto funcionamiento de las tecnologías. Además, para el éxito de un profesor en este entorno, es fundamental que maneje las áreas de *competencia digital*:

1. Información y alfabetización informacional: identificar, localizar, recuperar, almacenar, organizar y analizar la información digital, evaluando su finalidad y relevancia.

Los profesores en línea deben saber en qué fuentes pueden encontrar información adecuada para sus alumnos y ayudarles a recuperarla. Además, deben ayudar a sus alumnos a encontrar más información para que puedan seguir aprendiendo de forma autónoma.

2. Comunicación y colaboración: comunicar en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes; conciencia intercultural.

Las plataformas en línea de profesores estudiadas tienen herramientas de comunicación y colaboración donde se fomentan los debates entre docentes y aprendientes de lenguas con vistas a crear un conocimiento compartido. Los docentes deben estar habituados y saber cómo desenvolverse en estos entornos comunicando de una manera beneficiosa para ellos mismos y para la comunidad.

3. Creación de contenido digital: crear y editar contenidos nuevos (textos, imágenes, videos...), integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso.

Los docentes que deseen profesionalizarse a un nivel superior en el entorno en línea deben ser capaces de crear contenidos atractivos para sus alumnos que, además, les diferencien de los demás profesores.

4. Seguridad: protección personal, protección de datos, protección de la identidad digital, uso de seguridad, uso seguro y sostenible.

Es fundamental que los profesores tengan un mínimo conocimiento sobre seguridad e identidad digital. Un error que podría cometer un profesor sin un desarrollo adecuado en esta área sería el empleo en su página pública de un vídeo de una clase en línea en el que se pudiera reconocer a un alumno que no le haya dado permiso explícito para emplear su imagen.

5. Resolución de problemas: identificar necesidades y recursos digitales, tomar decisiones a la hora de elegir la herramienta digital apropiada, acorde a la finalidad o necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, resolver problemas técnicos, uso creativo de la tecnología, actualizar la competencia propia y la de otros.

Un profesor competente en este campo será, por ejemplo, capaz de diferenciar cuándo es el momento adecuado para cambiar de micrófono porque detecta, pese a no tener aún quejas de los alumnos, que la calidad de sonido no es óptima y, para una clase de ELE es un elemento fundamental.

Así, se propone la necesidad de realización de estudios para la elaboración de programas formativos que ayuden al desarrollo de la *competencia digital*.

6.4. Experiencia previa en ELE presencial

Como podemos observar en el gráfico, la mayoría de los profesores tiene experiencia previa en clases de ELE presenciales.



Gráfico 5. Experiencia previa ELE presencial

6.5. Experiencia previa en docencia en línea

Como podemos observar en el gráfico, la mayoría de los profesores no tiene experiencia previa en docencia en línea, aunque hay un porcentaje relevante de profesores que sí.



Gráfico 6. Experiencia previa en docencia en línea

7. Precio

En general, los «profesores» sin formación ni experiencia (o, los «intrusos profesionales») se dejan explotar (o se explotan a sí mismos, como en el caso que se está estudiando) y devalúan la profesión. Es probable que alguien no cualificado sea contratado si acepta trabajar casi a cualquier precio o que estas personas decidan en los mercados libres de profesores como *Verbling* «tirar» sus precios para compensar sus carencias formativas. Estos perfiles suelen utilizar como argumento a la hora de promocionarse como que «son hablantes nativos» (el «nativismo» es una creencia extendida entre muchos aprendientes de lenguas, empresarios del sector y «profesores» sin formación de que ser hablante nativo es suficiente e imprescindible para enseñar una lengua) y que «han aprendido lenguas extranjeras, por lo que saben lo difícil que es».

Este fenómeno del intrusismo es, además, perjudicial para el alumno, que, animado por el precio, elige a personas como docentes que seguramente no vayan a poder ayudarles a conseguir sus objetivos de una manera ni profesional ni satisfactoria. Como vimos anteriormente, soluciones como la de *Italki*, donde se diferencian profesores profesionales y tutores son más respetuosas para la profesión.

El rango de precios por hora de clase en los 100 perfiles estudiados –también hay ofertas y posibilidad de beneficiarse de precios más reducidos por comprar paquetes de 5 y 10 clases– oscila entre 4,05 €/ hora y 28,28 €/ hora. Esta gran diferencia en precio es paralela a la gran diferencia formativa y de experiencia que muestran los que se ofrecen como docentes de ELE en línea en *Verbling*.

8. Conclusión

La principal conclusión es la enorme variabilidad de perfiles que hay en *Verbling*. Sería conveniente que esta plataforma ayudara a los posibles estudiantes a diferenciar a los profesores con más o menos formación y experiencia para que no se percibieran todas las opciones como similares.

Por otro lado, el porcentaje de profesores con experiencia y formación específicas en línea es muy reducido, de lo que se deduce la posibilidad de carencias en cuanto a la *competencia digital docente* de estos profesores. Cabe la pena una reflexión más profunda de sobre qué tipo de formación requieren estos docentes para ejercer en el medio en línea.

Referencias bibliográficas

- BAUMAN, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Disponible en <https://goo.gl/pJCTd>
- BRUZOS, A. (2017). De camareros a profesores de ELE. La mercantilización del español y de su enseñanza como lengua extranjera, *Spanish in Context*, 14(2), pp. 230-249). Disponible en: <https://goo.gl/3iTyfm>
- BRUZOS, A., Eduardo M. (2017). Apuntes para una visión del ELE como campo, *Revista Electrónica del Lenguaje*, 4. Disponible en: <https://goo.gl/K7EH6g>
- BRUZOS, A., EDUARDO M. (2016). Import / export: aproximación crítica a los discursos sobre el español como recurso económico en el campo del español como lengua extranjera (ELE), *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, 23. Disponible en: <https://marcoele.com/discursos-sobre-el-espanol-como-recurso-economico/>
- FREIRE, J. (2012). Educación expandida y nuevas instituciones: ¿es posible la transformación? En: Díaz, y Freire, (coords.). Educación expandida (pp. 69-81). Zemos 98. Disponible en: http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf
- ITALKI (2018). *Envía tu solicitud para ser profesor*. Disponible en: <https://www.italki.com/teacher/apply/step/1>
- JUAN, O. (2017). Marco para la transformación digital en el aula de ELE. En: Cestero, A. y Penedés, I. (Eds.). *Manual del profesor de ELE* (pp. 810-864). Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones. Universidad de Alcalá. DOI: 9788416599387
- INTEF, Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (2013). *Marco común de competencia digital docente, V.2.0*, MECED. Disponible en <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf>
- INSTITUTO CERVANTES (2017). El español: una lengua viva, Departamento de Comunicación Digital del Instituto Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2017.pdf

- ORTEGA, O. (2016). *Guía práctica para convertirse en profesor en línea de idiomas*. Disponible en: [https://www.unidiomacadavez.com/como-convertirse-en-profesor-en línea-de-idiomas/](https://www.unidiomacadavez.com/como-convertirse-en-profesor-en-línea-de-idiomas/)
- PÉREZ, J. M. y PI, M. (2013). *La integración de las TIC y los libros digitales en la educación. Actitudes y valoraciones del profesorado en España*. Universidad Autónoma de Barcelona, aulaPlaneta. Disponible en: http://aulaplaneta.com/descargas/aulaPlaneta_Dossier-estudio-TIC.pdf
- REYES, S. (2016). El aprendizaje en una comunidad en internet de profesores de español como segunda lengua. Estudio etnográfico virtual de la comunidad Todoele (tesis). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- VERBLING (2018). *Quiénes somos*. Disponible en: <https://es.verbling.com/about>
- VERBLING (2018). *Solicitar enseñar*. Disponible en: <https://es.verbling.com/teach>

La práctica reflexiva como herramienta de formación en las prácticas del profesor de ELE

ALMA LAURA MONTES

Universidad de Guanajuato (México)

M. VICENTA GONZÁLEZ ARGÜELLO

Universidad de Barcelona (España)

1. Introducción

La formación inicial de profesores no se concibe sin un periodo de prácticas en las que se espera que esta propicie el desarrollo de su competencia docente, la actualización en el aula de los conocimientos teóricos adquiridos durante su formación a la vez que también se espera que sean capaces de mostrar y desarrollar sus habilidades en relación a la gestión de grupos y la comunicación en contextos plurilingües. Nuestra propuesta se sitúa en ese contexto, en la asignatura de prácticas (Licenciatura de la enseñanza de Español como segunda lengua, Universidad de Guanajuato), específicamente en el trabajo de reflexión llevado a cabo por los profesores en formación a través de los foros *on line* de dicha asignatura y en las observaciones de las prácticas realizadas por un observador externo.

Las conclusiones que tenemos en el estado en el que se encuentra nuestra investigación apuntan a la existencia de grandes ejes temáticos coincidentes en todos los profesores en formación más relacionados con las cuestiones emocionales que con las que tienen que ver con la asimilación de contenidos o de desarrollo de habilidades relacionadas con la profesión que son las que identifica el observador externo.

2. Marco teórico

La sociedad del siglo XXI demanda un perfil profesional docente que implica no solo tener una sólida formación en cuanto a los contenidos propios de la

especialidad, sino reunir las habilidades necesarias para garantizar que sea capaz de gestionar procesos de enseñanza en contextos cada vez más diversos. Es por todo ello que ya todos hemos incorporado, en la formación de profesores, el concepto de *Competencia docente* y nos parece algo anclado en el pasado referirnos exclusivamente a la necesidad de dominar la materia que se imparte. Es en este contexto en el que las prácticas curriculares, como parte de la formación inicial, son imprescindibles.

Poseer una óptima Competencia docente implica reunir una serie de conocimientos sobre la lengua y los procesos de enseñanza, habilidades didácticas para que llegue a darse en el aula esa transposición didáctica que puede garantizar el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos y una actitud hacia su trabajo, su contexto y la profesión en general que garantice su buen hacer y su desarrollo a lo largo de toda su vida profesional (Instituto Cervantes, 2012). Específicamente el documento de *Las competencias clave del profesorado de segundas lenguas y extranjeras* (2012: 7) define competencia como:

[...] la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizándolo a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos, saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.

Este documento divide la competencia docente a su vez en 8 competencias (Organizar situaciones de aprendizaje, Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno, Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje, Facilitar la comunicación intercultural, Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución, Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo, Participar activamente en la institución y Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo); y estas a su vez se subdividen en otras para facilitar su comprensión con fines formativos y evaluativos. Sobre todas estas competencias, ya podemos afirmar que es evidente que los futuros profesores no pueden haber alcanzado ningún punto de desarrollo en alguna de ellas tales como la centrada en el desarrollo como profesor de la institución para la que trabaje ni la de participar activamente en la institución. Pero sí que se espera que las prácticas curriculares que llevan a cabo a lo largo de su formación, además de la formación teórico-práctica que reciben a lo largo de sus estudios, les ayude a desarrollar el resto de competencias.

Alcanzar el desarrollo de estas competencias, además de gracias al conocimiento teórico o conocimiento recibido, implica adquirir otro tipo de conocimiento: el conocimiento vivencial (Wallace, 1991:12-13). Este último implica los conocimientos que facilitan que el profesor pueda tomar decisiones en el aula y

poseer las habilidades para detectar qué puede funcionar en un grupo de alumnos concreto y qué no. Estos conocimientos pueden trabajarse de forma explícita en la formación inicial para ayudar al desarrollo del docente a través de documentos como la *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* (Consejo de Europa, 2013) o actividades que invitan a la reflexión sobre creencias del profesor como las que plantean algunos autores en sus obras como Richards y Lokchart (2008). Los procesos reflexivos que se producen en el seno de la formación inicial puede contribuir a la toma de conciencia de los puntos débiles y puntos fuertes de los profesores en formación y ayudarles así a que desarrollen su propia autonomía de aprendizaje y tomen las riendas de su proceso formativo.

3. Objetivos

El objetivo general de nuestra investigación es introducir la práctica reflexiva como una herramienta de formación que ha de ayudar a los alumnos a la construcción de su identidad docente. Alcanzar este objetivo puede dar respuesta a otros objetivos más específicos que presentamos a continuación:

- Identificar, en las intervenciones de los alumnos, en los foros de la asignatura de Prácticas lo que ellos consideran sus puntos fuertes y sus puntos débiles y analizar si estos evolucionan a lo largo de su periodo de prácticas.
- Este análisis nos ha de permitir determinar qué factores son los que inciden en el inicio de la formación de su identidad docente.
- Preparar actuaciones coherentes por parte de los tutores de prácticas que contribuyan al desarrollo profesional de los futuros docentes a partir de las necesidades específicas de los mismos.

Para alcanzar estos objetivos se han recogido datos durante el curso 2017-2018 de los 19 alumnos matriculados en la asignatura Análisis y Reflexión de la Práctica en la Enseñanza del Español y se ha procedido a su análisis.

4. Corpus

La presente investigación se ha llevado a cabo en el contexto de la asignatura de Análisis y Reflexión de la Práctica en la Enseñanza del Español (Licenciatura de la Enseñanza de Español como Segunda Lengua, Universidad de Guanajuato, México). En este contexto se han podido recoger datos de diversa índole: por un lado,

las intervenciones de los 19 alumnos que cursaron la asignatura de prácticas, en los cuatro foros de dicha asignatura. El primer foro se llevó a cabo antes de empezar las prácticas con el objetivo de saber cuáles eran los temas que preocupaban a los alumnos. Este foro fue dinamizado por la profesora responsable de la asignatura partir de preguntas, extraídas de Richards y Lockhart (2008:14) que incitan a la reflexión. El segundo foro estimulaba a los alumnos a reflexionar acerca de su desarrollo profesional. En el tercer foro los alumnos debían comentar las herramientas que estaban usando para recoger datos sobre sus propias prácticas docentes en un centro de lenguas. Y el cuarto foro gira en torno a cuestiones específicas sobre su experiencia en el centro de lenguas en el que realizaron sus prácticas enseñando español.

Como puede apreciarse, cada uno de los foros se centra en aspectos diferentes que pretenden dar cuenta de cómo van evolucionando los alumnos desde el momento en el que se enfrentan al momento de ir a la escuela de prácticas, el segundo y tercer foro pretende recoger información sobre su estancia en la escuela y los datos que están recogiendo para su formación docente y desarrollo profesional, el último persigue el objetivo de recoger información cuando ya están finalizando sus prácticas.

Por otro lado también contamos con las observaciones llevadas a cabo por una observadora externa que analizó las 19 grabaciones enviadas por los alumnos de una clase implementada en un centro de prácticas, junto con los 19 planes de clase de cada una de las sesiones grabadas.

Los 19 alumnos que cursaron la asignatura también enviaron una grabación de sus clases a una profesora externa colaboradora con el programa de formación con el fin de que ésta les diera retroalimentación sobre la experiencia que estaban llevando a cabo (19 grabaciones de vídeo). Esta observadora utilizó una parrilla holística en la que recogió información relacionada con las diferentes fases de la sesión de clase (tratamiento formal de la lengua, trabajo de destrezas, corrección, cuestiones culturales, etc.), grado de consecución entre el plan de clase establecido y lo realmente impartido y cuestiones relacionadas con la gestión del aula (uso de la pizarra, interacción, disposición del mobiliario, comunicación no verbal, etc.)

Tabla 1
Corpus de datos recogidos

Intervenciones de los 19 alumnos en los foros <i>on line</i> 1, 2, 3, y 4 de la asignatura <i>Análisis y reflexión de la práctica en la enseñanza del español</i>
19 Planes de clase junto con sus reflexiones sobre las mismas
19 Grabaciones de sus clases impartidas
19 Fichas de observación

5. Metodología

Las intervenciones en los foros se sometieron a un análisis temático con el fin de analizar cuáles eran los aspectos relacionados con las prácticas que más interesaban a los alumnos. Este interés en algunos casos se manifestaba como aspecto positivo que ya habían alcanzado gracias a su formación o como un aspecto en el que debían seguir trabajando al ser presentado como una preocupación o un reto.

Las grabaciones de clase fueron observadas y se recogió información de forma sistemática en unas parrillas creadas a partir de las fases de clase presentes en las mismas, los objetivos de enseñanza y de aprendizaje, las actividades de enseñanza y la gestión del aula.

Los planes de clase también fueron recogidos por la observadora con el fin de poder contextualizar mejor las sesiones grabadas y poder ver el grado de correspondencia entre lo planificado por el profesor en formación y lo que realmente se implementó en el aula.

6. Análisis de datos

Los resultados extraídos de los datos recogidos pueden agruparse en dos grandes bloques debido a su distinta naturaleza y a los agentes implicados en ellos. Por un lado, contamos con las reflexiones de los profesores en formación, centrados en sus reflexiones sobre la construcción de su identidad docente; y, por otro lado, contamos con los resultados extraídos de las observaciones llevadas a cabo por el observador externo y que giran en torno a los contenidos de las clases prácticas observadas.

6.1. Datos extraídos de los foros en el contexto de la asignatura

Tras la lectura de las intervenciones de los 19 alumnos en los 4 foros abiertos en el contexto de la asignatura estos son los temas predominantes sobre los que han ido reflexionando.

Tabla 2

Aspectos que preocupan a los alumnos presentes en los foros

Temas de reflexión de los alumnos
Autoconocimiento
Puntos débiles:
Centrar las clases en los estudiantes
Constante aprendizaje
Influencia de otros profesores

Presentamos brevemente algunos de ejemplos de los fragmentos de las intervenciones de los alumnos con el fin de mostrar cómo se han expuesto esos temas, las diferencias entre intervenciones correspondientes al primero de los foros y muestras del último de los foros. Avisamos ya de que las diferencias no son extremas, dado que todas las intervenciones se dan en el seno de la misma asignatura, pero sí que apuntan a poder afirmar que evidencian la formación de la identidad docente de estos alumnos y la toma de conciencia de la importancia de la reflexión como herramienta para su desarrollo profesional.

En relación con el «Autoconocimiento» una de las primeras intervenciones en el foro, apunta lo siguiente: *Quiero conocer mis áreas de oportunidad, ya que por el momento no puedo decir ciertamente cómo quiero ser.* Comparemos esta idea con otra presentada en el 4º foro también relacionada con el autoconocimiento (...) *es a través de la introspección, y a través de la reflexión crítica podemos entender más sobre qué estamos haciendo y qué podemos hacer para mejorar en nuestras clases para ser mejores docentes.* Leer las dos intervenciones, una tras la otra, nos permite ver de forma clara que los alumnos se han apropiado de un discurso propio del ámbito profesional que les permite poder especificar mucho mejor aquello a lo que aspiran como docentes. Es por eso por lo que hemos afirmado anteriormente que es posible hablar de evolución en la formación de la identidad docente de estos alumnos, son capaces de especificar sus objetivos profesionales.

En relación a las intervenciones etiquetadas bajo el epígrafe de «Puntos débiles» (Centrar las clases en los estudiantes, Constante aprendizaje, Influencia de otros profesores), vemos que se recogen temas variados pero todos ellos desde la perspectiva de aspectos que han de ir mejorando. Vemos un tipo de intervenciones similar al del bloque anterior. Los alumnos poco a poco van mostrando un dominio mayor de los aspectos que se consideran claves en su formación y en aplicarlos a situaciones concretas de sus prácticas. Así en los siguientes fragmentos extraídos de los foros 1 y 4, respectivamente, vemos como los «puntos débiles» pasan a ser «tener mucha confianza»: *Conocerme como docente y trabajar en mis puntos débiles para mejorar frente a Creo que como profesor una se debe tener mucha confianza siempre y más en estos casos en los que va comenzando la práctica.*

Algo similar sucede en las intervenciones de los alumnos que giran en torno al bloque que hemos denominado «Centrar las clases en los estudiantes», veamos el contraste entre dos intervenciones del primer y cuarto foro. En el primer foro un alumno afirmaba lo siguiente: *Me doy cuenta de que definitivamente es primordial saber con quién o con quiénes estoy tratando (alumnos), porque de ahí se deriva todo.* Cuando llega el cuarto foro vemos que los alumnos son capaces de explicitar el aspecto concreto que les preocupa, en este caso las necesidades de los alumnos:

(...) uno se enfoca un montón en la parte del contenido pero no en las necesidades de los alumnos, por lo que creo que no se debe olvidar esta situación.

Otro de los temas recurrentes en los foros es el del «Constante aprendizaje», en relación a este podemos ver cómo expresan los futuros docentes sus reflexiones. La intervención del primer foro afirma que *(...) habrá muchas cosas que aprender recuerden que nunca dejamos de aprender, primero sobre nosotros mismos como personas y después sobre nuestra labor docente.* En el cuarto foro el alumno ya demuestra haberse apropiado del vocabulario propio de la docencia habla de la necesidad de actualización constante: *Como docentes necesitamos actualizarnos constantemente para entender mejor a nuestros alumnos.*

Terminamos este apartado con dos fragmentos relacionados con el bloque denominado «Influencia de otros profesores». En una intervención del primer foro el alumno habla de las posibles causas de su forma de enseñar: *(...) la manera en la que empezamos a enseñar a nuestros alumnos no solo tiene que ver con esto sino también como fuimos enseñados nosotros.* Si miramos una intervención del foro cuatro sobre el mismo tema vemos que los alumnos ya han incorporado el concepto de «creencias» o «guiar el aprendizaje»: *Es muy difícil poner a un lado las creencias de que un profesor debe ser una figura autoritaria porque es lo que siempre hemos visto y aprendido de esta forma. Más que una figura así, pienso que el profesor debe dar a los alumnos confianza para que ellos se apoyen en el profesor y pueda guiar al alumno en su aprendizaje.* Interpretamos que la incorporación de estos términos evidencia la influencia de otros profesores y de los contenidos de las asignaturas cursadas.

Somos conscientes de que es un análisis que se limita a las intervenciones de los alumnos, pero aun así nos parece muy significativo apreciar cómo a través de dichas intervenciones los alumnos demuestran estar apropiándose de un léxico especializado del ámbito de la docencia y, además, de un enfoque didáctico que pone al estudiante en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje. Todo ello nos lleva a afirmar que se está empezando a configurar una identidad docente en estos futuros profesores y esta se inscribe en una tendencia didáctica muy específica (el enfoque comunicativo. Esta tendencia intenta alejarse de los modelos a los que ellos estuvieron expuestos en sus experiencias de aprendizaje de lenguas previas a su formación universitaria.

6.2. Datos extraídos de las observaciones de las clases

Las observaciones llevadas a cabo por el observador tenían como objetivo dar retroalimentación a los alumnos en una sesión de trabajo con todo el grupo de

clase, de ahí la necesidad de extraer los temas relacionados con sus clases prácticas que fueran comunes a todas las clases observadas. Los temas que se extrajeron para trabajar con el grupo de alumnos, como se puede ver en la Tabla 3, están todos centrados en la gestión del aula. Estos aspectos recogidos por el observador fueron los siguientes:

Tabla 3
Datos recogidos por el observador

Aspectos positivos	Retos
Ambiente creado en el aula	Ritmo de las clases
Uso de la pizarra	Tratamiento formal de la lengua: presentación y práctica
Recuperación de contenidos previos	Corrección
Presentación de contenidos	Inicios de clase
Uso de preguntas de comprobación	Tiempo de habla del profesor
	Tiempo de habla de los alumnos

Como puede apreciarse los datos se han recogido en dos columnas diferentes, una se ha denominado «Aspectos positivos» por considerar que son aspectos de la gestión del aula que el alumno ya ha superado y que realiza de forma satisfactoria, siempre teniendo en cuenta el criterio del observador. Y una segunda columna en la que se han recogido los aspectos que todavía suponen un reto para el alumno y en los que ha de continuar trabajando.

En cuanto a los aspectos positivos cabe mencionar que las clases registradas por los profesores en formación se caracterizan por haber conseguido un muy buen ambiente en el aula. Los alumnos de español se sienten con total libertad para preguntar en caso de tener duda, se les ve cómodos, sonrientes y relajados. Quizás esa preocupación que mencionan los futuros docentes en los foros analizados sobre la atención centrada en el alumno es lo que les lleva a estar pendientes de que estos se encuentren bien en el aula. Los profesores en formación demuestran saberse los nombres de sus alumnos, los llaman por su nombre, los miran en todo momento, les facilitan material, les ofrecen su ordenador portátil para que busquen información o lean los documentos que consideren necesarios.

En relación al uso de la pizarra es sorprendente el orden y distribución de la información, así como el uso de diferentes estrategias para asegurarse de que el alumno podrá detectar fácilmente los objetivos de aprendizaje de cada una de las sesiones. Los futuros docentes distribuyen la información en columnas con sus títulos correspondientes, usan rotuladores de diferentes colores, subrayan las ideas importantes, etc. Es evidente que hay un trabajo de planificación previo sobre el

resultado que los futuros docentes esperan de sus pizarras con el interés explícito de que sea un material útil para los estudiantes. Los profesores en formación también se aseguraban en cada una de sus sesiones de comprobar que los alumnos tenían claro qué es lo que se había trabajado en sesiones anteriores. Eso también les ayudaba a enmarcar la sesión que iniciaban ese día.

Otros aspectos importantes que se considera que ya tienen superados son la presentación de contenidos y el uso de preguntas de comprobación. En relación al primer aspecto, los profesores en formación, gracias al uso de la pizarra y de las fotocopias que llevaron al aula, presentan los contenidos de forma clara, bien secuenciada y a un ritmo que facilita su comprensión y asimilación. Además, a través del uso de preguntas de comprobación que van realizando a lo largo de la sesión a sus alumnos pueden ir percibiendo si estos siguen sus explicaciones, entienden la realización de actividades y las correcciones que se están llevando a cabo.

En relación a los aspectos mencionados dentro del grupo de retos por alcanzar, el observador recogió una serie de datos, todos ellos centrados en las actuaciones de los profesores y casi no tiene en cuenta las actuaciones de los alumnos, excepto en relación al tiempo de habla de los alumnos. Veamos a continuación la información que gira en torno a estos aspectos.

El tema del «Ritmo de la clase» se ha puesto en primer lugar en la lista por considerarlo que está estrechamente ligado al resto de temas presentes como el tiempo de habla del profesor o el tiempo de habla del alumno, el tratamiento formal de la lengua o la corrección en el aula. Las clases observadas se caracterizaron por estar centradas en el profesor, es este el que tiene la potestad de presentar la información, formular preguntas, usar la pizarra y dar retroalimentación. El alumno se caracteriza por responder a los requerimientos del profesor lo que hace que el ritmo de la clase sea lento y muy previsible al ser el profesor el que monopoliza los turnos de habla y también el que ocupa mayor tiempo de habla. Son sesiones en las que los futuros docentes reproducen un patrón de clase a modo de técnica aprendida. Se puede interpretar como una forma de garantizar el éxito y de evitar exponerse a situaciones nuevas para las cuales pueden no sentirse preparados. Parecen reproducir el modelo que han recibido, tal como apuntan en algunos de sus foros (...) *la manera en la que empezamos a enseñar a nuestros alumnos no solo tiene que ver con esto sino también como fuimos enseñados nosotros*). También las correcciones realizadas en el aula parten siempre del profesor, quien es el que revisa las tareas realizadas por los alumnos fuera del aula, en clase abierta, en la pizarra, al inicio de clase. La retroalimentación se caracteriza por ser inmediata sin dejar tiempo o espacio a los alumnos para ver si son capaces de reconocer sus propios errores y proponer alternativas. Tampoco invita al resto del grupo a que

intenten detectar los errores de sus compañeros, no solicita la intervención del resto del grupo, lo que intensifica la presencia del profesor en la clase y puede propiciar el aumento de la dependencia de los alumnos hacia él. Esta forma de tratar la corrección en el aula tiene una clara implicación en los inicios de clase que se caracterizan por la revisión de las tareas en clase abierta sin ofrecer otras alternativas en las sesiones observadas.

Algo similar sucede con el «Tratamiento formal de la lengua», las actividades que diseñan e implementan los futuros docentes en el aula son actividades de riesgo bajo, se centran en la presentación deductiva de los contenidos y en prácticas formales para comprobar su comprensión y facilitar su asimilación. No se presentan actividades formales centradas en el significado, ni presentaciones inductivas, de nuevo interpretamos que en ese punto de su formación reproducen modelos que previsiblemente ellos recibieron como estudiantes de lenguas extranjeras o como estudiantes de su propia lengua. No se atreven a poner en práctica lo que se les ha ido presentado a lo largo de las diferentes asignaturas cursadas en relación con los nuevos enfoques didácticos.

Las clases centradas en el profesor con un fuerte control de la interacción entre él y sus alumnos tienen consecuencias en el tiempo de habla del primero y los segundos. Así, en las clases observadas si el futuro docente es el que presenta contenidos, corrige las tareas, da las instrucciones para las actividades, las administra, además de ir formulando preguntas de comprobación para asegurarse de el seguimiento por parte de los alumnos es fácil que esto le lleve a que sea él quien más habla en el aula. El alumno en este tipo de situaciones encuentra poco espacio para poder interactuar con sus compañeros o incluso para poder experimentar con la lengua, a partir de las hipótesis sobre su funcionamiento que pueda estarse formulando.

La comparación entre los planes de clase y las clases observadas revelan un alto grado de coincidencia. Puede afirmarse que los profesores en formación siguen fielmente sus planes de clase y que si hay alguna discrepancia está relacionada con la falta de tiempo para realizar alguna actividad. Esto nos indica que no hay espacio para la improvisación ni para introducir en el desarrollo de la sesión cuestiones relacionadas con los intereses o necesidades de los alumnos. Esto contrasta con lo que los profesores en formación afirmaban sobre la necesidad de centrarse en las necesidades de sus estudiantes y considerarlos el centro del proceso de aprendizaje. En las grabaciones puede observarse como los futuros docentes tienen a mano su plan de clase, unos lo tienen en papel y otros en su ordenador portátil sobre la mesa, lo consultan con frecuencia lo que en algunos momentos puede ralentizar su propio discurso. Interpretamos que la proximidad del plan de clase y la posibilidad de irlo consultando en caso de duda les proporciona seguridad para avanzar en el desarrollo de la sesión.

7. Conclusiones

Las conclusiones que tenemos en el estado en el que se encuentra nuestra investigación, apuntan a la existencia de grandes ejes temáticos coincidentes en todos los profesores en formación más relacionados con las cuestiones emocionales que con las que tienen que ver con la asimilación de contenidos o de desarrollo de habilidades relacionadas con la profesión (véase apartado 6.1.). Por otro lado, los aspectos en los que ha centrado el observador su recogida de datos están centrados en la gestión del aula (véase apartado 6.2.). Todo ello nos lleva a afirmar que, si bien los futuros profesores centran su reflexión, predominantemente en la subcompetencia «Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo», el observador la centra en «Organizar situaciones de aprendizaje».

La Tabla que presentamos a continuación resume los temas predominantes en relación a lo que preocupa a los profesores en formación y lo que preocupa al observador.

Tabla 4

Aspectos que preocupan a profesores en formación y al observador

Perspectiva del docente en formación	Perspectiva del profesor observador
Autoconocimiento Puntos débiles: Centrar las clases en los estudiantes Constante aprendizaje Influencia de otros profesores	Aspectos superados: Ambiente creado en el aula Uso de la pizarra Recuperación de contenidos previos Presentación de contenidos Uso de preguntas de comprobación Retos: Ritmo de las clases Tratamiento formal de la lengua: presentación y práctica Corrección Inicios de clase Tiempo de habla del profesor Tiempo de habla de los alumnos

Llegados a este punto, ya nos vemos en situación de intentar dar respuestas a los objetivos que nos habíamos plantado al inicio de este trabajo. Hemos podido identificar los puntos fuertes y los puntos débiles de los profesores en formación. Si bien no ha sido solo a través de los foros, en los que estos han insistido más en sus puntos débiles, sino gracias también a las observaciones llevadas a cabo. Los puntos fuertes que se pueden mencionar es que son capaces de crear un buen ambiente en el aula que propicie el aprendizaje, hacen un buen uso de la pizarra, son

conscientes de la necesidad de recuperar los contenidos previos, son ordenados y coherentes en la presentación de contenidos e intentan asegurarse de que son seguidos por sus alumnos a través del uso de preguntas de comprobación. Los puntos débiles recogidos por el observador son todos los previsibles en el proceso formativo en el que estos profesores se encuentran, sobre estos aspectos no se ha podido constatar si ha habido algún tipo de evolución a lo largo de la asignatura por no ser aspectos que los alumnos mencionaran en los foros. En cambio, si nos centramos en los puntos débiles manifestados por estos (Centrar las clases en los estudiantes, Constante aprendizaje, Influencia de otros profesores) sí que ha podido apreciarse cierta evolución. A medida que avanza la asignatura (contraste entre foro 1 y foro 4) los alumnos son más específicos, son capaces de precisar, a través de terminología específica, aquello que les preocupa. Este uso de la terminología nos indica que su identidad docente está configurándose y progresando.

Analizar las reflexiones que han volcado los futuros docentes en los foros nos ha permitido ver que los factores predominantes al inicio de su formación docente son, sobre todo, las creencias que se han ido configurando a través de años y años de estar expuestos como alumnos a diferentes modelos docentes. Los temas que les preocupan son los propios de un proceso de cambio de lo que ellos vieron como alumnos al intento de aplicar las teorías recibidas al aula ya como docentes. Es evidente que han iniciado un proceso de autoconocimiento que les ha de ayudar en la mejora y replanteamiento de su práctica docente.

En relación al último de los objetivos que nos planteábamos (Preparar actuaciones coherentes por parte de los tutores de prácticas que contribuyan al desarrollo profesional de los futuros docentes a partir de las necesidades específicas de los mismos), con toda la información recogida y su posterior análisis ya estamos en disposición de hacer propuestas de actuaciones que garanticen dar respuesta a las necesidades de los docentes en formación. Estas propuestas pueden concretarse en los siguientes aspectos:

- Indagar más acerca de las creencias que los alumnos traen al aula para conocer su origen y, si es necesario, ver cómo pueden transformarse.
- Intentar que los alumnos en formación sean más específicos en la explicitación de sus puntos débiles y animarles a que hagan ellos mismos propuestas de mejora a modo de plan de formación.
- Introducir procesos de negociación entre tutor y alumnos acerca de los objetivos de las observaciones para que estas puedan ser más beneficiosas para el desarrollo profesional de los futuros docentes.

Referencias bibliográficas

- INSTITUTO CERVANTES (2013). *Parrilla descriptiva del perfil del profesor de lenguas*. Disponible en: <http://www.epg-project.eu/la-parrilla/?lang=es> [consulta: 19, noviembre, 2018].
- INSTITUTO CERVANTES (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Disponible en: https://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf [consulta: 19, noviembre, 2018].
- RICHARDS, J. y LOCKHART, C. (2008). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Editorial Edinumen.
- WALLACE, M. J. (1991). *Training foreign language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

El nivel C2 en español en las EE. OO. II: El espejismo bilingüe

MIGUEL ÁNGEL MORA SÁNCHEZ
Escuela Oficial de Idiomas de Alicante
Universidad de Alicante

1. Introducción: el nombre de los niveles altos

La tradición pedagógica ha venido diferenciando, en la enseñanza de idiomas, diferentes niveles en el proceso aprendizaje de lenguas extranjeras: el carácter progresivo de dicho aprendizaje así lo marcaba, las necesidades pedagógicas así lo imponían y, desde antaño, se ha optado por agrupar, según el nivel de conocimientos/grado de aprendizaje (conjunto de saberes lingüísticos: léxicos, morfológicos, sintácticos...), al alumnado. Por un lado, nos vamos a encontrar con el problema de cuántos grupos/niveles distinguir, por otro, la cuestión de cómo denominamos o diferenciamos esos niveles. A ello tendríamos que añadir la existencia (o inexistencia) de una pretendida uniformidad de los niveles: ¿Qué criterio utilizamos para determinar dicha uniformidad? En muchos casos, lo que hacemos es tomar como referencia la correspondencia con el uso lingüístico del nativo, de manera que es el uso nativo el referente para medir el nivel del aprendiz de lengua extranjera. ¿Es esa perspectiva adecuada? ¿O sería mejor partir de las diferencias que manifiesta el aprendiz de la lengua extranjera dentro de mismo proceso de aprendizaje...?

En general, este es un aspecto que no parece importar mucho al profesorado de idiomas puesto que no es competencia suya tomar esta decisión. Suelen ser las instituciones, encargadas de la organización de la enseñanza, las que determinan las divisiones en grupos del alumnado. Sin embargo, sí que es el profesorado el que sufre las consecuencias de tener que organizar la clase donde el grupo no es uniforme o presenta una gran disparidad en las distintas competencias o destrezas de la lengua meta.

La tradición pedagógica también venía avalando una división tripartita de marcado carácter intuitivo (en el que parece recogerse el valor esotérico del número tres, que en las diferentes tradiciones culturales marca la perfección, el principio y

el fin) en la organización de los diferentes niveles de la enseñanza de idiomas, que abarcaba desde el nivel *inicial* al *avanzado*, pasando por uno *intermedio*. Sin embargo, el primer currículo del Instituto Cervantes¹ ya marcaba la necesidad de una división más fragmentada, en concreto, establecía la pertinencia de cuatro niveles de enseñanza: inicial, intermedio, avanzado y superior. A su vez, «cada uno de estos niveles se dividirá en una serie sucesiva de cursos», según se señalaba en el primer currículo de la institución (Instituto Cervantes, 1994: 29).

Si repasamos brevemente la situación de las Escuelas Oficiales de Idiomas, podemos destacar que, en el sistema anterior a la LOE, los contenidos se hallaban distribuidos en dos bloques denominados ciclo elemental y ciclo superior², que se correspondían con la división que se ya la Unión Europea, en su tradición sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, había realizado entre el nivel umbral y el nivel superior. Dichos bloques/niveles, a su vez, se organizaban en varios cursos: tres, en el caso de ciclo elemental, y dos, en el caso del superior.

En la revisión del sistema de enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas oficiales de idiomas que hizo la LOE (2006), en aras de introducir el modelo curricular en el aprendizaje de idiomas, se estableció que los niveles de dicha enseñanza se organizaran en torno a tres niveles: el nivel básico, el nivel intermedio y el nivel avanzado. En este decreto legislativo aparecen mencionados los niveles C de MCER, pero relegados a una enseñanza residual en dichas instituciones³.

Y aquí ya entramos de lleno en la actual clasificación de niveles que realizó en 2001 el *MCER* y que ha sido adoptada sin discusión por la mayoría, sino todas, las instituciones encargadas de la enseñanza del lenguas y que sintetizamos en el siguiente cuadro-resumen:

Nombre	Nomenclatura	Breve descripción
Acceso	A1	Se corresponde con denominaciones como «introductorio».
Plataforma	A2	Según las especificaciones del Consejo de Europa
Umbral	B1	Según las especificaciones del Consejo de Europa
Avanzado	B2	Se corresponde con denominaciones como «dominio operativo limitado».
Dominio	C1	Ha recibido diferentes calificativos: «efectivo», «operativo adecuado».
Maestría	C2	Se ha caracterizado como «dominio extenso».

- 1 Véase Instituto Cervantes (1994). *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes.
- 2 Los contenidos de estos bloques fueron establecidos en el *REAL DECRETO 1523/1989, por el que se aprueban los contenidos mínimos del primer nivel de las enseñanzas especializadas de idiomas extranjeros*.
- 3 No nos vamos a detener en la polémica implantación de los niveles C en las Escuelas Oficiales de Idiomas. Puede consultarse el trabajo de Ortega y Pernas (2010).

Vemos que, sin abandonar la división tripartita «mágica» (puesto que los niveles globales quedan enmarcados en tres: usuario básico (A), usuario independiente (B), usuario competente (C)), los niveles altos quedan circunscritos a los niveles C, es decir, a lo que se reconoce como el usuario competente. Sin entrar en polémicas sobre si el nivel B2, denominado avanzado en el *MCER*, entraría o no dentro del marbete «niveles altos»⁴, existe cierto consenso sobre la consideración de los niveles C como aquellos en los que han alcanzado los niveles máximos de competencia en la lengua objeto de estudio.

Llegados a este punto, lo que queremos analizar en el presente trabajo va ser la asociación que se realiza en la elaboración de los currículos de ee.oo. ii., en relación al nivel más alto reconocido por este sistema de clasificación, el denominado nivel de maestría C2 y el nivel de hablante nativo. Tenemos la intención de ver cómo se diluye en la formulación del currículo de dicho nivel la perspectiva de lengua extranjera (LE), frente a la realidad del proceso de aprendizaje que nos remite a la pervivencia de errores incluso en niveles «tan altos» como el C2.

2. Los descriptores del nivel C2 y la perspectiva de LE

A la hora de determinar cuáles son los objetivos alcanzables en el nivel C2 y de definir cuáles son los descriptores que han de definir lo que entendemos por nivel C2, nos encontramos con diferentes formas de acercamiento a los mismos. Por un lado el *PCIC* del Instituto Cervantes establece los objetivos generales del nivel C en torno a tres ejes organizativos: 1. El alumno como agente social; 2. El alumno como hablante intercultural; 3. El alumno como aprendiente autónomo.

El currículo actual de ee.oo.ii., sin embargo, opta por un sistema de caracterización a través de la formulación de descriptores de objetivos y contenidos. Para nuestro análisis nos vamos a centrar en la formulación de la definición de nivel y de los objetivos, en los que hemos decidido marcar algunas de las expresiones que vamos a denominar de «hablante nativo». Para este análisis hemos realizado las siguientes tablas caracterizadoras del nivel, organizadas por destrezas tal y como aparecen en el currículo oficial.

4 La más reciente legislación de las ee.oo.ii., el *Real Decreto de 2017*, ha incluido el B2 en el nivel intermedio de dichas escuelas).

Definición de nivel C2⁵

Este nivel *no describe en absoluto la competencia de un hablante nativo*. Este nivel se refiere al grado de precisión, propiedad y facilidad típico *de un alumno brillante*. El alumno tiene un buen dominio de coloquialismos y frases idiomáticas. Es consciente de los significados connotativos y *supera sus carencias* con tanta discreción que casi no se perciben. Transmite *matices sutiles de significado* con buena precisión y *controla las estructuras* de modificación.

La referencia explícita a la no identificación entre el nivel C2 y la competencia de una hablante nativo contrasta llamativamente con la formulación, en las frases siguientes, de la descripción del nivel. En nuestra opinión, las expresiones marcadas en cursiva en el texto introducen más bien un nivel nativo (culto) que aparece descartado en la primera línea. Es más, pensamos que esta es la tónica del resto de descripción del nivel. Para ello hemos realizado las tablas que a continuación se presentan que contienen los objetivos del nivel, establecidos por destrezas, donde hemos señalado la presencia de dichas expresiones:

Objetivos del nivel		
	Expresión oral	Expresión escrita
Objetivo General	Ser capaz de expresarse espontáneamente, con <i>gran fluidez</i> y con un grado de <i>precisión</i> que le permite diferenciar <i>pequeños matices</i> de significado en situaciones de mayor complejidad.	Ser capaz de escribir textos de cierta <i>complejidad</i> con <i>claridad y fluidez</i> , con un <i>estilo apropiado y eficaz</i> , y una estructura lógica.
1	Realizar descripciones <i>elaboradas, claras y fluidas</i> al describir experiencias	Ser capaz de escribir historias y descripciones de experiencias con <i>claridad y fluidez</i> , y con un <i>estilo adecuado</i> al género literario elegido.
2	Argumentar con <i>coherencia</i> , destacando los aspectos más importantes de su argumentación por medio de detalles e ideas.	Ser capaz de escribir textos de varios tipos con el <i>estilo apropiado</i> , con <i>claridad y fluidez</i> .
3	<i>Saber confrontar</i> sus argumentos proponiendo ventajas y desventajas y/o puntos a favor y en contra de los mismos.	Saber realizar informes, redacciones y artículos de cierta <i>complejidad con fluidez</i> y aportando una argumentación, dotándolos de una <i>estructura coherente</i> que ayude al lector a encontrar los puntos clave del texto en cuestión.
4	En público, saber <i>utilizar la entonación</i> para <i>transmitir matices</i> de significado y estado de ánimo.	Ser capaz de escribir <i>resúmenes y reseñas</i> de obras literarias y de otros <i>temas complejos</i> que no requieran un conocimiento profundo de la materia en cuestión.

5 La cursiva de los textos en los cuadros que siguen es del autor.

5	Presentar temas complejos con <i>seguridad y flexibilidad</i> ante un público que no conoce el tema. Es capaz de adaptarlos al público a quien van dirigidos, pudiendo, además, <i>responder a preguntas difíciles</i> y con cierta <i>carga emocional</i> .	
6	Presentar o hacer una demostración de un producto que contenga información de <i>naturaleza más compleja</i> .	
7	Presentar ideas <i>dissipando la ambigüedad</i> por medio del énfasis.	

Continúa en la misma línea de formulación la redacción de los objetivos de las destrezas de comprensión:

	Comprensión oral	Comprensión escrita
Objetivo General	Comprender prácticamente <i>cualquier texto</i> tanto en conversaciones cara a cara como en retransmisiones, siempre y cuando tenga el tiempo suficiente para familiarizarse con el acento. Comprende cualquier tipo de habla, incluso a velocidad rápida <i>propia de los hablantes nativos</i> .	Saber comprender e interpretar con espíritu crítico cualquier tipo de texto, ya sea literario o no, siendo capaz de interpretar el <i>sentido implícito</i> y explícito de los mismos y las diferencias de estilos. Aprecio <i>distinciones sutiles</i> de significado y de estilo.
1	Seguir <i>conversaciones complejas</i> entre <i>hablantes nativos</i> aunque traten de temas desconocidos, complejos o abstractos.	Comprender <i>cualquier tipo</i> de correspondencia utilizando el diccionario en ocasiones específicas.
2	Comprender conferencias, debates y presentaciones aunque contengan algunos <i>coloquialismos</i> .	Identificar y comprender textos extensos para poder entresacar <i>detalles relevantes</i> , localizaciones, información relevante y poder así tomar sus propias decisiones.
3	Comprender comunicados y anuncios públicos, aunque el <i>sonido</i> este algo <i>distorsionado</i> o sea de poca calidad.	Comprender una <i>amplia gama</i> de textos referidos a la vida cotidiana o a su entorno profesional o académico, siendo capaz de detectar <i>sutilezas y detalles</i> tanto implícitos como explícitos.
4	Comprender instrucciones de funcionamiento, especificaciones de productos y servicios cotidianos.	Comprende <i>instrucciones complejas</i> y extensas sobre instrumentos, máquinas siempre que tenga la oportunidad de volver a leer las <i>secciones más complejas</i> en los temas más desconocidos.
5	Comprender retransmisiones y material grabado así como ciertas <i>sutilezas implícitas</i> entre los hablantes.	Comprender y apreciar la <i>maoría de textos</i> literarios y narrativos.
6	Apreciar la <i>ironía</i> y el <i>sarcasmo</i> y extraer conclusiones.	Comprender <i>textos clásicos literarios</i> de diferentes géneros.

7	Poder tomar <i>notas precisas</i> en reuniones, seminarios, tutorías, etc.	Comprender el menú de un restaurante y buen repertorio de términos culinarios.
8	Apreciar el <i>juego verbal</i> , y las <i>alusiones humorísticas</i> de tipo cultural.	Comprender textos financieros, un contrato de alquiler de un coche, un contrato de alquiler de un piso y sus detalles, etc.
9		Poder leer con la <i>rapidez</i> necesaria como para seguir un curso académico con eficacia.
10		Ser capaz de <i>resumir</i> u texto, parafrasearlo o abreviarlo con <i>efectividad</i> .

Y llegados a este punto, llama poderosamente la atención la aparición explícita en la redacción de los objetivos de la comprensión oral de la combinación léxica *hablante nativo*, donde, sin hacer referencia evidente a la competencia del hablante nativo, la formulación expresada en los cuadros anteriores recuerda continuamente este tipo de competencia, como vuelve a suceder en las descripciones sucesivas de la interacción:

	Interacción oral	Interacción escrita
Objetivo General	Alcanzar un buen nivel de expresiones idiomáticas y coloquiales y ser capaz de utilizar el léxico con la precisión necesaria para poder transmitir <i>matices de significado</i> con la <i>adecuada precisión</i> , siendo capaz de <i>sortear las dificultades</i> con tal discreción que el interlocutor apenas lo note.	Alcanzar un buen nivel de expresiones idiomáticas y coloquiales y ser capaz de utilizar el léxico con la precisión necesaria para poder transmitir <i>matices de significado</i> con la <i>adecuada precisión</i> , siendo capaz de sortear las dificultades con tal discreción que el interlocutor apenas lo note.[sic]
1	Comprender a cualquier interlocutor ya <i>sea nativo</i> o no, incluso tratándose de temas <i>complejos y abstractos</i> que no de cualquiera de los diferentes ámbitos, aunque tenga que disponer del tiempo adecuado para habituarse al acento de los emisores.	Es capaz de <i>expresarse con claridad</i> , precisión y flexibilidad, incluyendo usos de <i>carácter emocional, alusivo</i> , etc.
2	Ser capaz de conversar adecuadamente y con corrección sobre cualquier tema social o personal. Comprender y ser capaz de participar en conversaciones e interacciones que versen sobre temas complejos y abstractos.	Escribir notas con información sencilla a personas de su entorno cotidiano resaltando información importante y anotar mensajes en los que se requiera información y expliquen problemas.
3	Organizar bien los argumentos en reuniones de trabajo y conversaciones formales, y saber utilizar con corrección argumentos persuasivos o disuasorios <i>tal como lo haría un hablante nativo</i> .	Ser capaz de escribir una carta sobre asuntos financieros para reclamar algo, por ejemplo, a un banco, y de reclamar de forma sutil, con tacto, con energía, etc.

4	Saber esbozar un asunto con <i>claridad</i> a la hora de alcanzar un objetivo, diciendo lo que piensa, exponiendo las posibles causas y consecuencias, <i>especulando</i> sobre los pros y los contras y sabiendo contribuir al progreso del discurso dando pie a otros hablantes.	Ser capaz de escribir una carta expresando <i>ironía y humor</i> .
5	Saber interactuar con terceros para negociar resoluciones de conflictos, peticiones de responsabilidad, daños a terceros, utilizando un <i>lenguaje persuasivo y apropiado a la situación</i> en cuestión.	
6	Interactuar de forma clara y precisa en asuntos relacionados con su propia profesión siendo capaz de <i> sintetizar analizar y concluir</i> de forma clara y detallada en prácticamente cualquier tema que conozca.	
7	Estructura bien sus intervenciones de forma <i> clara y precisa</i> al ser entrevistado o al entrevistar a alguien, <i> sin ningún tipo de desventaja frente a un hablante nativo</i> .	
8	Ser capaz de describir síntomas: dolores, aburrimiento, etc.	

Como hemos podido apreciar en este esquemático repaso de los objetivos que plantea el currículo en cuestión, tanto de forma explícita (en el caso de la comprensión oral e interacción oral), como de forma implícita, la descripción se formula en términos de dominio de lengua materna o en todo caso de segunda lengua (L2). En nuestra opinión, el currículo de español de las escuelas oficiales de idiomas (incluido el del nivel C2) debería tener en cuenta la realidad lingüística de su alumnado. En la mayoría de ocasiones, la realidad es que el español no es L2, por mucho que los aprendices se encuentren en inmersión. En su mayor parte, este alumnado conoce más de dos lengua y el español no ocupa la segunda posición en el orden de aprendizaje. Esta errónea etiquetación suele estar asentada sobre unos presupuestos de escasa base científica, como intentaremos mostrar en el siguiente apartado.

3. La distinción lengua 2 (L2)/ lengua extranjera (LE)

Pensamos que en el contenido del currículo resulta imprescindible que se recoja lo que denominamos la *perspectiva de lengua extranjera*. La no inclusión de dicha perspectiva lo que provoca es que nos hallemos ante una formulación curricular de L2 (y no de LE). La distinción entre segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE) viene recogida en la investigación didáctica sobre el aprendizaje de lenguas desde hace ya cierto tiempo. Sin embargo, tenemos que destacar que una

visión inicial (que nosotros hemos llamado «tradicional») realiza una distinción muy poco matizada y, en gran parte, desenfocada porque utiliza criterios convencionales, que no tienen fundamentación en la teoría y en la investigación lingüística más reciente. Es por eso que hemos realizado la siguiente tabla para sintetizar de forma contrastiva la especificidad de estas dos formas de entender la enseñanza-aprendizaje de una lengua por parte de hablantes no nativos.

<i>Distinción tradicional</i> (basada exclusivamente en criterios geopolíticos)	
<i>Segunda lengua (L2)</i>	<i>Lengua extranjera (LE)</i>
La que se aprende en un país donde es lengua oficial.	La que se aprende en un país donde no es lengua oficial.
<i>Distinción revisada</i> (basada en criterios psicológicos, afectivos, de aprendizaje, etnolingüísticos, sociolingüísticos...)	
Hay una identificación automática con la cultura que se aprende (criterio etnolingüístico).	No hay una identificación automática con la cultura de la lengua que se aprende.
Identidad lingüística desarrollada (criterio antropolingüístico).	Identidad lingüística creada con el aprendizaje.
El hablante solo conoce la L1 (bilingüismo).	Hay otra lengua que puede actuar como L2 (plurilingüismo).
La L2 puede llegar a sustituir la L1 (teoría de adquisición de lenguas).	No sustituye la L1.
El hablante ha sido expuesto a la lengua desde las etapas tempranas (teoría de adquisición de lenguas).	El hablante no ha sido expuesto desde etapas tempranas.
Surge de situaciones de contacto de lenguas (criterio sociolingüístico).	No hay situación de contacto de lenguas.
Las lenguas pueden estar emparentadas históricamente (criterio filológico).	Las lenguas no suelen estar emparentadas históricamente.
Se aprende de forma natural, fuera de la escuela (teoría de adquisición de lenguas).	Se aprende de manera formal (en la escuela).
Hablantes de herencia. Contacto de lenguas de los ascendientes. (sociolingüística).	No hay hablantes de herencia.
Exposición a la lengua (teoría de la enseñanza).	Instrucción formal de la lengua (especialmente en adultos).

Aparte de estos criterios generales que intentan dar cuenta de qué es una lengua extranjera desde el punto de vista teórico, recurriendo siempre a disciplinas lingüísticas involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, pensamos que la manifestación más evidente de que nos hallamos ante

una forma de la lengua que se genera en un tipo de hablantes específicos (en este caso, no nativos) es la presencia del error, entendido este como una marca del estadio del proceso de aprendizaje. A este vamos a dedicar los siguientes apartados del presente trabajo.

4. La concreción de la perspectiva de LE en el error: el caso de la expresión escrita

4.1. Un poco de reflexión sobre el error

Está claro que el interés didáctico del error en el aprendizaje de lenguas extranjeras radica en la información que aporta para que el docente sea conocedor del estadio en el que se encuentra su proceso de aprendizaje de la nueva lengua. Es más, consideramos que es necesaria la clasificación de los errores del aprendiz para, luego, analizarlos, con el fin de planificar las intervenciones pedagógicas que sean facilitadoras de los procesos de aprendizaje del propio estudiante.

Realizar este estudio a través de tipologías de errores resulta un instrumento didáctico (aprovechable tanto por el docente, como por el alumnado) muy importante para el desarrollo del aprendizaje. Las tipologías de errores permiten al docente distinguir los aspectos (ámbito morfológico, sintáctico, léxico, pragmático, etc.) en los que el aprendiz parece encontrar barreras en su aprendizaje. Resulta evidente que la actuación a partir de estas tipologías abordan una parte *reactiva* ante el error: es decir, el docente tiende a dar más relieve a los temas que considera que necesitan un refuerzo mayor y a ajustar así el desarrollo de sus clases para que resulten más provechosas y eficaces.

El concepto de error más convencional es aquel que considera la producción del aprendiz de ELE, en este caso, como una desviación de la norma, como resultado de una comparación de un enunciado emitido por dicho aprendiz y otro producido por un nativo, con la intención de expresar el mismo significado y transmitir el mismo mensaje.

Sin embargo, resulta evidente que hay muchas formas de expresar el significado y la lingüística variacionista más reciente dinamita la visión normativa de las lenguas. De esta forma, se reivindica la *perspectiva del hablante extranjero* como una de las formas que puede adoptar la lengua.

Por otra parte, la metodología en la enseñanza de ELE más reciente propone una revisión del concepto del error y, sobre todo, una ampliación de las posibilidades que tiene el estudio tipológico de los errores. A la dimensión reactiva (mencionada más arriba) tendríamos que añadirle la *proactiva*. Es decir, los

análisis de errores que se realizan deberían servir para reflexionar sobre la naturaleza de dichos errores y el origen de los mismos. Quedarnos en que, como profesores, nuestra tarea consiste en corregirlos cuando se producen supone establecer unos límites a las posibilidades didácticas que ofrecen estos análisis y estas tipologías. El docente debe ir más allá y plantear, de forma preventiva –proactiva–, la aparición de esos errores. Para ello, la nueva metodología de ELE intenta buscar descripciones de la lengua más ajustadas a los procesos de aprendizaje del estudiante de la lengua extranjera, de manera que estos errores que son objeto de análisis no se conviertan en formas opacas de la lengua, y por lo tanto, de difícil aprendizaje.

Estas consideraciones son las que nos llevan a realizar una distinción básica en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español de dos tipos de errores cuyo tratamiento creemos que ha de ser diferenciado:

a) *Errores ELE* (de aprendiz de español como lengua extranjera): entendemos como errores de este tipo los que se producen en aquellos ámbitos en los que las producciones del nativo pueden presentar variaciones no significativas desde el punto de vista comunicativo, pero no errores como tales. El hablante nativo usa de forma expresiva el subjuntivo, por ejemplo, pero no comete «errores» en su uso.

b) *Errores HANA* (de hablante nativo): queremos denominar de esta manera una serie de errores que comparten el aprendizaje de lengua extranjera y el hablante nativo porque obedecen al grado de competencia lingüística que posee el hablante (nativo o no) en la destreza de expresión escrita. Por lo general, estos errores tienen que ver con la forma de organización textual, que no tiene por qué ser muy diferente en una lengua y en la otra.

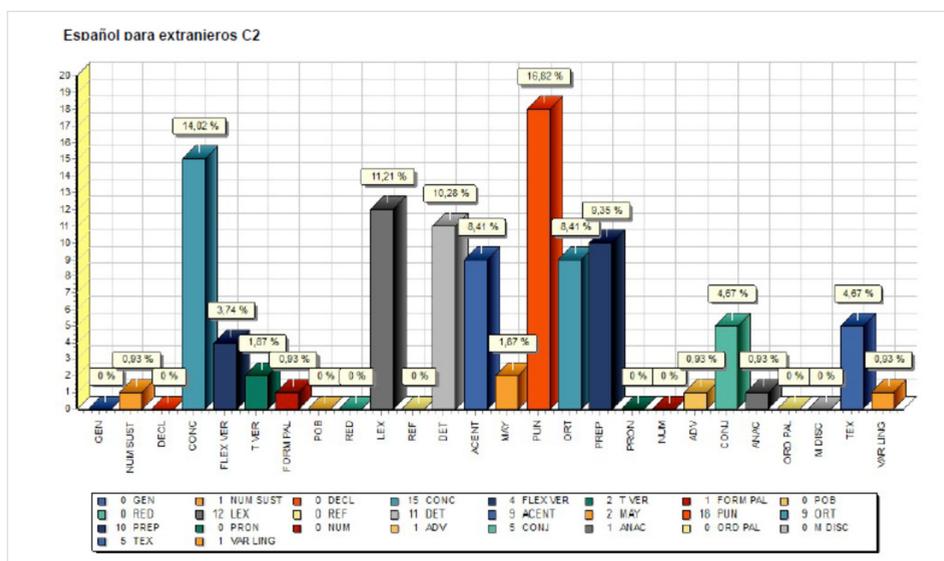
Esta distinción resulta claramente operativa a la hora de valorar qué es la perspectiva de LE a la que nos referimos cuando hablamos de su inclusión en el currículo. Es más a continuación vamos a realizar un pequeño análisis, a partir de un proyecto concreto, de la presencia del error en las manifestaciones escritas de los aprendices de C2.

4.2. La persistencia del error en la expresión escrita del C2

Para realizar esta breve reflexión vamos a tener en cuenta un proyecto realizado en las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad Valenciana, durante el curso 2016-17, denominado *eRaro*, encaminado a la creación de un banco de errores del alumnado no nativo en la destreza de expresión escrita (Carbó, García y Lucas, 2017). En concreto, nos vamos a centrar en las muestras de expresión escrita del nivel C2, recogidas en dicho proyecto, de las cuales llevaremos a cabo una somera presentación.

En este proyecto, del nivel C2 de español se recoge un número no muy extenso de muestras de expresión escrita que contienen un total de ciento siete errores. La extensión mínima de las tareas es de unas doscientas cincuenta palabras, sin embargo, a pesar de que la cantidad de muestras es sensiblemente mayor que en el anterior nivel, el C1 (y mayor la extensión exigida), el número de errores apreciados es menor que en anterior nivel (ciento cuarenta y cinco). En este curso encontramos una diversa gama de tareas solicitadas que se ajusta a tipos de texto requeridos en el currículo oficial del nivel C2: dos tareas en las que se tiene que realizar un informe (sobre datos planteados), dos tareas de opinión (una de ellas en forma de artículo), otras dos de interacción en forma de carta: una carta dirigida al vecindario (de carácter informativo-persuasivo) y otra de reclamación. Todas las tareas recopiladas en este curso han sido planteadas para ser realizadas como ejercicios para casa. Los informantes son de diferente procedencia y por tanto de diferentes lenguas: dos de portugués, uno de chino, uno de letón, uno de alemán y otro de italiano.

Las muestras recogidas presentan, pues, una amplia tipología de errores cuya distribución podemos observar en el siguiente gráfico (Mora Sánchez, M. Á, en Carbó, García y Lucas, 2017):



De la observación del gráfico correspondiente al nivel C2 tenemos que destacar el alto índice que presentan los errores de puntuación (16,82 %), al que acompañan el porcentaje de la ortografía (8,41 %) y el de la acentuación (8,41

%). Pero, sin duda, lo que más llama la atención es el alto indicador que presenta la concordancia (14,02 %), solamente explicable si los correctores han incluido aquí los posibles errores de concordancia verbal dentro de la oración compleja, que serían los propios del nivel. La complejidad textual que se exige en este curso es la que estaría detrás de la presencia de errores de tipo textual (4,67 %) y de conectores (4,67 %). Asimismo, la necesidad de precisión léxica que se exige también en este curso explicaría el elevado índice del léxico (11,21 %). Por su parte se mantienen los errores referidos a la determinación (10,28 %), a pesar de que entre los informantes solo tenemos un hablante de lengua eslava, así como los referidos a las preposiciones (9,35 %), y, en menor medida, los que tienen que ver con la flexión verbal (3,74 %) y el tiempo verbal (1,87 %).

4.3. La evolución de los errores hasta el C2: implicaciones y pautas metodológicas

A continuación vamos a intentar establecer unas líneas de evolución de los errores de la expresión escrita, desde el nivel inicial a más alto, teniendo en cuenta los resultados del proyecto *eRaro*. Parece lógico que en el nivel A1 los errores se concentren en torno a la dificultad de hacer concordar género y número, y que se tengan dificultades en guardar las correspondencias formales entre las partes de un grupo sintáctico. Sin embargo, la persistencia en niveles posteriores de este tipo de *errores que afectan al léxico*, formación de palabras o incluso la concordancia evidencia una tendencia en la enseñanza de ELE a presentar el vocabulario nuevo de forma aislada y no significativa. De hecho, los errores de léxico se han catalogado, en este mismo trabajo, de manera formal: construcción de la palabra o impropiedad léxica, que sería algo consecuente con el nivel de aprendizaje en el que nos estamos moviendo. En este sentido, los docentes tendríamos que realizar una profunda reflexión sobre la manera de trabajar este ámbito en el aula y de buscar nuevas propuestas, como las del *enfoque léxico*, que revisen cómo hay que trabajar en vocabulario en clase para que su aprendizaje sea más eficaz.

Por otra parte, podemos observar una evidente persistencia de ciertos *errores gramaticales*. En el ámbito de la gramática ELE hay una serie de temas gramaticales, cuyo aprendizaje presenta ciertas dificultades, y que nosotros, siguiendo a VanPatten, calificamos como formas opacas del español: el uso del artículo, los pronombres personales, combinaciones de los tiempos de pasado, usos del subjuntivo, preposiciones... No pretendemos aquí ser exhaustivos, sino tan solo hacer notar que estos problemas de aprendizaje (que no aparecen en el hablante nativo) exigen unos nuevos planteamientos en la descripción gramatical de la lengua, como son

los que representa en estos momentos la *gramática cognitiva*, así como una nueva forma de trabajar los contenidos gramaticales, como propone la propuesta metodológica de la *atención a la forma*.

En cuanto al grupo de *errores* englobados bajo el rótulo de *textuales*, habría que hacer notar que presentan una evolución diferente. En los niveles más bajos los índices de presencia de este tipo de errores son menores y afectan a parámetros como la concordancia, que son de menor complejidad. En los niveles altos se aprecian índices mayores en cuanto a la presencia de estos errores, a medida que la exigencia de complejidad en la construcción del texto aumenta. Esto sucede también en producciones escritas de los hablantes nativos, lo cual indica que es problema compartido y de aprendizaje particular de la expresión escrita (frente a los otros dos grupos de errores, gramaticales y léxicos, que también hacen su aparición en la expresión oral). La necesidad de utilizar el texto como unidad de comunicación en las tareas de aprendizaje, tanto en niveles bajos como en los demás, resulta evidente. En ocasiones, la falta del cotexto es la que induce al error, ya que el aprendiz no es capaz de observar la proyección de componente que es objeto de aprendizaje. Resulta, pues, necesaria una revisión del tratamiento didáctico del componente textual como elemento fundamental del aprendizaje del español.

Desde otra perspectiva, hemos comentado más arriba que los errores los podemos agrupar en dos grandes bloques, atendiendo a su dimensión de español como lengua extranjera (*errores ELE*), o su dimensión de hablante nativo (*errores HANA*). Esta distinción no invalida otras posibles perspectivas de clasificación de errores, como la que hemos presentado en las líneas anteriores, sino que se complementan, como podemos observar en el esquema *Cuadro-resumen: Tipos de errores*.

La consecuencia directa de la diferenciación de dos bloques de errores de diferente índole (*errores ELE/ errores HANA*), que afectan a los tres ámbitos generales (gramaticales, léxicos y textuales), se dirige también hacia dos partes del proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera:

- a) A la *actuación pedagógica* en el aula: tanto en su parte de descripción de la lengua como en las tareas de aprendizaje propuestas para su desarrollo por parte de los aprendices. No parece lógico pensar que la descripción y la práctica en el aula de los elementos que causan errores tan solo a los aprendices de lengua extranjera deban tener los mismos planteamientos (descriptivos y didácticos) que aquellos que se manifiestan en el aprendizaje general de una lengua.
- b) A la *evaluación* de este proceso, en el que se debería tener en cuenta la diferente naturaleza de los errores cometidos por los aprendices y su importancia en el desarrollo de la interlengua. Tampoco parece muy ló-

gico que en evaluación del aprendizaje de una lengua extranjera tengan el mismo peso los errores que son propios de ese proceso de aprendizaje que los que son propios del aprendizaje de la expresión escrita de una lengua en general.

Estas dos partes del proceso de enseñanza-aprendizaje del español LE forman parte del currículo que lo organiza, de igual forma que lo hace la descripción de los objetivos del nivel. Por lo tanto, de la misma manera que tenemos en cuenta la circunstancia de LE en nuestra forma de enseñar y de evaluar, del mismo modo debería ser tenido en cuenta en la formulación de los objetivos de *todos* los niveles (incluido el C2), ya que estos objetivos van a tener una importante repercusión en otras partes del proceso de enseñanza, como por ejemplo la evaluación.

Cuadro-resumen
Tipos de errores

Errores ELE	Adverbios , Declinación/Formación de palabras Determinación Flexión verbal Género Nume ra les Número Preposiciones Pronombres Tiempo verbal	Gramaticales
	Concordancia Conjunciones Marcadores discursivos Orden de palabras Variedad lingüística	Textuales
	Léxico	Léxicos
Errores HANA	Anacolutos Ortografía: acentuación Ortografía: mayúsculas	Gramaticales
	Estructura textual <i>Marcadores discursivos</i> <i>Orden de palabras</i> Ortografía: puntuación <i>Variedad lingüística</i>	Textuales
	Frasas hechas <i>Léxico</i> Ortografía (de la palabra) Pobreza léxica Redundancia léxica	Léxicos

5. Conclusiones: el espejismo bilingüe

Para finalizar, queremos lanzar una pregunta que sobrevuela por los círculos de enseñanza de lenguas extranjeras: ¿Es el C2 un nivel de lengua nativa? La mayoría (pero no todos) coincidimos en seguida en contestar negativamente y en ellos se insiste en la teoría: «El nivel C2 no se corresponde con el perfil de un hablante nativo, sino con un aprendiente-usuario de una lengua extranjera o segunda lengua» (Llorián González, 2007:109). La realidad es que, en muchas de las ocasiones, pensamos que este nivel solo está reservado a los individuos bilingües, sin considerar que en el ámbito de la investigación no hay un acuerdo unánime en qué es «ser bilingüe». Y nos continúan asaltando las preguntas: ¿Es posible un nivel C2 en lengua extranjera? Sí, claro, deberíamos responder consecuentemente. Ahora bien, siguiendo con nuestra coherencia de pensamiento, si es en una lengua extranjera, su seña de identidad será la presencia del error. Y, de nuevo, nos asaltan las preguntas: ¿Qué errores son admisibles en un C2 de lengua extranjera? Pensamos que aquí nos adentramos en un campo todavía sin investigar, sin debatir y sin consensuar. No parece que haya acuerdos unánimes a este respecto y, sin embargo, deberíamos ahondar en ellos. ¿Sería operativa la distinción entre *errores ELE/ errores HANA* en el nivel C2? Tendremos que discutir sobre si los errores que caracterizan la LE son diferentes según la destreza (oral o escrita, comprensión o expresión), si tienen que ver con su naturaleza lingüística (fonética, morfológica, sintáctica, léxica) o comunicativa (nivel pragmático, cultural), y cómo se diferencian de los del hablante nativo. Pero esto supone que tendremos que sentarnos a reflexionar sobre nuestra práctica docente, tarea que nos ocupa y deleita enormemente, reflexión que tanto nos ayuda -y ayudará- a dotar de profesionalidad a nuestro trabajo, dejando un poco de lado la tan manida intuición que a veces nos embarga en esta profesión.

Referencias bibliográficas

- AA. VV. (2015). *Los niveles C. Materiales para la práctica de la evaluación y el anclaje de la expresión escrita y oral*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- CARBÓ, C., GARCÍA, J. M. y LUCAS, R. (coords.) (2017). *Metodología y evaluación de lenguas*. Valencia: Generalitat Valenciana. Disponible en: http://cefirelda.edu.gva.es/myel/descarga/LIBRO_METODOLOGIA_%20Y_%20EVALUACION.pdf [consulta: 28, 11, 2018].
- DECRETO 138/2014, de 29 de agosto, del Consell, por el que se establece el currículo de los niveles C1 y C2 de las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunitat Valenciana, para los idiomas alemán, español, francés, inglés y valenciano.

- INSTITUTO CERVANTES (1994). *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva.
- LLORIÁN GONZÁLEZ, S. (2007). *Entender y utilizar el «Marco común europeo de referencia» desde el punto de vista del profesor de lenguas*. Madrid: Santillana-Universidad de Salamanca.
- Ley Orgánica 2/ 2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)*.
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia para la enseñanza de las lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes.
- ORTEGA CALVO, Á.; PERNAS IZQUIERDO, A. (coords.) (2010). *Niveles C: currículos, programación, enseñanza y certificación*. Madrid: MEC.
- REAL DECRETO 1041/2017, de 22 de diciembre, por el que se fijan las exigencias mínimas del nivel básico a efectos de certificación, se establece el currículo básico de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2, de las Enseñanzas de idiomas de régimen especial.*

Las locuciones en el aula ELE

ANA BELÉN NÁGERA JIMÉNEZ
Universitat Rovira i Virgili

1. Unidades fraseológicas

Cuando hablamos de locuciones estamos hablando de un tipo de unidades fraseológicas. Sin embargo, cuáles son las características de estas unidades y cuál es su clasificación es algo que no está tan claro o, por lo menos, algo que aún suscita diferencias y debates entre los lingüistas.

De las unidades fraseológicas se ha dicho que son unidades pluriverbales con características tales como frecuencia, institucionalización, fijación, variación, idiomaticidad y gradación (Corpas, 1996), tan solo nombrándolas podemos ver que algunas de ellas parecen incluso contradecirse. Y es que ¿puede una unidad ser estable y a la vez variable? La gradación es una de las características que han surgido para dar respuesta a estas peculiaridades que definen las unidades fraseológicas.

Para aclarar algunas de las dudas que puedan surgir y dejar claro qué entendemos nosotros por unidades fraseológicas y por qué dirigimos nuestro estudio a las locuciones, vamos a hacer un breve repaso por las características nombradas anteriormente.

FRECUENCIA: Se habla de frecuencia de coaparición y de frecuencia de uso, la primera se refiere al alto número de aparición de los elementos constituyentes de la expresión, la segunda, al alto número de aparición de las unidades en general.

INSTITUCIONALIZACIÓN: La institucionalización está relacionada con la frecuencia y la fijación, una comunidad de hablantes fija una forma y su significado y la reproduce. En ocasiones, incluso, estas formas pasan a ser recogidas por el diccionario.

FIJACIÓN: La fijación, también puede ser de varios tipos, fijación en el orden de las palabras, *coser y cantar* (*cantar y coser), fijación gramatical, es decir, en género y número, a *pie juntillas* (*a pie juntillo) fijación en el inventario, no se pueden añadir, suprimir o substituir palabras a *ojos de buen cubero* (*a los ojos

de buen cubero)/*tener la cabeza sobre los hombros* (**tener sobre los hombros*)/*a buenas horas mangas verdes* (**a buenas horas mangas azules*), fijación transformativa: no se puede variar la estructura aunque esté vinculada, *hecho un pincel* (**hacer un pincel*).

VARIACIÓN: A pesar de que una de las características de las unidades sea la fijación, no siempre está tan restringida y algunas variaciones son posibles. Sin embargo, debemos anotar que estas variaciones suelen estar fijadas.

IDIOMATICIDAD: el significado es idiomático y no literal cuando el significado de la unidad no es igual a la suma del significado de sus componentes. En ocasiones, se habla de que hay unidades que son semi-idiomáticas o con un significado totalmente literal. Si este tipo de unidades deben o no considerarse unidades fraseológicas es algo sobre lo que hay diferentes opiniones.

GRADACIÓN: El hecho de que la fijación y la idiomaticidad no se dé siempre de la misma manera y de que a veces se permitan ciertas variaciones o que el significado no sea del todo opaco y pueda llegar a deducirse da como resultado que cuando se habla de unidades fraseológicas tengamos que hablar de gradación.

Como dice Inmaculada Penadés (2012) cuando nos introduce los conceptos de centro y periferia desde la perspectiva del lingüista praguense Daneš, «que la lengua se organice como un sistema de elementos no significa que esté estructurado ni que sea simétrico, regular y uniforme» (Penadés, 2012: 40), esto significa que la gradación es una manera de justificar que algunos rasgos se den en cierta medida pero que, en realidad, la lengua es un sistema de conjuntos en el que sus componentes poseen las características en diferentes medidas y, aun así, forman parte de un mismo sistema. Por eso, nosotros consideramos que la gradación no es una característica definitoria de las unidades fraseológicas, como tampoco lo son la frecuencia y la institucionalización, puesto que no son más que características propiamente lingüísticas, es decir, los hablantes no crean continuamente nuevas combinaciones de palabras, sino que reproducen aquellas que ya están creadas y fijadas. En cuanto a la variación, como hemos señalado anteriormente y como ya señalaría Zuluaga (1975, 1980) y Corpas Pastor (1996), no es más que una muestra de la regularidad del sistema fraseológico, dado que estas posibles variaciones están establecidas y fijadas. Por todo ello, consideramos que aquellas propiedades que definen las unidades fraseológicas son la fijación y la idiomaticidad.

Son varias las propuestas de clasificación que podemos encontrar en los diferentes estudios fraseológicos que se han ido sucediendo desde los años 50, la mayoría de ellos parten de la primera clasificación propuesta por Casares, que distingue entre locuciones y fórmulas pluriverbales. Nosotros seguiremos en esta misma línea, pero adoptaremos los términos utilizados por Corpas Pastor, dando lugar a la siguiente clasificación:

Las unidades fraseológicas, unidades pluriverbales que poseen cierta fijación e idiomática, se clasifican en locuciones y enunciados fraseológicos. En el grupo de los enunciados fraseológicos, encontramos fórmulas rutinarias y paremias (refranes, citas y frases hechas). Lo que diferencia las locuciones de los enunciados fraseológicos es que las locuciones, al contrario que los enunciados fraseológicos, no constituyen un enunciado completo, por lo tanto, son un elemento oracional.

Como es propio a todo lo que engloba las unidades fraseológicas, pese a los intentos para aclarar la cuestión, a menudo encontramos con que los lindares no acaban de estar bien definidos, por eso, a veces las locuciones se confunden con fórmulas rutinarias o con paremias, no siendo extraño encontrarlas clasificadas de forma distinta en diferentes diccionarios, por ejemplo *¿Quién te (le, los, etc.) ha dado vela en este entierro?*, y sus variantes, aparece como locución en algunos diccionarios y como fórmula en otros (Corpas Pastor, 1996:133). Sin embargo, y para afirmar nuestra posición, debemos citar de nuevo a Inmaculada Penadés para decir que «si una unidad fraseológica concreta posee un alto grado de autonomía sintáctica, tal vez no sea una locución» (Inmaculada Penadés, 2012:24).

2. Locuciones

Las locuciones representan para nosotros un paradigma en el sentido original de la palabra, es decir, un patrón, un modelo, dado que están entre las unidades fraseológicas y las unidades léxicas simples. Poseen la fijación y el significado idiomático de las unidades fraseológicas, pero se utilizan como palabras simples. Veamos como son definidas las locuciones desde una perspectiva fraseológica por Casares, Inmaculada Penadés y Leonor Ruiz Gurillo, y como son definidas desde una perspectiva léxica por los diccionarios RAE y ASALE:

Casares (1950: 170):

«Combinación estable de dos términos, que funciona como elemento oracional y cuyo sentido unitario consabido no se justifica, sin más, como una suma del significado normal de los componentes».

Inmaculada Penadés (2012: 23):

«Combinación fija de palabras que funciona como elemento de la oración y cuyo significado no se corresponde con la suma de los significados de sus componentes».

Ruiz Gurillo (2001: 26):

«Sintagmas fijos que en ciertos casos presentan idiomática».

RAE y ASALE (2009: 53):

«Grupos de palabras lexicalizados que constituyen una sola pieza léxica y ejercen la misma función sintáctica que la categoría que les da nombre».

ASALE (2010: 34):

«Se caracterizan 1) semánticamente, porque su significado general no coincide con la suma de los significados de las palabras que la integran [...]; 2) sintácticamente, por corresponder a una clase de palabra (sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio, interjección, etc.) y por desempeñar (según esta clase de palabra) una función sintáctica específica dentro de la oración simple: sujeto, complemento, núcleo verbal, etc.».

En todas estas definiciones encontramos explícita o implícitamente las características de fijación e idiomaticidad junto con la propiedad de ser un elemento oracional. En las definiciones presentadas por los diccionarios se hace hincapié en la función sintáctica de estas. Y es que, como señala el ASALE, las locuciones poseen una categoría gramatical propia que se corresponde a una clase de palabra, así, las locuciones pueden encontrarse clasificadas de la siguiente manera: locución nominal, locución verbal, locución adjetival, locución adverbial, locución prepositiva y locución conjuntiva. El *DRAE*, acoge en su clasificación las locuciones pronominales y las interjectivas, descartadas por nosotros porque las pronominales se pueden considerar sustantivas y las interjectivas tienen autonomía sintáctica, esto último sucede también con las exclamativas y clausales, locuciones que algunos autores también han considerado. Otras propuestas clasificatorias contemplan las llamadas participiales, y elativas, las cuales tienen funciones que pueden ser recogidas por las adjetivales y verbales, en el primer caso, y por las adverbiales en el segundo.

Cuando te planteas el estudio de las locuciones son muchas las dificultades con las que te encuentras y es que es posible que esta tierra de nadie o tierra de todos en la que se hallan las locuciones, haga que en muchos casos no se sepa cómo abordar su estudio y cuál es exactamente su lugar. Es por eso que cuando nos preguntamos por la enseñanza de las locuciones en el aula ELE, la respuesta se antoja tan difícil de abordar como complejo es todo lo que envuelve a este tipo de unidades léxicas.

2.1. Las locuciones en el *PCIC* y el *MCER*

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* que hoy en día podemos consultar en línea es la actualización publicada en el año 2006, que se realizó tras la publicación y posterior traducción del *Marco común europeo de referencia de*

*las lenguas (MCER)*¹. Estos dos documentos se han convertido en el vademécum de la enseñanza de español como lengua extranjera, a través de ellos los profesores pueden guiarse a la hora de crear materiales, examinar o resolver cualquier duda en relación al desarrollo de las habilidades y competencias de los aprendientes del idioma. Es por eso que, cuando queremos saber cuál es el lugar de las locuciones en el aula ELE, cuándo se enseñan, qué locuciones se enseñan, de qué manera y en qué niveles, es un ejercicio casi obligatorio consultar estos dos importantes documentos.

En el *MCER*, encontramos que las locuciones aparecen nombradas cuando se habla de competencia léxica:

La competencia léxica, que es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales. Los elementos léxicos comprenden: a) Expresiones hechas [...] ².

Si seguimos ojeando el documento veremos que las expresiones hechas incluyen: fórmulas fijas (como refranes y proverbios), modismos, estructuras fijas y otras frases hechas entre las que encontraremos locuciones prepositivas como, por ejemplo, *delante de* y *por medio de*.

En relación a los niveles en los que estas locuciones deben ser introducidas, podemos encontrar nombradas las expresiones idiomáticas y los coloquialismos en diferentes escalas ilustrativas en los descriptores de los niveles C1 y C2. En el apartado en el que se establecen los niveles del *MCER*, se encuentran nombradas las expresiones idiomáticas y coloquiales solo en el nivel C2: «tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, siendo consciente del nivel connotativo del significado [...]»³.

Como podemos observar, se habla de fórmulas fijas, frases hechas o expresiones idiomáticas sin que quede demasiado claro a qué se refieren cuando utilizan cada uno de los diferentes términos, incluso, podemos encontrar algo confusa la referencia concreta y exclusiva a las locuciones prepositivas.

Algo similar encontramos en el *PCIC*, donde a pesar de que las locuciones se hallan nombradas de manera más específica, solo algunas adverbiales como *por qué*, *antes de* y *después de*, *abajo* y *encima/arriba de* y usos del *no más* en

1 El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* del Consejo de Europa, se publicó en el 2001, su traducción al español realizada por el Departamento de Ordenación Académica en el 2002.

2 El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* del Consejo de Europa (2002). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, página 108.

3 Ídem, página 39.

Hispanoamérica, aparecen dentro de la gramática del A1 al C1⁴. Otro tipo de locuciones como las conjuntivas aparecen nombradas junto a las conjunciones en la introducción a la gramática para justificar que no se hayan tratado específicamente como categoría gramatical a pesar de su recurrente aparición en las proposiciones coordinadas y subordinadas.

Cuando buscamos información concreta para saber a partir de qué niveles deberían ser introducidas estas unidades fraseológicas, puede resultar aún más complejo llegar a una conclusión pues, en este caso, aunque hemos visto incluidas unas pocas locuciones desde el nivel A1 y hasta el C1, también se han mencionado las conjuntivas, que no han sido tratadas como categoría gramatical. Sea como fuere, parece que el *PCIC* considera necesario presentar las expresiones idiomáticas y frases hechas a partir de un nivel B2 para poseer una buena competencia lingüística una vez alcanzado el nivel C1: «A partir del nivel C1 se parte de la idea de que el alumno ha de ser capaz de desenvolverse tanto en contextos en los que se emplea un grado de formalidad menor [...] como en contextos que requieren un grado de formalidad mayor [...] lo que exige el conocimiento de las convenciones por las que se rige el intercambio comunicativo y de los saberes compartidos entre los miembros de la comunidad discursiva, y, en definitiva, un alto grado de desarrollo de la competencia funcional. En todo caso, a partir del nivel B2 se inicia la presentación de exponentes que incluyen expresiones idiomáticas y frases hechas».⁵

Después de haber revisado estos dos documentos podemos concluir que, como ya intuíamos, la respuesta se antoja complicada. Si es cierto que no hay un total vacío de referencia y aparición de las locuciones, creemos que las preguntas planteadas quedan sin responder y que, además, se les suman otras nuevas que surgen a partir de esta consulta, por ejemplo: ¿Qué pasa con aquellas locuciones de las que no habla el *PCIC* ni el *MCER*?, ¿Se puede llegar al nivel B2 sin la necesidad de introducir las locuciones?, ¿Deben las locuciones ser tratadas como los enunciados fraseológicos (paremias y fórmulas rutinarias) a pesar de sus características sintácticas (correspondencia con las palabras, dependencia y función sintáctica)?

2.2. Las locuciones en los manuales de Español como Lengua Extranjera

A pesar de las aportaciones de los documentos de referencia y de la importancia que, como ya hemos dicho, estos tienen como guía, a menudo nos encontramos

4 Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006). 2. Gramática. 8.9. Locuciones adverbiales. Versión en línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.

5 Ídem, 5. Funciones. Introducción. Versión en línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

con que los manuales reflejan otra realidad educativa, a veces porque tienen una idiosincrasia distinta, otras, porque tienen más posibilidades de llevar a cabo de una forma más rápida aquellos cambios que se están realizando en la enseñanza y que los documentos aún no han podido reflejar. Por eso, después de haber analizado el *PCIC* y el *MCER* para saber qué nos dicen sobre la enseñanza de las locuciones, nos proponemos analizar algunos manuales de ELE de nivel A1 para ver si nos aportan alguna pista distinta.

Para llevar a cabo este estudio hemos escogido los libros del alumno de cuatro manuales, intentando que sean de diferentes editoriales, años y enfoques, con la intención de mostrar una realidad lo más amplia posible. Hay dos manuales que son de la Editorial Difusión pero que tienen un enfoque distinto puesto que uno de ellos, *Vía rápida*, se plantea como curso intensivo que va del A1 al B1. Así, los manuales que hemos escogido son: *Vía rápida* (2011), de Editorial Difusión, *Nuevo ele inicial 1* (2009), de Grupo Editorial SM Internacional, *Aula internacional 1* (2005, reimpresión 2013) de Editorial Difusión, *Encuentros: español para inmigrantes* (2005), de la Editorial Universidad Alcalá de Henares. A continuación, presentamos las locuciones que se trabajan específicamente a través de los ejercicios planteados en los manuales y que aparecen en al menos dos de los cuatro manuales:

- *en general* (loc. adv.) [aparece como art. det.]
- *sin embargo* (loc. adv.)
- *a menudo* (loc. adv.)
- *a veces* (loc. adv.)
- *un poco* (loc. adv.)
- *todo recto* (loc. adv.) [aparece como loc. de lugar y dirección]
- *al lado* (loc. adv.) [aparece como loc. de lugar y dirección]

Seguidamente, recogemos otras locuciones que se trabajan específicamente a través de los ejercicios planteados en los manuales pero que no aparecen repetidas en diversos manuales:

- *día a día* (loc. nominal) [título]
- *está de moda* (loc. verb.)
- *pobre hombre* (loc. nom.)
- *es una lástima* (loc. verb.)
- *de primera* (loc. adj. coloq.)
- *de parte* (loc. adv.)
- *de acuerdo* (loc. adv.)
- *hace falta* (loc. verb.)

- *para mí* (loc. adv.)
- *me parece que* (loc. verb.)
- *en mi opinión* (loc. adv.)

Como podemos observar, las locuciones se trabajan en niveles A1 de manera específica. Las locuciones que encontramos en varios manuales son todas locuciones adverbiales, como planteaba el *PCIC*, sin embargo, ninguna coincide con aquellas propuestas por el Currículo y que hemos señalado en el apartado anterior. En ningún índice de objetivos aparecen señaladas las locuciones, a excepción del manual *Encuentros* en el que aparecen las locuciones llamadas de dirección y de lugar, ni tampoco en los cuadros gramaticales ni en los ejercicios en los que se pone en práctica el uso de dichas locuciones. En algunos de los manuales encontramos errores terminológicos como el que hemos comentado que aparece en el índice del manual *Encuentros* al señalar como locución de dirección y de lugar algunas locuciones adverbiales, o el que aparece en *Aula internacional 1*, donde se confunde una locución adverbial con un artículo determinado. En definitiva, en los manuales también aparecen las locuciones, pero o no se señalan o se señalan erróneamente.

Como hemos venido diciendo desde el principio de este artículo, las locuciones poseen unas características que hacen que su estudio se convierta en un camino un tanto arduo o, si se quiere, que aún haya mucho que estudiar y qué decir al respecto. Lo que sí es cierto es que, si dejamos de lado el gusto de los lingüistas por realizar sus análisis y proponer sus clasificaciones, nos encontramos con que hay un problema de facto y es que no se sabe cómo enseñar las locuciones en el contexto del español como lengua extranjera y que, a pesar de las muchas tesis y libros publicados sobre el tema, el resultado sigue siendo la confusión cuando no el vacío.

3. Estrategias de aprendizaje: Estrategias cognitivas para la enseñanza de las locuciones

En nuestro interés por saber cómo podemos llevar las locuciones al aula ELE, hemos considerado que las estrategias de aprendizaje, concretamente las estrategias cognitivas, plantean una serie de tareas que pueden facilitar la adquisición de unas unidades léxicas con peculiaridades como las que presentan las locuciones.

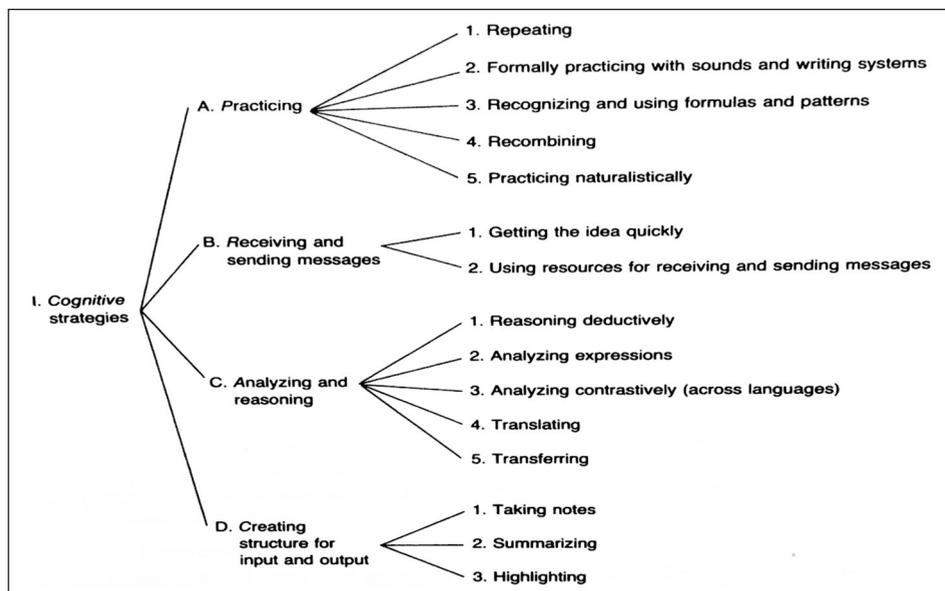
Las estrategias de aprendizaje aparecen en el marco de la lingüística cognitiva, aunque, a partir de los años 60 se realizan diferentes investigaciones y propuestas para aplicar las estrategias de aprendizaje a la enseñanza de idiomas.

Si tenemos en cuenta los diferentes estudios que se han ido realizando en torno a las estrategias que entran en juego en el proceso de aprendizaje, encontraremos

varias propuestas, entre ellas la de Oxford (1990), que presenta una clasificación basada en la diferencia entre estrategias directas, donde hallamos las estrategias de memoria, las cognitivas y las de compensación, y las estrategias indirectas, que son las estrategias metacognitivas, afectivas y sociales. La diferencia principal entre estos dos grupos de estrategias es que en las directas se involucra directamente la lengua meta.

En Oxford, las estrategias metacognitivas aparecen separadas de las cognitivas por su falta de implicación de la lengua meta, sin embargo, Rubin (1981,1987) que propone tres tipos de estrategias, las de comunicación, las sociales y las de aprendizaje, considera que las cognitivas y metacognitivas forman parte de este último grupo. En nuestro caso, las estrategias metacognitivas tienen una importancia crucial en la enseñanza de idiomas en tanto que permiten al discente organizar su aprendizaje y emplear las estrategias con inteligencia, pero, sobre todo, por el desarrollo que implican en cuanto al conocimiento del «yo»; sin embargo, aquellas que tienen una mayor aplicabilidad para la enseñanza-aprendizaje de las locuciones son las estrategias cognitivas.

En el esquema que mostramos a continuación, podemos ver de forma detallada como Oxford⁶ clasifica las diferentes estrategias cognitivas y las tareas que pueden llevarse a cabo para el correcto desarrollo de las mismas:



6 El esquema ha sido extraído de: OXFORD, L.R. (1990): *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House Publishers, página 44.

Dentro de la práctica, encontramos tareas que tratan de repetir una y otra vez lo mismo, ya sea diciéndolo, escribiéndolo o escuchándolo varias veces. Podemos practicar sonidos, entonaciones o sistemas de escritura. Reconocer y usar fórmulas simples o fijas. Combinar elementos para crear oraciones más largas. O practicar con material real, ya sea dando lugar a una conversación, leyendo un artículo o escuchando la radio.

Las tareas que pueden ayudarnos a la hora de recibir y enviar mensajes son, por un lado, aquellas en las que se hacen esquemas que puedan ayudarnos a determinar cuáles son las ideas principales o los detalles que más nos interesan y, por otro, el uso de recursos que nos ayuden a comprender los mensajes que recibimos o producimos.

Para analizar y razonar, podemos intentar aplicar reglas generales que ya conozcamos a situaciones específicas en las que tengamos que usar la lengua meta, determinar el significado de una nueva expresión analizando el significado de las partes, comparar la gramática, el vocabulario o el sonido de la lengua meta y nuestra propia lengua con la finalidad de determinar similitudes y diferencias, traducir expresiones de la lengua meta a la lengua propia, o a la inversa y aplicar el conocimiento que se tiene sobre palabras, estructuras y conceptos de la propia lengua para poder entender y producir expresiones en la nueva lengua.

Para comprender y producir el nuevo idioma debemos ser capaces de crear estructuras a partir de resúmenes, tomando notas y destacando aquello que consideremos importantes.

De todas estas tareas, aquellas que podemos aplicar a las locuciones son las siguientes:

- Repetición: la repetición de estas estructuras hace posible que el discente sea consciente de su fijación sintáctica y que la memorice según la forma en que se emplea.
- Reconocimiento y uso de fórmulas y patrones: igual que podemos reconocer patrones simples podemos reconocer los patrones de esas unidades fraseológicas y usarlas. Práctica con materiales reales: familiarizarnos con el uso frecuente de las locuciones a partir de materiales reales.
- Razonamiento deductivo: ser capaces de detectar cuándo no podemos aplicar las reglas generales, por ejemplo, cambiando una palabra por su sinónimo o no podemos hacer que concuerden en género y número, y saber cuándo podemos utilizar las locuciones que hemos aprendido.
- Análisis de las expresiones: reconocer que estamos frente a una locución al no poder encontrar el significado de esta a través de la suma del significado de sus partes. Utilizar otros recursos como el conocimiento que

tenemos de otras lenguas, el contexto o el razonamiento metafórico para deducir el significado.

- Análisis contrastivo: encontrar análogos en la lengua materna, es decir, unidades con peculiaridades sintácticas y semánticas similares.
- Traducción y transferencia: buscar si en nuestra lengua existen unidades idiomáticas que signifiquen lo mismo o que se utilicen en contextos similares.

4. Conclusiones

Como señalábamos al principio de este artículo, las locuciones son unas unidades pluriverbales fijas e idiomáticas que forman parte de una oración y que tienen una función sintáctica. Estas características propias de las locuciones hacen difícil su estudio, su consideración a la hora de enseñarlas, pero, sobre todo, su reconocimiento y aprendizaje para los hablantes no nativos. A pesar de que ni los documentos ni los manuales les dan a las locuciones, desde nuestro punto de vista, la importancia merecida, hemos podido comprobar que su enseñanza es materia obligatoria desde los niveles iniciales, pues las locuciones forman parte de nuestro vocabulario más básico y las necesitamos para dar indicaciones, expresar cuan a menudo hacemos algo o relacionar ideas contrarias, entre otras cosas.

El aprendiente de español puede, mediante las estrategias cognitivas, reconocer que está frente una locución cuando encuentre una expresión que no aparece en el diccionario como palabra única (*tomar las de Villadiego*), una discordancia (*a pie juntillas*), o la imposibilidad de interpretar un grupo de palabras según su significado literal (*tomar el pelo*), entender la necesidad de la fijación y que sus variantes están fijadas para saber buscar si existen esas posibles variaciones y cuáles son, aplicar el razonamiento metafórico o el conocimiento de otras lenguas para la deducción del significado y ser capaz de buscar análogos que ayuden a interpretar el significado, entender las locuciones, memorizarlas e, incluso, reconocer su componente cultural.

Creemos que el aprendiente de un idioma, como agente activo y consciente de su propio aprendizaje, debe ser capaz de reflexionar sobre la lengua meta y poseer, desde el principio, todas las herramientas necesarias que le permitan desarrollar su competencia lingüística. Un buen conocimiento de los elementos léxicos que forman parte de nuestro acervo lingüístico junto con una buena práctica de las estrategias cognitivas es lo necesario para que este desarrollo se lleve a cabo de forma satisfactoria.

Referencias bibliográficas

- ABENOJAR, O. y ADEVA, S. (2005). *Encuentros: español para inmigrantes* (2005). Alcalá de Henares: Universidad Alcalá de Henares.
- AINCIBIRU, M. C., GONZÁLEZ, V., NAVAS, A. TAFEYEH, E. y VÁZQUEZ, G. (2011). *Vía rápida*. Barcelona: Difusión.
- BOERS, F., y LINDSTROMBERG, S. (2008). How cognitive linguistics can further vocabulary teaching, *Applications of cognitive linguistics*, 6, pp. 1-61.
- BOROBIO, V. (2009). *Nuevo ELE inicial 1*, Madrid: Grupo Editorial SM Internacional.
- CASARES, J. (1992). *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: CSIC.
- CASTAÑEDA CASTRO, A. (1997). *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada: Granada Lingüística y Método Ediciones.
- CUENCA, M. J. y HILFERTY, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Editorial Ariel.
- CORPAS PASTOR, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- DETRY, F. (2012). Estrategias de aprendizaje e iconicidad fraseológica: claves cognitivas para el estudio de expresiones idiomáticas en una LE, *Paremia*, 21, pp. 97-106.
- DÍEZ ARROYO, M. (2002). Semantics and the lexicon: the problem of idiomatic expression. Alexandre Veiga, Miguel González Pereira, Montserrat Souto Gómez (eds.), *Congreso Internacional de Lingüística, Léxico y Gramática* (Lugo, 25-28 de septiembre del 2000). Lugo: Tristam, pp. 147-154.
- GARCÍA-PAGE SÁNCHEZ, M. (2008). *Introducción a la fraseología española*. Rubí: Anthropos.
- GARCÍA-PAGE SÁNCHEZ, M. (2010). En torno a la locución y la colocación: semejanzas y diferencias. *I Seminario de Fraseología de la Universidad de Brasilia* (Brasilia, 11-15 de octubre de 2010).
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm [consulta: 14/04/2018].
- LUQUE DURÁN, J. D. y PAMIES BERTRÁN, A. (eds.) (1998). *Léxico y fraseología*. Granada: Método.
- MCER: INSTITUTO CERVANTES (2002 [2001]). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC-ANAYA. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [consulta: 20/03/2018].
- NISBET, J. D. (1997). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- OXFORD, L. R. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Nueva York: Newbury House Publishers.
- PENADÉS, I. (2012). *Gramática y semántica de las locuciones*. Alcalá de Henares: UAH.
- PENADÉS, I. (2015). La enseñanza de la fraseología vinculada a los contenidos de los manuales de ELE. Pedro Mogorrón Huerta y Fernando Navarro Domínguez (eds.). Frankfurt.

- PÉREZ BERNAL, M. (2005). Fraseología y Metáfora. Materiales para la Enseñanza de la Fraseología en una L2. M^a Auxiliadora Castillo Carballo (coord.), *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE* (Sevilla, 22-25 de septiembre de 2004), Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 646-654.
- RUIZ GURILLO, L. (1998). *La fraseología del español coloquial*. Barcelona: Ariel.
- RUIZ GURILLO, L. (2001). *Las locuciones en español actual*. Madrid: Arco/Libros.
- RUIZ GURILLO, L. (2002). Compuestos, colocaciones, locuciones: intento de delimitación, *Léxico y gramática*, pp. 147-154.
- SÁNCHEZ, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años, Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.
- SANS, N., CORPAS, J. GARMENDIA, A., y SORIANO, C. (2013 [2005]). *Aula internacional*, 1. Barcelona: Difusión.
- SECO, M; ANDRÉS, O. y RAMOS, G. (2009 [2004]). *Diccionario fraseológico documentado del español actual: Locuciones y modismos españoles*. Madrid: Santillana.
- TIMOFEVA, L. (2008). Los principios definatorios de las unidades fraseológicas: nuevos enfoques para viejos problemas, *ELUA*, 22, pp. 243-262.
- WOTJAK, G. (1987). Uso y abuso de unidades fraseológicas, *Homenaje a Alonso Zamora Vicente*, 1, pp. 304-317.
- ZULUAGA, A. (1980). *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Tübingen: Max Hueber Verlag.

Profesor nativo o no nativo: estudio comparativo sobre la situación de la docencia y las actitudes de los estudiantes de ELE en Italia

GIULIA NALESSO

Università degli Studi di Padova

1. Introducción

Los objetivos de la investigación, que trata un estudio de corte comparativo sobre la figura del profesor de ELE en Italia, se desglosan de acuerdo a los siguientes puntos:

1. presentar una imagen-modelo de la situación actual de la docencia de ELE en Italia en relación con la natividad;
2. analizar las actitudes de los estudiantes al respecto.

Así pues, presentamos la condición del docente, sea a nivel escolar sea en ámbito universitario, e intentamos averiguar las preferencias de los aprendices.

El estudio ha sido llevado a cabo de forma experimental a través de la sumisión de dos cuestionarios a dos muestras de informantes.

2. Marco teórico

A partir de la siguiente afirmación de Rajagopalan (2006: 283): «Non-native speaker teachers (NNSTs) are typically treated as second class citizens in the world of language teaching»¹ reflexionamos sobre la dicotomía entre profesor nativo y no nativo que es, desde siempre, un tema debatido en la enseñanza-aprendizaje de las

1 «Los profesores no nativos se suelen considerar como ciudadanos de segunda clase en el mundo de la enseñanza de las lenguas extranjeras.» [Traducción de la autora]

lenguas extranjeras (en adelante, LE) (Medgyes, 1992 y 1994; Blanco y Henderson 1998; Braine, 1999; Chacón, 1999). En este ámbito los estudios sobre ELE gozan de la atención de varios investigadores, entre los que citamos a Lakatos y Ubach (1995), Martín Martín (1999), Gallego González (2008), Arroyo Martínez (2014), Rámila Díaz (2014) y Gozalo Gómez (2015), quienes han presentado sus trabajos durante ediciones anteriores del Congreso de ASELE. Al contrario, el panorama italiano aún cuenta con escaso material, si excluimos a Redondo Campillos (2010), cuyo trabajo trata la natividad exclusivamente desde el punto de vista del profesorado sin tener en cuenta, como hacemos aquí, las actitudes de los aprendices, que es el punto que pretendemos focalizar en esta ocasión.

Para empezar, hacemos hincapié en el hecho de que los expertos en lingüística aplicada, así como los profesores de LE, compartimos la idea de que el éxito de la acción docente no radica en ser o no ser nativo, sino que, sobre todo, es necesario tener conocimientos de didáctica y de pedagogía de segundas lenguas para alcanzar resultados valiosos en la enseñanza (Lakatos y Ubach, 1995: 239). Tal y como afirman Moussu y Llorca (2008: 316), la natividad no es efectivamente relevante y no se ha podido demostrar su superioridad de ninguna manera, si bien parece que un nativo conozca mejor la lengua, la pronunciación, la cultura y, por tanto, pueda transmitir las mejor. Para ello, apoyamos a Redondo (2010: 8), la cual plantea que es verdad que la figura del docente de LE está ligada a la representación ideal del nativo y que es «tópico difícil de desterrar». Pero, sea cual sea el origen del profesor, conviene tener en cuenta que en realidad son otras las condiciones *sine qua non* para llevar a cabo con provecho la actividad didáctica, además de la formación: la autoridad sociocultural y la capacidad de ajustar el propio discurso dentro de un contexto de uso, lo que nos lleva al «hablante intercultural», verdadero modelo a seguir. Tal como afirma Ghlamallah (2016, 425):

[...] los profesores y los que tienen que ver con la educación, por lo menos, tenemos que dejar de pensar que nativo significa profesor. [...] Para enseñar una lengua extranjera, el bilingüe que conoce la lengua materna de sus alumnos intenta buscar procedimientos que le permiten echar un puente no solo entre dos lenguas, sino también entre dos culturas.

Asimismo, conviene considerar otra peculiaridad del no nativo: la doble identidad de docente y estudiante (Gallego González, 2008: 491), debida a su propia experiencia de aprendizaje de la LE, gracias a la cual puede ayudar con más provecho a los alumnos en el desafío las dificultades propias de la adquisición lingüística (en adelante, ASL).

3. Metodología

Conscientes de que a la hora de reflexionar sobre la condición de natividad es preciso considerar los factores que acabamos de mencionar, hemos indagado sobre este tema a partir de un análisis experimental realizado con una doble encuesta, una dirigida a los profesores (A) y otra a los aprendices (B) de ELE en Italia.

Hemos diseñado dos cuestionarios con el objetivo de analizar la natividad y el nivel de enseñanza de los profesores-participantes, así como interpretar las opiniones al respecto de los alumnos-informantes. Conviene advertir que el muestreo es intencional y probabilístico al mismo tiempo ya que nos dirigimos exclusivamente a:

1. profesores de bachillerato y universidad, para restringir el campo de investigación dejamos fuera los niveles de educación primaria;
2. aprendices de nivel universitario procedentes de las carreras en Lenguas Extranjeras de diferentes instituciones (Universidades de Bolonia, Padua, Trieste, Verona), modelos del estudiante italiano al ser adultos involucrados en un proceso específico de ASL.

Además, hemos recurrido a la red social Facebook para publicar los cuestionarios, en el mes de julio de 2018, en algunos grupos² elegidos para satisfacer nuestra necesidad de encontrar dichas tipologías de informantes. De ahí que la participación fuese voluntaria y aleatoria, hecho que facilitó el desarrollo de la encuesta gracias a la disponibilidad de los encuestados y al ambiente distendido e informal.

Las Figuras 1 y 2 muestran los modelos de cuestionario: como se ve, la naturaleza cuantitativa de este método de elicitación de datos, por la adecuación al tema de estudio, nos ha permitido observar la situación y el sistema de creencias de los grupos. Propusimos una serie de preguntas o afirmaciones cerradas intentando ser lo más claros posible, evitar ambigüedades y enunciados complicados.

2 Los grupos son, en orden alfabético: A) *Insegnanti di spagnolo; Profesores de ELE; Profesores de Español por el mundo. ELE (Español Lengua Extranjera); Red de profesores de español – ProfeDeELE.es* y B) *Lingua Spagnola UNIPD; Mediazione Linguistica e Culturale – Università degli Studi di Padova; SSLMIT – Trieste; Unibo – Scuola di Lingue e Letterature, Traduzione e Interpretazione; Università degli Studi di Verona-Facoltà di Lingue e Letterature Straniere.*

A partir de su experiencia, conteste a las siguientes preguntas. ¡Gracias por su valiosa colaboración!
<p>¿Es usted hablante nativo de español?</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Sí ◆ No
<p>¿Quién cree que tiene más prestigio?</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Un profesor nativo. ◆ Un profesor no nativo. ◆ No hay diferencias.
<p>En lo que atañe a su carrera, ¿cree que ha tenido la formación didáctico-pedagógica adecuada para la enseñanza de ELE?</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Sí ◆ No
<p>¿En qué tipo de centro trabaja?</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Bachillerato ◆ Universidad
<p>¿Qué enseña? (es posible indicar más respuestas)</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Lengua ◆ Literatura y cultura ◆ Traducción ◆ Filología

Figura 1. Modelo de cuestionario A para profesores

A partir de tu experiencia, expresa tu opinión en torno a las siguientes cuestiones sobre el profesor de ELE (Español Lengua Extranjera). ¡Gracias por tu valiosa colaboración!
<p>¿En qué curso te encuentras?</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ II año de triennale ◆ III año de triennale ◆ I año de magistrale ◆ II año de magistrale
<p>En tus estudios de español has tenido...</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Solo profesores nativos. ◆ Solo profesores no nativos. ◆ Profesores nativos y profesores no nativos.
<p>Para enseñar bien una lengua extranjera el profesor debe ser nativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Estoy de acuerdo. ◆ No estoy de acuerdo, también los profesores no nativos pueden enseñarla bien. ◆ Creo que es indiferente que un profesor sea nativo o no.
<p>Lo que más aprecias en un profesor es...</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ El hecho de que sea nativo. ◆ Su capacidad para enseñar.
<p>Con respecto a la enseñanza de la gramática</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Un profesor nativo es mejor, porque conoce mejor la gramática. ◆ Un profesor no nativo que ha estudiado español puede conocer más la gramática que un nativo que no la haya estudiado. ◆ Es indiferente que el profesor sea nativo, lo importante es que sepa enseñarla bien.

<p>Con respecto a las clases de conversación y de interacción oral</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Un profesor nativo conoce la lengua y lo puede enseñar mejor. ◆ Un profesor no nativo ha recibido una formación y puede enseñarlo al igual que un nativo. ◆ Es indiferente que el profesor sea nativo, lo importante es que sepa enseñarlo bien.
<p>Con respecto a la enseñanza de la pronunciación</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Es mejor un profesor nativo porque tiene una pronunciación perfecta. ◆ Un profesor no nativo puede tener también una pronunciación buena y enseñarla bien. ◆ Es indiferente que el profesor sea nativo, lo importante es que sepa enseñarla bien.
<p>Con respecto a la enseñanza de la cultura</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Un profesor nativo es mejor porque es su propia cultura y la ha vivido. ◆ Un profesor no nativo puede haber aprendido la cultura extranjera en sus estudios y la puede enseñar igual de bien que un nativo. ◆ Es indiferente que el profesor sea nativo, lo importante es que sepa enseñarla bien.
<p>Capacidad para comprender las dificultades del estudiante</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Un profesor nativo entiende peor las dificultades de sus estudiantes. ◆ Un profesor no nativo ha tenido que aprender español y sabe cómo ayudar a sus estudiantes.
<p>Nivel de lengua inicial</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Para los niveles iniciales es mejor un profesor nativo. ◆ Para los niveles iniciales es mejor un profesor no nativo.
<p>Nivel de lengua intermedio/avanzado</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Para los niveles intermedio/avanzado es mejor un profesor nativo. ◆ Para los niveles intermedio/avanzado es mejor un profesor no nativo.

Figura 2. Modelo de cuestionario B para estudiantes

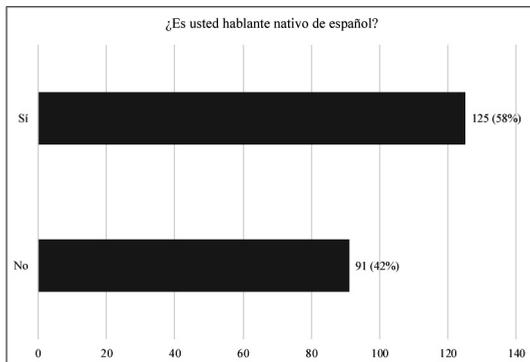
En síntesis, las preguntas del cuestionario A se concentran en la creación de un estado de la cuestión sobre la situación docente, preguntando tanto por la natividad y la formación de profesorado, como por su centro de trabajo y asignatura impartida. Mientras que el cuestionario B, más amplio, después de dos preguntas de corte sociológico, se fija en las actitudes de los aprendices en torno a: la enseñanza de la LE y sus componentes, además de sus opiniones en lo que atañe a la natividad.

4. Análisis: resultados y comentario

4.1. Análisis del cuestionario A

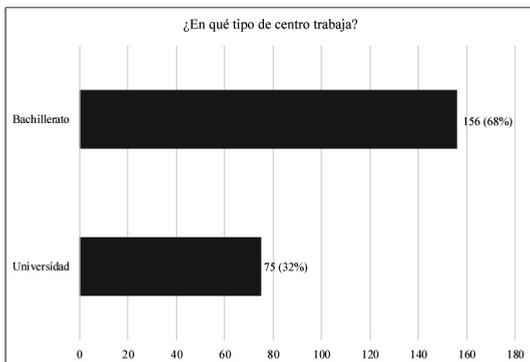
El gráfico 1 indica la relación estadística entre los profesores participantes nativos que son 125 (es decir, el 58 % de los encuestados) y los no nativos que son 91 (42 %).

Gráfico 1
Distribución de los profesores encuestados



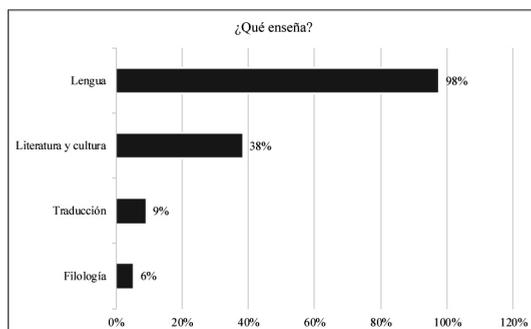
A propósito del centro de trabajo, el 68 % ha contestado «bachillerato», concebido más en general como educación secundaria, en cambio el 32 % trabaja en una universidad; 15 sujetos ejercen su profesión en ambos lugares.

Gráfico 2
Centro de trabajo de los profesores encuestados



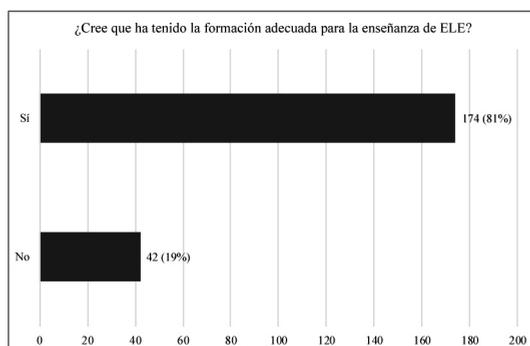
En lo que se refiere a la asignatura impartida –era posible indicar más de una respuesta– la gran mayoría enseña lengua, una cantidad apreciable se dedica a la enseñanza de literatura y cultura y, para terminar, los demás se dividen entre traducción o filología, tal como muestran los porcentajes del Gráfico 3.

Gráfico 3
Asignatura impartida



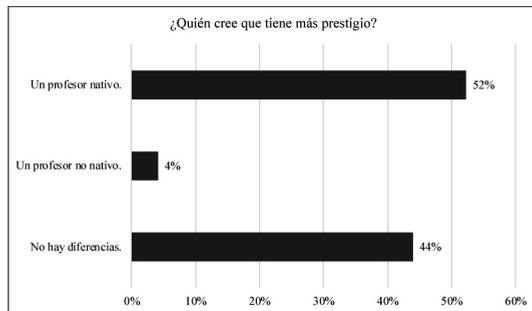
A propósito de la formación recibida, la mayor parte de los encuestados (81 %) afirma que sí, que han tenido un recorrido adecuado para su actual ocupación. No obstante, el restante 19 % indica la respuesta contraria, lo cual, sin atisbo de duda, es un dato relevante ya que involucra a un cuarto de la población encuestada.

Gráfico 4
Formación recibida



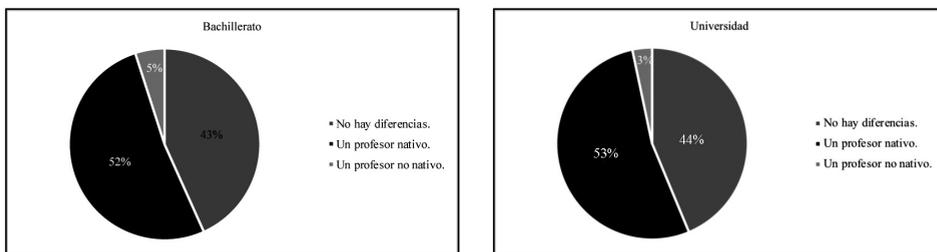
Por último, por lo que respecta a la cuestión del prestigio, un poco más de la mitad de los profesores-informantes (52 %) opina que un docente nativo tiene mayor prestigio, mientras que el 44 % plantea que no hay diferencias. Solo el 4 % invierte la tendencia al calificar más prestigioso al no nativo. De la lectura del gráfico parece que sigue vigente, incluso entre los mismos docentes, la idea de que la natividad es un factor de prestigio en el ámbito laboral del profesor de ELE, a pesar de que los estudios teóricos confirman la mayor relevancia de la formación.

Gráfico 5
Opiniones generales sobre el prestigio del profesor



Analicemos ahora la percepción que los encuestados tienen sobre el prestigio según su nivel de enseñanza del trabajo. De los cómputos resulta que no es conectado al entorno profesional: los gráficos indican la misma distribución de los valores. Efectivamente, un poco más de la mitad de los profesores opta por el nativo, seguido por «no hay diferencias» y, para terminar, por el no nativo que alcanza porcentajes muy bajos.

Gráfico 6 y Gráfico 7
Opiniones de los docentes sobre el prestigio del profesor

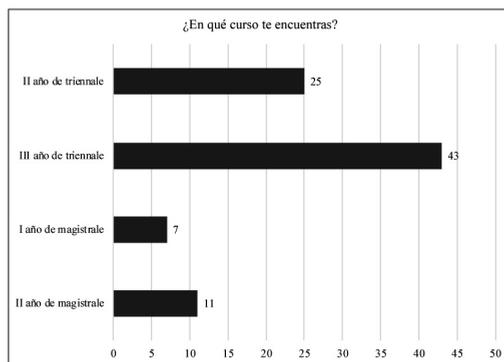


4.2. Análisis del cuestionario B

Antes de empezar el comentario, advertimos que en el sistema universitario italiano los estudios se dividen en dos ciclos distintos, entre los cuales el segundo es optativo. Contamos con un primer período de tres años que lleva a la licenciatura de *Laurea Triennale*, y una segunda etapa de estudio más especializado, dos años, que permite la obtención de otro título de licenciatura, la *Laurea Magistrale*, equivalente aproximadamente a un máster (cuarto y quinto año) ya que posibilita el acceso a los programas de posgrado. El Gráfico 8 da cuenta de la distribución

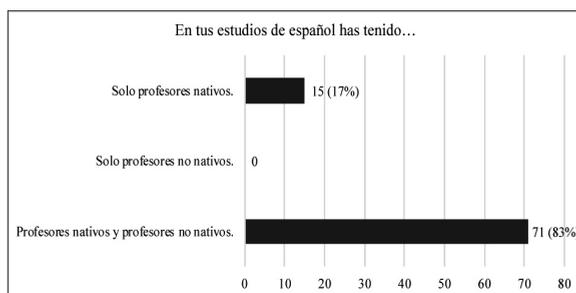
de los informantes entre los distintos cursos universitarios. Han intervenido 25 estudiantes del segundo año de *triennale* y 43 del tercer año, 7 del primer año de *magistrale* y 11 del segundo año.

Gráfico 8
Distribución de los estudiantes encuestados



Entre ellos, ningún encuestado ha tenido solo profesores no nativos. Al contrario, el 17 % ha estudiado exclusivamente con profesores nativos. Mientras que el 83 % lo ha hecho con profesores de ambos tipos, lo cual otorga validez a la encuesta desde el momento en el que la mayoría puede aportar informaciones valiosas, fruto de la propia experiencia con los dos tipos de docentes.

Gráfico 9
Formación recibida

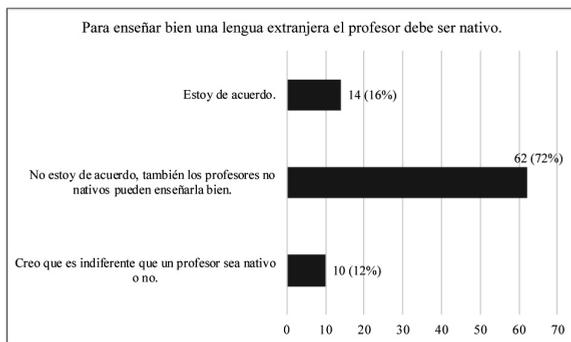


Consideremos ahora las posiciones frente a la afirmación «Para enseñar bien una lengua extranjera el profesor debe ser nativo». Conviene poner de relieve enseguida las escasas expresiones de acuerdo (16 %) que nos llevan a destacar, con más motivo, el desacuerdo del 72 % de los alumnos-informantes, para quienes también

los no nativos pueden enseñar bien la LE, a los que hay que añadir el 12 % que opina que la natividad es un hecho indiferente.

Destacamos que estos datos contrastan con los observados en el cuestionario A puesto que solo para el 44 % de los profesores-informantes la natividad era indiferente. Efectivamente, de la encuesta ha surgido que lo que más aprecian los estudiantes es la capacidad para enseñar frente al mero hecho de ser nativo.

Gráfico 10
Opiniones sobre la capacidad para enseñar una LE



Pero, analizando pormenorizadamente las opiniones de los estudiantes en lo que atañe a la enseñanza de los componentes de la LE, hemos detectados actitudes distintas:

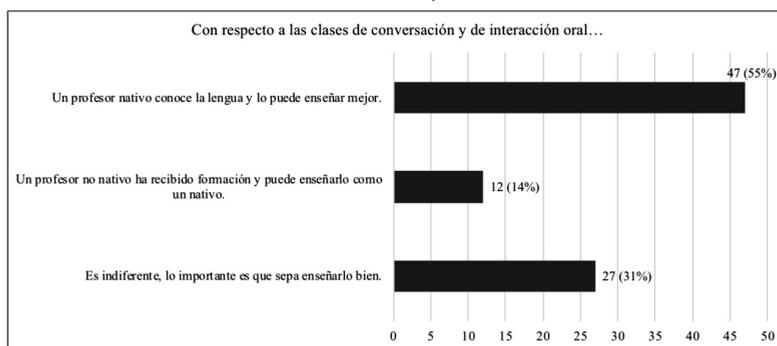
1. Con respecto a la gramática, el 52 % de los encuestados contesta que es indiferente el hecho de ser nativo o no ya que lo importante es saber transmitir bien los conocimientos. Solo el 3 % prefiere un profesor nativo, mientras que una parte considerable del grupo, el 44 %, afirma que un no nativo que ha estudiado ELE en su carrera puede conocer y explicar mejor que un español.

Gráfico 11
Enseñanza de la gramática



2. Con respecto a la conversación e interacción oral, el 55 % ha indicado que es preferible un nativo, aunque, el 31 % cree que es indiferente porque lo esencial es, otra vez, enseñar bien. El 14 % prefiere un no nativo puesto que ha recibido formación específica y sabe cómo enseñarlo bien.

Gráfico 12
Enseñanza de la expresión oral



3. Con respecto a la pronunciación, destacamos una neta superioridad (66 %) de las respuestas a favor del nativo, el cual tendría una pronunciación perfecta. Aunque para el 17 % el no nativo puede tener una pronunciación buena y enseñarla igualmente. El restante 16 % opina que es indiferente porque lo importante es saber enseñar.

Gráfico 13
Enseñanza de la pronunciación



4. Con respecto a la cultura, detectamos una dispersión de creencias: el 44 % prefiere el nativo por haberlo vivido en primera persona, el 30 % ha apuntado el

no nativo porque lo ha estudiado, el 26 % asevera que le da igual, por las mismas razones que antes, esto es, «lo importante es que sepa enseñarla bien».

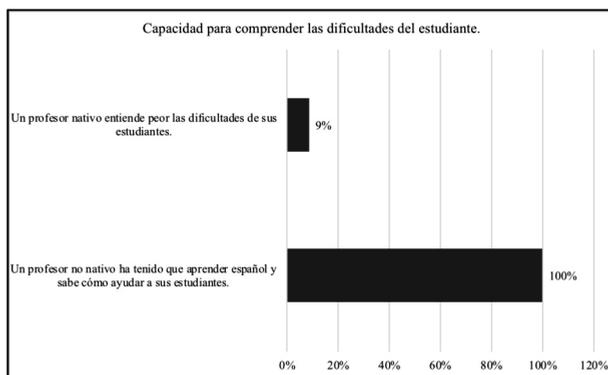
Gráfico 14
Enseñanza de la cultura



De la comparación de los gráficos precedentes se deduce que los alumnos tienen una percepción desliada entre la figura global del profesor y los componentes lingüístico que enseña, ya que en general son indiferentes a la cuestión de la natividad mientras que sus actitudes cambian al considerar los distintos temas de enseñanza.

Pasando a otra pregunta, como era esperable, resulta que un no nativo comprende mejor las dificultades del alumnado ya que él mismo ha sido estudiante. En el gráfico 15 apreciamos que todos los encuestados han indicado esta afirmación y algunos (9 %) lo han aun reiterado, apuntando también que un no nativo entiende peor los problemas de aprendizaje.

Gráfico 15
Opiniones sobre la comprensión de las dificultades del alumnado



Por último, preguntamos si conforme al nivel de LE un tipo de profesor es mejor que otro. Como consecuencia lógica del gráfico anterior, la mayoría de los estudiantes prefiere un no nativo en niveles iniciales y a medida que los conocimientos progresan se inclinan por el nativo. Parece que los aprendices consideran que un docente no nativo tiene más posibilidades empáticas y, por tanto, se sienten más seguros a comienzos de la ASL mientras que sucesivamente creen que el nativo puede aportarles más conocimientos.

Si analizamos la distribución de las respuestas de los informantes según el curso en el que están matriculados, en las respuestas vemos una relación coherente entre las ideas generales y el grado de enseñanza. La mayoría de los alumnos de *triennale* prefiere un docente no nativo para niveles iniciales y un nativo para niveles más altos. Los de segundo año de *magistrale* confirman esta tendencia porque el 10 % considera mejor el no nativo durante la fase elemental de la ASL, contra el 2 % que indica el nativo. Asimismo, casi todos optan por un profesor nativo en etapas avanzadas. Así pues, parece que a la hora de contestar han utilizado la propia experiencia personal. Igualmente, todos los alumnos del primer año de *magistrale* se conforman con las opiniones de los demás compañeros en lo que atañe al nivel intermedio/avanzado, pese a que el 71 % elija mejor docente para el curso inicial un nativo.

Gráfico 16 y Gráfico 17

Opiniones sobre el mejor profesor para niveles iniciales de ELE

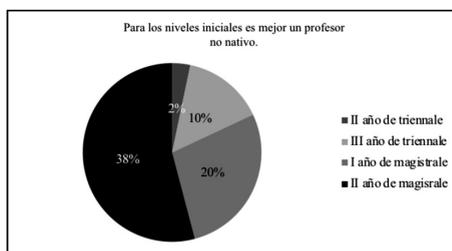
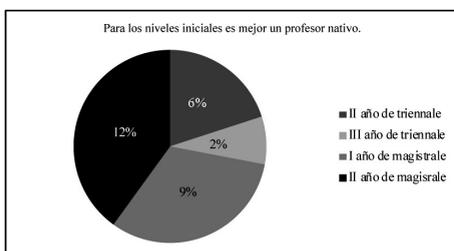


Gráfico 18 y Gráfico 19

Opiniones sobre el mejor profesor para niveles avanzados de ELE



5. Conclusiones

Dentro de nuestro corpus un poco más de la mitad está formada por profesores de ELE nativos, entre los cuales una ligera mayoría (52 %) cree que la natividad es fuente de más prestigio. Hecho en el que no incide el ámbito laboral ya que hemos comprobado que ambos tipos de docentes han contestado de la misma manera.

Comentando las actitudes de los estudiantes, en lo que atañe a la figura global del profesor, el 72 % no está de acuerdo con la supremacía de los nativos y, además, el 12 % opina que es una cuestión indiferente.

Pese a esto, al generalizar los datos, hemos detectado una percepción distinta cuando se desglosan los componentes del aprendizaje. Todos los aprendices atribuyen un peso considerable a la natividad, en particular a la pronunciación (66 %), pero, por el contrario, para el aprendizaje de la gramática casi la mitad prefiere el no nativo (44 %).

En todo caso, un porcentaje significativo (98 %) concede mucha importancia a la capacidad didáctica frente al hecho de ser nativo (2 %).

Para terminar, relacionando las respuestas de los alumnos con el grado de enseñanza en el que están se percibe cierta correspondencia: de hecho, cuánto más adelante se encuentran en la ASL, más utilizan su experiencia. De todos modos, en algunos casos no aparece esta relación coherente, posiblemente porque prevalece una idea tópica, incluso por encima del propio transcurso personal.

A modo de conclusión, si bien se trata de un campo poco explotado, presenta un enorme potencial ya que propone reflexiones interesantes y, sobre todo, cuenta con un público definido que tiene necesidades específicas, lo que alienta a seguir investigando en este ámbito, quizás ampliando la muestra de manera que sea posible analizar la situación global del profesorado.

Referencias bibliográficas

- ARROYO MARTÍNEZ, L. (2015). Profesor nativo o no nativo: estudio estadístico sobre la preferencia en estudiantes universitarios, Y. Morimoto, M.^a V. Pavón Lucero, R. Martínez (eds.). *Actas del XXV Congreso Internacional de ASELE* (Madrid, 17-20 de septiembre de 2014). Madrid: Copysan, pp. 131-138. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0131.pdf [consulta: 04, junio, 2018].
- BLANCO, M. L. y HENDERSON, R. (1998). Advantages and disadvantages of native and non-native language teachers, *GRETA*, 6/(2), pp. 17-21.

- BRAINE, G. (1999) (ed.). *Non-Native Educators on English Language Teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- CHACÓN, R. (1999). El componente 'nativo' entre las cualidades del profesor de lenguas extranjeras. *Actas de las XIV Jornadas pedagógicas de GRETA* (Granada, 10-12 de septiembre de 1998), pp. 111-120.
- GALLEGO GONZÁLEZ, S. (2009). ¿Hablamos o reflexionamos? Cómo preparar un curso para profesores no nativos, A. Barrientos Clavero, J. C. Martín Camacho, V. Reyes Delgado Polo, M.^a I. Fernández Barjola (eds.). *Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE*, Vol. 1, (Cáceres, 24-28 de septiembre de 2008), Universidad de Extremadura: Servicio de Publicaciones, pp. 485-492. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0485.pdf [consulta: 04, junio, 2018].
- GHLAMALLAH, Z. B. (2016). El profesor no nativo entre inseguridad y legitimidad, O. Cruz Moya (ed.). *Actas del XXVI Congreso Internacional de ASELE* (Granada, 16-19 de septiembre de 2015). Madrid: Copysan, pp. 415-428. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0415.pdf [consulta: 05, junio, 2018].
- GOZALO GÓMEZ, P. (2015). El profesor nativo ha muerto: Análisis de las creencias de estudiantes de ELE. Y. Morimoto, M.^a V. Pavón Lucero, R. Martínez (eds.). *Actas del XXV Congreso Internacional de ASELE* (Madrid, 17-20 de septiembre de 2014). Madrid: Copysan, pp. 415-424. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0415.pdf [consulta: 04, junio, 2018].
- KANAVILLIL, R. (2006). The trauma of being a NNST. E. Llurda (ed.), *Non-Native Language Teachers: Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession*. New York: Springer, 283-304.
- LAKATOS, S. y UBACH, A. (1995). ¿Profesor nativo o no nativo?. M. Rueda, E. Prado, J. Le Mem, F.J. Grande (eds.). *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE* (León, 5-7 de octubre de 1995). León: Universidad de León, pp. 239-244. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0238.pdf [consulta: 04, junio, 2018].
- MARTÍN MARTÍN, J. M. (1999). El profesor nativo de español. F. Franco, C. Soler, J. de Cos, M. Rivas, F. Ruiz (eds.). *Actas del X Congreso Internacional de ASELE* (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999). Cádiz: Universidad de Cádiz, pp. 433-438.
- MEDGYES, P. (1992). Native or non-native: who's worth more?, *ELT Journal*, 46(4), pp. 340-349.
- MEDGYES, P. (1994). *The Non-Native Teacher*. London: Macmillan.
- MOUSSU, L. y LLURDA, E. (2008). Non-native English-speaking English language teachers: History and research, *Language Teaching*, 41, pp. 315-348.

- RÁMILA DÍAZ, N. (2015). Profesor nativo o no nativo: estudio estadístico sobre la preferencia en estudiantes universitarios Y. Morimoto, M.^a V. Pavón Lucero, R. Martínez (eds.). *Actas del XXV Congreso Internacional de ASELE* (Madrid, 17-20 de septiembre de 2014). Madrid: Copysan, pp. 779-788. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0779.pdf [consulta: 04, junio, 2018].
- REDONDO CAMPILLOS, A.B. (2010). Creencias de tres profesores italianos de E/LE: estrategias de enseñanza, importancia de la formación y autoridad sociocultural del profesor no nativo, Memoria de Máster, Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, *Suplementos MarcoEle*, 11. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/11/redondo_creencias.pdf [consulta: 25, mayo, 2018].

La herencia lingüística española en Orán

LAHOUARIA NOURINE ELAID

Universidad de Orán 2 Mohammed Ben Ahmed

1. Introducción

Nos gustaría participar en el eje: Perfiles lingüísticos en la enseñanza y el aprendizaje del español LE/L2, con su subtítulo: El español como lengua de herencia (ELH). España es el país cuyo ejército ha quedado más tiempo en tierra argelina debido a la cercanía geográfica y porque formaba parte del proyecto extensionista español vista la naturaleza estratégica del territorio: está a las puertas del Mediterráneo y es en una zona de paso entre dos continentes. En esta comunicación no vamos a hablar de los conflictos militares, los choques políticos ni de las perturbaciones entre la España conquistadora y Argelia de los siglos XV, XVI, XVII y XVIII, son hechos probados históricamente; nos focalizamos en este modesto trabajo sobre la herencia lingüística que la presencia española ha engendrado.

A partir de los contactos entre estas potencias del mar Mediterráneo se produce una hibridación cultural. Tal es el caso de Orán (la segunda ciudad argelina después de la capital Argel, se sitúa en el noroeste del país) que conoció una fuerte influencia española desde 1502 caracterizada por una aportación migratoria particularmente importante durante la colonización francesa (de 1830 hasta 1962). Como oranesa, las huellas lingüísticas españolas conservadas en la variedad de nuestro dialecto me interesan muchísimo, los oraneses utilizan un gran número de palabras españolas en su vida cotidiana y estos hispanismos que intentamos poner de relieve en nuestra comunicación están ligados a la larga presencia española en Orán de casi cinco siglos, es decir, mucho mayor que la francesa.

En el congreso del año pasado nos hemos referido a los préstamos españoles en el dialecto oranés de manera social, hoy vamos a presentar las prácticas lin-

güísticas de los pescadores y los individuos del sector profesional pesquero oranés porque es importante saber que en este sector todo es español y se ha conservado de manera extraordinaria. Es importante señalar que la ciudad de Orán se construyó a partir del puerto, de la marina y del barrio Sidi El Houari, el santo patrón de la ciudad. La presencia concentrada de los españoles en este espacio ha dado lugar a una hibridación cultural que queda inexplorada y sería interesante iniciar la tarea de la recuperación de nuestra historia común y de nuestra herencia lingüística.

2. Los objetivos

Nuestro objetivo es poner de relieve las huellas españolas en las prácticas del sector pesquero. Este préstamo léxico es el medio más conocido que resulta de un contacto lingüístico. Primero intentamos comprender el fenómeno del préstamo y la gestión léxica en las prácticas pesqueras de nuestra ciudad, y a partir de aquí podemos tener en perspectiva los hispanismos en su lengua de origen y los hispanismos que experimentan modificaciones fonológicas, morfológicas y semánticas. Nos interesan las situaciones un poco complejas teniendo fines diversos: comunicativos, expresivos, sociolingüísticos, etc. En el siguiente apartado desarrollamos cómo y por qué una lengua se expande en un espacio que no es el suyo.

3. El factor geográfico

Cuando una lengua está en expansión, va a seguir un eje determinado teniendo en cuenta los contactos y los movimientos de los individuos. La propagación de una lengua depende de la naturaleza del contacto y los espacios en que se realiza este último. En la paz la difusión se realiza rápidamente, pero en caso de guerra los autóctonos rechazan la lengua. El caso del español en Orán es especial porque se realizó antes y sobre todo durante la colonización francesa de Argelia. Este fenómeno es el resultado de las relaciones intralingüísticas entre oraneses y españoles. La adopción de hispanismos permitió la extensión del léxico dialectal oranés y produjo cambios considerables en el lenguaje del préstamo. Esta última forma parte de una perspectiva sociolingüística destinada a resaltar el impacto del préstamo en el sistema de acogida y a exponer las consecuencias lingüísticas y sociolingüísticas resultantes. Ciertamente, hay otros fenómenos que surgen y que tratamos de comprender a través de este estudio.

4. El factor económico

El comercio juega un rol intermediario lingüístico cuando se trata de dos comunidades vecinas que utilizan códigos diferentes. La historia de un país revela que las culturas extranjeras pueden entrar en contacto con la cultura local y cualquiera que sea la naturaleza del contacto siempre habrá impactos e inflexiones lingüísticas.

5. El factor lingüístico

Resulta que el carácter dinámico de la sociedad y el lenguaje se enfrentan a las preocupaciones de la sociolingüística. Esta última estaba interesada en la acción de los factores lingüísticos sobre los hechos sociales, por un lado, y en la acción de los factores sociales sobre los hechos del lenguaje, por el otro. Por supuesto, los cambios se suman sin que los oradores se den cuenta de esto, lo quieran o no, los miembros de una comunidad lingüística participan en la evolución y en el cambio del idioma que utilizan todos los días. Después de evocar los factores que favorecen el paso de una lengua a otra y cómo participan en su evolución vamos a dedicar la siguiente parte al fenómeno de los préstamos que nos interesa en esta exposición.

6. ¿Qué es un préstamo?

Son palabras que una lengua toma de otra, adaptándolas a su fonética e incorporándolas a su vocabulario por causa de la convivencia o proximidad geográfica. Los préstamos lingüísticos pueden ser palabras o morfemas que son adaptados con pocas modificaciones o, incluso, sin cambios. Este fenómeno es posible cuando un idioma tiene una amplia influencia cultural en zonas donde se hablan otras lenguas. En el caso de Orán nos sorprende el delicado léxico conservado y prestado no solo al español y al francés, sino a todos los idiomas que se presentan o se hablan en Argelia. Y lo que también es interesante es la gestión del *stok* léxico basado en la elección que hacen los sujetos para expresar tantos objetos y tantas ideas posibles y sin ninguna ambigüedad, como se nota en esta cita:

L'usage sélectif des moyens d'expressions atteste sa compréhension pendant l'acte de parole. Et prouve que ces stoks avec ses référents et ses modalités d'emploi, sont disponibles en lui quand les circonstances l'exigent. [...] ce que fait un peuple soit à des langues mortes, soit aux idiomes de ses voisins témoignent à la fois des lacunes qui existaient dans son vocabulaire et de sa capacité à accueillir de nouvelles idées ou de nouveaux éléments de culture ; ils attestent, en même temps, l'influence exercée sur

ce peuple, soit par l'instruction qu'il acquiert, soit par le commerce plus ou moins amical des étrangers avec lesquels il se trouve en rapport.¹

Ciertos préstamos son requeridos para expresar necesidades socioculturales, económicas o religiosas. Los hispanismos en las prácticas lingüísticas pesqueras de Orán representan ciertas realidades que la lengua francesa no tiene:

Sarbavida ► salvavida (el chaleco salvavidas)

Tiraelyerrolmar ► tira el ancla al agua

Wentate moro ► levántate moro

Aya kante kante lo que podemos traducir por: ahora va a empezar la subasta

También podemos especificar el papel que desempeña el préstamo en las prácticas lingüísticas, sin duda rellena vacíos léxicos pero también se articula en el discurso como elemento necesario para mantener la regularización discursiva: [Šahadlgente], lo que podemos traducir por: ¿Quiénes son esas malas personas? También el préstamo está muy presente en los topónimos como: lbukha/aguja, ri-you/ río salado, Madrid; o bien en nombres de pájaros: lgabina/ gaviota.

7. La derivación

7.1. Los prefijos

Es un fenómeno que consiste en retomar la última consonante de la palabra española para formar o bien un verbo o un nombre, por jemplo: Fresco ► frisco/a, feršika ► nombre, Yatferšek ► verbo. Tocar ► mtoke adjetivo con el sentido de loco es decir algún *djin* lo ha tocado y desde entonces ha perdido la razón lo que se llama en árabe clásico *al-mes*. El prefijo está empleado también para expresar imperativo: alargue ► asonde.

7.2. Los sufijos

Los sufijos ico «iko», ica «ika», «ota» son utilizados como diminutivos y asociados a nombres de pescado:

Sepia-sipia ► sipeniku

Jorel-jurin ► juriniku

1 NASSER, F. (1966). *Emprunts lexicologiques: du français à l'arabe des origines jusqu'à la fin du XIX^e s.*, p. 18. Tesis doctoral. París.

Boga►bugavbugika
Lacha-lacha►lachota

Además muchas unidades léxicas conservan sus sufijos y se introducen sin modificación alguna en el dialecto oranés:

Motorista►moturista
Chiquillo►chiquillu

8. La composición

Toda esa operación conduce a incrementar las unidades lexicales y enriquecer la lengua: basta-basta, abasta-abasta, la primera significa que no hay que añadir más y que nos limitamos a eso, en cuanto a la segunda, significa ¡cállate! y ¡no digas más ! con orden imperativo.

«¡Ah, lyoum rak mala cara»► ¡Ah! hoy tienes mala cara
«Trinsa sigura»►trenza segura►cuerda segura
«Hey, mala pata?»► ¿Estás de mal humor, sí?
Mala gorda►una gran ola►mal tiempo para navegar

Notamos que hay ejemplos que se colocan como unidades yuxtapuestas, otras vienen más armoniosas, facilitan la expresión del sujeto hablante. Estas unidades complejas, *lexicaliséés* se manejan frecuentemente en la comunidad pesquera del puerto de Orán.

9. Sentido lexicográfico de los hispanismos y uso contextual

La definición del diccionario tiene un valor genérico denotando un objeto, un proceso o una cualidad (sustantivo, verbo, adjetivo...). Es una definición que se apoya sobre la propiedad metalingüística de la lengua. Sin embargo, en el uso de los préstamos, las unidades lexicales toman otras dimensiones, el usuario de la lengua establece elecciones sintácticas y morfosintácticas. Por ejemplo, la palabra compuesta, mala gorda –citada anteriormente y que significa una ola gigantesca y peligrosa– desde el punto de vista de la morfología léxica, es una formación de una nueva unidad lo que se llama en francés *lexicalisation*.

Pero si analizamos el sentido lexicográfico de los dos elementos que forman esta unidad, notamos que no tiene nada que ver con el sentido atribuido por los pescadores de Orán. Como por ejemplo del verbo *tokeit* (tocar) que significa ¿has

tocado el fondo o has llegado al fondo?. Aquí se refiere más a llegar que a tocar. Así, los pescadores oranese han inventado un nuevo significado en la realidad lingüística del sector pesquero oranese: una realidad extralingüística. Lo que ha ayudado a los hispanismos a conservarse bien en el dialecto oranés es que los pescadores viven en el mismo barrio, llamado de manera general Sidi El Houari, lo que facilita que las prácticas temáticas se retomen en la vida social.

10. Hispanismos registrados en el habla oranese en general y precisamente en las prácticas lingüísticas de los pescadores

- Bukha ▶ aguja
- Baldé ▶ balde
- Boulitcha ▶ boliche
- Boursa ▶ bolsa
- Boubina ▶ bobina
- Bota ▶ bota
- Boya ▶ boya
- Cabano ▶ cabaña
- Cabrero ▶ cabrero
- Caldero ▶ caldero
- Citirna ▶ citerna
- Coucou ▶ cuco
- Farora ▶ farola
- Garbiyou ▶ garbillo
- Garéta ▶ garita
- Kourda ▶ cuerda
- Lamba ▶ lámpara
- Manda ▶ manda
- Micha ▶ mecha
- Mowéyé ▶ moelle
- Palangré/palangrota ▶ palangre
- Paléta ▶ paleta
- Popa ▶ popa
- Rimou ▶ remo
- Rol ▶ rol listado, enumeración, catálogo, relación, registro, inventario
- Servita ▶ servilleta

Estos ejemplos no presentan ningún cambio semántico, están utilizados como términos morfológicos designando un objeto, un proceso o una cualidad. Cuando los usuarios los utilizan en contextos diferentes conservan siempre sus sentidos y sus mismos valores semánticos. Lo que nos empuja a considerarlos como préstamos completos (préstamo del significado y significante), contrariamente a los que conservan solo el uso sonoro o el significante. Hemos notado también que muchas palabras españolas se usan a pesar de que existen sus equivalentes en el habla oranesa o incluso con préstamos del francés:

Lbogado►abogado►l'avocat, Lcola►la cola►la chaîne o la queue, Amigo►el migo►l'ami, Rapido►rápido►rapide.

Estas palabras están utilizadas de manera alternativa, se trata de una de las características de las prácticas lingüísticas de la comunidad de Orán. Además de eso, es necesario señalar otro fenómeno ligado al contacto directo con los españoles, por ejemplo la palabra *sardina* que los pescadores y sus familias usan para designar un pez mediterráneo con sus especificidades biológicas, mientras los jóvenes o los extranjeros de la región usan *sardina* para designar las tres variedades: sardina, boquerón y lacha. Lo mismo ocurre para designar los barcos, usan *pareja*² para designar el barco de pesca, y *abor* para designar las embarcaciones de personas y de comercio. Los viejos pescadores y los individuos del territorio conocen perfectamente la diferencia entre: galeón, galera, navío, nao, nave, bajel, velero, abor, bote, pareja, carabela, etc. Lo que hemos notado en el terreno, es que la generación que ha convivido desde hace mucho tiempo con los españoles usa los hispanismos de manera más amplia y precisa. En cuanto a la nueva generación, a pesar de su escolarización, los medios tecnológicos que están a su disposición y del contexto multilingüe exigido en la escuela por el estado, no dominan el español como lo hacen los marineros, analfabetos en su mayoría.

Durante nuestros contactos con los pescadores y preguntando a los miembros de nuestra familia que tienen galeones o lo que se llama en francés *les chalutiers*, hemos destacado palabras que han sufrido un cambio total de su significado sin ningún rasgo semántico como es el caso por ejemplo de «*proba*» y «*passarrella*». «*Proba*» quiere decir en el habla pesquero «proa», en su lengua de origen es la parte delantera del barco que con forma de cuña corta las aguas.³ Proa, en las prácticas lingüísticas de los pescadores se pronuncia *proba*, lo que ocurrió es que

2 Arte de pesca que consiste en que dos barcos arrastran una red barreada de profundidad.

3 Disponible en: <https://sailandtrip.com/partes-de-un-barco>. Consultado en septiembre de 2018.

al adoptar este préstamo los hablantes pescadores analfabetos se registró «proba», que quiere decir, «persona honrada que trabaja con integridad». Estamos frente a dos significados diferentes debido a la presencia o ausencia de la «b», los pescadores lo dicen con dos usos diferentes:

Roh proba►va todo recto
Rah proba► está en frente

En cuanto a *passarrella*► pasarela, que en su lengua de origen quiere decir, puente pequeño o provisional, pasillo estrecho y algo elevado por donde desfilan los modelos, los pescadores la usan para indicar la cabina del *rais* o el conductor del galeón, debido probablemente al espacio estrecho donde trabaja el *rais*.

Se nota pues que el factor económico contribuye en la consolidación del español en nuestra ciudad y lo que es anecdótico es que en nuestro tiempo la historia se repite. La vecindad geográfica vuelve a acercar las dos orillas, y los salarios españoles vuelven a ser agentes determinantes en esa nueva era de emigración. El factor económico en estos últimos años favorece una mayor migración española hacia Orán por motivos económicos. Se trata de profesionales de la construcción y sectores afines que emprenden su viaje hacia Argelia, país en pleno auge económico. Encuentran trabajo en SEOR, una empresa que se encarga de renovar las redes de la canalización de agua en todo el país. Trabajan en la agricultura, la desalinización de agua, medicina y en la restauración de edificios.

La diferencia que existe entre estos españoles y los anteriores, es que en la actualidad la migración española hacia Orán tiene un carácter transitorio, al menos en su fase inicial, y no es en absoluto permanente. Los medios de transporte tan avanzados dificultan el hecho de pensar en estancias más largas o continuas, no obstante, es posible que con el tiempo, los hijos de los antiguos españoles sigan las huellas de sus padres.

11. Conclusión

Podemos decir que si corresponde al sistema acogedor configurar un modo de funcionamiento morfológico de los préstamos que debe servir como soporte para el uso correcto, es responsabilidad de los sujetos hablantes y la naturaleza misma del préstamo respetar una cierta norma o estándar. Ya sea que se sometan o no a las mismas estructuras morfológicas de la lengua de acogida, los préstamos al menos se combinan con una especie de regularidad de acomodación en las prácticas lingüísticas. Son tan utilizados por toda la comunidad pesquera oranesa que terminan integrándose en su uso diario de manera sistemática.

Referencias bibliográficas

- NASSER, F. (1966). *Emprunts lexicologiques: du français à l'arabe des origines jusqu'à la fin du XIX^e s.* Tesis doctoral. París.
- KAMEL, K. (2007). Les immigrés espagnols dans les camps en Algérie (1939-1941), *Annales de démographie historique*, 1(113), pp. 155-175. Ed. Belin.
- LAJO PÉREZ, R. (1990). *Léxico de arte*. Madrid: Akal.
- RUFF, P. (1998). *La domination espagnole à Oran sous le gouvernement du comte d'Alcaudete 1534-1558*. Saint-Denis, France: Editions Bouchène.
- RODRÍGUEZ VILLA, A. (2007). España y los países musulmanes durante el Ministerio de Floridablanca. *Boletín de la Real Academia de la Historia*. Tomo 56, año 1910. Madrid: Biblioteca virtual Miguel de Cervantes.

Ciberespañol: ¿Un nuevo reto en la enseñanza de ELE?

ANNA NOWAKOWSKA-GLUSZAK
Universidad de Silesia

1. Introducción¹

La pregunta planteada en el título del presente texto está inspirada por los trabajos de diplomatura de los estudiantes del Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos de la Universidad de Silesia (Katowice, Polonia) realizados en el marco del Seminario de Lingüística. En Polonia, al final de los estudios de grado de tres años, los estudiantes están obligados a escribir y defender una tesina de lingüística, de literatura o de traducción. Normalmente, ellos mismos eligen el tema, aunque el profesor que dirige el seminario y que propone el tema general, debe aceptarlo.

En el curso académico 2017-2018 al ser responsable del seminario de lingüística, propuse el tema: «El español en Internet». Las razones fueron varias, pero entre las más relevantes puedo citar tres:

- 1) En la actualidad la mayoría de los estudiantes al realizar sus proyectos de investigación buscan datos y materiales en Internet;
- 2) Internet se ha convertido en la plataforma principal de comunicación intercultural, por eso se puede suponer que en el futuro la mayoría de los estudiantes de lenguas extranjeras desarrollará su carrera profesional en o mediante la Red.
- 3) Y, *last but no least*, quería aprender algo de ellos, ver cómo los jóvenes actúan en la Red y hasta qué punto son conscientes de los procesos que influyen en la lengua y en el comportamiento comunicativo de los internautas.

1 Quiero dar las gracias a mis estudiantes por inspirarme a escribir este artículo.

La temática del seminario exigió modificar un poco la forma y los métodos de trabajo, por ese motivo opté por lo que en *coaching* y organización de empresa se llama *reverse mentoring*². Dejé el papel de profesora y, tras aportar a los estudiantes las herramientas metodológicas y conocimientos generales sobre cómo realizar un proyecto de investigación y cómo escribir un trabajo de diplomatura, me convertí en su tutora.

Los estudiantes escribieron sobre varios temas: el lenguaje de los emoticonos, los *click-baits*, microblogueo, el lenguaje del odio, terminología específica de Internet, condensación de la lengua, manipulación política en Twitter, etc., pero todos los trabajos me convencieron de que ante nuestros ojos se está desarrollando una nueva dimensión de la lengua y de la comunicación –bastante presente ya en los estudios teóricos– que no puede ser ignorada en la didáctica de las lenguas extranjeras.

Según mis observaciones, nosotros, los profesores, aún solemos tratar las modificaciones de la lengua en Internet como algo curioso, desviado o incorrecto. Lo atribuimos a la juventud despreocupada por las normas, a veces inculta, mientras que en realidad se trata de una nueva forma de comunicación. Y si para las personas nativas, los rasgos de esta ciberlengua emergente pueden parecer naturales e intuitivos, para un usuario extranjero constituyen un reto, una dificultad, tanto desde el punto de vista de su descodificación (¿qué dicen?) como la de su interpretación (¿qué quieren decir?).

2. ¿De qué estamos hablando? Definición del ciberlenguaje

Las palabras *ciberespañol*, *ciberhabla* o *ciberlenguaje* no se encuentran en el *Diccionario de la Real Academia Española*³, sin embargo, ya en el año 2002 David Crystal en su libro *El lenguaje e Internet* (2002) escribió que el término *ciberhabla* (*Netspeak*) es una alternativa a *netlish* o *weblish*, lenguaje de Internet, discurso electrónico, lenguaje electrónico, discurso escrito interactivo, CMC (*Computer-Mediating Communication* [Comunicación a través de Internet]) (Crystal, 2002: 28). En las referencias que encontramos sobre el tema aparecen denominaciones vinculadas a contextos concretos como *idioma Messenger*, *la escritura del chat*,

2 Alan Webber, el co-fundador de Fast Company, explica el *mentoring reverso* de la manera siguiente: «It's a situation where the old fogies in an organization realize that by the time you're in your forties and fifties, you're not in touch with the future the same way the young twenty-something's. They come with fresh eyes, open minds, and instant links to the technology of our future», <https://www.forbes.com/sites/work-in-progress/2011/01/03/reverse-mentoring-what-is-it-and-why-is-it-beneficial/#7c84bf9021cc> [consulta: 30.10.2018].

3 www.rae.es [consulta: 30.10.2018].

el lenguaje de Internet, lenguaje de los SMS. Todas ellas demuestran la multidimensionalidad del fenómeno en cuestión, indicando, al mismo tiempo, que estamos hablando de un fenómeno fruto de la unión entre lengua y tecnología.

Si los términos que acabamos de mencionar parecen o muy amplios o se enfocan en los contextos de uso, en la bibliografía especializada española encontramos denominaciones más específicas, enfocadas, en un principio, en aspectos lingüísticos. Por ejemplo, Marta Torres i Vilatarsana (2004) propone el término *escritura ideofonemática o simplificada* que, según David Cassany, resulta más especializada y transparente que las propuestas por Crystal (2002) ya que

incluye el término *fonemático*, que destaca el rasgo de esta escritura que simplifica las grafías que no se corresponden con su equivalente fonético, y el término *ideo*, que se refiere al hecho de que dicha escritura también puede incorporar elementos semióticos (emoticonos, juegos ortotipográficos, repeticiones de letras) para marcar la emotividad o expresividad del hablante. (Cassany, 2015: 5)

La denominación utilizada por Cassany, enfocada en los aspectos formales y gramaticales de la lengua, parece reducir de alguna manera el fenómeno en cuestión ya que, desde el punto de vista didáctico, hablamos de un fenómeno cultural, una nueva forma de comunicarse de los nativos digitales (Prensky, 2004) o ciber Ciudadanos (Crystal, 2002) en un ámbito específico (ciberespacio), mediante unas herramientas nuevas (chat, Messenger, WhatsApp, etc.), donde los papeles de los participantes y la relación entre ellos están redefinidos (véase Millán, 2006: 75). Hablamos de una forma de comunicarse que se está desarrollando junto con el mismo desarrollo de la sociedad. Y no se trata solamente de la influencia de la tecnología en la comunicación humana, sino de un fenómeno sociológico más amplio, donde los miembros de la ciber sociedad –que por definición es muy variada y heterogénea– buscan de manera más o menos consciente una nueva forma de manifestar su (ciber) identidad. Berlanga y Martínez (2010: 57), al analizar la retórica de Facebook, sugieren que se trata de una jerga utilizada en la Red por los usuarios no especializados que por recurrir a las abreviaturas de modo poco canónico, por emplear los emoticonos o *smiles* para expresar sentimientos y emociones, por no respetar la ortografía ni las reglas sintácticas demuestran su actitud rebelde hacia la realidad y el sistema tradicional de valores.

3. Rasgos del *ciberespañol*

Aunque, como acabamos de mencionar, el ciberlenguaje es un fenómeno multidimensional determinado por los aspectos tecnológicos, sociológicos y culturales,

sus rasgos más visibles se realizan en el nivel formal. Teóricos (p. ej. Torres i Vilatarsana, 2004; Crystal, 2008; Baron, 2010) dividen sus características en los que suponen una reducción del sistema global ortográfico y, por el contrario, los que incorporan recursos y funciones nuevas. Según Cassany (2015: 21) las del primer tipo responden a la necesidad de simplificar los procesos de producción y recepción de mensajes por limitaciones de diversos tipos: a) el tamaño de la pantalla en los móviles; b) la pequeñez de los teclados en móviles o portátiles o el campo para escribir en determinados programas o redes sociales como Twitter); c) las características particulares del teclado con acceso limitado a algún signo, con poca luz, etc.; d) y la incomodidad circunstancial (viajando en un vehículo, de pie en la calle), etc.

A todas estas limitaciones se les suman aspectos como:

- la omisión de las tildes, del símbolo ~ en la letra ñ (*anitos* por *añitos*), de los acentos (*como* por *cómo*) o de la diéresis (*vergüenza* por *vergüenza*);
- la omisión de algunos grafemas sin equivalencia fonética, como la *h* (*ay* por *hay*; *asta* por *hasta*, *aora* por *ahora*) o la sustitución de los dígrafos (*qu*, *gu*), en *kedada* por *quedada*;
- la omisión de muchas vocales en sílabas átonas (e incluso tónicas), p.ej. *d* y *n* por las preposiciones *de* y *en*, *tdo* por *todo*, *sta* por *está*, *vrte* por *verte* o *tng* por *tengo*; y preposiciones que se asimilan fonéticamente, como *voy dar* por *voy a dar*.
- se prescinde ocasionalmente de algunas sílabas conocidas o recuperables, y se reducen palabras comunes y frecuentes como *tmb* por *también*⁴;
- se reduce el uso de signos de puntuación;
- se prescinde de las mayúsculas iniciales para el nombre propio o para el inicio de oración. (Cassany, 2015: 19)

En el contexto de estos cambios aparece el término «orrografía», es decir, la tendencia de cometer faltas ortográficas en la comunicación virtual. Según los estudiantes encuestados por Sandoval Parra *et alii* (2015) escribir de esta manera en las redes sociales está de moda y se ha vuelto costumbre. Los investigadores demuestran que para los jóvenes es una forma de manifestar, por un lado, su actitud rebelde hacia las normas y, por otro, la pertenencia a la cibernación. Según ellos, esta forma de escribir les permite también expresarse de manera más rápida y veloz.

4 Según Cassany (2015), los dos últimos procedimientos son frecuentes en palabras conocidas y comunes, que el interlocutor [¿nativo?] puede recuperar sin dificultad.

Mucho más interesantes parecen los rasgos del segundo tipo, los que incorporan recursos y funciones nuevas y «responden al interés de los usuarios por expresar de modo gráfico algunos significados emocionales» (Cassany, 2015: 19-20). Entre ellos el autor enumera:

- uso de algunas letras y signos con valor simbólico, como la *k* o la arroba (@). La *k* aporta las connotaciones alternativas de una escritura retardada o crítica, inconforme, rebelde (vinculada con lo punk; *kasa* por *casa*, *k* por *que*, *kariñito* por *cariñito*), y la arroba evita la marca de género sexual en algunas situaciones: *alum@s*, *compañer@s* (*ibidem*);
- repetición reiterada de vocales, sílabas o algunos signos de puntuación, sobre todo de exclamación y de interrogación para simular entonación del hablante, p. ej.: *jaaaaahhhhhh!*, *jhahahahaha!*, *noooooooooo*, *bueeeeeee-no...*, también uso de mayúsculas continuadas para marcar una subida del tono de la voz (p. ej.: ¡NO TE VAYAS! No estoy DE ACUERDOOOOOO);
- uso de onomatopeyas (ej. *chssssssssss*, *toctoctoc*, *jeeeeeeehh!*) o de algunas letras también repetidas con valor simbólico, como la *zzzzzz* para indicar sueño o aburrimiento, la *mmmmmm* para indicar hambre, satisfacción o gusto;
- uso de cifras u otros signos matemáticos que resultan fonéticamente equivalentes a alguna palabra, sílaba o grupo de sílabas: *1* por *uno*; *x* por *por/para*; *2* por *dos* (*da2*, *sali2*, etc.);
- emoticonos para marcar las emociones del hablante;
- juegos ortotipográficos.

Salvo los rasgos en el nivel formal, el autor observa también ciertas características en el nivel léxico (p.ej. préstamos de inglés), discursivo y sociopragmático, entre las cuales merece subrayar lo vernáculo de la escritura ideofonemática (o del *ciberespañol*). Volveremos de esta manera al problema de la relación y de la jerarquía entre los hablantes. Según Cassany (*ibidem*), la comunicación en Internet es típica para las situaciones vernáculas, en las cuales la autonomía, espontaneidad y preferencias individuales del hablante influyen de manera muy visible en la gestión de la situación comunicativa redefiniendo los parámetros básicos, tales como la relación con el interlocutor (o el auditorio) o finalidad del contacto. Naturalmente, la comunicación vernácula ha existido siempre, no obstante, Internet propició su desarrollo: por falta de informaciones contextuales inscritas en la comunicación cara a cara (el estatuto de los hablantes, su edad, sexo, etc.), lo vernáculo se ha hecho esencial en la comunicación *on line*.

4. *Ciberespañol* desde la perspectiva de ELE

Tras conocer la definición y los rasgos del fenómeno que aquí nos atañe, podemos pasar a la cuestión principal de nuestro texto, es decir, el lugar del *ciberespañol* en la enseñanza de ELE. Como hemos dicho al principio, en la actualidad la gran parte de los contactos que un estudiante tiene con la lengua extranjera que esté aprendiendo se realiza en o través de Internet. Sea una discusión en un foro, post o comentario en Facebook, tuit de un político, anuncio en Instagram o conversación por Messenger o WhatsApp con amigos, podemos estar seguros de que tarde o temprano nuestros estudiantes tropezarán con los fenómenos caracterizados por Cassany (2015). ¿Qué harán entonces? Pueden ignorarlos como redundantes o incomprensibles, juzgar de manera negativa a los interlocutores, copiar los «errores» o aceptar el fenómeno, siempre con actitud crítica, e interpretarlo de manera correcta. Sin embargo, para que ello sea posible necesitan ciertos conocimientos previos. Y en este punto cabe subrayar una cosa crucial para nuestras observaciones: la perspectiva nativa ante los desvíos de la lengua (sea en el nivel formal, sea en el nivel pragmático) difiere de manera considerable de la perspectiva extranjera, sobre todo, cuando hablamos de los aprendices.

Llegamos de esta manera al momento más interesante del presente texto: las observaciones de hablantes extranjeros –en este caso, polacos– acerca del español de Internet. A continuación, quiero presentar los rasgos que llamaron la atención de mis estudiantes y su actitud hacia ellos. Dicho de otra manera, quiero mostrar el fenómeno de *ciberespañol* desde la perspectiva de ELE.

Mi primera observación fue que los estudiantes no se daban cuenta de la existencia del *ciberespañol* o de la ciberhabla en general antes de realizar sus proyectos. Naturalmente, sabían que en el lenguaje de Internet aparecen muy a menudo errores, abreviaciones, emoticonos, etc., pero no los trataban como un fenómeno coherente ni reflexionaban sobre sus causas. Tendían a explicar los fenómenos observados en términos de preferencias o nivel de competencia lingüística individuales de los cibernautas.

Lo que llamó su atención fueron, sobre todo, los rasgos formales, por ser estos los más visibles y detectables:

- a) uso de *x* en vez de «por» como en palabras compuestas (p. ej.: *Xeso* – *por eso*; *xfa* – *por fa* (*por favor*); *xq* – *porque/ por qué*)⁵;

5 Los ejemplos presentados provienen de los trabajos de diplomatura de A. Wleklińska (2018) *El ciberespañol en las redes sociales* y G. Wolny (2018) *Microblogeo. Condensación de la lengua española en Twitter*.

- b) uso de cifras en lugar letras (p. ej.: *Salu2 – saludos, AIQ – aunque, 100pre – siempre*);
- c) omisión de vocales (p. ej.: *puedn – pueden; prq – porque; stoy – estoy; sbs – sabes*);
- d) uso de una sola letra para sustituir toda la palabra (p. ej.: *Q – que; k – que*);
- e) abreviación de sintagmas mediante las primeras letras de sus componentes (p. ej.: *Ntc – no te creo; tkm – te quiero mucho; ntp – no te preocupes*).

En general, interpretaban dichos rasgos como tendencia general de condensación de la lengua en Internet provocada, por un lado, por aspectos de naturaleza tecnológica y, por otro, los de naturaleza pragmático-social. Una de las estudiantes tras recoger y analizar el corpus de 500 tuits llegó a la siguiente conclusión:

Podemos notar el uso de las abreviaciones por dos razones diferentes:

[...] el usuario quiere escribir más rápido y de manera más coloquial;

[...] Twitter impone a los usuarios el límite de caracteres. [...]

No es posible distinguir definitivamente las abreviaciones porque se están mezclando en cuanto a su uso y función. (Wolny, 2018: 38)

Si el fenómeno de condensación del lenguaje en Internet parece universal, no son universales ni sus reglas ni su realización, ya que dependen de la naturaleza gramatical y fonética de una lengua dada. De ahí, a veces resulta difícil para un hablante no nativo «rellenar los huecos» en palabras, o incluso, sintagmas del ciberlenguaje, sobre todo, si se acumulan varios procedimientos (p. ej.: *¿Ktepsa?; El finde q viene es mi upd, nada más k decir*) o un enunciado «sale» de su contexto original (el mensaje está copiado, retuiteado o comentado).

Un estudiante de ELE, sobre todo, el más consciente de la complejidad de la comunicación, puede también tener problemas con la interpretación de algunas abreviaciones. Tras descifrarlas puede preguntarse si se trata de un significado literal y/o implícito. Dicho de otra manera, si la abreviatura fue utilizada con alguna intención o, simplemente, para economizar el tiempo y el espacio. Veamos el siguiente ejemplo: *k casualidad eh XD*. Si la letra *k* sustituye *que*, el *XD* ya no representa ninguno de los procedimientos de abreviación arriba mencionados. Es representación del concepto de cara sonriente (emoticono) que en la cibercomunicación puede significar respuesta positiva, apreciación o sonrisa⁶.

6 <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=XD> (consulta: 30.10.2018). De la misma manera funciona LOL (*laught out loudy, lots of laught*) used as a brief acronym to denote great amusement in chat conversations), <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=lol> (consulta: 30.10.2018).

Otro grupo de procedimientos que observan los estudiantes son elementos de orrografía. Como hemos mencionado ya, para los internautas jóvenes es una forma de mostrar su actitud hacia lo tradicional, una moda o costumbre, o muestra de coloquialismo (Sandoval Parra *et alii* 2015), sin embargo, los estudiantes de ELE los tienden a considerar como faltas de ortografía. Lo interesante es que, mientras que aceptan y entienden la omisión de mayúsculas o signos de puntuación o de acentos, les parece inaceptable e injustificada la sustitución de las letras de sonido parecido:

- b – v (*por fabor – por favor; beo – veo*);
- s – c – z (*no ze; fazcinante*)
- q – k (*komo, kuando nos kazamos*)

Parece que son conscientes de las causas de este fenómeno – la oralidad y coloquialismo del *ciberespañol* – pero confirman que en muchos casos, provoca su confusión. Tal vez, porque siendo estudiantes de ELE se están esforzando continuamente para evitar este tipo de errores.

El tercer grupo de fenómenos, los estudiantes lo catalogan de natural, universal y totalmente comprensible:

- omisión de las mayúsculas, signos de puntuación y acentos;
- uso de emoticonos.

En mi opinión, la aceptación de los primeros se puede explicar por: a) similitudes de los sistemas gramaticales – las reglas de uso de las mayúsculas y de los signos de puntuación son bastante parecidas en español y en polaco, por lo que su uso incorrecto no influye de manera importante en el significado y, por consiguiente, en la comprensión de las palabras; b) por la situación de uso: los hablantes utilizan las mismas herramientas (teléfonos, ordenadores, etc.) y los mismos sistemas operativos (p.ej.: Android, IOS).

En cuanto a los emoticonos, parecen formar un sistema de signos universal y comprensible para todos y funcionan según las reglas generales de comunicación, aunque, lo que cabe subrayar, no sirven solamente para adornar el mensaje⁷.

7 El análisis realizado por Fojcik (2018) demuestra que los emoticonos cumplen una importante función pragmática en la cibercomunicación.

5. Conclusiones

En definitiva, podemos presentar las siguientes conclusiones: los estudiantes de ELE tras realizar sus investigaciones consideran el *ciberespañol* como un sistema coherente, con sus propias reglas, aunque en fase de cristalización. Sus observaciones coinciden en gran parte con las investigaciones realizadas por lingüistas. Sin embargo, lo más importante es la jerarquización que proponen:

- 1) Elementos universales, aceptables y totalmente comprensibles: emoticonos, omisión de mayúsculas, aspectos de naturaleza pragmática relacionados con la vernaculidad de la cibercomunicación;
- 2) Elementos aceptables, pero no siempre fáciles de descifrar e interpretar: mecanismos de condensación, abreviaciones;
- 3) Elementos que en principio parecen inaceptables y suelen provocar confusiones: elementos de de orografía.

Volvamos entonces a la cuestión planteada en el título de nuestro artículo: ¿vale la pena hablar de *ciberespañol* en las clases o incorporarlo en los manuales de ELE? En mi opinión, sí. Primero, para que los estudiantes de ELE sepan descodificar los mensajes emitidos en la Red – debemos tener en cuenta que no se trata solamente de la comunicación privada: el ciberlenguaje, como forma natural de comunicarse en la Red aparece en contextos políticos, publicísticos, y de negocios (p.ej.: *marketing* en línea, publicidad) – segundo, para que los estudiantes sean capaces de interpretar correctamente los enunciados que les llegan a través de Internet. Y tercero, quizás el más importante, para que puedan observar en vivo y de manera consciente cómo evoluciona la lengua.

Referencias bibliográficas

- BARON, N. S. (2010). *Always On. Language in an Online Mobile World*. Oxford: Oxford University Press.
- BERLANGA, I., MARTÍNEZ, E. (2010). Ciberlenguaje y principios de retórica clásica. Redes sociales: el caso Facebook, *Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 7(2), pp. 47-61.
- CASSANY, D. (2015). Las ortografías en Internet: exploración, datos y reflexiones, E.T, MONTORO DEL ARCO (ed.). *Estudios sobre ortografía del español*. Lugo: Axax, pp. 13-26.
- CRYSTAL, D. (2002). *El lenguaje e Internet*. Madrid: Cambridge University Press.
- CRYSTAL, D. (2008). *Txtng The gr8 db8*. Oxford: Oxford University Press.

- FOJCIK, K. (2018). *Emoticonos. Jeroglíficos de la Generación 2.0*, Trabajo de diplomatura. Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos, Universidad de Silesia, Katowice.
- MILLÁN, T. (2006). La digitalización de la realidad en las nuevas generaciones del siglo XXI, *Comunicar*, 26, pp. 71-175.
- PRENSKY, M. (2004). SNS especial letter: The death of command and control. Disponible en: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-SNS-01-20-04.pdf> [consulta 20, 11, 2018].
- SANDOVAL PARRA, C. A., ENCISO ARÁMBULA, R., MENDOZA CASTILLO, R. A. (2015). Redes sociales: lenguaje virtual y ortografía, *Educatocociencia*, 6(7), pp. 75-88.
- TORRES I VILATARSANA, M. (2004). Aproximació a l'escriptura ideofonemàtica o netspeak català. *Actas 2º Congreso «Cap a quina societat del coneixement?»*. Barcelona: Observatorio de la Cibersociedad. Disponible en: http://www.cibersociedad.net/congres2004/grups/fitxacom_publica2.php?grup=86&=es&id=671 [consulta: 20.01.2015].
- WLEKLÍNSKA, A. (2018). *El ciberespañol en las redes sociales*. Trabajo de diplomatura. Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos. Katowice: Universidad de Silesia.
- WOLNY, G. (2018). *Microblogueo. Condensación de la lengua española en Twitter*. Trabajo de diplomatura. Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos. Universidad de Silesia, Katowice.

El profesorado como elemento transformador: estrategias para enseñar desde la inclusividad

ANDREA NÚÑEZ BRIONES
Università Ca' Foscari Venezia

1. Introducción

¿Que tipo de modificaciones deberíamos hacer en nuestras propias prácticas docentes en términos de diversidad e inclusión? ¿qué estrategias aplicamos en casos de desigualdad?, ¿somos conscientes de las diversidades que tenemos en nuestras clases?

Este artículo es el resumen del taller realizado el pasado día 5 de septiembre de 2018 en el XXIX Congreso de ASELE en Santiago de Compostela. Con este taller se pretende invitar al profesorado (concretamente al de lenguas extranjeras) a hacer una reflexión sobre sus propias prácticas y actividades.

A través de diferentes dinámicas y ejercicios, este taller propone cuestionar nuestra figura como docentes y los materiales/manuales que utilizamos en el aula. Se concibe, además, como un espacio de reflexión y de cuestionamiento de nuestros privilegios, donde desarrollamos estrategias para enseñar de forma inclusiva, reconociendo y acomodando las diferencias identitarias y la diversidad (ya sean de género, sexo, etnia, orientación sexual, lingüística...) de nuestro alumnado.

2. Actividad 1. ¿Igualdad de condiciones?

Se reparte un folio a cada participante, mientras se les va informando de que se encuentran en un proceso de selección en «igualdad de condiciones». Se les explica que cada una de las personas de la clase tienen el mismo folio con iguales características, misma textura, mismo tamaño, mismo peso y color. Con ese folio tendrán que hacer una bola de papel, y sin moverse de sus asientos, tendrán que

intentar encestar en la papelera que la profesora ha colocado delante de ella. La profesora recuerda que las personas que encesten serán ascendidas en sus puestos de trabajo, y que solo tienen un intento para lograr encestar.

Lógicamente, las personas que se encuentran en las posiciones de delante, cerca de la papelera, tienen más posibilidades de encestar que las que se encuentran en los lugares más alejados.

Con esta primera actividad introductoria, cuestionamos y nos damos cuenta de la desigualdad que supone en este caso, la distancia en la que nos encontramos, y nos parece ilógico que la persona que está explicando la actividad (la profesora) repita continuamente que nos encontramos ante una prueba donde tenemos «igualdad de condiciones».

Aquí aparece ya el termino de equidad, y debatiremos sobre él.

Cuando decimos que «todos/as somos iguales» nos referimos al valor como seres humanos y a que todos/as necesitamos el mismo trato ante la ley. Sin embargo, debe reconocerse que los seres humanos somos todos/as diferentes o diversos/as, por nuestro aspecto físico, por nuestras aptitudes, por nuestras costumbres, etcétera.

3. Actividad 2. Superando los estereotipos

Se proyectan las siguientes preguntas y se les pide a los/as participantes que contesten rápidamente a las preguntas, con la primera idea que les venga a la mente.

¿Cuál es la hora del desayuno?

¿Qué es la lluvia?

¿Qué es un turista?

¿Qué es el verano?

¿Qué es para ti el occidente?

¿Qué es para ti una vaca?

¿Cómo es para ti una persona que nunca lleva abrigos, incluso en invierno?

Posteriormente leen el texto escrito por Eduardo Galeano que aparecen en su libro *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*.

Desde el punto de vista del búho, del murciélago, del bohemio y del ladrón, el crepúsculo es la hora del desayuno.

La lluvia es una maldición para el turista y una buena noticia para el campesino.

Desde el punto de vista del nativo, el pintoresco es el turista.

Desde el punto de vista del sur, el verano del norte es el invierno.

Desde el punto de vista del oriente del mundo, el día de occidente es la noche.

Donde los hindúes ven una vaca sagrada, otros ven una gran hamburguesa.

Desde el punto de vista de los vecinos del pueblo de Cardona, el Toto Zaugg, que andaba con la misma ropa en verano y en invierno, era un hombre admirable: -«El Toto nunca tiene frío»- decían. Él no decía nada. Frío tenía, lo que no tenía era abrigo.

Con este ejercicio reflexionamos acerca de los estereotipos, qué son y qué conllevan. Las características (rasgos, conductas, etc.) atribuidas a un grupo. Las creencias o ideas organizadas sobre las características asociadas a diferentes grupos sociales, tales como el aspecto físico, los intereses, las ocupaciones, etnias, etc.; sobre las imágenes, ideas, opiniones o interpretaciones y sobre los elementos de un grupo de manera simplificada.

4. Actividad 3. ¿Qué es un prejuicio?

- Experimento *Doll test*

Doll test fue un experimento sociológico que se hizo en Estados Unidos en los años 40, para comprobar el nivel de marginación percibido por los/as niños/as afroamericanos/as debido a prejuicios, discriminación y segregación racial.

A través de la visualización del siguiente vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=qGDvt4yKTiM> (con subtítulos en español), definimos el concepto de *prejuicio* entendido como una actitud injustificada, generalmente de rechazo, hacia las personas de un grupo y analizamos las diferencias entre estereotipos y prejuicios.

- Experimento *de Elliot. Clase dividida*

¿Qué pasaría si dividiéramos a una clase de alumnos/as de primaria en función del color de ojos y les convenciéramos de que uno/a es superior al otro/a?

Esto es lo que hizo Jane Elliot con su alumnado de 8 años. El experimento se llevó a cabo en 1968 con el propósito de demostrar a la clase los efectos de los prejuicios y la discriminación.

Aquí el enlace (con traducción al español): <https://www.youtube.com/watch?v=1ONoIqabYp4>

5. Actividad 4. Tipos de discriminación en el aula

En grupos elaboramos una lista de los tipos de diversidad que podemos encontrar en nuestras clases.

Posteriormente, reflexionamos acerca de cómo trabajamos habitualmente las diversas discriminaciones en nuestras aulas.

6. Actividad 5. Centrémonos en el género

Se reparten los siguientes acertijos y tras saber la solución de los mismos revisamos nuestro imaginario, nos cuestionamos e intentamos entender por qué nuestras representaciones mentales son siempre masculinas, blancas y heteronormativas.

- Resuelve estos acertijos*:

- *"Pérez tenía un hermano. El hermano de Pérez murió. Sin embargo, el hombre que murió nunca tuvo un hermano". ¿Quién es Pérez?*

- *"Un padre y un hijo iban en coche cuando, de pronto, el padre perdió el control del vehículo y se estrellaron contra un poste telefónico. El padre murió en el acto; su hijo quedó muy maltrecho y fue llevado rápidamente al hospital, en donde se le apreciaron lesiones importantes que requerían una urgente intervención. Fue llamado el equipo médico de guardia y, cuando llegó a la sala de operaciones a examinar al chico, se oyó una voz que dijo: "¡No puedo operar a este niño es mi hijo!". ¿Quién hablaba?*

7. Actividad 6. Los manuales que utilizamos

En esta sección, se presentan una serie de ejemplos recogidos de diferentes manuales de texto tanto de la materia de español como Lengua Extranjera como de otras materias, donde aparecen ejercicios de carácter discriminatorio. Se analizan y cuestionan estos ejemplos, para reflexionar y darnos cuenta de la importancia que tienen los materiales que utilizamos en las clases (pdf, ppt, fichas, libros de texto, etc.).

8. Actividad 7. Datos alarmantes

A continuación se muestran diferentes datos, como el siguiente:

- En los libros de texto que se utilizan en España en secundaria, las mujeres solo representan el 8 %.

Pensamos en diferentes herramientas que nos puedan ser útiles para nuestras clases como:

- Cambiar los ejemplos que ponemos en clase (Ej. Javier juega al fútbol por Teresa juega al fútbol).
- Utilización de lenguaje no sexista/ inclusivo (Ej. *alumnado* en vez de *alumnos* o *profesorado* en vez de *profesores*).
- Atención con las profesiones y roles. (Sabela es médica / Jaime es enfermero).
- María ve la televisión / Juan limpia la casa.
- Prestar atención a los diferentes generolectos (masculino y femenino) y sus estilos.

9. Actividad 8. Reflexionamos

Se divide en grupos al gran grupo y se le dejan 4 minutos para que reflexionen y propongan cambios en las prácticas docentes.

Ejemplos de herramientas propuestas:

- Prestar atención a diferentes modelos de relaciones o «familias».
- No dar por hecho la orientación sexual ni la identidad de ninguna persona en la clase.
- Visibilizar la diversidad (corporal, identitaria, étnica, etc.).
- Incorporar la inclusión siempre en nuestro discurso.
- Controlar los manuales que utilizamos, así como ppts, pdf, etc.
- No reproducir estereotipos hetero-normativos.
- Cuestionar y reorganizar los espacios de las clases.
- Cuestionar el concepto de belleza impuesto socialmente.
- Entender y fomentar la idea de que todos los cuerpos son válidos y deseables.
- Educar en la afectividad y aceptación.
- Utilizar lenguaje inclusivo.
- Atención a las imágenes que escogemos y a los ejemplos que damos.

En conclusión, enseñar desde la inclusividad debe significar el reconocimiento, la acomodación y el conocimiento de las necesidades específicas y diversidad identitarias en nuestras clases.

Percibir la diversidad como una parte más de la realidad humana, valorar y aprender de las diferencias, visibilizar, ser conscientes de nuestros «privilegios» sociales y asumir el reto que supone ser «educadoras/es».

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, M. A., BLANCO, A., GÓMEZ M. L. y PÉREZ, N. (2008). *Sueña*. Madrid: Anaya.
- BOADA, A. (2011). *Etapas edición china Nivel A1.1: curso de español por módulos*. Madrid: Edinumen.
- CASTRO, F. (1995). *Uso de la gramática española. Gramática y ejercicios de sistematización para estudiantes de E.L.E de nivel avanzado*. Madrid: Edelsa.
- CORPAS, J., SORIANO C., GARMENDIA A. (2013). *Aula internacional 1*. Barcelona: Difusión.
- CORPAS, J., SORIANO C., GARMENDIA A. (2014). *Aula internacional 2*. Barcelona: Difusión.
- GALEANO E. (1998). *Patatas arriba: La escuela del mundo al revés*. Editorial SXXI.
- GONZALO, P. y MARTÍN, M. E. (2012). *Campus ELE 1 (A1): manual de español lengua extranjera*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- KALUF C. (2005). *Diversidad cultural: Materiales para la formación docente y el trabajo de aula*. Chile: OREALC/UNESCO
- MARTIN, E. y SANS, N. (2013). *Gente hoy 1*. Barcelona: Difusión.
- MARTIN, E. y SANS, N. (2014). *Gente hoy 2*. Barcelona: Difusión.
- PALOMINO, M. A. (2002). *Chicos, chicas*. Madrid: Edelsa.
- WEN, L. y DE PRADA, M. (2010). *¿Sabes? 1: curso de español para estudiantes chinos*. Madrid: SGEL.

En internet:

- BOUTELDJA H. Raza, clase y género: la interseccionalidad, entre la realidad social y los límites políticos, *Revista Desde el margen*. Disponible en: <http://desde-el-margen.net/raza-clase-y-genero-la-interseccionalidad-entre-la-realidad-social-y-los-limites-politicos/> [consulta: 22 de noviembre de 2018].
- FANPAGE.IT (2016). Doll Test: Los efectos del racismo en los niños. En: YouTube. [consulta: 22 de noviembre de 2018]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=qGDvt4yKTiM>
- GUERRILLA GIRLS. A selection of the guerrilla girls' exhibitions and street projects. Disponible en: <https://www.guerrillagirls.com/> [consulta: 19 de Noviembre de 2018].
- MORENO, E. (2009). Paradigma del grupo mínimo. En YouTube. [consulta: 22 de noviembre de 2018]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=1ONoIqabYp4>

El papel del profesor en la enseñanza de español: Qué y cómo enseñar

HIROKO OMORI
Universidad Meiji Gakuin

1. Introducción

En Japón, hoy en día la calidad de la enseñanza constituye un tema de discusión sumamente relevante, y dos cuestiones frecuentemente analizadas en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras – específicamente – incluyen cuáles son los métodos más apropiados para obtener resultados positivos y cuáles son los procesos instructivos más eficaces. Actualmente, en base al *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2001), los investigadores en Japón han comenzado a examinar diferentes aspectos del aprendizaje de lenguas, incluyendo la escala de seis niveles de referencia. Así, es momento de reflexionar sobre varios aspectos de la enseñanza de lenguas, tales como *¿Cuáles son los objetivos de la enseñanza?* *¿Cómo debe enseñarse la gramática?* *¿Cuál es la metodología más adecuada?*, entre otros. Adicionalmente, el desarrollo de la competencia docente en diferentes campos de enseñanza es otro asunto importante, por lo que numerosas instituciones exigen a sus profesores realizar diversas actividades en torno a este tema.

En este contexto, deseamos reflexionar sobre el papel del profesor de ELE. Ejercer este oficio requiere el desarrollo de diversas habilidades. Sin embargo, la eficacia de nuestro trabajo depende, en gran parte, de tomar en consideración los frutos de las investigaciones teóricas y empíricas, por lo que en esta ocasión nos enfocaremos en el perfil investigador del profesor. En particular, nos centraremos en tres temas fundamentales para la enseñanza, los cuales se relacionan con qué y cómo enseñar: Primeramente, abordaremos la literatura que examina el contenido de la clase; segundo, discutiremos el contexto de aprendizaje, la metodología y aquellas variables que se relacionan con los aprendientes; y tercero, reflexionaremos sobre las actividades implementadas en el aula.

Es imprescindible que los profesores tengamos presente –en todo momento– estos tres temas relacionados con la enseñanza y que estemos continuamente al tanto de las últimas contribuciones investigativas, puesto que ignorar cualquiera de ellos afectará negativamente los resultados de nuestra labor.

2. Perfil investigador del profesor de ELE

Al enseñar español nos enfrentamos a diversos problemas, tanto lingüísticos como metodológicos y didácticos. Para superar dichos problemas, es fundamental invocar el perfil investigador del profesor de ELE, puesto que son los frutos de la investigación científica lo que permitirá mejorar el desempeño profesional del docente. Por este motivo, en este apartado reflexionaremos sobre qué aspectos del perfil investigador del profesor de ELE debieran de ser explorados y de cómo estos contribuyen a la enseñanza de lenguas.

2.1. Qué enseñar: aspectos lingüísticos y socioculturales

Comencemos por los aspectos lingüísticos y socioculturales, los cuales constituyen la base de la enseñanza de lenguas. De hecho, el conocimiento lingüístico es transmitido esencialmente a través de la instrucción.

2.1.1. Aspectos lingüísticos

Cualquier lengua extranjera comúnmente exhibe propiedades específicas que no existen en la lengua propia. Por ejemplo, para los hablantes nativos de japonés, la distinción entre *ser* y *estar*, el uso de artículos, de las tres formas del pasado, del modo indicativo y subjuntivo, etc., son fenómenos no salientes en japonés y que conllevan gran complejidad (cf. Reyes Llopis-García *et al.* 2012). En consecuencia, estos temas han sido objeto de numerosas investigaciones, y diversos manuales han reflejado diferentes teorías lingüísticas a través de explicaciones explícitas sobre dichas características gramaticales. Por ejemplo, actualmente los manuales de enseñanza contienen variadas actividades enmarcadas en las investigaciones concernientes a la distinción de uso de las formas del pasado en español.

Asimismo, numerosas contribuciones de líneas investigativas, como las teorías del lexicón generativo y de la combinación léxica, se manifiestan en la enseñanza del léxico. Dichas teorías abordan los diversos aspectos contenidos en cada unidad léxica, lo cual ha llevado a prestar más atención a sus posibles combinaciones. Por otro lado, además de las investigaciones sobre las propiedades particulares de

una lengua, existen también investigaciones de tipo contrastivo, como por ejemplo aquellas sobre la incidencia del artículo en español y en japonés, lengua que carece de este elemento gramatical. Estos estudios resultan de la observación de los errores de los alumnos y de la comparación minuciosa del uso de los elementos en estudio en cada lengua.

Estas investigaciones son relevantes para el docente. En primer lugar, dicho conocimiento es necesario para que las explicaciones sobre los fenómenos gramaticales ausentes en la lengua materna sean explicados claramente, y también para que dichas explicaciones no lleven a los alumnos de nivel principiante a cometer errores. Segundo, estos estudios son cruciales para elaborar o seleccionar actividades motivadoras y eficaces que contribuyan a la comprensión de los fenómenos lingüísticos. Por otra parte, si entender alguna explicación o practicar el uso de cierta estructura impone dificultades a los alumnos, es importante reflexionar sobre el origen de estas dificultades e idear explicaciones o prácticas alternativas. Finalmente, esta función del docente le permite abordar temas que en sí mismos pueden ser considerados como objeto de investigaciones en el aula, las cuales tienen el potencial de beneficiar la instrucción.

2.1.2. Aspectos socioculturales

Los aspectos socioculturales de la enseñanza constituyen un componente importante del aula de ELE, por lo que debemos incluirlos constantemente en nuestras actividades docentes. No es suficiente con explicar de manera satisfactoria los fenómenos gramaticales, sino que también es importante explicar cómo estos aparecen en contextos concretos. Los alumnos japoneses, por ejemplo, frecuentemente comentan sobre sus dificultades al usar la forma imperativa: a pesar de su usual definición — «orden o mandato,» esta forma se usa con diferentes funciones y se interpreta de distintas maneras dependiendo del contexto. En nuestra opinión, los resultados de las investigaciones en el campo de la pragmática permiten ofrecer una explicación clara y sugieren posibles actividades.

También existen palabras asociadas con rasgos culturales cuyo significado sería extremadamente difícil de explicar sin apoyo visual o de otro tipo. Para abordar estas palabras, es necesario analizarlas detalladamente, lo que, a su vez, indica cómo introducirlas en la clase y cómo preparar materiales apropiados (por ejemplo, textos, vídeos, etc.).

La cuestión más importante en este campo se relaciona con cómo desarrollar la conciencia intercultural del alumno. Para esto es importante que los alumnos reflexionen sobre el concepto de «lo diferente» y que entiendan los valores de

aquello que es considerado externo a la realidad propia. Creemos que los estudios culturales de diversas regiones nos ayudan a evaluar y seleccionar actividades y materiales que fomentan esta competencia intercultural.

2.2. Cómo enseñar -1- Contextos de aprendizaje

Antes de reflexionar sobre la mejor manera de enseñar, debemos examinar la literatura que aborda los diversos elementos relacionados con la enseñanza: estudios sobre alumnos, sobre métodos y sobre recursos, los cuales también se enmarcan en estudios teóricos y empíricos y se relacionan no solo con ELE sino también con la enseñanza de otras lenguas.

2.2.1. Sobre los alumnos

Actualmente, las metodologías para la enseñanza de lenguas son foco recurrente de investigación. Esto, sumado a la reciente tendencia en Japón de adoptar una instrucción centrada en el aprendizaje activo, ha llevado a los profesores de ELE a implementar y proponer actividades de tipo comunicativo. No obstante, en estas actividades algunos alumnos exhiben altos niveles de ansiedad debido, en parte, a falta de entendimiento de las instrucciones y de confianza de sí mismos. Para enfrentar estas situaciones es necesario reflexionar sobre elementos afectivos y estilos de aprendizaje. De hecho, J. Arnold señala que «las investigaciones sobre los estilos de aprendizaje han realizado una contribución significativa a la enseñanza de idiomas al acentuar nuestra toma de conciencia respecto a la necesidad de considerar la heterogeneidad individual de los alumnos y de diversificar las actividades del aula con el fin de llegar a una mayor variedad de alumno» (J. Arnold, 272).

2.2.1.1. Estilos de aprendizaje

Un tema recurrente entre los profesores de lenguas extranjeras es la aparente pasividad de los alumnos japoneses y lo difícil que es crear un ambiente adecuado para la comunicación en la lengua meta, en nuestro caso, el español. El trabajo de Inmaculada Martínez (2004) ofrece un marco teórico que permite entender el proceso por el que atraviesan estos alumnos. La autora, en base al trabajo de Alonso *et al.* (1994), define cuatro estilos de aprendizaje: *estilo activo*, o vivir la experiencia; *reflexivo*, o reflexionar sobre la experiencia; *teórico*, o sacar conclusiones sobre la experiencia; y *pragmático*, o aplicar lo aprendido. Inmaculada Martínez señala que los individuos exhiben claras preferencias por un estilo u otro (Martínez, 2003, 448), e indica que los japoneses se caracterizan por un estilo reflexivo. Creemos que

si bien esta tendencia podría variar dependiendo de la edad, de las características propias de las personas, de sus experiencias, entre otras variables, este tipo de investigación es útil para entender mejor a nuestros alumnos y lograr ajustar el modo de enseñanza al estilo del grupo. Por otro lado, también es necesario considerar el estilo de enseñanza de los profesores. En suma, este tipo de estudio sugiere actividades y materiales que seguramente contribuirán a mejorar la didáctica de ELE.

2.2.1.2. Aspectos afectivos

La enseñanza enfocada en el aprendizaje activo se caracteriza por la implementación de actividades interactivas, tareas grupales y un diseño curricular centrado en el alumno. En este tipo de instrucción, es crucial tomar en consideración la dimensión afectiva del estudiante.

La dimensión afectiva se relaciona con fenómenos como la motivación, la cual puede ser concebida como una fuerza promotora que lleva al estudiante a hacer algo o interesarse por algo. La motivación es uno de los factores más influyentes en el comportamiento de los alumnos en el aula. Otros factores incluyen ansiedad, autoestima, entre otros, los cuales se relacionan estrechamente con aspectos cognitivos. Por ejemplo, las dificultades a nivel cognitivo generan ansiedad, lo que a su vez provoca nerviosismo o temor, que asimismo aumentan la ansiedad y reducen la eficiencia de las funciones cognitivas. Si el alumno tiene éxito en sus tareas cognitivas y percibe que ha aprendido, la autoestima aumenta, lo que beneficia las funciones cognitivas.

Con el fin de crear o mantener un ambiente apropiado para el aprendizaje, es importante reflexionar sobre cómo reducir la ansiedad de los alumnos. Por un lado, es esencial implementar actividades amenas, y por otro, examinar la forma en que los profesores abordan los errores de los alumnos, en la que estos son evaluados, en cómo el profesor interactúa con ellos, entre otros, es también fundamental.

Las actividades grupales, por ejemplo, desempeñan un papel extremadamente importante en la clase de ELE, y existen varias investigaciones sobre dinámicas de grupo. Una de las razones por las cuales estas actividades son tan relevantes es que estas estimulan la empatía. Dicho estado psicológico se entiende como la habilidad de apreciar la identidad de otros individuos. Si consideramos el aula como un tipo de sociedad, un alto nivel de empatía fomentará la interculturalidad. Finalmente, las actividades de tipo grupal que facilitan el desempeño de diversos roles en distintas modalidades son propicias para estimular autonomía y cooperación.

En suma, la investigación de aspectos afectivos en el aula abarca diferentes campos de estudio, desde aquellos sobre temas culturales, estilos de aprendizaje, metodología, diseño curricular, entre otros.

2.2.2. Métodos

Cada año son publicados numerosos manuales de instrucción y libros de texto basados en teorías de aprendizaje y metodologías de enseñanza y, como profesores, es parte de nuestro trabajo el mantenernos al día con respecto a los recursos disponibles. Ahora bien, para poder evaluar los diferentes recursos y seleccionar aquellos que son apropiados tanto para los alumnos como para el objetivo de la clase, es extremadamente útil conocer la historia de la metodología y tener en consideración los distintos estilos de aprendizaje. En otras palabras, si bien existen diversos enfoques y métodos con diferentes ventajas que pueden ser introducidos en el aula dependiendo del estilo de aprendizaje del grupo, es fundamental también entender la base teórica de cada metodología disponible.

Otro aspecto a tener en consideración es el estilo de enseñanza de cada profesor. Muchas veces los profesores tendemos a utilizar metodologías con las cuales nos hemos familiarizado durante nuestro propio aprendizaje, simplemente porque son metodologías ya conocidas. Ahora bien, con el fin de reflexionar sobre nuestra forma de enseñar, es necesario comprender tanto las aplicaciones como la base teórica de dichos métodos y enfoques. Asimismo, diferentes prácticas son propuestas constantemente, lo que contribuye a mejorar o desarrollar nuestro estilo de enseñanza.

El conocimiento metodológico de ELE es indispensable, no solo a la hora de elegir manuales o implementar actividades en el aula, sino también para planificar las clases. Es crucial analizar el tipo de estudiante y sus objetivos y, de ser necesario, recurrir a nuestras filosofías de la enseñanza para explicar o describir nuestras decisiones didácticas de manera clara.

2.2.3. Estudios sobre manuales

Como parte de la planificación del curso, la selección del libro de texto es una tarea sumamente importante, y el análisis de los manuales en el mercado se hace posible a través del conocimiento teórico y metodológico. Este conocimiento permite, primeramente, determinar si el libro de texto cumple con los objetivos del curso y es apropiado para el estilo de aprendizaje general de los alumnos, su nivel, entre otras características. En segundo lugar, es relevante determinar qué tan adecuado y claro es el libro con respecto a diferentes aspectos del contenido, como por ejemplo, la forma de presentar, explicar y ejercitar asuntos gramaticales. Asimismo, es necesario examinar la cantidad de vocabulario introducido en el libro, y cómo se distribuyen las nuevas palabras. Por último, también es esencial analizar las actividades incluidas y determinar si estas se ajustan al objetivo del curso y al

nivel de los alumnos, y si es necesario elaborar materiales de apoyo, de qué tipo, entre otros. Como puede apreciarse, todos estos análisis se enmarcan en diferentes campos de investigación, tales como la investigación lingüística, la investigación metodológica y la planificación curricular.

La exploración de diferentes manuales nos anima a la elaboración de nuestros propios materiales; los profesores nos inspiramos en los libros de texto y ajustamos detalles que nos permiten usarlos en nuestras clases. Además, analizar los objetivos y la base teórica de los manuales es de gran utilidad a la hora de elaborar nuevos manuales, puesto que nos permite observar –de manera objetiva– la efectividad de aquellos elementos que nos ayudarán a establecer las bases de un nuevo manual.

2.2.4 Tecnologías de la información y la comunicación

Las tecnologías de la información y la comunicación están transformando el modo y la calidad de la enseñanza, y ya no es posible para los profesores ignorar su utilidad. Diferentes materiales digitales, tanto para profesores como para estudiantes, han surgido en los últimos años, y al utilizar estas herramientas, es importante siempre considerar cómo se utilizan y si estas se ajustan al objetivo de la clase.

Por otro lado, la utilización de sistemas de gestión de aprendizaje (*Learning Management System*) o de contenido ha facilitado diferentes formas de comunicación fuera del aula y ha llevado a reflexionar sobre la posibilidad de implementar el concepto de aula invertida en el área de la enseñanza de lenguas. De hecho, ya han sido publicados los resultados de las primeras experiencias utilizando estos sistemas, y han surgido numerosas herramientas para organizar y planificar nuestras clases, para introducir materiales y para hacer preguntas a grupos de personas simultáneamente, como por ejemplo Mentimeter, Sli.do e Imakiku, en japonés. Este último tipo de herramienta nos permite definir grados de entendimiento en la clase. Sin embargo, como cada programa es diferente, es fundamental conocer y dominar las instrucciones detalladamente antes de utilizarlo en clase. En otras palabras, lo importante es determinar si estas herramientas se adhieren a nuestro objetivo y qué tan fáciles son de manejar.

Además, existe otro punto a considerar. Actualmente, existen diversos recursos digitales útiles para el autoaprendizaje. Los profesores debemos guiar a los alumnos para que usen estos recursos correcta y eficazmente y logren aprender de manera autónoma. También existen muchos cursos en línea para aprender español, por lo que es importante tener en consideración los diferentes estilos de apren-

dizaje de los alumnos, de los cuales dependerán nuestras recomendaciones. Los alumnos que prefieren actividades interactivas sentirán mayor afinidad hacia programas con ejercicios colaborativos, como la creación de hipertextos entre varios estudiantes, entre otros. Por otro lado, los alumnos que tienden a depender de la instrucción del profesor preferirán programas con tutorías, por ejemplo (Cf. I. Martínez, 2003).

Es importante que la utilización de los recursos en cuestión no constituya un objetivo en sí, sino que contribuya a alcanzar los objetivos de la enseñanza. Es fundamental usar dichos recursos de manera inteligente, para lo cual debemos conocer a cabalidad las ventajas y desventajas de cada uno.

2.3. Cómo enseñar -2- Cursos y clases

Reflexionemos a continuación sobre aquellos elementos relacionados directamente con la ejecución de la clase: el programa de estudios (*syllabus*), las diferentes actividades enmarcadas en el aprendizaje activo, la enseñanza centrada en el alumno y la evaluación.

2.3.1. Programa de estudios (*syllabus*)

Los programas de estudios constituyen planes detallados del curso. El Ministerio de Educación de Japón los define como «Información básica ofrecida a los estudiantes con el fin de que estos se preparen para el curso o elijan asignaturas. Los profesores pueden utilizar los programas de estudio para ajustar el contenido del curso junto a sus colegas, y los estudiantes pueden evaluar los cursos en base al contenido de dichos programas» (traducción propia); Ministerio de Educación y Ciencias, 2018). En otras palabras, estos programas son tanto una guía que asiste a los alumnos en la selección de cursos como un contrato entre alumnos y profesores; los alumnos deberán esforzarse para cumplir los requisitos incluidos en el programa, mientras que los profesores impartirán sus clases en base al mismo. Más aún, esta información es parte del contenido y los materiales del curso, y los profesores la emplean para diseñar cada lección, reflexionando sobre la anterior.

En Japón, la creación del programa de estudios no es una tarea que se aprecie suficientemente puesto que muchas veces es considerada como una actividad externa al trabajo en el aula. Sin embargo, en un contexto en el que el aprendizaje autónomo –o aquel centrado en el alumno– es altamente valorado, es también importante reevaluar el rol que desempeña este tipo de tarea.

El programa de estudios incluye, entre otros elementos, los objetivos y la meta del curso, el calendario, las formas de evaluación, el nombre del manual,

recursos complementarios, las reglas de la clase, los horarios de tutoría y los detalles de contacto del profesor. Con esta información, los alumnos pueden desarrollar ideas concretas con respecto a cómo y qué estudiar para obtener una evaluación positiva, y además se aumentan las posibilidades de que estos estudien de manera espontánea. Por último, al proveer información como las reglas de la clase, los requisitos de asistencia, entre otros, los profesores lograrán reducir los problemas que normalmente surgen a la hora de calificar el trabajo de los estudiantes. Finalmente, con respecto al calendario del curso, añadir información sobre las actividades a realizar fuera del aula y sobre los deberes para cada clase permite a los alumnos prever cuándo requerirán más tiempo para completarlos.

De esta discusión sobre los programas de estudios se deduce que hay mucho trabajo por hacer. Mejoras en relación con este tema conllevan mejoras tanto en las actitudes de los alumnos como en la calidad de la docencia. Así, un tipo de investigación relativamente reciente ha abordado la presentación de programas gráficos de estudios y sugieren su elaboración en base a mapas conceptuales que permiten presentar el panorama completo del curso. Si este método se empleara para presentar el programa de la clase de gramática, por ejemplo, sería posible detallar en él los objetivos de aprender las diferentes estructuras gramaticales y las habilidades que los alumnos habrán adquirido al final del curso.

2.3.2. Diseño de la clase y actividades

Como hemos señalado, la enseñanza actual valora el aprendizaje activo (o aprendizaje orientado a la acción). Este tipo de aprendizaje se caracteriza por la implementación de actividades en las que los alumnos deben reflexionar y realizar tareas que vayan más allá de ver, escuchar o apuntar durante la clase, y existen diferentes técnicas para promoverlo.

Desde un punto de vista social, la demanda por el aprendizaje activo estriba en que las motivaciones y objetivos de la educación superior han cambiado, y en que actualmente se busca formar a profesionales que tengan destreza comunicativa, la capacidad de trabajar colaborativamente, entre otras habilidades. La clase de lenguas, a su vez, es un espacio ideal para fomentar este tipo de habilidades, por lo que la implementación de actividades de esta índole es ya bastante común.

Debido a que el aprendizaje activo no es un objetivo en sí mismo sino más bien una técnica, es necesario determinar cuál es la mejor manera de introducir dicha técnica en la clase y, más aun, es crucial evaluar qué tipos de actividades son apropiadas para los objetivos de la clase. Este punto en particular será un tema de reflexión importante antes de introducir estas actividades en el aula.

Existen varias técnicas de aprendizaje activo, como compartir ideas en parejas, la técnica del rompecabezas o *Jigsaw*, entre otras. Como ya mencionamos, es importante determinar cuál de estas actividades es la más adecuada para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Con este fin, y también para controlar el tiempo, es indispensable crear un diseño de la clase, el cual constituye un tema adicional de estudio. En esta línea, investigadores propusieron durante esta última década el modelo ADDIE. Este modelo consiste en un ciclo de *Análisis* (analizar la información sobre la clase, los alumnos etc.), *Diseño* (diseñar la clase basándose en la información disponible), *Desarrollo* (elaborar cada actividad), *Implementación* (realizar el plan) y *Evaluación* (evaluar los resultados e iniciar el análisis para la clase siguiente).

Al constituir una tarea cotidiana, el desarrollo de un plan tiende a conllevar la creación de un simple texto escrito que señala la duración de cada actividad. Sin embargo, para obtener resultados positivos es importante tener en cuenta los diferentes elementos discutidos hasta ahora y reflexionar objetivamente sobre las clases ya realizadas, específicamente con respecto al contenido y a la manera de enseñarlo.

Podría decirse que los resultados de esta planificación dependerán de la experiencia de los profesores, por lo que es útil que estos compartan información clara y concreta sobre diferentes temas. En otras palabras, los profesores también necesitan realizar trabajo colaborativo.

2.3.3. Evaluación

Después de realizar la clase, es necesario determinar si se cumplieron los objetivos y si los alumnos alcanzaron la meta establecida. Este es el fin de la evaluación. Asimismo, el proceso evaluativo influye en la motivación y la actitud de los alumnos hacia el siguiente paso en sus estudios. En este sentido, creemos que las evaluaciones deben motivar a los alumnos a estudiar más; los exámenes debieran comprobar si los alumnos han llegado a la meta establecida y sugerir avenidas para ayudarles a seguir estudiando. Cuando los aprendientes reciben una retroalimentación positiva sobre sus errores o debilidades, el conocimiento tiende a ser retenido y a formar la base del aprendizaje futuro.

Debido a que actualmente ha aumentado el número de actividades en las que se valora más el proceso y la actitud de los alumnos, también ha aumentado la incidencia de estos factores en las evaluaciones según rúbricas. Estas evaluaciones consisten en tablas de evaluación que incluyen el título del trabajo y los aspectos a evaluar (por ejemplo, qué elementos se evalúan, las escalas, el detalle y los criterios de puntuación), así como también retroalimentación detallada.

A pesar de que elaborar una tabla de evaluación según rúbricas conlleva dificultades, dicha tabla beneficia enormemente a los alumnos y también a los profesores. Si los alumnos reciben una tabla de evaluación junto con las instrucciones para un trabajo, estos sabrán de antemano qué aspectos serán evaluados y cómo obtener resultados positivos. Es decir, la tabla es utilizada como un guion de trabajo. Además, al evaluar tareas en base a rúbricas, este proceso resulta más objetivo y eficiente, lleva menos tiempo, y el resultado y los comentarios son más convincentes para los alumnos.

Por otro lado, es bastante complejo definir óptimamente los criterios de evaluación a utilizar para cada escala. Con el fin de que el objetivo de la evaluación sea alcanzado, estos criterios deben ser claros y diferentes a los empleados en otras escalas. Más aun, para que los elementos en evaluación sean valorados de manera precisa, dichos elementos deben ser independientes. Así, la necesidad de obtener rúbricas eficientes conlleva a considerar este tema como otro objeto de investigación. Por un lado, numerosas experiencias en el uso de tablas de evaluación según rúbricas permiten aumentar la calidad de las tablas. Asimismo, al examinar diferentes tipos de tablas, es posible aprender a definir los criterios de evaluación. Por último, como mínimo, los alumnos pueden aprovechar estas tablas para completar sus deberes de manera más satisfactoria.

En suma, estas tablas pueden utilizarse para evaluar deberes y trabajos, y también para fomentar en los alumnos una actitud positiva tanto hacia el aprendizaje de lenguas como hacia otros objetivos del curso.

3. Reflexiones

Hasta ahora hemos discutido diversos factores que resultan relevantes al examinar la actitud del docente. Creemos que existen más campos a considerar en este respecto. Aunque los profesores nos centremos en un campo específico de investigación, debemos también tener en cuenta estos factores a la hora de realizar actividades docentes. En este apartado presentaremos algunas ideas para superar desafíos y mejorar nuestro trabajo.

3.1. Lista de revisión del docente

Es importante reexaminar los temas tratados aquí siempre que tengamos problemas concretos en la clase o en su preparación. Las actitudes de los alumnos, como inquietud o ansiedad, son indicadores de problemas, y para enfrentar-

nos a ellos, debemos ser conscientes de que estos involucran varios factores relacionados con el contenido, las técnicas de enseñanza, los estilos de aprendizaje, entre otros.

Debido a que existen numerosos factores a tener en cuenta al evaluar nuestras actividades y actitudes como docentes, las listas de revisión son de gran utilidad. Por ejemplo, el *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas: una herramienta de reflexión para la formación de profesores* (2007) presenta una serie de descriptores a ser verificados. Como indica el título de dicho documento, este está dirigido a futuros profesores. Sin embargo, verificar estos descriptores es también útil a la hora de examinar nuestra competencia educativa en diversas etapas de nuestro desarrollo como profesores. Además, creemos que es vital reflexionar tanto sobre el contenido y el estilo de la enseñanza como sobre las características de los alumnos desde diferentes perspectivas investigativas. Los profesores nos especializamos en un campo de estudio específico, lo que muchas veces nos lleva a poner atención solo a aspectos de la enseñanza asociados. En este sentido, las listas de revisión generalizadas nos permite ser conscientes, de manera comprensiva, de todos los aspectos relevantes para la enseñanza.

3.2. Compartir ideas: colaboración e intercambio

Según lo expuesto en los apartados anteriores, existen numerosos campos de estudio relacionados con la enseñanza, y un profesor por sí solo no será capaz de mantenerse al día con respecto a la investigación en todos ellos. Esta situación pone en evidencia la necesidad de colaboración entre profesores. En efecto, numerosos grupos de estudio discuten investigaciones lingüísticas y socioculturales y también llevan a cabo reuniones o investigaciones colaborativas con otros estudiosos de otras lenguas como el inglés, el francés o el alemán. Es en esas instancias en las que se intercambian opiniones sobre investigaciones concretas y experiencias en clase, y en donde se comparten técnicas de instrucción, entre otros.

Asimismo, la presencia de profesores de didáctica general es indispensable para un intercambio de conocimiento que contribuya a cursos y clases en concreto, y la participación de profesores de diferentes escuelas (desde escuelas primarias hasta universidades, incluyendo también a colaboradores de empresas de tipo educativo) en reuniones de grupos investigativos es también bastante común. La enseñanza ya no es una tarea de tipo individual, y las actividades de intercambio entre profesores deben ser valoradas.

4. Para terminar

Nuestra tarea como profesores de lenguas es ayudar a los alumnos a aprender; debemos guiarlos apropiada y eficazmente hacia altos niveles de referencia. Al mismo tiempo, es necesario fomentar el aprendizaje autónomo para que los alumnos puedan continuar independientemente por el camino del aprendizaje. Existen diversas maneras de lograr estos objetivos, pero debemos tener en consideración constantemente los elementos presentados en este trabajo.

Al aprender una nueva lengua, siempre establecemos una meta, y si esta se alcanza, nuevos objetivos pueden ser establecidos. De la misma manera, enseñar lenguas es una tarea que requiere establecer y perseguir nuevas metas de manera constante, para lo cual es crucial recurrir a los resultados de las investigaciones asociadas a los campos examinados en esta discusión.

Referencias bibliográficas

- ALONSO, C. y otros. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de Diagnóstico y Mejora*. Bilbao: ICE Deusto-Mensajero.
- ARNOLD, J. (ed.) (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- COUNCIL OF EUROPE (2001). *Common European Framework of Reference for Languages, Learning, Teaching and Assessment*. 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠 (朝日出版社, 吉島他、2004, 追補版)
- FIGUERAS CASANOVAS, N. y PUIG SOLER, F. (2013). *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- MARTÍNEZ MARTÍNEZ, INMACULADA (2003). Tecnologías de la comunicación y estilo de aprendizaje. *ASELE, Actas de XIV*, pp. 446-457.
- MARTÍNEZ MARTÍNEZ, INMACULADA (2004). *Nuevas perspectivas en la enseñanza-aprendizaje de ELE para japoneses: la concienciación formal*. Tesis presentada en la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filología.
- NEWBY, D. (ed.) (2012). *Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- NEWBY, D, ALLAN R. FENNER, A-B. JONES, B. KOMOROWSKA, H. y SOGHIKYAN K. (2007). *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas. Una herramienta de reflexión para la formación de profesores*. European Centre for Modern Languages.
- NILSON, LINDA B. (2007). *The Graphic Syllabus and the Outcomes Map. Communicating your course*. San Francisco: Jossey-Bass.

- RUIZ CAMPILLO, J. P., REAL ESPINOSA. J. M., y LLOPIS GARCÍA, J. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen. Stylus Publishing.
- STEVENS, D. D., LEVI, A. J., y WALVOORD. B. E. (2012). *Introduction to Rubrics: An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning*.
- 栗田佳代子、日本教育研究イノベーションセンター（編著）（2017）『インタラクティブ-ティーチング-アクティブ-ラーニングを促す授業づくり』河合出版

Los extranjerismos en la interlengua escrita de aprendices griegos de español

KIRIAKÍ PALAPANIDI

Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas

1. Introducción

Algunos de los mecanismos psicolingüísticos que utilizan los aprendices de LE en su esfuerzo de comunicar en la LE son las diferentes estrategias de comunicación. Según Selinker (1972), las estrategias de comunicación son uno de los procesos de la estructura psicológica latente que existe en la mente del aprendiente y se activa cuando él trata de producir o entender oraciones en la LE. Corder (1981), a su vez, piensa que las estrategias comunicativas son técnicas que los aprendientes de LE usan sistemáticamente para expresarse en la LE. A su parecer, los aprendices ante un problema comunicativo, presentan dos tipos de comportamiento: evitar el riesgo o arriesgarse.

Cuando los estudiantes se arriesgan y pretenden aumentar de alguna manera sus recursos con el objetivo de realizar el acto comunicativo emplean técnicas basadas en sus conocimientos previos (LM y otras LE conocidas) o en la LE que están aprendiendo. Según la clasificación de Bialystok (1983) y de Manchón Ruiz (1985), una de las técnicas que se basa en los conocimientos previos de los alumnos es el uso de los extranjerismos. Los estudiantes que usan esta técnica crean palabras inexistentes en la LE, aplicando las reglas morfológicas y fonológicas de la LE a palabras de la LM o L3.

Como afirman diferentes estudiosos (Jarvis, 2000; Agustín Llach, 2010), algunos de los factores que regulan el uso de las estrategias basadas en los conocimientos previos (LM y otras LE conocidas), incluido el uso de los extranjerismos, es el nivel de proficiencia en la LE y la presencia de otras LE.

En cuanto al nivel lingüístico en la LE, muchos son los estudiosos (Levenson, 1979; Fernández, 1997; Agustín Llach, 2010) que han afirmado que en los niveles iniciales hay una abundancia del uso de extranjerismos y de otras estrategias basadas en los conocimientos previos (LM y otras LE conocidas) que va disminuyendo con el progreso del aprendiente. En los niveles avanzados, las estrategias usadas se parecen más a las estrategias que usan los nativos.

En la misma línea está Ringbom (1983), quien sostiene que en los primeros niveles, el aprendiente tiende a usar más sus conocimientos previos (LM y otras LE conocidas) para solucionar sus problemas de desconocimiento. Sin embargo, al descubrir que usando esta estrategia comete errores, empieza a abandonarla a medida que progresa en el proceso de aprendizaje.

Los factores que determinan la influencia de los conocimientos de otras L3 al uso de la estrategia de extranjerismos son variados. Según Kellerman (1977), algunos de los factores que determinan dicha influencia son la distancia lingüística entre las lenguas en cuestión, es decir, la LM, la LE y las otras LE conocidas y la psicotipología lingüística, es decir la manera en la que percibe el alumno la distancia lingüística entre las lenguas en cuestión.

Según Letica y Mardešić (2007), cuando la distancia lingüística entre la LE y la LM es o se percibe por los alumnos como mayor de la que existe entre la LE y la L3, se espera que los estudiantes de la LE tiendan a transferir más desde la L3, lo cual significa que la LM no es la fuente principal de la transferencia. La misma idea es compartida por De Angelis y Selinker (2001), quienes señalan que en estos casos es más probable que se transfiera la forma de la palabra y no el significado.

Teniendo en cuenta las teorías y los estudios expuestos, nuestro objetivo es comparar el uso de extranjerismos en la producción escrita de aprendices griegos de ELE de tres niveles lingüísticos diferentes (B1, B2, C1) que conocen diferentes LE con el fin de averiguar la posible influencia del nivel lingüístico en español y del conocimiento de otras LE en el uso de la estrategia de los extranjerismos.

Después de haber concretado los objetivos del presente estudio, se pueden formular las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Influye el nivel lingüístico en LE en el uso de extranjerismos en la producción escrita de aprendices griegos de ELE?
- ¿Influye el conocimiento de otras LE en el uso de extranjerismos en la producción escrita de aprendices griegos de ELE?

2. Cuestiones metodológicas

2.1. Participantes

Se recogieron datos de 119 estudiantes del Departamento de Filología Hispánica de la Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas. Los estudiantes fueron clasificados según su nivel lingüístico tras haber sido sometidos a un examen de clasificación que contenía 60 preguntas de selección múltiple¹. En el nivel B1 se incluyeron a los estudiantes que sacaron una puntuación de entre 30 – 40, en el nivel B2 a los que sacaron entre 40 – 50 y en el nivel C1 a los que sacaron entre 50 – 60. De tal manera, tras la corrección de las pruebas, se clasificaron 32 participantes en el nivel B1, 47 participantes en el nivel B2 y 40 participantes en el nivel C1.

Todos los participantes son adultos y su lengua materna es el griego. Además, por la información recogida en los cuestionarios hemos averiguado que todos nuestros participantes hablaban inglés. Asimismo, muchos de los participantes tenían, aparte de conocimientos de inglés, conocimientos de otras LE. En el perfil lingüístico de nuestros participantes presentado en la Tabla 1 se incluyen solo las lenguas en las que los participantes han alcanzado al menos nivel B2. De esta manera, hemos tratado de controlar uno de los factores que podría afectar nuestros resultados, es decir, el nivel lingüístico en las otras LE conocidas.

Tabla 1

Perfil lingüístico de los participantes por nivel lingüístico

Nivel lingüístico	Número de participantes	LE conocidas				
		inglés	inglés y alemán	inglés y francés	inglés e italiano	portugués
B1	32	11	5	8	8	0
B2	47	18	7	14	7	1
C1	40	15	5	10	10	0

2.2. Procedimiento de recogida de datos

La recogida de los datos se realizó durante la hora de clase. Los participantes dispusieron de 10 minutos para rellenar un cuestionario con preguntas sobre sus conocimientos de otras LE y 20 minutos para elaborar una redacción. El tema de la redacción es que argumenten y comparen la vida en las pequeñas ciudades y la vida

1 Como prueba de nivel se utilizó la parte 4 del examen DELE de nivel Intermedio de Noviembre 2008.

en las grandes capitales. No se les había puesto un límite mínimo ni máximo de palabras. Tampoco podían recurrir a material de apoyo, como gramáticas o diccionarios.

2.3. Procesamiento de los textos escritos

El procesamiento de las redacciones se ha realizado teniendo en cuenta los objetivos del presente estudio. El primer paso consiste en la identificación de los errores léxicos debidos al uso de extranjerismos. Es decir, se han localizado todos los casos en los que los estudiantes griegos han creado palabras inexistentes en español aplicando las reglas morfológicas y fonológicas del sistema lingüístico español a palabras de la LM o L3 (p. ej. *la farma* por la granja, proviene de *farm* en inglés).

Tras la identificación de los extranjerismos, hemos pasado a su clasificación según la lengua de la que provienen. Es importante señalar que en casos de duda hemos utilizado la información recogida de los cuestionarios para averiguar de qué LE proviene cada extranjerismo. Por ejemplo, la producción del extranjerismo *avatajes* (por ventajas) podría deberse tanto al inglés (*advantages*) como al francés (*avantages*). Con la ayuda de la información de los cuestionarios se ha aclarado nuestra duda, dado que el participante que ha producido dicho extranjerismo no tiene conocimientos de francés. De esta manera, hemos encontrado de qué lengua proviene cada extranjerismo.

3. Resultados

3.1. Análisis cuantitativo

Los resultados del análisis cuantitativo presentados en la Tabla 2 indican que se han detectado 106 casos de extranjerismos en nuestro corpus de datos. En lo que concierne a su evolución, el cálculo indica que tanto el porcentaje de participantes que recurre a esta estrategia como también la media de extranjerismos por participante tienden a disminuir a medida que se incrementa el nivel lingüístico de los estudiantes griegos.

Tabla 2

Cantidad de participantes que usaron extranjerismos por nivel lingüístico y cantidad de extranjerismos por nivel lingüístico

Nivel lingüístico	n	Participantes que usaron extranjerismos		Extranjerismos	
		Número	Porcentaje	Número	Media
B1	32	17	53,1 %	54	3,18
B2	47	20	42,6 %	35	1,75
C1	40	11	27,5 %	17	1,55

3.2. Análisis cualitativo

Basándose en la clasificación de los extranjerismos por la lengua de origen y el perfil lingüístico de los participantes que han empleado la estrategia de los extranjerismos se ha realizado el análisis cualitativo.

Los resultados de este análisis se presentan en las Tablas 3, 4 y 5 según el nivel lingüístico. Dichos resultados nos indican que en los tres niveles, los estudiantes que conocen sólo una LE (inglés o portugués en un caso) se han basado en esta LE (inglés, portugués) para emplear la estrategia de los extranjerismos en su producción escrita y no en su LM. Además, se puede observar que los estudiantes que tienen conocimientos de inglés y francés y los que conocen inglés e italiano presentan más extranjerismos derivados del francés e italiano respectivamente que del inglés en los tres niveles lingüísticos. En cuanto a los alumnos que hablan inglés y alemán, los resultados muestran que se han basado en inglés a la hora de crear los extranjerismos, dado que no hay ningún extranjerismo derivado ni de alemán ni de griego. Los únicos casos de extranjerismos derivados del griego aparecen en el nivel B1 y los crearon estudiantes con conocimientos de inglés y francés.

Tabla 3

Extranjerismos por la lengua de origen por perfil lingüístico de los informantes de nivel B1

LE conocidas	Número de participantes	Extranjerismos por la lengua de origen							
		inglés		francés		italiano		griego	
		Núm.	Med.	Núm.	Med.	Núm.	Med.	Núm.	Med.
inglés	5	9	0,53	0	0	0	0	0	0
inglés y francés	4	6	0,35	10	0,59	0	0	3	0,18
inglés e italiano	6	5	0,29	0	0	18	1,1	0	0
inglés y alemán	2	3	0,18	0	0	0	0	0	0

Tabla 4

Extranjerismos por la lengua de origen por perfil lingüístico de los informantes de nivel B2

LE conocidas	Número de participantes	Extranjerismos por la lengua de origen							
		inglés		francés		italiano		portugués	
		Núm.	Med.	Núm.	Med.	Núm.	Med.	Núm.	Med.
inglés	3	4	0,2	0	0	0	0	0	0
inglés y francés	12	5	0,25	15	0,75	0	0	0	0
inglés e italiano	3	2	0,2	0	0	6	0,3	0	0
inglés y alemán	1	2	0,2	0	0	0	0	0	0
portugués	1	0	0	0	0	0	0	1	0,05

Tabla 5

Extranjerismos por la lengua de origen por perfil lingüístico de los informantes de nivel C1

LE conocidas	Número de participantes	Extranjerismos por la lengua de origen					
		inglés		francés		italiano	
		Núm.	Med.	Núm.	Med.	Núm.	Med.
inglés	6	8	0,73	0	0	0	0
inglés y francés	4	3	0,27	5	0,45	0	0
inglés e italiano	1	0	0	0	0	1	0,1

A continuación, se ofrecen ejemplos encontrados en nuestro corpus, que nos ayudan a analizar la estrategia del uso de los extranjerismos con mayor precisión. Estos son algunos ejemplos de extranjerismos del inglés encontrados en nuestro corpus:

- (1) ...mantiene una farma de toros... (por una granja, *farm* en inglés)
- (2) Unfortunadamente, cuando las chicas... (por por desgracia, *unfortunately* en inglés)
- (3) ...el facto que hemos abandonado... (por el hecho, *fact* en inglés)

En estos primeros casos, se han españolizado palabras inglesas añadiendo afijos que se usan para la creación de palabras españolas. En el primer caso, la palabra farma proviene de la palabra inglesa *farm*, que se ha españolizado al añadir el sufijo -a, que se usa para la creación de sustantivos femeninos. En el segundo caso, la palabra unfortunadamente proviene de la palabra inglesa *unfortunately*, que se ha españolizado al añadir el afijo -mente, que se usa para la creación de los adverbios en español. En el último caso, la palabra facto proviene originariamente del latín del verbo *facio* que significa hacer, pero esta lengua no puede haber influido la producción del aprendiente griego ya que no la conoce. De esta manera, la producción errónea del estudiante griego proviene de la palabra inglesa *fact*, que se ha españolizado al añadir el afijo -o, que se usa para la creación de sustantivos masculinos.

De igual forma, se han localizado extranjerismos del francés, algunos ejemplos de estos son:

- (1) ...ofrore más oportunidades (por ofrece, *offrir* en francés)
- (2) ... personas amicales (por amigables, *amical* en francés)

En estos casos, los estudiantes griegos han españolizado palabras francesas de la misma manera descrita para el inglés. En el primer caso, la palabra ofrore

proviene del verbo francés *offrir* que se ha españolizado y se ha convertido en un verbo de la segunda conjugación que termina en –er. Y en el segundo caso la palabra amicales proviene de la palabra francesa *amical* que se ha españolizado añadiendo el afijo –es, que se usa para formar el plural de los adjetivos que terminan en consonante.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de extranjerismos del italiano:

- (1) ... la gente comen prodotos... (por productos, *prodotto* en italiano)
- (2) ... volver a trovarlo... (por encontrarlo, *trovare* en italiano)

En los dos casos, los participantes griegos han españolizado las palabras italianas siguiendo el mismo proceso. En el primer caso, la palabra prodotos proviene de la palabra italiana *il prodotto* que se ha españolizado quitando la segunda –t, que no existe en español, y añadiendo el afijo –s, que se usa para formar el plural de los nombres que terminan en vocal. En el segundo ejemplo la palabra trovar proviene del verbo italiano *trovare* que se ha españolizado y se ha convertido en un verbo de la primera conjugación que termina en –ar.

Finalmente, presentamos un ejemplo de extranjerismo derivado del griego:

- (1) ...proxenitismo en Uruguay... (por consulado, *προξενείο* en griego)

En este caso, el alumno griego ha españolizado una palabra griega añadiendo el afijo –ismo, que se usa para la creación de sustantivos masculinos.

4. Discusión

Los resultados del análisis cuantitativo muestran que los extranjerismos constituyen una estrategia muy común para los aprendices griegos. La abundancia de los extranjerismos se puede atribuir a la organización del lexicón mental bilingüe. Es decir, el uso de esta estrategia es una señal de que los aprendices griegos tienden a relacionar fonológicamente las palabras españolas que van aprendiendo con las conocidas de su LM y de las otras lenguas que conocen en su lexicón mental. Es decir se produce una especie de mediación lingüística de la LM y las otras LE conocidas para acceder a la LE.

Además, los resultados del análisis cuantitativo indican que los errores léxicos debidos al uso de extranjerismos descienden a medida que avanza el nivel de proficiencia en la LE. La disminución del uso de esta estrategia puede ser explicada por las teorías sobre la adquisición del léxico en LE.

En concreto, según Ringbom (1983) y Haastrup (1989), los aprendientes de LE en las primeras fases de adquisición de la LE cuando tienen que aprender una nueva palabra, establecen relaciones formales entre esta y otras palabras conocidas de su LM o de otras L3 que conocen. A medida que se desarrolla su competencia léxica en la LE tienden a realizar asociaciones semánticas entre las nuevas palabras que aprenden con las palabras conocidas. De esta manera, la influencia de la LM y de las otras LE que conocen en el aspecto formal del léxico de la LE disminuye conforme aumenta su nivel de proficiencia en la LE, lo cual significa que se disminuyen los errores léxicos formales, incluidos los extranjerismos, en su producción lingüística en LE.

Los resultados del análisis cualitativo muestran que el gran porcentaje de extranjerismos de todos los aprendices griegos no provienen de su LM sino de las otras LE que conocen. Estos resultados se pueden explicar tomando en cuenta la distancia lingüística entre las lenguas en cuestión. El español es una lengua románica que pertenece a la misma familia de lenguas con el francés, el italiano y el portugués. En cuanto al inglés, según Moreno Bandera (2013), se puede considerar una lengua cercana al español porque, a pesar de que pertenece a la familia de las lenguas germánicas, dos tercios de su léxico tienen origen románico. Mientras que el griego es una lengua indoeuropea, muy distinta de las lenguas románicas y con un alfabeto que tiene su propia forma.

Este resultado se observó previamente en estudios como el de Ringbom (1978), quien analiza los errores léxicos de aprendientes de inglés suecos y finlandeses, de Santos Gargallo (1993), quien analiza la producción escrita de aprendientes de español serbo – croatas, de Saito (2006), quien analiza la IL de aprendientes de español japoneses y de Jodar (2007), quien analiza la lengua escrita de aprendices de español polacos. En todos ellos, los errores léxicos derivados de otras LE que los aprendices conocen son más frecuentes de los derivados de su propia LM. En los estudios mencionados, así como en el nuestro, la LM y la lengua meta pertenecen a familias lingüísticas diferentes, (finlandés e inglés, japonés y español, o polaco y español, griego y español,) y por lo tanto muy diferentes entre sí. Sin embargo, en todos los casos las otras L3 están más próximas a la LE que la LM, inglés y sueco, francés o inglés y español y de ahí la frecuencia de este tipo de influencia.

Además, los resultados del análisis cualitativo indican que la mayoría de los estudiantes que conocen inglés y una lengua románica (francés o italiano) se han basado en la lengua románica para crear los extranjerismos y no en el inglés. Este resultado podría considerarse esperado dado que el francés, el italiano y el español pertenecen a la misma familia de lenguas. Sin embargo, como hemos visto también el inglés es próximo lingüísticamente al español. Así que, dicho resultado no se

puede atribuir exclusivamente a la distancia lingüística entre las lenguas en cuestión. Podría deberse a otros factores, como la psicotipología lingüística, el orden de adquisición de las LE, la cantidad de exposición a las LE y la frecuencia de uso de las LE, que han sido utilizados para explicar los resultados de otros estudios parecidos (Tremblay, 2006; Letica y Mardešić, 2007).

5. Conclusión

Para concluir, se puede señalar que el presente estudio ha revelado que tanto el nivel lingüístico en la LE como el conocimiento de otras LE influyen en el uso de la estrategia de los extranjerismos en la producción escrita de estudiantes griegos de español. En concreto, se ha mostrado que a medida que avanza el nivel lingüístico en la LE el uso de los extranjerismos tiende a disminuir. Además, se ha revelado que los aprendices griegos no se basan en su LM para crear extranjerismos sino en las otras LE que conocen.

Este estudio nos ha ayudado a llegar a conclusiones muy significativas sobre algunos de los factores que regulan el uso de extranjerismos. Sin embargo, estas conclusiones no se pueden generalizar porque el presente estudio presenta algunas limitaciones. Por un lado, el número de participantes es limitado y por otro no se han examinado todos los factores que podrían afectar dicho proceso. De esta manera, se requiere más investigación para poder llegar a resultados más fiables.

Referencias bibliográficas

- AGUSTÍN LLACH, M. P. (2010). An overview of variables affecting lexical transfer in writing: a review study, *International Journal of Linguistics*, 2(1), pp. 1-17.
- BIALYSTOK, E. (1983). Some Factors in the selection and implementation of communication strategies, C. Faerch y G. Kasper (eds.). *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman, pp. 100-118.
- CORDER, S. P. (1981). *Error analysis and Interlanguage*. London: Oxford University Press.
- DE ANGELIS, G. y SELINKER, L. (2001). Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. J. Cenoz, B. Hefisen & U. Jessner (eds.). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 42-58.
- FERNÁNDEZ, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

- HAASTRUP, K. (1989). The learner as word processor, *International Association of Applied Linguistics Review*, 6, pp. 34-46.
- JARVIS, S. (2000). Methodological rigor in the study of transfer: identifying L1 influence in the interlanguage lexicon, *Language Learning*, 50(2), pp. 245-309.
- JODAR, R. (2007). *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español*. Tesis doctoral (PhD). Universidad Adam Mickiewicz de Poznan. Redele [en línea] 8. Disponible en: <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2007/RaulFernandez.shtml> [consulta 12 enero 2017].
- KELLERMAN, E. (1977). Towards a characterization of the strategy of transfer in second language learning, *Interlanguage Studies Bulletin*, 2, pp. 58-145.
- LETICA, S. y MARDEŠIĆ, S. (2007). Cross - linguistic transfer in L2 and L3 production", J. Horváth y M. Nikolov (eds.). *Empirical Studies in English Applied Linguistics*. Pécs: Lingua Franca Csoport, pp. 307-318.
- LEVENSTON, E. A. (1979). Second language vocabulary acquisition: issues and problems, *Interlanguage Studies Bulletin*, 4(2), pp. 147-160.
- MANCHÓN RUIZ, R.M. (1985). Estudios de interlengua: análisis de errores, estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación, *REsLA*, 1, pp. 55-75.
- MORNEO BANDERA, P. (2013). *Los cognados en inglés y español como recurso en el aula de ELE*. Memoria de master, Universidad de Málaga.
- RINGBOM, H. (1978). The influence of the mother tongue on the translation of lexical items, *Interlanguage Studies Bulletin*, 3, pp. 80-101. (También en: 1992, *Language Learning*, 42 (1), pp. 85-112).
- RINGBOM, H. (1983). On the distinctions of item learning vs. system learning and receptive competence vs. productive competence in relation to the role of L1 in foreign language learning, H. Ringbom (ed.). *Psycholinguistics and Foreign Language Learning*. Åbo Finland: Research Institute of the Åbo Akademi Foundation, pp. 163-173.
- SAITO, A. (2006). Errores léxicos en la expresión escrita de los estudiantes Japoneses, *Interlingüística*, 16, pp. 1-9.
- SANTOS GARGALLO, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Editorial Síntesis.
- SELINKER, L. (1972). Interlengua, *IRAL*, 10(3), pp. 209-231.
- TREMBLAY, M. C. (2006). Cross – linguistic influence in third language acquisition: the role of L2 proficiency and L2 exposure, *CLO/OPL*, 34, pp. 109-119.

Otro modo de aprender cultura: teletándem como vehículo de interculturalidad

MARÍA PAZ RODRÍGUEZ
Universidad de Salerno

1. Introducción

En el presente trabajo se afronta la relación entre la lengua y la cultura a través de un medio innovador en el aula de español como lengua extranjera: el teletándem. Se sigue, por un lado, a Tylor (1958) que postula que los conocimientos sobre cultura y civilización se adquieren por ser miembro de una sociedad, y por ello mismo son de difícil enseñanza, y por otro, a Van Ek, (1984), quien añade a las cuatro subcompetencias de Canale (1983) la competencia sociocultural y la competencia social, señalando como objetivo de los aprendientes de segundas lenguas tener la capacidad de reconocer la validez de otras formas de instaurar, categorizar y expresar su experiencia. Nos remitimos, al mismo tiempo, a las indicaciones del *Marco común europeo de referencia para la lenguas* (2002), que incluye la competencia sociocultural entre las competencias generales de la persona y la sitúa fuera de las estrictamente relativas a la lengua considerándola como un aspecto más del conocimiento del mundo.

Nuestro objetivo es constatar el interés de los alumnos por la cultura de su compañero de Teletándem y comprobar qué temas culturales aparecen en los diálogos que han mantenido con un nativo español, para ello se han analizado las conversaciones grabadas y transcritas por los alumnos que participan en el proyecto Teletándem.

Además, en el contexto actual y teniendo en cuenta los avances de las TIC, (Tecnología de la información y de la comunicación) no podemos imaginar una clase de lengua en la que no se incluyan algunos instrumentos que plasmen este desarrollo. Por lo tanto, este trabajo describirá algunas actividades que se han integrado en un contexto universitario y que utilizan estos medios de comunicación, en este caso, el teletándem.

2. Marco Teórico

2.1. Concepto de cultura

El concepto de cultura es amplio, polivalente y complejo. Ha sido estudiado por numerosas disciplinas como la antropología, la sociología, la filosofía, etc. Tylor se considera el padre de este concepto y define la cultura como «un todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias religiosas, el arte, la moral, las costumbres y cualquier disposición o uso adquirido por el hombre que vive en la sociedad» (Tylor, 1958: 29). Hubo que esperar hasta el año 1982 para que la UNESCO diera una definición de Cultura que fue aceptada por la Conferencia Inter-gubernamental de Estocolmo sobre Políticas Culturales para el Desarrollo (1998) y que se ha mantenido en el Preámbulo de la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural:

[...] cultura comprende el conjunto de rasgos distintivos, espirituales, materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o grupo social, y [...] abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las formas de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y creencias. (UNESCO, 2001:1)

Asimismo, Hofstede (1980) realiza estudios sobre cultura desde el ámbito de la sociología e indica que: «La cultura es la programación colectiva de la mente que distingue a los miembros de un grupo o categoría de personas de otros [traducción de la autora]».

El conocimiento de la propia cultura influencia tanto la comunicación intercultural como la aceptación de la alteridad. En este sentido y dada la multitud de interacciones entre culturas diferentes Tardif (2008: 205) se pregunta si estamos preparados para entender a los demás en un mundo cada vez más pluricultural.

Además, es oportuno resaltar el enfoque del concepto de cultura propuesto por Miquel y Sans (1992: 16) en el marco de la didáctica del español como lengua extranjera. Para las autoras se trata de una acumulación de creencias que caracterizan al individuo como miembro de una sociedad. Las clasifica en *Cultura a secas* que es todo lo que los individuos de una sociedad comparten de una cultura (conocimiento operacional compartido para saber como actuar en ciertas situaciones y participar en las prácticas culturales cotidianas); una *Cultura con mayúscula* o conocimiento declarativo y la *cultura con K* que se refiere a los comportamientos de algunos grupos sociales (es decir, capas socioeconómicas).

También el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (en adelante, *MCER*, 201) incluye la competencia sociocultural entre las competencias generales de la persona, considerándola un aspecto importante del conocimiento del mundo que a veces puede estar influenciado por los estereotipos.

El *MCER* (2001) establece hasta siete áreas de características distintivas de una sociedad que pueden ser objeto del conocimiento sociocultural: la vida diaria: (comidas y bebidas, horarios, modales; días festivos; el mundo del trabajo y las actividades de ocio); las condiciones de vida; las relaciones personales; los valores, las creencias y las actitudes; el lenguaje corporal; las convenciones sociales (puntualidad, regalos, vestidos, aperitivos, bebidas y comidas, convenciones y tabúes referidos al comportamiento y a las conversaciones, despedida); el comportamiento ritual.

A su vez, el *Plan curricular del Instituto Cervantes, PCIC* (2006), incluye el elemento cultural entre los cinco componentes en que estructura su contenido. Presenta tres bloques separados: referentes culturales; saberes y comportamientos socioculturales y habilidades y actitudes interculturales. Estas últimas las define como la «relación de procedimientos que, al ser activados de forma estratégica, permitirán al alumno aproximarse a otras culturas, y particularmente a las de España y los países hispanos, desde una perspectiva intercultural» (*PCIC*, 2006).

2.2. Teletándem

Originalmente la denominación tándem surge en Alemania a finales de los años 50 inspirándose en la bicicleta con dicho nombre. Consiste en una forma de aprendizaje aprovechando los beneficios del esfuerzo sincronizado y del trabajo recíproco y colaborativo entre dos personas de diferentes culturas, cuyo objetivo es aprender uno la lengua del otro ayudándose mutuamente.

Más recientemente, el rápido desarrollo tecnológico ha puesto a disposición de los usuarios nuevas herramientas de forma gratuita que permiten la innovación de nuevos métodos en el uso en la enseñanza de lenguas extranjeras, (Benedetti, A M; Rodigues, D.G., 2010). De esta forma surge el Teletándem, que además de los conceptos anteriores incluye nuevas destrezas, instrumentos de lectura, de escritura y audiovisuales y se desarrollan en un entorno virtual utilizando las herramientas gratuitas que se ofrecen en Internet como Windows live, Skype, Pamela for Skype y las redes sociales como Facebook, además de recurrir también a la nueva aplicación de mensajería, WhatsApp. El hecho de que la conversación se realice con una webcam también aporta otras ventajas para que la comprensión sea más eficaz ya que se le añade el componente no verbal. De este modo, se pueden realizar comunicaciones sincrónicas con personas que viven en diferentes partes del mundo, que hablan lenguas diferentes y proceden de culturas muy variadas.

Estamos ante un instrumento innovador para estudiar una lengua extranjera dado que dos personas con lenguas nativas diferentes se ponen en contacto

para aprender simultáneamente. Este tipo de comunicación se fundamenta en los siguientes principios, (Telles, J. A; Vassallo, M. L. 2009: 41-59):

- La reciprocidad: en la interacción una lengua no puede predominar sobre la otra, es decir, la pareja se pone de acuerdo para realizar las conversaciones en ambas lenguas de forma equilibrada y sobre todo es necesario que se alternen los roles de aprendiente y de experto. Experto porque como es nativo posee, en su lengua, más conocimiento y competencia que el interlocutor. Se habla de reciprocidad porque el teletándem se basa en un compromiso mutuo, se da una comunicación horizontal y un intercambio recíproco cuando se comparten los conocimientos. Además, al alternarse los papeles de estudiante y profesor, los participantes están más motivados porque los dos pueden hablar la lengua del otro y esto les ayudará a la hora de tener que explicar algún concepto con más detalle. Asimismo, como se trata de estudiantes procedentes de culturas diferentes se está favoreciendo la comunicación intercultural donde ambos se beneficiarán con la aportación del otro.
- La autonomía: los estudiantes asumen el control y la responsabilidad de su propio aprendizaje, o sea, teniendo en cuenta sus exigencias son ellos quienes deciden, de forma flexible, cómo, cuándo y qué hacer para realizar su tarea y optimizar el tiempo a disposición. Pueden elegir los contenidos de las conversaciones, la duración y el momento para realizar las sesiones y adaptándolas a su estilo de aprendizaje. Sin embargo, autonomía no es sinónimo de autoaprendizaje, Brammerts, (2003: 27-36), respecto a esto afirma que el aprendizaje autónomo no quiere decir aprendizaje sin apoyo especializado porque en teletándem se dispone de la ayuda del compañero en el rol de experto de lengua nativa. Además, también se considera aprendizaje autónomo porque ambos discentes tienen que reflexionar sobre su propia lengua y su propia cultura para poder ofrecer al otro la explicación o y solución de las dudas lingüísticas o interculturales que vayan surgiendo.
- El trabajo colaborativo: ambos tienen como objetivo la adquisición de conocimientos lingüísticos en otra lengua y su tarea es la de alcanzar este objetivo. Ambos discentes lograrán el objetivo común gracias a la negociación para solucionar los problemas de comunicación que hayan aparecido.

En relación con estos tres principios, cabe resaltar otro aspecto importante en teletándem: la interculturalidad. Con esta herramienta no solo se dan a conocer aspectos lingüísticos de la lengua nativa, sino también las características culturales de ese país. Los participantes, más allá de su personalidad, proceden de una sociedad

diferente y esto genera curiosidad y emociones que hacen que se impliquen y estén más motivados por conocer mejor al compañero, ampliando de este modo su competencia comunicativa e intercultural evitando los malentendidos que pueden surgir porque como evidenciaba Oliveras (2000:8) «a menudo, estos problemas de comunicación no están relacionados con el nivel de dominio de la lengua sino con el desconocimiento de aspectos socioculturales».

3. Metodología

A continuación se describe el contexto en el que se ha realizado dicho estudio, las características de los participantes y el procedimiento de recogida de los materiales analizados.

El presente trabajo se ha realizado dentro del proyecto de telecolaboración Teletándem (Chiapello, González Royo, Pascual Escagedo, 2010; Chiapello, González Royo, Martín Sánchez y Pascual Escagedo, 2011a y 2011b) que se enmarca en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Desde el año 2010 el proyecto Teletándem ve la colaboración entre las universidades de Alicante (UA), de Salerno (UNISA) y Suor Orsola Benincasa de Nápoles (SOB), que permite el desarrollo de actividades colaborativas de enseñanza/aprendizaje a distancia, entre alumnos que estudian italiano y español como LE. Su objetivo es mejorar la competencia conversacional de los estudiantes de E/LE e I/LE, que interactúan en telecolaboración. Las conversaciones obtenidas conforman el corpus comparable CORINÉI (Corpus oral de interlengua español-italiano)¹.

3.1. El Corpus

Las conversaciones que se han analizado proceden del corpus CORINÉI. Se trata de conversaciones diádicas entre un estudiante español y un estudiante italiano que interactúan en cada una de las dos lenguas nativas durante aproximadamente 15 minutos. Proceden de los grados de Traducción e interpretación y de Lingue e Culture Straniere. Las conversaciones son espontáneas de tema libre y su único objetivo es hablar para mejorar su competencia comunicativa y su oralidad. Las grabaciones se realizaron en un contexto natural en el que los informantes

1 El proyecto Teletándem se enmarca en los principios teóricos y metodológicos de la investigación acción y el objetivo general, como se ha dicho, es ejercitar la expresión oral de nuestros alumnos, es decir, alcanzar un reconocimiento y posterior aplicación de los sistemas conversacionales en L2. Para mayor información véase: <https://dti.ua.es/es/teletandem-corinei/teletandem/teletandem.html>

desarrollaban sus actividades cotidianas, utilizando el sistema de telefonía gratuita Skype. Si bien el primer contacto entre ellos lo han realizado mediante Facebook y en algunos casos también con Whatsapp o correo electrónico para agilizar la toma de contacto. Las conversaciones se grabaron con la aplicación Pamela for Skype, también gratuita.

3.1.1. Características de los participantes

La edad de los participantes italianos está comprendida entre los 19 y los 35 años con un predominio de mujeres, son estudiantes de los primeros tres cursos de Lenguas Modernas y llevan estudiando español/LE de 1 a 3 años. El nivel de referencia según el *MCER* varía desde el A2 hasta el C1 y una minoría de ellos han realizado el Erasmus en España. Proviene de las provincias de Nápoles, Salerno y Avellino y su lengua habitual es el italiano y los dialectos del área de la Campania.

Por lo que concierne a los informantes españoles, provienen de Alicante y provincia, tienen entre 19 y 52 años y también son en su mayoría mujeres, estudian el grado de Traducción e Interpretación y han estudiado italiano/LE 1 o 2 años. Poseen un nivel B1/B2 del *MCER* y su lengua habitual es el castellano y el catalán.

3.2. Recogida de los materiales

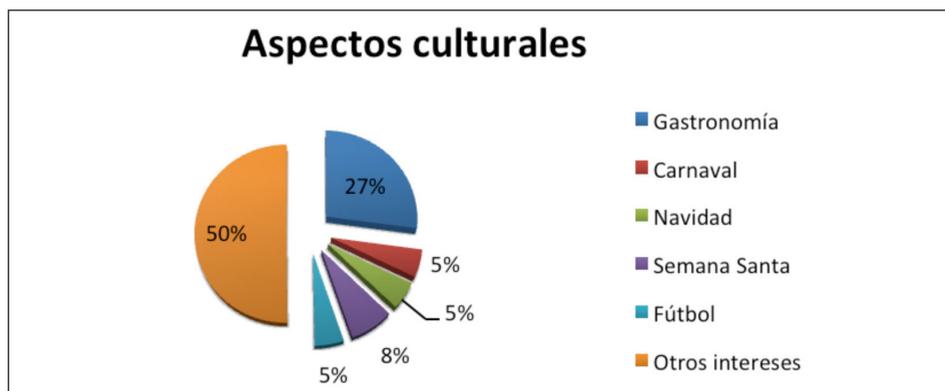
El corpus CORINÉI está formado actualmente por más de 200 conversaciones pero solo se ha elegido aleatoriamente una muestra de 40 distribuidas entre los años 2010-2017. Los materiales que se han analizado tienen las mismas características que los que han descrito en su trabajo Martín y Pascual (2014: 2242-2256): cada uno de los alumnos italianos que participaron en este proyecto durante este período aportaron 3 conversaciones de 15 minutos aproximadamente realizadas con el compañero de la Universidad de Alicante. Cada informante realizó una transliteración de una de las conversaciones. Las conversaciones y la transcripción están identificadas con un código que indica el año en que se han realizado, la universidad a la que pertenecen y tres letras del nombre y del apellido de los participantes para garantizar su anonimato.

Los instrumentos utilizados para recoger la información, como ya se ha mencionado a lo largo del trabajo, fueron, en primer lugar, Facebook, correo electrónico o Whatsapp para agilizar el primer contacto. Sucesivamente, se llevaron a cabo las conversaciones espontáneas con los diferentes medios tecnológicos VoiP a disposición en la red de forma gratuita, en la mayor parte de los casos con Skype; para grabar las conversaciones se utilizó Pamela for Skype. Posteriormente, los informantes las entregaron en un CD a los docentes que colaboran en este proyecto.

4. Resultados

Una vez analizadas las 40 conversaciones se ha observado que en el 50 % de las mismas se hace referencia a uno o varios aspectos culturales de ambos países. En el Gráfico 1 se resaltan los aspectos más relevantes que se han encontrado teniendo en cuenta la clasificación del *MCER*; el *PCIC* los recoge en el apartado de saberes y comportamientos socioculturales más concretamente en el que denomina condiciones de vida y describe el «conocimiento, basado en la experiencia, sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales, etc. que se dan en una determinada sociedad» (*PCIC*, 2006).

Gráfico 1
Aspectos culturales en las conversaciones
(40 Conversaciones)



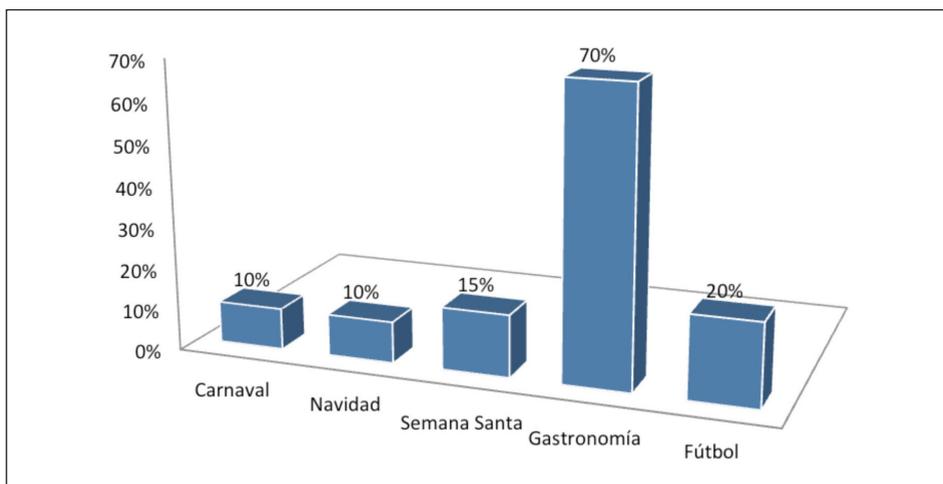
En el Gráfico 1 se han tenido en cuenta solo los diferentes aspectos culturales que aparecen en las conversaciones de los discentes. Se ha considerado un único tema por conversación, esto es el tema cultural sobre el que versa la conversación, sin contabilizar los temas secundarios que aparecen. Los resultados muestran que el primer lugar lo ocupan los relacionados con la vida cotidiana: gastronomía con un 27 % (equivalente a 11 conversaciones) y fútbol el 5 % (2 conversaciones). El segundo lugar corresponde a los temas relacionados con el comportamiento ritual, es decir, festividades y celebraciones con un 18 % (7 conversaciones), así divididos: Navidad y Carnaval con el 5 % (2 conversaciones) para cada una de ellas y Semana Santa el 8 % (3 conversaciones). Se ha observado que estos temas aparecen sobre todo cuando se aproximan las fechas de estas festividades. El apartado *otros intereses* merece un examen más exhaustivo y detallado que se dejará para un futuro

estudio, ya que los contenidos que se engloban en este apartado no se refieren al objetivo de este trabajo. Los resultados obtenidos corroboran un mayor interés por la gastronomía, como ya se había observado en otros estudios precedentes, (Paz M. y Sifres I., 2018: 185-205), realizado con datos recogidos desde el 2011 hasta el 2015 sobre los aspectos culturales en las conversaciones reunidas en el corpus CORINÉI.

En las 40 conversaciones examinadas, y teniendo en cuenta tanto los temas principales como los temas secundarios culturales que aparecen en cada una de ellas, se ha puesto de manifiesto el interés por la gastronomía en 14 conversaciones, mientras que la Semana Santa ha interesado a 3 parejas, el fútbol a dos, al igual que Carnaval y las Navidades. Aquí se aprecia un valor menor respecto al análisis que ha realizado Chiapello, (2016:1651-1666), que cabe justificar porque las conversaciones analizadas se habrán tenido en fechas previas a estas festividades, además de tener en cuenta que no todos los discentes tienen interés por todos los temas que se han resaltado en el estudio. La curiosidad de los discentes por uno de estos temas dependerá de sus gustos y de los temas que vayan surgiendo en el diálogo.

A continuación se presenta el análisis teniendo en cuenta solamente las 20 conversaciones en las que aparecen uno o varios aspectos culturales. Hay que resaltar que la suma de los porcentajes no será de 100 porque en algunas conversaciones, como ya se ha indicado, surgió más de un aspecto cultural, tanto de la vida cotidiana como del comportamiento ritual.

Gráfico 2
Aspectos culturales: Vida cotidiana y comportamientos rituales
(20 conversaciones)



Tras el estudio, se observa que la vida cotidiana es el que suma un mayor porcentaje con un 90 %, así dividido: un 70 % de los hablantes está interesado por el concepto de gastronomía y un 20 % presta atención al fútbol. Con respecto al interés que muestran por los comportamientos rituales, la muestra analizada indica que es bastante menor ya que representa solo un 35 %: el 10 % habla respectivamente de Carnaval y de Navidad y el 15 % de Semana Santa. Sin embargo, hay que destacar que en el 30 % de las conversaciones aparecen dos o más temas culturales a la vez.

En el análisis se ha seguido a Gallardo Pauls (1993), que indica que para que pueda considerarse un tema este debe ocupar al menos 4 turnos de habla de sentido completo. En los ejemplos 1, 2, 3, 4, 5 se muestran fragmentos de conversaciones reales en español entre el Hablante Nativo (HN) y el Hablante No Nativo (HNN) que incluyen el tema objeto de estudio.

Como se ha indicado el tema de la gastronomía es el que tiene mayor número de recurrencias. A este respecto, cabe señalar que este tema aparece constantemente mezclado con otros temas (Navidad, Carnaval o Semana Santa) sin embargo en el ejemplo 1 el tema de la conversación se centra en los gustos personales en cuanto a comida. Es el HN, NIURBRON quien hace la pregunta en el turno 28: *Y, la comida en Italia, ¿qué tal?* Y el HNN, MITRE confirma *Nuestra gastronomía para mí es una de las mejores, todo está muy bueno*. Se resalta esta afirmación para evidenciar la importancia que tiene para los italianos este aspecto cultural. Y en el turno 30 el HN con otra pregunta se asegura de la veracidad de las costumbres gastronómicas italianas: *¿De verdad allí se come tanta pasta?*

Ejemplo 1.

Conversación: 2017_SA_MITRE_NIURBRON

NIURBRON: Tengo amigos que están estudiando alemán, los pobres tienen que estudiar muchísimo. Y la comida en Italia, ¿qué tal?

MITRE: Nuestra gastronomía para mí es una de las mejores, todo está muy bueno.

NIURBRON: ¿De verdad allí se come tanta pasta?

MITRE: Pues depende de familias pero normalmente sí que se come mucha pasta. ¿A ti te gusta?

NIURBRON: ¿Que si me gusta? ¡Me encanta! Mi madre dice que tengo que aprender a comer más variado porque solo hago que comer eso y arroz.

MITRE: A mí me gusta mucho también los vegetales, pero no solos, me gusta cuando es el ingrediente de un plato, le da más sabor a la comida además de que es muy bueno para nuestro cuerpo.

NIURBRON: Ojalá pensara yo igual que tú.

En el ejemplo 2, el tema es la gastronomía, tanto la italiana como la española. En este diálogo se resalta también una intervención con mucha información, afirmando de este modo el interés que supone este tema tanto para CHSOF como para ALVALMAT. Introduce el tema el HNN, en el turno 21 con una afirmación: *Pero España es muy conocida también por su gastronomía. ¿Es verdad?*; el HN, ALVALMAT, en los siguientes turnos da una información más amplia sobre los platos típicos regionales en España porque el HNN le hace la pregunta directamente: *¿Qué otros platos típicos hay?*, ALVALMAT en el turno 24 menciona el plato típico de su ciudad: *la paella* que completa más específicamente con el de su zona en el turno 28: *La costra* y en el turno 26 señala algunas zonas geográficas con sus platos más conocidos. Mientras el HNN, CHSOF, confirma la regionalidad de la gastronomía también en Italia en el turno 27.

Ejemplo 2

Conversación: 2017_SA_CHSOF_ALVALMAT

CHSOF: Pero España es muy conocida también por su gastronomía. ¿Es verdad?

ALVALMAT: Sí la verdad es que en España también tenemos una gran fama en la cocina porque tenemos platos muy típicos y además cada región tiene los suyos, aunque he de decir que compartimos muchas cosas con la cocina italiana como la pasta que también es muy famosa aquí.

CHSOF: Para ti, ¿cuál es plato más rico de España?

ALVALMAT: No me podría decidir porque hay muchos, pero mi zona es muy conocida por la paella y también creo q es uno de los mejores platos españoles por supuesto, ¿has probado alguna vez la paella?

CHSOF: Pues, ... si pero no la española. Mis padres tienen amigos que viven en México, son casados y trabajan como cocineros los dos. Cada año vuelven a Italia y hacen una gran cena con todos sus amigos. A veces también me voy a esas cenas y una vez probé la paella y algunos otros platos, pero la mayoría mexicanos. Entonces no sé mucho de la cocina española. ¿Qué otros platos típicos hay?

ALVALMAT: Pues normalmente ya se divide en zonas, depende de la zona de España hay unos platos típicos u otros, como por ejemplo en Andalucía se come mucho pescado y marisco, o en Galicia el pulpo y así hay muchos ejemplos, en Italia ¿qué platos típicos me podrías decir? Aunque algunos me los puedo imaginar.

CHSOF: Eh sí creo que podemos evitar pensar en la pizza! De la comida en Italia lo que más me gusta es la gran variedad. Lo mejor es que aquí también en cualquier lugar donde vayas, siempre encuentras platos diferentes pero también diferentes verduras y que más.. dulces, en casi cada ciudad hay un dulce y un plato típico. Es difícil decidir, pero los mejores platos hasta ahora los he comido en las ciudades del sur. Allí para la gente la comida es fundamental, hay muchas tradiciones relacionadas con la comida. Sin embargo los mejores platos siguen siendo los que hace mi madre en casa. Mis favoritos siguen siendo los mismos: en invierno una sopa que es típica un mi ciudad echa con carne y verduras y en verano tortitas hechas con las verduras de la temporada. En tu ciudad ¿cuál es el plato típico?

ALVALMAT: Pues en mi ciudad el plato más típico sigue siendo la paella, pero hay un tipo de paella especial que se llama costra y que es como una paella normal pero que se le echa huevo y se mete al horno y se hace como una tortilla gigante, está buenísimo, si quieres puedes buscar información porque es un plato muy curioso.

En la conversación del ejemplo 3 aparece más de un aspecto cultural. Se habla de Semana Santa, más concretamente del Domingo de Resurrección. En el turno 148 la afirmación de ADAIE *me voy a casa para la comida con mi familia*, suscita la curiosidad del hablante nativo pero no por la festividad de Semana Santa sino por la comida. Lo que es interesante es que en la primera parte de la conversación se habla de la Cuaresma y del hecho de que no se come carne. Cuando el tema se agota, el HN en el turno 161 introduce un nuevo tema sobre gastronomía, el *Casatiello*, un pan relleno con queso y embutidos y que es típico de Semana Santa.

Ejemplo 3

Conversación: 2013_SA_ADAIE_PEMAR3 (Semana Santa)

148.ADAIE : Y después de la iglesia, me voy a casa para la comida con mi familia

149.PEMAR : ¿Si?: ¿Tenéis un plato típico el domingo de Pascua?

150. ADAIE : Sí, comemos un plato / una sopa, con huevos/ te parece raro, pero es una sopa con huevos y después la carne / porque, como sabes, todos los viernes cuarenta días antes de Pascua no se come carne.

151.PEMAR : Ops... ¿Antes de Pascua?

152.ADAIE : Sí, cuarenta días... *quaresima* se dice en italiano

153.PEMAR: Sí, cuaresma en español

154.ADAIE: Los viernes no se come carne

155. PEMAR : Pues, yo creo que sigue comiendo carne

156.ADAIE: Pero, si no lo sabía, no pasa nada

157.PEMAR: Sí, lo sabía pero no hago caso. ¿Todos los cuarenta días?

158.ADAIE :¡No:! Solo los viernes

159.PEMAR : Ah, vale. Porque aquí, en España es solo el viernes – Pero cuarenta días sin comer carne... ¿y las proteínas?

160.ADAIE : No...¡es imposible! Para mí es imposible porque me gusta muchísimo la carne

161.PEMAR : En el norte, una amiga mía me dijo que comen un plato muy curioso que tiene forma de tortilla...*omelette* con huevos pero que se hace con queso y no sé que más... muy parecido a...

162.ADAIE : ¿Jamón?

163.PEMAR : Puedes echar el jamón ¿la conoces?

164.ADAIE : Sí sí

165.PEMAR : ¿Cómo se llama?

165.ADAIE : *Casatiello* se llama

La conversación del ejemplo 4 es otra muestra donde aparece más de un aspecto cultural. Trata principalmente el comportamiento ritual: la festividad de la Navidad, cómo se celebra en Italia y en España, y el tema que surge, además de las fechas, es la gastronomía típica de estas fechas. Este aspecto cultural lo introduce el HNN, SALOM, en el turno 60 con la pregunta directa *¿y qué coméis el / cuál es el menú navideño?* La respuesta que le da el HN, IRPERNAV en el turno 61 deja un poco perplejo al HNN. Se puede suponer que le desconcierta el hecho de que haya tradiciones tan diferentes por lo que se refiere a la comida típica del día de Nochebuena y le choca que se coma carne, porque en el turno 62 se asegura de que ha entendido bien: *¡Ah! ¿El 24?* y vuelve a confirmarlo en el turno 68: *¿el 24?* En este ejemplo, es el HNN quien manifiesta un mayor interés por el aspecto gastronómico dando incluso más información sobre el menú sin que se le solicite.

Ejemplo 4

Conversación: 2014_SA_SALOM_IRPERNAV2 (Navidad)

60. SALOM: sí «entre risas» / (e:) ¿y qué coméis el / cuál es el menú navideño?
61. IRPERNAV: pues en España no existe exactamente un menú navideño pero yo normalmente para cenar cenamos algo de carne
62. SALOM: ah ¿el 24?
63. IRPERNAV: carne a la brasa
64. SALOM: hhhmm
65. IRPERNAV: y sobre todo mucho aperitivo // muchas veces marisco
66. SALOM: sí
67. IRPERNAV: y el salado
68. SALOM: ¿El 24?
69. IRPERNAV: sí y de postre turrón
70. SALOM: ah turrón / en Italia el 24 generalmente comemos pescado
71. IRPERNAV: pescado
72. SALOM: sí entremeses y espaguetis con almejas o mariscos y (a:) en mi país (pueblo) comemos espaguetis con nueces y avellanas
73. IRPERNAV: bueno
74. SALOM: y *fritura* de pescado / fruta y el dulce típico italiano es el *panettone*

En el ejemplo 5, en la conversación 2017_SA_CHCOS_NABAESAL se habla del carnaval, pero también en este caso además de las explicaciones del comportamiento ritual de esta fiesta tan singular aparece el tema de la gastronomía. Es el HNN, CHCOS, el que en el turno 14 introduce con un vocablo específico: *chiacchiere*.

Después, el HN, NABAESAL visto que acaba de ser Semana Santa introduce este tema en el turno 17 con la afirmación: *Ahora ha sido Pascua* y el HNN responde con una intervención muy amplia sobre el aspecto gastronómico de ese día

tan especial para un italiano. En el turno 18 expone el menú de su familia para el domingo de Resurrección incluyendo ingredientes de los platos y léxico específico y explicaciones sobre dulces típicos de esas festividades: la *Pastiera* y la *colomba*, *el huevo de chocolate*.

En esta conversación la intervención más amplia de CHCOS sobre la comida típica del domingo de Resurrección resalta la importancia que suscita el tema gastronómico para el HNN. Por el contrario, el HN, NABAESAL, en el turno 17 aporta información más detallada sobre la fiesta de Carnaval.

Ejemplo 5.

Conversación: 2017_SA_CHCOS_NABAESAL

14. CHCOS: Sí, es muy famoso. Y hay algunos dulces que se llaman «*chiacchiere*» que las mujeres ~~son solidas preparar por~~ reparan para esta fiesta. Son muy bonitas (buenas).

15. NABAESAL: ¿Están buenos?

16. CHCOS: Sí, mucho. Se pone el azúcar sobre los dulces.

17. NABAESAL: ¡Que rico! Pues, aquí en España no se celebra tanto el Carnaval. Simplemente nos disfrazamos de cada uno de una cosa y luego salimos y vamos por ahí de fiesta pero nada de especial si que es verdad que en algunas partes de España se hacen como desfile y cabalgata pero aquí en Alicante donde vivo yo, solo nos disfrazamos, salimos de fiesta, no hacemos nada de especial. Me gustaría ir al Carnaval de Italia porque tiene que ser muy bonito. Ahora ha sido Pascua, has tenido vacaciones, no?

18. CHCOS: El día de Pascua, suelo ir a la casa de mi abuela donde hacemos una gran comida con toda la familia para celebrar la Pascua y la comida es muy larga porque mi abuela suele preparar todos los platos típicos de esta fiesta, todos los platos italianos, como por ejemplo la lasaña que es un plato con carne, salsa, cebollas y muchas cosas. Después comemos el cordero que es el símbolo de Pascua y muchos dulces típicos como la *Pastiera* y la *colomba* que es otro dulce típico de Pascua.

19. NABAESAL: No he había escuchado sobre ellos, que bien.

20. CHCOS: La *Colomba* es similar a la paloma en España.

21. NABAESAL: La paloma, ¿el animal?

CHCOS: Sí, sí porque tiene la forma de la paloma este dulce. Después tenemos muchas tradiciones en Pascua. Por ejemplo, los niños reciben como regalos los huevos de Pascua que se hacen con el chocolate y después pueden encontrar una sorpresa como por ejemplo un juego o un collar por las niñas.

5. Conclusiones

Teniendo en cuenta el resultado del estudio de las 40 conversaciones recogidas en el período 2010_2017 del corpus CORINEI, se llega a la conclusión de que es un tema que suscita interés tanto para el HN como para el HNN, pues el aspecto cultural está presente en el 50 % de ellas.

En primer lugar, el análisis de las conversaciones evidencia que los temas que interesan más a los discentes son el de la vida cotidiana con un 90 %, (teniendo en consideración que el 70 % tiene mayor interés por la comida y el 20 % por el deporte) y el comportamiento ritual con el 25 %. (Porcentaje mayor de 100 porque hay discentes a los que les interesa más de un aspecto de la cultura).

En segundo lugar, si se atiende a quién introduce el tema, se puede decir que el discente italiano lo hace en primer lugar en el 60 % de las veces provocando la conversación generalmente con una pregunta directa o derivándola de algún aporte de información precedente. Por último, se resalta que ambos aportan información suficiente y ayuda lexical cuando la introducción de algún concepto nuevo puede entorpecer la comprensión del concepto expuesto.

Una vez analizadas las 14 conversaciones que manifiestan interés por el tema cultural de la comida se puede decir en que la mayor parte de ellas, un 60 %, es el hablante no nativo quien introduce el tema bien con una pregunta *–¿qué coméis–* o por derivación del tema *–Tengo hambre–* y el en el 40 % de las veces, el hablante nativo introduce el tema con una pregunta: *¿qué vas a comer?, ¿hay un plato típico de Pascua?* Esta curiosidad se genera o bien porque ha surgido en el diálogo: *– ¿Cuál es tu comida favorita? –* o porque la organización universitaria es diferente (Horarios diferentes de clases) *– ¿No comes?–* Además, teniendo en cuenta el análisis realizado, también se ha comprobado que:

- la cantidad de información que intercambian suele ser equitativa en el 25 % de los casos;
- en el 50 % de las interacciones el HNN, en este caso el italiano proporciona información más detallada explicando el léxico y los ingredientes, confirmando en este caso la importancia que tiene para estos alumnos el tema gastronómico
- y hay un 25 % de estudiantes que introduce otro tema.

Por consiguiente, y considerando los resultados de este estudio, se ha pensado en llevar a cabo la creación de materiales que inciten a la conversación y al trabajo colaborativo que estén relacionados con los aspectos culturales que suscitan mayor interés en los alumnos: la gastronomía. Para ello se ha pensado en utilizar una wiki. Una wiki es una aplicación informática que reside en un servidor web a la que se accede con cualquier navegador y que se caracteriza porque permite a los usuarios añadir y editar contenidos. Es bastante sencillo de manejar y además, permite incluir archivos de audio, video, imágenes, enlaces de otras páginas, etc. El ejemplo más claro es el de Wikipedia.

La Universidad de Salerno está llevando a cabo la realización de un wiki con estos contenidos y con alumnos que han participado en el teletándem. El trabajo se ha empezado a implementar en el mes de mayo y tiene prevista su continuidad en octubre, cuando empiece el nuevo curso. El tema es la gastronomía y los contenidos están divididos por países, regiones, zonas y preferencias de los discentes. De este modo y con este método teletándem no solo ayudará a mejorar la oralidad y la competencia comunicativa del discente, sino que aportará también mayor conocimiento cultural que no siempre se puede adquirir en las aulas. Además, el hecho de que quien acerca al estudiante a la cultura meta sea otro estudiante con las mismas inquietudes y las mismas curiosidades lo hace mucho más motivador, se generan emociones que les permiten ser más tolerantes con las diferentes culturas. Se aportará más conocimientos socioculturales y se proporcionarán más recursos para poder resolver los malos entendidos que puedan aparecer a nivel lingüístico y a nivel cultural.

Referencias bibliográficas

- BENEDETTI, A. M.; RODRIGUES, D. G. (2010). Choques lingüístico-culturais e o desenvolvimento da competencia intercultural em teletandem, A. M. Benedetti, D.A. Consolo, y M.H. Vieira-Abrahao (eds.). *Pesquisas em Ensio e Aprendizagem no Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos*. Campinas: Pontes Editores, pp. 89-104.
- BRAMMERTS, H. (2003). Autonomous Language Learning in Tandem, T. Lewis y L. Walker L. (eds.). *Autonomous Language Learning in-Tandem*. Sheffield, UK: Academy Eletronic Publications, pp. 27-36.
- CANALE, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje, M. Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-83.
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes y Anaya. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [consulta: 1, 09, 2018].
- CHIAPELLO, S., GONZÁLEZ ROYO, C. y PASCUAL ESCAGEDO, C. (2010). Tareas colaborativas fuera del aula, a través de las tics. Interacción nativo/no-nativo en el aprendizaje de lenguas para la traducción. D. Álvarez Teruel, M.T. Tortosa Ybáñez y N. Pellín Buades (eds.). *VIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Nuevas Titulaciones y cambio universitario*. Alicante: Universidad de Alicante, pp. 1554-1565. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10045/20329> [consulta: 2, 09, 2018].

- CHIAPELLO, S., GONZÁLEZ ROYO, C., MARTÍN SÁNCHEZ, M. T., y PASCUAL ESCAGEDO, C. (2011a). La evaluación como mecanismo de control del proceso de enseñanza/aprendizaje colaborativo. D. Álvarez Teruel, M.T. Tortosa Ybáñez y N. Pellín Buades (eds.). *Retos de futuro en la enseñanza superior: docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica*. Alicante: Universidad de Alicante, pp. 1798-1881. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10045/20329> [consulta: 2, 09, 2018].
- CHIAPELLO, S., GONZÁLEZ ROYO, C., MARTÍN SÁNCHEZ, M. T., y PASCUAL ESCAGEDO, C. (2011b). Hacia un proceso de enseñanza aprendizaje cooperativo de la expresión oral en las aulas de ELE/ILE, M. C. Gómez y J. D. Álvarez (eds.). *El trabajo colaborativo como indicador de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior*. Alcoi: Marfil, pp. 385-408. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10045/20329> [consulta: 3, 09, 2018].
- CHIAPELLO, S.; GONZÁLEZ ROYO C.; MURA A.; REGAGLIOLO, A. (2016). Italiano para la traducción: corpus de interlengua y materiales docentes. M. T. Tortosa Ybáñez, S. Grau Company y J. D. Álvarez Teruel (eds.). *XIV Jornadas de Redes de Investigación en docencia universitaria: Investigación, Innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares*. Alicante: Universidad de Alicante pp. 1651-1666. Disponible en: <https://dti.ua.es/es/teletandem-corinei/documentos/pdf/redes-xiv.pdf> [consulta: 2, 09, 2018].
- GALLARDO PAULS, B. (1993). Lingüística perceptiva y conversación: secuencias, *Linx*, anexa, 4. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Beatriz_Gallardo-Pauls/publication/266336068_1993LINGUISTICA_PERCEPTIVA_Y_CONVERSACION_SECUENCIAS/links/55e2058008ae2fac471f8cde/1993LINGUISTICA_PERCEPTIVA-Y-CONVERSACION-SECUENCIAS.pdf [consulta: 3, 09, 2018].
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm [consulta: 1, 09, 2018].
- INSTITUTO CERVANTES. *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/textualizacion.htm [consulta: 2, 09, 2018].
- MARTÍN SÁNCHEZ, M. T. y PASCUAL ESCAGEDO, C. (2014). Autoevaluación y auto-reflexión de la experiencia en teletandem entre aprendices italianos de E/LE y nativos españoles. D. Álvarez Teruel, M. T. Tortosa Ybáñez, y N. Pellín Buades (eds.). *XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad*. Alicante: Universidad de Alicante, pp. 2242-2256. Disponible en: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/40144> [consulta: 20, 08, 2018].
- MIQUEL, L. (1999). El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula, *Carabela*, pp. 27-46.

- MIQUEL, L. y SANS N. (1992). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua, *Cable*, 9, pp. 15-21.
- OLIVERAS, Á. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- PAZ M. y SIFRES I. (2018). Cultura en Teletándem. S. Chiapello, C. González Arroyo, T. Martín y N. Puigdeval, *Telecolaboración y corpus para el estudio de la lengua y de la cultura*. Alicante: Universidad de Alicante, pp. 185-205
- RODRIGO ALSINA, M. (1999). *La comunicación intercultural*. Rubí (Barcelona): Anthropos Editorial.
- TYLOR, E. B. (1958). *The origins of culture. Part I of Primitive Culture*. New Cork: Harper & Row (1a Ed).
- TELLES, J. A; VASSALLO, M. L. (2009). Teletandem: Uma proposta alternativa no ensino/aprendizagem assistidos por computadores, J. A. Telles (ed.) *Teletandem. Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras do século XXI*. Campinas, SP: Pontes, pp. 41-59.
- UNESCO: Declaración universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, Nov. 2, 2001, Unesco Doc. 31C/Res 25, Annex 1 (2001): Preámbulo. Disponible en: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [consulta: 24, 08, 2018].
- VAN EK, J. (1984). *Across the threshold readings from the modern languages projects of the Council of Europe*. Oxford: Pergamon Press.
- VAN EK, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning (Vol I.)*. Estrasburgo: Council of Europe.

Retos pedagógicos y académicos en la enseñanza virtual: el caso del MELSLE (UMinho)

CARLOS PAZOS-JUSTO, XAQUÍN NÚÑEZ, PEDRO DONO y ANA CEA

*Centro de Estudos Humanísticos
Universidade do Minho*

1. Introducción

Desde una perspectiva general, este artículo se enmarca de alguna forma en una línea de trabajo que, desde la Universidade do Minho (UMinho), hemos dedicado, durante los últimos años, al análisis de la emergencia de los estudios hispánicos en Portugal, en general, y a cuestiones pedagógicas en el ámbito ELE, en particular (véanse, por ejemplo, Vigón, 2005a y 2005b; Núñez y Cea, 2011, Núñez 2011; Pazos y Serrano, 2011; Núñez y Pazos, 2013 o Pazos *et al.* 2015¹), en un contexto académico – Portugal/UMinho – con múltiples oportunidades y, sin embargo, no exento de obstáculos.

Panorámicamente, no parece desencaminado entender los estudios de español en Portugal, en su dimensión actual, como un fenómeno relativamente reciente tanto a nivel de estudios superiores como de enseñanza no universitaria. Además, conviene tenerlo presente, el proceso de implantación y consolidación (en curso) ha sido acelerado, precipitado en ocasiones. Según Ponce de León (2014: 160; cfr. Telo, 2002):

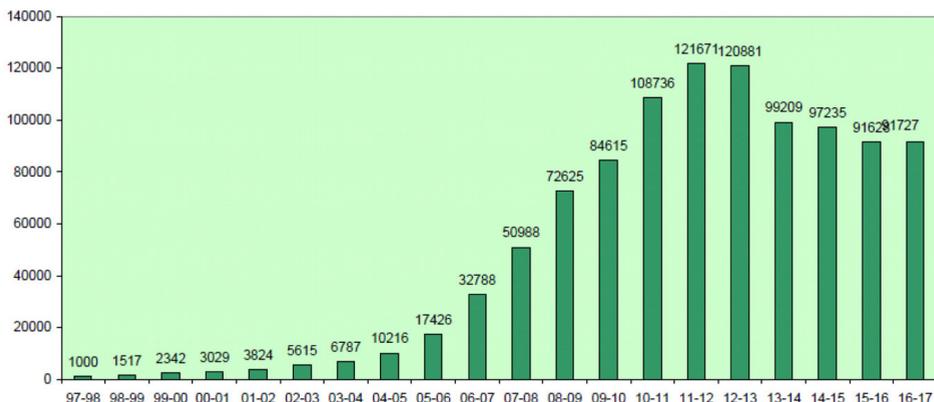
No cabe duda de que la expansión del español en las escuelas portuguesas ha supuesto un desafío para las universidades, que han pasado a formar a un número cada vez más amplio de profesores –si bien la situación aquí también comienza a declinar...– y, en parte por esta razón, han pasado a contratar, habitualmente como lectores, a docentes especialistas en el área –y, en no pocos casos, sumidos en una situación

1 Núñez y Cea 2011, Núñez 2011 y Pazos *et al.* 2015, específicamente, abordan aspectos vinculados al MELSLE recogidos o desarrollados en este trabajo.

económica y contractual nítidamente precaria–, quienes, a su vez, han comenzado –y, en ciertos casos, completado– estudios de doctorado en literatura, cultura, traducción o lingüística española –o lusoespañola–, impulsando, sin lugar a dudas, la investigación –junto con los que se están doctorando– en estudios hispánicos.

Como muestra el Gráfico 1, es evidente el fuerte crecimiento del número de alumnos en la enseñanza reglada en Portugal y, como indicaba Ponce de León, ha significado numerosos desafíos a las organizaciones, preferencialmente las universidades, cuyo fin es también formar a los futuros profesores de español.

Gráfico 1
Evolución del número de alumnos de enseñanza básica y secundaria en Portugal desde el curso 1997-98 hasta el 2016-17



Fuente: Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal

En este contexto, desde la actual Área de Estudios Españóis e Hispanoamericanos (antes *Secção de Estudos Espanhóis e Hispano-Americanos*) del Departamento de Estudos Românicos hemos intentado incidir significativamente en la oferta académica de estudios de español (lengua, literatura y cultura) de la UMinho en función de las demandas detectadas. Además de impartir la docencia de español en licenciaturas como *Línguas e Literaturas Europeias* o *Línguas Aplicadas*, participamos desde 2007 en los *mestrados em ensino* (variantes portugués/español e inglés/español) ocupándonos de las asignaturas de Didáctica del Español, entre otras. Estos *mestrados* forman parte de la oferta académica del Instituto de Educação de la UMinho y tienen una orientación formativa y de profesionalización para la docencia en la enseñanza básica y secundaria portuguesa y, por tanto, unos objetivos muy concretos.

Paralelamente, al identificar un aumento acusado de la demanda de estudios de español, así como de la ausencia de diferentes posibilidades formativas y el surgimiento de la enseñanza a distancia (coincidente con la generalización de la plataforma LMS en la UMinho) (Dias & Gomes, 2018), hemos avanzado, como se puede apreciar en la Ilustración 1, con nuevas propuestas formativas que están en la base del Máster Universitario en Español Lengua Segunda y Lengua Extranjera (MELSLE).

Ilustración 1

Evolución de la oferta de posgrado de español en la UMinho



Fuente: elaboración propia

2. Retos pedagógicos y académicos

El MELSLE, surgido en 2013, es un máster oficial cuyo origen es el Curso de Formación Especializada en Español Lengua Extranjera (*b-learning*; 60 ECTS) que durante tres ediciones funcionó en nuestra universidad y en el ámbito del cual se implementaron prácticas pedagógicas ajustadas a la enseñanza a distancia (aprendizaje por tareas, progresividad, desarrollo de la autonomía, etc.). Como su antecesor, la modalidad de enseñanza es *b-learning* y en la actualidad está en curso la séptima edición del Máster, por lo que se trata de una formación consolidada en la oferta académica de la UMinho.

El MELSE (90 ECTS) ofrece una formación lingüística, literaria, cultural y didáctica en español encaminada a la práctica profesional en ELE y a la iniciación científica en esta área. Es el primer máster en esta área en Portugal impartido en

modalidad *b-learning* y pretende ampliar las posibilidades formativas de posgrado en español, conciliando la práctica profesional con las necesidades de formación. Está, en consecuencia, dirigido a profesores de español, profesionales vinculados al Español para Fines Específicos (comercial, turístico o sanitario) y estudiantes que deseen orientarse académica, científica o profesionalmente en el área de ELE. El máster está estructurado en tres semestres: los dos primeros integran los contenidos troncales y confieren el Diploma de Especialización y el tercero consiste en el Practicum (realización de trabajo de investigación o memoria de prácticas). En la Ilustración 2, se recogen las asignaturas del máster, así como, entre otras informaciones, la modalidad de funcionamiento (*e-learning* o *b-learning*).

Ilustración 2
Asignaturas del Máster

PLAN DE ESTUDIOS			
UC	ECTS	SEM.	TIPO
Metodologías de Enseñanza de Español en Contextos Multilingües	6	1º S	e-learning
Programación y Evaluación en ELE	6	1º S	b-learning
Creación, Edición y Evaluación de Materiales Didácticos	6	1º S	e-learning
Tecnologías Aplicadas a Lenguas	6	1º S	b-learning
Planificación y Evaluación de las Actividades de la Lengua Orales y Escritas	6	1º S	e-learning
Gramática Pedagógica y Adquisición de Léxico	6	2º S	b-learning
Saberes y Competencias Culturales y Socioculturales en Contexto de ELE	6	2º S	b-learning
Organización y Gestión Académica de Cursos de EL2/ELE	6	2º S	e-learning
Adquisición de Español como L2 y LE	6	2º S	b-learning
Practicum 1 Seminario 1 (Iniciación a la Investigación)	3	2º S	b-learning
Practicum 1 Seminario 2 (seminarios de opción)			
Perfeccionamiento Lingüístico	3	2º S	b-learning
Español para Fines Específicos (EFE)	3	2º S	e-learning
Practicum 2 (Trabajo Fin de Máster)	30	3º S	b-learning

Fuente: <http://melsle.ilch.uminho.pt/es/estudos/plano-de-estudos/>

Tanto en sus orígenes (CFEELE) como en la actualidad, el MELSLE ha contemplado una serie de desafíos de naturaleza diversa que explicitamos esquemáticamente a continuación.

2.1. Posicionamiento

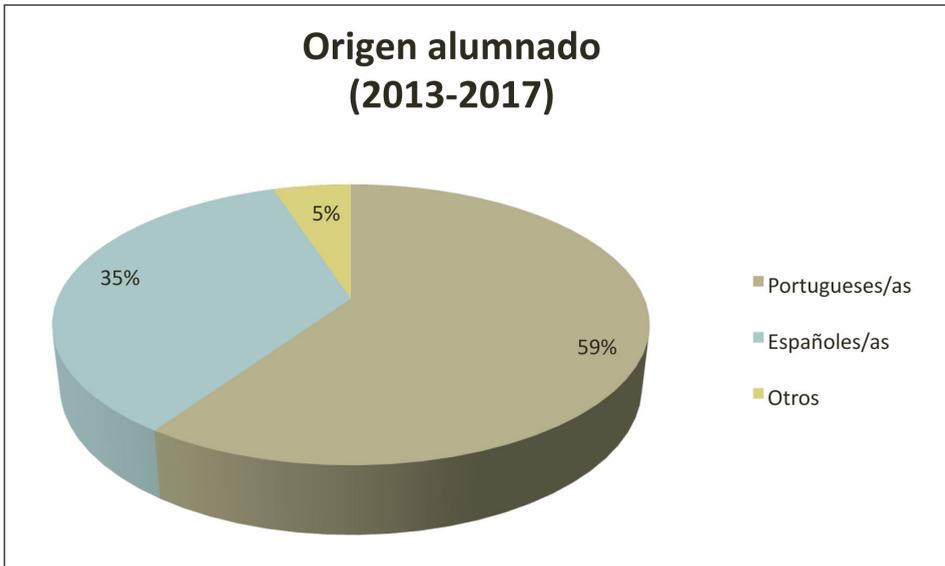
Uno de los objetivos inicialmente fijados fue el de situar el máster en una dimensión que superara el ámbito regional (práctica relativamente consolidada en determinados estudios en el seno de la UMinho), llegando a públicos de todo el espacio portugués y, al mismo tiempo, hacer del MELSLE una propuesta formativa y de investigación significativa en el espacio ibérico e iberoamericano (lo cual está directamente relacionado con la opción por la modalidad *b-learning*). Para ello, desde su origen y planificación, hemos tenido que dotarnos de los instrumentos necesarios para posibilitar su visibilidad y resultar eficaz en la divulgación. En esta dirección, la confección de una página web bilingüe (www.melsle.ilch.uminho.pt) ha sido un elemento central sobre el que ha pivotado la comunicación del máster (y que complementa la información genérica en línea que la UMinho ofrece de todos los estudios); a la que se suman, en momentos concretos del año, las actividades de divulgación en redes sociales u otros canales.

Dentro de las líneas de proyección llevadas a cabo, el máster cuenta, desde 2016, con un programa de becas propio que tiene por objetivo principal, entre otros, sentar las bases para la captación de alumnos de excelencia en este ámbito que contribuyan significativamente a la investigación en E/LE; este programa está financiado íntegramente por la Fundación Ramón Areces, siendo gestionado por la Comisión directiva del MELSLE (UMinho) con la participación de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal (<http://melsle.ilch.uminho.pt/es/contactos/bolsas/>).

En buena medida, la apuesta por la internacionalización se ha visto refrendada por las candidaturas recibidas durante las cinco primeras ediciones pues el 40 % del alumnado (*vid.* Gráfico 2) tiene un origen diferente del portugués.

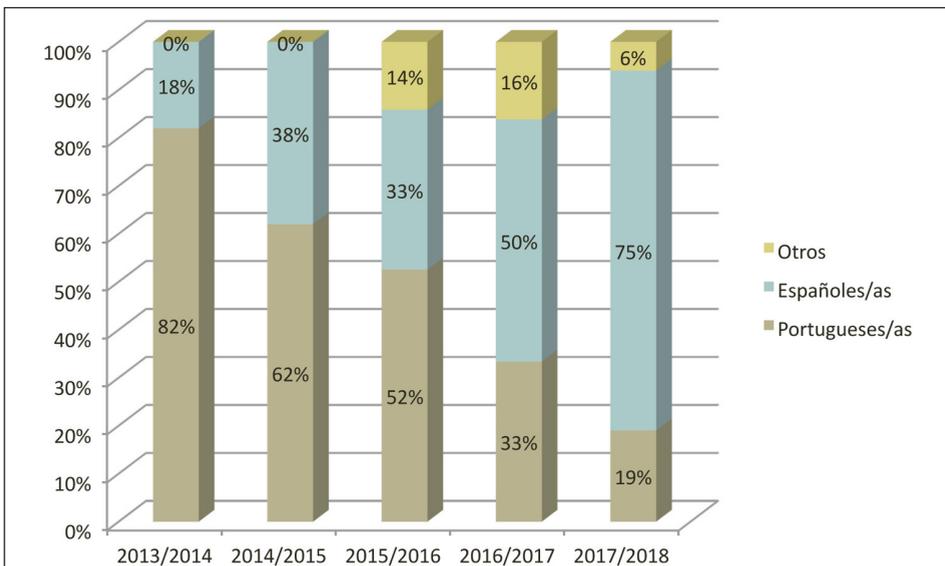
Si bien es cierto que la suma total arroja un resultado en el que destacan aún los alumnos portugueses, el Gráfico 3 nos indica que el MELSLE atrae progresivamente a públicos del contexto ibérico y, tímidamente aún, de otras latitudes.

Gráfico 2
Origen del alumnado (2013/2017)



Fuente: elaboración propia

Gráfico 3
Evolución del origen del alumnado (2013/2018)



Fuente: elaboración propia

2.2. Equipo docente

Otro de los grandes desafíos al que nos hemos enfrentado ha sido el de configurar un equipo docente acorde con los grandes objetivos académicos del máster; particularmente, se ha tenido siempre la preocupación de contar con docentes con experiencia en la enseñanza de ELE y/o en LE y L2. De este modo, el actual equipo se nutre de profesores de tres departamentos diferentes del Instituto de Letras e Ciências Humanas así como de dos profesoras del Instituto de Educação de la UMinho. Además, con el objetivo de enriquecer la propuesta, todas las ediciones cuentan con dos profesores invitados, con amplia trayectoria en el ámbito ELE (<http://melsle.ilch.uminho.pt/es/apresentacao/equipa/>).

A pesar de que todos los docentes, como ya se ha mencionado, cuentan con experiencia en ELE o LE/L2, los perfiles académicos y de investigación son bastante diversos, lo cual ha implicado la necesidad de implementar medidas de articulación entre los mismos con el fin de cohesionar las prácticas pedagógicas.

Por otro lado, la opción por la modalidad *b-elearning* nos ha obligado a interrogarnos constantemente acerca de nuestras propias competencias pedagógicas en ambientes virtuales y –asunto no menor– sobre las necesidades del alumnado. En este sentido, en colaboración con el *Gabinete de Apoio ao Ensino* de la UMinho o profesionales de otras organizaciones universitarias, hemos realizado varias sesiones de formación para el equipo docente de modo a cohesionar y mejorar las prácticas pedagógicas.

2.3. Fundamentos pedagógicos

En el ámbito pedagógico, han sido varias las medidas que hemos ido adoptando a lo largo de las sucesivas ediciones con el objeto de mejorar el máster, a partir de la reflexión interna y de los propios alumnos (en la UMinho contamos con un sistema de evaluación de calidad de la enseñanza interno en el que los alumnos tienen la oportunidad de valorar diversos aspectos del máster).

Las medidas más relevantes que se han adoptado en esta dirección son:

- a) Creación de la figura del Coordinador Pedagógico, cuya función primordial es velar por la coherencia y calidad pedagógica.
- b) Estructuración y planificación similar a todas las asignaturas en la plataforma de enseñanza a distancia utilizada, que se manifiesta en tres espacios diferenciados: Información, Espacio de aprendizaje y Espacio de comunicación.
- c) Definición de un calendario unificado en el que hemos optado, tras varias opciones intermedias, por seguir una lógica secuencial en función de la

cual, en el trabajo a distancia, nunca coinciden dos asignaturas al mismo tiempo.

- d) Además del programa, cada asignatura incluye una Hoja de Ruta (*vid.* ejemplo en la Ilustración 3) en la que los alumnos tienen acceso a diversa información sobre la asignatura que les ayuda a entender y planificar el trabajo de cada asignatura.

Ilustración 3

Hoja de ruta de un módulo de una asignatura (Saberes y Competencias Culturales y Socioculturales en Contexto de ELE)

2. HOJA DE RUTA	
Módulo I - e-learning	
1. Duración:	del 30 de abril al 6 de mayo
2. Docente:	Carlos Pazos-Justo
3. Documentos de consulta:	<ul style="list-style-type: none"> - Gúrbez en Guiriland (disponible en http://pt.scribd.com/doc/15755761/Gurbez-en-Guiriland) - Diccionario de Gestos Españoles (accesible en http://www.colloquial.es/es/diccionario-de-gestos-espanoles/) - Miquel, L. y Sans, N. (1992): "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua", <i>Cable</i>, 9, pp. 15-21. - Miquel, L. y Sans, N. (1999): "El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula", <i>Carabela</i>, 45, pp. 27-41
4. Descripción de la actividad:	<p>Se trata de una actividad inicial de conjunto en la que las alumnas, a partir de lecturas concretas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexionarán sobre la relevancia de la "cultura" en la didáctica de E/ELE (foro 1). 2. Se familiarizan con los distintos tipos de cultura y propondrán una definición para "competencia cultural" (foro 2). <p>Para el primer foro serán necesarias un mínimo de 2 intervenciones.</p>
5. Puntuación máxima del módulo I:	6 puntos

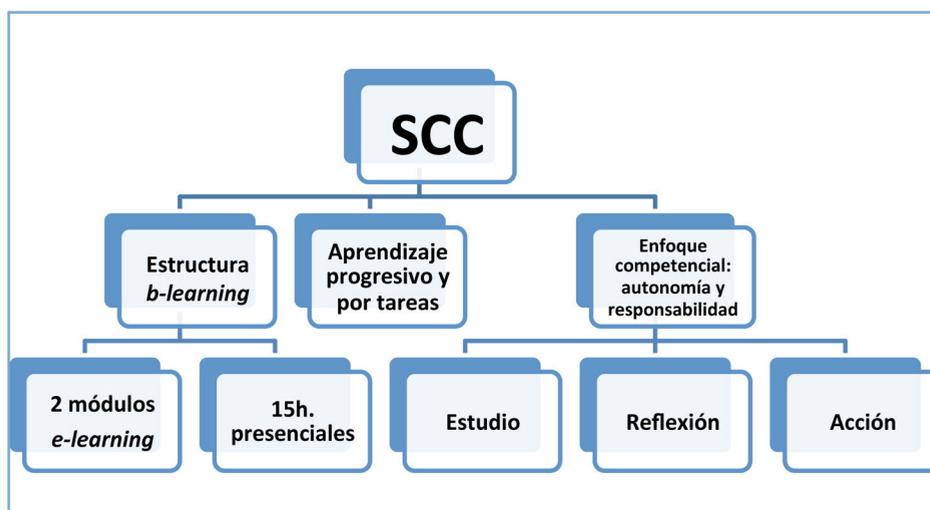
Fuente: elaboración propia

- e) Implementación de un Módulo 0, con el objetivo fundamental de que el alumnado se familiarice previamente con el funcionamiento y prácticas del máster y, sobre todo, con la plataforma Blackboard.

El esquema general de organización de una asignatura es, a modo de ejemplo, el representado en la Ilustración 4.

Ilustración 4

Esquema general de la asignatura Saberes y Competencias Culturales y Socioculturales en Contexto de ELE (SCC)



Fuente: elaboración propia

3. Consideraciones finales

Cabe aún destacar otros desafíos que no han sido referidos en este trabajo como, por ejemplo, la deseada constitución como proyecto interuniversitario, en colaboración con una universidad española o una consolidación de la articulación de la formación académica con la dimensión investigativa que el proyecto identificaba desde sus inicios. O también, como indicábamos más arriba, los numerosos obstáculos que hemos enfrentado, por ejemplo el de la gestión administrativa en el seno de una organización universitaria orientada fundamentalmente hacia la formación presencial y con margen todavía de mejora en el ámbito de la enseñanza a distancia; lo cual dificulta, dicho sintéticamente, la comunicación con alumnos ajenos al funcionamiento administrativo y académico de la universidad portuguesa.

Ello no obsta para que, haciendo una valoración general, podamos identificar varias fortalezas, entre ellas: una demanda sostenida (incluso en momentos de fragilidad generalizada en la enseñanza superior en Portugal), la innovación educativa, la homologación con los másteres de ELE con amplia tradición académica o un alto nivel de satisfacción por parte de los alumnos.

Por último, el MELSLE no es un proyecto cerrado; al contrario, se trata de una propuesta académica en constante evolución que nos ha permitido innovar en nuestro contexto más cercano de trabajo – Portugal/UMinho – y, a la par, formar parte de un proyecto motivador e ilusionante.

Referencias bibliográficas

- DIAS, A. S. & GOMES, M. J. (2018). A wake-up call for b-learning in Portuguese higher education, VV.AA. (eds.). *Atas de Proceedings of EDULEARN 18 Conference* (Palma, 2-4 de julio de 2018), Palma, pp. 7944-7954. Disponible en: <http://hdl.handle.net/1822/55511>
- NÚÑEZ, X. (2011). Los estudios de español en la Universidade do Minho (Portugal): formación universitaria, habilitación del profesorado y posgraduación e-learning, *Revista redELE*. Disponible en <http://hdl.handle.net/1822/17487>
- NÚÑEZ, X. y CEA, A. (2011). El aprendizaje autónomo en un posgrado semipresencial de formación de profesores de español, VV. AA. (eds.). *Actas do Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia* (Braga, 21-23 de junio de 2011). Braga: Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação (CIEd), pp. 415-425.
- NÚÑEZ, X. y PAZOS, C. (2013). La enseñanza de la literatura en la docencia universitaria en Portugal: oferta educativa y selección de contenidos, VV. AA. (eds.). *Aportaciones para una educación lingüística y literaria en el siglo XXI*. Granada: GEU Editorial [CD-ROM] [disponible en: <http://hdl.handle.net/1822/26955>
- PAZOS, C. y SERRANO, A. (2011). Los estudios españoles en el ámbito universitario portugués : una experiencia educativa de colaboración interdocente, A. M. Sainz García y E. Tobar Delgado (eds.). *Actas del IV Congreso de la Enseñanza del Español en Portugal* (Évora, 2-4 de junio de 2011). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Documentación y Publicaciones, pp. 89-98.
- PAZOS, C., IRIARTE, Á., CEA, A., DONO P. y NÚÑEZ, X. (2015). La formación b-learning en el máster de español segunda lengua y lengua extranjera de la Universidade do Minho: innovación pedagógica y desafíos educativos, VV. AA., *Horizontes Científicos y Planificación Académica en la Didáctica de Lenguas y Literaturas*. Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos Humanísticos (CEHUM), pp. 323-336.

- PONCE DE LEÓN, R. (2014). El hispanismo en Portugal: itinerarios del pasado, del presente, del futuro, Instituto Cervantes, El español en el mundo. *Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Imprenta Nacional de la Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, pp. 151-166.
- TELO, A. J. (2002). O reequilíbrio das fronteiras históricas portuguesas e a nova relação com Espanha. Hipólito de la Torre Gómez y António José Telo (coords.), *La mirada del otro. Percepciones luso-españolas desde la historia*. Mérida: Editora Regional de Extremadura, pp. 17-23.
- VIGÓN, S. (2005a). Situación actual y perspectivas de futuro del E/LE en las universidades portuguesas. *Actas del X Congreso Brasileño de Profesores de Español* (Salvador de Baía, 13 -17 de septiembre de 2005). Salvador de Baía: Universidade Federal da Baía. Disponible en: <http://hdl.handle.net/1822/6403>
- VIGÓN, S. (2005b). La enseñanza del español en el sistema educativo portugués, *Revista redELE, n.º especial*. Disponible en: <http://hdl.handle.net/1822/5966>

La enseñanza de las secuencias marco en los manuales de ELE

MARTA PÉREZ DÍAZ
Universidad de Varsovia

1. Introducción

La conversación coloquial en lengua española ha sido objeto de una descripción bastante completa, con los trabajos de, entre otros, Briz (1995, 1996), Gallardo Paúls (1993) y Cestero (2000). En lo relativo a las secuencias marco, estas han sido descritas por Gallardo Paúls (1993), Tusón Valls (1997), Pérez Díaz (2016, 2018). Existe también un número creciente de trabajos de corte comparativo en los que se analiza la competencia conversacional de alumnos extranjeros y las diferencias y similitudes que presentan con respecto a los hablantes nativos en, por ejemplo, los turnos de apoyo conversacionales o el manejo de la agenda temática (para una bibliografía exhaustiva de estos trabajos ver Cestero, 2012).

El conocimiento teórico existente sobre las secuencias marco se plasma de forma desigual en los manuales de ELE. Llobera (1995:15) destacaba, hace dos décadas, la ausencia de dichos elementos: «Muchos manuales tienden a presentar conversaciones en las que no existen las fases de apertura y cierre, o éstas quedan reducidas a un reflejo muy pobre de lo que sucede». Similar opinión mostraban estudios de manuales de inglés: Bardovi-Harlig (1991) analizó veinte manuales de inglés como lengua extranjera y constató que tan solo doce de ellos presentaban al menos un cierre conversacional. Con frecuencia la conversación (la audición y su correspondiente transcripción) terminaba antes de su finalización completa, en el algún turno intermedio, por ejemplo en la terminación de un tema. La causa de este olvido sería atribuible al objetivo de la actividad en sí, que era la introducción de contenidos gramaticales, para lo cual la conversación era solo un medio para llegar a la reflexión gramatical. Akutsu (2008) analizó manuales de inglés como lengua extranjera para hablantes nativos de japonés y siguió constatando las

mismas faltas: número escaso de cierres, que no presentan estrategias típicas en las despedidas de los estadounidenses como, por ejemplo, expresar agrado por el encuentro, y la ausencia del marcador *bueno* como señal de precierre. Incluso detecté que en las secciones de conclusión se empleaban estrategias poco usadas en inglés norteamericano, como dar mensajes a alguna persona cercana, muy frecuentes en japonés lengua materna, lo que podría llevar a errores de transferencia pragmática inducidos por el manual.

A continuación, es nuestra intención hacer un somero repaso crítico de la presentación de aperturas y cierres en los manuales más empleados para la enseñanza del español lengua extranjera en el contexto polaco, por niveles de referencia del MCER. Para los niveles iniciales (A1 y A2) hemos consultado *Ele actual A1* (Borobio, 2011) y *Ele actual A2* (Borobio, 2012a), *Nuevo prisma A1* (Cerdeira, 2012), *Aula internacional 1* (Corpas, 2013a), *ELElab* (García Santos, 2013), *Aula internacional 2* (Corpas, 2013b) y *Curso intensivo* (Álvarez Martínez, 2010).

Para los niveles avanzados (B1 y B2), hemos consultado *Aula internacional 3* (Corpas, 2014a), *Ele actual B1* (Borobio, 2012b), *Ele actual B2* (Borobio, 2012c).

Por último, para el nivel superior (C1), aparecen secuencias de apertura y cierre en *Vitamina C1* (Sarralde, 2016) y *Sueña 4* (Blanco Canales, 2007a).

2. Las secuencias de apertura y cierre en niveles iniciales (A1-A2)

Los saludos se introducen en la primera unidad de todos los manuales de ELE de nivel A1 consultados. Los exponentes de saludos de inicio que aparecen son: *Hola, buenos días, buenas tardes, buenas noches* (Borobio, 2011; Cerdeira, 2012; García Santos, 2013; Corpas, 2013a) y no se hace referencia a los límites temporales de su uso (horario de las comidas o luz solar), con la excepción de García Santos (2013:12-13), donde se asocian a las partes del día, que son las que determinan la elección de uno u otro por parte del hablante. Entre otros, Fernández Jódar (2006) y Nowikow (2011) habían demostrado que el horario de las comidas es significativo en esa elección, más que la presencia/ausencia de luz solar o la hora del día, aunque no se excluyeran. Pero en principio, es habitual escuchar *buenas tardes* a las 16:00 de la tarde, aunque haya luz solar. En segundo lugar, la asociación del exponente *hola* a contextos informales y *buenos días/noches/tardes* a contextos formales está presente en Gelabert (2011), Borobio (2011), Álvarez Martínez (2010) y García Santos (2013). Por ejemplo, *buenos días, señora López, ¿qué tal está? y hola, Isabel, ¿qué tal estás?* (Borobio, 2011: 38-39) o García Santos (2013:12-13): *Hola Carmen/Hola Sara; ¡Buenas tardes, Lola, ¿qué tal?* En este último ejemplo,

el primer diálogo muestra un intercambio entre amigas (va acompañada de una fotografía de dos amigas saludándose con un beso); el segundo intercambio, más formal, es entre un médico y su paciente. Es posible, sin embargo, escuchar *hola* en contextos más formales: Es frecuente situación con nuestros alumnos, con los que tenemos un trato formal, y a los que saludamos con *hola* en el pasillo, siempre respondido por un *buenos días* pragmáticamente, creemos, incorrecto, en un saludo de paso. Igualmente es posible, en contextos de habla más formales, unir ambos exponentes: *Hola, buenos días*. Las posibilidades combinatorias de los saludos, sin embargo no aparecen ni en los diálogos ni en los cuadros de comunicación ni en el libro del profesor, información que sería útil añadir.

El siguiente elemento de la secuencia de apertura presente en los manuales es la pregunta por la salud, con los exponentes *¿cómo estás?*, *¿qué tal estás?* y *¿qué tal?*, a la que se responde y se formula la misma pregunta de interés por el interlocutor: *Muy bien, gracias. ¿Y tú? ¿Cómo estás?* (Borobio, 2011: 14), o bien se responde con la misma pregunta: *Hola, qué tal* (Cerdeira, 2012: 15), o interpretándolo como un saludo sin más y respondiendo *hola* (Berja, 2013: 139). Creemos que, en este caso, cada manual podría recoger las tres posibilidades, ya que cada uno escoge una solución diferente, y como demostramos con los datos del corpus, es tan habitual responder de forma positiva a la pregunta *¿cómo estás?* que emplear una fórmula más lexicalizada como *qué tal* o *qué hay* en dos turnos simétricos, o responder simplemente con *hola*.

En el nivel A2, en algunos de los manuales no se vuelven a retomar los saludos (por ejemplo, en Borobio, 2012). Pero hay una excepción interesante en Corpas (2013b): En primer lugar, empieza a haber secuencias y no únicamente exponentes de saludo y despedida. Reproducimos el diálogo de apertura coloquial, donde se responde a la pregunta por la salud, emitiendo una pregunta recíproca de interés por el interlocutor (Corpas, 2013b: 48):

- 1 – ¡Hola Susana! ¿Qué tal?
- 2 – Bien, muy bien. ¿Y tú? ¿Cómo estás?
- 3 – Muy bien también. ¡Cuánto tiempo!
- 4 – Pues por lo menos un año..., ¿no?
- 5 – Más, creo.

Posteriormente, se presenta una reflexión pragmlingüística y sociopragmática en forma de preguntas de sensibilización sobre el fenómeno de las aperturas: «¿Conoces otras formas de saludarse o despedirse? ¿La gente se saluda de la misma manera en tu país?» y también alusión al componente no verbal: «¿Qué gestos acompañan a los saludos?» (Corpas, 2013b:48). En el libro del profesor

(Berja, 2013b: 54) se dan algunas directrices para explicar estos gestos: Por ejemplo, normalmente los hombres se abrazan o se dan la mano y las mujeres se besan. Así pues, este manual ofrece algunas novedades importantes en cuanto al tratamiento de la secuencia de apertura en niveles iniciales: la sensibilización a partir de fotografías que invitan a la reflexión, la presencia de diálogos donde hay una secuencia y no solamente exponentes, y la importancia de los gestos.

Las despedidas, por su parte, tienen una presencia en manuales menor que las aperturas. En nivel A1 aparecen los exponentes *adiós*, *hasta mañana*, *hasta luego*, *hasta pronto*, presentados en cuadros de comunicación o en pequeños diálogos que se limitan al par adyacente de la despedida (Borobio, 2011:13; Corpas, 2013:17). Solo en García Santos (2013: 13) se hace una referencia pragmática a las despedidas: «En español es normal decir *adiós*, *hasta luego*, como saludo, cuando nos cruzamos con alguien conocido y no iniciamos una conversación». Se refiere, claro está, a lo que Goffman (1979) denominaba saludos de sorpresa, que no funcionan igual, al menos en polaco y en español (Nowikow, 2005: 186).

Tenemos que esperar al nivel A2 para ver una secuencia de cierre completa, y no únicamente exponentes de cierre: En Corpas (2013b: 48) aparecen dos despedidas: Una, con cierre directo y estrategias de cortesía (manifestar la alegría por el encuentro –línea 1–, correspondida la línea 2, y enviar saludos a la familia de su interlocutor:

- 1 –Bueno, pues nada, que me tengo que ir, que tengo que hacer la cena todavía...Me alegro mucho de verla.
- 2 –Sí, yo también. Venga, pues, adiós. ¡y recuerdos a su familia.
- 3 –Igualmente. ¡Y un abrazo muy fuerte a su hija!
- 4 –De su parte. ¡Adiós!
- 5 –Adiós.

Y una segunda despedida, de carácter informal, donde hay un cierre directo sin justificación de la marcha, introducido por el marcador *bueno* y respondido por un marcador análogo (*vale*) seguido de planes inespecíficos para un segundo encuentro, después de lo cual se intercambian los saludos de despedida:

- 1 –Bueno, me voy...
- 2 –Vale, pues nos llamamos, ¿no?
- 3 –Sí, venga, te llamo. ¡Hasta luego!
- 4 –¡Nos vemos!

En Álvarez Martínez (2010) en una conversación informal de paso en el trabajo se produce el siguiente intercambio, donde aparece el marcador *bueno* segui-

do de planes inespecíficos de un futuro encuentro, aceptados por Rafa. Merece la pena destacar el exponente *venga*, que aparece aquí en un manual de nivel inicial y que tenía una presencia significativa en nuestro corpus ES (Pérez Díaz, 2016) en las aceptaciones de cierre:

- 1 Alicia: Hola, ¿qué tal?
- 2 Javier: ¿Qué tal?
- 3 Clara: Hola.
- 4 Roberta: Hola, encantada.
- 5 Rafa: Es Roberta, y ha venido con una beca de estudios. Asistirá a clase y además nos ayudará en algunas tareas.
- 6 Clara: Bueno, pues aquí nos veremos.
- 8 Rafa: Sí, voy a terminar de enseñarle la escuela. Nos vemos.
- 9 Javier: Sí, venga, hasta ahora.

En el nivel A1, vemos que, en general, las secuencias de inicio y cierre se circunscriben a los exponentes, no hay explicaciones sociolingüísticas y socioculturales ni en el libro del alumno ni en el libro del profesor. Algunos manuales retoman los exponentes en nivel A2 y en dos de ellos (Corpas, 2013b y Álvarez Martínez, 2010) se presentan ejemplos de diálogos donde hay una secuencia de cierre completa, con cierre directo. Creemos que el enfoque adoptado por ambos manuales es adecuado, aunque, teniendo en cuenta que el cierre arquetípico es más utilizado por los hablantes nativos que el cierre directo, la primera secuencia de cierre introducida en el manual podría ser precisamente esa: un turno de paso, con el exponente *bueno* o *pues nada*, completado con un turno simétrico.

3. Las secuencias de apertura y cierre en niveles intermedio y avanzado (B1-B2)

En el nivel intermedio se retoman los saludos solo en algunos manuales. En Borobio (2012a), se reproduce la transcripción de un encuentro casual después de una separación larga, con exponentes de saludo de sorpresa (*¡Cómo me alegro de verte!*, *¡Cuánto tiempo sin vernos!*). También se hace referencia a algunos elementos socioculturales, como la conversación en un ascensor, con enunciados de función fática, del tipo *Ya empieza a hacer calor/Es que la primavera ha sido muy rara* (Borobio, 2012a). Aunque no aparece explicitado en el manual ni en el libro del profesor, es una actividad con un objetivo intercultural: reflexionar sobre cómo se comportan los desconocidos en lugares cerrados, en los que tienen que convivir durante un período corto de tiempo. En un contexto de conversaciones con ami-

gos, Corpas (2014a:36) propone una actividad de sensibilización y reflexión sobre la interculturalidad de las despedidas:

Has estado cenando en casa de unos amigos, pero ya son las 22:30 de la noche y mañana trabajas:

- a. Te levantas y dices: «me voy»
- b. Dices que es muy tarde y que te tienes que ir. Te levantas y te vas.
- c. Dices que es muy tarde y que te tienes que ir, pero aún te quedas hablando un rato más.

Y la subsiguiente información sociopragmática (Corpas, 2014a: 37): «En España es habitual tardar en despedirse. Es frecuente anunciar que nos queremos ir y seguir hablando un buen rato. No está muy aceptado irse inmediatamente. Si alguien lo hace, da la sensación de que no está a gusto o de que está enfadado». Creemos que los resultados de nuestro corpus van en esta dirección, y que es una actividad adecuada para seguir profundizando en las características pragmáticas de las despedidas en lengua española, especialmente en este nivel. Echamos de menos, sin embargo, un ejemplo (transcripción, audición) para mostrarle al alumno cómo los hablantes van llegando a esa despedida, para mostrarles que en la mayoría de las conversaciones es un proceso que tiene varios elementos (los precierres) que los hablantes van construyendo juntos, y que con mucha frecuencia no se trata de una despedida unilateral.

En el nivel B2 no hay referencia alguna a despedidas o saludos en ningún manual mencionado.

4. Las secuencias de apertura y cierre en el nivel superior (C1)

En lo que se refiere al nivel superior, la situación es similar a los niveles avanzados. Algunos manuales obvian el tema de los saludos y las despedidas, mientras que otros profundizan en el tema con conversaciones más elaboradas, propias del nivel. En Blanco Canales (2007a:120) se plantea un ejercicio donde en las instrucciones para realizarlo se comenta que en cada conversación hay una serie de elementos que indican el inicio y el fin de la misma, el cambio de turno de palabra o el mantenimiento de la atención del oyente. Se pide al estudiante que escuche una conversación coloquial y clasifique las estrategias que usan los hablantes en un cuadro. Entre otras, aparece el inicio y la conclusión de la conversación, cuyos exponentes serían *bueno*, *pues* en el caso del inicio y *bueno pues*, *venga* y *vale*, para concluir la conversación (Blanco Canales, 2007b:131) En la transcripción que el

alumno puede consultar después de la audición (Blanco Canales, 2007a: 202-203) este tendrá una visión más completa de lo que ocurre en este inicio y fin conversacional, con preguntas sobre la salud, ninguna contestada (líneas 1-4), y en el final conversacional, con un cierre directo seguido de un plan, con un turno de paso en la línea 10, aceptado en la línea 11, donde se vuelve a reiterar el cierre directo, justificándolo, y reiterando de nuevo el plan. Se producen los saludos de despedida, y se separan:

1 A: Hola, ¿qué tal?

2 B: Hola, Ramón. ¿qué tal?

3 C: Hola, ¡cuánto tiempo! Desde que eres un hombre de negocios no se te ve el pelo.

4 D: Hola, ¿qué hay?

5 A: Pero si es a ti a quien hay que estar persiguiendo para quedar.

6 C: Anda, anda, no exageres.

...

7 A: Oye, yo me tengo que ir; podríamos llamarnos mañana y concretar los detalles por teléfono, ¿no?

8 C: Vale, yo te llamo a ti y te cuento lo que hemos pensado.

9 A: Ah, vale, muy bien, y ya acordamos la fecha, la hora, en fin, los detalles.

10 D: Vale.

11 A: Bueno, pues os dejo que llego tarde. Mañana hablamos, hasta luego

12 B: Venga, nos vemos.

13 D: Hasta luego.

Es una conversación en la que se producen turnos muy similares, desde el punto de vista secuencial, a los que hemos comprobado en nuestro corpus de hablantes nativos (Pérez Díaz, 2016); también desde el punto de vista léxico es una despedida natural: la despedida con *venga*; el turno de paso expresado con *bueno* o *vale*. Sin embargo, no hay referencia ni en el libro del alumno ni, especialmente, en el libro del profesor, a los elementos que componen la secuencia de apertura y cierre (elaboración del turno de paso, repetición del mismo) ni al componente pragmático de dicho cierre (necesidad de justificar el cierre directo, planes comunes de un futuro encuentro), por lo que no sabemos si el alumno efectivamente deducirá los elementos importantes de la secuencia. En cuanto a la secuencia de apertura, sería también de interés mencionar explícitamente el hecho de que no responder a la pregunta de *cómo estás* con un *bien, gracias* es totalmente aceptado en la sociedad española.

El otro manual que centra su atención específica en saludos y despedidas, a nivel de descripción de contenidos funcionales es Sarralde (2016:95). Se le pide al

alumno la escucha activa de tres conversaciones casuales entre conocidos (usamos casuales en el sentido de no planificadas), y debe determinar qué le pasa a cada uno de ellos (han tenido accidentes, problemas, etc.). Una vez conseguido el objetivo didáctico (de comprensión auditiva y léxica) por parte del alumno, se le pide que clasifique las expresiones para saludar, responder a un saludo, despedirse, ofrecer ayuda y animar. No hay referencias sociolingüísticas ni pragmáticas, pero sí un ejercicio de práctica libre enfocado como un role-play. Si nos fijamos en las transcripciones de la audición, a las que tiene acceso el alumno (Sarralde, 2016:181-182), vemos que las aperturas pertenecen a encuentros casuales:

–Hombre, Dani, ¿cómo andamos?

–Ya ves...tirando. (...)

–Anda, Mónica, ¿qué tal? Oye, ¿cómo sigue tu madre?

–Pues qué quieres que te diga, sigue con sus achaques (...)

–Jorge, ¿qué pasa, hombre?

–Pues aquí estoy, de baja...

–¿Y eso? (...)

En los tres casos se produce la apertura del canal de comunicación con un vocativo, seguido de una pregunta por la salud que se tematiza, lo cual es comprensible, si tenemos en cuenta que en los tres casos tienen problemas que o bien sus interlocutores conocen o bien son evidentes a simple vista.

En lo que respecta al cierre, en el primer diálogo se reproduce un cierre incompleto, en el que parece faltar una aceptación y los saludos; en el tercero también faltan los saludos de despedida. La única secuencia completa aparece en el segundo diálogo. En el primero, tenemos buenos deseos y planes inespecíficos, estrategias de cortesía presentes en el corpus de nativos (Pérez Díaz, 2016). Es un cierre arquetípico. El segundo diálogo presenta un cierre directo con justificación; la estrategia de cortesía que emplea el hablante es un ofrecimiento de ayuda, que su interlocutor agradece. Destacamos aquí el empleo de la forma *venga* en la despedida, presente en el corpus, pero no tanto en manuales. Y por último, el tercer diálogo, con cierre arquetípico, y varias estrategias de cortesía: buenos deseos, ofrecimiento de ayuda y planes (Sarralde, 2016:181-182):

1 –Muchas gracias, Berta, no te preocupes, por ahora nos apañamos muy bien.

2 –Venga, mujer, pues nada, ánimo, ¿eh? Y hablamos, ¿vale?

3 –Sí, a ver si hago un hueco y quedamos y nos ponemos al día, ¿no?

- 1 –Ya, bueno, eso espero.
- 2 –Venga, pues nada, oye, que tengo mucha prisa y me tengo que ir pero ya sabes,
- 3 cualquier cosa, ¿eh? Tú me avisas, ¿vale?
- 4 –Gracias, eh, gracias, de verdad. Muchas gracias.
- 5 –Nada, venga, adiós. Un besito.
- 6 –Venga, un beso, chao.

- 1 –Tómatalo con calma, verás como vas a mejor poco a poco. Cuenta conmigo para lo que
- 2 necesites.
- 3 –Hombre, muchas gracias.
- 4 –Venga, pues te llamo la semana que viene y me cuentas a ver qué te dice el
- 5 traumatólogo.
- 6 –Vale, ya te contaré

Creemos que son diálogos con secuencias de cierre bastante naturales y similares a las encontradas en el corpus. Evidentemente, se centran solo en un tipo de encuentros (los casuales y donde hay algún tipo de problema, es decir, donde la pregunta de *¿cómo estás?* se tematiza), porque la unidad gira en torno al tema de salud y bienestar.

5. Conclusiones

Concluimos este análisis de las secuencias de apertura y cierre en manuales de ELE destacando que las «maneras de despedirse» (De Mingo, 2010) no pueden equipararse a «cerrar una conversación», y la mera enumeración de exponentes para cerrar una conversación que aparecen en algunos manuales tampoco tiene por qué orientar al alumno en la realización de tan delicada tarea.

En lo que respecta a las aperturas, en el nivel A1 las secuencias de inicio se circunscriben a exponentes, y se hace referencia a las horas del día, y no al horario de las comidas; la dicotomía formal/informal entre *buenos días* y *hola* también es dudosa, sobre todo en lo que respecta a la unión de ambos exponentes. En el nivel A2, se retoman los exponentes solo en dos manuales (Corpas, 2013b; Álvarez Martínez, 2010), en los que se presentan secuencias de apertura y se reflexiona sobre el componente no verbal, tan importante en las despedidas. En el nivel intermedio y avanzado las secuencias de apertura son testimoniales: no aparecen en ningún manual de B2 consultado, y en B1 un único manual hace referencia a un ejemplo de encuentro casual, aunque el objetivo comunicativo es en realidad la práctica de contenidos gramaticales. La situación mejora en el nivel superior, donde dos

manuales prestan atención explícita a las aperturas, aunque se echa de menos una secuencia de enseñanza-aprendizaje como la propugnada por la instrucción explícita de contenidos pragmáticos y conversacionales, con una fase de sensibilización, análisis, práctica y reflexión.

Por su parte, los cierres están presentes en forma de exponentes (saludos) de despedida en el nivel inicial A1. Solo en un manual (García Santos, 2013: 13) hay referencias pragmáticas a la despedida: la posibilidad de emitir saludos de despedida en los encuentros de paso. En el nivel A2 únicamente en dos manuales hay secuencia de cierre completas: dos con cierre directo introducido por el marcador *bueno*, donde en una de ellas se da la justificación de la marcha (Corpas, 2013b: 48) y en una conversación informal de paso la señalización del cierre con el marcador *bueno* seguido de planes inespecíficos de un futuro encuentro. No se hace alusión al cierre arquetípico. En nivel intermedio, un manual presenta información pragmática sobre la abundancia de precierres en la conversación en cultura española, en encuentros acordados entre personas con relación cercana (Corpas, 2014a), aunque no hay ejemplos de transcripciones que lo ejemplifiquen en el libro del profesor. Por último, en el nivel superior se recogen las despedidas en dos manuales (Blanco Canales, 2007a; Sarralde, 2016): hay cierres arquetípicos, movimientos que alargan el cierre (como planes y buenos deseos), pero es escasa la sensibilización y la reflexión posterior sobre las secuencias, así como la práctica de las mismas.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M. A. *et al.* (2010). *Curso intensivo. Libro del alumno A2*. Madrid: Anaya.
- AKUTSU, Y. (2008). Examining closing sections in «Oral Communication I» textbooks, *The Economic Journal of Takasaki City University of Economics* 50, No.3 (4), pp. 111-124.
- BARDOVI-HARLING, K. (1991). Developing pragmatic awareness: closing the conversation, *ELTJ* 45(1), pp. 4-15.
- BERJA, A. *et al.* (2013). *Aula internacional 1*. Libro del profesor. Barcelona: Difusión.
- BERJA, A. *et al.* (2014). *Aula internacional 2*. Libro del profesor. Barcelona: Difusión.
- BLANCO CANALES, A. *et al.* (2007a). *Sueña 4*. Libro del alumno. Madrid: Anaya.
- BLANCO CANALES, A. *et al.* (2007b). *Sueña 4*. Libro del profesor. Madrid: Anaya.
- BOROBIO, V. (2011). *Ele actual. A1*. Madrid: SM.
- BOROBIO, V. (2012a). *Ele actual. A2*. Madrid: SM.

- BOROBIO, V., PALENCIA, R. (2012b). *Ele actual*. B1. Madrid: SM.
- BOROBIO, V., PALENCIA, R. (2012c). *Ele actual*. B2. Madrid: SM.
- BRIZ, A. (coord.) (1995). La conversación coloquial (Materiales para su estudio), *Revista Cuadernos de Filología*. Universidad de Valencia.
- BRIZ, A. (1996). *El español coloquial: situación y uso*. Madrid: Arco Libros.
- CERDEIRA, P. et al. (2012). *Nuevo prisma A1*. Madrid: Edinumen
- CESTERO, A. M. (2000). *El intercambio de turnos de habla en la conversación*. Alcalá: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- CESTERO, A. Mª (2012). La enseñanza de la conversación en ELE: Estado de la cuestión y perspectivas de futuro, *International Journal of Foreign Languages*, 1.
- CORPAS, J. et al. (2013a). *Aula internacional 1*. Barcelona: Difusión.
- CORPAS, J. et al. (2013b). *Aula internacional 2*. Barcelona: Difusión.
- CORPAS, J. et al. (2014a). *Aula internacional 3*. Barcelona: Difusión.
- DE MINGO, J. A. (2010). La enseñanza de la conversación en el aula de ELE, *MarcoELE: Revista de didáctica*, 10. Disponible en: <http://www.marcoele.com/suplementos/la-ensenanza-de-la-conversacion/> [consulta: 5 de septiembre de 2017].
- FERNÁNDEZ JÓDAR, R. (2006). Interferencias inferenciales entre español y polaco, *Mundo eslavo: revista de cultura y estudios eslavos* 5, pp. 15-28.
- GALLARDO PAÚLS, B. (1993). Lingüística perceptiva y conversación: secuencias. *LynX: A Monographic Series in Linguistics and World Perception, Annexa*. Disponible en: <http://www.uv.es/pauls/Secuencias.PDF> [consulta: 20 de octubre de 2017].
- GARCÍA SANTOS, J. F. (dir.) (2013). *ELElab, niveles A1 A2*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- GOFFMAN, E. (1979 [1971]). *Relaciones en público. Microestudios de orden público* (Santos Fontenla, trad.). Madrid: Alianza.
- LLOBERA, M. (1995). *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- NOWIKOW, W. (2005). El enfoque etológico-lingüístico desde la perspectiva de las pragmáticas transcultural e interlingüística, *Lodz Papers in Pragmatics* 1, pp. 179-195.
- NOWIKOW, W. (2011). Sobre la interpretación de los resultados de una investigación etológico-lingüística del español mexicano. Ariane Deporte, Gilbert Fabre (eds.), *Aspects actuels de la linguistique ibéro-romane*. Limoges: Éditions Lambert-Lucas, pp. 365-372.
- PÉREZ DÍAZ, M. (2016). La secuencia de cierre en la conversación informal de aprendientes de ele de lengua materna polaca. P. Celma Valero (ed.). En: *Actas del coloquio internacional de la Asociación europea de profesores de español* (Cracovia, 19-23 marzo de 2016), Cracovia, pp. 115-128.

PÉREZ DÍAZ, M. (2018). La secuencia de cierre en español lengua extranjera: Implicaciones para la didáctica de ELE, *Lingüística hispánica en Polonia: tendencias y direcciones de investigación*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.

SARRALDE, B. *et al.* (2016). *Vitamina C1*. Madrid: SGEL

TUSÓN VALLS, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.

Retos de la formación continua del profesorado de ELE: una propuesta de programa de formación en línea

AARÓN PÉREZ BERNABEU Y ÁLVARO SESMILO PINA
Editorial Edinumen

1. Necesidades de formación continua del profesorado de ELE

Es innegable que la enseñanza-aprendizaje de lenguas ha cambiado considerablemente en los últimos años. La globalización, la tecnología, las nuevas generaciones, etc., hacen que todo el sistema educativo cambie y se renueve. En pleno siglo XXI, donde el intercambio de información es constante, la sociedad está conectada y en red y las necesidades y objetivos de los aprendientes han cambiado considerablemente con respecto a generaciones anteriores, la figura y el papel del docente, necesariamente, tiene que experimentar una renovación.

Resulta innegable que las exigencias de los nuevos tiempos requieren el desarrollo de nuevas habilidades que permitan adaptarse a un mundo en permanente cambio, un mundo donde el conocimiento se manifiesta de muy diversas maneras y está sometido a un proceso continuo de transformación. (Iglesias Casal, 2014: 67-68).

El docente debe concebir la clase (presencial o virtual) como el lugar donde se investiga, se experimenta, se comparten ideas, se toman decisiones para la solución de problemas y se reflexiona sobre lo que es necesario y pertinente aprender. Siguiendo lo reflejado en el documento *El profesorado del siglo XXI*, «la recualificación continua del profesorado se justifica por la necesidad de actualizar los contenidos, adquirir nuevas habilidades, saber manejar nuevas herramientas, nuevas estrategias de enseñanza y formas de trabajo en equipo» (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015).

Los docentes tienen que tomar decisiones en todo momento respecto a las actividades en el aula que deben adaptar con flexibilidad en función de las respuestas de los alumnos. De ellos se espera que realicen un seguimiento del progreso de los aprendientes y que encuentren el modo de que estos reconozcan, analicen y

superen sus problemas de aprendizaje, y puedan desarrollar sus capacidades individuales a la hora de aprender. Además, se espera de ellos un dominio de las nuevas tecnologías y las herramientas digitales.

Ya en las «Competencias clave del profesorado» del Instituto Cervantes (2012) se perfilan algunas de las habilidades que debe desarrollar un buen docente de lenguas:

Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución: analizar y reflexionar sobre la práctica docente, definir un plan personal de formación continua y participar activamente en el desarrollo de la profesión. Se refiere a la capacidad del profesorado para planificar, gestionar y evaluar su propio proceso continuo de formación, con el fin de responsabilizarse de su desempeño profesional. Implica adentrarse en una reflexión continua sobre su actuación profesional con vistas a mejorarla, tanto en el ámbito del aula como del centro, de la institución y de la comunidad de profesores de lenguas. Además, implica aprender a partir de los intercambios con los compañeros de trabajo y otros profesionales de la enseñanza de lenguas y contribuir al desarrollo profesional de los demás. (Instituto Cervantes, 2012: 21).

Tanto las instituciones internacionales como los expertos en el ámbito educativo han resaltado la importancia de mejorar las políticas relacionadas con la competencia profesional del profesorado como instrumento decisivo para la mejora de la calidad de los programas educativos y la formación. Los sistemas educativos con mejores resultados destacan por disponer de docentes con una sólida formación, una marcada vocación, una alta motivación y un compromiso con el progreso del alumnado. Para la consecución de buenos resultados, un profesor debería contar con un conjunto de cualidades y de competencias, entre las que destacan: conocimientos de cultura general, dominio de su materia y estrategias pedagógicas y metodológicas de los procesos de enseñanza aprendizaje. Con respecto al conocimiento pedagógico y metodológico, el profesor debe tener la capacidad de transferir el saber que posee, implicar a los alumnos en su propio aprendizaje y entusiasmarlos con sus resultados.

Para lograr estos objetivos, sin duda, necesitamos contar con docentes bien formados y preparados. Tradicionalmente, se entiende por formación a la suma de una formación inicial y lo que se define como formación permanente.

La formación inicial del profesorado debe ir encaminada a conseguir dos competencias básicas del docente. La primera consiste en disponer de un suficiente bagaje científico para el adecuado desempeño de su función; la segunda se refiere a la capacidad de comunicación y de acompañamiento del alumnado a lo largo de su aprendizaje. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015: 13).

Por otro lado, entendemos que la formación permanente del profesorado es el «proceso encaminado a la revisión y actualización de los conocimientos, actitudes y habilidades, originado por la necesidad de renovarlos y con la finalidad de adaptarlos a los cambios y avances de la sociedad» (UNESCO 1998: 4).

En todas las profesiones es necesaria esta formación permanente por parte del profesional, si quiere ser competitivo y estar preparado para las nuevas necesidades del mercado. Mucho más, si cabe, al hablar de la figura del docente, cuya recualificación se ve justificada por la necesidad de actualizar su metodología y forma de presentar los contenidos, desarrollar nuevas habilidades y manejar diferentes herramientas para conseguir que el aprendizaje sea efectivo en los nuevos contextos y necesidades a los que se va a enfrentar en su día a día en el aula. Esta necesidad de formación, adaptación, reinención y flexibilidad por parte del profesorado debe entenderse como un proceso a lo largo de la vida.

La idea de *lifelong learning* implica la necesidad de actuación permanente para poder ofrecer respuestas adecuadas en el marco de nuestro ejercicio profesional. El capítulo quinto del Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996), está dedicado a la educación a lo largo de la vida, un concepto que supera la tradicional distinción entre educación primera y educación permanente. Desde esta perspectiva, la sociedad se constituye en una fuente de aprendizaje y de desarrollo de las capacidades del individuo. Esta idea de educación como una experiencia social, pluridimensional y escalonada durante toda la vida permite ordenar las distintas etapas, preparar las transiciones, diversificar y valorizar las trayectorias.

Zabala Beraza (2006: 55-57) propone cuatro consideraciones en la formación del profesorado: a) plantear la formación como un proceso a largo plazo; b) revisar la figura del profesor que sirve de referente a la formación; c) reforzar el sentido profesionalizador de la formación y d) dar un nuevo enfoque al aprendizaje: de la formación dirigida a la asimilación o acumulación de conocimientos a la formación dirigida a la acomodación y construcción de saberes prácticos.

El paso de una docencia centrada en la enseñanza a una enseñanza centrada en el aprendizaje pone a prueba la solvencia para afrontar situaciones didácticas complejas en las que se miden las habilidades y destrezas técnicas desarrolladas en la organización y gestión del proceso de enseñanza/aprendizaje.

2. Retos de la formación en línea de profesores de ELE

En consonancia con lo que se ha mencionado en el punto anterior, la formación en línea presenta un panorama de ventajas que supera a la formación pre-

sencial, fundamentalmente por la capacidad de recibirla en cualquier momento y en cualquier lugar con buena conexión a Internet. Esta revolución formativa ha llegado al sector de la enseñanza de español como lengua extranjera con cada vez más demanda, pero con una serie de retos que debemos tener en consideración para superarlos y crecer hacia la mayor calidad formativa en los medios digitales.

Según Marín, Reche y Maldonado (2013: 36), la formación a distancia va por delante de la presencial en varios aspectos, como es la superación de la recepción de «píldoras de contenido», la mayor exigencia en el aprendizaje, la planificación necesariamente más guiada del docente, el desarrollo de estrategias de cooperación y la adquisición de destrezas de autonomía formativa. ¿Esto se puede conseguir en las actuales plataformas de formación de profesores de español?

Uno de los mayores retos que se le presentan a la formación en línea en general —no solo a la formación de profesores— es la de conseguir *la motivación y la implicación* de sus estudiantes sin tener un agente motivador presencial; otro de los retos, muy vinculado al anterior, es el de conseguir transmitir *la afectividad* que requiere todo aprendizaje a pesar de estar inserto en un entorno virtual; y el último que resaltamos es el de la *selección crítica* de los aprendientes, dado que, ante la masificación, globalización y acceso libre de tantísimo material formativo, deben llevarse al aula virtual herramientas de autonomía crítica. Veamos, uno a uno, estos retos:

2.1. Motivación e implicación

¿Qué diferencia hay entre un entorno físico y un entorno virtual de aprendizaje? Fundamentalmente, en un entorno físico contamos con un *agente motivador constante*. Es difícil perder la atención o desmotivarse si tenemos un profesorado activo, que dinamiza eficazmente el aula y gestiona adecuadamente el aprendizaje. En un entorno virtual de aprendizaje, este agente se diluye y podemos perder de vista que hay personas tras la pantalla, por lo que la metodología empleada en el curso y las herramientas de apoyo son especialmente determinantes: una metodología motivadora, que anime al estudiante a continuar a través de su experiencia de aprendizaje, con un enfoque socioconstructivista que le permita co-construir su conocimiento mediante la interacción y el constante crecimiento profesional.

Desde la teorización de ciertas metodologías activas, como el *Flipped Classroom*, en las que la tecnología educativa juega un papel determinante, uno de los mayores hándicap o quebraderos de cabeza de quienes la aplican en sus aulas es la de conseguir motivar a los estudiantes (García Gómez, 2016), dado que, si no se produce la motivación, toda la estructura generada alrededor de los beneficios del *Flipped Classroom* se verían altamente disminuidos.

Además de las herramientas de apoyo, es determinante el rol que tiene el estudiante en su propio proceso de aprendizaje. Cuando un programa viene dado y es inflexible, hay poco margen para que un aprendiz se implique en él, lo haga suyo y sea pertinente para su contexto académico o laboral. ¿Y cómo podemos hacer que su aprendizaje en línea sea pertinente? Precisamente, como indicábamos, dando importancia a los conocimientos previos de quien cursa un programa de formación y exponiéndolos en foros de debate, wikis, chats y otras plataformas cooperativas como redes sociales, TIC, etc.

Esta posibilidad nos lleva a emplear ciertas herramientas para desarrollar estructuras de gamificación, que han demostrado una gran efectividad en los entornos virtuales de aprendizaje (Figuroa, 2014), fundamentalmente en torno al crecimiento de la motivación de los aprendientes. Podemos emplear la acumulación de puntos, la apertura de espacios con premios ocultos bajo una contraseña, la adquisición de insignias, títulos, etc. Algunos consejos de Figuroa (2014: 12) son que «para llevar a cabo tareas difíciles o ejercicios de los estudiantes reciben bonificaciones especiales. También se debe ofrecer la posibilidad de convertir puntos o insignias en bienes virtuales o conseguir descuentos para los gastos de matrícula, incluso».

Aunque, quizás, el elemento más difícil de conseguir en un entorno de aprendizaje académico y que potenciaría claramente la motivación y la implicación del profesorado de ELE en formación sería la posibilidad de ponerse en contacto con otros/as profesionales de la misma rama de conocimiento de todo el mundo. No solo se trata de vivir en un mundo cada vez más globalizado, sino de sentir que la «sala de profesores» se amplía más allá de nuestro ámbito local, y nos permite anticipar posibles oportunidades laborales, conocer otros contextos de enseñanza y compartir recursos desde ámbitos que pueden ser de gran apoyo en nuestras clases, etc.

2.2. Afectividad

Absolutamente relacionado con el punto anterior, la afectividad juega un papel primordial en el aprendizaje, como sabemos desde Arnold (2000), y también nos lo recuerda continuamente Mora (2013). Bajo indicadores sociales y culturales, la afectividad está asociada al tono de voz, a la cercanía con el estudiante, a la pertinencia de lo aprendido y a la identidad, por lo que solemos vincular estas características a la enseñanza presencial. Pero, como hemos indicado anteriormente, hay elementos que nos ofrecen los entornos virtuales de aprendizaje que permiten asociarlos a una experiencia afectivamente positiva durante el proceso de aprendizaje.

En los cursos *online*, hay una diferencia fundamental entre tutorización y docencia. El docente es el agente que produce el *input* necesario para estimular el aprendizaje. Normalmente es experto o especialista en un tema concreto. La figura de tutor/a, sin embargo, está más relacionada con la mediación, con el camino que conduce al aprendizaje especializado e individualizado. Son figuras que a menudo convergen en la enseñanza presencial, pero que *difieren en la enseñanza virtual*.

Si en los cursos en línea se ofrece un servicio de tutorización-mediación asincrónica, articulado en diferentes plataformas virtuales, así como una tutoría sincrónica que, de acuerdo con el número de participantes, sus necesidades y su lugar de procedencia, tenga lugar una o dos veces a la semana, la sensación de satisfacción y de pertenencia a un programa compacto y guiado será mayor en el aprendiente.

Además, otro elemento de contenido afectivo es la posibilidad de estar en contacto con quien es docente especializado, ya que permite a los estudiantes resolver dudas directamente con esa persona, mediante una videoconferencia, correo electrónico o el seguimiento en los foros. Este contacto suele ser poco efectivo si no está guiado por la figura que coordine los contenidos, dirija las respuestas o medie entre la cantidad de estudiantes y las necesidades docentes.

Al final, lo más valorado por un estudiante en línea es la *experiencia de aprendizaje* (Marín, Reche y Maldonado, 2013: 37), un elemento eminentemente afectivo y que abarca diversos aspectos del aprendizaje: el entorno de la/s plataforma/s, la cercanía del profesorado, lo intuitivo que sea avanzar en el programa, la progresión de los contenidos, la información clara desde el principio, entre otros factores. Aunque, fundamentalmente, se valora más trabajar con experiencias prácticas cercanas y aplicables a los propios contextos docentes, realmente todo un reto para la enseñanza *online*, pero posible gracias a su flexibilidad y enfoque socioconstructivista.

2.3. Selección crítica

Por último, debemos considerar que una gran ventaja de la formación en línea es, a su vez, una gran desventaja: la *cantidad masiva de información* que se vuelca cada día sobre diferentes temáticas en Internet (Avello Martínez *et al.*, 2014). Por ello, el aprendizaje *online* requiere también de un aprendizaje del uso de herramientas de curación de contenidos. No obstante, a pesar de la curación que puedan hacer buscadores y selectores, la decisión final sobre la rigurosidad, pertinencia o necesidad de acudir a ciertas fuentes la tiene una persona. Y esa persona, en formación, debe ir adquiriendo también conocimiento sobre *herramientas de autonomía crítica* (Marín, Reche y Maldonado, 2013: 36).

Y no estamos hablando solo de la labor que debe hacer la coordinación de un curso o los docentes con sus contenidos para el curso de formación de profesorado ELE, sino que hablamos de que el propio docente en formación debe ir nutriéndose de las referencias que hacen los profesores del curso para ir formando su propia opinión, observando su labor docente con ojo crítico y con prisma innovador, y trazando un plan de desarrollo profesional que implique lecturas, visionado de vídeos y creación de materiales con una visión crítica en su selección.

Para ello, lo primero que debe hacer es indagar sobre qué programa de formación le puede ofrecer mayor amplitud de perspectivas posible, mayor capacidad crítica y mayores posibilidades laborales a la hora de especializarse (o no) en ciertos ámbitos de la enseñanza de español. La cuestión se centra en «abrir el paraguas» para ir siendo más preciso cuando haga falta y más generalista cuando se requiera. En definitiva, para convertirse en un *profesorado modulable* y, al mismo tiempo, *especializado*.

La labor de la coordinación de un curso de formación supone envolver la experiencia en un aprendizaje socioconstructivo que posibilitará un amplio desarrollo de competencias profesionales en comunidades de aprendizaje de profesores. Profundizar, en suma, a través de una novedosa metodología, en los procesos de aprendizaje de segundas lenguas, en las competencias clave del docente especializado y en las dinámicas y contextos que le permitan mejorar su práctica docente. No debemos olvidar que la enseñanza de segundas lenguas en el siglo XXI pasa por tres factores básicos: *flexibilidad* en el ámbito tecnológico-educativo, *adaptación* a los factores individuales de los estudiantes y *visión pluricultural* de un mundo globalizado y en constante cambio.

3. Oferta de formación en línea para el profesorado de ELE

Con estos retos en mente, llevamos a cabo una pequeña indagación sobre los títulos propios universitarios completamente en línea que capacitan para una enseñanza especializada al profesorado ELE con el fin de compararlos con el Experto Internacional en Docencia Especializada en ELE (EIDELE 2018), de nueva incorporación al mercado de posgrados de entre 15 y 30 ECTS, aquellos que no llegan a considerarse másteres de ELE.

Esta nueva titulación se ha confeccionado entre Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca y la Editorial Edinumen y consta de 575 horas de formación distribuidas en todo un año académico, flexible en cuanto a la matriculación y acreditado con 23 ECTS por la Universidad de Salamanca. Como rasgos diferenciadores de esta titulación con respecto al resto de titulaciones de la Universidad de Salamanca, podemos destacar:

- En línea, desde cualquier dispositivo.
- Reconocidos expertos de varios contextos e instituciones por todo el mundo.
- Posibilidad de interactuar con colegas de la profesión y especialistas en las materias.
- Reflexiones y actividades prácticas para llevar al aula según los objetivos de las clases.
- Adaptado al ritmo laboral del profesorado ELE.
- Foros de debate y de resolución de problemas ELE.

¿Qué podríamos destacar de EIDELE con respecto a otras titulaciones del mismo rango dentro del conjunto de títulos propios universitarios?

- *Horas de dedicación y ECTS*: en total, hay casi 600 horas de dedicación al programa EIDELE, que se materializan en 23 créditos europeos (ECTS), lo que lo hace convalidable en cualquier parte del mundo. Además, como novedad con respecto a otros programas de formación especializada de ELE *online*, esta carga lectiva está distribuida en 12 meses, lo que amplía la posibilidad de reflexionar, realizar tareas complejas y combinarlo con lo laboral.
- *Selección del profesorado*: los y las más de 60 docentes están especializados/as en su campo, con muchos años de experiencia en formación y bajo un criterio de paridad: hay el doble de mujeres que de hombres en el elenco, lo que es representativo dentro del grupo mayoritario de docentes de ELE (la mayoría son profesoras de ELE).
- *Prácticas profesionales*: pocos títulos permiten tanta flexibilidad en cuanto a prácticas profesionales, ya que la profesión dentro del español como lengua extranjera se desarrolla en múltiples ámbitos: el de la docencia, la gestión, la formación, la editorial, etc. Uno de los grandes atractivos para los alumnos es la posibilidad de realizar prácticas en Salamanca o en Edinumen, tanto de manera presencial como en línea.
- *Visión internacional*: EIDELE tiene una vocación internacional y globalizadora, lo que implica un enriquecimiento cultural de sus estudiantes y la motivación de poder ampliar las fronteras de lo meramente individual.
- *Estructura gamificada*: los estudiantes reciben bonificaciones, como el 60 % de descuento a quienes terminen una formación relacionada: Experiencia PDP, curso, a su vez, expresado en forma de «aventura formativa», en la que se desbloquean premios a través de contraseñas y se implican las redes sociales en el proceso.

- *Contacto con ponentes internacionales*: el profesorado de un programa de formación marca la línea general del mismo; cuando hay más de 50 profesores en él y el alumno puede ponerse en contacto con él a través de encuentros en directo de resolución de dudas y foros, esto permite adquirir distintos puntos de vista y, al mismo tiempo, generar una actitud crítica y autónoma ante su propia formación.
- *Material complementario*: el programa se va alimentando de encuentros en línea de la mano de grandes expertos sobre temas de interés en la didáctica de ELE, tanto desde Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca como desde Edinumen, lo que amplía la visión sobre la relación internacional entre profesionales del sector.
- *Flexibilidad del programa*: desde el principio, el profesor en formación puede cursar asignaturas sueltas e incorporarse, al final, al programa completo; puede adquirir packs de asignaturas o tomar el programa completo. Si se decide por esta última opción, también tendrá opciones en las que puede elegir aquellas asignaturas que se acerquen más a su realidad. Además, si un alumno se incorpora después de septiembre, puede realizar el programa completo en un año académico.

Referencias bibliográficas

- AREA MOREIRA, M. (2018). Hacia la universidad digital: ¿dónde estamos y a dónde vamos?, *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), pp. 25-30. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.2.21801> [consulta: 28/11/2018].
- ARNOLD, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Edinumen.
- AVELLO MARTÍNEZ, R.; LÓPEZ, R.; VÁZQUEZ CEDEÑO, S. y GRANADOS, J. (2014). El docente y la curación de contenidos. En: *Actas del VIII Congreso de Investigación, Innovación y Gestión Educativas «Educar en el siglo XXI. Necesidades y retos»*. https://www.researchgate.net/publication/262179930_El_docente_y_la_curacion_de_contenidos_The_teacher_and_content_curation [consulta: 28/11/2018].
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones Unesco. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF [consulta: 27/11/2018].
- EDINUMEN y CURSOS INTERNACIONALES DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA (2018). *Experto Internacional en Docencia Especializada en Español como Lengua Extranjera (EIDELE)*. Disponible en: <http://edinumen.es/eidele> [consulta: 28/11/2018].
- ESTAIRE, S. y FERNÁNDEZ, S. (2013). *Competencia docente en lenguas extranjeras y formación de profesores: un enfoque de acción*. Madrid: Edinumen.

- ESTEVE ZARAGAZA, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial, *Revista de Educación*, 340, pp. 19-86. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_03.pdf [consulta: 28/11/2018].
- FIGUEROA, J. F. (2014). Motivando ambientes virtuales educativos a través de la gamificación, V. Marín Díaz y J. M. Muñoz González (coords.). En: *Actas del XVII Congreso Internacional EDUTEC 2014*. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/268981191_Motivando_ambientes_virtuales_educativos_a_traves_de_la_gamificacion [consulta: 28/11/2018].
- GARCÍA GÓMEZ, A. (2016). Aprendizaje inverso y motivación en el aula universitaria, *Pulso. Revista de educación*, 39, pp. 199-218. Disponible en: <http://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/223> [consulta: 28/11/2018].
- IGLESIAS CASAL, I. (2014). Competencias generales y competencias docentes del profesorado de ELE en el s. XXI: nuevas rutas, nuevos retos, *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, 24, pp. 57-72.
- INSTITUTO CERVANTES (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm [consulta: 28/11/2018].
- MARÍN DÍAZ, V., RECHE URBANO, E. y MALDONADO BEREJA, G. A. (2013). Ventajas e inconvenientes de la formación *online*, *RIDU: Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 7(1), pp. 33-43. Disponible en: <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/185> [consulta: 28/11/2018].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA y DEPORTE (2015). El profesorado del siglo XXI. En: *XXI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*, La Rioja: Secretaría General Técnica. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/xxiencuentro/documentofinalxxiencuentroconsejos-escolaresoct2012.pdf?documentId=0901e72b81441c7f> [consulta: 28/11/2018].
- MORA, F. (2013). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- SANGRÀ, A. y DUART MONTOLIU, J. M. (2000). Formación universitaria por medio de la web un modelo integrador para el aprendizaje superior. *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Gedisa, pp. 7-33.
- UNESCO (1998). La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior* (París, 5-9 de octubre de 1998), tomo 1, París: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf> [consulta: 28/11/2018].
- ZABALZA BERAZA, M. A. (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado, *Revista de Educación*, 340, pp. 51-58. Disponible en: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340.pdf> [consulta: 28/11/2018].

Autoconcepto y ansiedad en ELE: relaciones con el desempeño en estudiantes universitarios

MERCEDES RABADÁN ZURITA
Universidade do Algarve

1. Introducción

Numerosos estudios han destacado el impacto de las variables afectivas y cognitivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Entre los principales factores personales que influyen en el aprendizaje de un idioma, cabe señalar el autoconcepto y la ansiedad. Se asume que un aprendiente que se valore positivamente como estudiante y que manifieste bajos niveles de ansiedad tendrá un mayor desempeño académico. Asimismo, la concepción que posee de sí mismo afectará a sus experiencias de aprendizaje y a las relaciones con los demás. Consecuentemente, la atención a las percepciones que las personas tienen de sí mismas y de su competencia académica, junto con la ansiedad experimentada, son decisivos en el desarrollo de un modelo comprensivo de la práctica educativa en español como lengua extranjera (ELE) si se pretende un papel activo del alumnado. Entender cómo los alumnos de ELE se perciben a sí mismos, cómo lo hacen, qué efectos tiene sobre su comportamiento en el aula y cuáles son las fuentes de ansiedad se convierte en una necesidad tanto práctica como científica, y justifica la importancia del autoconcepto en ELE y la ansiedad como dos de los factores más importantes en el aprendizaje (Roncel, 2007, 2008; Mercer, 2011; Csizér y Magid, 2014; Bahadori y Hashemizadeh, 2018). En este sentido, el objetivo de este estudio fue analizar las relaciones entre el autoconcepto de ELE, la ansiedad idiomática, la nota, la asistencia a clase y el número de horas de estudio en estudiantes universitarios portugueses y analizar si estas variables se relacionan significativamente con el tipo de asignatura, grado o facultad.

2. Marco teórico

2.1. Autoconcepto

El autoconcepto es una de las variables más relevantes dentro del ámbito motivacional por su impacto en el comportamiento y en el rendimiento de los estudiantes de cualquier disciplina (p. ej., sobre la activación de las estrategias cognitivas y la autorregulación del aprendizaje) (González-Pienda y Nuñez, 1997) Se define como la autoimagen que tiene una persona de sí misma en una situación concreta. Diferentes investigadores (Ávila, 2007; Ortega, 2007; Roncel, 2008; Mercer, 2011; Ciszér y Magid, 2014) han manifestado la importancia del autoconcepto académico en el campo específico de aprendizaje de lenguas extranjeras. Mercer (2011) considera que el autoconcepto permite conectar aspectos del aprendizaje de ELE relativos al aprendiente tales como las estrategias de aprendizaje, la ansiedad o la motivación. Sin embargo, es de señalar que el autoconcepto y la autoestima han sido menos investigadas que otros constructos como la motivación o la ansiedad (Rubio, 2013).

Diversos investigadores en el aprendizaje de idiomas destacan la importancia del autoconcepto en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, de manera que se asume que los aprendientes con una mejor imagen de sí mismos manifiestan un mejor desempeño académico (Mercer, 2011; Rubio, 2013; Ciszér y Magid, 2014; Bahadori y Hashemizahed, 2018).

2.2. Ansiedad

Dentro del campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, existe un fuerte consenso sobre la influencia negativa de sentimientos como la ansiedad, el miedo o el temor. Las metodologías docentes más innovadoras pueden fracasar si no se tienen en cuenta los factores que condicionan negativamente que obstaculizan el aprendizaje. Como consecuencia de este interés, el número de estudios sobre la ansiedad idiomática ha aumentado exponencialmente en los últimos años con investigaciones que analizan cuáles son los factores que la originan y su relación con otras variables.

En general, la ansiedad se considera un fenómeno complejo que tiene efectos en lo fisiológico, lo psicológico y lo emocional. Entre las diferentes definiciones de la ansiedad en el contexto de lenguas extranjeras, cabe destacar la definición de (Horwitz, Horwitz, y Cope, 1986: 128), quienes la definen como «un complejo distinto de autopercepciones, creencias, sentimientos y conductas relacionadas con la clase de lenguas extranjeras y que surgen de la singularidad del proceso de aprendizaje de

una lengua». En la misma línea, para Gardner y MacIntyre (1993) es el temor que sufre un alumno cuando tiene que realizar una actuación en una lengua extranjera.

Siguiendo con la propuesta de Horwitz *et al.* (1986), se distinguen varios tipos de ansiedad: la aprensión comunicativa, el miedo a una evaluación negativa y la ansiedad ante los exámenes. El primer tipo se define como el nivel de ansiedad en relación con la comunicación con otra persona (p. ej., miedo escénico). El miedo a una evaluación negativa se produce en contextos de comparación social con los pares y docente (p. ej., expectativas negativas sobre la evaluación). Por último, la ansiedad ante los exámenes se refiere al temor y miedo al fracaso y al error en las actividades de evaluación.

Independientemente del encuadre teórico de investigación sobre la ansiedad, numerosos estudios han observado una relación negativa entre la ansiedad idiomática y el rendimiento, considerando la ansiedad como una fuente relevante de problemas en el aprendizaje. Dentro de la propuesta de ansiedad de Horwitz *et al.* (1986), varias investigaciones han registrado la relación entre elevados niveles de ansiedad idiomática con bajos niveles de desempeño académico (Saito y Saminy, 1996; Matsuda y Gobel, 2004; Marco-Llinàs y Garau, 2009).

3. Método

3.1. Diseño y muestra

Se realizó un estudio transversal, descriptivo y correlacional mediante el uso de cuestionario, siendo la población diana estudiantes universitarios portugueses de ELE de la Universidad del Algarbe. El criterio de selección de la muestra fue el estar matriculado en alguna de las asignaturas de Español en cualquiera de los grados y másteres de la universidad. La muestra final estuvo compuesta por 249 participantes, siendo el 80,3 % mujeres. La edad de los participantes varió entre los 18 y 54 años, con una media de edad de 27.73 años (DT = 7.89). El 53,8 % de los participantes cursaban estudios en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales (FCHS) mientras que el 43,3 % realizaba estudios en la Escuela Superior de Administración de Empresas, Hostelería y Turismo (ESGHT).

3.2. Instrumentos

Autoconcepto específico en ELE. Para medir esta variable se utilizó el cuestionario de Autoconcepto Específico en ELE (Roncel, 2008). Este cuestionario está compuesto por 48 ítems que son contestados a través de una escala tipo Likert de

1: Nada a 5: Mucho. Mayores puntuaciones indican una elevada autopercepción del estudiante sobre sus propias habilidades respecto a la comprensión y producción oral y escrita en español. La fiabilidad de la escala de este estudio, calculada mediante el coeficiente Alpha de Cronbach, fue de .88.

Ansiedad. Para evaluar esta variable se utilizó la versión reducida de la escala de Ansiedad para el Aprendizaje de una Lengua Extranjera (Horwitz *et al.* 1986; Dewaele y MacIntyre, 2014). Esta escala está compuesta por ocho ítems. Los participantes expresan su grado de acuerdo con el ítem a través de una escala Likert de 1: Totalmente en desacuerdo a 5: Totalmente de acuerdo. La escala adaptada al portugués en el presente estudio expresó un índice de fiabilidad de Alpha de Cronbach de .93

Cuestionario de características sociodemográficas. Este cuestionario fue creado expresamente para la investigación con preguntas relativas a la edad, al sexo, la nacionalidad, al curso, la facultad. El rendimiento se midió a través de la nota, la asistencia y las horas de estudio.

3.3. Procedimiento

En primer lugar, se procedió a la preparación de la batería con los instrumentos seleccionados. Los cuestionarios de Autoconcepto Específico de ELE y el de Ansiedad fueron adaptados al portugués mediante un proceso de traducción-retraducción, realizados por expertos en español y portugués y con asesoramiento de expertos en la temática del estudio. Para la administración de los cuestionarios se pidió autorización al Rectorado de la Universidad para poder administrar los cuestionarios en horario lectivo a los estudiantes que cumplieren con el requisito de participación en el estudio.

3.4. Análisis de datos

El análisis de datos se realizó utilizando el paquete estadístico STATA v. 13. Se calcularon los estadísticos descriptivos de las variables de la investigación (media, desviación típica, asimetría, curtosis) así como las correlaciones entre las variables del estudio.

4. Resultados

La Tabla I presenta los estadísticos descriptivos de ansiedad, autoconcepto, nota, horas de estudio y asistencia.

Tabla I

	Ansiedad	Autoconcepto	Nota	Horas de estudio	Asistencia
Media	2.67	3.01	13.59	2.31	3.00
DT	0.68	0.20	3.11	1.10	0.97
Curtosis	-0.66	0.99	-0.30	-0.40	-0.70
Asimetría	0.24	-0.26	-0.47	0.61	-0.60

Como puede observarse, los datos muestran niveles medios en todas las variables: la puntuación media de la escala de ansiedad fue de 2.67 ($DT = 0.68$) y la del autoconcepto específico en ELE, de 3.01 ($DT = 0.20$). Respecto a la nota, la nota media fue de 13.59 ($DT = 3.11$). El sistema portugués utiliza una evaluación de uno a veinte, por lo que podemos considerar que la media está en torno al 6.8, en su equivalente al sistema español. En cuanto a la asistencia, los estudiantes manifestaron asistir del 50 al 75 % de las sesiones ($M = 3.00$, $DT = 0.97$). En relación con los análisis de los valores de curtosis y asimetría de las cinco variables, podemos confirmar que los datos siguen una distribución normal, que es uno de los supuestos básicos para poder realizar los análisis de correlación.

La Tabla II muestra las correlaciones entre ansiedad y autoconcepto con la nota, las horas de estudio y la asistencia a clase.

Tabla II

	Ansiedad	Autoconcepto ELE
Nota	-.38**	.37**
Horas de estudio	.03 (n.s.)	.03 (n.s.)
Asistencia	-.18*	.01 (n.s.)
* $p < .05$; ** $p < .01$		

Podemos señalar que tanto la ansiedad como el autoconcepto se relacionaron significativamente ($p < .01$) con la nota, de manera negativa con la ansiedad ($r = -.38$) y positiva con el autoconcepto ($r = .37$). La ansiedad también se relacionó de manera negativa con la asistencia ($r = -.18$, $p < .05$). Se observa que ni la ansiedad ni el autoconcepto se relacionaron significativamente con las horas de estudio.

Una vez registradas las relaciones entre ansiedad y nota, autoconcepto y nota, y ansiedad y asistencia, se quiso comprobar si esa relación dependía o no del tipo de asignatura, del tipo de licenciatura o de la facultad donde los participantes de la muestra estudiaban.

La Tabla III refleja las relaciones entre ansiedad-nota, autoconcepto-nota, y ansiedad-asistencia en relación con las facultades donde estudian los participantes.

Tabla III

	FCHS	ESEC/ESGHT	Z	¿Diferencias?
Correlación ansiedad-nota	$r = -.35$ $N = 134$	$r = -.40$ $N = 108$	$z = -.02$	NO
Correlación autoconcepto-nota	$r = .32$ $N = 134$	$r = .38$ $N = 134$	$z = -.10$	NO
Correlación ansiedad-asistencia	$r = .20$ $N = 134$	$r = -.17$ $N = 134$	$z = .11$	NO
Todos los coeficientes significativos $p < .05$				

Esta tabla muestra los estadísticos utilizados para verificar si existen dichas diferencias o no. Cuando se hizo el cálculo del valor z se comprobó que en ninguna de las tres relaciones existían diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de estudiantes del subsistema universitario y el grupo de estudiantes del subsistema politécnico.

5. Discusión y conclusiones

Dada la importancia del autoconcepto específico en ELE, la ansiedad en el aula y la necesidad de investigar los procesos asociados a estas variables, se planteó como objetivos de este estudio conocer cuáles eran los niveles de ansiedad, autoconcepto en ELE y rendimiento en los participantes, analizar las relaciones entre la ansiedad y el autoconcepto en ELE con el rendimiento, y si existían diferencias en las relaciones entre estas variables en función del grado y el tipo de sistema universitario.

Los resultados mostraron que el autoconcepto y la ansiedad tienen un gran impacto en el aprendizaje y el rendimiento en español como lengua extranjera. Mayores niveles de ansiedad se relacionan con un peor desempeño académico. Por otro lado, los aprendientes de español como lengua extranjera que tienen una imagen muy positiva obtienen mejores resultados. Asimismo, cuando se estudia la relación entre ansiedad-nota, esa relación se mantiene independientemente del grado y de la facultad en la que estén matriculados los estudiantes. Es decir, la relación negativa entre ansiedad y nota aparece tanto en el subsistema universitario como en el politécnico, y lo mismo sucede con la relación positiva entre el autoconcepto de español como lengua extranjera y la nota. Es decir, se trata de relaciones que son independientes del tipo de asignatura –optativa u obligatoria–, del tipo de

licenciatura que se estudie –Lenguas, Literaturas y Culturas, Turismo, Administración de Empresas, Traducción, etc.– e independientemente de la facultad en la que se impartan dichos estudios. La relación ansiedad-asistencia también se mantiene invariable, esto es, no existen diferencias en los dos subsistemas.

Estos resultados son indicativos de que los niveles de ansiedad bajos-medios observados y el autoconcepto relativamente normal que se ha descrito en esta muestra de participantes probablemente puedan deberse, entre otras causas, a las características del estudiante portugués. En primer lugar, los aprendientes portugueses tienen la creencia de que el español es una lengua «fácil de aprender». La cercanía geográfica y ser considerados falsos principiantes provoca que el aprendizaje del español no les genere tanta ansiedad como le podría generar el aprendizaje del alemán o del francés, por ejemplo.

Estos resultados son coherentes con lo observado en otros estudios, tanto en español como lengua extranjera, como en otros idiomas (Moreano, 2005; García, Musitu y Veiga, 2006; Bahadori y Hashemizahed, 2018). La ansiedad es un factor inhibitor del aprendizaje. Cuanto mayor es el nivel de ansiedad, peor es el rendimiento y, por el contrario, existe una relación positiva entre el autoconcepto en español como lengua extranjera y la nota. Posiblemente esta relación esté mediada por la autoeficacia o la creencia de éxito. Es decir, cuando el alumno cree que es capaz de ejecutar cualquier tarea de producción o comprensión oral y/o escrita con un determinado nivel de éxito, hace que dedique mucho más esfuerzo a su estudio, que se dedique o estudie con mayor intensidad y este hecho se refleja en un mejor desempeño académico.

En relación con la asistencia a clase, existe una relación negativa entre esta variable y la ansiedad. Los alumnos con niveles altos de ansiedad asistirán menos a clase. Esta ansiedad puede ser generada por el miedo a ser corregido, miedo a hablar en público y/o miedo a ser evaluado negativamente por los compañeros o el profesor. En suma, miedo a sentirse inferior a los demás en un idioma que supuestamente es fácil para un portugués. En el fondo, todos estos sentimientos negativos crean lo que se conoce como una espiral negativa del aprendizaje: como el aprendiente siente ansiedad en clase, tiene un mal desempeño, cree que se expone públicamente a que los demás lo consideren un mal estudiante en español lo que provocará que deje de asistir a clase, entrando en una espiral que afectará negativamente a su aprendizaje.

Finalmente, podemos afirmar que las relaciones entre ansiedad, autoconcepto y nota, concretamente entre ansiedad y asistencia son universales, es decir, no dependen del tipo de asignatura, ni del tipo de grado o facultad. La ansiedad siempre es negativa en todas las situaciones de aprendizaje (curso libre, seminario,

asignatura optativa u obligatoria, etc.). El profesor tiene que ser especialmente sensible a las situaciones que generen ansiedad y a la construcción de una identidad positiva porque, como se ha señalado anteriormente, tienen una relación universal con el rendimiento y, en el caso de la ansiedad, con la asistencia a clase.

Desde una perspectiva práctica, los docentes de ELE deben detectar si sus alumnos sufren algún grado de ansiedad para tratar de disminuirlo. Algunas de las sugerencias para disminuir la ansiedad y potenciar el autoconcepto se centrarían en: (1) concienciar a los alumnos que los episodios ansiosos suelen ser pasajeros; (2) ayudar a los alumnos a desarrollar su autoestima, aplicando estrategias que mejoren la imagen que tienen de sí mismo; (3) propiciar un ambiente de clase que no genere ansiedad en el alumnado, por ejemplo, con actividades lúdicas; (4) proporcionar un feedback adecuado y constructivo. En algunas ocasiones la sensación de fracaso puede deberse a la retroalimentación negativa que recibe por parte del docente, puesto que los alumnos lo perciben como un ataque personal; (5) evitar la competitividad en el aula, así como la comparación y la exposición pública negativa; (6) proponer actividades que respeten los diferentes estilos de aprendizaje y, por último; (7) emplear técnicas de corrección que se ajusten a las características del aprendiente, al tipo de actividad y al momento de la corrección.

Este estudio tiene una serie de limitaciones que deben ser tenidas en cuenta. El diseño transversal y correlacional utilizado no permite establecer relaciones de casualidad entre las variables, si bien se han planteado relaciones de tipo atendiendo a la revisión de la literatura científica. Por otro lado, el diseño de encuestas es especialmente sensible a determinados sesgos, como el sesgo de deseabilidad social en las respuestas dadas.

Futuras investigaciones deberían centrarse en el análisis de los estilos y estrategias docentes asociadas a elevados niveles de ansiedad en el alumnado y baja autoestima, y en el estudio de las características individuales de los alumnos relacionadas con una mayor vulnerabilidad a la ansiedad.

Referencias bibliográficas

- ÁVILA, J. (2007). Self-Esteem and Second Language Learning: The essential Colour in the Palette. F. D. RUBIO (ed.), *Self-Esteem and Foreign Language Learning*, Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, pp. 68-90.
- BAHADORI, M. y HASHEMIZADEH, S. M. (2018). Relationship among Self-perceived Oral Competence, Communication Apprehension, and Iranian EFL Learners' Willingness to Communicate: Cooperative teaching in focus, *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 6, pp. 75-96.

- CSIZÉR, K. y MAGID, M. (2014). *The impact of self-concept on language learning*. Bristol, United Kingdom: Multilingual Matters.
- DEWAELE, J. M. y MACINTYRE, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom, *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4, pp. 237-274.
- GARCÍA, J. MUSITU, G. y VEIGA, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal, *Psicothema*, 18, pp. 551-556.
- GARDNER, R. C. y MACINTYRE, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning, *Language Learning*, 43, pp. 157-194.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. y NÚÑEZ, J. C. (1997). Determinantes personales del aprendizaje y rendimiento académico, J. N. GARCÍA (ed.), *Instrucción, aprendizaje y dificultades*, pp. 45-78. Barcelona: Ediciones LU.
- HORWITZ, E. K. HORWITZ, M. B. y COPE, J. A. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety, *The Modern Language Journal*, 70, pp. 125-132.
- MARCOS-LLINÀS, M. y GARAU, M. J. (2009). Effects of language anxiety on three proficiency-level courses of Spanish as a foreign language, *Foreign Language Annals*, 42, pp. 94-111.
- MATSUDA, S. y GOBEL, P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom, *System*, 32, pp. 21-36.
- MERCER, S. (2011). *Towards an Understanding of Language Learner Self-Concept*. London: Springer.
- MOREANO, G. (2005). Relaciones entre autoconcepto académico, atribuciones de éxito y fracaso, y rendimiento académico en escolares preadolescentes, *Revista de Psicología*, 23, pp. 5-37.
- ORTEGA, A. (2007). Anxiety and Self-Esteem, F. D. RUBIO (ed.), *Self-Esteem and Foreign Language Learning*, Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, pp. 105-127.
- RONCEL, V. M. (2007). El rendimiento de ELE en la enseñanza reglada: un modelo explicativo, *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 5, pp. 1-18.
- RONCEL, V. M. (2008). Autoconcepto, ansiedad y motivación en el aula de idiomas, *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 7, pp. 1-21.
- RUBIO, F. D. (2013). Self-concept and self-esteem in foreign language learning, S. MERCER y M. WILLIAMS (eds.), *Multiple perspectives on the Self in SLA*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 23-45.
- SAITO, Y. y SAMIMY, K. K. (1996). Foreign Language Anxiety and Language Performance: A Study of Learner Anxiety in Beginning, Intermediate, and Advanced-Level College Students of Japanese, *Foreign Language Annals*, 19, pp. 239-249.

¿Hablamos *queer*? La representación de la diversidad sexual en los manuales de ELE más vendidos en el cantón de Berna, Suiza

MARÍA GUADALUPE RAMÍREZ
Berner Fachhochschule

1. Introducción

Si el siglo *xx* fue de las luchas y conquistas de los derechos de las mujeres, el *xxi* pasará sin duda a la historia como el siglo de las reivindicaciones de las minorías sexuales. En el mundo de habla hispana, las conquistas de la comunidad LGBTI vienen desembocando desde el comienzo del nuevo milenio en una serie de leyes de distinto corte y alcance, pero que comparten un único objetivo: saldar la cuenta que tiene la sociedad con las minorías sexuales.

España dio el ejemplo en 2005 cuando aprobó el matrimonio entre personas del mismo sexo, y se convirtió en el cuarto país del mundo en legislar sobre el matrimonio homosexual. A este país europeo lo siguieron en el año 2009 Uruguay, en 2010 Argentina y Ciudad de México, en 2013 Colombia y por último, en 2015, Puerto Rico.

En el resto de los países de hispanohablantes se han dado en las últimas décadas pasos más modestos –aunque no menos significativos– en contra de la discriminación por motivos sexuales y por una sociedad más igualitaria. A raíz de todo esto, muchos investigadores afirman que Latinoamérica está experimentando una verdadera revolución de los derechos de los homosexuales (Dion y Diez, 2017).

Sin embargo, el avance de la política en cuestiones de igualdad sexual y legislación familiar no encuentra el eco deseado en las instituciones educativas, como ya lo apuntara Pichardo Galán al referirse al sistema educativo español, y con respecto a la diversidad familiar:

El sistema educativo aún no ha asumido plenamente que no todos los padres y madres del alumnado son heterosexuales. Pese a las transformaciones que ha vivido esta institución, [...] la familia nuclear heterosexual se sigue presentando como el

ideal cultural de familia, no solo en los imaginarios colectivos y en los medios de comunicación sino también, y muy especialmente, en uno de los principales espacios de socialización de la infancia: el sistema educativo. A menudo, en los discursos del profesorado, en buena parte del material didáctico, en los libros de textos, en las actividades que se plantean en los centros, se sigue presentando a la familia formada por papá, mamá e hijos e hijas como el único modelo a seguir, sin tener en cuenta que hoy la realidad familiar de buena parte de nuestro alumnado es mucho más diversa. (Pichardo Galán, 2011: 41-42).

En los centros de enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) fuera y dentro de los países hispanohablantes, el material didáctico y los manuales de enseñanza de ELE utilizados por los docentes no son una excepción a la realidad descrita por el citado autor. Los manuales de ELE reflejan culturas y sociedades meta, en donde las españolas suelen ocupar un lugar hegemónico, que ya no existen: generalmente homogéneas (tanto étnica como culturalmente) y predominantemente compuestas por miembros que se ajustan a las reglas de la heteronormatividad.

El presente análisis pretende indagar en los discursos y representaciones sobre la diversidad sexual que surcan los manuales de texto con los que trabajamos los profesores de ELE en los institutos secundarios del cantón de Berna (Suiza) y reflexionar acerca de los mecanismos y estrategias de (in)visibilización de conductas sexuales y relaciones personales y/o familiares que escapan de la heteronormatividad.

2. Fundamentación y planteamientos de trabajo

En la introducción del *Plan de Estudio 17* de la formación secundaria del cantón de Berna¹ se señalan en el apartado «Disposiciones especiales», bajo el subtítulo «Diversidad e igualdad de oportunidades» los siguientes postulados de carácter regulatorio que inspiran el currículum escolar en todas sus áreas:

Los institutos secundarios tienen en cuenta la heterogeneidad de sus alumnos y alumnas en las clases. Estos perciben la diversidad sus alumnos y alumnas como un recurso e incentivan la tolerancia frente a diversas formas y condiciones de vida. Ellos apoyan y promueven a los alumnos y alumnas sin distinción de sexo, condición social o proveniencia geográfica, discapacidad síquica o física, credo religioso u orientación sexual, a través de la elección de contenidos educativos adecuados,

1 En Suiza, los planes de estudio de cada uno de los distintos niveles educativos son redactados y promulgados por cada cantón por una comisión especial compuesta por distintos actores del sector educativo.

contextos de enseñanza, temas y formas específicas de enseñanza para el desarrollo escolar (traducción de la autora) (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2016).²

En primer lugar, podemos desprender de los postulados delineados por las autoridades responsables de la redacción del *Plan de Estudio 17* que la diversidad o heterogeneidad –lo que comprende, como explícitamente se menciona en el texto citado, la diversidad sexual– es entendida como un valor positivo en el alumnado. En segundo lugar, reconocen como objetivo la tarea de incentivar en los alumnos y alumnas la tolerancia hacia distintas elecciones de vida. Y, por último, sostienen que para lograr este objetivo los docentes cumplen un rol primordial, el de elegir materiales y contenidos educativos acordes con la diversidad del alumnado.

Este estudio tiene como objetivo analizar si los presupuestos formulados en la introducción del *Plan de Estudio 17*, en lo que concierne específicamente a la diversidad sexual, tienen un correlato en los manuales de enseñanza del español más utilizados por el profesorado de la enseñanza secundaria en el cantón de Berna. Si, efectivamente, los materiales de estudio utilizados en la clase de ELE incluyen en sus contenidos representaciones de otras formas de relaciones personales y familiares que no pertenezcan a la normativa heterosexual con el fin de apoyar y promover una actitud positiva hacia otras formas de sexualidad y estilos de vida. Asimismo, se analizará si los textos elegidos recogen temas que aborden aspectos de índole social relacionados con la diversidad sexual.

Específicamente, se tratará aquí de responder a los siguientes cuestionamientos: en los textos seleccionados, ¿se representan y/o nombran otras sexualidades identificadas con el espectro LGBTI (Lesbianas, Gais, Bisexuales, Transexuales e Intersexuales)? En caso afirmativo, ¿cómo están representadas en los textos de enseñanza las sexualidades que no pertenecen a la normativa heterosexual? ¿Qué estrategias y/o mecanismos se utilizan en los textos para representar conductas y/o relaciones disruptivas del orden heteronormativo? En el plano exclusivamente discursivo, ¿se utiliza un vocabulario específico para nombrar la otredad? ¿Se tematiza la problemática político-social referida a las minorías sexuales en los manuales de ELE seleccionados?

2 Texto original: «Die Gymnasien tragen im Unterricht der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler Rechnung. Sie nehmen die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler als Ressource wahr und fördern die Toleranz gegenüber verschiedenen Lebenssituationen und -formen. Sie unterstützen und fördern Schülerinnen und Schüler unabhängig von Geschlecht, sozialer und geografischer Herkunft, psychischer und physischer Beeinträchtigung, religiöser Ausrichtung und sexueller Orientierung durch die Auswahl entsprechender Lerninhalte und -arrangements, Unterrichtsformen und Themen für die Schulentwicklung» .

3. Elección del corpus de análisis

Como se mencionó anteriormente, este análisis se circunscribe a los manuales de ELE utilizados en los institutos secundarios del cantón de Berna, tanto en las clases optativas como en las clases de español como materia obligatoria para la obtención del diploma de bachillerato.

Para seleccionar el corpus de análisis se consultó –en diciembre de 2017– a las tres librerías más importantes de la ciudad, de las cuales dos aportaron datos significativos sobre los manuales de ELE más vendidos en el cantón de Berna. Sin embargo, sólo una de ellas se especializa en el público escolar y pudo aportar datos más confiables y específicos sobre los textos más usados en los institutos de enseñanza de este cantón.

De este relevamiento surgió que los libros de enseñanza más solicitados para los niveles principiantes y medios-iniciales pertenecen a la serie *Aula Internacional* y *Aula Internacional Neu*, de la editorial española Difusión. Ésta publicó –en conjunto con la editorial alemana Klett– una versión bilingüe español-alemana para los niveles A1 y A2, y en forma independiente otros tres manuales que comprenden los niveles B1, B2.1 y B2.2 del *Marco común europeo de referencia (MCER)*.

Obviamente, el profesorado no solo se sirve de los materiales y los temas propuestos en los manuales de estudio ni compra exclusivamente en librerías con asiento físico, sino que elabora sus propios materiales de acuerdo con múltiples consideraciones (intereses del alumnado, objetivos de estudio planteados, etc.) y muchos de ellos adquieren los libros para el alumnado a través de internet. En este artículo, sin embargo, se ha decidido –por motivos tanto metodológicos como de extensión– circunscribir el análisis acerca de las representaciones en torno de la diversidad sexual a los textos escolares (citados más arriba) que circulan en el mercado editorial de las librerías bernesas.

4. Los estudios *queer* en la enseñanza de lenguas extranjeras

Si bien este es un estudio fundamentalmente empírico sobre los discursos en torno de la diversidad sexual que surcan el ámbito educativo en Suiza, encontramos no solo necesario sino también enriquecedor para este análisis resumir la génesis de este conglomerado teórico y la recepción de las teorías *queer* en el campo de las investigaciones en lingüística aplicada y en didáctica de ELE, como también recurrir sumariamente a algunos conceptos provenientes de los estudios *queer*.

La denominada teoría *queer* constituye una disciplina relativamente joven dentro del campo de los estudios de género. Surge a finales de los años 80 y se consolida como campo de estudio tras la publicación de *Gender Trouble*, de la

filósofa y feminista Judith Butler. Anclada en el postestructuralismo francés, la teoría *queer* propone una deconstrucción de las categorías de género, sexo e identidad; categorías que no considera *naturales* o establecidas *a priori*, sino fundamentalmente construcciones socioculturales, articuladas en torno de discursos de poder (Onnen-Isemann y Bollmann, 2010).

Dentro de las disciplinas lingüísticas y pedagógicas –y sobre todo en el ámbito anglosajón– los estudios *queer* han venido cobrando mayor atención desde principios del nuevo milenio. Pese al gran interés que despierta este conglomerado de teorías en las ciencias de la educación, las investigaciones en el área de la didáctica de ELE que incluyen perspectivas *queer* son –al menos hasta la fecha– casi inexistentes³ si comparamos con las investigaciones realizadas en todas las disciplinas y subdisciplinas que, dentro de la lengua inglesa, abordan directa o indirectamente la didáctica del inglés como lengua extranjera. En este ámbito, los estudios *queer* cuentan con un interés más profundo, como atestiguan los trabajos de Livia y Hall (1997), Nelson (1999, 2005, 2006), Cameron y Kulick (2003), Pennycook (2004), Guijarro Ojeda (2005) y Gray (2013), por nombrar algunos.

La falta de interés en esta perspectiva teórica provoca un vacío epistemológico en la didáctica y la lingüística aplicadas a la enseñanza de ELE, disciplinas que por naturaleza gravitan en torno de la identidad y del *otro* como objeto/sujeto de estudio. Algunos términos y conceptos de la teoría *queer* que se prestan especialmente para reflexionar sobre los mecanismos y estrategias de discriminación en las instituciones y discursos educativos son los conceptos de heteronormatividad y subjetivación.

La heteronormatividad hace referencia a un orden simbólico-discursivo que regula todas las instancias de nuestra existencia como seres sociales y que nos induce a definirnos dentro del sistema jerárquico-binario que ésta impone, ya sea como hombre o como mujer. La normativa heterosexual exige, además, una coherencia heterosexual en donde los opuestos binarios se atraen y complementan (Kleiner y Rose, 2014).

Otro concepto fundamental para pensar la otredad en términos sexuales es el concepto de subjetivación, que, como veremos, está íntimamente ligado al concepto de heteronormatividad. Según Butler, un individuo deviene en sujeto en la

3 La única literatura –o al menos la única literatura encontrada hasta el momento por la autora de este artículo– que aborda la didáctica de ELE desde una perspectiva *queer*, la representa el artículo de M. Cahnmann-Taylor y J. Coda (2018), «Troubling normal in world language education», *Critical Inquiry in Language Studies*. Los autores, utilizando el método de observación participante en clases de español y mandarín, analizan los discursos emergentes en el aula cuando se subvierten ciertas normas relacionadas al género o a la sexualidad.

medida en que es *interpelado* por una instancia de poder (como podría ser el Estado, la Iglesia o incluso la Escuela como institución). Esta *interpelación* (concepto que la filósofa estadounidense toma de Althusser) es un acto lingüístico que se articula a través del discurso, y que forma parte esencial en el proceso a través del cual un individuo se constituye y es percibido por los otros como sujeto (Rose y Koller, 2012).

Es decir, existimos, somos «legibles» socialmente, en la medida en que somos nombrados o interpelados a través del lenguaje por las ideologías (según Althusser) o la matriz de género (según la teoría *queer*) que rigen o circulan a través de las instituciones sociales (Moreno Sainz-Ezquerro, 2017). Y es justamente aquí en donde los conceptos de heteronormatividad y subjetivación se entrecruzan, en las instancias de poder y los mecanismos identitarios. Judith Butler expresa de la siguiente manera esta relación intrínseca que existe entre los dos términos:

Alguna vez sostuve que a menos que tuviéramos un género reconocible, no podríamos ser reconocidos como personas. Y como también sugerí hace muchos años, la heterosexualidad normativa determina lo que cuenta como género reconocible; por consiguiente, parece deducirse que ese mismo sistema de poder determina quién cuenta como persona. (traducción de la autora) (Judith Butler, 2012: 15)⁴.

Teniendo en cuenta estas consideraciones teóricas, pasaremos a describir y analizar cómo se materializan en los textos seleccionados los discursos que subyacen en la sociedad en general, y en el sistema educativo en particular, en torno de la identidad sexual (o las identidades sexuales).

5. Las representaciones sobre la diversidad sexual en *Aula Internacional Neu: estrategias de (in)visibilización*

Uno de los aspectos más evidentes a la hora de analizar los manuales de ELE no es solamente el hecho de que prácticamente no se representen ni se mencionen otras sexualidades y otras formas de relaciones personales y familiares que no sean aquellas dictadas por la normativa heterosexual, sino el modo como estas escasas alusiones se manifiestan en los textos.

Por un lado, se hace referencia a la otredad sexual en forma directa, mediante el uso de fotografías que ilustran parejas y familias homosexuales. Esta estrategia de visibilización aparece solamente en dos oportunidades, como podremos

4 Texto original: At one point I thought that unless we had a recognizable gender, we could not be recognized as persons. And since I also suggested many years ago that normative heterosexuality determined what counts as a recognizable gender, it seemed to follow that that same system of power determines who counts as person. (Judith Butler, 2012: 15).

ver posteriormente, en el ejemplar número tres de la serie Aula Internacional que corresponde al nivel B1.

Por otro lado, existen alusiones indirectas que se manifiestan a través de la representación de personajes de la vida real asociados al colectivo LGBTI, mediante la referencia a obras literarias y cinematográficas que tematizan la problemática de las minorías sexuales o que retratan personajes con identidades sexuales que no corresponden a la normativa heterosexual. La utilización de un elemento de la cultura posmoderna, a través de la referencia a una publicidad de una marca de gaseosas de consumo masivo también sirve en una oportunidad como recurso velado para visualizar la otredad sexual.

Otro mecanismo indirecto para aludir a la diversidad sexual se da en el plano estrictamente discursivo, representado por el uso de una terminología neutra, no sexuada, para denominar relaciones personales y familiares.

A continuación se describirán y analizarán los discursos y representaciones sobre la diversidad sexual que - tanto directamente como indirectamente - se materializan en los manuales de ELE más vendidos en el cantón de Berna, poniendo especial atención en las representaciones gráficas y en el tratamiento del vocabulario en torno de la familia y de las relaciones personales.

5.1. Representaciones explícitas sobre la diversidad sexual

En los dos textos que comprenden los niveles inicial y básico, donde el foco de las actividades planteadas está puesto en el desarrollo de las competencias descriptivas e informativas, no encontramos palabras, ilustraciones o ejercicios que nombren, describan, caractericen y/o ilustren relaciones personales que no pertenezcan a la normativa heterosexual.

El capítulo 5 del libro *Aula Internacional Neu I* - consagrado a la introducción del vocabulario básico en torno de la familia y de las relaciones personales - reproduce un árbol genealógico de una familia nuclear típica: dos abuelos, dos hijos y dos nietos, siempre agrupados en binomios hombre-mujer.⁵ Esta representación de la familia como institución privativamente heterosexual (preferentemente nuclear, biparental y monocultural) se repite en los capítulos siguientes de *Aula Internacional Neu I* y continúa en el manual correspondiente al nivel A2.

Cabe apuntar aquí también algunas cuestiones de género que indefectiblemente se entrecruzan en este análisis: en el último capítulo del método *Aula Internacional 1 Neu* que aborda, entre otras cosas, el vocabulario sobre la descripción

5 Consultar *Aula Internacional Neu 1*, página 64.

de la personalidad, en la sección *Comprender* encontramos un correo electrónico de una joven que se encuentra en una encrucijada amorosa, y que se dirige a una amiga en busca de consejo. Y otra vez, la representación de esta relación amorosa repite los parámetros que establece la matriz heterosexual, y deja traslucir al mismo tiempo roles de conducta asignados a cada género: la joven es la que, desde una posición de pasividad, tiene que optar por dos hombres que la cortejan.⁶

Sin embargo, lo más evidente hasta aquí es la falta absoluta de referencias a relaciones personales y/o familiares disruptivas del orden heterosexual. Esta invisibilización de la familia homoparental en los dos libros de textos analizados hasta el momento pone de manifiesto la persistencia de la idea de que la constitución familiar heterosexual representa la forma *natural* de esta institución en la cultura meta, al mismo tiempo que pasa por alto la realidad de muchos de nuestros estudiantes, quienes crecen en un hogar que no se ajusta al ideal hegemónico.

Al respecto, Pichardo Galán afirma que en España –quizá la cultura meta más influyente en la enseñanza de ELE– la homoparentalidad es una realidad que ya está presente en la sociedad, al mismo tiempo que advierte el riesgo de caer en representaciones estereotipadas de las familias homoparentales. Según el autor, no todas las familias homoparentales están constituidas por dos madres o dos padres con hijos, sino que éstas también «reproducen la amplia diversidad de estructuras familiares presentes hoy en día en el conjunto de la sociedad: monoparentalidad, adopciones, familias multiétnicas, etc.» (Pichardo Galán, 2011).

Más adelante, en el capítulo 1 de *Aula Internacional 3* –enfocado en el léxico sobre el mundo del trabajo y acontecimientos importantes en la vida de una persona– observamos en la ilustración de apertura la representación de una reunión de excompañeros de universidad que se reencuentran luego de unos años sin verse. En ningún diálogo hallamos referencias a otras inclinaciones sexuales que no sean las convencionales, ni menciones a la conformación de otros tipos de familia que no pertenezcan a la normativa heterosexual.

En los diálogos podemos observar, además, la repetición de estereotipos de género a los que nos referíamos más arriba: las mujeres abandonan sus proyectos laborales por la familia para pasar a ser «esclavas de sus hijos» (Sans, 2013: 14) u optan por trabajar en casa, mientras que los hombres montan empresas exitosas o viven en el extranjero.⁷

En este ejemplar de *Aula Internacional 3* encontramos por primera vez la representación más explícita que alude a la diversidad sexual y que representa un

6 El ejercicio en cuestión se titula *Dos novios para Raquel*. *Ibíd.*, página 109.

7 Consultar las páginas 12-15 de *Aula Internacional 3*.

modelo disruptivo de la familia heterosexual: se trata de una fotografía que ilustra una familia compuesta por dos mujeres y un niño o niña de corta edad. La fotografía se encuentra en el apartado *Más ejercicios*, en el que se introducen la forma y algunos usos del futuro simple. La propuesta del ejercicio es imaginarse cómo será el mundo de aquí a 50 años en distintos aspectos, como la familia, la vivienda, el transporte, etc.⁸

Es interesante apuntar aquí el hecho de que sean dos mujeres las que estén representadas en una situación parental, o a cargo del cuidado de un niño o una niña, y no dos personas del sexo masculino. Esto pone de manifiesto, por un lado, que la maternidad sigue siendo vista –incluso en las sociedades más igualitarias– como una función inherente o natural al sexo femenino. Por otro lado, que la representación de dos hombres gays en una situación parental genera –sobre todo en culturas con una tradición patriarcal más arraigada– un rechazo mucho más profundo comparado con una familia homoparental constituida por lesbianas.

En el último texto analizado, que corresponde al nivel B2.1, en el apartado *Practicar y comunicar* del capítulo 3, se representan –a través de fotografías– dos parejas gays, dos mujeres y dos hombres. El ejercicio de enfoque comunicativo trata sobre un *reality show*, en el que seis parejas tienen que convivir durante tres meses en la misma casa. Los estudiantes tienen que realizar una serie de preguntas a sus compañeros para averiguar si poseen el perfil adecuado para participar en el concurso.⁹

La fotografía de las dos parejas homosexuales, jóvenes y de apariencia europea (y agregaríamos, *moderna*), revela un estereotipo ya observado en el caso de la familia homoparental conformada por las dos madres, que mencionamos más arriba: la homosexualidad pareciera ser un fenómeno exclusivo de lo que se denomina la *cultura occidental*, asociado a ciertos segmentos de la población (jóvenes, alternativos y/o progresistas).

5.2. Referencias implícitas sobre la diversidad sexual

En el capítulo 9 de *Aula Internacional 2*, dedicado al pretérito imperfecto en contraste con el presente, se propone una serie de ejercicios que invitan a reflexionar sobre los cambios sociales, políticos y culturales que han tenido lugar en los últimos 100 años a nivel global. Dentro de los cambios a los que se aluden en este capítulo, la transición española hacia la democracia ocupa un lugar preponderante.

8 Localización del ejercicio: *Ibíd.*, página 164.

9 Localización del ejercicio: *Aula Internacional 4*, página 48.

Así se mencionan, entre otras cosas, la aprobación de la ley de divorcio y la legalización de la píldora anticonceptiva.

Aquí encontramos también una fotografía de los años de la movida madrileña en la que podemos observar a tres de sus representantes más emblemáticos: Alaska, Fabio McNamara y Pedro Almodóvar. Sin embargo, se omite el hecho de que dos de estos representantes fueran, además, íconos del movimiento por los derechos de las minorías sexuales, y el importante rol que jugó la movida en la visibilización de la homosexualidad en la década de los 80.

Una omisión similar la encontramos en el último capítulo de este ejemplar, donde se reproduce un fragmento de la autobiografía del autor cubano Reinaldo Arenas –*Antes que anochezca*– en donde el autor relata su decisión de unirse a los revolucionarios luego de la toma del poder por parte de Fidel Castro.

Que la citada obra de Arenas represente un manifiesto contra toda forma de discriminación y opresión –incluida, en primer lugar, la discriminación por causas de orientación sexual– es un dato que se pasa por alto y que, incluso, dado el extracto que se ha decidido didactizar, puede llegar a tergiversar la imagen del autor y su posición respecto del régimen castrista.

En el primer capítulo del manual *Aula Internacional 3* encontramos una carta de solicitud de empleo para un puesto de secretaria, en la cual la joven candidata introduce el término *pareja* para referirse a su compañera o compañero sentimental¹⁰. Que se prefiera este término en lugar de *novio* o *novia* no es un detalle accesorio, puesto que el primero es de carácter neutro; mientras que el segundo exige una especificidad que podría derivar, o bien en una visibilización de la otredad o, por el contrario, reforzar patrones heteronormativos. El término neutro *pareja* se repite en otras ocasiones en los textos de los niveles intermedios analizados.¹¹

También en el manual *Aula Internacional 3* –más precisamente en la unidad 5, que aborda el lenguaje publicitario– se resume una serie de anuncios televisivos que fueron muy populares en distintos países de habla hispana. Uno de ellos es la publicidad de la marca de gaseosas Sprite, perteneciente a la campaña *Hacele caso a tu sed* y que se titula *La vuelta del Oso*.¹²

10 El término se repite en el cuestionario de la página 18 de este ejemplar.

11 Por ejemplo, en el capítulo 2, página 31 del citado libro. Aquí se trata de un ejercicio de comprensión auditiva –que tiene como protagonista a una joven– en el que los estudiantes tienen que elegir entre una serie de enunciados, aquellos que sean verdaderos. Uno de los enunciados reza: «conocerá a una persona que la querrá mucho». Nótese la elección del término *persona* en lugar de *hombre*.

12 Localización de la actividad: *Aula Internacional 3*, página 69. Reyes, G. (director). Sprite Argentina (2003). Compañeros. *La vuelta del Oso* [Anuncio de televisión]. Argentina. Disponible en: <https://youtu.be/Z0kL7GzY99o>

En el anuncio, el Oso –sobrenombre del personaje principal de esta historia– vuelve a su barrio después de muchos años de vivir en el extranjero para reencontrarse con los amigos de su infancia, el Gordo, el Enano y el Facha, todos sobrenombres que apuntan a una característica física de los personajes en el pasado. Sin embargo, cuando se reencuentran vemos que el Gordo ahora es una persona muy delgada, el Enano es tan alto que no podemos ver su rostro, el Facha está lejos de ser la persona supuestamente apuesta que alguna vez fue y, por último, que el Oso es un transexual. En los segundos finales de la publicidad escuchamos la frase «Sprite cambió sólo por fuera» –lo cual hace referencia a la nueva presentación del producto– y el eslogan, «hacele caso a tu sed».

Aquí es importante recalcar la elección de palabras en la descripción del fenómeno de cambio de sexo del protagonista principal, puesto que en el texto didactizado no se nombra en ningún momento el término *transexual* o *transgénero*. La trama se resume como la historia de un chico que retorna a la Argentina para reencontrarse con sus amigos de la niñez. Éstos han experimentado cambios radicales en su apariencia física, al igual que el Oso, convertido ahora en mujer.

Otra referencia indirecta a conductas disruptivas de la norma heterosexual la representa la alusión a la película *Tacones lejanos*, del ya citado Pedro Almodóvar. La obra incluye una figura sexualmente ambivalente –personificada por Miguel Bosé– que de día ejerce como juez y de noche trabaja en un club nocturno como *drag queen*.

Sin embargo, en el libro de texto no encontramos la sinopsis de la película con una mención de los personajes principales, sino que solamente se didactiza la letra de la canción *Un año de amor* –interpretada en la citada obra cinematográfica por Luz Casal– para formular hipótesis sobre el futuro.¹³

6. Conclusiones

En los textos escolares que corresponden a los niveles iniciales A1 y a A2 del MCER, no encontramos referencias explícitas que aludan a otras identidades sexuales que no pertenezcan a la matriz heteronormativa. Por el contrario, si analizamos detalladamente los capítulos dedicados al vocabulario en torno de la familia y de las relaciones personales del nivel A1 y A2 de los libros *Aula Internacional 1 Neu* y *Aula Internacional 2* –respectivamente–, el panorama que se nos presenta es el de una comunidad de hablantes exclusivamente heterosexual.

13 *Aula Internacional 3*, página 32. El ejercicio se denomina *Una canción de desamor*.

En cambio, podemos constatar referencias implícitas que alteran el orden heteronormativo, a través de la representación gráfica de personajes famosos de la vida real que se reconocen –o reconocieron– homosexuales y que tuvieron una gravitación significativa en la contracultura gay y, en general, en la visibilización de la homosexualidad durante las décadas de los setenta y los ochenta.

En los niveles intermedios (B1 y B2.1 del *MCER*) podemos observar algunas referencias explícitas que aluden a la diversidad sexual o bien que, a través de un vocabulario neutro, dejan entrever asociaciones no binarias en las relaciones personales y en las constelaciones familiares.

Sin embargo, podemos observar en todos los niveles analizados una falta de léxico instrumental que dé nombre a esta realidad y la describa. Si bien se representan a través de fotografías parejas y familias que escapan a la heteronormatividad, no se les brinda a los estudiantes una variedad de términos para describir la diversidad. Es importante aquí recalcar la ausencia de vocabulario básico instrumental como *homosexual*, *gay* (y el plural *gais*), *lesbiana*, *transexual*, *bisexual*, entre otros.

Tampoco encontramos ninguna referencia a la problemática político-social relacionada con la expansión de derechos de las minorías sexuales –que se viene produciendo en la mayoría de los países de lengua española– y que posee un lugar cada vez más importante en los debates públicos nacionales (como podemos observar en los medios sociales y de comunicación de cada país).

Otro aspecto que podemos destacar es la ausencia total de referencias explícitas de la diversidad sexual en los niveles iniciales, en contraste con la aparición de representaciones de relaciones personales y familiares más diversas en el nivel intermedio. Esta disposición deja entrever la idea de que la competencia lingüística del alumnado es proporcional a la capacidad de reconocimiento y/o aceptación de la otredad en términos sexuales. En otras palabras, las editoriales parecieran responder a la siguiente fórmula: a mayor competencia lingüística, mayor aceptación de la diversidad sexual por parte del alumnado.

Podemos resumir entonces, que los postulados formulados en la introducción del *Plan de Estudio 17* del cantón de Berna no encuentran el correlato deseado en los manuales de ELE que lideran el mercado editorial bernés, al menos en lo que atañe al reconocimiento del fenómeno de la otredad sexual. Por el contrario, estos materiales de los que se sirve el profesorado tienden a cimentar una idea de familia y de relaciones personales que normaliza –o mejor dicho, *naturaliza*– conductas heteronormativas.

Referencias bibliográficas

- BUTLER, J. (1990). *Gender Trouble. Feminism and the subversión of identity*. London: Routledge.
- BUTLER, J. (2012). Gender and Education, N. Ricken y N. Balzer (eds.), Judit Butler: *Pädagogische Lektüren*, Wiesbaden: Springer, pp. 15-28.
- CAHNMANN-TAYLOR, M y CODA, J. (2018). Troubling normal in world language education, *Critical Inquiry in Language Studies*. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/15427587.2018.1450632> [consulta: 29.20.18].
- CAMERON, D. y KULICK, D. (2003). *Language and sexuality*. Cambridge (England): Cambridge University Press.
- DIEZ, J. y DION, M. L. (2017). Democratic Values, Religiosity, and Support for Same-Sex Marriage in Latin America, *Latin American Politics and Society*, 59(4), pp. 75-98.
- ERZIEHUNGSDIREKTION DES KANTONS BERN (2016). Einleitungen und Grundlagen. Lehrplan 17 für den gymnasialen Bildungsgang des Kantons Bern. Disponible en: https://www.erz.be.ch/erz/de/index/mittelschule/mittelschule/gymnasium/lehrplan_maturitaetsausbildung.html [consulta: 9.11.2018].
- GRAY, J. (ed.) (2013). *Critical Perspectives on Language Teaching Materials*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- GUIJARRO OJEDA, J. R. 2005. La representación axiológica del género y la orientación en libros de texto de inglés para secundaria, *Porta Linguarum* 4. pp. 151-166.
- KLAPEER, Ch. (2016). Die politische Theorie des Feminismus: Judith Butler. A. Brodacz y G. S. Schaal (eds.), *Politische Theorien der Gegenwart III. Eine Einführung*. Opladen: Budrich, pp. 131-168.
- KLEINER, B. y ROSE, N. (2014). Suspekte Subjekte? Jugendliche Schulerfahrungen unter dem Bedingungen von Heteronormativität und Rassismus. B. Kleiner y N. Rose (eds.). *(Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag*. Opladen: Barbara Budrich, pp. 75-96.
- KOLLER, H-Chr. y ROSE, N. (2012). Interpellation – Diskurs – Performativität. Sprachtheoretische Konzepte im Werk Judith Butlers und ihre bildungstheoretischen Implikationen, N. Ricken y N. Balzer (eds.). *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer, pp. 75-94.
- LIVIA, A. y HALL, K. (eds.). (1997). *Queerly phrased: Language, gender, and sexuality*. Nueva York: Oxford University Press.
- MORENO SAINZ-EZQUERRA, Y. (2017). Judith Butler y la construcción del sujeto en términos performativos, *THÉMATA*, 56, pp. 307-315.
- NELSON, C. D. (1999). Sexual identities in ESL: Queer theory and classroom inquiry, *TESOL Quarterly*, 33, pp. 371-391.
- NELSON, C. D. (2005). Transnational/Queer: Narratives from the contact zone, *Journal of Curriculum Theorizing*, 21(2), pp. 109-117.

- NELSON, C. D. (2006). Queer Inquiry in Language Education, *Journal of Language, Identity & Education*, 5(1), pp. 1-9.
- ONNEN-ISEMANN, C. y BOLLMANN, V. (2010). *Studienbuch Gender & Diversity. Eine Einführung in Fragestellungen, Theorien und Methoden*. Fráncfort: Peter Lang.
- PENNYCOOK, A. (2004). Performativity and language studies, *Critical Inquiry in Language Studies*, 1, pp. 1-19.
- PICHARD GALÁN, J. I. (2011). Diversidad familiar, homoparentalidad y educación, *Cuadernos de pedagogía*, 414, pp. 41-44.
- SANS, N. (coord.) (2013a). *Aula Internacional 1 Nueva edición*, Barcelona: Difusión.
- SANS, N. (2013b). *Aula Internacional 2 Nueva edición*, Barcelona: Difusión.
- SANS, N. (coord.) (2014a). *Aula Internacional 3 Nueva edición*, Barcelona: Difusión.
- SANS, N. (coord.) (2014b). *Aula Internacional 4 Nueva edición*, Barcelona: Difusión.

La importancia de las transferencias pragmáticas en la clase de ELE

REBECA RAMÍREZ PÉREZ
Universitat Rovira i Virgili

1. Introducción

La competencia pragmática constituye uno de los elementos básicos de la competencia comunicativa. Si su enseñanza/aprendizaje no es completa, correcta y explícita –como comprobamos al analizar el Método Comunicativo–, puede llevar a errores que el alumno cometerá al verse obligado a acudir a su lengua madre para desenvolverse en un contexto concreto. A este tipo de errores se les llama transferencias pragmáticas y suelen ser muy habituales en los hablantes no-nativos.

Las transferencias a nivel pragmático tienen una gran importancia, puesto que los errores pragmáticos suponen violaciones de las normas conversacionales y, al estar relacionados con la utilización de las expresiones lingüísticas apropiadas al contexto, suelen atribuirse a la actitud o a la personalidad del hablante en vez de a su falta de competencia. Este tipo de errores son la mayor fuente de malentendidos por parte de los estudiantes de una lengua extranjera porque la importancia no está en lo que se dice, sino en lo que no se dice y en la manera en la que se dice lo que se dice. En estos casos, es tan importante el papel del emisor como el del receptor.

La capacidad de los hablantes no nativos para interpretar y producir actos lingüísticos, da testimonio de una disponibilidad universal de heurística de referencia o base de conocimiento pragmático general, por tanto, se convierten en una especie de «corpus oral de aprendientes» en que nos podemos basar para extraer las transferencias de las que hablamos. Analizar las transferencias pragmáticas negativas, nos puede ayudar a establecer dichos actos o universales pragmáticos para diseñar una metodología concreta, concisa, referente y explícita para un correcto aprendizaje de la competencia pragmática.

En este trabajo queremos mostrar cómo el análisis de las transferencias pragmáticas producidas por aprendices de español puede ayudar a dar cuenta de la problemática comunicativa que produce una enseñanza/aprendizaje inadecuados

de la competencia pragmática. Además de ayudar a determinar una serie de normas explícitas que solventen las carencias de producción en la lengua meta.

2. Transferencias pragmáticas

La falta de enseñanza explícita de la competencia pragmática ha hecho que el discente intente solucionar los obstáculos comunicativos recurriendo a los modelos de su lengua materna. De esta manera, se han producido de manera reiterada «interferencias con la lengua materna del aprendiente que no comparte el mismo entorno cognitivo, ni el mismo saber común» (Brandimonte, 2005) o lo que conocemos como transferencias pragmáticas.

Con independencia de la metodología utilizada, la transferencia pragmática es uno de los problemas habituales en los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras. Los distintos métodos han intentado solventar muchos de los problemas a través de enseñanzas basadas en situaciones reales y comunicativas, pero no lo han conseguido completamente.

El *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes define la transferencia como «el empleo en una lengua (comúnmente, una lengua extranjera o LE) de elementos propios de otra lengua (comúnmente, la lengua propia o L1). En el aprendizaje de una LE, el individuo intenta relacionar la nueva información con sus conocimientos previos y, así, facilitarse la tarea de adquisición. Al recurrir a los conocimientos de la L1 (y de otras lenguas) en la formulación de hipótesis sobre la LE en cuestión pueden producirse procesos de transferencia. Este aprovechamiento de su propio conocimiento del mundo y lingüístico, en particular, constituye una estrategia de aprendizaje y de comunicación, mediante la que se compensan algunas limitaciones en la LE».

Por otro lado, Kasper (1992) nos dice que la definición general de transferencia es algo vaga ya que abarca cualquier tipo de transferencia, sea estratégica o automática, en cualquier nivel lingüístico, aunque destaca la definición de Wolfson (1989) en su artículo «Compliments in cross-cultural perspective»: «The use of rules of speaking from one's own native speech community when interacting with members of the host community or simply when speaking or writing in a second Language is known as sociolinguistic or pragmatic transfer».

Fue a mitad del siglo xx cuando el fenómeno de la transferencia se convirtió en objeto de atención para los lingüistas gracias al *análisis contrastivo*. Uno de los primeros en hablar sobre las transferencias pragmáticas fue M. Clyme (1977) en su trabajo sobre el habla de los inmigrantes alemanes en Australia en el que detectó errores comunicativos en los que se ponía de manifiesto la falta de claridad en la

intención. Larry Selinker, en su artículo «Interlanguage» (1972) (citado por Galindo Merino, 2005), especificó que la transferencia puede ser:

1. *Positiva*, cuando la lengua materna facilita la adquisición de determinadas estructuras o vocablos.
2. *Negativa*, cuando dicha influencia induce al error (falsos amigos).

Cuando la actuación e interpretación comunicativa de los usuarios de una lengua se atribuyen a la transferencia pragmática, generalmente, se diferencia del comportamiento objetivo, –o conocimiento propio de la lengua en la que se está hablando– se haya aprendido la norma pragmática de manera explícita o implícita. La *transferencia negativa* es, por supuesto, solo uno de los muchos escenarios posibles. Se ha comprobado que, en el nivel pragmático, suele darse la transferencia entre L1 y L2 como transferencia positiva, pero como un factor propio del comportamiento de los estudiantes entre otras cosas.

Según Galindo Merino (2005), con frecuencia, «la transferencia pragmática se convierte en interferencia negativa, y desemboca en casos de choque cultural y malentendidos [...] los hablantes no nativos desconocen las reglas específicas que rigen cada intercambio comunicativo, su actuación no se atribuye al desconocimiento lingüístico, sino que son tildados de rudos, bruscos o descorteses». Además, puede provocar en el discente situaciones de estrés y un agudo choque cultural ya que, los errores culturales y de competencia pragmática tocan la fibra sensible del interlocutor nativo, mientras que los errores lingüísticos suelen despertar afán de cooperación (Miquel, 1999).

Son muchos los lingüistas que recomiendan enseñar la pragmática de la L2 de forma explícita, mediante ejemplos concretos que ilustren el modo de materializarse las diversas funciones comunicativas de la lengua y sus posibles variantes. Diversos investigadores se manifiestan a favor no sólo de ayudar a los aprendices de LE a darse cuenta de las diferencias pragmáticas entre la L1 y la LE en contextos comunicativos, sino también de proporcionarles una instrucción explícita de aspectos pragmáticos tales como rutinas o estrategias pragmáticas, ya que estas estrategias son perfectamente *enseñables* y *aprendibles* (Kasper y Kenneth, 2001).

3. Universales pragmáticos

La teoría demuestra el acceso de los alumnos a todos los componentes fundamentales de la competencia sociopragmática y pragmalingüística. Esta evidencia ha proporcionado a los estudiantes una amplia gama lingüística y cultural, centrándose en la producción y comprensión interlingüística de aspectos como

1) solicitudes (*requests*), 2) sugerencias (*suggestions*), 3) invitaciones (*invitations*), 4) rechazos/negativas (*refusals*), 5) expresiones de desacuerdo (*expressions of disagreement*), 6) correcciones (*corrections*), 7) quejas (*compliments*), 8) disculpas (*apologies*), 9) expresiones de gratitud (*expressions of gratitude*), 10) cumplidos (*compliments*) o 11) respuestas indirectas (*indirect answers*) (Kasper, 1992), llegando así a conclusiones como que «non-native speakers' ability to interpret and produce such linguistic acts, albeit not always in the same way as native speakers go about it, testifies to a universal availability (in adult NNS) of inferencing heuristics (Grice, 1975) or general pragmatic knowledge (Leech, 1983)» (Kasper, 1992).

Los lingüistas dicen que existen una serie de *universales pragmáticos* comunes en todas las lenguas que se manifiestan de distinta manera. Kasper determina, en su artículo «Pragmatic transfer (1992), once universales pragmáticos; once aspectos o habilidades características del conocimiento pragmático general en términos específicos y siempre disponibles, que permiten a los alumnos extranjeros acceder a estrategias utilizadas para implementar acciones lingüísticas y pragmáticas particulares de la misma manera que los hablantes nativos.

Esto permite que el alumno modifique, por ejemplo, una queja, como elegir el nivel de mitigación o agravamiento de la fuerza de la queja, o el corte a través de los tipos de acción lingüística, principales estrategias de cortesía para compensar la amenaza de cara al interlocutor.

Se ha demostrado que conjuntos específicos de estrategias de realización y factores contextuales se manifiestan en varios idiomas y culturas, éstos pueden ser buenos ejemplos o candidatos de universales pragmáticos; por lo tanto, podemos suponer que el acceso de los estudiantes a este tipo de información pragmalingüística y sociopragmática es una prueba más de una base de conocimiento pragmático general (Kasper, 2002).

Creemos que, como dice Kasper (1992), se necesita una investigación comparativa entre la cultura y la pragmática de interlengua que cubra una amplia gama de idiomas nativos y no nativos para determinar cómo podría ser la información específica incluida en la base de conocimientos pragmáticos generales, aunque en nuestro caso, nos centraremos en la recopilación y comparación de corpus del polaco y el español.

4. El corpus

Basándonos en la idea de ICLE (*International Corpus of Learner English*), primer corpus de aprendientes reconocido a nivel internacional creado por Granger y su equipo entre finales de los años noventa y principios del siglo XXI en el

CECL (Centre for English Corpus Linguistics), queremos crear nuestro propio corpus –de aprendientes polacos– para detectar los errores y desviaciones que difieran en aspectos pragmáticos determinados y la frecuencia en la que se manifiestan éstos. Una vez recogido y analizado este corpus, la idea es compararlo con el Corpus Oral de Referencia de la Lengua Española Contemporánea (CORLEC) o con el Corpus para el Análisis de Errores de Aprendices de ELE (CORANE) ya que, «para determinar el papel que desempeña la transferencia de la L1 en la producción del aprendiente [es necesario] un corpus multilingüe» (Sánchez Rufat, 2005) o varios corpus para, desde una perspectiva contrastiva, poder demostrar qué aspectos son los que no se enseñan/aprenden correctamente. «Los estudios de interlengua basados en corpus requieren, por lo tanto, un corpus nativo comparable, esto es, diseñado para permitir comparaciones» (Sánchez Rufat, 2005).

Según Sinclair (2005) un corpus es «a collection of pieces of language text in electronic form, selected according to external criteria to represent, as far as possible, a language or language variety as a source of data for linguistic research». Y Granger (2002) se centra una definición más específica de corpus desarrollando lo que se conoce como *corpus de aprendientes*: «Electronic collections of authentic FL/SL textual data according to explicit design criteria for a particular SLA/FLT purpose. They are encoded in a standardised and homogeneous way and are documented as to their origin of provenance» (Granger, 2002).

Nuestro análisis de transferencias pragmáticas negativas del corpus, nos proporcionará información sobre la interlengua y el proceso de aprendizaje. Nos ayudará a determinar con qué frecuencia se cometen este tipo de transferencias, y nos permitirá establecer qué debe saber el estudiante y en qué momento debe aprenderlo.

Creación del corpus

La idea para nuestra investigación es crear una serie de *roleplay* para cada universal pragmático para que sea representado por alumnos de español polacos de distintos niveles. A partir de las grabaciones de estas escenas situacionales, crearemos un corpus que nos permitirá analizar los aspectos pragmalingüísticos y, posteriormente, realizar un análisis contrastivo con un corpus oral de aprendientes de español como, por ejemplo, el CORLEC.

Una vez realicemos el contraste entre ambos corpus, veremos qué transferencias negativas aparecen en la actuación de los estudiantes polacos y determinaremos con qué frecuencia se manifiestan.

«Los corpus son una fuente de datos cuantitativos para los lingüistas, por lo que a menudo sintetizan sus hallazgos cuantitativos a través de estadísticas [...]

si lo que nos interesa es determinar si el fenómeno en cuestión es frecuente en la lengua» (Sánchez Rufat, 2005). Por tanto, será la frecuencia de aparición de las transferencias pragmáticas las que nos permitan situar en niveles sus normas de enseñanza: si aparecen con mucha frecuencia, la situaremos en un nivel bajo (+frecuencia -nivel), pero si aparecen con poca frecuencia, la situaremos en niveles altos (-frecuencia +nivel).

5. Conclusiones

La creación de un corpus de estudiantes de español polacos a partir de universales pragmáticos y sus respectivas normas, nos permitirá ver cómo se manifiestan en ambas lenguas estos universales y qué nivel de competencia/actuación tienen los discentes.

El análisis contrastivo con un corpus de español oral nos ayudará a detectar las transferencias pragmáticas negativas que cometen aprendientes de español en países del Este, y con la detección de estas transferencias veremos con qué frecuencia se cometen, hecho que nos permitirá determinar qué normas pragmáticas enseñar en las clases de ELE y en qué niveles situarlas.

El objetivo final de la investigación que proponemos es demostrar que la determinación e implantación de universales pragmáticos ayudará a mejorar la enseñanza/aprendizaje del español como segunda lengua, defendiendo que estos universales enseñados de una manera explícita presentarán ventajas con respecto a las metodologías que defienden la adquisición de la competencia pragmática a través de la inferencia de modelos de uso a los que el discente es expuesto durante su proceso de aprendizaje. Creemos que la enseñanza explícita de normas pragmáticas del español podrá contribuir a solucionar el problema de las transferencias pragmáticas en los estudiantes de ELE.

Referencias bibliográficas

AGUSTÍN LLACH, M. P. (2006). La competencia pragmática y los errores pragmático-léxicos en la clase de ELE. *La competencia pragmática y la enseñanza de español como lengua extranjera*¹, pp. 96-102. Universidad de la Rioja.

1 Todos los artículos que pertenecen a *La competencia pragmática y la enseñanza de español como lengua extranjera* (2006, ISBN: 84-8317-557-6) han sido recogidos por la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Congreso Internacional (16.2005, Oviedo). Editores: Universidad de Oviedo, Servicio de publicaciones. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=10980>

- BRANDIMONTE, G. (2006). Competencia pragmática e interferencias culturales en la enseñanza de español a estudiantes italianos. *La competencia pragmática y la enseñanza de español como lengua extranjera*, pp. 196-207. Università degli Studi di Messina, Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere della Facoltà di Lettere e Filosofia.
- BROWN, P. y LEVINSON, S. D. (1987). *Politeness: some universals in Language usage*. Cambridge University Press.
- CORROS MAZÓN, F. J. (2006). Aspectos pragmáticos, sociolingüísticos e interferencias culturales en la enseñanza de ELE en Estados Unidos. *La competencia pragmática y la enseñanza de español como lengua extranjera*, pp. 213-221, Instituto Cervantes de Albuquerque.
- DI GIROLAMO, M. (2015). La experiencia en el aula ELE con estudiantes italianos: interferencias y transferencias. *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*, pp. 315-322.
- FERNÁNDEZ AMAYA, L. (2001). El fallo pragmático en la traducción al español de «Time and the Conways» y «Look back in Anger». *Elia: Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 2, pp. 171-180.
- GALINDO MERINO, M. del M. (2005). La incorporación del nivel pragmático a la investigación sobre los procesos de transferencia en la adquisición de segundas lenguas, *ELUA. Estudios de Lingüística*, 19, pp. 137-155.
- GALINDO MERINO, M. del M. (2006). La transferencia pragmática en el aprendizaje de ELE. *La competencia pragmática y la enseñanza de español como lengua extranjera*, pp. 289-297. Universidad de Alicante.
- GARCÍA GONZÁLEZ, J. E. (1998). Estudio descriptivo de la transferencia lingüística en la adquisición de la L2: principales aportaciones teóricas de la segunda mitad del siglo xx, *Philologia Hispalensis*, 12, pp. 179-194.
- GARCÍA MATA, J. (2006). Transferabilidad de la competencia pragmática. Implicaciones derivadas de la enseñanza en español como segunda lengua a niños inmigrantes. *La competencia pragmática y la enseñanza de español como lengua extranjera*, pp. 298-307. Universidad de Málaga.
- GRANGER, S. (2002). A bird's-eye view of learner corpus research. *Computer Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Granger S. (ed.). S. Amsterdam: Benjamins, pp. 3-33.
- GRICE, H. P. (1975). Logic and conversation. En Cole, P. y Morgan, J.L. (eds.), *Syntax and Semantics*, Volumen 3: *Speech acts*, pp. 41-58. Nueva York: Academic Press.
- KASPER, G. (1992). Pragmatic transfer. Eduard Arnold (ed.). *Second Language Research* 8,3, pp. 203-231. University of Hawaii en Manoa.
- KASPER, G. y KENNETH, R. (2001). *Pragmatics in language teaching*. Cambridge University Press.
- LEECH, G. (1983). *Principles of pragmatics*. London: Longman.

- MIQUEL, L. (1999). El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula, *Carabela* 45, pp. 33.
- OTERO BRAVO CRUZ, M. L. (2006). Competencia pragmática e interferencias culturales en la enseñanza de ELE para alumnos brasileños. *La competencia pragmática y la enseñanza de español como lengua extranjera*, pp. 501-506, UNESP – Campus de Assis.
- ROMERO DÍAZ, J.; KAWAGUCHI, M. (2014). Análisis de algunos ejemplos de transferencia lingüística de la L1 en estudiantes japoneses de español como L2. En: *XXV Congreso Internacional de la ASELE, La enseñanza de ELE centrada en el alumno*, Madrid.
- SÁNCHEZ RUFAT, A. (2015). Análisis contrastivo de interlengua y corpus de aprendientes: precisiones metodológicas, *Revista Pragmalingüística*, 23, pp. 190-209.
- SELINKER, L. (1972). Interlanguage, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10. Jordens, Peter y Roberts, Leah (eds.).
- WOLFSON, N. (1981). Compliments in cross-cultural perspective, *TESOL Quarterly* 15, pp. 117-124.

Español académico y perfil investigador del profesor y del alumno en ELE/L2

MARÍA LUISA REGUEIRO RODRÍGUEZ
Universidad Complutense de Madrid

1. Introducción

Los intercambios del ámbito universitario global han supuesto la demanda y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de español como LE/L2 de niveles superiores que incluyen la formación investigadora del alumnado. Asistimos a una nueva realidad en la que el alumno de ELE debe contar con dominio del español académico para afrontar con éxito la exigencia de elaboración y presentación escrita así como de defensa oral de los trabajos de investigación tutelados (TIT) como paso definitivo de finalización y aprobación de un grado, de un máster, y hasta del doctorado. Además, es cada vez más frecuente que el alumno de ELE participe en grupos o en estancias de investigación científica, en programas académicos internacionales de diversos ámbitos del saber. El docente que desee -o deba- actuar como profesor, tutor o director en estas situaciones y en los contextos académicos y científicos implicados, como mediador ha de formar y formarse conscientemente en relación con el lenguaje académico y la investigación científica a fin de desarrollar su propio perfil investigador y el de sus alumnos. Nuestro objetivo es precisamente apuntar, sin afán de exhaustividad, algunas reflexiones sobre estas necesidades, muy presentes en el ámbito académico desde la reforma de Bolonia y el intento de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.

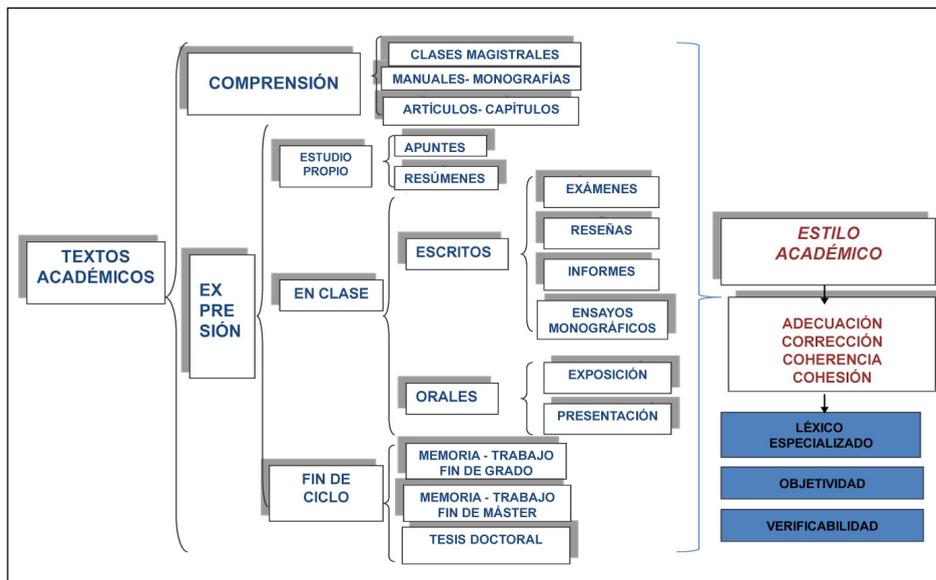
2. El plan formativo: niveles y desafíos

Dirigir un TIT exige mucho más que orientar la redacción académica o enseñar español académico, y el profesor al que corresponde dicha dirección debe estar en condiciones de responder eficazmente al desafío. La investigación científica que

demanda un TIT implica fundamentalmente ampliar el propio mundo de referencia con el conocimiento de distintas áreas del saber según demande la temática específica. Como solo se puede enseñar lo que se conoce, esto implica el desarrollo de una de las competencias clave específicas de todo profesor de lenguas extranjeras, «definir un plan personal de formación continua» (Moreno Fernández, 2012), que incluiría, además de la propia, sólida, fundamentación lingüística, dos grandes apartados que en relación con el nuevo perfil del alumnado determinará también objetivos y tareas específicas: 1) la orientación respecto de la expresión académica científica en ELE; y 2) el desarrollo del perfil investigador, que incluye a su vez otros niveles de contenidos científicos.

Respecto de la expresión académica científica es imprescindible la formación del alumno en las características, las pautas y los requisitos de cada uno de los diversos géneros y tipos textuales –académicos y científicos–, en especial expositivos, argumentativos y mixtos no solo del TIT que habrá de componer y redactar, sino también de los que constituyen fuentes de consulta y de comprensión obligadas:

Figura 1. Géneros académicos. Funciones cognitivas del alumno. Situaciones de aprendizaje. Estilo académico



Fuente: Regueiro Rodríguez/ Sáez Rivera 2018 [2013]: 18

Si bien la preocupación por el español académico es relativamente reciente, ya puede contarse con una amplia propuesta bibliográfica (Ainciburu, 2015;

Goethals y Delbecque, 2001; López Ferrero, 2003; Montolío, 2014 a, b; Pastor Cesteros, 2013; Perea Siller, 2013; Regueiro Rodríguez y Sáez Rivera, 2013/2018; Regueiro, 2015; Reyes, 1993, 1994, 2001; Vázquez, 2001 a, b, 2005, 2006; Villar, 2013, etc.) que ha de formar parte del programa de formación para todo TIT. Es básico lograr que el alumno domine procedimentalmente las pautas del estilo académico y sus requisitos de verificabilidad, objetividad, léxico especializado; sus propiedades textuales; los procedimientos de cita y elaboración de la bibliografía según el sistema adoptado¹, etc. La indicación de fuentes bibliográficas precisas al respecto con las mínimas observaciones y aclaraciones del profesor-tutor deberían ser suficientes para cumplir con los requisitos de citación; aunque nunca ha de darse por supuesto su conocimiento, y siempre conviene definirlo y aclararlo con el alumno. En niveles superiores de aprendizaje de ELE, estos contenidos serán parte del desarrollo del currículo y culminarán en la elaboración de un TFG, un TFM, o simplemente informes científicos, monografías, artículos para revistas científicas, comunicaciones, etc.

El desarrollo de este primer nivel de formación incluye también la orientación respecto de la posible temática de investigación. Si tomamos, por ejemplo, el caso del TFM que el alumno no nativo debe realizar para cumplimentar y aprobar sus estudios de Máster en formación de profesores de ELE, en Lingüística Aplicada a su enseñanza son diversos los ámbitos temáticos y las posibles líneas de investigación: identificación y análisis de problemas de aprendizaje, diseño de soluciones y estrategias didácticas específicas –temas gramaticales, acceso léxico, comprensión y expresión oral y escrita, cultura, etc.–, análisis contrastivo de lenguas respecto del español; procedimientos de evaluación mediante descriptores concretos; análisis de propuestas experimentales en otras lenguas y validación en ELE; diseño, aprovechamiento y aplicación de herramientas de TIC, *e-learning*; etc. La ampliación del perfil investigador incluye estar abiertos a los modelos avanzados y novedosos de aprendizaje de lenguas y a las aportaciones de otras disciplinas como las de las neurociencias respecto de la memorización, la conectividad cerebral, los factores emocionales, el aprendizaje cooperativo y autónomo, la adquisición lingüística, etc.

El segundo nivel de este plan integral de desarrollo del perfil investigador del alumno ELE –que supone obviamente el del docente– incluye contenidos generalmente no previstos en su formación. Entre otros, cabe destacar las técnicas de investigación científica, las fases y los procedimientos de su metodología en sus

1 Aunque son múltiples y variados los sistemas de cita y bibliografía que responden a las normas generales internacionales ISO (International Standard Organization), es recomendable el de Harvard por su extensión y su claridad.

diversos tipos, en la cuantitativa tanto como la cualitativa o la mixta, etc.; las herramientas estadísticas imprescindibles para la evaluación de resultados (Hernández *et al.*, 2010, Herrera-Soler *et al.*, 2011); el dominio de sistemas específicos de cita y elaboración de la bibliografía según el campo y la disciplina, etc. (Calle-Martínez, 2012; Muñoz-Alonso López, 2003, 2011; Regueiro Rodríguez y Sáez Rivera, 2018 [2013]; Ruiz Olabuénaga, 2012, Taylor y Bogdan, 2000, etc.). El perfil investigador del profesor de ELE debe permitirle diseñar un nuevo y consistente proyecto didáctico para dirigir con éxito una investigación científica en todas sus fases, incluso replicar un experimento para su validación o su corrección, y hasta proponer modelos teóricos que abran nuevas líneas de investigación.

La programación didáctica de un curso de formación científica en relación con el español académico (Regueiro, 2014) puede estructurarse en unidades didácticas sistémicas, de acuerdo con las necesidades y las características del alumnado:

La tarea de programar implica varias fases: considerar detenidamente los condicionantes (el centro, el entorno educativo y su tradición académica, el currículo, las necesidades objetivas y subjetivas del alumno); pero entre este análisis y sus respuestas, es obligado conocer las particularidades de esta forma especial de uso de la lengua y de su valor como transmisor del saber científico, sus pautas generales y las de la disciplina concreta. Solo así podrán determinarse los contenidos, las competencias implicadas en su adquisición, los objetivos; y los recursos (metodología, técnicas y estrategias didácticas, etc.) que mejor se ajusten a todo lo precedente. (Regueiro, 2015: 535)

Además de la orientación temática respecto de las líneas de investigación específicas de la disciplina, la programación debería incluir, entre otros, los siguientes contenidos: a) Significado y alcance de la explicación y la investigación científica. b) La metodología, su tipología y los procedimientos de investigación. c) Diseño, fases y procedimientos de la investigación científica y del TIT. d) Orientación bibliográfica y de herramientas y recursos para el estudio del lenguaje académico-científico y para la investigación científica en ELE.

3. La investigación y la explicación científica

Cuando hablamos de investigación, los primeros conceptos asociados son los de *método* y *metodología*, que designan en general el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas; pero de forma más específica, el «[c]onjunto de métodos que se siguen en una investigación científica o en una exposición doctrinal», (DLE, 2018, *s.v. metodología*). La metodología de investigación incluye

un conjunto de técnicas y herramientas para recoger, describir y valorar datos, de encarar el mundo empírico. La elección de una de las diversas orientaciones de metodología de la investigación dependerá de multiplicidad de factores, entre ellos, la disciplina científica, las teorías, los supuestos, etc.:

Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología. Reducidos a sus rasgos esenciales, los debates sobre metodología tratan sobre supuestos y propósitos, sobre teoría y perspectiva. (Taylor y Bogdan, 1987[1984]: 15)

La investigación implica estos conceptos pero también los referidos a qué entender por explicación, causa y causalidad, prueba, teoría, etc.; y en qué medida influye nuestra perspectiva de estos conceptos en los resultados de la investigación así como en su desarrollo y en la metodología empleada. El perfil investigador que ha de desarrollar en sí mismo el profesor que dirige un TIT implica una profunda reflexión sobre todos estos conceptos, reflexión que tiene que despertar y orientar en el alumno al que tutela con carácter propedéutico.

En un posible programa de formación y desarrollo de dicho perfil investigador la reflexión se detendrá en la naturaleza de la explicación científica, porque «La explicación es un concepto primordial para la práctica de la ciencia» (Bakker y Clark, 1994 [1988]: 19); y en todo TIT se busca una explicación científica a un problema, a una situación, a un conjunto de hechos. Como paso previo, es menester consensuar una respuesta a una pregunta fundamental, previa tanto para el alumno como para el director del TIT: qué es lo que constituye una explicación científica adecuada?

De la misma manera que la explicación en general constituye una parte importante del conocimiento, así la explicación científica es la actividad central del trabajo de los científicos. Relacionar la explicación con otras actividades científicas dará la medida de su importancia. (Bakker y Clark, 1994[1988]: 17)

La respuesta incluye una reflexión amplia sobre la diferencia entre ciencia y pseudociencia, los tipos de explicación, desde la mitológica a la científica; la que depende de la diversidad del área y del objeto de estudio, de los recursos disponibles, etc.; y el valor de las leyes, las pruebas y las teorías en la explicación científica:

Los científicos se afanan en encontrar regularidades, especialmente aquellas regularidades invariables y más universales a las que llamamos leyes de la naturaleza. Estas leyes son valiosas si las usamos para explicar acontecimientos que son ejemplos de relaciones universales. (Bakker y Clark, 1994[1988]: 17)

Respecto de la búsqueda de pruebas –por deducción, experimentación u observación–, su importancia dependerá del tipo de ley o fenómeno que se esté

investigando, y de la capacidad de explicación de dicha ley. Las pruebas han de ser adecuadas al caso investigado, como las teorías, que se valoran por su poder aclaratorio, por su función –establecer una predicción, proponer fuentes probables para la formulación de leyes, etc.–, y por su sencillez. También es importante clarificar la relación entre explicación y causalidad, en qué se afirma el principio causal, qué tipos de causas corresponden al saber y a la explicación científica, desde la explicación por las *causas* de Aristóteles (formal, material, eficiente y final) hasta la actualidad cuántica; y la relación entre explicación causal y correlación; entre explicación y predicción. La predicción es importante en las ciencias, pero hacer una predicción correcta no garantiza la verificación de una teoría ni explica un fenómeno.

4. Tipología de la investigación

4.1. De la investigación básica a la experimental

Diversas y variadas son en general las tipologías de la investigación, y muchos de los tipos clasificados según distintos criterios pueden constituirse en herramientas para el diseño y el desarrollo de la investigación de TIT en nuestro campo, el de la Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera o segunda. Un TIT puede tener como meta la simple investigación *básica, pura*, que no incluye demostración experimental ni aplicación concreta: simplemente pretende presentar un estado de la cuestión de lo investigado o experimentado por otros, sin propósito de creación o validación práctica. En los TIT de Fin de Grado suele ser el tipo más frecuente; pero no siempre es así: la elección y la orientación docente de un tipo de investigación básica –o el de la aplicada– dependerá en gran medida de las capacidades cognitivas del alumno detectadas por el tutor. En el acierto de este diagnóstico y de la orientación subsecuente por parte del tutor se cifra gran parte del éxito de la empresa, que el TIT de Grado aporte un riguroso examen de fuentes, de bibliografía, de experimentos y estudios previos, etc., que podrá servir de base para investigaciones posteriores, incluidas las aplicadas. En los másteres de carácter profesional y de investigación y en el doctorado en ELE es mucho más frecuente la investigación *aplicada*, que busca resolver cuestiones, problemas, situaciones concretas referidas al proceso de enseñanza-aprendizaje en sentido amplio, o al contraste con otras lenguas, etc., generalmente con metodología empírica.

El objeto de estudio y los objetivos generales de la investigación determinan también tres tipos básicos, aunque los límites no son siempre claros: la *descriptiva*, la *explicativa* y la *exploratoria*. En la primera, se procede a la descripción de

características de situación, individuos, grupos particulares; y generalmente para su cuantificación y posterior análisis y discusión de resultados, se emplean herramientas estadísticas. La investigación *explicativa*, como su nombre indica, intenta explicar hechos, fenómenos, problemas, situaciones, objetos diversos de estudio, físicos o sociales, por correlación, causalidad o asociación, para lo cual describe, explora, y trata de validar hipótesis. Una investigación puede ser meramente *exploratoria*, y preceder por su carácter propedéutico a las anteriores, ya que permite determinar el mejor diseño de investigación, la elección del método más conveniente o de los sujetos, los datos, etc.

Otras tipologías toman en cuenta específicamente las variables investigadas y, en su caso, su manipulación. Se considera *experimental* la investigación que incluye y manipula variables dependientes e independientes, con la selección de muestras amplias de sujetos participantes en grupos de control (GC) y grupos experimentales (GE); busca ser objetiva, sistemática y controlada en todas sus fases y predecir o examinar la probabilidad y la causalidad de las variables seleccionadas. La selección del GC y del GE debe ser sumamente cuidadosa:

Las características del GC y del GE dependen de la investigación, del tema y de las variables. En unos casos, los más, para poder controlar todas las variables deben ser de similares características (p. ej., en la investigación de la efectividad de un procedimiento didáctico, ambos grupos deben partir de iguales condiciones de aprendizaje, nivel de conocimientos, actitud, etc.); en otros, distintas y hasta opuestas (p. ej., en una investigación en la que se desee valorar las dificultades de aprendizaje de determinados contenidos lingüísticos entre hablantes no cuidadosa en relación con las variables estudiadas, de lo contrario puede suponer la invalidación del experimento en su totalidad. (Regueiro Rodríguez y Sáez Rivera, 2018[2013]: 107)

En la investigación *cuasi-experimental* se trabaja con grupos intactos y se manipula una variable independiente –aunque con un menor control– para observar efectos y especialmente determinar la relación de causa-efecto. Muy frecuentemente se asocia a la investigación de campo, en sitio natural del grupo intacto estudiado. Otras modalidades solo buscan determinar mediante el estudio estadístico la correlación, no la causalidad, entre variables (*correlacional*); observar y describir variables, comportamientos, procesos como en la *no experimental* y en la *observacional*.

También otros factores determinan la caracterización y la selección de determinadas metodologías, como el tiempo o el momento de estudio: *longitudinal* –en dos o más momentos para inferir su evolución– o *transversal* o *transaccional*, de

un momento específico. No se acaban aquí ni los factores ni las caracterizaciones, y en un mismo TIT podrán confluír diversos criterios; pero estas menciones pueden ser suficientes para comprender la amplitud temática del programa propuesto.

4.2. Metodología cualitativa y cuantitativa de la investigación

En muchas ocasiones se identifica la metodología de investigación exclusivamente con la estadística, pero esta no es más que un recurso de la *metodología cuantitativa*: de orientación deductiva, maneja datos cuantificables, emplea como herramientas diversas técnicas estadísticas, matemáticas y computacionales. Está muy presente en las ciencias naturales y experimentales; pero no solo en ellas. La estadística ofrece instrumentos cuantitativos que permiten contrastar datos, valorar y generalizar resultados, eliminar el azar (Pagano, 2000; Herrera-Soler, 2011 *et al.*; Calle-Martínez, *et al.*, 2012).

El concepto *metodología cualitativa* se refiere en su sentido más amplio a «la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable» (Taylor y Bogdan, 1987[1984]: 20). Es inductiva, está orientada hacia el proceso, no generalizable, y emplea muy diversas técnicas, entre ellas, la observación participante y la entrevista en profundidad, que constituyen una fuente de posibilidades de abordaje y estudio de suma utilidad para los referidos a Lingüística aplicada a ELE. Los *métodos cualitativos de investigación* han prevalecido en las ciencias sociales merced a dos perspectivas teóricas que, dado que abordan en sus investigaciones distintos problemas y buscan diferentes clases de respuestas, exigen diversas metodologías (Taylor y Bogdan, 1987[1984]: 16):

- a) La perspectiva representada por el positivismo desde el siglo XIX y en las primeras décadas del XX (Comte, 1896) que, inspirado en las ciencias naturales, busca explicar los hechos, las causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos mediante métodos como cuestionarios, inventarios y estudios demográficos que producen datos susceptibles de análisis estadístico.
- b) La perspectiva fenomenológica del siglo XX (Berger y Luckmann, 1967; Bruyn, 1966; Husserl, 1913; Psathas, 1973; Schutz, 1962, 1966, 1967), que busca entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor, con métodos cualitativos tales como la observación participante, la entrevista en profundidad y otros que generan datos descriptivos.

La investigación cualitativa produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Entre sus características, Taylor y Bogdam (2000: 20-21) señalan su carácter humanístico, flexible, ya que los investigadores comienzan con interrogantes no rígidamente formulados; inductiva, ya que la comprensión de los fenómenos se da a partir de los datos; holística, porque personas, escenarios o grupos son considerados como un todo, no son reducidos a variables.

La integración de ambas metodologías, cuantitativa y cualitativa, en una metodología mixta, puede contribuir a la superación de las posibles limitaciones que derivadas de cada una. La metodología mixta incluye por tanto los rasgos característicos de ambas, en un orden determinado: cuantitativa y posteriormente, sobre los resultados cuantificables, la cualitativa.

Tabla I

Metodología cuantitativa, cualitativa y mixta de investigación

Cualitativa	Cuantitativa
Inductiva	Deductiva
Holística	Particularista: variables definidas
Flexible	Medición controlada. Magnitudes
Orientada hacia el proceso	Orientada hacia el resultado
Inferencias de los datos	Inferencias generales más allá de los datos
No generalizable	Generalizable
Realidad dinámica	Realidad estática
Ciencias Sociales, Humanidades	Ciencias experimentales y exactas
MIXTA: CUANTITATIVO+CUALITATIVA	

Fuente: Regueiro Rodríguez y Sáez Rivera 2018 [2013]: 106. Adaptado de Pita Fernández y Pértegas Díaz, 2002:2)

5. Diseño y procedimientos de la investigación científica y del TIT

5.1. El dominio terminológico

En la formación del futuro investigador un aspecto clave es el dominio terminológico, conceptual y activo, de un metalenguaje funcional ineludible para la necesaria intercomunicación entre tutor y tutelado: *variable dependiente, variable independiente, muestra, sujeto, población, indicador*, etc. Debe saber que en investigación una *variable* es lo que está siendo observado –característica, cualidad, propiedad de un hecho o de un fenómeno, etc.–, que puede adquirir distintos valores y es susceptible de ser medida o evaluada. Por ejemplo, en la proposición «la neumonía produce elevación térmica» hay dos variables: «la neumonía» y «la elevación

térmica». El *indicador* de una *variable* es otra variable que traduce la primera al plano empírico: en el ejemplo, para medir la *variable* «fiebre» el *indicador* más apropiado serán los grados que marca el termómetro. (Regueiro Rodríguez y Sáez Rivera, 2018[2013]: 104). El *experimento* es un procedimiento de investigación en el que se manipula una variable (X) en condiciones rigurosamente controladas y se observa si se registran cambios en una segunda variable (Y). La variable X, *independiente*, es una condición o un hecho que el experimentador modifica con el objetivo de comprobar en qué medida afecta a la variable Y, *dependiente*.

En términos generales *población* es «un conjunto definido, limitado y accesible del universo que forma el referente para la elección de la muestra. Es el grupo al que se intenta generalizar los resultados» (Buendía *et al.*, 1998: 28); *muestra*, el subconjunto de una *población* que seleccionamos de tal modo que ponga de manifiesto sus propiedades y cuya característica más importante es la representatividad, es decir, que sea una parte típica de la población en la o las características que son relevantes para la investigación (Jiménez Fernández, 1983: 237); y *sujeto*, cada uno de los individuos que forma parte de la *muestra*, participa en la investigación. (García Jiménez y Alvarado Izquierdo, 2000: 118).

5.2. Diseño de la investigación y su reflejo en el TIT

La macroestructura del trabajo científico de investigación se ha estandarizado en la secuencia IMRD, Introducción, Metodología, Resultados, Discusión de resultados, que se concreta en los diversos apartados del TIT. El apartado de «Introducción» incluye la presentación general del objeto de estudio, su justificación y sentido, el planteamiento de los problemas y las preguntas de investigación, el marco teórico y el estado de la cuestión en relación con el tema, y los objetivos del estudio en su conjunto. El apartado de «Metodología» responde a las exigencias del método científico, que se propone la observación de fenómenos y realidades, plantea problemas ante los que formula hipótesis que somete a la *prueba de verdad* que suponen la observación y la experimentación. En esta sección se describe la metodología adoptada, se formulan las hipótesis que se pretende validar mediante el experimento o los procedimientos y las acciones que se detallan junto a la población, las muestras, los sujetos de los GC y GE, etc.:

El *diseño de la investigación* incluye la descripción de los procedimientos, el modo en que se recogieron e interpretaron los datos, las *variables* observadas, las propuestas de trabajo y los experimentos desarrollados, los principios que se investigan y los recursos empleados: materiales –instrumentos de medición, laboratorios, instrumental, etc.– y no materiales –programas estadísticos, tests, encuestas, entrevistas, «herramientas» matemáticas, corpus lingüísticos en red, etc.–, en el experimento. (Regueiro Rodríguez y Sáez Rivera, 2018[2013]: 107)

En la aplicación del experimento, el punto de partida es la evaluación de los condicionantes previos de los dos grupos (GE y GC) en relación con las variables estudiadas, lo que generalmente se concreta en un *pretest*. Tras el desarrollo del experimento, la prueba que permite valorar –por comparación con los resultados del *pretest*– las diferencias cuantitativas y cualitativas obtenidas, se denomina *postest*.

El apartado de *Resultados* depende de la metodología empleada: *valoración cuantitativa* (con datos numéricos, estadísticas, porcentajes); y *cualitativa*, con la interpretación de su significado, su relación y relevancia respecto del problema y de las hipótesis planteadas. El de *Discusión* tiene el sentido de conclusión del TIT, con el cierre argumentativo del texto en el que se confirman –o desestiman– las hipótesis iniciales en relación con los datos obtenidos en los apartados anteriores. También se ha de reconocer la posibilidad de rectificación o de ampliación de la investigación, con la honradez que debe primar en el científico. En esta fase de la investigación el profesor tutor tiene que advertir al alumno-investigador del peligro que supone no cuidar de modo especial la composición y la redacción de esta sección: el cansancio acumulado puede abocarlo a lo que denominamos la *paradoja del investigador novel*, la tentación de «terminar cuanto antes» que puede llevarle a una redacción precipitada, cuando precisamente es donde debe dar cuenta de los logros obtenidos; lo que resulta sumamente perjudicial para la valoración global de TIT.

5.3. Orientación bibliográfica y de herramientas y recursos para el estudio del lenguaje académico-científico y para la investigación científica en ELE

En el transcurso del proceso de dirección y tutoría de la investigación que precede al TIT, el profesor opera como mediador, orientador no solo en cuanto a los procedimientos y los principios anteriores, sino también respecto de la bibliografía y las herramientas estadísticas, de evaluación, de fuentes que permitan la consulta de dudas normativas, de contenido, etc. La orientación tutorial no supone de ningún modo que el alumno reciba pasivamente las instrucciones, y menos aún que el profesor redacte o resuelva de forma directa las dificultades que siempre plantea el estudio científico. En la dimensión constructivista del aprendizaje (Vigotski, 1995[1934], Lantolf, 2000, 2002; Regueiro, 2014), el tutor-mediador contará en su propia ZDA (Zona de Desarrollo Actual) con un amplio desarrollo de su perfil investigador; determinará la ZDA del alumno y trabajará tutorialmente en su ZDP (Zona de Desarrollo Próximo) para estimular su formación en metodología científica, en investigación, en el desarrollo de su perfil investigador personal,

reflejado en la elaboración y defensa de su TIT. La acción tutorial no puede sustituir nunca el esfuerzo investigador del verdadero protagonista, el alumno y autor del TIT.

6. A modo de síntesis: una tarea necesaria

Hasta no hace mucho tiempo, la preocupación fundamental del docente en ELE, de acuerdo con la demanda de enseñanza-aprendizaje, no era la función específica del español académico y menos aún la investigación científica. Sin embargo, los tiempos cambian y traen nuevos desafíos para el docente: los niveles demandados son superiores, las necesidades del alumno implican saberes y procedimientos más complejos, incluida la investigación científica, con sus requisitos de verificabilidad, rigor, objetividad, solidez. Lejos de desanimarnos, hemos de abrazar la novedad con entusiasmo porque muchos de los no nativos tienen que afrontar la tarea de elaboración y defensa de un TFG, y los que se forman para ser a su vez profesores y tutores de investigación, de un TFM. En ambos casos, como docentes, debemos contribuir al desarrollo de competencias generales de pensamiento y razonamiento críticos, de capacidad de comunicación en español de manera efectiva, de adaptación a nuevas situaciones, de iniciativa y espíritu emprendedor. También tenemos que contribuir al desarrollo de las competencias transversales de actitud y habilidades necesarias para el aprendizaje autónomo y la formación continuada; de las específicas de capacidad de gestión global de la información para su adecuada estructuración, tratamiento y expresión en la investigación académica; de análisis y síntesis de los principios, los procedimientos y las estrategias comunicativas propias de los textos expositivo-explicativos y argumentativos de carácter académico y científico en español. Un programa mínimo de formación académica –que no podemos desarrollar aquí– ha de incluir necesariamente el tratamiento de las pautas formales del discurso académico y científico –macroestructura y microestructura de cada género, categorías y funciones morfo-sintácticas, léxico y terminología específica, procedimientos y mecanismos para la adecuación, la coherencia, la cohesión y la corrección, criterios de selección bibliográfica, etc.–; y las técnicas de comprensión y de expresión oral y escrita de los géneros académicos y científicos, considerados no solo como resultado sino también como procesos cognitivos complejos. No es tarea fácil, pero responde a una demanda real para la cual es menester mejorar conscientemente nuestro propio perfil investigador; en otras palabras, seguir aprendiendo y formándonos.

Referencias bibliográficas

- BAKKER, GERALD y LEN CLARK (1994[1988]). *La explicación. Una introducción a la filosofía de la ciencia*. Madrid-México: FCE.
- BERGER, P. L. y LUCKMANN, T. (1967). *The Social Construction of Reality*. Garden City, N. Y.: Doubleday.
- BRUYN, S. T. (1966). *The Human Perspective in Sociology: The Methodology of Participants Observation*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- BUENDÍA EISMAN, L.; COLÁS BRAVO, M. P. y HERNÁNDEZ PINA, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- CALLE-MARTÍNEZ, C. (2012). «Review of Estadística aplicada a la investigación lingüística», *International Journal of English Studies (IJES)* 12(1), pp. 187-190.
- COMTE, A. (1896). *The Positive Philosophy*. Londres: Georges y Bell e hijos.
- FERNÁNDEZ SAMPIERI, R. et al. (2007). *Fundamentos de metodología de investigación*. México: McGraw Hill.
- GALÁN RODRÍGUEZ, C. y MONTERO MELCHOR, J. (2002). *El discurso tecnocientífico: la caja de herramientas del lenguaje*. Madrid: Arco/Libros.
- GALLEGO MAYORDOMO, J. L. (2002). Dimensión intercultural del lenguaje académico y necesidades comunicativas en la enseñanza de EPFA (Español para Fines Académicos). En: Pérez Gutiérrez, M. y Coloma Maestre, J. (eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE: Murcia, 2-5 de octubre de 2002*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 274-287 [CD-ROM].
- GARCÍA JIMÉNEZ, M.^a V. y ALVARADO IZQUIERDO, J. M.^a (2000). *Métodos de investigación científica en psicología. Experimental, selectivo, observacional*. Barcelona: EUB.
- GOETHALS, P. y DELBECQUE, N. (2001). La construcción de la argumentación y de la exposición. En: Vázquez, G. (coord.), *Guía didáctica del discurso académico escrito: ¿Cómo se escribe una monografía?* Madrid: Edinumen-Adieu, pp. 41-53.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., y BAPTISTA, M.P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5^a ed.). México: McGraw Hill Educación.
- HERRERA-SOLER, H.; MARTÍNEZ-ARIAS, R. Y AMENGUAL-PIZARRO, M. (2011). *Estadística aplicada a la investigación lingüística*. Madrid: EOS.
- HUSSERL, E. (1913). *Ideas*. Londres: George Allen y Unwin.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (1983). Población y muestra. El muestreo. En: Jiménez Fernández, C.; López-Barajas Zayas, E.; Pérez Juste, R., *Pedagogía Experimental II. Tomo I*. Madrid: UNED, pp. 229-258.
- KUHN, THOMAS (1971[1970]). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

- LANTOLF, J. P. (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- LANTOLF, J. P. (2002). El aprendizaje de una segunda lengua: una perspectiva sociocultural. En: Salaberri Ramiro, M^a S (coord.), *La lengua, vehículo cultura multidisciplina*. Madrid: Ministerio de Educación, Subdirección General de Información, pp. 83-93.
- LARSON-HALL, J. (2010). *A Guide to Doing Statistics in Second Language Research using SPSS*. Nueva York: Routledge.
- LÓPEZ FERRERO, C. (2003). La argumentación en los géneros académicos. En: García Negroni, M^a. M. (ed.), *La Argumentación. Actas del Congreso Internacional: La Argumentación: Lingüística, Retórica, Lógica, Pedagogía*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, pp. 1121-1129.
- MACKEY, A. y GASS, S. M. (eds.). (2012). *Research methods in second language acquisition: A practical guide*. Wiley-Blackwell. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- MONTOLÍO, E. (dir.) (2014a). *Manual de escritura académica y profesional. Vol.1. Estrategias gramaticales*. Barcelona: Ariel.
- MONTOLÍO, E. (dir.) (2014b). *Manual de escritura académica y profesional. Vol.2. Estrategias discursivas*. Barcelona: Ariel.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (dir., 2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Instituto Cervantes: Centro Virtual Cervantes. Disponible en: <cvc.cervantes.es>
- MUÑOZ-ALONSO LÓPEZ, G. (2003). *Técnicas de investigación en ciencias humanas*. Madrid: Dykinson.
- MUÑOZ-ALONSO, G. (2011). *Estructura, metodología y escritura del Trabajo de Fin de Máster*. Madrid: Escolar y Mayo.
- NEUHAUSER, C. (2006). *Matemáticas para ciencias* (2^a ed.). Madrid: Pearson Education.
- PAGANO, R. R. (2000). *Estadística para las ciencias del comportamiento*. Madrid: International Thompson.
- PASTOR CESTEROS, S. (2013). Enseñanza de español con fines profesionales y académicos y aprendizaje por contenidos en contexto universitario. En: Montoya, B. y Mas, A. (eds.), *Studia lingüística in honorem Francisco Gimeno Menéndez*. Alicante, España: Universidad de Alicante, pp. 765-786.
- PEREA SILLER, F. J. (coord.) (2013). *Comunicar en la universidad. Descripción y metodología de los géneros académicos*. Córdoba: Servicio de Publicaciones.
- PITA FERNÁNDEZ, S. y PÉRTEGAS DÍAZ, S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. A Coruña: Unidad de Epidemiología Clínica y Bioestadística. Complejo Hospitalario- Universitario Juan Canalejo. Disponible en: <http://www.fisterra.com/mbe/investigacion/cuanti_cuali/cuanti_cuali.asp#diferencias>

- PSATHAS, G. (1973). *Phenomenological Sociology: Issues and Applications*. Nueva York: Willey.
- REGUEIRO RODRÍGUEZ, M. L. y SÁEZ RIVERA, D. M. (2013 y 2018). *El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos*. Madrid: Arco-Libros. 3ª ed.
- REGUEIRO RODRÍGUEZ, Mª. L. (2014). *Programación didáctica ELE. Guía práctica para el diseño de un curso ELE*. Madrid: Arco/Libros.
- REGUEIRO RODRÍGUEZ, Mª. L. (2015). Los desafíos de la programación de español académico en ELE. Ainciburu, C. (ed.), *Actas del II Congreso Internacional en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (26-28 de junio de 2014)*. Procedia Nebrija: 533-546. Disponible en: [http://www.nebrija.com/la_universidad/servicios/pdfpublicaciones/ActasNebrija_SegundoCongreso.pdf] [consulta: 24/1/2015].
- REYES, G. (1993). *Los procedimientos de cita bibliográfica: estilo directo y estilo indirecto*. Madrid: Arco/Libros.
- REYES, G. (1994). *Los procedimientos de cita bibliográfica: citas encubiertas y ecos*. Madrid: Arco/Libros.
- REYES, G. (2001). *Cómo escribir bien en español*. Madrid: Arco/Libros.
- RICHARDS, K.; ROSS, S. J. y SEEDHOUSE, P. (2011). *Research Methods for Applied Language Studies: An Advanced Resource Book for Students*. London: Routledge.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto, 5ª ed.
- SÁNCHEZ CARRIÓN, J.J. (1995). *Manual de análisis de datos*. Madrid: Alianza.
- SCHUTZ, A. (1962). *Collected Papers, Vol I: The Probleme of Social Reality*. La Haya: Martinus Nijhoff.
- SCHUTZ, A. (1966). *Collected Papers, Vol II: Studies in Social Theory*. La Haya: Martinus Nijhoff.
- SCHUTZ, A. (1967). *The Phenomenology of the Social World*. Evanston, III: Northwestern University Press.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- VÁZQUEZ, G. (coord.): (2001a). *Guía didáctica del discurso académico escrito. ¿Cómo se escribe una monografía?* Madrid: Edinumen.
- VÁZQUEZ, G. (2001b). *Actividades para la escritura académica*. Madrid: Edinumen.
- VÁZQUEZ, G. (2005). *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*. Madrid: Edinumen.
- VÁZQUEZ, G. (2006). Un análisis didáctico del discurso académico español como contribución a la movilidad estudiantil europea. *Actas del III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos: II Aplicaciones y Experiencias*

Didácticas. Utrecht: Centro Virtual Cervantes, pp. 132-144. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice3.htm [Consulta: 20/11/2018].

VIGOTSKI, L. S. (1995[1934]). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Fausto

VILLAR, C. (2013). *Las presentaciones orales en ELE de estudiantes alemanes*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.

Retos para la configuración de programas de lengua de herencia en universidades alemanas. El caso del español

JOANA ROMANO ÁLVAREZ

Universität Innsbruck

Universidad de Lenguas Aplicadas de Múnich

1. Introducción

Se calcula que un 22,4 % de la población en Alemania es de origen extranjero (cf. Statistisches Bundesamt (a)¹). Muchos inmigrantes pueden optar a cursos de integración en los que se enseña lengua, cultura y civilización alemanas. Sus hijos pueden también aprender su lengua de herencia (LH) durante su escolaridad. Sin embargo, no todos tienen esta oportunidad y otros no aprovechan esta oferta. Si llegan a la universidad con el deseo de perfeccionar la competencia lingüística y cultural de su lengua familiar, a menudo se matriculan en cursos de lengua extranjera (LE), muy a menudo porque no existen cursos para ellos, como es el caso del español.

Por otro lado hay que señalar que las investigaciones sobre las lenguas de herencia y sus hablantes se hallan, por lo menos en Europa, en un estadio inicial, especialmente, en el ámbito de la educación superior. En general, el tema es muy poco conocido y quizás esta sea la razón por la que existen pocas universidades en Alemania que ofrezcan este tipo de programas.

Aquí presentamos un estudio en cuatro universidades alemanas que realizamos en abril de 2017 con la finalidad de encontrar claves para la implantación de cursos de español como lengua de herencia (ELH) en universidades alemanas. Mediante un cuestionario que suministramos a seis docentes de lenguas de herencia, examinamos y comparamos las ofertas existentes así como la titulación que otorga

1 Oficina Federal de Estadística.

cada universidad y los motivos de los estudiantes para matricularse, o no, en este tipo de programas.

Tras exponer algunos datos estadísticos sobre la población emigrante en Alemania, explicamos las dificultades para la implantación de programas de lenguas de herencia y las posibilidades de aprender el español como lengua de herencia (ELH). Después discutiremos los resultados del estudio y los retos que hay que afrontar para establecer cursos de ELH en la universidad.

2. Algunos datos sobre la población emigrante en Alemania

Según datos oficiales de 2017, en Alemania viven 82,7 millones de personas, de las cuales 10,6 millones son extranjeras; sin embargo, la población con «antecedentes migratorios», *Migrationshintergrund*, se elevaba en 2016 a 18,6 millones de personas (cf. Statistisches Bundesamt (a)). «Una persona tiene antecedentes migratorios si ella misma o por lo menos uno de sus padres no nació con la nacionalidad alemana» (cf. Bundesamt für Migration und Integration², (a). Es decir, las estadísticas incluyen bajo esta rúbrica a todos los extranjeros y sus descendientes, a los extranjeros naturalizados alemanes y sus descendientes, a los alemanes nacidos en Alemania pero de padre o madre extranjeros y a los llamados *Spätaussiedler*, ciudadanos alemanes repatriados desde 1949 «de los Estados sucesores de la antigua Unión Soviética y de los demás Estados del antiguo bloque del Este que han establecido su residencia en Alemania mediante un procedimiento especial de admisión»³ (cf. Bundesamt für Migration und Integration (b)).

Los repatriados alemanes representan una población con lengua de herencia alemana, mientras que los descendientes de los otros grupos serán hablantes de herencia de muchas lenguas. Como se muestra en la primera tabla, los grupos nacionales más numerosos en 2017 son los turcos, los polacos y los sirios. Estos últimos rebasaron en 2016 a los italianos, que ahora ocupan el cuarto puesto

2 Ministerio Alemán para la Migración e Integración.
Traducción de la autora de: «Eine Person hat (...) einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde».

Para una definición más exacta véase también Statistisches Bundesamt. (ed.) (2014): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2013–, Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Disponible en: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220137004.pdf?__blob=publicationFile

3 Traducción de la autora «(...) aus den Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion und den anderen früheren Ostblockstaaten, die im Wege eines speziellen Aufnahmeverfahrens ihren Aufenthalt in Deutschland begründet haben».

(Statistisches Bundesamt (b)). Es todavía temprano para considerar la lengua árabe como la tercera lengua de herencia más hablada en Alemania porque aún se desconoce el futuro de estos inmigrantes y el de su descendencia.

Tabla 1
Población extranjera en Alemania en 2017

	País	Habitantes	%
	Total habitantes extranjeros	10 623 940	100 %
1	Turcos	1 483 515	14,9 %
2	Polacos	866 855	8,2 %
3	Sirios	698 950	6,6 %
...			
10	Rusos	249 205	2,3 %
...			
15	Españoles	178 010	1,7 %

Fuente: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/AuslaendischeBevolkerung/Tabellen/Geschlecht.html>

Aunque el grupo ruso ocupa el puesto décimo de la clasificación, tras italianos, rumanos, croatas, griegos, búlgaros y afganos (Statistisches Bundesamt, (b)), este idioma aparece en la tabla porque en todas las universidades alemanas con este tipo de programas se ofrecen cursos de turco y de ruso para aprenderlos como LH. Sin embargo, no en todas las universidades se ofrece polaco⁴, pese a ser la segunda LH más hablada en Alemania; y el árabe como LH solo se puede estudiar en la Universidad de Aquisgrán (*cf.* Centro de Lenguas de la Universidad de Aquisgrán) y en la Universidad de Duisburg-Essen, (*cf.* Lenguas en el Instituto de Estudios Opcionales de la Universidad Duisburg-Essen).

En referencia al ELH, la población española ocupa el puesto 15 de la lista y representa un 1,7 % de la población emigrante total. Desafortunadamente no hay datos detallados de la población hispanoamericana. En 2017 vivían 271 425 personas procedentes del continente americano, de los cuales 117 730 provenían de los EUA. Los otros 153 695 pertenecen al resto del continente, incluyendo Canadá y Brasil (*cf.* Statistisches Bundesamt, (b)).

4 El polaco como LH se ofrece en las Universidades Técnicas de Braunschweig (Centro de Lenguas de la Universidad Técnica de Braunschweig) y Darmstadt (Centro de Lenguas de Herencia de la Universidad Técnica de Darmstadt), que son parte del corpus de esta investigación y en las Universidades de Aquisgrán (Centro de Lenguas de la Universidad de Aquisgrán) y de Brema (Centro de Lenguas de la Universidad de Brema).

3. Problemas generales para la implantación de programas de lenguas de herencia en Alemania

En una conferencia celebrada en Maguncia en 2012, Hans H. Reich, experto en didáctica intercultural, apuntó que la clave central para que se implanten programas de lenguas de herencia en Alemania consiste en superar la inseguridad sobre el sentido y la finalidad de este tipo de clases (Reich, 2014: 3). Esta creencia influye en la política y afecta a la sociedad, las instituciones y las familias.

Políticamente no existe una línea de actuación única entre los estados federados. Cada uno de ellos decide sobre si se deben fomentar o suprimir estos programas y mientras algunos estados financian estos cursos y los integran en los currículos escolares, otros reconocen los cursos en clases extraescolares o consulares y algunos han optado por suprimirlos completamente (Dirim, 2010: 103). Según datos de la Secretaría del Consejo alemán de Ministros de Educación, en Baden-Wurtemberg, Baviera, Sarre y Schleswig-Holstein existen únicamente programas consulares que se desarrollan en clases extraescolares, mientras que en Brandeburgo, Mecklemburgo-Pomerania Occidental, Baja Sajonia, Renania-Palatinado y Sajonia hay cursos de lengua de herencia únicamente en la escuela reglada. En el resto de los países federales, Berlín, Brema, Hamburgo, Hesse y Renania del Norte-Westfalia, tanto la escuela como los consulados ofertan cursos de lenguas de herencia. De Turingia y Sajonia-Anhalt no se tiene ningún tipo de información (Ramos, 2018; Secretaría del Consejo alemán de Ministros de Educación, 2017).

El prestigio sociocultural que posee una lengua influye en cómo se tolera o se obstaculiza la educación bilingüe en esa lengua. La sociedad alemana ve, en general, con buenos ojos que los alumnos sean bilingües en inglés o en francés pero rechaza la educación en turco o árabe (Dirim, 2010: 106; Wenk *et al.*, 2016: 152). La contrapartida de este «bilingüismo de élite» (*cf.* Dirim, 2010; Wenk *et al.*, 2016) se halla en el llamado «(neo) lingüicismo», una especie de racismo lingüístico que se manifiesta en prejuicios contra personas que hablan una cierta lengua (Dirim, 2010: 91). Esta actitud hace creer que ciertos individuos no llegan nunca ni aprenden bien el alemán ni a integrarse a la sociedad alemana; la cita en el título del artículo de İnci Dirim ilustra muy bien esta creencia⁵.

5 El título del artículo de İnci Dirim que manejamos aquí empieza con una cita de una mujer del Este de Europa, residente en Alemania desde hace un año. Esta mujer explicó en un programa televisivo de la cadena VOX, retransmitido el 6 de enero de 2009, que no se sentía bien viviendo en Alemania y se justificó con la siguiente frase: «Si uno habla con acento, la gente piensa que uno también piensa con acento o algo así» (traducción de la autora de: «Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so» (*cf.* Dirim, 2010: 91).

A nivel institucional, la falta de organización y presencia corporativa no ayuda a la implantación de este tipo de clases (Reich, 2014: 12). Las escuelas tienen dificultades para hallar personal especializado o para integrar las clases en horarios escolares aceptables (Reich, 2014: 11), y los profesores no disponen de ninguna plataforma gremial o institución que represente sus intereses, a excepción de las comisiones federales para asuntos interculturales y de algunos grupos de trabajo con respaldo institucional que trabajan, por ejemplo, en la confección de materiales y planes de estudios (Reich, 2014: 13).

En su conferencia, Reich instaba a los profesionales de las lenguas de herencia en Alemania a organizarse gremialmente porque ayudaría a dotar a estas clases de „un estatus estable dentro del sistema educativo alemán«⁶ (Reich, 2014: 14). Sus demandas fueron oídas porque en 2017 se fundó la Red para Clases de Lenguas de Herencia (*Netzwerk HSU*, por sus siglas en alemán para *Herkunftssprachenunterricht*). Esta red aglutina a profesionales de la investigación, de la docencia y de la política que investiga, fomenta y da a conocer al público el ámbito de las clases de lenguas de herencia (Gogolin, 2018).

Este último objetivo de la red para las clases de lenguas de herencia se refiere, por una parte, a la falta de información de las familias sobre la existencia de este tipo de programas. Si bien el interés de los padres en que sus hijos aprendan en contextos formales la LH puede repercutir positivamente en el desarrollo de las clases (Reich, 2014: 9-10), lo cierto es que las familias interesadas poseen muy poca información sobre las posibilidades de ofrecerles educación formal en la lengua familiar a sus hijos (*cf.* Lengyel *et al.*, 2016).

Por otro lado, el tema de las lenguas de herencia tiene en Europa, en general, y en Alemania, en particular, poca presencia en congresos, discusiones, publicaciones especializadas y en la investigación en general (Romano, 2017: 85). Afortunadamente, se han celebrado recientemente algunos congresos (Roche, 2013: 233) y han aparecido publicaciones importantes como el monográfico aparecido en 2015 de la revista *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*.

4. Posibilidades en Alemania para aprender ELH

La política educacional en Alemania es competencia de los estados federados, lo que origina una gran heterogeneidad que condiciona la oferta para el aprendizaje de ELH. Es imposible tratar aquí el amplio espectro de cursos existentes en el país.

6 Traducción de la autora de «festen Status im deutschen Bildungssystem» (Reich, 2014: 14).

Las clases de ELH pueden hallarse integradas en la escuela reglada o en instituciones consulares e instituciones oficiales o mediante iniciativas de asociaciones de padres; también pueden ser de carácter gratuito o privado; obligatorio o facultativo; o ser una asignatura optativa o parte de un programa bilingüe en los institutos. En este apartado hablamos de algunos centros que ofrecen español en su programa bilingüe y de instituciones en las que se puede aprender ELH como materia extraescolar.

Se imparten clases de ELH como asignatura curricular o como parte de un programa bilingüe en Baja Sajonia, Berlín, Hamburgo y Sajonia (cf. Consejería de Educación y Cultura de la Embajada española en Berlín, Secretaría del Consejo alemán de Ministros de Educación 2017). Aunque Brandeburgo, Mecklemburgo-Pomerania Occidental, Norte de Renania-Westfalia y Renania-Palatinado permiten este tipo de oferta, no hemos encontrado todavía ninguna institución educativa en la que se pueda aprender ELH.

La Consejería de Educación y Cultura de la Embajada española en Berlín participa en varios programas para fomentar la lengua y la cultura españolas. Mediante la sección de Berlín, la Embajada apoya el programa bilingüe del instituto de secundaria *Friedrich Engels Gymnasium*. También ofrece educación bilingüe español-alemán el instituto de secundaria *Lerchenfeld* de Hamburgo, que hasta 2016 había pertenecido a la sección de la embajada (cf. Consejería de Educación y Cultura de la Embajada española en Berlín). Esta educación bilingüe no va enfocada exclusivamente a los hablantes de herencia de español. En la página web del instituto *Friedrich Engels Gymnasium* se dice que la oferta se dirige principalmente a niños que quieran aprender español como una nueva lengua extranjera más, aunque también se aceptan niños con conocimientos previos (cf. Friedrich-Engels-Gymnasium b). En cambio, el instituto *Lerchenfeld* de Hamburgo explicita que la oferta va dirigida:

A los niños de las escuelas primarias [...] a los cuales les da la oportunidad de continuar su perfil bilingüe alemán/español en un instituto, a niños que no tienen experiencia en clases bilingües, pero *hablan tanto alemán como español en casa, a niños que llevan poco tiempo en Alemania y hablan menos alemán que español* y a niños sin conocimientos previos de clases bilingües que disponen de un alto grado de interés y de dotes especiales de lengua. (cf. Gymnasium Lerchenfeld [cursiva de la autora]).

Por otro lado, las Escuelas Europeas representan la opción más conocida para dotar a los alumnos de enseñanza bilingüe. Estas pueden ser escuelas públicas, como la escuela de primaria Joan Miró de Berlín (Escuela Joan Miró) o el instituto de secundaria de Bad Nenndorf (cf. Gymnasium Bad Nenndorf) en Baja

Sajonia; o privadas y de carácter restrictivo como la Escuela Europea de Múnich (*cf.* Escuela Europea de Múnich), que favorece la admisión directa con una plaza gratuita a los hijos de los trabajadores de la Oficina Europea de Patentes y de las familias con una estancia temporal limitada.

En cuanto a la oferta de cursos extraescolares, la Consejería de Educación coopera con la Asociación de Lengua y Cultura Española (ALCE). La Embajada pone a disposición maestros formados en España y otorga títulos oficiales de conocimientos de lengua, reconocidos por las escuelas alemanas. ALCE, de su parte, se encarga de la administración de aulas y de la coordinación de alumnos y de profesores y desarrolla los programas culturales y materiales didácticos. A las aulas de ALCE solo pueden asistir alumnos de nacionalidad española (*cf.* Aula de Lengua y Cultura). Para todos los hablantes de herencia de español, independientemente de la nacionalidad, la Confederación de Asociaciones de Padres de Familia en Alemania (*cf.* Confederación de Padres de Familia) y el Instituto Cervantes (*cf.* Instituto Cervantes) también organizan cursos extraescolares que no son gratuitos y los acreditan con el título oficial del DELE si superan las pruebas (Romano, 2017: 86).

5. Programas de lenguas de herencia en universidades alemanas

En el marco de un estudio de doctorado, realizamos un estudio preliminar sobre los programas de lenguas de herencia en distintas universidades alemanas. En 2017 habíamos detectado seis universidades con este tipo de programas: la Universidad Técnica de Braunschweig, la Universidad Técnica de Darmstadt, la Universidad de Duisburg-Essen, la Universidad de Hannover, la Universidad de Landshut y la Universidad de Lenguas Aplicadas de Múnich. Cuando iniciamos la investigación en la primavera de 2018, la Universidad de Hannover y la Universidad de Lenguas Aplicadas de Múnich habían dejado de ofertar estos cursos, pero encontramos que la Universidad de Aquisgrán y la Universidad de Brema ofrecen también clases de LH, dependiendo del contingente de estudiantes que se matriculen. En este estudio hemos descartado estas dos universidades porque su oferta no es explícita o constante.

Para conocer las características de los programas enviamos a las universidades de Braunschweig, Darmstadt, Duisburg-Essen y Landshut un cuestionario, dirigido a los profesores que impartían clases de lenguas de herencia y a los responsables del centro, y en el que preguntamos por el año de inicio de estos programas, las lenguas que se imparten, el número de estudiantes por curso y el certificado que obtienen los estudiantes. También quisimos cerciorarnos sobre los motivos

que llevan a los estudiantes con lenguas de herencia a matricularse o no en este tipo de cursos.

En la siguiente tabla exponemos los resultados. El año de inicio se refiere a la primera lengua que ofertó la universidad y hemos excluido de la tabla el número de estudiantes por curso porque varía según las lenguas.

Tabla 2
Programas de lenguas de herencia en universidades alemanas

Universidad	Año de inicio	Lenguas	Certificado
Universidad Técnica Braunschweig	2012	polaco, ruso, turco	Certificado del Centro de Lenguas de la Universidad
Universidad Técnica Darmstadt	2015	polaco, ruso, turco	--
Universidad Duisburg-Essen	2009	árabe, polaco, ruso, turco	Certificado del Centro de Lenguas de la Universidad
Universidad de Landshut	2012	ruso, turco	UNICert I-III ⁷ (B1-C1)

La Universidad de Duisburg-Essen es la que más tiempo lleva impartiendo cursos para hablantes de herencia. Empezó a ofrecer clases de árabe, polaco y turco en el semestre de verano de 2009 y en el semestre de invierno 2009/2010 añadió el ruso. Suelen tener entre 11 y 15 participantes por clase. Sin embargo, como nos apuntan en el cuestionario, estos números son solo aplicables al turco. En las otras lenguas, la demanda se ha ido reduciendo considerablemente y por esta razón a partir del semestre de invierno de 2018/2019 no se ofrecerán ya cursos de árabe y polaco aunque mantendrán, de momento, el ruso.

La Universidad Técnica de Braunschweig empezó en 2012 su programa de lenguas de herencia dando cursos de ruso. En el semestre de verano de 2013, empezaron las clases de turco y dos años más tarde, en el semestre de verano de 2015, incorporaron el polaco al programa. Han limitado el número de participantes por curso a menos de diez para poder atender individualmente las necesidades de cada estudiante.

La Universidad Técnica de Darmstadt es la única que posee un centro de lenguas de herencia, fundado a finales de 2016. Un año antes ya se ofrecían cursos de polaco, ruso y turco. En sus aulas tienen menos de diez estudiantes, excepto en las clases de turco, en las que el número de participantes asciende a 15 o más. En

7 El diploma de UNICert es un certificado de lenguas extranjeras, estandarizado y reconocido por muchos centros de idiomas de las universidades de Alemania. (cf. UNICert).

el cuestionario nos indican que tienen dificultades para formar grupos y se están planteando enseñar las lenguas mediante asesorías o tutorías y el aprendizaje autónomo.

En cuanto a la Universidad de Landshut su programa está en funcionamiento desde 2012. Tienen entre 11 y 15 estudiantes por clase, las cuales se orientan según las necesidades e intereses de los participantes. De este modo, no solo se enseña la lengua de herencia sino que también se transmiten conocimientos de historia, sociedad y actualidad. En la Universidad de Landshut únicamente se ofertan el turco y el ruso aunque se hicieron sondeos para el italiano y el polaco, pero no llegaron a la implementación de nuevos programas.

La variedad de certificados que entregan las universidades es un aspecto que también llama la atención. La Universidad Técnica de Braunschweig y la de Duisburg-Essen conceden su propio diploma, que certifica conocimientos de una lengua a cierto nivel pero que carece de reconocimiento nacional e internacional. El diploma UNICert que concede la Universidad de Landshut, pese a ser un certificado de lengua extranjera, tiene cierto reconocimiento en muchos centros de lenguas extranjeras de las universidades de Alemania (*cf.* UNICert). La Universidad Técnica de Darmstadt todavía no otorga ningún tipo de diploma, pero el centro de lenguas de herencia está considerando certificar los conocimientos mediante diplomas de UNICert.

En el cuestionario también se recoge la percepción de los docentes sobre por qué los estudiantes se deciden a matricularse en un curso de lengua de herencia, las respuestas más comunes apuntan a un deseo por parte del estudiante en mejorar el dominio de su idioma familiar, conseguir un certificado de sus conocimientos y de este modo, aumentar sus oportunidades laborales. En la Universidad Técnica de Braunschweig parece que la oferta de aprender en pequeños grupos es el mejor aliciente para matricularse en este tipo de cursos. En la Universidad Técnica de Darmstadt los estudiantes reciben clases adaptadas a sus necesidades y pueden alcanzar niveles más altos de dominio lingüístico que en los cursos de lenguas extranjeras, por lo que se les recomienda visitar estos cursos. Solo si el estudiante tiene pocos conocimientos de su LH se le remite a un curso de lengua extranjera. Sin embargo, los docentes encuestados de la Universidad de Duisburg-Essen observan un cambio de actitud de los estudiantes: si bien antes el estudiantado se matriculaba en los cursos de LE para perfeccionar su dominio lingüístico, ahora parece que estos cursos son la manera más sencilla y rápida de obtener créditos. Muchas de estas universidades pretenden impedir este comportamiento intentando evitar que el hablante de herencia se matricule en otro tipo de cursos.

6. Retos para la configuración de programas de ELH en universidades alemanas

Como se ha ido viendo, en Alemania no hay ninguna universidad que ofrezca cursos especializados en ELH. Los retos para el establecimiento de cursos de ELH en las universidades del país son paralelos a los retos para implantar programas de lenguas de herencia en general. El problema más destacado es la falta de participantes. Si las universidades estudiadas luchan ya contra el número descendiente en la demanda de cursos de lenguas como el polaco, la segunda lengua de herencia más hablada en Alemania, o tampoco se logra implementar cursos de italiano, la tercera lengua de herencia más hablada en el país hasta 2016, es de esperar que para el español no se consigan suficientes participantes como para que valga la pena implantar programas de ELH.

Los estudiantes con ELH que quieran aprender, desarrollar o afianzar sus conocimientos de la lengua española tienen por el momento que matricularse en cursos de ELE, es decir, deben integrarse a unas clases que no están pensadas para aprovechar su experiencia lingüística y cubrir sus necesidades específicas. Una didáctica adecuada en la actual situación –en la que tan solo aparece uno o dos estudiantes de ELH en la clase de ELE– deberá idear técnicas y estrategias para integrar a un solo individuo al grupo de ELE.

Fundamental es el desarrollo de una didáctica dirigida a los hablantes de herencia. La formación y especialización del profesorado es un factor básico. Sin embargo, la inexistencia de programas para ELH también implica que una formación especializada en la enseñanza de lenguas de herencia se considere innecesaria, lo que viene a aumentar las dificultades para establecer programas de ELH. El nuevo Máster Internacional para Profesores de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Lenguas Aplicadas de Múnich es, hasta ahora, el único que ofrece esta especialización a través de un módulo de cuatro asignaturas relacionadas con la didáctica de ELH, la cultura y la identidad (*cf.* Universidad de Lenguas Aplicadas).

Creemos que al estudiante de ELH le mueven los mismos motivos para matricularse en un curso de español que a los otros estudiantes con otras lenguas de herencia, a saber, mejorar sus conocimientos de la lengua en todas las destrezas y certificarlos para abrirse paso con más facilidad en el mercado profesional. De nuevo, la falta de programas provoca que tampoco se desarrolle un diploma acreditativo, estandarizado y reconocido. Afortunadamente, el Instituto Cervantes concede desde 2015 el DELE a todos los candidatos, independientemente de su nacionalidad (*cf.* Instituto Cervantes).

7. Conclusión

En Alemania hay muy pocas universidades con programas para el aprendizaje de lenguas de herencia. El reducido número de estudiantes, la heterogeneidad de la titulación y el escaso prestigio que tiene tomar estas clases dificultan aún más el proceso para su implantación. En el caso del español, la introducción de programas de ELH está muy lejos de materializarse. Empezar a formar a profesores especializados, desarrollar una didáctica adecuada y elaborar una titulación estandarizada es, en nuestra opinión, una opción para compensar la falta de programas de ELH y un primer paso para impulsarlos.

Los docentes encuestados ven en las clases de LH muchas ventajas porque cubren las necesidades específicas del alumnado, ensanchan sus conocimientos culturales y potencian su identidad. En definitiva, las clases de LH ayudan al estudiante a alcanzar un dominio lingüístico casi nativo en su LH, lo que mejora su estatus de persona bilingüe.

Referencias bibliográficas

- DIRIM, Í. (2010). Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so. Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. P. Mecheril, I. Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg y K. Stojanov (eds.). *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster: Waxmann, pp. 91-114.
- GOGOLIN, I. (2018). *2. Workshop des Netzwerks Herkunftssprachlicher Unterricht*. Universität Hamburg, documento sin publicar.
- KLEPPIN, K., MEHLHORN, G., PORSCH, R., ROSSA, H., WILDEN, E. y WÜRFFEL, N. (eds.): *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 27(2). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag-Hohengehren.
- LENGYEL, D. y NEUMANN, U. (2016). *Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg - Eine Studie zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts aus Elternsicht*. Hamburg: Universität Hamburg. Disponible en: <https://www.diver.uni-hamburg.de/-images/08122016-bericht-hube-ev.pdf> [consulta: 10.4.2017].
- RAMOS, C. (2018). Spanish as a heritage language in Germany. K. Potowski (ed.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*. Nueva York: Routledge y Washington DC: Center for Applied Linguistics, pp. 492-503.
- REICH, H. H. (2014). Über die Zukunft des Herkunftssprachlichen Unterrichts. Disponible en: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reich_hsu_prodaz.pdf [consulta: 10.4.2017].

- ROCHE, J. (2013). Identität und Sprache. E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs y C. Riemer (eds.), *Identität und Fremdsprachenlernen. Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung*. Tübingen: Narr Verlag, pp. 233-246. Disponible en: http://epub.ub.uni-muenchen.de/20882/1/oa_20882_Roche.pdf [consulta: 10.4.2017].
- ROMANO ÁLVAREZ, J. (2017). Perfil, necesidades e identidad de estudiantes universitarios con lengua de herencia española en Alemania. Estudio de tres casos, *Lengua y Migración*, 9(2), pp. 77-105.
- SEKRETARIAT der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2017). *Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht bzw. Herkunftssprachlicher Unterricht als Konsulatsmodell bzw. als staatliches Angebot. Länderabfrage*, documento sin publicar.
- STATISTISCHES Bundesamt (2014). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2013 –*, Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Disponible en: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220137004.pdf?__blob=publicationFile [consulta: 25.7.2018].
- WENK, A. K., MARX, N., RÜSSMANN, L. y STEINHOFF, T. (2016). Förderung bilingualer Schreibfähigkeiten am Beispiel Deutsch-Türkisch. K. Kleppin, G. Mehlhorn, R. Porsch, H. Rossa, E. Wilden y N. Würffel (eds.), *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 27(2), pp. 151-179. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag-Hohengrehren.

Referencias en la red

- AULA de Lengua y Cultura Española (ALCE):
<https://www.mecd.gob.es/alemania/estudiar/en-alemania/MECD/agrupaciones-lengua-cultura-esp.html>
[consulta: 22.10.2018].
- BUNDESAMT für Migration und Integration (a):
https://www.bamf.de/DE/Service/Left/Glossary/_function/glossar.html?lv3=3198544 [consulta: 16.7.2018].
- BUNDESAMT für Migration und Integration (b):
[http://www.bamf.de/SharedDocs/Glossareintraege/DE/S/spaetaussiedler-glossar-d-ip.html?view=renderHelp\[CatalogHelp\]&nn=1368566](http://www.bamf.de/SharedDocs/Glossareintraege/DE/S/spaetaussiedler-glossar-d-ip.html?view=renderHelp[CatalogHelp]&nn=1368566)
[consulta: 16.7.2018].
- CENTRO de Lenguas de la Universidad de Aquisgrán:
<http://www.sz.rwth-achen.de/cms/sz/Fremdsprachen/Sprachen>
[consulta: 19.7.2018].
- CENTRO de Lenguas de la Universidad Técnica de Braunschweig:
<https://www.tu-braunschweig.de/sprachenzentrum> [consulta: 19.7.2018].

- CENTRO de Lenguas de la Universidad de Brema:
<https://www.fremdsprachenzentrum-bremen.de> [consulta: 19.7.2018].
- CENTRO de lenguas de herencia de la Universidad Técnica de Darmstadt
https://www.spz.tu-armstadt.de/herkunftssprachen/ueber_uns_3/ueber_uns_4/vorstellung.de.jsp [consulta: 20.7.2018].
- CONFEDERACIÓN de Padres de Familia en Alemania:
<https://www.confederacion.de> [consulta: 18.7.2018].
- CONSEJERÍA de Educación y Cultura de la Embajada española en Berlín: <http://www.mecd.gob.es/alemania/portada.html> [consulta: 13.7.2018].
- ESCUELA Europea de Múnich:
<https://esmunich.de/home.html> [consulta: 15.7.2018].
- ESCUELA Joan Miró:
<https://joan-miro-grundschule.de/es/inicio> [consulta: 13.7.2018].
- FRIEDRICH-Engels-Gymnasium (a):
<https://feg.berlin> [consulta, 13.7.2018].
- FRIEDRICH-Engels-Gymnasium (b):
<https://feg.berlin/profile-und-faecher/fremdsprachen/spanisch/spanisch-bilingual-ab-kl-5>
[consulta: 13.7.2018].
- GYMNASIUM Bad Nenndorf:
<http://www.gymbane.de/index.php?id=699> [consulta: 19.7.2018].
- GYMNASIUM Lerchenfeld:
<https://www.gyle.de/profil/spanisch-bilingual/espanol-bilinguee>
[consulta: 13.7.2018].
- INSTITUTO Cervantes:
<https://examen.es.cervantes.es/es/dele/preguntas-frecuentes>
[consulta: 23.7.2018].
- LENGUAS en el Instituto de Estudios Opcionales de la Universidad Duisburg-Essen:
https://www.uni-due.de/ios/sprachkurse_e1.php [consulta: 22.7.2018].
- STATISTISCHES Bundesamt (a):
<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Bevoelkerung.html;jsessionid=A863EEB7A6133EF7C1E17EBE8BA008EF.InternetLive1> [consulta: 24.7.2018].
- STATISTISCHES Bundesamt (b): <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/AuslaendischeBevolkerung/Tabellen/Geschlecht.html> [consulta: 24.7.2018].
- UNICERT <http://www.unicert-online.org> [consulta: 26.7.2018].
- UNIVERSIDAD de Lenguas Aplicadas de Múnich:
<https://www.sdi-muenchen.de/hochschule/ma/ma-ele/> [consulta: 24.10.2018].

Análisis de materiales y propuesta didáctica de los verbos pronominales en el contexto universitario japonés

JUAN ROMERO DÍAZ

Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe

SAYAKA SHIOTA

Universidad de Kansai

1. Introducción

Los libros de texto de español publicados en Japón adolecen en general de una organización estructurada de los contenidos gramaticales. Cada lección presenta nuevos temas que el estudiante debe aprender, por lo general, sin haber asimilado totalmente los conceptos previos. El aprendiente se encuentra, por tanto, con materiales didácticos en los que la gramática aparece de manera acumulativa, y como consecuencia, se siente frustrado y confundido.

En este artículo pretendemos analizar los libros de texto utilizados en las clases de ELE/EL2 de nivel elemental en la Universidad de Kansai. Para ello, hemos seleccionado uno de los temas que más dificultad entraña a los estudiantes principiantes de español como lengua extranjera en Japón: los verbos pronominales. Según el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006), los niveles A1-A2 comprenden únicamente los verbos reflexivos dentro de los pronominales. No obstante, los libros de texto suelen incluir también otros verbos pronominales, *i.e.*, recíprocos, pasivos, impersonales, etc.

Para que el lector pueda entender mejor la idiosincrasia del alumnado universitario japonés y la problemática a la que se enfrenta, partimos de los errores más comunes respecto a los verbos pronominales, para a continuación explicar las particularidades de la reflexividad en japonés y las características del currículo universitario nipón centrado en las clases de LE. Seguidamente, pasamos al análisis de los libros de ELE publicados en Japón, y terminamos presentando los resultados

del estudio realizado y una propuesta didáctica adaptada a las necesidades específicas para este tipo de estudiantes.

2. Errores de verbos pronominales en estudiantes japoneses de ELE

Antes de abordar la enseñanza de los verbos pronominales en la clase de español de nivel inicial en la Universidad de Kansai, hemos utilizado un corpus de errores recogido anteriormente a partir de las composiciones de estudiantes de segundo curso de español como especialidad de la Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe. Dicho corpus está compuesto por 97 oraciones. De él se desprende que el 68 % de los errores se debe a la omisión del pronombre (1), el 22,7 % a su uso innecesario (2) y el 9,3 % a la flexión incorrecta del pronombre (3). A continuación, se muestran ejemplos de cada tipo de error:

- (1) Omisión del pronombre
 - a. *Hoy levanté a las seis.
 - b. *Ha casado con un americano y tiene un bebé.
 - c. *La semana pasada sentía mal.

En (1a) encontramos la omisión del pronombre reflexivo *me*, mientras que en (1b) se trata del pronombre recíproco *se* y en (1c) del pronombre pronominal *me*. Este es claramente el aspecto más complicado para el estudiante japonés pues, como veremos más adelante, el japonés carece de este tipo pronombres y esta clase de construcciones. Seguidamente se presentan los errores de uso innecesario del pronombre. Este tipo de error se suele producir por ultracorrección gramatical, es decir, el estudiante convierte en pronominales verbos que no lo son, como *descansar* (2a), *tardar* (2b) y *disfrutar* (2c):

- (2) Uso innecesario del pronombre
 - a. *Hoy no he podido descansar mucho.
 - b. *No os tardéis.
 - c. *¡Ojalá que te disfrutes mucho el viaje por Japón!

Por último, se indican los errores producidos por flexión incorrecta del pronombre. Este error, menos común, se produce sobre todo en construcciones perifrásticas del tipo *ir a + infinitivo* donde debe realizarse la concordancia del pronombre en el infinitivo. En los errores de (3) se observa el uso del pronombre *se* en las tres oraciones en lugar de los correspondientes *me* (3a), *te* (3b) y *nos* (3c):

- (3) Flexión incorrecta del pronombre
 - a. *Hoy voy a presentarse a sí misma.
 - b. *Vas a alojarse en mi casa.
 - c. *Dentro de poco vamos a verse.

El análisis de estos errores nos lleva a pensar en la lengua materna de los estudiantes. En el siguiente apartado se explica cómo se manifiesta la reflexividad en japonés, lo que nos llevará a comprender mejor las causas de estos errores y la dificultad que supone este concepto lingüístico en los estudiantes japoneses de ELE.

3. Reflexividad en japonés

La lengua japonesa hace uso de recursos diferentes a los del español para expresar el concepto de reflexividad. El japonés carece de pronombres reflexivos, pero en su lugar posee una anáfora acotada por variable (*ji-*) y una anáfora libre (*jibun*), ambas con el significado de «uno mismo» (Shimada y Nagano, 2011: 75). Según estos autores, la primera se combina con otros morfemas formando verbos (*e.g.*, *ji-satsu-suru* «uno mismo-matar-hacer», suicidarse) mientras que la segunda aparece de manera independiente (*e.g.*, *jibun wo hihan-suru* «uno mismo ACU crítica-hacer», criticarse). Existe además la anáfora afijal *jiko-* (uno mismo) que se combina con nombres verbales sino-japoneses para formar un nuevo verbo sino-japonés (*e.g.*, *jiko-shōkai-suru* «uno mismo-presentación-hacer, presentarse).

Lo más común, sin embargo, es que la reflexividad no se marque en la oración porque el contexto determina si la acción recae sobre uno mismo o sobre otra persona. Tomemos, por ejemplo, la oración en español *Me lavo la cara* donde el pronombre reflexivo *me* funciona como objeto indirecto del verbo *lavo*. Obsérvese que al expresar esta oración en japonés no hay rastro del pronombre reflexivo:

- (4) *Watashi wa kao wo arau.*
Yo TOP cara ACU lavar
(Lit. Respecto a mí, lavar cara)

Nótese que en japonés la partícula de tópico *wa* determina el tema sobre el que se va a hablar, y por tanto, si el tópico es la primera persona de singular la acción indicada por el verbo, en este caso *lavar*, recae sobre esa misma persona. Dicho de otro modo, en japonés no es necesario indicar a quién se le lava la cara, pues se sobreentiende que es la misma persona que la indicada por la partícula de tópico.

4. Currículo universitario japonés de las clases de LE

Antes de pasar al análisis de los libros de texto de español publicados en Japón explicamos en este breve apartado cómo es el currículo universitario japonés de las clases de lengua extranjera. Para ello, hemos tomado como ejemplo el de la Universidad de Kansai. En esta universidad puede aprenderse una lengua extranjera durante uno o dos años dependiendo del currículo de la facultad. Normalmente se realizan dos años de aprendizaje de la misma lengua extranjera, aunque en algunas facultades se aprende una lengua extranjera el primer año y otra diferente el segundo. Las clases tienen una duración de 90 minutos y se dan dos clases a la semana durante 30 semanas al año.

En el primer curso, una de las clases se centra en la gramática con un libro común y la otra en la puesta en práctica de la gramática con el método que el profesor prefiera. La mayoría de los profesores de la segunda clase suele dar también gramática, así que no hay mucha diferencia entre las dos clases, a excepción del libro. En el segundo curso, se aplica la gramática aprendida en el curso anterior. Muchos profesores dan gramática o lectura a nivel intermedio, y rara vez conversación.

Este currículo nos da una visión más completa de cómo son las clases de español como lengua extranjera, y nos ayuda a dilucidar que una de las causas de los errores que cometen los estudiantes puede ser la escasez de horas de estudio a la que se ven expuestos.

5. Análisis de libros de ELE publicados en Japón

5.1. Ejemplo de una lección de un libro de texto

Antes de realizar el análisis de los libros de texto utilizados en las clases de nivel inicial en la Universidad de Kansai, vamos a tomar una lección como ejemplo para que el lector entienda cómo se presentan los verbos reflexivos en los libros de texto publicados en Japón. No obstante, puesto que no se trata de una crítica, hemos decidido mantener la privacidad del autor prescindiendo de su nombre y del título del libro¹.

La lección comienza con un breve diálogo en el que se muestra un aspecto cultural del mundo hispánico y donde aparecen también algunos de los puntos gramaticales que se van a tratar.

1 Sin embargo, la relación de todos los libros de texto utilizados para el análisis aparece en la sección de referencias bibliográficas.

A continuación, se presenta la conjugación del verbo *levantarse* en forma de tabla seguida de la siguiente aclaración: *Cuando el sujeto y el pronombre personal de objeto señalan la misma persona o cosa, ese pronombre personal y ese verbo se unen y se llama verbo reflexivo. A ese pronombre se le llama pronombre reflexivo*². Esta es toda la explicación que aparece en la lección sobre qué es un verbo reflexivo y un pronombre reflexivo.

A continuación, se presentan los usos. En la mayoría de los libros analizados, los verbos reflexivos se suelen dividir en dos grupos: reflexivos directos, en los que el pronombre reflexivo funciona como objeto directo y reflexivos indirectos, en los que el pronombre reflexivo funciona como objeto indirecto. Consideramos que esta clase de distinciones, lejos de ayudar, complican más la comprensión de este tipo de construcciones, especialmente en los primeros estadios de aprendizaje de la lengua española.

Como *reflexivo directo*: (a) *Expresa el significado de «se reflexivo directo» y da como ejemplos Las modelos se miran en el espejo y ¿Cómo se llama Ud.? – Me llamo Juan González*; (b) *Los verbos transitivos cambian su significado por el de los verbos transitivos, con los siguientes ejemplos: Marta se casa con Alberto en primavera / Mi madre se levanta a las siete y se acuesta a las doce.*

Como *reflexivo indirecto*: (a) *Expresa el significado de «se reflexivo indirecto» (Me pregunto qué debo hacer)*; (b) *Expresa una propiedad del sujeto (Me lavo la cara / Los hombres se ponen corbata para entrar en ese restaurante).*

El tercer uso es como *recíproco*: *en plural expresa el significado «mutuamente» (Nos ayudamos mucho en el trabajo)*. Y termina con un uso de énfasis y cambio de significado: se usa para reforzar el significado de un verbo o para cambiar un poco el significado (Estos niños se mueren de hambre / Nos vamos, porque ya es tarde).

Como se puede observar aparecen mezclados diferentes tipos de verbos pronominales, lo que provoca confusión en el estudiante. Además, en la misma lección aparecen otros conceptos gramaticales sin relación, p. ej., expresiones pasivas con *se*, oraciones subordinadas, expresiones impersonales, la voz pasiva con *estar* y el verbo *gustar*.

La lección termina con algunos ejercicios estructurales o de práctica mecánica (*i. e.*, ejercicios de *drill*). Consideramos que este tipo de ejercicios se centran principalmente en la forma, y por tanto, no permiten que el estudiante desarrolle totalmente la comprensión de los conceptos gramaticales.

2 Traducción propia. Todas las explicaciones gramaticales del libro aparecen en japonés y han sido traducidas al español (en cursiva) para una mayor comprensión.

5.2. Análisis de los libros de texto usados en la Universidad de Kansai

Analizamos diecinueve libros de texto usados en las clases de nivel elemental para entender cómo enseñaban español los profesores de dicha universidad (Tabla 1). Aunque no pudimos saber todo lo que enseñaban en sus clases, de esta manera era posible ver, en cierto modo, los contenidos gramaticales enseñados. También pensamos que así podríamos observar la forma de pensar de los autores para hacerles entender el concepto de los verbos pronominales a los estudiantes japoneses. Todos estos libros excepto uno, fueron publicados mayoritariamente por autores japoneses en Japón³, y podemos decir, por tanto, que estos libros han tenido éxito en Japón. Solo en tres libros se indicaba que eran para el nivel A1 y uno tenía como objetivo alcanzar el nivel A2, pero en la mayoría de los libros se incluía hasta el subjuntivo⁴ sin indicación del nivel.

En cuanto a la cantidad de vocabulario, los contenidos gramaticales y las expresiones, la mayoría de los libros publicados en Japón están pensados para ser utilizados en clases universitarias, *i.e.*, durante treinta semanas al año, y por tanto, para los profesores es fácil realizar la planificación curricular del curso (Nakajima, Ochiai, Sugawara y Omori, 2011: 190).

Según el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2007), en el nivel A1 y A2 se aprenden solo los reflexivos, y otros tipos de verbos pronominales no aparecen hasta el nivel B2. No obstante, la mayoría de los libros publicados trata más aspectos que los reflexivos en la lección dedicada a este tema. El aprendizaje del español por parte de los estudiantes japoneses es más lento y en el Instituto Cervantes de Tokio⁵ se estiman necesarias 120 horas para alcanzar el nivel A1. Por tanto, como en nuestro caso el número total de horas de clase suma 90 horas al año (entre las dos clases semanales), difícilmente llegamos al nivel A1 en un año. Por otro lado, si nos fijamos únicamente en los verbos pronominales, la mayoría de los libros de texto analizados espera que alcancemos el nivel B2 en solo dos clases, es decir, el tiempo que se tarda en terminar una lección, y naturalmente los alumnos confunden los diferentes usos de los verbos.

3 Algunos fueron escritos por autores no japoneses también.

4 En once de los diecinueve libros de texto analizados se incluía el subjuntivo dentro de las lecciones.

5 https://tokio.cervantes.es/es/cursos_espanol/cursos_espanol_nivel_a1.htm

Tabla 1
Resultado del análisis de libros de ELE publicados en Japón⁶

	Tipos de verbos pronominales
1	reflexivos
2	reflexivos, recíprocos y enfáticos
3	reflexivos, recíprocos y enfáticos
4	reflexivos, recíprocos, pasivos e impersonales
5	reflexivos, recíprocos y pasivos
6	reflexivos, recíprocos, enfáticos, pasivos e inherentes
7	reflexivos, recíprocos, enfáticos, pasivos e impersonales
8	reflexivos, recíprocos, enfáticos, pasivos e impersonales
9	reflexivos, recíprocos, enfáticos, pasivos e impersonales
10	reflexivos, recíprocos, pasivos e impersonales
11	reflexivos, recíprocos, enfáticos, pasivos e impersonales
12	reflexivos, enfáticos e impersonales
13	reflexivos, recíprocos, enfáticos, pasivos e impersonales
14	reflexivos, recíprocos, enfáticos, pasivos, impersonales e inherentes
15	reflexivos
16	reflexivos, recíprocos, enfáticos, pasivos e impersonales
17	reflexivos, recíprocos, enfáticos e inherentes
18	reflexivos, recíprocos, enfáticos, pasivos e inherentes
19	reflexivos, recíprocos, enfáticos, pasivos e inherentes

A partir del resultado del análisis de los errores de escritura de los alumnos, y el de los libros de texto usados en esta universidad, pensamos que hacía falta repensar cuáles eran los contenidos gramaticales adecuados para el alumnado japonés que no tiene mucha oportunidad de usar la lengua española. Empezaremos por los verbos pronominales del español mediante un plan centrado en el alumno japonés, sobre todo, para el que aprende español como segunda lengua extranjera, para prevenir así la confusión de uso y los errores de omisión, el uso innecesario y la flexión del pronombre, conforme a las normas de dicha universidad a través de este estudio de caso.

6 No se ha seguido ningún orden en particular para la enumeración de los libros de texto.

6. Metodología

6.1. Participantes

Participaron en este intento veinticinco estudiantes de una clase de la Facultad de Economía de primer curso que tomaban español como segunda lengua extranjera a través de dos clases, un examen y una encuesta. Lo habían estudiado medio año y aprendieron los verbos pronominales por primera vez.

6.2. Realización de un método para los verbos pronominales

Con el libro que eligió la profesora que dio la clase, vimos los siguientes verbos pronominales en clase: *llamarse, levantarse, ponerse, alegrarse, verse, conocerse, hacerse, quererse, irse, comerse, beberse, poderse, escribirse, decirse y hablarse*. Los verbos *levantarse* y *alegrarse* eran verbos nuevos para los alumnos.

Realizamos dos clases para la introducción de los verbos pronominales, dividiéndolas en dos partes para que los alumnos no se confundieran con el uso: los reflexivos y los recíprocos, no conforme al libro que usamos; y a continuación, los enfáticos y los impersonales. También realizamos un examen al principio de la segunda clase para ver hasta qué punto habían entendido los verbos, puesto que tuvimos el examen final del semestre en la tercera clase y llevamos a cabo la encuesta en la última clase.

Normalmente utilizamos PowerPoint en clase para llamar la atención de los alumnos y crear un ambiente participativo. Es posible mostrarles los contenidos con imágenes en el momento más adecuado. También nos permite ir paso a paso, según el nivel de entendimiento del alumnado creando varias diapositivas. En cada diapositiva la profesora enseñaba cada verbo para que lo conjugaran, ya que recordaban la conjugación del verbo del ejemplo, en este caso *poner* (Imagen 1). Como en el libro que usamos en clase los verbos reflexivos venían antes de los pronombres personales, hacía falta explicarles previamente qué es el pronombre y cómo funciona como parte de la oración. Al mismo tiempo, enfatizamos la diferencia entre los verbos intransitivos y los transitivos.

poner ... a ~ (originalmente en japonés)	
poner	
pongo	ponemos
pones	ponéis
pone	ponen

una chaqueta a mi abuelo.

Pongo una chaqueta a mi abuelo.
OD OI



Imagen 1. Ejemplo de explicación de los verbos pronominales en PowerPoint (1)

Sin explicarles cómo eran los verbos pronominales, les hicimos que notaran la diferencia de uso en forma de repaso, y que hablaran en pareja o grupo mientras les canalizamos con la animación de cada diapositiva del PowerPoint (Imagen 2).

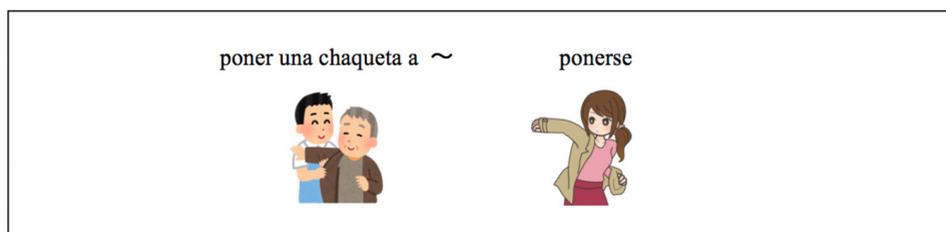


Imagen 2. Ejemplo de explicación hacia los verbos pronominales en PowerPoint (2)

Después, les mostramos la estructura de los verbos y les hicimos decir en voz alta los verbos que se requerían (Imagen 3).

Cuando alguien llama a sí mismo (originalmente en japonés): ponerse

pronombre reflexivo

me	nos
te	os
se	se

+

pongo	ponemos
pones	ponéis
pone	ponen

Me pongo una chaqueta.

Imagen 3. Ejemplo de una explicación de un verbo reflexivo en PowerPoint

A continuación, los animamos a practicar cómo poner los verbos aprendidos haciéndoles rellenar los huecos de unas frases con unas ayudas visuales (Imagen 4).

Juan _____ los zapatos.

Ellos _____ el sombrero.

Imagen 4. Ejemplo de un ejercicio de los verbos reflexivos en PowerPoint

Por último, con ejercicios que tenían más de una respuesta, les hicimos escribir unas frases de algunas situaciones de manera libre en pareja o en grupo, no individualmente, para que entre ellos pudieran confirmar los contenidos gramaticales antes de contestar (Imagen 5).



Imagen 5. Ejemplo de un ejercicio de los verbos reflexivos en PowerPoint

Después de la introducción de la primera clase, es decir, al principio de la segunda clase, realizamos un examen de los verbos reflexivos y recíprocos a veinticinco alumnos (Imagen 6). Las preguntas eran en japonés y los alumnos escribieron sus respuestas en español. Pusimos dos tipos de pregunta con los verbos que los alumnos habían aprendido: en las oraciones de la primera pregunta, cada situación estaba explicada por escrito en japonés, mientras que en la segunda pregunta solo había dibujos que podían tener varias respuestas correctas.

1. Expresa en una frase en español las siguientes situaciones.

(1) Cuando queremos decir la hora al levantarnos.
(2) Cuando queremos presentar a una amiga que se llama Ana.
(3) Cuando queremos decir a otra persona que nos vemos los lunes.

2. Escribe una frase que exprese las siguientes situaciones.

(1) 

(2)  ↔  

Imagen 6. Examen de la segunda clase

7. Resultados

7.1. Resultados del examen

Muchos contestaron correctamente a las primeras tres preguntas, pero no a las dos de descripción de los dibujos (Tabla 2). También había alumnos que no pudieron terminar la frase, sobre todo en la última pregunta, pero escribieron el

pronombre, solo que no recordaron el verbo *ver* o *hacer*. Para entender el porqué, analizamos los resultados incorrectos.

Tabla 2
Resultados del examen

Pregunta	Correctos	Incorrectos	Sin respuesta
1	68 %	20 %	12 %
2	60 %	32 %	8 %
3	72 %	24 %	4 %
4	44 %	48 %	8 %
5	40 %	24 %	36 %

Tras el análisis de las oraciones incorrectas, encontramos dos tipos de errores:

- (5) Conjugación verbal: a. **Me levantao* a las 6.
b. **Nos quieremos*.
- (6) Confusión del verbo: a. **Me largo* a las 7 y media.
b. **Se llegan* Ana.

7.2. Resultados de la encuesta

En la última clase, realizamos una encuesta descriptiva sobre redactar frases con verbos pronominales en japonés. La mayoría contestó que era difícil hacer frases con verbos pronominales. Los comentarios de dicha encuesta son los siguientes. Los alumnos que contestaron que no era difícil dijeron:

- (7) a. *No tengo muchos problemas si recuerdo las reglas.*
b. *Respecto al significado, lo recuerdo como significado activo.*
c. *Si cometiera errores en un examen me daría mucha vergüenza, así que no podría alardear de eso, pero si pienso en los verbos intransitivos y transitivos en inglés no me cuesta tanto.*

Dividimos todos los comentarios con respuesta afirmativa en dos categorías diferentes: desconocimiento del uso de los verbos reflexivos y desconocimiento de la estructura de los verbos reflexivos. Tomamos los siguientes comentarios como ejemplo de desconocimiento del uso de los verbos reflexivos:

- (8) a. *Al escribir oraciones usando verbos reflexivos, principalmente traduzco del japonés al español, pero hay partes en las que no puedo entender cuándo y cómo interpretar y usar los verbos reflexivos.*
 b. *Con verbos (no reflexivos) y verbos reflexivos como comer y comerse, no sé cuál usar cuando miro la oración en japonés.*

Para el de la estructura, contestaron:

- (9) *Como es un sistema que no existe en japonés me confundo inevitablemente y aunque es infinitivo, la parte final cambia a se/te/me.*

8. Discusión

En cuanto a los resultados del examen, como queríamos subrayar que pusieran el pronombre, podríamos decir que fue un éxito, ya que tenían conciencia de ponerlo y no se les olvidó ponerlo en cada frase. Sin embargo, tenían problemas con la conjugación de los verbos en general, no solo la de los verbos pronominales.

Según los comentarios de la encuesta, tenemos que señalar que la explicación y el uso de los verbos pronominales no eran suficientes. Como el japonés carece de conjugación verbal en número y persona y de flexión pronominal, entendemos que les costó entender la colocación del pronombre reflexivo. Tampoco sabían qué verbo usar, el pronominal o el no pronominal, ya que en japonés se entiende como intransitivo sin pronombre. Por lo tanto, pensamos poner frases de rellenar huecos de manera vertical en japonés para que tengan en cuenta el significado que tienen los verbos pronominales al traducirlos al español (Imagen 7). Así, solo al principio, los alumnos podrán saber si el verbo en español va a ser pronominal o no. Poco a poco, se darán cuenta de cuándo hay que usar verbos pronominales.

1. Me llamo Mika (traducido al japonés).		
watashi jisin wo	_____ Me _____	
watashi wa yobu	_____ llamo _____	→ Me llamo Mika.
Mika to	_____ Mika. _____	

Imagen 7. *Idea para la mejora*

Ante todo, pensamos que hace falta reducir los contenidos gramaticales para minimizar la confusión de los alumnos. Para ello, habrá que pensar en un currículo más adecuado para el alumno japonés, ya que entre el español y el japonés hay muchas diferencias lingüísticas al formar oraciones. Pensamos que es muy difícil explicarles todos los contenidos gramaticales en un año e impartir temas nuevos en cada clase continuamente. En el *Modelo de contenidos* para los alumnos japoneses de GIDE (2015) se han propuesto solo los verbos reflexivos, no los pronominales. También tenemos que decir que hará falta sacar más tiempo para que entiendan un concepto nuevo con el tipo de prácticas que acabamos de proponer.

9. Conclusiones

Aunque no podemos generalizar estos datos y esta manera de enseñar, ya que el número de los alumnos que participaron en esta práctica estaba restringido, aun así, podemos decir que esta introducción les funcionó, ya que comprobamos que habían puesto los pronombres sin falta al escribir frases.

Para concluir, proponemos los siguientes puntos para mejorar la enseñanza de los verbos pronominales para los alumnos japoneses:

- Hacerles entender cómo es el pronombre personal antes de los verbos pronominales.
- Hacer que sean conscientes de la diferencia entre los verbos transitivos e intransitivos.
- Hacer ejercicios centrados en esta diferencia también.
- No tratar los verbos reflexivos con otro tipo de verbos pronominales que tienen la misma forma en una lección, sobre todo, los impersonales.
- Aumentar las ocasiones para practicar los verbos antes de tratar los pronominales para que no se confundan al conjugarlos.

Como dicen los alumnos en sus comentarios, también es una cuestión de acostumbrarse. Nosotros pensamos que de esta manera se puede aumentar su práctica.

En este estudio de caso, aunque nos queda mucho por mejorar el plan para fortalecer el entendimiento de los verbos pronominales, vemos que por lo menos han entendido la idea de los verbos pronominales. En adelante tenemos como objetivo crear un currículo más concreto para los japoneses de cómo tratarlos y qué verbos son los adecuados para que no se confundan al usarlos.

Referencias bibliográficas

- CASTRO VIÚDEZ, F., DÍAZ BALLESTEROS, P., RODERO DÍEZ, I. y SARDINERO FRANCOS, C. (2014). *Nuevo español en marcha. Libro del alumno*. Madrid: SGEL.
- FUKUSHIMA, N. (2013). *El español mínimo*. Tokio: Editorial Daisanshobo.
- FUKUSHIMA, N. (2013). *Español dinámico*. Tokio: Editorial Asahi.
- FUKUSHIMA, N. y ROMERO DÍAZ, J. (2018): *Recorrido por el Patrimonio de la Humanidad en español*. Tokio: Editorial Asahi.
- GRUPO DE INVESTIGACIÓN DE LA DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL (2015). *Un modelo de contenidos para un modelo de actuación. Enseñar español como segunda lengua extranjera en Japón*. Disponible en: <http://gide.curhost.com/archivos/201601Modelo.pdf> [consulta: 31 de octubre de 2018].
- HAMAMATSU, N., ALMARAZ ROMO, E. y YASUTOMI, Y. (2015). *Español con TOMATE*. Tokio: Editorial Asahi.
- HIRAI, U., TANAKA, Y., KAWAKUBO, S. y KAWANARI, Y. (2012). *Al ritmo del español*. Tokio: Editorial Dogakusha.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes, A1-A2*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- INSTITUTO CERVANTES DE TOKIO. https://tokio.cervantes.es/jp/spanish_courses/learn_spanish.htm [consulta: 31 de octubre de 2018].
- IRASUTOYA (ilustración gratuita). Disponible en: https://www.irasutoya.com/2018/03/blog-post_97.html [consulta: 20 de junio de 2018].
- KIMURA, T. y YANAGIDA, R. (2012). *Una puerta al español*. Tokio: Editorial Asahi.
- KUSUMI, M. y LAMADRID CRUZ, M. (2015). *¡Ándale!* Tokio: Editorial Dogakusha.
- LAGO, P., MORENO, C., OCHIAI, S. y OMORI, H. (2016). *¡Nos gusta! I*. Tokio: Ed. Asahi.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [consulta: 31 de octubre de 2018].
- MIYAMOTO, H. (1994). *Cho nyuumon supeingo* [Español superemental]. Tokio: Editorial Daigaku Shorin.
- MOYANO LÓPEZ, J. C., GARCÍA RUIZ-CASTILLO, C. y HIROYASU, Y. (2018). *¡Muy bien! Curso de español I*. Tokio: Editorial Asahi.
- MURYŌ IRASUTO NO IMT (ilustración gratuita). Disponible en: <https://illust-imt.jp/archives/002694/> [consulta: 20 de agosto de 2018].
- NAKAJIMA, S., OCHIAI, S., OMORI, H. Y SUGAHARA, A. (2011). Nihon no daigaku ni okeru shokyū supeingo kyōiku no tame no kyōkasho hyōka no wakugumi (shian) to *Entre amigos* no kēsu–Komyunikēshon nōryoku kakutoku o mezashita jugyō de–. [Marco de valoración (plan) de libros de texto para la enseñanza del español elemental en las universidades japonesas y el caso de *Entre amigos*–Para conseguir la competencia comunicativa en clase–]. *Meiji Gakuin Daigaku Kyōyō kyōiku sentā kiyō*, 5(1), pp. 183-200.

- NAKAJIMA, S., SATO, S. y TARANCO, D. (2018). *Es noticia*. Tokio: Editorial Sanshusha.
- NISHIKAWA, T. (2010). *Nuevo seminario de español*. Tokio: Editorial Daisanshobo.
- NISHIKAWA, T. (2013). *Fundamentos de español fácil y detallado*. Tokio: Editorial Daisanshobo.
- NISHIKAWA, T. (2014). *Aprendamos los fundamentos del idioma español -Curso elemental-*. Tokio: Editorial Asahi.
- OKADA, A. y NASU, M. (2017). *Espigueta -Primer curso de español-*. Tokio: Editorial Asahi.
- SHIMADA, M. y NAGANO, A. (2011). Zi-nouns in Japanese and Related Issues, *Studies in Language and Literature*, 59, pp. 75-106.
- SHINOMIYA, M., OCHIAI, S., TRENADO DEÁN, P. y FRANCO DE MISAWA, M.^a S. (2017). *¡Acción! -Versión renovada-*. Tokio: Editorial Hakuuisha.
- TAKAHASHI, K., ITO, Y., SHAKUYA, S. y FERNÁNDEZ, M. (2018). *¡Poquito a poco! -Vamos a aprender español-*. Tokio: Editorial Asahi.
- TSUJIMOTO, C., ISONO, Y., FUTAMURA, N. y MIZOTA, N. (2011). *¡Hola! ¿Qué tal? 2*. Tokio: Editorial Asahi.
- UCHIDA, C. (2015). *¡Por supuesto!* Tokio: Editorial Dogakusha.

Relación entre tipo de programa académico en el extranjero, competencia intercultural y adquisición del leísmo por aprendices de español como lengua de herencia

FRANCISCO SALGADO-ROBLES

College of Staten Island-The City University of New York

1. Introducción

La realización de estudios en el extranjero contempla un sinnúmero de beneficios que favorecen al estudiante universitario con fines de aumentar la confianza en sí mismo, la valoración de su propia cultura o el deseo de afrontar nuevos desafíos educativos y/o laborales. Además, el contacto directo con la cultura extranjera le ofrece la oportunidad de desarrollar el sentido de independencia y responsabilidad, mejorar la capacidad para comunicarse en diferentes ámbitos culturales, perfeccionar un idioma extranjero, etc. Por lo general, se distinguen dos tipos de programas en el extranjero: el convencional, que ofrece materias con horas lectivas en el aula, y el comunitario, que contempla un porcentaje de la asignatura fuera del aula mediante la realización de un voluntariado. En lo que atañe al primer tipo de programa, los trabajos sobre las ganancias lingüísticas después de una estancia en el extranjero han crecido paulatinamente en las dos décadas pasadas, extendiéndose a varias áreas del aprendizaje, principalmente, de segundas lenguas (L2). No obstante, poco se ha investigado del potencial de los programas de voluntariado, existiendo actualmente numerosas incógnitas por despejar.

En los últimos 20 años se ha desarrollado una literatura que documenta los efectos de estudios en el extranjero en la adquisición del español. Sin embargo, esta investigación no solo presenta lagunas sobre la relación entre el contacto de aprendices con la comunidad meta y la adquisición de la variación dialectal (Siegel, 2010), sino también ha tratado, en su mayoría, el impacto en la interlengua de aprendices de una L2, existiendo, por ende, una creciente necesidad de conocimiento sobre el

perfil sociolingüístico de otros aprendices, como es el caso de los hablantes de una lengua de herencia en los EEUU (Lafford, 2012; Marijuan y Sanz, 2018; Salgado-Robles, 2018a). Igualmente, entendemos que este hueco en la investigación se encuentra estrechamente relacionado con la falta de diversidad de perfil sociolingüístico de los alumnos estadounidenses en el extranjero. Por ejemplo, el último informe de NAFSA (2015-2016) indica que los «grupos minoritarios» continúan siendo una minoría en programas de estudios en el extranjero. No obstante, también es llamativo observar que el grupo de estudiantes «hispanos/latinos» es el más numeroso (10.2 %) del resto de los grupos étnicos «minoritarios».

Por tanto, esta investigación se propone, de manera exploratoria, indagar hasta qué punto aprendices de español como lengua de herencia (ELH) son susceptibles a rasgos dialectales de la lengua española diferentes a la suya nativa después de un periodo de inmersión en el extranjero. Específicamente, la comunidad de habla en que los participantes de este trabajo se sumergen durante una estancia académica de un cuatrimestre ordinario es la castellana (madrileña) y el análisis de estudio incluye dos factores que podrían favorecer la adquisición de un rasgo dialectal de esta variación regional, esto es, el uso de pronombres clíticos (concretamente, el leísmo animado).

2. Leísmo en el habla madrileña

El leísmo consiste en el uso de la forma del pronombre dativo *le(s)* en lugar del pronombre acusativo *la(s)* / *lo(s)*, las cuales son las formas a las que corresponde etimológicamente ejercer esa función. Obsérvense los siguientes ejemplos (Silva-Corvalán y Enrique-Arias, 2017, p. 197) en la Tabla 1:

Tabla 1
Sistema referencial y sistema casual con pronombres personales objeto

Sistema referencial	Sistema casual
<i>Le</i> conocí ayer. (a él/ella)	<i>Lo/La</i> conocí ayer. (a él/ella)
<i>Le</i> puse en el estante. (el libro)	<i>Lo</i> puse en el estante. (el libro)
<i>La</i> dijeron que fuera el martes. (a ella)	<i>Le</i> dijeron que fuera el martes. (a ella)

El leísmo ha sido extensamente estudiado en el habla castellana (Blanco Canales, 2004; Fernández-Ordóñez, 1994; Flores Cervantes, 2002; Klein-Andreu, 1979, 1999, 2000; Moreno Fernández *et al.*, 1988, Quilis *et al.*, 1985; y Ruiz Martínez, 2004). Específicamente, en lo que al habla madrileña se refiere, la

investigación ha encontrado explicaciones lingüísticas y extralingüísticas al empleo del leísmo en esta comunidad de habla.

En términos lingüísticos, una de las conclusiones más importantes de la investigación sobre el uso de clíticos en el español de Madrid a las que llegan Quilis *et al.* (1985) es que el sistema pronominal que utilizan los hablantes cultos madrileños es el etimológico, es decir: «El sistema resultante de la evolución histórica, a partir del sistema pronominal latino, más la variante opcional, aceptada por la Real Academia, de la forma *le(s)*, en lugar de *lo(s)*, en función gramatical de objeto directo con un referente de persona masculina» (p. 208). Fernández-Ordóñez (1994, 1999), por su parte, graba a individuos del estrato sociocultural bajo de Madrid (además de Asturias, Castilla-León, Castilla-La Mancha, La Rioja, Álava y Vizcaya) y descubre que no solo la extensión del sistema referencial es bastante mayor que la establecida en previos estudios (Klein-Andreu, 1979), sino que hay una serie de variantes en función de la forma elegida para el plural masculino, lo cual permite determinar tres sistemas principales, p. ej., el septentrional, el meridional y otro intermedio de límites más imprecisos. Un tercer estudio (Ruiz Martínez, 2004) se ocupa de cuatro localidades nororientales de la Comunidad de Madrid, con datos obtenidos a partir de la grabación de conversaciones de 31 hablantes. La autora llega a la conclusión de que el leísmo está asociado a referentes personales y a los verbos de percepción y de pensamiento. En cuarto lugar, Blanco Canales (2004) utiliza una red social para obtener muestras de lengua hablada de Alcalá de Henares y similarmente ratifica que el leísmo es más abundante con referentes personales y con verbos de pensamiento o deseo.

Por último, Quilis *et al.* (1985) observan que el leísmo está condicionado por algunos factores extralingüísticos. En lo que a la variable sexo se refiere, los hablantes cultos más jóvenes tienden de forma significativa a reforzar el uso del leísmo etimológico frente a otros. Asimismo, indican que en el leísmo «se produce un desajuste entre el comportamiento de los hombres y de las mujeres» (p. 209), el cual apunta a que «las mujeres cultas prefieren las soluciones académicas proporcionalmente en más ocasiones que los hombres» (p. 209). Por otro lado, en lo relativo a la variable de generación, el leísmo es frecuente en todas las generaciones proporcional a la frecuencia de la forma académica. Por su parte, Moreno Fernández *et al.* (1988) estudian el uso de los pronombres átonos de tercera persona en la población de instrucción baja de 23 localidades rurales madrileñas. Según los datos, los autores llegan a la conclusión de que el leísmo se encuentra completamente extendido por la provincia y no existe una relación entre este uso no normativo y el sexo o la edad de los participantes.

3. Repaso bibliográfico

3.1. Aprendizaje-Servicio en la interlengua

Desde comienzos del siglo XXI, la educación superior universitaria de numerosos países desarrollados ha experimentado cambios sustanciales, con el fin de enfocar más los estudios en el trabajo del alumno y en las exigencias para una productiva incorporación al mercado laboral. Después de México, Estados Unidos representa el siguiente país con mayor índice de incorporación del servicio al aprendizaje académico (Batlle, 2013). Esto ha llevado a un cambio drástico en la metodología de la enseñanza de idiomas extranjeros, incorporando el elemento de Aprendizaje-Servicio (ApS) como un componente complementario de la materia.

Considerando la alta presencia de comunidades hispanohablantes en Estados Unidos (de acuerdo con la Oficina del Censo de este país, la población latina en 2016 representa el 17,8 % de la población nacional, aproximadamente 57,5 millones), recientemente se ha notado un interés en examinar los efectos del ApS en el desarrollo del español como segunda lengua (EL2) (Thompson, 2012) y ELH (Lowther Pereira, 2018). Teniendo en cuenta los beneficios lingüísticos de prácticas ApS en un contexto doméstico, no ha sido hasta muy recientemente que interesados en el tema han tomado esta línea de investigación y han estudiado la efectividad del ApS en un escenario internacional (Salgado-Robles, 2018a). Estos trabajos han mostrado cómo este modelo de programa ApS permite que los estudiantes ganen experiencias empleando el conocimiento adquirido en el aula, usando y desarrollando las destrezas lingüísticas, ampliando la conciencia cultural en situaciones de inmersión, además de estar promoviendo una formación en valores, aprendizaje ético y ciudadanía activa. En definitiva, este tipo de experiencia ofrece oportunidades para que los estudiantes aprendan conjuntamente con las personas que hablan la lengua meta en vez de simplemente adquirir un conocimiento metalingüístico.

3.2. Competencia intercultural en la interlengua

De la misma manera, la literatura ha dejado constancia de la importancia de factores como la competencia intercultural influyentes en el desarrollo interlingüístico de una L2 en un contexto de inmersión. El Instituto Cervantes, en el *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris *et al.*, 2008), define competencia intercultural como

la habilidad del aprendiz 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.

En términos de evaluación de la competencia intercultural, Bennett (1993) establece el «Modelo de Desarrollo de la Sensibilidad Intercultural», el cual está formado por las seis etapas que llevan a superar las diferencias culturales. Este modelo explica las reacciones de los individuos hacia una cultura nueva y refleja de qué forma la sensibilidad intercultural se desarrolla de manera gradual desde las etapas etnocéntricas (negación, defensiva, minimización) hasta las etapas etnorelativas (aceptación, adaptación, integración). Posteriormente, Hammer y Bennett (2001) presentan el «Inventario de Desarrollo Intercultural» (IDI), el cual facilita un perfil gráfico, individual o grupal, de la orientación hacia las diferencias y similitudes culturales, definidas en un continuo de desarrollo.

3.3. Competencia sociolingüística en la interlengua

Se entiende por competencia sociolingüística la capacidad de una persona para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso. Una de las líneas de la competencia sociolingüística en una L2 que recientemente ha llamado el interés de expertos en el tema se centra en investigar cómo aprendices de una L2 incorporan rasgos de variabilidad lingüística en su gramática en desarrollo durante una estancia de inmersión (Mougeon *et al.*, 2010; Regan *et al.*, 2009).

En lo que concierne a los estudios orientados hacia la adquisición de la variación dialectal en EL2, de particular interés para la presente investigación, los trabajos de Geeslin *et al.* (2010), Salgado-Robles (2011, 2014, 2018a, 2018b) y Salgado-Robles e Ibarra (2012) abren la vereda al explorar la manera en que aprendices de EL2 incorporan rasgos de variación lingüística regional (leísmo y/o laísmo) en su competencia sociolingüística durante un periodo de estudios en el extranjero. Estos estudios examinan hasta qué punto la inmersión en la cultura meta se refleja en el desarrollo lingüístico de rasgos variables propios de la comunidad de habla en la que el aprendiz se sumerge. El denominador común persistente en esta investigación es afirmar que aquellos que experimentan la cultura meta tienen mayor posibilidad y accesibilidad de captar esta variación dialectal que difícilmente pueden aprender o adquirir en un contexto ordinario en clase de lengua extranjera.

4. Preguntas de investigación

Realizado sucintamente el repaso bibliográfico sobre el ApS, la competencia intercultural y la competencia intercultural en la interlengua, no solo falta el conocimiento de la intersección de estos factores en conjunto, sino además, en raras

ocasiones, se ha hecho mención al perfil de aprendices de español investigado en este estudio piloto, es decir, hablantes de ELH. Por consiguiente, este trabajo se plantea responder a tres preguntas de investigación:

- 1) ¿Con qué nivel de frecuencia los aprendices de ELH adquieren el uso de variantes empleadas por los hablantes nativos al comparar ambas tomas de datos a nivel conversacional?
- 2) ¿En qué medida existe una diferencia significativa entre dos grupos de estudiantes matriculados en dos programas de estudios diferentes ante la adquisición del leísmo?
- 3) ¿Hasta qué punto el conocimiento intercultural favorece la producción leísta en los dos grupos aprendices de español?

5. Metodología

5.1. Participantes

Un total de 48 participantes entre aprendices de ELH (grupo experimental) y hablantes nativos de español (grupo comparativo) constituye esta investigación. Por una parte, el grupo experimental (GE) se forma de 28 participantes, quienes se clasifican, a su vez, dependiendo del tipo de programa: un primer subgrupo (GE1) de 16 participantes matriculados en un programa académico convencional y un segundo subgrupo (GE2) de 12 participantes matriculados en un programa de voluntariado. Todos son estudiantes de intercambio en la U Carlos III de Madrid y están matriculados en cuatro o cinco asignaturas (12-15 créditos) entre las que un curso, para el segundo subgrupo, incluye el componente ApS, esto es, la dedicación de 1-2 horas diarias (de lunes a viernes) a lo largo del cuatrimestre, con el fin de prestar servicios de voluntariado en diferentes asociaciones de tipo no lucrativo en la ciudad de Madrid. Para ser considerado participante en esta investigación, debían cumplir un mínimo de siete condiciones: (1) reconocerse como mexicoamericanos; (2) identificarse como aprendices de ELH; (3) haber obtenido, como mínimo, un nivel intermedio-alto (B2) en la prueba de nivel (una adaptación del DELE) administrada por el programa académico en Madrid; (4) haber cursado un mínimo de dos asignaturas cuatrimestrales de lengua española a nivel universitario; (5) estudiar español como titulación académica (o doble titulación) en la universidad de origen; (6) ser su primera estancia extranjera en un país hispanohablante durante cuatro meses; y (7) estar alojados en casas con familias anfitrionas. El grupo comparativo (GC), por su parte, se forma de 20 participantes, que, generalmente, son conocidos de los estudiantes, por ejemplo: miembros de las familias anfitrionas, intercambios

de conversación o amigos de los estudiantes, personal del equipo directivo del programa de estudios en el extranjero o de la organización comunitaria, etc.

5.2. Instrumentos de recogida de datos

Con el objetivo de dar respuesta a estos interrogantes, este estudio se basa en datos principalmente orales y escritos, obtenidos mediante dos tipos de instrumentos: entrevistas individuales y pruebas escritas.

En lo que a la entrevista se refiere, los participantes del GE fueron entrevistados individualmente dos veces (al principio y al final de la estancia en extranjero). El GC participó en las entrevistas en una única ocasión. Cada entrevista osciló entre 45-60 minutos. En términos de contenidos, los módulos abordaban temas relevantes conforme al grupo.

Además de los datos orales procedentes de las entrevistas, este estudio cuenta con datos de naturaleza escrita que sirven para medir su relación con la adquisición de la variación dialectal aquí objeto de estudio. Esta prueba escrita, realizada únicamente por el GE, consiste en un test que mide la competencia intercultural (IDI).

El IDI es un cuestionario que ofrece una medida empírica, estadísticamente fiable y transculturalmente válida, del nivel de sensibilidad intercultural (Hammer, Bennett y Wiseman, 2003; Hammer, 2011). Desarrollado por Hammer y Bennett (2001), el IDI facilita un perfil gráfico, individual y grupal, de la orientación hacia las diferencias culturales. Esta prueba se compone de 50 ítems a evaluar en una escala tipo Likert de cinco puntos y siete preguntas sobre las características demográficas de los participantes. Este cuestionario está redactado en inglés y se responde online en aproximadamente 30-40 minutos. Para esta prueba escrita, a los participantes se les facilitó una tableta. Se administró en dos ocasiones clave: al principio y al final del semestre.

5.3. Formación y tratamiento del corpus

El corpus principal que constituye el enfoque de este estudio es de naturaleza oral. Procede de la extracción de las ocurrencias relevantes a este trabajo de las entrevistas (un total de 1 625 casos, lo que significa una media de 23.89 casos por participante en 68 entrevistas), siendo seguidamente codificadas como parte del análisis variacionista del uso de la variable lingüística (p. ej., pronombres clíticos de objeto directo de persona). Las entrevistas fueron transcritas seleccionando los fragmentos de interés para este estudio y utilizando una ortografía estándar.

A continuación, se calculó la proporción de los casos obtenidos por participante y factor. Por otra parte, además del factor grupo (GE1: sin ApS; GE2: con ApS), los resultados del IDI fueron igualmente considerados como la segunda variable extralingüística para este estudio. Después, se computaron las probabilidades mediante el correspondiente comando del programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) para Windows en la versión 23.0. Los datos fueron analizados principalmente en base a estadísticas descriptivas, comparación de medias (pruebas t para muestras relacionadas y muestras independientes) y análisis de covarianza (ANCOVA) (Larson-Hall, 2015).

6. Análisis de los resultados

La motivación de este estudio era examinar hasta qué punto dos factores concretos (ApS y competencia intercultural) tenían un impacto sobre la adquisición de la variación dialectal del leísmo animado en hablantes de ELH después de un semestre académico en Madrid.

El primer paso consistió en analizar el uso de leísta entre los dos grupos (GE y GC), el cual no resultó estadísticamente significativo ni en la prueba inicial ($t = 9.11$; $p = 0.341$) ni en la prueba final ($t = 7.03$; $p = 0.107$). Este resultado representa una heterogeneidad de uso entre ambos grupos. El descenso estadístico entre ambas pruebas llevó a realizar un análisis estadístico que separase los dos grupos experimentales y, por tanto, se evaluase la influencia del primer factor (ApS). Los resultados de este segundo análisis revelaron un panorama diferente. Aunque en la prueba inicial de ambos grupos experimentales con el grupo control tampoco se encontró una diferencia estadísticamente significativa ($t = 7.63$; $p = 0.173$ en GE1; $t = 7.29$; $p = 0.121$ en GE2), no fue este el caso con los resultados de las pruebas finales. Mientras del análisis estadístico del GE1 no se aprecia resultados estadísticamente significativos ($t = 5.31$; $p = 0.07$ en GE1), la prueba en el GE2 resulta probabilísticamente reveladora ($t = 3.03$; $p = 0.03$ en GE2).

A continuación, se analizó el nivel de competencia intercultural, de cuyos resultados se observó que ambos grupos habían desarrollado gradualmente su competencia intercultural después del periodo de intervención. Se notó una simetría entre ambos grupos: los dos comenzaron en un nivel de polarización (75.6 en GE1; 77.3 en GE2) y acabaron en la etapa de minimización (96.8 en GE1; 112.9 en GE2). En el estado de polarización, conforme a la teoría de Hammer y Bennett (2001), ambos grupos se daban cuenta de algunas diferencias culturales y lingüísticas y, a veces, podían sentirse intimidados por ellas. En esta etapa, el mundo se

divide entre «nosotros» y «ellos». Pero, al final del periodo de inmersión, ambos grupos alcanzaron el nivel de minimización, esto es, las diferencias culturales y lingüísticas parecían triviales, pues lo que importaba es que todos somos seres humanos que nos comunicamos con nuestra lengua y tenemos sentimientos, deseos y necesidades similares. Aunque estos resultados nos llevarían a confirmar que, independientemente del tipo de programa de estudios, ambos grupos finalizaron en una similar etapa de sensibilidad intercultural, mientras el nivel del GE1 mostró 21.2 de ganancia, el GE2, por su parte, notó un incremento de 35.6. Esta diferencia tuvo una significancia estadística, ya que, a diferencia del GE1, son los resultados del GE2 los que guardan relación con la producción leísta al final del periodo de intervención ($t = 2.17$; $p = 0.02$ en GE2).

7. Respuesta a las preguntas de investigación

Las preguntas de investigación que motivaron este estudio exploratorio se responden a continuación:

- 1) ¿Con qué nivel de frecuencia los aprendices de ELH adquieren el uso de variantes empleadas por los hablantes nativos al comparar ambas tomas de datos a nivel conversacional?

Los datos manifestaron que los participantes de ambos grupos experimentales produjeron formas «más» leístas de manera longitudinal en un grado más cercano al uso vernáculo empleado por el grupo comparativo. No obstante, este cambio no resultó estadísticamente significativo si se contemplasen los dos grupos experimentales como un único grupo, dada la variación de uso entre los mismos grupos.

- 2) ¿En qué medida existe una diferencia significativa entre dos grupos de estudiantes matriculados en dos programas de estudios diferentes ante la adquisición del leísmo?

Los datos mostraron que los participantes de ambos grupos experimentales aumentaron el uso de este pronombre clítico (*le/s*) en un grado considerablemente superior después de su estancia de cuatro meses en Madrid. Se entiende que este avance hacia la forma leísta ocurre a nivel intragrupal como efecto del input leísta durante un semestre en Madrid, pero la diferencia es incluso mayor a nivel intergrupala, la cual se interpreta como el impacto del tipo de programa de cada grupo. A diferencia del GE1 que solo cursa materias en un contexto de campus universitario,

el GE2, por su parte, está matriculado en una materia de voluntariado cívico, además de las tres materias ordinarias. Por consiguiente, esto marca una diferencia en el tipo de contacto que cada grupo ha tenido con la comunidad local. A diferencia del GE1, el continuo y auténtico contacto con la comunidad de habla por parte del GE1 es, según la investigación, un factor altamente favorable para la adquisición de patrones de variación lingüística (Regan *et al.*, 2009).

3) ¿Hasta qué punto el conocimiento intercultural favorece la producción leísta en los dos grupos aprendices de español?

Por último, el nivel de competencia intercultural representa el segundo factor de análisis. Aunque los resultados mostraron una simetría entre ambos grupos (los dos comenzaron en un nivel de polarización y acabaron en la etapa de minimización), el análisis estadístico de los resultados demostró que solo el GE2 guardaba relación entre la sensibilidad intercultural como factor influyente en la producción leísta al final del periodo de intervención.

8. Conclusiones generales y agenda de investigación

Este estudio piloto partía con la intención de examinar si la naturaleza del programa académico en el extranjero podría guardar relación entre el desarrollo de la competencia intercultural y la adquisición de la variación morfosintáctica del leísmo en aprendices de ELH. Los resultados, anteriormente analizados, verifican hasta cierto punto la hipótesis inicial. A diferencia de los datos observados en el grupo de participantes inscritos en un programa académico convencional (GE1), los hallazgos de los estudiantes matriculados en un programa académico con el componente de voluntariado (GE2), por el contrario, apuntan a un mayor empleo de leísmo después de un cuatrimestre ordinario (cuatro meses de duración) en Madrid. Por tanto, este trabajo contribuye al conocimiento de la relación entre el impacto de dos tipos de programas de inmersión en el desarrollo de la competencia intercultural y sociolingüística de esta población estudiantil. Se espera que este proyecto sea el primero de muchos más enfocados en este tema (el desarrollo de la competencia sociolingüística por aprendices de lengua de herencia en un contexto de inmersión) con el objetivo de comprender mejor el desarrollo del ELH en contextos de estudios en el extranjero. Investigaciones similares a esta pueden ser consideradas para plantear programas de estudio en el extranjero con fines específicos y para estudiantes con diversos perfiles sociolingüísticos (EL2 y ELH), planear currículos académicos y diseñar materiales pedagógicos de español que incorporen la variación lingüística.

Teniendo en cuenta una serie de limitaciones de este trabajo, una agenda investigativa podría contemplar las siguientes recomendaciones en futuros estudios sobre la adquisición leísta. En primer lugar, sería de especial interés el análisis de variables individuales (p. ej., sexo, motivación, titulación académica, variedad del español de herencia) y lingüísticas (p. ej., género del referente, número del referente, aspecto de telicidad, animacidad del sujeto y la correferencialidad). La comparación de ganancias sociolingüísticas entre aprendices de ELH y EL2 permitiría dilucidar el conocimiento del impacto de inmersión en la adquisición de rasgos dialectales (Lafford, 2012; Marijuan y Sanz, 2018; Salgado-Robles, 2018a). Por último, se sugiere una tercera recogida de datos con los mismos participantes después de un semestre tras su vuelta a Estados Unidos, con el fin de comprobar hasta qué punto perduran los efectos de la inmersión (Regan *et al.*, 2009).

Referencias bibliográficas

- BATLLE, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España: El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC.
- BENNETT, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. En: R. M. Paige (ed.). *Education for the intercultural experience* (segunda edición), pp. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- BLANCO CANALES, A. (2004). *Estudio sociolingüístico de Alcalá de Henares*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- FERNÁNDEZ-ORDÓÑEZ, I. (1994). Isoglosas internas del castellano. El sistema referencial del pronombre átono de tercera persona, *Revista de Filología Española*, 74, pp. 71-125.
- FLORES CERVANTES, M. (2002). *Leísmo, laísmo y loísmo. Sus orígenes y evolución*. México: Conaculta-INAH.
- GEESLIN, K. L., GARCÍA-AMAYA, L., HASLER-BARKER, M., HENRIKSEN, N., y KILLAM, J. (2010). The SLA of direct object pronouns in a study abroad immersion environment where use is variable, C. Borgonovo, M. Español-Echevarría, y P. Prévost (eds.). *Selected Proceedings of the 12th Hispanic Linguistics Symposium*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, pp. 246-259.
- HAMMER, M. R. (2011). Additional cross-cultural validity testing of the Intercultural Development Inventory, *International Journal of Intercultural Relations*, 35, pp. 474-487.
- HAMMER, M. R. y BENNETT, M. J. (2001). *The intercultural development inventory (IDI) manual*. Portland, OR: Intercultural Communication Institute.
- HAMMER, M. R., BENNETT, M. J., y WISEMAN, R. L. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory, *International Journal of Intercultural Relations*, 27, pp. 421-443.

- KLEIN-ANDREU, F. (1979). Factores sociales en algunas diferencias lingüísticas en Castilla la Vieja, *Revista de Sociología*, 11, pp. 46-67.
- (1999). Variación actual y reinterpretación histórica. En: M. J. Serrano (ed.). *Estudios de variación sintáctica*. Madrid-Frankfurt: Vervuert-Iberoamérica, pp. 197-220.
- (2000). *Variación actual y evolución histórica: Los clíticos le/s, la/s, lo/s*, Munchen. LINCOM Europa.
- LAFFORD, B. A. (2012). Languages for specific purposes in the United States in a global context: Commentary on Grosse and Voght (1991) revisited, *Modern Language Journal*, 96, pp. 1-27.
- LARSON-HALL, J. (2015). *A guide to doing statistics in second language research using SPSS and R* (segunda edición). New York, NY: Routledge.
- LOWTHER PEREIRA, K. (2018). *Community service-learning for Spanish heritage learners. Making connections and building identities*. Amsterdam: John Benjamins.
- MARIJUAN, S. y SANZ, C. (2018). Expanding boundaries: Current and new directions in study abroad research and practice, *Foreign Language Annals*, 51, pp. 185-204.
- MARTÍN PERIS, E., ATIENZA, E., CORTÉS, M., GONZÁLEZ, M. V., LÓPEZ, C., y TORNER, S. (coord.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/> [consulta: 10/07/2018].
- MORENO FERNÁNDEZ, F., AMORÓS GABALDÓN, M., BERCIAL SANZ, J., CORRALES FERNÁNDEZ, F., y RUBIO HARO, M. A. (1988). Anotaciones sobre el leísmo, el laísmo y el loísmo en la provincia de Madrid, *Epos*, IV, pp. 101-122.
- MOUGEON, R., NADASDI, T., y REHNER, K. (2010). *The sociolinguistic competence of immersion students*. Bristol: Multilingual Matters.
- NAFSA. Trends in U.S. Study Abroad. Disponible en: <https://www.nafsa.org/Policy_and_Advocacy/Policy_Resources/Policy_Trends_and_Data/Trends_in_U_S_Study_Abroad> [consulta: 01/09/2018].
- QUILIS, A., CANTARERO, M., ALBALÁ, M. J., y GUERRA, R. (1985). *Los pronombres le, la y lo y sus plurales en la lengua española hablada en Madrid*. Madrid: CSIC.
- REGAN, V., HOWARD, M., y LEMÉE, I. (2009). *The acquisition of sociolinguistic competence in a study abroad context*. Bristol: Multilingual Matters.
- RUIZ MARTÍNEZ, A. M. (2003). Leísmo, laísmo y loísmo en el nordeste madrileño. En: *Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Coreana de Hispanistas*, pp. 129-141.
- SALGADO-ROBLES, F. (2011). *The acquisition of sociolinguistic variation by learners of Spanish in a study abroad context*. Tesis doctoral inédita, Gainesville: University of Florida.
- SALGADO-ROBLES, F. (2014). Los efectos del aprendizaje-servicio en la adquisición de la variación regional por aprendices de español en un contexto de inmersión:

- El caso del leísmo vallisoletano, *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 13(1), pp. 233-258.
- SALGADO-ROBLES, F. (2018a). *Desarrollo de la competencia sociolingüística por aprendices de español en un contexto de inmersión en el extranjero*. Bern: Peter Lang.
- SALGADO-ROBLES, F. (2018b). Efectos del contexto de inmersión en la competencia sociolingüística de EL2: La adquisición del laísmo madrileño, *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 74, pp. 307-332.
- SALGADO-ROBLES, F. e IBARRA, C. E. (2012). « Les voy a echar de menos cuando regrese a los Estados Unidos»: Adquisición de la variación dialectal por aprendices de español en un contexto de inmersión, *Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 11, pp. 61-77.
- SIEGEL, J. (2010). *Second dialect acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SILVA-CORVALÁN, C. y ENRIQUE-ARIAS, A. (2017). *Sociolingüística y pragmática del español* (segunda edición). Washington, DC: Georgetown University Press.
- THOMPSON, G. L. (2012). *Intersection of service and learning: Research and practice in the second language classroom*. Charlotte, NC: Information Age.
- U.S. CENSUS BUREAU. (2017). FFF: Hispanic Heritage Month. Disponible en: < <https://www.census.gov/newsroom/facts-for-features/2017/hispanic-heritage.html> > [Consulta: 03/08/2018].

Una aproximación a las creencias de los aprendientes de ELE en torno al impacto de WhatsApp en la Coconstrucción de la identidad de grupo

MARÍA SANZ FERRER

Universidad Pompeu Fabra (Barcelona, España)

1. Introducción

Desde su creación en 2009, más de un billón de usuarios se han descargado WhatsApp. Esto significa que si se dispusiera a todos los usuarios de WhatsApp, uno al lado del otro, dándose las manos en cadena, darían la vuelta a la Tierra 39 veces. Por el gran volumen de usuarios que ha captado esta aplicación, no es de extrañar que WhatsApp haya suscitado el interés de múltiples investigadores.

Desde el contexto enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE), se lleva a cabo un estudio de caso con el propósito de realizar una aproximación a las creencias de los aprendientes en torno al impacto de WhatsApp en la Coconstrucción de la identidad de grupo. Los datos proceden de la tesis doctoral de Sanz Ferrer (en curso), y el trabajo que aquí se presenta se enmarcan en el proyecto de investigación *Evaluación de la competencia discursiva de aprendices adultos plurilingües: detección de necesidades formativas y pautas para un aprendizaje autónomo* (ref.: EDU2016-75874-P; acrónimo: ECODAL, dirigido por Carmen López Ferrero), financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (MINECO) español, Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia, Subprograma Estatal de Generación de Conocimiento, Convocatoria 2016.

En el presente trabajo se expone el estado de la cuestión, en el que se recogen investigaciones que han tratado diferentes cuestiones sobre el uso de WhatsApp en el ámbito escolar o académico; a continuación, se presentan los objetivos y preguntas de investigación y, seguidamente, se define el marco teórico sobre el que se sustenta el trabajo. Después, se presenta el corpus y la metodología de investigación y se procede al correspondiente análisis de datos y discusión.

2. Estado de la cuestión

Como se ha mencionado previamente, este trabajo versa sobre el impacto de WhatsApp en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por esto por lo que el estado de la cuestión lo conforman trabajos que han analizado el papel de WhatsApp en el ámbito de la educación (independientemente de la disciplina). A partir de las referencias consultadas se ha elaborado una tabla (Tabla 1), que está organizada del siguiente modo: en la columna de la izquierda, se mencionan los estudios publicados en el ámbito de la educación, dispuestos en orden alfabético según el apellido de los autores. Por otro lado, en la fila superior se recogen, de forma muy sintetizada, los temas de investigación que han abordado los diferentes autores en sus respectivos trabajos: los usos de WhatsApp, el lenguaje de WhatsApp, el contraste entre WhatsApp y los SMS, WhatsApp en el aprendizaje colaborativo, el impacto de WhatsApp en la motivación de los estudiantes, la relación entre WhatsApp y los resultados académicos, WhatsApp en el aprendizaje de ELE, el impacto de WhatsApp en la relación entre profesores y alumnos y, finalmente, el impacto de WhatsApp en la identidad de grupo:

Tabla 1
Estado de la cuestión elaborado a partir de las preguntas de investigación que han abordado diferentes investigadores¹

	USOS	LENGUAJE	vs SMS	AP. COLAB.	MOTIVACIÓN	RESULTADOS	ELE	PROF-ALUM.	ID. GRUPO
Ahad y Ariff Lim (2014)	✓								
Bansal y Joshi (2014)				✓				✓	
Bouhnik y Deshen (2014)	✓	✓						✓	✓
Church y de Oliveira			✓						
Gutiérrez Colon <i>et al.</i> (2013)					✓	✓			
Salem (2013)		✓							
Sanz Gil (2013)									✓
Vázquez Cano <i>et al.</i> (2015)		✓							
Yeboah y Ewur (2014)	✓					✓			

1 En este trabajo no se tienen en consideración aquellos estudios que han explorado el impacto de diferentes plataformas de mensajería instantánea (AOL, etc.), entre los que se pueden mencionar los siguientes: Cifuentes y Lents, 2011; Doering, Lewis, Veletsianos y Nichols-Besel (2008); Nicholson, 2002. Las publicaciones de estos y otros autores, no obstante, sí se revisan en nuestra tesis doctoral (en curso).

Como se desprende de la Tabla 1, el subtema más explorado (la columna que más casillas sombreadas acumula) son los usos de WhatsApp, puesto que muchos investigadores se han cuestionado para qué emplean WhatsApp los estudiantes. El siguiente tema que más interés ha suscitado es el lenguaje en WhatsApp, abordado por Bouhnik y Deshen (2014), Salem (2013), y Vázquez Cano, Mengual-Andrés y Roig-Vila (2015) a través de trabajos principalmente descriptivos en los que discuten el uso de abreviaturas, *emojis*, etc.

En la Tabla 1 también se observa que algunos investigadores han explorado múltiples preguntas de investigación en sus trabajos, mientras que otros se han concentrado en un aspecto en particular. Por ejemplo, Salem (2013) describe en su trabajo el lenguaje que se emplea en WhatsApp, y se interesa por la interrelación entre ortografía, vocabulario (en inglés) y el tiempo que dedican los usuarios a WhatsApp, mientras que Bouhnik y Deshen (2014) formulan preguntas de investigación acerca de cuatro áreas distintas.

Las conclusiones a las que han llegado los trabajos que se presentan en la Tabla 1 son las siguientes: en primer lugar, WhatsApp facilita la interacción (tanto entre profesores y estudiantes como entre estudiantes); en segundo lugar, varios autores han referido una correlación entre el tiempo dedicado a WhatsApp y los resultados académicos, y se ha detectado que la interacción en WhatsApp empobrece la ortografía y el vocabulario de los usuarios. Y, finalmente, en cuanto al aprendizaje colaborativo, los trabajos publicados señalan que WhatsApp puede facilitar el intercambio de materiales entre estudiantes.

Desde el punto de vista metodológico, se ha observado que en la mayoría de los trabajos que conforman el estado de la cuestión se ha adoptado una metodología cuantitativa, y que, si bien algunos autores han trabajado con datos cuantitativos y cualitativos, no tenemos conocimiento de ningún trabajo en el que se triangulen.

Tabla 2

Metodología empleada en los trabajos de investigación que conforman el estado de la cuestión

	REV. BIBLIOGRÁFICA	CUANTITATIVA	CUALITATIVA	TRIANGULACIÓN
Ahad y Ariff Lim (2014)		✓		
Bansal y Joshi (2014)		✓	✓	
Bouhnik y Deshen (2014)			✓	
Church y de Oliveira (2013)		✓	✓	
Gutiérrez Colon <i>et al.</i> (2013)		✓		
Salem (2013)		✓	✓	
Sanz Gil (2013)		✓		
Vázquez Cano <i>et al.</i> (2015)		✓		
Yeboah y Ewur (2014)	✓	✓	✓	

Por todo lo expuesto, con esta investigación se hacen las siguientes aportaciones: i) metodología mixta, con triangulación de datos; ii) aproximación a los datos desde la teoría sociocultural y el análisis de la conversación; iii) preguntas de investigación específicamente relacionadas con el ámbito de ELE.

3. Objetivos y pregunta de investigación

El macroobjetivo que impulsa nuestra tesis doctoral en curso, en la que se enmarca el presente trabajo, es el de comprender el papel que juegan algunos medios como WhatsApp –cuando los estudiantes los utilizan de forma espontánea– en sus procesos de aprendizaje. Este macroobjetivo, a su vez, se puede concretar en diferentes objetivos específicos de investigación y, en particular, este trabajo se centra en establecer las creencias de los aprendientes de ELE en lo que se refiere al impacto de WhatsApp en la Coconstrucción de identidad de grupo.

Estrechamente relacionada con el objetivo de investigación se encuentra la siguiente pregunta: ¿qué impacto creen los aprendientes de ELE que tiene WhatsApp en la Coconstrucción de la identidad de grupo? Para dar respuesta a esta pregunta, se ha establecido el marco teórico y la metodología que se describen en los apartados siguientes.

4. Marco teórico

El marco teórico sobre el que se sustenta esta investigación está formado por tres ejes: por un lado, la teoría sociocultural; por otro, los estudios sobre creencias, pensamientos y saberes; y, finalmente, la teoría de la identidad social.

La teoría sociocultural constituye un marco adecuado para este trabajo porque se parte del supuesto de que los pensamientos de los alumnos han sido coconstruidos y mediados a través de interacciones en grupo. Así pues, un concepto clave es la *mediación*. De acuerdo con Lantolf (2000: 1), «the most fundamental concept of sociocultural theory is that the human mind is *mediated*. [...] Humans use symbolic artifacts to establish an indirect, or *mediated*, relationship between ourselves and the world». ² Y esto es porque, como afirmaba Vygotsky (1989), a través de la interacción social, el ser humano logra hacer unos procesos psicológicos que no podría hacer si estuviera solo o aislado. Otro concepto clave es el de *agentividad*.

2 El concepto fundamental de la teoría sociocultural es que la mente humana es mediada. [...] Los humanos usamos artefactos simbólicos para establecer una relación indirecta, o *mediada*, entre nosotros y el mundo» [traducción de la autora].

A pesar de que hay varias definiciones de agentividad, se sigue aquí la de Ahearn (2001), autora que considera que la agentividad es la capacidad sociocultural mediada de actuar en el mundo. Muy relacionado con la agentividad cabe mencionar el concepto de *identidad* que, de acuerdo con Van Lier (2008), puede definirse como un producto o manifestación de la agentividad.

El segundo eje del marco teórico –los estudios sobre pensamiento–, parte del constructo *BAK*, elaborado por Woods (1996). Según Woods, creencias, suposiciones y conocimiento (*Beliefs, Assumptions y Knowledge*) no se pueden diferenciar, sino que son distintos puntos de un continuo, y estos puntos pueden incluso llegar a solaparse. Sin embargo, y a pesar de coincidir con la visión de Woods (1996), para el análisis que se lleva a cabo en este estudio se ha trabajado con el constructo *CRS* –creencias, representaciones y saberes–; un constructo que propuso en el año 2000 el Grupo PLURAL de la Universidad de Barcelona (véase Fons *et al.*, 2014). Si bien el *CRS* proviene de la propuesta de Woods (1996), el modelo del grupo PLURAL incluye las representaciones –algo que el Grupo PLURAL emplea para analizar creencias de docentes, aunque resulta también adecuado para la aproximación a las creencias coconstruidas de los estudiantes–. De acuerdo con este grupo de investigación, en los sistemas de *CRS*, «las *creencias* operan como elementos personales, las *representaciones* como nociones elaboradas y compartidas por un grupo social o una cultura docente y los *saberes* como opiniones convencionalmente aceptados» (Fonts, 2014: 454).

Por lo que al análisis datos se refiere, el Grupo PLURAL, desde el enfoque etnográfico, se aproxima a los datos a través del análisis del discurso en interacción (Kerbrat-Orecchioni, 2005). Con esta metodología pueden analizar «tanto lo que dicen los entrevistados como la manera en que lo dicen» (Fonts, 2014: 458). Dentro del análisis del discurso en interacción, son relevantes las tres dimensiones que distinguen: interlocutiva, temática y enunciativa. De estas tres dimensiones, cabe destacar la temática, que «busca las palabras clave que se aglutinan alrededor de un tópico, sus contextos y su relación con otros elementos semánticos a partir de las cuales confeccionamos *constelaciones semánticas*» (Fons y Palou, 2014).

El tercer eje clave del marco teórico es el de la identidad de grupo; un ámbito que se aborda en este trabajo desde la teoría de la identidad social. Esta teoría fue primero definida por Tajfel (1972) y procede de conceptos que habían desarrollado Mead –en sus estudios de pragmática– y Vygotsky. Así, Tajfel (1972: 292) define la identidad de grupo como «the individual's knowledge that he belongs to certain social groups together with some emotional and value significance to him of this group membership».³

3 El conocimiento que tiene el individuo de formar parte de ciertos grupos sociales junto con cierto significado emocional y de valor que esta membresía le supone [traducción de la autora].

Llegado a este punto, es pertinente reflexionar sobre qué es un grupo. A pesar de que hay varias definiciones al respecto, se recoge aquí la de uno de los discípulos de Tajfel: Michael Hogg. Según Hogg (2004: 252), un grupo social está formado por miembros que comparten la misma identidad social, y que se identifican de la misma manera:

A social group is a collection of more than two people who have the same social identity – they identify themselves in the same way and have the same definition of who they are, what attributes they have, and how they relate to and differ from specific outgroups.⁴

5. Corpus y metodología de investigación: un estudio de caso

Los datos de nuestra tesis doctoral (en curso) –así como los de este trabajo– se enmarcan en un estudio de caso. Según Stark y Torrance (2005: 33), «case study assumes that ‘social reality’ is created through social interaction, albeit situated in particular contexts and histories, and seeks to identify and describe before trying to analyze and theorize». ⁵ En este trabajo se entiende, pues, que a través de la interacción social se crea una realidad social –que constituye, a su vez, el objeto de estudio de la investigación–.

La que se define a continuación es la realidad social que conforma el objeto de estudio: en el verano de 2015, confluyeron dieciséis estudiantes de diferentes nacionalidades en un curso de español como lengua extranjera. En concreto, los estudiantes iban a cursar un MBA (*Máster in Business Administration*) en una escuela de negocios española. Antes de que empezara el programa, los estudiantes tenían la oportunidad de realizar un curso intensivo de español (60 horas lectivas en 10 días). El grupo de alumnos que inspiró este estudio de caso se encontraba en el nivel más bajo (principiantes absolutos). Aunque el inglés funcionaba entre ellos como lengua de intercambio (hablar inglés es un requisito del MBA), los estudiantes hablaban diferentes L1 (hindi, japonés, alemán, etc.)

En este contexto se creó una realidad social que emergía de la interacción entre los participantes y que pronto trascendió las paredes del aula y llegó a los

4 Un grupo social es un conjunto de más de dos personas que tiene la misma identidad social –se identifican a ellos mismos de la misma manera y comparten la misma definición de quiénes son, qué atributos tienen, y cómo se relacionan, y difieren de otros grupos específicos que les son ajenos [traducción de la autora].

5 «el estudio de caso parte de la base de que la “realidad social” se crea a través de la interacción social, aunque situada en contextos e historias particulares, y busca identificar y describir antes de intentar analizar y teorizar» [traducción de la autora].

teléfonos móviles de los estudiantes a través de una *app*: tres días después de que empezara el curso, los alumnos abrieron un grupo de WhatsApp de forma espontánea.

De los dieciséis participantes se presentan aquí –bajo pseudónimo, de acuerdo con la LOPD 15/1999– a cuatro que son especialmente relevantes, puesto que son aquellos a los que se entrevistó en profundidad: Aakash, Ingrid, Yamal y Julie. En concreto, en este trabajo se expone un ejemplo de análisis y triangulación con datos del corpus de Julie.

El enfoque metodológico de la etnografía que, como explica Watson-Gege (1988: 576), «is the study of people’s behavior in naturally occurring, ongoing settings, with a focus on the cultural interpretation of behaviour»⁶, puede ser adecuado para dar respuesta a la pregunta de investigación planteada en el segundo apartado del presente trabajo. Además, se ha adoptado en este trabajo una perspectiva émica que, de acuerdo con Duranti (2000: 238), «favorece el punto de vista de los miembros de la comunidad que se estudia y, por lo tanto, trata de describir cómo ellos le otorgan significado a un determinado acto.» Se considera que la perspectiva émica es adecuada porque la interpretación de los propios participantes constituye una pieza clave en esta investigación.

Como se ha expuesto previamente, para este trabajo se ha contado con instrumentos cuantitativos y cualitativos que se encuentran en constante interrelación. Los instrumentos utilizados son los siguientes: un cuestionario (al que han respondido catorce participantes), dos *focus groups*, una primera ronda de entrevistas en profundidad (a los cuatro participantes mencionados previamente –Ingrid, Julie, Yamal, Aakash–), y una segunda ronda de entrevistas, realizada un año más tarde, a estos mismos participantes.

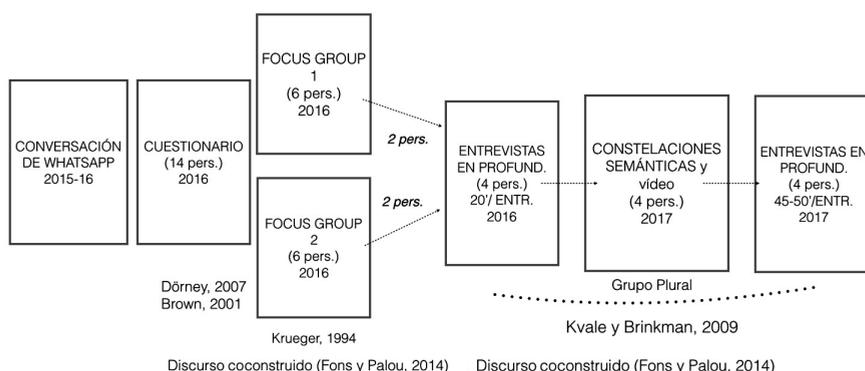


Figura 1. Proceso de elicitación de datos

6 «es el estudio del comportamiento de la gente en contextos naturales y continuos, y pone el foco en la interpretación cultural del comportamiento» [traducción de la autora].

Para llegar a realizar una aproximación a las creencias de cada uno de los participantes, se siguieron los siguientes pasos: en primer lugar, se llevó a cabo una reunión con todos los participantes del grupo de WhatsApp, y se les invitó a participar en el estudio. A tal fin, se solicitó que firmaran la autorización de recogida de datos. Después, los participantes facilitaron a la investigadora el acceso a su conversación de WhatsApp. Teniendo en cuenta los aspectos más relevantes de la conversación, se elaboró un cuestionario (con preguntas abiertas y cerradas - escala de Likert-). Esta primera versión del cuestionario se pilotó con un grupo de alumnos universitarios de perfil similar. Una vez realizadas las modificaciones oportunas, se administró la versión definitiva del cuestionario al grupo de alumnos objeto de estudio. A continuación, se condujeron dos *focus groups*; cada uno de ellos con seis estudiantes. En los *focus groups* se hicieron preguntas acerca de los datos obtenidos en el cuestionario, y también sobre la conversación del grupo de WhatsApp.

De cada uno de los *focus groups* se seleccionaron a dos estudiantes a los que se entrevistó en profundidad (de forma individual). Una vez entrevistados los cuatro participantes, se transcribieron íntegramente las entrevistas, se realizaron las correspondientes constelaciones semánticas y se seleccionaron fragmentos de la entrevista (en vídeo) para comentarlos con ellos. A los cuatro participantes entrevistados se les entrevistó por segunda vez mediante la técnica de *stimulated-recall* un año más tarde.

Al finalizar el proceso de elicitación de datos, se procedió al análisis: se introdujeron los datos en Atlas.ti y se llevó a cabo un análisis estructural de datos siguiendo la propuesta de Ballesteros (2000). No obstante, dado que parecía que este análisis no arrojaba suficiente luz sobre la pregunta de investigación planteada, se procedió a elaborar un análisis de la conversación siguiendo las directrices del Grupo PLURAL y siguiendo, también, a Kerbrat-Orecchioni (2005).

6. Análisis de datos y resultados

Con el objetivo de comprender qué entienden los participantes por identidad de grupo, se recuperó la definición que habían coconstruido los seis participantes del *focus group* A: «Group identity is an activity, community to which each participant decides to add themselves or join, either for fear of missing out or for a benefit»⁷. Por otro lado, se presentó a los participantes entrevistados la definición que había coconstruido el *focus group* B: «Group identity is the common values

7 «La identidad de grupo es una actividad, una comunidad a la que cada participante decide unirse o agregarse, ya sea por miedo a perderse algo o por un beneficio» [traducción de la autora].

and feelings towards a group, and people who are together it is because they share something»⁸.

El presente trabajo se centra en las creencias de una de las participantes –Julie–, y en lo que explicó durante la segunda entrevista en profundidad al revisar la definición que había coconstruido un año antes. Siguiendo a Ballesteros (2000), se realizó un análisis estructural en el que, sin embargo, no se emplearon las mismas categorías que la autora propone –actantes, referencias y argumentos–, sino que se trabajó con las categorías que emergieron del corpus. De este modo, se observó que el discurso de Julie estaba formado por múltiples afirmaciones (su sistema de CRS) así como ejemplos que ilustraban esas afirmaciones. Así pues, el discurso de Julie seguía la siguiente estructura: creencias, representaciones y saberes (CRS) + ejemplos. A continuación se exponen dos ejemplos de la estructura característica del discurso de Julie:

Julie: CRS1[I still think offline conversation not necessarily helps with belongingness, as well. Offline conversation means that I...Not only that I WhatsApp you, but that I also talk to you in person, right?] E1[but, for example, now we're in Spain, and in family or friends we don't talk offline anymore, but I still feel part of the group.]⁹

Julie: CRS2[I think the teacher's role is important now to me] E2[For example, now, in my Spanish class is only very...ehm...instrumental in the...in the courses, like... we have to learn this, learn this grammar, learn how to ask questions, learn how to do group discussions, learn the vocabulary.]¹⁰

Como parte de la metodología cualitativa, los datos obtenidos se triangularon con aquellos que se habían extraído del cuestionario, la constelación de palabras de Julie, y lo que se observaba en la conversación de WhatsApp. Con todo esto se puede ver que, para Julie, el concepto de identidad de grupo se sustenta sobre el de *funcionalidad*, tal y como Julie explica al reflexionar sobre la identidad de grupo: «so what's the group identity? is again...the functionality [...]. Functiona-

8 «La identidad de grupo son los valores comunes y los sentimientos hacia un grupo, y la gente que se une lo hace porque comparte algo» [traducción de la autora].

9 CRS1 [También sigo pensando que la conversación *offline* no necesariamente ayuda en la pertenencia. La conversación *offline* significa que... no solo que yo te mando mensajes por WhatsApp, sino que también hablo contigo en persona, ¿no?] E1 [pero, por ejemplo, ahora estamos en España, y aunque no hablamos con nuestros amigos ni con nuestras familias *offline*, sigo sintiendo que pertenezco a esos grupos.]. [Traducción de la autora].

10 CRS2 [Creo que el papel del profesor ahora es importante para mí] E2 [Por ejemplo, ahora, mi curso de español es... ehm... muy instrumental... y las clases son como... tenemos que aprender esto, aprender la gramática, aprender a formular preguntas, aprender a hacer discusiones en grupo, aprender el vocabulario.]. [Traducción de la autora].

lity defines how the group works.»¹¹ Cabe señalar, no obstante, que en su discurso Julie hace referencia a otros aspectos como los caracteres de los miembros del grupo o el valor sentimental, aunque lo hace con inseguridad, utilizando adverbios (*maybe*[quizás]) y verbos modales (*could be*[podría ser]): «So I think the group identity is the functionality, the characters, the same values, and...or...*maybe* this is like half, but like...sentimental value *could be*...as well...»¹²

Por la importancia que tiene la funcionalidad para Julie, se profundizó en este concepto: para Julie, la función del grupo era la de conectar a todos los estudiantes de la clase. Sin embargo, era consciente de que la función del grupo de WhatsApp había cambiado, y que había pasado de ser «funcional» (compartir información) a sentimental o emocional.

Julie: The function of the WhatsApp group has changed a bit: at the beginning it was [...] more functional, it's like we communicate more about the things happened in class [...] and we send pictures because we need to do assignments, and we talk like...and what time we meet... for example. [...] So the functionality has changed, and like now [...] it's more like sentimental value¹³.

El siguiente fragmento ilustra lo que Julie entiende por funcionalidad. Es relevante mencionar que fue Julie quien seleccionó el fragmento en la segunda entrevista en profundidad, cuando se le pidió que identificara un ejemplo de «función funcional». En el fragmento, los estudiantes usan WhatsApp para intercambiar información sobre la clase:

15:36:29: Julie: Hey anyone knows where the EU session is in the afternoon?
15:38:12: AG: G301
15:38:16: AG: South campus
15:41:42: Julie: Thanks just got there¹⁴.

11 «entonces, ¿qué es la identidad de grupo? insisto... es la funcionalidad [...]. La funcionalidad es lo que define cómo funciona el grupo» [traducción de la autora].

12 «Entonces creo que la identidad de grupo es la funcionalidad, los caracteres, los mismos valores, y... o... quizás esto es como la mitad, pero como... un valor sentimental... también podría ser» [traducción de la autora].

13 La función del grupo de WhatsApp ha cambiado un poco: al principio era [...] más funcional, hablábamos más sobre las cosas que pasaban en clase [...] y nos mandábamos fotos porque teníamos que hacer tareas, y hablábamos de cosas como...a qué hora quedamos...por ejemplo. [...] Por tanto la funcionalidad ha cambiado, y ahora [...] es más como un valor sentimental. [Traducción de la autora].

14 15:36:29: Julie: Hola ¿alguien sabe dónde es la sesión EU de esta tarde?

15:38:12: AG: G301.

15:38:16: Campus sur.

15:41:42: Julie: Gracias acabo de llegar.

[Traducción de la autora]

Como se observaba en la definición de *identidad de grupo* propuesta por Tajfel (1972), este concepto puede estar relacionado con el de *pertenencia*, y del discurso de Julie se desprende que también para ella es así: en la primera entrevista en profundidad, Julie explicaba que ella ya no se sentía parte del grupo de WhatsApp, y definía el sentimiento de pertenencia a través de lo que se puede denominar «situación-acción» (gente que está en la misma situación y que hace las mismas actividades o acciones):

INV: Can you go deeper explaining what you meant by «sense of belongingness»? What is this «sense of belongingness» to you?¹⁵

Julie: [...] I think the sense of belongingness comes from [...] we were in the same situation: we came to Barcelona [...] and then...ehm...we are doing something together, so...I think...it keeps me something...like a...like a family...something... something similar, [...] not...as not as strong as family, but is like a group of people doing things together and [...], we were in a very similar situation.¹⁶

En un momento determinado, sin embargo, cuando ella deja de estudiar español (y, por lo tanto, deja de formar parte de la situación-acción de sus compañeros –que sí seguían con el curso–), su sentimiento de pertenencia disminuye. Y aun así, ella no abandona el grupo de WhatsApp, tal y como explica en la segunda entrevista en profundidad:

Julie: So I lost my...Slowly decreased my belongingness, because one thing is I am not doing BSP¹⁷ anymore, the other thing is the first year at the beginning was overwhelming and I had to catch up with everything, so I don't think I belong to that group anymore. But there is always something in this group that makes me...feel that I...I am still connected to this group, because it makes me...thinking back to the first days that we were together, and how we struggled, and we had fun without classes yet, without cases yet, and that was the fun before the term really began. Yes, I don't feel I belong, but I still feel a little bit of connection to the group, like sentimental value, yes¹⁸.

15 INV: ¿Puedes profundizar en lo que entiendes por «sentimiento de pertenencia»? ¿Qué es este «sentimiento de pertenencia» para ti? [Traducción de la autora].

16 [...] Creo que el sentimiento de pertenencia viene de que [...] estábamos en la misma situación: estábamos en Barcelona [...] y después... ehm... estábamos haciendo algo juntos, así que...Y creo que formamos algo como... como... como una familia... algo similar, [...] no... no tan fuerte como una familia, pero es un grupo de gente hace cosas y [...] estábamos en una situación muy similar. [Traducción de la autora].

17 El nombre del programa de español.

18 Julie: Así que perdí mi... lentamente decreció mi pertenencia, porque, por un lado, ya no estaba haciendo BSP2; y, por otro lado, el principio del primer año fue abrumador, y yo tenía que ponerme al día con todo, así que no creo que ahora siga perteneciendo al grupo. Pero siempre hay algo en este grupo que hace que... que sienta que yo... todavía estoy conectada con este grupo, porque...

Julie: So, this group I never quitted. It's still at the very very bottom of my list, but then this group I never quitted. I never wanted to quit as well¹⁹

Un año después, Julie retomó las clases de español. A pesar de que siguió en el mismo programa y en la misma universidad, estudió con otro profesor. Con esta experiencia se replanteó la importancia del papel del profesor; algo que ella, en el *focus group*, había afirmado que no era relevante. Uno de los aspectos sobre los que Julie reflexionó para determinar que papel del profesor era clave era, precisamente, el comportamiento de sus compañeros en el grupo de WhatsApp de la nueva clase de español:

Julie: The conversation in the [new WhatsApp] group is more about «where is the room? what is the homework page? and...is there a class today?» Is just...functional...even more functional than the first BSP group. We didn't speak of any jokes, [...] because in class we don't have any topic, or common joke or internal joke that we can joke about in WhatsApp group²⁰.

Se desprende de las palabras de Julie, pues, que el profesor anterior había favorecido la interacción entre los estudiantes a través del humor y, así, se interpreta que, para Julie, el ambiente de WhatsApp está influido por el ambiente de clase que, a su vez, está influido por el profesor.

7. Discusión de los datos

Las interacciones que se dan dentro del grupo de WhatsApp están relacionadas con rasgos propios de la identidad de ese grupo. Como se ha mostrado, tanto para Julie como para Tajfel (1972), el concepto de identidad de grupo se sustenta sobre el de pertenencia, y este puede tener componentes emocionales o funcionales. En un principio (en la primera entrevista en profundidad), Julie comentaba que la funcionalidad del grupo había evolucionado, y que en un primer momento había

me hace recordar los primeros días que pasamos juntos, y lo mucho que nos costó, y lo mucho que nos divertimos cuando todavía no había clases, ni casos, y esa fue una época muy divertida antes de que realmente empezara el trimestre. Sí, no siento que pertenezca, pero todavía siento un poco de conexión con el grupo, como un valor sentimental, sí. [Traducción de la autora].

19 Entonces, nunca he salido de este grupo. Sigue estando muy, muy al final de mi lista, pero al fin y al cabo nunca he salido de este grupo. Y tampoco he querido salir.

20 La conversación en [el nuevo] grupo de WhatsApp es más como «¿dónde es la clase? ¿cuál es la página de la tarea? y...¿hoy hay clase?» Es solo...funcional...todavía más funcional que el primer grupo de BSP. No tenemos ninguna broma, [...] porque en clase no hay ningún tema, o broma común o broma interna sobre la que podamos bromear en el grupo de WhatsApp. [Traducción de la autora].

sido «funcional» y luego, «emocional». Finalmente, Julie afirmaba en la segunda entrevista que el grupo de WhatsApp ya no cumplía ninguna función, puesto que la situación-acción que compartía con sus compañeros de clase había concluido. Aun así, ella nunca llega a abandonar el grupo de WhatsApp. De hecho, como Julie explica, nunca *había querido* abandonarlo. Del discurso se desprende que Julie acaba reconociendo –o intuyendo– que ella no seguía en el grupo por la funcionalidad –por el *qué*–, sino que seguía en el grupo por el *cómo*; por la forma que tenían de interactuar. Y esto es lo que permanece incluso cuando ella y sus compañeros dejan de compartir la situación-acción que les había unido en un principio.

Si bien la interacción entre los miembros del grupo de WhatsApp no era relevante para Julie –tal y como se desprende su discurso en la primera entrevista–, para otro de los participantes del estudio –Aakash– sí lo era, y lo formulaba con mucha contundencia desde el primer momento (entrevista 1). Y aun así, estos dos participantes que puede parecer que tienen visiones muy distintas tienen un punto en común: ambos coinciden en la importancia del papel del profesor en la Coconstrucción de la identidad de grupo.

8. Conclusiones

En el marco de la enseñanza-aprendizaje de ELE en el que se sitúa esta investigación, los resultados del presente trabajo invitan a la reflexión y a la sensibilización sobre la importancia del papel del profesor en la Coconstrucción de la identidad de grupo.

Tanto el proceso de investigación empleado –a través de métodos etnográficos y mixtos– como los resultados obtenidos cumplen el objetivo de comprender mejor los sistemas de CRS de los aprendientes de ELE. Aunque esta investigación se refiere a un caso singular, el procedimiento de elicitación y análisis de datos referentes al sistema de CRS de los estudiantes podría ser extrapolable a otras investigaciones. Con la aproximación al sistema de CRS de los aprendientes, también, como docentes, podemos reflexionar sobre el impacto que tenemos en sus procesos de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- AHEARN, L. (2001). Language and agency, *Annual Review of Anthropology*, 30, pp. 109-37.
- AHAD, Annie D. y ARIFF LIM, S. (2014). Convenience or Nuisance?: The 'WhatsApp' Dilemma en, *Procedia-Social Behavioral Sciences*, 155, pp. 189-196.

- BALLESTEROS, C. (2000). *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO). Un estudio de caso*. Universidad de Barcelona. Disponible en: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/1299#page=1>
- BANSAL, T. y JOSHI, D. (2014). A study of Student's experiences of mobile learning en, *Global journal of Human-social science*, 14(4), pp. 26-33.
- BROWN, J. D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BOUHNİK, D. y DESHEN, M. (2014). WhatsApp goes to school: Mobile instant messaging between teachers and students, *Journal of Information Technology Education: Research*, 13, pp. 217-231.
- CAMBRA, M.; BALLESTEROS, C.; PALOU, J.; CIVERA, I.; RIERA, M.; PERERA, J. y LLOBERA, M. (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral, *Cultura & Educación*, 17-18, pp. 25-40.
- CIFUENTES, O. E. y LENTS, N. H. (2011). Increasing student-teacher interactions at an urban commuter campus through instant messaging and online office hours, *Electronic Journal of Science Education*, 14(1), pp. 1-13.
- CHURCH, K. y de OLIVEIRA, R. (2013). What's up with WhatsApp? Comparing mobile instant messaging behaviors with traditional SMS. En: *15th International Conference on Human-Computer Interaction with Mobile Devices and Services*. Munich, Germany, pp. 352-361.
- DOERING, A.; LEWIS, C.; VELETSIANOS, G. y NICHOLS-BESEL, K. (2008). Preservice teachers' perceptions of instant messaging in two educational contexts, *Journal of Computing in Teacher Education*, 25(1), pp. 5-12.
- DÖRNYEI, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford y Nueva York: Oxford University Press.
- DURANTI, A. (2000). *Antropología Lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.
- FONS, M. (2014). Análisis de interacciones verbales en la formación de los docentes de lenguas, *Cultura & Educación*, 25(4), pp. 453-465.
- FONS, M. y PALOU, J. (2014). Representaciones de los profesores en torno a la didáctica del plurilingüismo. Un proceso de formación, *Tréma*, 42, pp. 114-127. Disponible en: <http://trema.revues.org/3242>
- GUTIÉRREZ, M.; GIMENO, A.; APPEL, C.; HOPKINS, J.E.; GIBERT-ESCOFET, M.I.; TRIANA, I. (2013). Improving learners' reading skills through instant short messages: a sample study using WhatsApp. En: *WorldCALL 2013-CALL: Sustainability and Computer-Assisted Language Learning: Conference Proceedings*, pp. 80-84. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/255718202_Improving_learners'_reading_skills_through_instant_short_messages_a_sample_study_using_WhatsApp

- HOGG, M. (2007). Uncertainty – Identity theory. En: M. P. Zanna (ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*. S. Diego, CA: Academic Press, 39, pp. 69-126.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2005). *Le discours en interaction*. París: Armand Collin.
- KVALE, S. y BRINKMAN, S. (2009). *Interviews: training the craft of qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- KRUEGER, R. (1994). *Focus groups: a practical guide for applied research*. Thousand Oaks: Sage publications.
- LANTOLF, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Nueva York: Oxford University Press.
- NICHOLSON, S. (2002). Socialization in the Virtual Hallway: Instant messaging in the asynchronous web-based distance education classroom, *The Internet and Higher Education*, 5(4), pp. 363-372. Disponible en: <http://scottnicholson.com/pubs/virthall.pdf>
- SALEM, A. A. (2013). The impact of Technology (BBM and WhatsApp Applications) on English Linguistics in Kuwait, *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 2(4), pp. 64-69.
- SANZ GIL, J. J. (2013). WhatsApp: Potencialidad educativa versus dependencias y adicción, *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 30. Disponible en: <http://diglobal.net/revistaDIM30/revista30bisOCwhatsapp.htm>
- STARK, S. y TORRANCE, H. (2007)[2005]. Case study. En: B. Someks y C. Lewis (eds.). *Research Methods in the social sciences*. Londres, Thousand Oaks, Singapur y Nueva Delhi: Sage Publications.
- TAJFEL, H. (1972). Some developments in European social psychology, *European Journal of social Psychology*, 2(3), pp. 307-322.
- VAN LIER, L. (2008). Agency in the classroom. *Sociocultural theory and teaching*. J. Lantolf y M. Poehner (eds.). Sheffield: Equinox Publishing.
- VÁZQUEZ, E., MENGUAL-ANDRÉS, S., ROIG-VILA, R. (2015). Análisis lexicométrico de la especificidad de la escritura digital del adolescente en WhatsApp, *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 53(1), I Sem., pp. 83-105.
- VIGOTSKY, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.
- WATSON-GECEO, K. A. (1988). Ethnography in ESL: Defining the Essentials, *TESOL Quaterly*, 22(4), pp. 575-592.
- WOODS, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- YEBOAH, J. y EWUR, G. (2014). The impact of WhatsApp Messenger Usage on Students Performance in Tertiary institutions in Ghana», *Journal of Education and Practice*, 5 (6), pp. 157-164.

Las oraciones finales con *Para* en español: análisis de errores en alumnado lusófono

JOAN SAPIÑA

1. Marco teórico: la lingüística contrastiva

La lingüística aplicada siempre ha tenido un interés en entender, explicar y mejorar el aprendizaje de lenguas extranjeras. Bajo ese gran paraguas se han desarrollado diferentes teorías englobadas en una disciplina común de gran tradición y trayectoria en la comunidad científica: la lingüística contrastiva (LC). Desde que fueron publicados los trabajos de Charles Fries (1945) y de Robert Lado (1956) el auge de los estudios basados en el Análisis Contrastivo (AC) ha sido notorio. El AC pretende detallar las semejanzas y las diferencias que hay entre dos sistemas lingüísticos con el objetivo no solo de identificar áreas de dificultad sino también de predecir los errores que cometerá el alumnado, puesto que se entiende que los errores son explicables a raíz de las diferencias encontradas entre la L1 y la L2 (o lengua extranjera). Sin embargo, esta premisa fue fuertemente rebatida y, desde otra perspectiva, el Análisis de Errores (AE)¹ entendió, posteriormente, que los errores no son marcas negativas, sino que:

los errores son estrategias, ensayos, pasos necesarios para aprender y guiños que se nos hacen al profesor y al investigador —y al mismo aprendiz— para indicarnos por dónde y cómo se camina, así como para señalar nos dónde radican las dificultades reales (Fernández, 1996: 8).

Así pues, «el AE debe ser el punto de partida y el análisis contrastivo, un modelo que pueda ayudarnos a resolver algunos de los problemas planteados» (Santos

1 Hemos incluido el AE y la Interlengua como parte integrante de la LC, recogiendo la clasificación que Isabel Santos Gargallo (1993) propone.

Gargallo, 1993: 72). Esta interpretación positiva del error, aunque superadora del modelo de AC, seguía centrando el análisis del proceso de aprendizaje en los errores y habrá que esperar a la década de los 70 para encontrar una serie de lingüistas que apostaron por observar y poner su atención en todo el proceso de aprendizaje, independientemente de si se obtenía el éxito o no, en otras palabras, incluir en las investigaciones los aciertos y estructuras que no presentaban grandes dificultades ni divergencias con la L2. Así pues, Selinker (1972) fijó el concepto de Interlengua (IL) superando el modelo de AE de la época. La IL, por tanto, se entendería como el sistema lingüístico del estudiante de una L2, que media entre la L1 y la lengua meta L2, cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por las nuevas estructuras y vocabulario que el alumnado adquiere.

Los estudios sobre la IL han sido numerosos y han tenido una amplia recepción en todo el mundo, tanto en la comunidad investigadora como entre docentes, que han señalado la utilidad de tener en consideración sus aportes para crear material educativo. En consecuencia, hoy en día disponemos de estudios sobre la IL de aprendientes de todo tipo de combinaciones L1-L2. Sin duda, la expansión de estos estudios, así como de la LC, no ha estado exenta de críticas y polémicas en torno a diversos temas, tales como el desarrollo de la versión fuerte o débil del AC, los límites al AE, pues muchos estudios se centraron en analizar las producciones del alumnado en un contexto no comunicativo o bien las disquisiciones sobre la propia recogida de datos, ya que, como señala Liceras (1992: 19) «hay un problema que subyace al análisis de los datos de producción en general y a los de producción espontánea en particular: el de la relación entre producción y conocimiento».

No es menester de este artículo recoger todas las aportaciones de la LC, así como las divisiones teóricas entre el llamado AC fuerte y débil, o las diferentes perspectivas que desarrollaron importantes referentes de esta disciplina como Tarone, Selinker, Corder y otros muchos más investigadores. Sin embargo, conviene destacar que la IL introdujo y divulgó ampliamente conceptos tan importantes en la LA para la enseñanza de lenguas extranjeras como: transferencia, pudiendo ser negativa o positiva; interferencia, tanto la interlingüística como la intralingüística; y fosilización.

2. Método

Antes de describir la metodología, es importante considerar que esta ha sido escogida teniendo en consideración que los objetivos del estudio son: a) la identificación de zonas de dificultad para el aprendizaje de Español como Lengua Extranjera (ELE) en alumnado lusófono, mayoritariamente de nacionalidad portuguesa;

b) la obtención de datos relevantes que muestren los diferentes tipos de errores cometidos en las oraciones finales introducidas por *para + infinitivo* o *para que + subjuntivo*; c) el análisis de factores que motiven y expliquen los errores cometidos, en relación a la selección modal. Por ese motivo, en este estudio se pondrá el acento en los errores relacionados con la selección modal, dejando para otros estudios el análisis de los errores de cariz morfológico.

La metodología empleada en el siguiente estudio ha sido el AC en su versión débil, es decir, usado para identificar un área de dificultad donde hay divergencias entre la L1-L2 y para «diagnosticar y explicar las desviaciones descubiertas» (Santos Gargallo, 1993: 38), por tanto, se descarta la posibilidad de predecir errores mediante el AC. De hecho, se ha seguido en la medida de lo posible la metodología propuesta por S.N. Sridhar, reformulada por Santos Gargallo (1993: 85) estableciendo los siguientes puntos: a) determinación de los objetivos (explicados unas líneas más arriba); b) descripción del perfil del informante; c) selección del tipo de prueba; d) elaboración de la prueba; e) realización de la prueba; f) identificación de los errores; g) clasificación de los errores de acuerdo con una taxonomía; h) determinación estadística de la recurrencia de los errores; i) descripción de los errores en relación a las causas; j) identificación de las áreas de dificultad; k) programación de una terapia del error; l) determinación de la irritabilidad causada en el oyente y; m) determinación de las implicaciones didácticas en la enseñanza. Estos tres últimos puntos, dadas las limitaciones de espacio del artículo son brevemente esbozados.

2.1. Descripción del contexto y participantes

En este estudio han participado un total de 99 estudiantes de dos instituciones de enseñanza superior de Portugal: Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, del Instituto Politécnico do Porto y, además, la Escola Superior de Educação, del Instituto Politécnico de Bragança.

Las características identificativas de este alumnado son: a) aproximadamente un 95 % ha nacido entre los años 1997-1999; b) el 70 % son mujeres; c) pertenecen a grados donde el español es una disciplina obligatoria: Comunicação Empresarial, Assessoria e Tradução, Línguas Para Relações Internacionais y, por último, Línguas Estrangeiras: Inglês e Espanhol y; d) todo el alumnado cumple los requisitos para ser evaluado: un mínimo de asistencia del 80 %.

En conclusión, se trata de un contexto de enseñanza formal, para adultos y conducente a un título de Grado. Además, el contexto en el que se han recogido los datos corresponde al examen final de la disciplina, aspectos que conllevan una serie de condicionantes y limitaciones, que son enunciados en el subapartado 2.4.

2.2. Instrumentos

El ejercicio consta de ocho ítems, que corresponden a ocho frases con espacios en blanco que el alumnado debía completar usando el verbo adecuadamente. Esta prueba pretende dilucidar, primero, si las oraciones finales con *para* son un área de dificultad y, en segundo lugar, si hay algún otro aspecto de carácter sintáctico o semántico que influya en la selección modal errónea en las oraciones finales. En consecuencia, las ocho frases recogen oraciones finales con diferentes características: 1) hay oraciones donde es obligatoria la selección bien de subjuntivo o bien del infinitivo. Además, hay otras oraciones en que es aceptable la selección modal tanto de una opción como de otra, especialmente en la lengua oral; 2) hay oraciones finales nucleares y periféricas, es decir, algunas oraciones finales adquieren un valor semántico condicional (Porto Dapena, 1991: 208-220) y, por último; 3) hay oraciones con diferentes rasgos morfosintácticos: oraciones negativas-positivas, sujeto personal-impersonal, verbo de la oración subordinada regular-irregular.

Así pues, antes de mostrar la prueba realizada, es conveniente señalar que el ejercicio solicita al alumnado que incluya el nexo subordinante *que* cuando sea necesario, ya que cualquier ejercicio que pretenda practicar o evaluar la diferencia entre *para + infinitivo* y *para que +subjuntivo* necesita no mostrar ese nexo. Consecuentemente, hay una oración que selecciona infinitivo y que, por tanto, no será tenida en cuenta a efectos del estudio, es decir, los ítems del AE son siete, pues eliminamos la frase 6. La prueba para el estudio es la siguiente:

Utilice *para / para que* en las siguientes frases, conjugando el verbo si es necesario y añadiendo «*que*» si lo considera adecuado.

- (1) Hoy hemos escrito el contrato para _____ (el jefe, revisar) el documento lo más rápido posible.
- (2) Para _____ (ellas, hablar) bien de ti, tendrás que hacer las paces y pedir perdón.
- (3) Tienes que comprarles las entradas rápidamente para _____ (ellos, no perderse) el espectáculo.
- (4) Seguro que la nueva Directiva te asciende para _____ (tú, dirigir) el nuevo proyecto.
- (5) Para _____ (vosotros, conseguir) vender la casa, la inmobiliaria tendrá que anunciarla en internet.
- (6) La productora de TV ha seleccionado a los mejores candidatos para _____ (la productora de TV, poner) en marcha el concurso televisivo.
- (7) Yo planifico todo con mucho detalle para _____ (todo, ir) genial y sin problemas de última hora.
- (8) Para _____ (nosotros, ser) los mejores, el entrenador deberá exigirnos mucho más.

2.3. Condicionantes y limitaciones

Al tratarse de una prueba realizada en un momento de evaluación y de corte estructural hay una serie de condicionantes que deben ser tenidos en cuenta. Dicha prueba solo mide la competencia gramatical, pues la lengua no se usa en un contexto real o comunicativo y, además, está relacionado únicamente con la escritura.

Hay una serie de factores afectivos que condicionan los resultados: mayor nivel de estrés y de motivación, alta preparación previa y estudio, ansiedad y expectativas, mayor número de hipercorrecciones y menor espontaneidad en las respuestas.

Siendo conscientes de que el número reducido de ítems, así como la carencia de una dimensión longitudinal le confiere una menor profundidad al estudio, creemos que este trabajo puede ayudar a trazar un camino por el que, más adelante, continuar los estudios, ya que el presente artículo forma parte de una serie de trabajos asociados a una investigación doctoral de AC y AE en la selección modal de aprendientes lusófonos.

3. Análisis constrativo: oraciones finales con para en portugués y español

Es ampliamente conocido que la lengua portuguesa comparte muchísimas características con la lengua española. Así pues, respecto a las oraciones finales, ambas lenguas van a compartir algunos rasgos, puesto que las dos lenguas seleccionan, de forma general, por un lado, infinitivo para la oración subordinada cuando hay coincidencia² en los sujetos de la oración principal y la subordinada y, por otro lado, seleccionan subjuntivo cuando ese sujeto no coincide. Sin embargo, hay importantes excepciones a esta norma, tanto en el uso como en la gramática.

Respecto al portugués, hay otra posibilidad tanto para oraciones con sujeto coincidente como para aquellas con sujeto no coincidente: el infinitivo flexionado (Inf. Flex.)³. Este infinitivo se conjuga y se admite en ambos contextos:

- 2 Preferimos usar el concepto de coincidencia de sujetos y no el de correferencialidad porque, como más adelante veremos, hay casos de correferencialidad en la frase, pero no de coincidencia de sujetos en la oración subordinante y subordinada.
- 3 Usaremos la nomenclatura de infinitivo flexionado (abreviado como Inf. Flex.), aunque otros autores se decantan por denominarlo infinitivo personal o conjugado. El Inf. Flex. permite la presencia de un sujeto explícito y sus formas son las siguientes:

Eu	Cantar / Comer / Pedir
Tu	Cantar / Comer / Pedir + es
Ele / Ela / Você	Cantar / Comer / Pedir
Nós	Cantar / Comer / Pedir + mos
*Vós (no se usa en la lengua actual)	Cantar / Comer / Pedir + des
Eles / Elas / Vocês	Cantar / Comer / Pedir + em

- (1) Elas esperam o fim de semana para ir / irem ao cinema.
- (2) Ele tem telefonado todos os dias para (nós) conhecermos as novidades.

El Inf. Flex. es un asunto ampliamente estudiado en la lingüística portuguesa, pero no exento de problemas y polémicas respecto a su selección y a los factores que la favorecen. Sería imposible reflejar todos esos aspectos en este trabajo, no obstante, es necesario destacar que en muchos contextos sintácticos del portugués y, en concreto, en las oraciones finales con *para* la selección del Inf. Flex. es libre y, dependiendo de la perspectiva del lingüista, se señalan algunos factores que pueden favorecerla: presencia / ausencia de concordancia con el tiempo, asignación de caso, factores pragmáticos, distancia entre el Inf. Flex. y el elemento del que depende, el carácter finito/infinitivo, grado de disociación sintáctica, etc. (Vanderschueren, 2013: 115-129).

Asimismo, tanto el portugués como el español no siempre seleccionan subjuntivo en este tipo de oraciones. Como bien señalan Carmen Galán (1992) y M^a Ángeles Sastre (1997) hay contextos, como las preguntas retóricas, algunos tipos de oraciones atributivas y algunas cláusulas de relativo en las que es posible seleccionar indicativo. Sin embargo, estos casos más particulares no son objeto de nuestro estudio:

- (1) Para que aprendas a escribir a máquina es para lo que te ha comprado tu padre la máquina de escribir.
- (2) El poco tiempo que llevas en España has aprendido mucho.
- (3) ¿Para qué se va uno a engañar?

En conclusión, el AC nos permite encontrar un contexto sintáctico en el que hay una pequeña divergencia por el uso libre y alternativo del Inf. Flex. que, en principio, no debería causar grandes interferencias, puesto que la selección modal del infinitivo y del subjuntivo es coincidente y, en consecuencia, podría darse un fenómeno de transferencia positiva.

4. Resultados del análisis de errores

En el apartado anterior concluíamos que en el alumnado lusófono podría producirse un doble proceso de transferencia: a) positiva en la transferencia de la estructura *para + infinitivo* y *para que + subjuntivo*; b) negativa por causa de la interferencia provocada por el Inf. Flex. cuya selección es libre en ambos contextos.

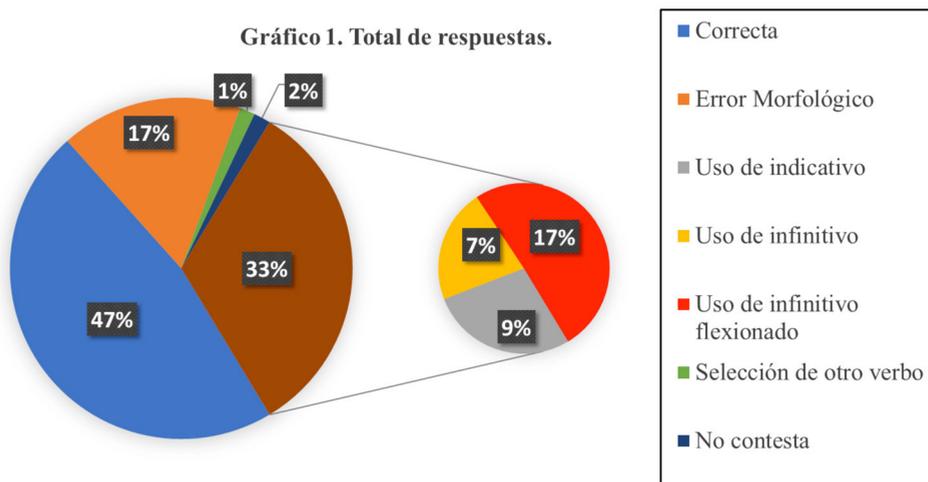
Los resultados, por el contrario, indican un alto nivel de interferencia en todos los ítems, excluyendo siempre la oración número seis, y una alta frecuencia de

errores en la selección modal. Por ese motivo, los tipos de respuesta estudiados en esta prueba son los siguientes: a) respuesta correcta; b) error morfológico, siempre y cuando la selección modal sea correcta⁴; c) selección incorrecta de indicativo; d) selección incorrecta de infinitivo; e) selección incorrecta de Inf. Flex.; f) la selección de otro verbo conjugado correctamente y, por último; g) no contesta.

Si analizamos el número total de respuestas, 693, observamos que se distribuyen de la siguiente manera (véanse Tabla 1 y Gráfico 1 con los porcentajes):

Tabla 1
Total de respuestas de acuerdo con la taxonomía

Respuesta correcta	Error morfológico	Selección de indicativo	Selección de Infinitivo	Selección de Inf. Flex.	Selección de otro verbo	No contesta
326	119	63	49	115	10	11

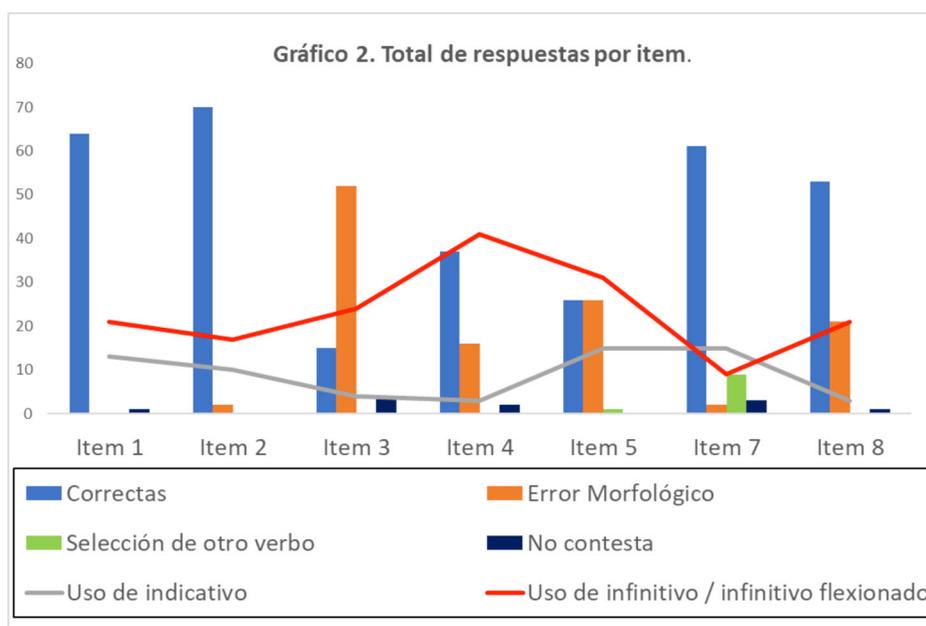


Estos resultados demuestran que, por un lado, hay una alta frecuencia de errores en la selección modal en su conjunto, suponiendo un 33 % de las respuestas totales, mientras que los errores morfológicos, aunque numerosos, suponen casi una quinta parte de las respuestas totales. En ese sentido, creemos que los

4 A pesar de que los errores morfológicos se producen de forma generalizada y, por tanto, es un error independiente de la selección modal, solo son recogidos aquellos casos en los que el error morfológico aparece en solitario. En consecuencia, se obvia en el plano estadístico que los errores morfológicos coexisten con la selección incorrecta de indicativo, por ejemplo.

errores morfológicos debían adquirir mayor importancia dado que hay dos hechos que favorecen la frecuencia de los mismos: 1) el alto número de verbos irregulares (5/7) y; 2) es el primer contacto con el subjuntivo en el contexto de aprendizaje formal. A pesar de estos dos factores, también es necesario señalar que los aprendientes lusófonos disponen de cierta «ventaja» en el aprendizaje del español, puesto que en su L1 comparten la mayoría de aspectos y, especialmente, en relación con el subjuntivo y su uso, en otras palabras, debemos tener en consideración que hay una transferencia positiva de su L1, sin obviar la proximidad territorial, un contacto frecuente con la lengua española y un amplio conocimiento cultural del portugués medio sobre las culturas hispanas y, en concreto, la española.

Respecto a la selección modal, los resultados nos permiten constatar que este fenómeno es un error transversal, pues en todos los ítems hay un porcentaje considerable de respuestas incorrectas tanto en indicativo como en infinitivo o Inf. Flex. Si atendemos a los datos por ítems podemos deducir una serie de fenómenos que ocurren en este estadio de aprendizaje del alumnado, no obstante, es necesario señalar que en la siguiente gráfica se han agrupado las categorías de infinitivo e Inf. Flex., ya que en los ítems donde el infinitivo aparecía se estaba refiriendo, en realidad, al infinitivo flexionado, puesto que se usaba en los ítems con 1ª o 3ª persona y casi siempre con presencia del sujeto antes del Inf. Flex.:



En relación a los fenómenos que ocurren en este estadio de aprendizaje, en primer lugar, la selección de infinitivo y de Inf. Flex. es una respuesta frecuente en todos los ítems, siendo el error con mayor aparición en los ítems donde los verbos son regulares (ítems 1 y 2) e incluso la respuesta más numerosa en los ítems 4 y 5. La mayor frecuencia (siempre con un indicador superior a 20) de la selección del Inf. Flex. / infinitivo en los ítems 3, 4 y 8 puede estar motivada por la irregularidad morfológica del verbo, y así entenderíamos que la concomitancia de un verbo irregular y un contexto donde la selección del Inf. Flex. es libre en la L1 favorece la transferencia negativa.

Asimismo, los ítems 3, 4 y 8 son ejemplos de oraciones en las que sería aceptable el uso de infinitivo en español, aunque podría producirse alguna pérdida de información, como la marca personal, no siempre claramente recuperable por el contexto. Así pues, como señala Galán (1992: 123-127), hay una serie de factores que propician las estructuras de *para + infinitivo* a pesar de que no haya un sujeto coincidente en la oración principal y subordinada. Entre esos factores se señala que la alternancia infinitivo / subjuntivo se justificaría si en la oración regente hay un pronombre (complemento directo o indirecto) que representa al sujeto de la subordinada. Esta circunstancia se produce en los ítems 3 y 8 (complemento indirecto) y 4 (complemento directo). Por eso, en esos casos hemos recogido a efectos estadísticos las respuestas de infinitivo como erróneas. En conclusión, el principal error se debe a una transferencia negativa de la L1, en un contexto sintáctico que según el AC presentaba una divergencia menor.

Respecto a la selección de indicativo, se observa que, aunque de menor envergadura que la selección de infinitivo / Inf. Flex., también se trata de un fenómeno transversal, puesto que es frecuente en todos los ítems, pero con tendencia a disminuir su presencia en aquellos ítems donde la selección de infinitivo / Inf. Flex. alcanza sus mayores cotas. A pesar de esa correlación negativa, nada indica que la aparición del indicativo se deba a una transferencia negativa o a una interferencia intralingüística, sino más bien a una combinación de tres factores: a) un fenómeno de simplificación de la gramática que reforzaría el indicativo como modo no marcado, frente al subjuntivo como modo marcado; b) un mayor grado de conocimiento y de confianza del alumnado cuando selecciona el indicativo en vez del subjuntivo, y por último; c) una confusión de la morfología en la que se seleccionaría la vocal temática errónea, es decir, la del indicativo y no la del subjuntivo, probablemente motivado por la inestabilidad de esa morfología en su IL, ya que ha sido su primer contacto dentro del aprendizaje formal con el subjuntivo.

Con respecto al resto de categorías, cabría destacar que un 2 % de las respuestas se han dejado en blanco, concentradas en los ítems con verbos irregulares,

así como un 1 % de las respuestas totales son correctas, pero en las que el alumnado ha optado por cambiar el verbo que debían conjugar en la oración subordinada, es decir, si debían conjugar el verbo ir, han usado el verbo salir u otro cualquiera, por ejemplo. Estos fenómenos de mucha menor frecuencia se deben, probablemente, a la evitación de estructuras o de morfologías irregulares, producto de la inestabilidad que tanto la morfología como la selección del subjuntivo tiene la IL de los informantes.

5. Conclusiones

En primer lugar, con este estudio se puede concluir que el AE, combinado con el AC, es un método eficaz para identificar áreas de dificultad en el aprendizaje de una lengua extranjera, así pues, concretamente, los resultados indican con claridad que las oraciones finales introducidas por *para* son un contexto sintáctico de alta dificultad, a pesar de las limitaciones que señalamos en el apartado 2.4.

En segundo lugar, el error de mayor frecuencia es la incorrecta selección modal, a pesar de que en líneas generales el portugués no selecciona de forma diferente en este contexto, sino que en su L1 contempla una alternativa más: el Inf. Flex. De hecho, de entre todos los errores sobresale esta transferencia negativa como el de mayor frecuencia, junto con los morfológicos, y, sin duda, el que probablemente mayor irritabilidad en el oyente causa.

En tercer lugar, la selección incorrecta del indicativo puede estar señalando una reconfiguración en su IL, producto de una inestabilidad y del estadio en el que se encuentra su aprendizaje. Es más, este fenómeno contraviene no solo las normas de gramaticalidad de la L2 sino también de la L1. Por ese motivo, podría ser interesante realizar un análisis longitudinal para observar si los errores en la selección modal se superan en niveles superiores o si bien acaban fosilizándose en la IL, así como ampliar los estudios de la IL a la escritura y a la oralidad, no solo con ejercicios estructurales.

Por último, y no menos importante, dado que los resultados de este AE muestran que este contexto sintáctico presenta dificultades para el aprendizaje del alumnado lusófono, entre otros motivos por la transferencia negativa, sería necesario en otros estudios elaborar terapias del error y material pedagógico teniendo en consideración la problemática aquí explicada. Así pues, resulta especialmente importante tener este aspecto en consideración, no solo en la elaboración de unidades didácticas para alumnado lusófono sino también contemplar estos aspectos para elaborar un material eficaz que evalúe los verdaderos niveles de competencia gramatical (y no solo gramatical) de lusófonos.

Referencias bibliográficas

- BECHARA, E. (2012). *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- FERNÁNDEZ, M. S. (1996). Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje de E/LE: tratamiento didáctico. En: *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II: actas del VI Congreso Internacional de ASELE*:(León 5-7 de octubre de 1995), pp. 147-154. Oviedo: Servicio de Publicaciones.
- FERNÁNDEZ, M. S. (1997). *Interlengua y análisis de errores: en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- FRIES, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Michigan: The University of Michigan Press, cop.
- GALÁN RODRÍGUEZ, C. (1992). *Las oraciones finales en español. Estudio sincrónico*. Anuario de Estudios Filológicos, Anejo, 9. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- LADO, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: applied Linguistics for Language Teachers*. Michigan: The University of Michigan Press, cop.
- LICERAS, J. M. (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.
- PORTO DAPENA, J. Á. (1991). *Del indicativo al subjuntivo. Valores y usos de los modos del verbo*. Madrid: Arco/Libros.
- SANTOS GARGALLO, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- SASTRE, M. Á. (1997). *El subjuntivo en español*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- SELINKER, L. (1972). *Interlanguage*. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), pp. 209-232.
- VANDERSCHUEREN, C. (2013). *Infinitivo y sujeto en portugués y español: Un estudio empírico de los infinitivos adverbiales con sujeto explícito* (Günter Holtus y W. Schweickard, eds.) Beihefte zur Zeitschrift für Romanische Philologie (Vol. 377). Berlin, Germany: Walter De Gruyter.

La alternativa de la vocal e frente al masculino genérico, la identidad étnica y la motivación hacia el español como L1/L2/LE. Preliminares de un estudio desde la perspectiva psicosociológica de la etiolingüística

MIGUEL ÁNGEL SARMIENTO SALINAS
Linneuniversitetet, Sweden

1. Introducción

En Asele 2013 se presenta el trabajo *Etiolingüística. Una perspectiva multidisciplinaria y ecológica para los estudios de la conducta lingüística. Identidad étnica, motivación y ELE/L2* (Sarmiento, 2013). Allí se muestran las bases de la «etiolingüística» (Sarmiento, 2005) y se muestran los resultados de un análisis de correlación estadística entre la identidad étnica de un grupo minoritario en Suecia y su motivación hacia el uso del español. Dicho análisis mostró una correlación positiva, vale decir que a medida que aumentaba el índice de identidad étnica favorable al grupo minoritario, aumentaba el índice de motivación hacia el uso del español. Dicha tendencia se mostró incluso respecto de la muestra del mismo grupo minoritario, pero nacida en Suecia. En ese trabajo se termina con la pregunta si dicha correlación se presentaría en el grupo mayoritario de Suecia respecto de ELE.

Continuando con dicha línea de trabajo, y siempre dentro de la etiolingüística, en Asele 2014 se presenta el trabajo *La e para la desexualización del género en beneficio de la motivación de ELE en Suecia. Revitalizando la propuesta de Álvaro García Mesequer* (Sarmiento, 2014). Allí nos alineamos con Álvaro García, quien propone el uso de la *e* para evitar el masculino genérico. Consideramos que dicha alternativa tendría mayores efectos motivadores hacia el aprendizaje de ELE por parte de los hablantes que tienen el sueco como lengua materna, ya que estaría más cerca de sus variables culturales dentro de su identidad étnica. Cabe destacar lo embarazoso que suele resultar para el profesorado de ELE en Suecia enseñar el uso del masculino genérico a estudiantes que no tienen en su lengua materna la desinencia de género y, además, un agudo sentido respecto de la igualdad de valoración entre

las personas. Para ese estudiantado resulta extraño que haya que dirigirse a un público casi exclusivamente conformado por mujeres con la opción del masculino. En dicho terreno, el masculino genérico del español se estrella con un contexto de elevada valoración de la igualdad entre las personas. Paralelamente, el debate global del lenguaje inclusivo no ha sido, por cierto, ajeno a la lengua sueca, sino muy por el contrario, aunque sin la ferocidad de otras latitudes. Es aquí donde surge la pregunta de la eventual relación, por parte de los no nativo hablantes de español (suecos en este caso), entre identidad étnica, motivación y masculino genérico.

En principio, tres son los objetivos finales de esta investigación. El primero es determinar de qué forma (positiva, negativa o indiferente) influiría el uso del masculino genérico en la motivación de los hablantes no nativos del español hacia el aprendizaje de ELE/L2. El segundo es proyectar (L1, L2 y ELE) las probables consecuencias, particularmente respecto del actual paradigma del género gramatical del español, de la lucha que se está dando entre, por una parte, un masivo y ascendente movimiento de hablantes que exigen un lenguaje inclusivo, movimiento que en América Latina se ha identificado con el uso de la vocal *e* y, por otra, un grupo antagonista que ha recibido el respaldo de un grupo en posición de «autoridad académica» representado por la RAE, que ha declarado recientemente en la presentación del *Libro de estilo de la lengua española* que tal cambio resulta «innecesario»¹, abogando por la mantención del uso actual del masculino genérico. Incluso en alguna ocasión se ha pasado del juicio de necesidad a calificar derechamente dicha alternativa vocálica como un acto que no es «correcto», afirmación que no resulta difícil asociar con el lema: «Pule, fija y da esplendor», que data de 1713. Así, en su sección de Preguntas frecuentes la RAE explica que: «[...] *los alumnos* es la única forma correcta de referirse a un grupo mixto, aunque el número de alumnas sea superior al de alumnos varones»².

Lamentablemente, por razones de espacio, tal como lo hice en mi presentación en el maravilloso Congreso de ASELE en Santiago de Compostela, en este trabajo solo se podrá avanzar en algunos aspectos preliminares de nuestros objetivos. Intencionalmente se ha querido presentar aquí lo más controvertido, con el no disimulado objetivo de mantener y profundizar una discusión que, lejos de haber concluido con la presentación del *Libro de Estilo de la Lengua Española* (RAE, 2018), está prendiendo cada vez más en todo el mundo hispanohablante,

1 RAE. <http://www.rae.es/noticias/presentacion-del-libro-de-estilo-de-la-lengua-espanola>. [Consulta: 30/11/2018]; <https://twitter.com/raeinforma/status/955704857138225157?lang=sv> [Consulta: 30/11/2018].

2 RAE. <http://www.rae.es/consultas/los-ciudadanos-y-las-ciudadanas-los-ninos-y-las-ninas>. [Consulta: 30/11/2018]. Cursiva del autor.

particularmente en el continente americano: el masculino genérico. Su origen, sus consecuencias y su futuro. Prueba de esto son los movimientos en tal sentido en Argentina y en Chile, por ejemplo. De esta forma, en Chile el reclamo del uso de la lengua inclusiva representada por la vocal *e* frente al masculino genérico, llegó no solo a las autoridades políticas, sino también a la universidad, donde un grupo de estudiantes logró que fuera aceptado su uso³.

2. El masculino gramatical como género no marcado: ¿mito o realidad?

En un artículo de opinión titulado *El género no marcado* (Álvarez de Miranda, 2012) el autor afirma: «Es ingenuo pretender cambiar el lenguaje para ver si cambia la sociedad». Luego, previa entrega a modo de premio de consuelo de algunos ejemplos de prevalencia del femenino, afirma:

Ya sé que estos ejemplos de ligera prevalencia del femenino implican muy parva compensación. Espero, al menos, que sirvan, como lo pretende la totalidad de este artículo, para relativizar las cosas, desdramatizando a todo trance una terca realidad contra la que es estéril estrellarse: *la condición inamovible del masculino como género no marcado*.

El fatalismo de la opinión de Álvarez de Miranda no suena del todo justificado a la luz de lo que está ocurriendo en América, donde vive la no despreciable proporción de poco más del 90 % de los hablantes del español, más conocido como castellano por esas tierras. Allí, ese choque con lo que él llama «terca realidad», no podría calificarse de «estéril» como él lo hace.

Álvarez de Miranda (2012) hace un reconocimiento que, no obstante plantearse como a la carrera y casi como una mera curiosidad, resulta muy importante para desmitificar el argumento de que el uso del masculino genérico no tiene ninguna relación con el sexo de las personas, sino que obedece a su condición de género no marcado, condición que no se explica, sino que se mantiene como especie de dogma de fe misterioso. Álvarez de Miranda empieza con una pregunta:

¿Y por qué es el masculino, en vez del femenino, el género no marcado? Buena pregunta, para cuya compleja respuesta habríamos de remontarnos, en el plano lingüístico, hasta el indoeuropeo, y en el plano antropológico hasta muy arduas consideraciones, en las que no pienso engolfarme, acerca del predominio de los modelos patriarcales o masculinistas. Efectivamente, *es más que posible que la condición de*

3 <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2018/06/14/909852/Companeres-nosotres-y-todes-Universidad-Diego-Portales-implementara-el-uso-de-un-lenguaje-inclusivo.html> [Consulta: 30/11/2018].

género no marcado que tiene el masculino sea trasunto de la prevalencia ancestral de patrones masculinistas. Llámeseles, si se quiere, machistas, y hablese cuanto se quiera de sexismo lingüístico (Alvarez de Miranda, 2012).

Aquí hay un reconocimiento por parte de un integrante de la RAE que el uso del masculino como género no marcado (o genérico) habría tenido su origen en la visión del hombre y la mujer en la sociedad, donde el hombre prevalecía sin contrapeso sobre la mujer. Esto podría calificarse como un valioso argumento académico para desmentir el argumento que en la construcción del masculino genérico no hay relación alguna con el sexo de las personas. Antes bien, se podría decir que, en realidad, en su origen se habría tenido la clara intención de petrificar por los siglos de los siglos la superioridad y prevalencia del hombre sobre la mujer. Lo que al parecer se olvida en la justificación del actual uso del masculino genérico al desvincularlo por completo del sexo de las personas, es que la sociedad ha cambiado mucho desde los tiempos del indoeuropeo, y quienes fueron avasallados en el pasado tarde o temprano despiertan y exigen su puesto y derechos en el mundo.

Partiendo del reconocimiento que hace Álvarez de Miranda, iremos mostrando pasajes históricos en la formación de la idea de la prevalencia del hombre sobre la mujer y cómo ello, como es natural ante tanta insistencia que fue llevada a la práctica incluso con acciones bestiales concretas, habría terminado plasmándose en la lengua, y no me refiero sólo al español, sino también a otras lenguas europeas. En este desarrollo, que lo plantearemos a partir de las ideas de grandes pensadores que circularon en el mundo, se destaca la imagen de la mujer como un ser sobre el cual cayeron las peores acusaciones y acciones. Con ello, por cierto, se elevaba y afirmaba la superioridad y prevalencia del hombre. El objetivo es comenzar a demostrar que lo que Álvarez de Miranda califica como una *posibilidad*, en realidad es una *certeza* que bien puede derribar el mito de que el masculino genérico nada tiene que ver con el sexo de las personas.

2.1. Influencias históricas sobre la imagen de la mujer y su rol en la sociedad

En distintas publicaciones se reproducen, desde variados ángulos, los pensamientos que en distintas épocas han tenido pensadores ilustres respecto de la mujer. No deja de sorprender la reiterativa imagen negativa que de ellas tienen tales pensadores. A modo de ejemplo podemos referir las siguientes opiniones:

- Hesiodo (600-700 AC) considera a la mujer como una fuente del mal, un castigo eterno para los varones, aunque también, un mal necesario que

podía ser útil para la realización de los quehaceres del hogar (Lujan y Napoli, 2012:908).

- Según Platón (427 - 327 AC), las mujeres son resultado de una degeneración física del ser humano (Dubé, 2017:104).
- Aristóteles (384 - 322 AC) consideró a las mujeres seres humanos defectuosos (Dubé, 2017:104).

No hay que perder de vista la gran influencia que durante siglos ejercieron estos filósofos sobre la construcción del programa mental de los pueblos, donde evidentemente la mujer, a quien se le atribuían condiciones muy negativas, ocupaba un lugar ínfimo y siempre bajo el control del hombre.

No menos negativas eran las opiniones de algunos de los llamados padres de la Iglesia, quienes, por ejemplo, afirmaban:

- Ambrosio (340-357 DC) «El apóstol quiere que las mujeres, que son manifiestamente inferiores, estén sin falta, para que la Iglesia de Dios sea pura» (Ambrosio. De Timoteo 3-11).
- Agustín (354-430 DC) «No puede dudarse, de que está más en consonancia con el orden de la naturaleza que los hombres gobiernen sobre las mujeres, antes que las mujeres sobre los hombres» (Agustín, Sobre la concupiscencia, Libro I, capítulo 10).

Saltándonos un trecho, llegamos a un momento particularmente dramático de la historia de Europa: La Inquisición y la caza de las brujas.

Se publica 1487, en Alemania, una especie de manual para la caza de brujas bajo el título *Malleus Maleficarum*⁴ (Kramer y Sprenger, 1487). Este manual se aplicó en Europa por cerca de 200 años en las tareas propias de la Inquisición en la caza de brujas. En este texto se les da un nuevo impulso a las antiguas ideas sobre la mujer, lo que queda reflejado en los siguientes pasajes del manual:

- Toda la brujería proviene del apetito carnal que en las mujeres es insaciable.
- La superstición se encuentra ante todo en las mujeres, y la mayor cantidad de los brujos son del sexo frágil porque las mujeres son más crédulas, más propensas a la malignidad y embusteras por naturaleza.
- El pecado que nació de la mujer destruye el alma al despojarla de la gracia, y todos los reinos del mundo han sido derribados por mujeres.

4 El título completo es *El Martillo de las brujas. Para golpear a las brujas y sus herejías con poderosa maza*.

- Una mujer es hermosa en apariencia, contamina al tacto y es mortífero vivir con ella.
- Existen tres vicios generales que tienen un especial dominio entre las mujeres: la infidelidad, la ambición y la lujuria.

Siguiendo este manual, los inquisidores lograron condenar, incluso a la muerte, a miles de inocentes, en su gran mayoría mujeres ya que el brujo era una excepción. No es difícil pensar la gran influencia que tuvo este libro en la población donde se aplicó, que significó remarcar la imagen extremadamente negativa de la mujer y su posición en la sociedad. De esta forma, el contenido de este manual pasa a formar parte de la construcción del programa mental de la gente de la época y, a través de ellas, se extiende y consolida en las mentes de las generaciones venideras.

Pasando a la España franquista, llegamos a la Sección Femenina dirigida por Pilar Primo de Rivera, a quien se le atribuye haber redactado la *Guía de una buena esposa* (1953)⁵, y quien afirmara en un discurso: «Las mujeres nunca descubren nada, les falta desde luego el talento creador, reservado por Dios para inteligencias varoniles; nosotras no podemos hacer nada más que interpretar mejor o peor lo que los hombres han hecho» (1942). La mencionada guía contiene una lista de todas las funciones que se estimaban propias de la mujer, y que revelan el refinamiento de la construcción del programa mental de la mujer española, que era de completo sometimiento al hombre al que se consideraba que pertenecía. De allí que una de las recomendaciones dada por la Sección Femenina era añadir la partícula «de» al casarse⁶. Por cierto que, con el beneplácito masculino y la resignación femenina, estas prácticas y creencias se extendieron rápidamente a toda Hispanoamérica:

De esta forma, luego de siglos de machacante ejercitación, llegamos a la construcción de un programa mental –tanto en hombres como en mujeres– donde la imagen de esta es inmensamente inferior a la de aquel. No resulta muy difícil imaginar que esta programación trajo durante siglos infinidad de consecuencias negativas para quienes resultaban sus víctimas: las mujeres.

Un ejemplo claro de las consecuencias dañinas e injustas de esta visión menoscaba de la mujer es su derecho a sufragio en el mundo. Aunque parezca de no

5 Estas recomendaciones son: 1. Ten lista la cena; 2. ¡Luce hermosa!; 3. Sé dulce e interesante; 4. Arregla tu casa; 5. Hazlo sentir en el paraíso; 6. Prepara a los niños; 7. Minimiza el ruido; 8. Procura verte feliz; 9. Escúchalo; 10. Ponte en sus zapatos; 11. ¡No te quejes!; 12. Extra, hazlo sentir a sus anchas.

6 «Cuando estéis casadas, pondréis en la tarjeta vuestro nombre propio, vuestro primer apellido y después la partícula “de”, seguida del apellido de vuestro marido. Así: Carmen García de Marín. En España se dice de Durán o de Peláez. Esta fórmula es agradable, puesto que no perdemos la personalidad, sino que somos Carmen García, que pertenece al señor Marín, o sea, Carmen García de Marín». En: Sección Femenina. *Economía doméstica* para Bachillerato, Comercio y Magisterio, 1968.

creerlo, y salvo algunas excepciones parciales, dicho derecho no llegó hasta el siglo xx, lo que viene a confirmar la efectividad del programa mental aludido, que en no pocas ocasiones se implantó a sangre y fuego. Nótese en la Tabla 1 que muchos países que se hacen llamar democráticos no concedieron derecho a sufragio a la mujer sino hasta entrada la segunda mitad del siglo xx.

Tabla 1

Derecho a sufragio de la mujer en el mundo

Países	Fecha	Países	Fecha	Países	Fecha	Países	Fecha
Nueva Zelanda	1893	España	1931	Rumania	1948	Perú	1955
Australia	1902	Uruguay	1932	Bélgica	1948	Costa de Marfil	1955
Finlandia	1906	Cuba	1934	Chile	1949	Vietnam	1955
Noruega	1913	Turquía	1934	Costa Rica	1949	Egipto	1955
Dinamarca	1915	Filipinas	1937	Barbados	1950	Túnez	1956
Irlanda	1918	El Salvador	1939	Haití	1950	Colombia	1957
Polonia	1918	Canadá	1940	Antigua y Barbuda	1951	Paraguay	1961
Georgia	1918	República Dominicana	1942	Dominica	1951	Brasil	1961
Rusia	1918	Jamaica	1944	Granada	1951	Bahamas	1962
Islandia	1919	Francia	1944	San Vicente y las Granadinas	1951	Mónaco	1962
Luxemburgo	1919	Guatemala	1945	Santa Lucía	1951	Irán	1963
Bélgica	1919	Panamá	1945	Bolivia	1952	Kenia	1963
Alemania	1919	Italia	1945	Grecia	1952	Belice	1964
Suecia	1919	Trinidad y Tobago	1946	San Kitts y Nevis	1952	Suiza	1971
Países Bajos	1919	Albania	1946	India	1950	Portugal	1971
Austria	1920	Japón	1946	Guyana	1953	Liechtenstein	1984
Hungría	1920	Bulgaria	1947	México	17 de febrero de 1954	África del Sur	1986
EEUU	1920	Yugoslavia	1947	Pakistán	1954	Yibuti	1986
República Checa	1920	Argentina	1947	Siria	1954	Samoa	1990
Reino Unido	1928	Venezuela	1947	Honduras	1955	Sudáfrica	1994
Ecuador	1929	Suñnam	1948	Nicaragua	1955	Afganistán	2003
						Kuwait	2005

Hemos elegido terminar este apartado haciendo una referencia a Suecia, con el objetivo de ejemplarizar cómo, al menos en Europa, la idea del sexo de la persona efectivamente estaba asociado en la lengua al uso del masculino para referirse tanto a hombres como a mujeres. Ello, a pesar de que el sueco no tiene desinencia de género, pero sí era frecuente que tanto en textos legales como religiosos se utilizara el pronombre masculino *han* (él) para aludir tanto a hombres como a mujeres.

Jobin (2004) en un artículo titulado *La lengua sueca no es de sexo neutral*⁷ afirma que: «El lingüista sueco Esaias Tegnér explicó en 1892 el uso genérico de «él» en textos religiosos y legales con el argumento de que el masculino es el sexo más fuerte, tanto en la lengua como en la vida. De allí que pueda permitírsele que hable por ambos sexos»⁸ (Jobin, 2004).

7 *Svenskan är inte könsneutral.*

8 Den svenska språketaren Esaias Tegnér förklarade 1892 det generiska, d.v.s. allmänsyftande, bruket av *han* i religiösa texter och lagböcker med att maskulinum är det starkare könet, i språket såväl som i livet. Därför kan det tillåtas tala för båda könen.

A estas alturas parece más que probable que el programa mental, que se empezó a tejer en la mente de las personas en torno a la imagen de la mujer como ser inferior, se consolidó de tal manera que fue casi irremediable que alcanzara a la lengua. Con lo dicho, no es aventurado afirmar que el uso del masculino como género no marcado en español tiene, efectivamente, una relación profunda y de larga data con el sexo de las personas, lo que le resta credibilidad a la reiterada afirmación contraria.

3. El origen del uso de la vocal e como alternativa frente al masculino genérico

La fuente documentada más antigua que se ha encontrado sobre el tema es un breve artículo de Álvaro García Meseguer en la revista *Cambio 16* de 1976 (Sarmiento, 2014). Allí se puede leer lo siguiente:

Como en castellano se emplea el género gramatical masculino como género extensivo, es decir, aplicable no sólo a varón, sino también a persona (con valor genérico), la consecuencia es, casi siempre, una ambivalencia semántica y siempre, una *ocultación de la mujer*, al par que una *masculinización rutinaria de la mente*⁹.

Se repite en esta cita la idea que el uso del masculino genérico lleva envuelta la ocultación de la mujer, su invisibilización. Más adelante en este trabajo me ocuparé de presentar antecedentes que puedan ser útiles para determinar si esta ocultación, en su origen, habría sido intencional y, además, cuáles serían sus causas.

El mismo autor añade: «Como las desinencias en *o* y en *a* son, en la mayoría de los casos, las propias del masculino y el femenino, una solución sencilla consiste en *asignar la desinencia en e al género común*, es decir, a la persona». Luego agrega lo que puede estimarse como la razón fundamental para elegir la vocal *e* frente al masculino genérico:

Por supuesto que muchos lingüistas van a poner el grito en el cielo (probablemente, más los lingüistas que las lingüistas), pero eso poco importa. Hay que revolucionar el lenguaje, que no es sólo de los expertos, sino del pueblo todo que lo habla. *La pureza, la tradición, etc., están muy bien cuando no son injustas o dañinas y, en este punto, hay daño e injusticia* en el castellano heredado¹⁰.

Las palabras de García Meseguer suenan hoy como verdaderas premoniciones.

9 García Meseguer. Sexismo y lenguaje. *Cambio 16*, 260, 1976. En: https://www.grijalvo.com/Alvaro_Garcia_Meseguer/Sexismo_y_lenguaje.htm [Consulta: 30/11/2018]. Cursiva del autor.

10 Ver 9.

4. La propuesta de García Messeguer desde la perspectiva sociolingüística de la etiolingüística

En el apartado 3 se ha mencionado en varias ocasiones el concepto de *programa mental*, integrado al modelo psicosocial de la etiolingüística (Sarmiento, 2005). Usaremos este modelo para analizar las afirmaciones y la propuesta de García Messeguer sobre la vocal *e* para evitar el masculino genérico. Partiremos por mostrar en la fig. 1 una versión revisada del modelo de la etiolingüística.

A nuestro modelo original (Sarmiento, 2005) hemos agregado más aspectos del marco teórico en el que se fundamenta el modelo de la etiolingüística (ver Fig. 1). Así, se ha agregado la *memoria declarativa* y la de *producciones* para una mejor concordancia con el modelo de Andersson (1983) en su enfoque denominado *The Adaptive Control of Thought*. En la *memoria declarativa*, es almacenada la información sobre distintos hechos como, por ejemplo, que Madrid es la capital de España, o que $2 + 2$ es igual a 4, vale decir, contiene el «conocimiento descriptivo del mundo» (Pozo, 1989:120; Sarmiento, 2006). Por otra parte, en la memoria de producciones es almacenada la información de cómo hacer algo, como, por ejemplo, conducir o encender el televisor, vale decir, contiene «información para la ejecución de las destrezas que posee el sistema» (Pozo, 1989:120; Sarmiento, 2006). Además, para una mejor concordancia con el modelo de la *Acción Razonada* se han agregado el *Control de entrada (CE)* y el *Control de salida (CS)*, que los entendemos como las barreras subjetivas que se impone la propia persona para impedir el ingreso o asentamiento en el programa mental de cierta información, o el freno para realizar determinadas conductas.

Tomando como guía de referencia el modelo de la Fig 1, pasamos a analizar el masculino genérico, siguiendo el razonamiento de García Messeguer (1976) y lo expuesto hasta ahora en este trabajo, todo ello desde la perspectiva psicosociológica de la etiolingüística. Al contrastar dichos elementos (ver Fig. 2), se puede levantar como hipótesis que lo que habría sucedido es que a través de muchos siglos se construyó un *programa mental* –tanto en hombres como en mujeres– que se convirtió en lo que García Messeguer llamó una *masculinización rutinaria de la mente* (ver 1 en la Figura 2). Dicha masculinización logró imponerse a fuerza de rutina y de violencia de distinta naturaleza, hasta llegar a convertirse en norma sin contrapesos, sin oposiciones, sin cuestionamientos... al menos hasta hace poco. La programación tuvo su origen, como siempre, en los estímulos constantes (de palabra y obra) provenientes de los sistemas ecológicos en que estuvieron sumergidos los pueblos de la antigüedad hasta nuestros días (ver 2 en la Figura 2). La «información» de la superioridad del hombre y la inferioridad de la mujer se transmitió a las mentes de las personas, en primer lugar, a través de quienes ejercían gran

influencia en el pensamiento de las gentes de distintas épocas, la que fue replicando y transmitiendo dichos contenidos de generación en generación y durante siglos, de tal manera que en algún momento -más temprano que tarde- resultó natural e inevitable que esa superioridad se trasladara a la lengua. Se cierra así lo que García Messeguer calificó como un *círculo vicioso* (ver 3 en la Figura 2).

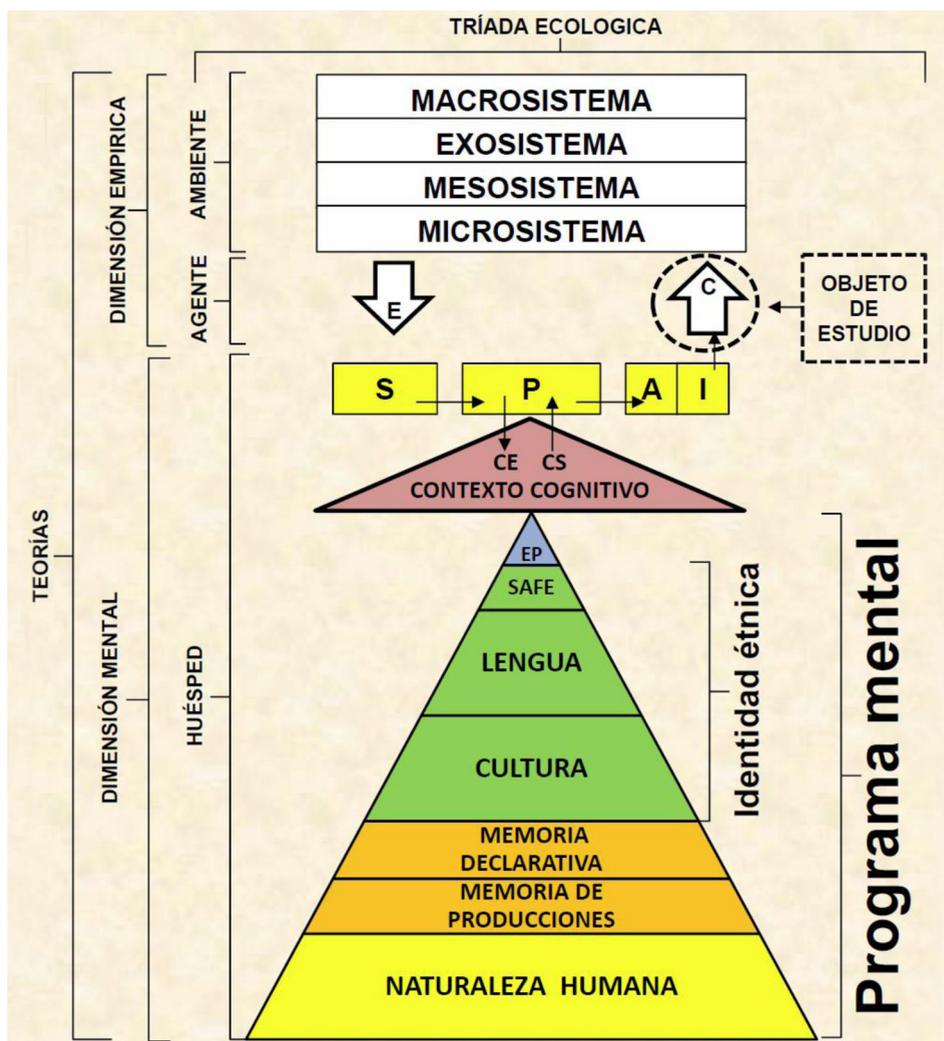


Figura 1. Modelo psicossociológico de la etiolingüística (Sarmiento, 2005).

E= estímulo; S=sensación; P=percepción; A=actitud; I=intención; C=conducta; EP=estilo psicológico; SAFE=supuesto sobre la apariencia física étnica T=teorías multidisciplinares de apoyo; CE=Control de entrada; CS=Control de salida

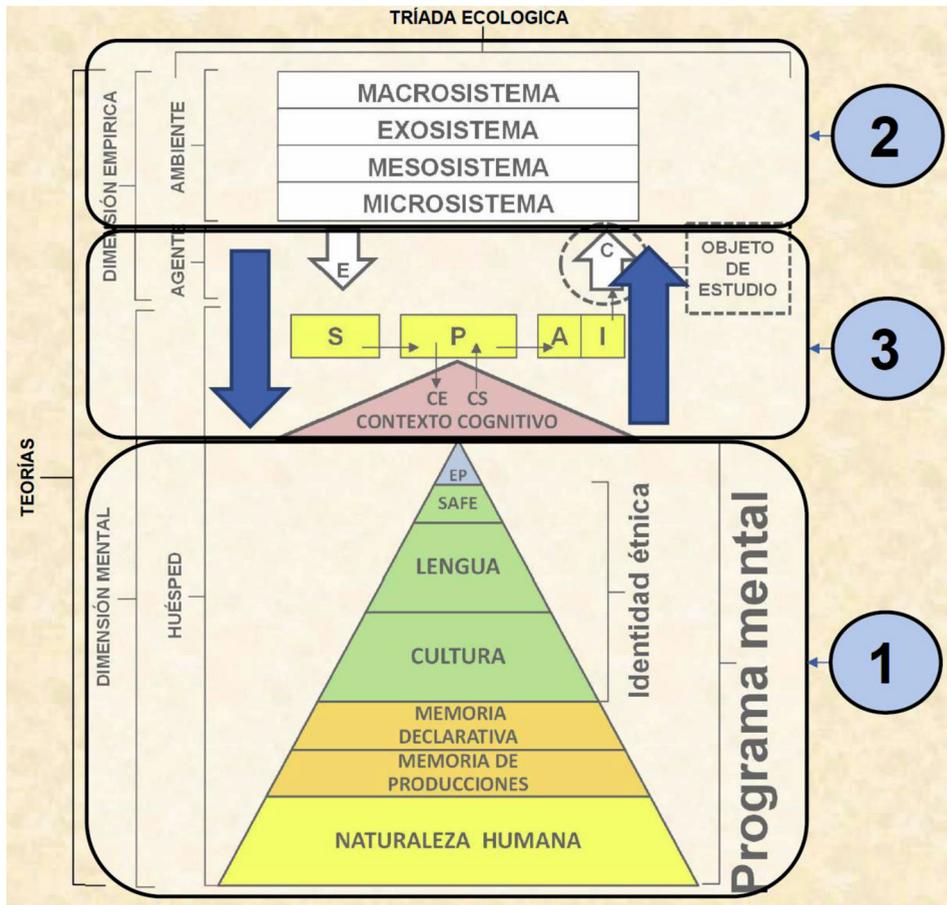


Figura 2. Modelo de la etiolingüística (Sarmiento, 2006) aplicado a la propuesta de García Me-seguer (1976)

Podría decirse que variables comunes como el tiempo, la rutina, la ignorancia, la ausencia de memoria colectiva y la naturaleza en general pasiva de las masas, habrían tenido un efecto gramaticalizador del uso del masculino como género no marcado, esfumándose en los lejanos recodos del tiempo –y casi sin dejar rastro alguno– la auténtica razón de su nacimiento. Es común ver este fenómeno en las administraciones públicas poco modernizadas, donde llega un momento en que les empleades ejecutan actuaciones simplemente con el argumento de que «siempre se ha hecho así», sin cuestionar si es correcto o incorrecto. Afortunadamente la natural incapacidad humana de contar con una memoria histórica colectiva se

suple hoy en día con formidables y accesibles bibliotecas y museos. Una estrategia más actual de programación mental colectiva para manejar el comportamiento de la gente son las llamadas «noticias falsas» o *fake news*. También, de una u otra forma, todo el sistema de propaganda comercial se basa en los mismos principios y persigue el mismo objetivo: manipular y (re)programar la mente humana.

Todo habría seguido tranquilo de no ser por el despertar –como suele suceder en la historia– de las víctimas que reclaman su lugar y derechos en el mundo. Creer que esto no es más que una moda pasajera es desatender la lección que enseña que los movimientos que se nutren de un sentimiento o sed de justicia y verdad resultan imparables. Sumado a ello, parece que se ha ido tomando cada vez mayor conciencia que en el presente caso existe, además, un poderoso argumento histórico que va debilitando una oposición que, más por obligada prudencia que por propia iniciativa, ha cambiado su tono desde un rotundo «incorrecto» a un menos confrontacional «no es necesario». Las necesidades son personales y nadie discute que son quienes las usan las lenguas son las que finalmente deciden el camino a seguir. Decir «no es necesario» debe interpretarse como una puerta entreabierta para que la eventual consolidación de otras alternativas frente al masculino genérico.

5. La guías de lenguaje no sexista, la historia, la etiolingüística y la posición de la RAE

En el pleno de la Real Academia Española celebrado en Madrid el 1 de marzo de 2012, Ignacio Bosque entrega el informe titulado *Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer*, que fue suscrito por la totalidad de los 36 presentes, donde 5 eran mujeres.

El objetivo de dicho informe fue enfrentar el surgimiento en España, desde principios del 2000, de las llamadas *Guías para el uso no sexista del lenguaje*, que surgen, según quienes las han fomentado y escrito, como una necesidad en beneficio de la visibilización de la mujer, borrada, entre otras razones, como consecuencia del uso del masculino genérico.

Tal vez el titular que mejor podría describir la sensación amarga que en no pocas personas dejó el informe de Bosque sería el siguiente: «Bofetada de la Real Academia a las guías de lenguaje no sexista» (ABC, 2012).

Bosque parte haciendo una crítica a la casi total ausencia de profesionales del lenguaje en la elaboración de tales Guías (Bosque, 2012:1). En este punto no se puede más que estar de acuerdo, ya que no resulta consecuente que quienes reclaman por ausencia de inclusión incurran en la misma falta que denuncian.

Luego hace una serie de observaciones y críticas que resultan familiares para lo ya expuesto en este trabajo, y que vendrían más bien a confirmar la existencia del desarrollo histórico de la *masculinización rutinaria de la mente* (García, 1976). Pasamos a reproducir y comentar un par de pasajes de dicho informe. Lamentablemente no hay espacio para más:

1. Hay acuerdo general entre los lingüistas en que el *uso no marcado* (o *uso genérico*) del masculino para designar los dos sexos está firmemente asentado en el sistema gramatical del español, como lo está en el de otras muchas lenguas románicas y no románicas, y también en que no hay razón para censurarlo (Bosque, 2012:5)

De que dicho uso está asentado, lo está, pero de ahí a asegurar que hay acuerdo en general en que no hay razón para censurarlo, pasamos a un plano ya no de invisibilización de la mujer, sino de la actual realidad. La afirmación de Bosque nos recuerda lo dicho en páginas anteriores de este trabajo sobre las razones que habrían llevado a esa supuesta gramaticalización del masculino genérico. Aceptar sin chistar la afirmación de Bosque implica legitimar las turbias razones que habrían conducido a tal asentamiento. Estimamos, en este punto que, a partir de una revisión histórica, el cuestionamiento no sólo es justificado, sino definitivamente necesario.

2. Hace unas semanas pregunté a mis alumnas de sintaxis de la Universidad Complutense si aceptaban la oración *Nadie estaba contenta*. Ninguna contestó afirmativamente. Como antes, una opción es pensar que la RAE debería darla por buena, fomentar su uso y contribuir con ello a la visibilidad de la mujer en el lenguaje. Otra opción, que algunos consideramos preferible, sería entender que la irregularidad de esta frase no está en la sociedad, sino en la sintaxis. (Bosque, 2012:9)

Justificar con la sintaxis la legitimidad del masculino genérico en *Nadie estaba contento* frente a la alternativa *Nadie estaba contenta*, aparte de exponer con cierto hálito de burla un uso diametralmente opuesto a lo «conquistado» por la masculinización de la mente, suena más bien como una advertencia que persigue el alzamiento masculino frente a la amenaza del femenino genérico. Estimamos que ambas opciones de uso genérico no proceden en el mundo de hoy, donde la inclusión natural y no forzada son la tónica y el norte de las naciones democráticas. Estimamos que ambas opciones encierran de hecho o en germen la invisibilización en perjuicio de la parte no nombrada. Si se quiere hablar con justicia, no parece

posible otra cosa que concluir que tan déspota e invisibilizador es el uso del masculino genérico como lo sería el uso de femenino genérico.

Lo concreto es que, no obstante la crítica formulada por la RAE a través de Bosque, las *Guías para el uso no sexista del lenguaje* se han seguido publicando en España, tal como se aprecia en el reciente listado que se ha hecho público en la página de internet del Instituto de la mujer del Gobierno de España¹¹.

Concluimos estas reflexiones iniciales diciendo que, apoyándose en la historia, la etiolingüística, la propuesta de Messeguer e incluso la puerta que prudentemente ha dejado entreabierta la RAE, nada impide que la alternativa *Nadie estaba contente* sea finalmente la preferida por quienes usan la lengua castellana o español y, en consecuencia, termine por imponerse frente al genérico masculino o al eventual femenino genérico. Está por verse si, en este empeño, el exceso de ímpetu en desmedro de la prudencia no termina siendo un lastre insostenible que acabe por hundir una pretensión de cambio que encierra incuestionable justicia.

Referencias bibliográficas

- ABC (2012). Bofetada de la Real Academia a las guías de lenguaje no sexista. Disponible en: <https://www.abc.es/20120304/cultura/abci-bofetada-real-academia-lengua-201203040937.html> [Consulta: 30/11/2018].
- AJZEN, I. (2005). Theory of Planned behavior. Disponible en: www.people.umass.edu/aizen/tpb.html [Consulta: 30/11/2018].
- AJZEN, I. y FISHBEIN, M. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. Nueva York: Psychology Press (Taylor y Francis).
- ÁLVAREZ DE MIRANDA, P. (2012). El género no marcado. Disponible en: https://el-pais.com/cultura/2012/03/07/actualidad/1331150944_957483.html [Consulta: 30/11/2018].
- ANDRADE, v. (2005). La presentación de los países hispanohablantes en los libros de texto de español como lengua extranjera. Examen Arbete. Grundnivå. Universidad de Estocolmo.
- ANDERSSON, H. LUND, K. y RISAGER, K. (eds.) (2006). *Culture in Language Learning*. Aarhus: Aarhus University Press.
- BANDURA, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BARTOLOMÉ, M. (2000). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones.

11 <http://www.inmujer.gob.es/servRecursos/formacion/GuiasLengNoSexista/Guias.htm>. [Consulta: 30/11/2018].

- BONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BOSQUE, I (2012). *Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer*. Disponible en: https://elpais.com/cultura/2012/03/02/actualidad/1330717685_771121.html [Consulta: 30/11/2018].
- FISHBEIN, M. y AJZEN, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behaviour: An introduction to theory and research*, Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- GARCÍA, J. y MORENO, S. (1998). *Conceptos fundamentales de Psicología*. Madrid: Alianza Editorial.
- GARCÍA MESEGUER, A. (1976). Sexismo y Lenguaje, *Cambio16*, 260, España.
- GARDNER, R.C. y MACLINTYRE, P. D. (1993). A student's contributions to second language learning. Part 11: Affective variables, *Language Teaching*, 26, pp. 1-11.
- GARDNER, R.C. (1985). *Social Psychology and Language Learning: the role of Attitudes and Motivation*. Londres: Edward Arnold.
- GARDNER, R. C. y LAMBERT, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley: Newbury House.
- ISAJIW, W. (1990). Ethnic-Identity retention. En: R. Breton *et al.* (eds.) (1990). *Ethnic identity and equality*. Toronto: University of Toronto Press.
- JOBIN, B. (2004). Svenskan är inte konsneutral, *Sprakvard*, 4, Suecia.
- MADRID FERNÁNDEZ, D. (1999). *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Departamento de Didáctica de la Lengua y de la Literatura de la Universidad de Granada. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- MINERA REYNA, L. E. (2009). El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6.
- POZZO, M. (2008). La cultura en la enseñanza de español LE: Argentina y Dinamarca. Un estudio comparativo, *Diálogos Latinoamericanos*, 14, pp. 97-126.
- SARMIENTO, M. (2006). *La fórmula de tratamiento usted como marcador étnico del habla. Sus correlaciones con algunos factores de la tríada ecológica en contexto de etnias en contacto*. Tesis doctoral en español. Estocolmo. Universidad de Estocolmo.
- SPERBER, D. y WILSON, D. (1986). *La relevancia*. Madrid: Visor.
- TEGNER, E. (1892). *Om genus i svenskan –Poesiens språk Hemmets ord– Komedierna om Doktor Simon*, Bonniers, 1925
- TRAGANT, E. y MUNOZ, C. (2000). La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera. En: Muñoz, C. (eds.). *Segundas lenguas: adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel Lingüística, pp. 81-105.

- SARAVIA, E, BERNAUS, M. (2008). Motivación y actitudes para el aprendizaje de lenguas de dos colectivos de estudiantes universitarios: futuros maestros de lenguas extranjeras y futuros enfermeros y fisioterapeutas. *Porta Lingarum*, 10, junio 2008. Disponible en: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero10/12%20Elisabet.pdf [Consulta: 30/11/2018].
- ZENOTZ, V. (2012). Motivación en el aprendizaje de lenguas: estado de la cuestión, *Filología y Didáctica de la lengua*, 12, pp. 75-81.

Tratamiento de las fórmulas sociales en manuales de español como lengua extranjera

ELENA SEOANE LEAL

Universidade de Santiago de Compostela

1. Introducción

Según Corpas, las fórmulas sociales son fórmulas de interacción social estereotipadas, y que desempeñan una función comunicativa: saludar, agradecer, disculparse... A su vez, presentan un mayor grado de obligatoriedad que otras fórmulas, pues su uso forma parte del protocolo de una sociedad (Corpas, 1996). Yagüe las define como fórmulas ritualizadas o semiritualizadas que se caracterizan por ser de uso obligado en una sociedad (Yagüe, 2003).

En ambas definiciones se menciona su uso en situaciones cotidianas de una sociedad y, por lo tanto, su uso está condicionado por el marco sociocultural de la misma. De esta manera, es importante conocer la cultura en el que se desarrollan para conocer el verdadero significado y el uso de las mismas en una sociedad.

Algunos estudios de pragmática revelan que no existen fórmulas totalmente equivalentes en diferentes idiomas. En los últimos años se han hecho estudios comparativos de lenguas con el objetivo final de explicar que no existe una regla universal sobre las fórmulas rutinarias, y que unas pueden diferir de otras en su significado o en su uso. Un ejemplo es el estudio comparativo entre aprendientes chinos de inglés como segunda lengua y nativos hecho por Yu (2011). En el estudio se observó que los estudiantes chinos utilizaban las fórmulas en los mismos contextos naturales de su L1, y por lo tanto, los usos pragmáticos de las fórmulas persistían en los estudiantes, incluso después de años de inmersión en una comunidad anglófona.

Otro ejemplo de esta necesidad de uso en los mismos contextos naturales de la L1, se puede encontrar en estudios comparativos entre estudiantes de una L2 turcos: «Las personas que vienen de culturas en que las fórmulas son parte de su

habla cotidiano, encuentran extremadamente difícil arreglárselas sin ellas» (Tanen y Oztek, 1981:46). En este estudio se observa que turcos que viven en Alemania utilizan fórmulas en turco en contextos que serían naturales en este idioma en conversaciones en alemán. Cada cultura tiene sus propias fórmulas y muchas veces encontramos fórmulas sin una equivalencia clara o que los usos de esas fórmulas difieren de una lengua a otra. Así, por ejemplo, la fórmula *¡que aproveche!*¹ se usa en español como fórmula de cortesía que se le dice a alguien al empezar a comer, tiene un equivalente en turco *Gecmis olsun!*² sin embargo, es un equivalente parcial porque esta misma fórmula en turco se usa al empezar, durante y después de comer e incluso si se menciona en una conversación una comida que le resultó agradable al hablante.

Por otro lado, el estudiante de una LE puede tener errores por interferencias en la frecuencia de uso de determinadas estructuras, ya que la frecuencia de uso también es un aspecto relacionado con el marco sociocultural de una sociedad y su grado de obligatoriedad varía. En un cuestionario entregado en un taller en una universidad de Turquía se les preguntó a los asistentes cuántas veces podrían usar esta fórmula al día, la mayoría de ellos respondieron que la usaban mínimo tres veces al día, desayuno, comida y cena, y no pudiendo establecer un máximo, ya que depende de las personas que se encontrasen antes, durante y después de la comida. En el idioma turco las fórmulas sociales presentan una frecuencia de uso y grado de obligatoriedad más alta que en otras culturas.

Es importante para el estudiante de una lengua extranjera (LE) conocer estos elementos culturales para usar correctamente estas estructuras, ya que una mala interpretación de las mismas o una traducción literal a la L2 podrían dar lugar a un error sociopragmático o pragmalingüístico. En general, los fallos gramaticales suelen ser considerados como errores de uso del código lingüístico, sin embargo los fallos sociopragmáticos suelen ser atribuidos a la personalidad y carácter del hablante, de ahí la importancia de conocer los comportamientos y convenciones socioculturales de una LE.

2. La enseñanza de las FS

Existen limitaciones importantes a la hora de seleccionar y enseñar las FS. Actualmente, no existen muchos estudios sobre qué fórmulas o en qué nivel enseñarlas o sobre sus usos en la lengua actual (Alvarado Ortega, 2008). En general,

1 Definición extraída del *Diccionario fraseológico del español moderno*.

2 Definición extraída del libro: Gokdayi, Hurriyet (2011) *Turkcede kalip sozler Estambul*. Kriter (ed.)

la enseñanza de la fraseología en el aula ELE es aún un tema por explorar, posiblemente porque la fraseología es una disciplina reciente y carecemos de estudios teóricos y de trabajos descriptivos (Leal Riol, 2011:42).

Las FS tienen unas características que comparten con otras UF, como la fijación, no suelen admitir cambios en sus componentes, la idiomática que afecta al significado, que no es el mismo que la suma de sus componentes pero, además, se caracterizan por presentar algún tipo de independencia, es decir, constituyen en sí mismas un acto del habla.

Estas características condicionan también su enseñanza en el aula ELE. Su independencia como función comunicativa hace que su enseñanza, en muchos casos, se haga en conjunto con otros exponentes lingüísticos propios de dicha función. De aquí, se puede hacer una reflexión sobre si es necesario enseñar estas fórmulas en conjunto con otras estructuras dependiendo de la función, o sí por el contrario, deben hacerse de una manera separada presentándolas como objetivo didáctico.

Para este estudio, y atendiendo a los diferentes enfoques sobre enseñanza de léxico, se han tenido en cuenta cómo los manuales abordan la enseñanza de las FS y qué frecuencia de aparición presentan.

3. Metodología

En este estudio se analiza la presencia y el tratamiento de las fórmulas sociales en manuales para la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) correspondientes a los niveles B1 y B2 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)*. El objetivo de este estudio es dar cuenta de la atención que se les presta a las FS en diferentes manuales.

Las fórmulas sociales de este estudio no se limitan únicamente a unidades fraseológicas, sino que, en algún caso, se han incluido otras unidades léxicas, aquellas que por su clara vinculación a la función comunicativa se encuentran dentro del concepto de fórmulas sociales para este estudio. Así tanto la fórmula *¡estás en tu casa!* como la unidad léxica *¡bienvenido!* están recogidas en este estudio para la función de dar la bienvenida.

Las FS objeto de estudio que se analizan son aquellas ligadas a las funciones relacionadas con el apartado de relaciones sociales del *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, por una necesidad de acotar el trabajo a esta comunicación se han seleccionado las siguientes:

1. Saludar y responder a un saludo
2. Dar la bienvenida

3. Disculparse
4. Dar el pésame
5. Proponer un brindis
6. Felicitar formular y responder a felicitaciones y buenos deseos
7. Despedirse

En primer lugar, se analiza el índice de contenidos para conocer la presencia de estas funciones en el manual, es un interesante punto de partida que las funciones aparezcan en este apartado porque muestra una toma de consciencia de su existencia.

El índice de contenidos es la carta de presentación del manual y el primer contacto con el estudiante o profesor de lenguas. El índice muestra los contenidos del manual de manera resumida y es donde se observa la organización de las lecciones.

En segundo lugar, para conocer el tratamiento que reciben estas fórmulas en los manuales ELE, se han analizado las actividades donde aparecen estas fórmulas como objetivo de estudio. ¿Son exclusivamente actividades para aprender estas fórmulas o están integrados para trabajar otros contenidos de la unidad? ¿En qué tipo de actividades y metodología está integrada?

En tercer lugar, se hace un recuento de la presencia de FS en los manuales. El manual se considera el instrumento de trabajo donde se ven recogidas diferentes muestras de lengua con el objetivo de enseñar una LE, y aunque normalmente no es el único elemento de *input* de una LE, proporciona al profesorado y al alumnado un gran apoyo teórico y práctico. Los manuales seleccionados para el análisis están dirigidos a un público adulto y corresponden a los niveles B1 y B2, estos manuales tienen en común el uso de metodologías comunicativas:

Aula 3, Aula 4, Aula 5 y Aula 6 (Editorial Difusión)

Prisma B1 y B2 (Editorial Edinumen)

ELE Actual B1 y B2 (Editorial SM)

4. Resultados

En el índice de los manuales se muestran algunas de las funciones relativas a las relaciones sociales del *PCIC*, si bien, en algún caso, se ha incluido la función de expresar deseos como formular buenos deseos ya que la unidad las engloba y trabaja en conjunto.

Se han encontrado las siguientes funciones comunicativas que engloban las FS:

Nivel B1:

Formulas buenos deseos (*ELE Actual* y *Prisma*)

Disculparse (*Prisma*)

Agradecer (*Prisma*)

Nivel B2:

Disculparse (*ELE Actual*)

Agradecer (*ELE Actual*)

Expresar deseos (*Prisma*)

4.1. Las FS en los manuales *ELE Actual B1* y *B2*

En estos manuales merece especial atención la parte de enseñanza de formular buenos deseos donde las FS y sus usos se trabajan de forma expresa y exclusiva, y teniendo en cuenta el contexto como principal fuente de datos para el estudiante.

En una primera fase de la secuencia, existen actividades destinadas a la observación y reflexión desde una perspectiva intercultural sobre diferentes celebraciones de España y Latinoamérica, se invita al estudiante a hablar sobre si estas celebraciones tienen o no un equivalente en sus culturas, y qué similitudes y diferencias existen entre ambas, a continuación se muestran FS relacionadas con estas celebraciones. En una segunda fase, se presentan actividades que invitan a reflexionar sobre sus usos, y una tercera fase de experimentación donde el alumno debe experimentar con las FS atendiendo a sus usos pragmáticos.

En el apartado de recapitulación de contenidos de esta unidad aparece un apartado en el que se exponen las FS relacionadas con la función comunicativa de formular buenos deseos. En las otras unidades donde se trabajan los saludos, disculpas y agradecimientos las FS se trabajan en conjunto con otros exponentes lingüísticos relacionados con la función comunicativa objeto de estudio. El esquema para trabajar estas estructuras se define como una primera fase de observación, que suele ser una actividad de comprensión lectora, una segunda fase de práctica de fórmulas que invitan a la reflexión sobre sus usos y dependencia de la función comunicativa, y una tercera fase de experimentación en la que tienen que relacionar estas estructuras con el contexto, como actividades en forma de cómic para rellenar bocadillos.

En general, en estos manuales las FS se trabajan de forma independiente o en conjunto con otras estructuras. La enseñanza de las FS se realiza desde una perspectiva cercana al enfoque léxico (Lewis, 1993), con actividades que siguen una secuencia de observación/hipotetizar/experimentar. Las actividades están contextualizadas e invitan a una reflexión cultural e intercultural.

4.2. Las FS en los manuales *Prisma B1 y B2*

En la unidad 3 uno de los objetivos didácticos es la enseñanza del uso del presente de subjuntivo para expresar deseos, en este contexto se muestran las FS de formular buenos deseos. Las actividades en esta unidad no tienen como objetivo la enseñanza de estas FS, sino que se trabajan como fórmulas ligadas a expresar deseos. Hay una nota aclaratoria donde se dice que este tipo de fórmulas se usan en convenciones sociales determinadas pero no hay actividades específicas donde el alumno pueda ver el contexto y uso de las mismas.

Merece especial atención una actividad al comienzo de la lección donde se invita a reflexionar sobre las diferentes convenciones sociales en España, en uno de los apartados aparece una explicación sobre la fórmula *Ya te llamaré*, como fórmula de despedida, sirviendo de muestra para los estudiantes puedan comprender una de las características que definen estas estructuras, la idiomática. En la misma unidad hay un apartado con una nota aclaratoria sobre los usos de pedir perdón, en la que se citan diferentes FS que pueden ser usadas para esta función comunicativa, aunque no hay actividades donde practicar estos contenidos. En la unidad 8, las FS se presentan y se trabajan en conjunto con una secuencia didáctica para aprender las funciones de agradecer y disculparse. La unidad comienza con una fase de presentación de diferentes estructuras que pueden ser usadas para ambas funciones, a continuación, hay una actividad de comprensión lectora donde el estudiante debe elegir una de estas estructuras para rellenar huecos, lo que permite una práctica controlada y, en una tercera fase de práctica libre se presenta una actividad de expresión escrita donde el estudiante tiene la oportunidad de usar algunas de estas estructuras, aunque suponen una oportunidad para trabajar otras estructuras más que las FS.

En estos manuales, las FS se enseñan en conjunto con otras estructuras relacionadas con la función usando una secuencia didáctica con actividades en una fase de presentación/práctica controlada y práctica libre, próxima a la metodología tradicional del enfoque comunicativo. No hay actividades que trabajen de forma expresa o exclusiva las FS, sin embargo, sí hay aclaraciones sobre sus usos en recuadros.

4.3. Las FS en los manuales de *Aula 3, 4, 5 y 6*

En los manuales de *Aula*, no se han encontrado secuencias específicas para los niveles B1 y B2 que presenten y practiquen de forma explícita estas estructuras. Se han encontrado actividades donde estas fórmulas se trabajan en conjunto con otros exponentes lingüísticos. El tipo de actividades relacionadas con estas fórmu-

las aunque no son abundantes, sí son un una muestra de la lengua, ya que están contextualizados y apuntan hacia una reflexión sobre su uso.

Algunas de las actividades están relacionadas con las convenciones y comportamientos culturales, con lo que se puede observar una relación entre la enseñanza de estas FS y cultura.

4.4. Frecuencia de aparición en los manuales

La frecuencia de aparición de FS es importante porque representan muestras de lengua y son una fuente para conocer sus usos. La mayoría de estas fórmulas se encuentran en actividades de comprensión lectora y auditiva siendo esta última donde más fórmulas se han encontrado. Al ser muestras de expresión oral, estas aparecen mayoritariamente en actividades con diálogos.

Las funciones que mayor frecuencia representan en todos los manuales son los saludos; seguidos de las FS relacionadas con agradecer y disculparse. En menor medida aunque si aparecen representados, son las FS asociadas a las felicitaciones y formular buenos deseos, las fórmulas de bienvenida son las menos representadas y no se han encontrado fórmulas de dar el pésame y proponer un brindis en los niveles y manuales seleccionados. En la siguiente tabla se muestra la frecuencia con la que aparecen las fórmulas relacionadas con las funciones comunicativas estudiadas en cada manual.

Tabla 1
Frecuencia de aparición de FS en los manuales

	Aula3	Aula4	Prima B1	Nuevo ELE B1	Aula 5	Aula 6	Prisma B2
Saludar	33	9	42	28	9	6	43
Dar la bienvenida	1	0	0	7	0	0	4
Disculparse	7	3	14	12	0	2	3
Agradecer	15	4	26	17	7	3	8
Dar el pésame	0	0	0	0	0	0	0
Proponer un brindis	0	0	0	0	0	0	0
Felicitar y formular buenos deseos	5	1	12	16	0	2	3
Despedirse	9	2	11	17	0	1	2

Fuente: Elaboración propia

5. Conclusiones

Las fórmulas sociales representan una parte importante del habla cotidiana, por esta razón, los diferentes manuales analizados poseen muestras de todas las FS de las funciones analizadas a excepción de dos proponer un brindis y dar el pésame. Algunas funciones comunicativas ligadas al uso de las FS aparecen en el índice aunque solo en un caso (*ELE Actual*) se ha encontrado una unidad didáctica que se dedique en exclusiva a su enseñanza. La tendencia general es presentarlas junto a otros exponentes lingüísticos.

La mayoría de las actividades encontradas son tareas de comprensión lectora y oral y expresión escrita. Las actividades están contextualizadas y en su mayoría se observa una tendencia a mostrarlas en conjunto con actividades que permiten la reflexión de algunos de sus diferentes usos sociales.

Cada manual adopta un tratamiento diferente de las FS, en *ELE Actual* las actividades tienden a la reflexión de sus usos y el alumno tiene actividades específicas para practicarlas. En el manual *Prisma* se usan notas aclaratorias que hacen reflexionar sobre el uso y características, aunque no ofrece al estudiante actividades específicas para practicarlas. En el caso de los manuales *Aula*, usan actividades que permiten al alumno reflexionar sobre la dependencia de las FS y la cultura, y aunque no actividades específicas o notas aclaratorias permiten al alumno explorar y reflexionar sobre sus usos.

Por otro lado, en este estudio no se ha encontrado ninguna referencia a su frecuencia de uso o actividades que desde una perspectiva intercultural inviten a reflexionar sobre las diferentes equivalencias entre FS de la L1 y la L2. Es importante que el alumno sea consciente de que tal vez, las fórmulas no tengan un equivalente claro en su lengua o que tengan un equivalente parcial, es decir, que tengan diferentes usos pragmáticos. Por eso, el estudiante debe recibir suficiente información para entender cuándo es y cuando no es apropiado el uso y frecuencia de aparición de estas fórmulas en la cultura meta.

Este trabajo es parte de una investigación sobre el tratamiento de las FS en diferentes manuales, de esta forma está limitado a una selección de manuales y de niveles, por lo que representa un acercamiento al tema pero no aborda toda la cuestión.

Referencias bibliográficas

ALVARADO ORTEGA, M.B. (2008). *Las fórmulas rutinarias en el español actual Universidad de Alicante*. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/las-formulas-rutinarias-en-el-espaol-actual/> [Fecha de consulta: Mayo 2018].

- BURDESKI, M. y MINEGISHI COOK, H. (2012). Formulaic Language in language socialization. Cambridge University Press (ed.). *Annual Review of Applied Linguistics*, pp. 173-188.
- CORPAS PASTOR, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- GOKDAYI, H. (2011). *Türkcede kalip sozler*. Estambul, Kriter (ed.)
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- LEAL RIOL, M. J. (2011). *La enseñanza de la fraseología Valladolid*. Servicio de publicación de la Universidad de Valladolid.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (1999). *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Madrid: Arco libros.
- SECO REIMUNDO, M., ANDRÉS PUENTE, O. y RAMOS GONZÁLEZ, G. (2004). *Diccionario fraseológico documentado del español actual*. Madrid: Aguilar.
- TANNEN, D. y OZTEK, P. (1981). Formulaic expressions in Turkish and Greek. Florian Coulmas (ed.). *Conversational Routine*. The Hague: Mouton, pp. 37-35.
- VARELA, F. y Kubarth, H. (1994). *Diccionario fraseológico del español moderno*. Madrid: Gredos.
- YAGÜE, P. (2003). Las fórmulas rutinarias en la enseñanza del español como lengua extranjera: Teoría y práctica, *Cuadernos de didáctica ELE: Forma*. Madrid: SGEL, 6, pp. 7-28.
- YU, C.M. (2011). Learning how to read situations and know what is the right thing to say or do in a L2: A Study of socio-cultural competence and language transfer, *Journal of Pragmatics*, 43, pp. 1127-1147.

MATERIALES DIDÁCTICOS ANALIZADOS

- BOROBIO, V. (2011). *ELE Actual B2. Curso de español para extranjeros*. Madrid: SM.
- BOROBIO, V. y PALENCIA, R. (2011). *ELE Actual B2. Curso de español para extranjeros*. Madrid: SM.
- CORPAS, J., GARMENDIA, A. SORIANO, C. (2013). *Aula 3. Curso de español para extranjeros B1.1*. Barcelona: Difusión.
- CORPAS, J., GARMENDIA, A. SORIANO, C. (2013). *Aula 4. Curso de español para extranjeros B1.2*. Barcelona: Difusión.
- CORPAS, J., GARMENDIA, A., SÁNCHEZ, N. y SORIANO, C. (2013). *Aula 5. Curso de español para extranjeros B2.1*. Barcelona: Difusión.
- CORPAS, J., GARMENDIA, A., SÁNCHEZ, N. y SORIANO, C. (2013). *Aula 6. Curso de español para extranjeros B2.2*. Barcelona: Difusión.
- Equipo Nuevo Prisma (2012). *Nuevo Prisma B1. Curso de español para extranjeros B1*. Madrid: Edinumen.
- Equipo Nuevo Prisma (2012). *Nuevo Prisma B2. Curso de español para extranjeros B2*. Madrid: Edinumen.

Actividades de competencia intercultural en el marco del aprendizaje activo

CECILIA SILVA
Tohoku University

1. Introducción

En el presente trabajo nos proponemos acentuar la idea de la necesaria interrelación de elementos en la adquisición de una lengua. En este sentido, surge el claro vínculo entre los conocimientos nuevos y los ya existentes. Y además, el vínculo entre la lengua y un contexto mucho más amplio y la importancia de guiar a los estudiantes a comprender ese vínculo sin el cual la lengua es un sistema vacío.

Nuestro punto de partida son algunos de los principios propuestos por Liddicoat, Papademetre, Scarino y Kohler (2003): Construcción activa: ayudar a los estudiantes a usar la lengua en estudio en actividades en las que pueda descubrir y crear significados; Conexiones: buscar y encontrar relaciones entre lenguas y culturas para reconsiderar sus concepciones iniciales; Interacción: el intercambio de significados, en forma oral o escrita, es fundamental en la exploración de contextos culturales; Reflexión: guiar a los estudiantes a reflexionar sobre las diferencias, como un modo de cuestionar los estereotipos.

Este trabajo describe un pequeño proyecto de actividades que incluyen temas interculturales usando los temas estudiados en un curso de español del nivel A1. Hemos dividido este trabajo en dos partes.

En la primera parte vamos a sintetizar los tres puntos teóricos principales, competencia comunicativa intercultural, en especial el modelo de competencia intercultural de Michael Byram (1991), aprendizaje activo, en particular los métodos y recursos que dan vida a la clase de lengua según Deborah Blaz (2013, 2018) y el marco de las 4 Cs: contenido, cognición, contexto y cultura (Do Coyle, Philip Hood, David Marsh, 2010).

En la segunda parte describimos un mini proyecto conteniendo actividades llevadas a cabo en el aula de español como lengua extranjera nivel A1. Si bien se trata de actividades relacionadas con un tema complejo, hemos diseñado actividades que los estudiantes pueden llevar a cabo usando los contenidos aprendidos durante el primer semestre.

2. Primera parte: marco teórico

Un gran número de profesores de lenguas extranjeras entienden que la adquisición de una lengua no se limita al dominio de las cuatro destrezas lingüísticas. El *Marco de referencia europeo para las lenguas* agrega interacción, mediación y comprensión cultural como destrezas adicionales (North, 2014). Algunos investigadores perciben la comprensión cultural como la quinta destreza en la adquisición de una lengua (Kramsch, 1993, 2003). Otros la consideran un elemento central del currículum (Lafayette, 2003). En realidad, no podemos hablar de una competencia completa en una lengua si no dominamos el contexto cultural en el que ella ocurre.

Hemos elaborado un marco teórico sobre dos pilares: el concepto de competencia comunicativa intercultural, en especial el modelo de competencia intercultural de Michael Byram (1991) y el enfoque de aprendizaje activo, en particular, los métodos y recursos que dan vida a la clase de lengua según Deborah Blaz (2013, 2018). Como vínculo entre ambos hemos agregado el enfoque de las 4 C: contenido, cognición, contexto y cultura (Do Coyle, Philip Hood, David Marsh, 2010).

El primer pilar de nuestro marco teórico es el concepto de competencia comunicativa intercultural. La interculturalidad hace referencia a la interacción entre hablantes de lenguas y culturas distintas. Esta interacción nos lleva al concepto de comunicación intercultural, expresión utilizada por primera vez por el antropólogo Edward Hall (1959) en su libro *The Silence Language* (citado en *Diccionario de términos clave de ELE*, s/f):

La comunicación intercultural es aquella que resulta de la interacción entre hablantes de lenguas y culturas diferentes. Los interlocutores que participan en encuentros interculturales han experimentado previamente procesos de socialización distintos y han desarrollado marcos de conocimiento diferentes (*Diccionario de términos clave de ELE*).

Si estamos de acuerdo en que la cultura proporciona el contexto de una lengua y que el conocimiento de los significados culturales de esa lengua es indispen-

sable para usar apropiadamente las destrezas lingüísticas, se pondrán en juego al menos dos culturas, la del aprendiente y la de la lengua en estudio. Esto nos lleva a proponer un estudio de la lengua desde una perspectiva intercultural, para apreciar diferencias, contrastes y similitudes sin entrar en juicios estereotípicos y con una actitud de curiosidad y aceptación.

Actualmente coexisten dos movimientos culturales aparentemente opuestos: por un lado la globalización, sostenida por una total libertad mercantil; por otro, la reafirmación de la identidad regional, defensora de lo local (Coto y Fernández, 2006). Estas dos autoras indican que después de las guerras mundiales, los países europeos harán un esfuerzo para mejorar el entendimiento entre países y culturas y esto se vuelca en proyectos de formación laboral y en programas académicos, a lo que se suman los movimientos migratorios humanos, ya sean por causas políticas o ecocómicas. Todo ello da como resultado un paisaje multicultural que requiere especial consideración. El concepto de multiculturalidad, la existencia de varias culturas, obtiene desde el campo educativo una propuesta de interacción cultural que da origen al concepto de interculturalidad: el esfuerzo de lograr la interacción y la comunicación entre culturas diferentes y de preparar a los estudiantes para esta situación.

Según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, la consciencia intercultural se forma de la siguiente manera:

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 diferencia distintas) producen una consciencia intercultural que incluye, naturalmente, la consciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la consciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar a ambas en su contexto (Capítulo 5, punto 5.1.1.3).

Byram, Nichols y Stevens (2001) consideran que, si bien muchos programas de contenidos y currículum se refieren a la importancia de la enseñanza de cultura y más recientemente de la competencia intercultural, todavía la práctica es insuficiente. La teoría orientada a explicar la integración de lengua y cultura desarrollada especialmente por Kramersch (1993) ha proporcionado una base renovada para la práctica. Sin duda, el trabajo de Byram y Buttjes (1991) y de Byram, Nichols y Stevens (2001) han ampliado el horizonte al ofrecer una discusión completa del significado de competencia comunicativa intercultural e identificar los modos de formularla y de evaluarla.

Los componentes del modelo de Byram (1991) son los siguientes:

- Aprendizaje de la lengua a través de la práctica de destrezas lingüísticas: este componente acentúa la característica de la lengua como fenómeno social y proporciona a los estudiantes la oportunidad de usar la lengua de los hablantes nativos.
- Consciencia de la lengua: este componente centra la atención de los estudiantes en las similitudes y las diferencias entre la lengua materna y la lengua en estudio. Los estudiantes comienzan a comprender las conexiones entre la lengua y los fenómenos culturales.
- Consciencia cultural: este componente considera los aspectos no lingüísticos de la lengua y proporciona a los estudiantes la ocasión de reflexionar sobre su propia cultura y hacer comparaciones con la cultura de la lengua de estudio.
- Experiencia cultural: se trata de la experiencia directa con la cultura de la lengua de estudio. Si no fuera posible hacer viajes educativos, los docentes y sus asistentes han de esforzarse en proporcionar dichas experiencias en la clase.

El segundo pilar de nuestro marco teórico es el enfoque de aprendizaje activo. En una clase con el enfoque de aprendizaje activo vemos estudiantes que no son receptores pasivos sino aprendientes comprometidos en el proceso y educadores que no se limitan a transmitir información sino que funcionan como mentores y facilitadores (Blaz, 2018).

Las destrezas básicas –hablar, escuchar, escribir, leer–, combinadas con el componente activo, aquello que lleva a los estudiantes a producir algo y no ser meros recipientes de conocimientos, nos da como resultado una clase basada en la comunicación. En esta clase los estudiantes expresan ideas y pensamientos de diversa índole y contexto, escuchan y pueden descifrar significados, intenciones, actitudes, se comunican oralmente y por escrito en circunstancias variadas.

En relación con el aprendizaje activo, podemos examinar la escala taxonómica de Bloom para examinar las formas en que podemos pedir a los estudiantes que piensen. El nivel inferior, Conocimiento, es simplemente memorización y recitación. En el siguiente, Comprensión, se le pide a los estudiantes que resuman o conviertan la información en una nueva forma. En el nivel de Aplicación, los estudiantes usan la información en una nueva situación. En el nivel de Análisis, los estudiantes usan la lengua para comunicarse más allá de sus necesidades básicas y en ocasiones pueden notar una brecha entre lo que quieren decir y lo que pueden decir. En el nivel de Evaluación, los estudiantes pueden elaborar un juicio propio. En el último nivel, los estudiantes usan la imaginación para diseñar, crear, construir algo nuevo.

El tercer punto del marco conceptual que hemos adoptado, y convenientemente adaptado para nuestras actividades, es el Marco de las 4 Cs propuesto por Coyle, Hood y Marsh (2010). Este marco contiene cuatro componentes: contenido, comunicación, cognición y cultura. El contenido no es solamente la adquisición de conocimientos y destrezas sino la creación de conocimientos a través de la comprensión y el desarrollo de destrezas propias. De este modo, el conocimiento se relaciona con los procesos de pensamiento y aprendizaje, es decir con la cognición. En este aspecto, se guía a los estudiantes a reflexionar y hacer conexiones no solamente entre conocimientos previos y nuevos sino también entre sus propios conocimientos y los de sus pares. Con respecto a la comunicación, sin dejar de lado el necesario estudio de gramática y léxico, se refiere al uso de la lengua de una forma un tanto diferente de las clases más tradicionales. En el proceso de aprendizaje, la comunicación y la interacción social son fundamentales y por consiguiente han de analizarse en el contexto cultural en el que tienen lugar. Un determinado tema o término, en diferentes culturas, pueden tener diferente tratamiento, por lo cual explorar la lengua desde la perspectiva intercultural siempre contribuirá a enriquecer y extender los contenidos.

Si bien podemos referirnos a estas cuatro entidades en forma individual, no existen como elementos separados y una óptima integración de ellos es esencial en la planificación de actividades.

3. Segunda parte: actividades en el aula de español como lengua extranjera

En esta parte de nuestro trabajo vamos a describir las actividades llevadas a cabo en el aula de español con estudiantes japoneses de nivel A1.

1. Reconocimiento de las diferencias, observación de diversidades. En la clase se produce el encuentro de al menos dos culturas y el primer punto que tratamos fue *Qué nos sorprende de la cultura del otro*: intercambiar ideas sobre la visión que el docente, los asistentes de clase y los estudiantes tienen de la otra cultura. Las actividades correspondientes a este punto fueron conducidas por los asistentes de clase. A continuación llevamos a cabo actividades relativas a la diversidad de la lengua y a la expresión de emociones usando los temas estudiados en el primer semestre (saludos, verbo *gustar*).

1.1. El primer tema de sorpresa fue el saludo.

Tabla 1
Saludos

Conocer sobre	Conocer cómo	Conocer por qué	Conocer la propia cultura
<i>aprender</i>	<i>experimentar</i>	<i>explorar</i>	<i>reflexionar</i>
Besos Abrazos Dar la mano	Diversas formas de saludar	Valores y sentimientos detrás del saludo	¿Todas las reverencias son iguales? ¿A veces dan la mano? ¿Cuándo?

Fuente: Adaptado de Greetings and Introductions as Cultural Knowings, Hansford, Sandkamp, Scanlon, 2001 en Moran, 2001

1.2. A continuación intercambiamos comentarios acerca de qué nos llama la atención del comportamiento y hábitos de la cultura del otro.

Asistentes de clase	Estudiantes
Dormir en las clases Dormir es un hobby Silencios	Los gestos Los escotes Las ironías La expresión de emociones

1.3. Actividades.

1.3.1. Introducción a la diversidad lingüística. Objetivo: mostrar que la lengua y la cultura no son entes monolíticos.	¿Cómo se dice «tomodachi» en español? ¿Cómo se dice «basu» en español? Reflexión de los estudiantes: expresiones diferentes según las regiones de Japón.
---	--

En esta actividad los estudiantes investigaron la variación de las palabra *amigo* y *autobús* en los países hispanohablantes.

1.3.2. Introducción a la cultura con C y expresión de emociones	Pablo Neruda: biografía. Ejercicio de audición con <i>Me gustas cuando callas</i> . A mí me gusta ...
---	---

En esta actividad, luego de una breve biografía de Pablo Neruda, los estudiantes hicieron una actividad de audición con el Poema 15 *Me gustas cuando callas*. A continuación, practicaron el verbo *gustar*, en combinación con su imaginación, para crear oraciones románticas.

4. La familia en otras culturas

Las actividades relativas a la familia y sus costumbres: celebraciones, funerales y núcleo familiar tuvieron como punto de partida la película *El amor en los tiempos del cólera* (2008), se proponen cerrar la brecha entre lengua y cultura

(Silva, 2016) y se basan en la combinación de dos modelos de elementos interculturales, Byram (1991) y Moran (2001).

Las actividades que aquí se describen se llevaron a cabo en tres cursos de español como lengua extranjera (30 estudiantes en cada curso) en una clase (90 minutos) y usamos como punto de partida la película *Coco* (2018). Desarrollamos actividades relativas a creencias y costumbres de la cultura de los estudiantes y de la cultura mexicana relativas a la veneración de los muertos: Día de Muertos en México y *Obon* en Japón. Para elaborar las actividades tuvimos en cuenta el Modelo de Componentes Interculturales de Byram (1991).

En la primera actividad, nos concentramos en las destrezas lingüísticas para usar los colores, adjetivos de estados anímicos y sustantivos referentes a la familia. Sin embargo, los estudiantes añadieron imaginación: *El sol no es amarillo, es verde; Hay un oso amarillo, se llama Winnie Pooh.*

En la segunda actividad, consciencia lingüística, nos concentramos en las relaciones entre lengua y cultura. El asistente de clase, de nacionalidad mexicana, se refirió a la significación cultural del perro y el alebrije en el Día de Muertos. Los estudiantes japoneses reflexionaron sobre los objetos culturalmente significativos en la veneración de los muertos en Japón: el incienso, las fotos, las velas.

En la tercera actividad, consciencia cultural, el asistente de clase y los estudiantes compararon el Día de Muertos en México y el *Obon* en Japón, y sus respectivos altares.

En la última actividad, experiencia cultural, el asistente de clase mostró y describió algunos de los objetos ornamentales usados en el Día de Muertos.

5. Conclusiones

Cuando introducimos elementos culturales en nuestras clases de lengua, hemos de procurar ir más allá de la cultura como mera ilustración de un tema y mostrar la visión del mundo que se refleja en una lengua. Y además, buscar modo natural de integrar la cultura en el currículum.

I agree that culture must be an integrated part of the curriculum, not something to be relegated to «culture day» and not something treated, as Hadley says, entirely by the «4Fs» of «folk dances, festivals, fairs, and food» or the «Frankenstein approach» of «a. taco from here, a flamenco dancer from here. (Gerchman, 2006, en Byram, K. y Kramsch C., 2008).

Otro esfuerzo que hemos de hacer cuando integramos la cultura en nuestras clases es ayudar a los estudiantes a usar la lengua de un modo que no sea solamente aplicación sino también creación. Integrar la dimensión cultural en nuestras clases

tiene un doble efecto: se guía a los estudiantes a hablar de la cultura de la lengua en estudio y a reflexionar sobre su propia cultura. Nuestro esfuerzo como educadores ha de orientarse a desarrollar la capacidad de mediación y estimular el interés del estudiante en otras culturas. La tarea aún pendiente es el desarrollo de un modelo de evaluación concreto, adaptado al nivel lingüístico de los estudiantes y basado en los objetivos del trabajo.

Referencias bibliográficas

- AA. VV. *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm [Consulta: 3, agosto, 2018].
- BLAZ, D. (2013). *Bringing the Standards for Foreign Language Learning to Life*. Routledge: NY.
- BLAZ, D. (2018). *The World Language Teachers Guide to Active Learning: Strategies and Activities for Increasing Student Engagement*. NY: Routledge.
- BYRAM, K. (2008). Why is it so Difficult to Teach Language as Culture? *The German Quarterly* 81(1) (Invierno 2008). Disponible en: <http://faculty.weber.edu/cbergeson/516/byram.2008.pdf> [Consulta: 3, agosto, 2018].
- BYRAM, M. (1990). Teaching Culture and Language: Towards an Integrated Model. En: D. Buttjes y M. Byram (ed.). *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ [Consulta: 20, agosto, 2018].
- COTO, M.; FERNÁNDEZ DE VALDERRAMA, Y. (2006). *El componente cultural en la clase de E/LE*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía S.A.
- COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- LAFAYETTE, (2003). Culture in Second Language Learning and Teaching. D. Lange y M. Paige (eds.). *Culture as the core. Perspectives on Culture in Second Language Learning*. Connecticut: Information Age Publishing.
- LIDDICOAT, A.; PAPADEMETRE, L.; SCARINO, A.; KOHLER, M. (2003). *Report on Intercultural Language Learning*. Canberra: Department of Education, Science and Training. Disponible en: <https://www1.curriculum.edu.au/nalsas/pdf/inter-cultural.pdf> [Consulta: 3, agosto, 2018].
- MORAN, P. (2001). *Teaching Culture. Perspectives in Practice*. Boston, MA: Heinle, Cengage Learning.
- NORTH, B. (2014). *The CEFR in Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SILVA, C. (2016). Lengua y cultura: una propuesta teórico-práctica para cerrar la brecha, *Studia Romanica Posnaniensia*, 43(3), pp. 131-145.

Expresión de la emoción en español por aprendices sinohablantes en interacción oral y en relato autobiográfico

TERESA SIMÓN CABODEVILLA
Xi'an Jiaotong- Liverpool University

SUSANA MARTÍN LERALTA
Universidad Nebrija

1. Introducción

Más allá del tema de la afectividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, área que autores como Arnold (2000) y Williams y Burden (1999), entre otros, han estudiado a fondo, el interés por todo lo relacionado con las emociones no ha cesado. Tanto en definir las y medirlas (Scherer, 2005), como etiquetarlas, traducirlas (Scherer, 1988; Delgado, 2007), reconocerlas en lengua extranjera (Dewaele y Lorette, 2015; Pell *et al.*, 2009;) o procesarlas (Hernández y Amórtegui, 2016).

En el ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas nos interesa conocer especialmente cómo se expresan las emociones en diferentes culturas y lenguas (Frijda *et al.*, 1995, 1997), ya sea desde los estudios pragmáticos o del discurso (Alba-Juez y Larina, 2018) en contextos multilingües y/o bilingües (Pavlenko, 2004, 2008; Dewaele y Pavlenko, 2002) o en las narraciones autobiográficas (Pavlenko y Driagina, 2007; Marian y Kaushanskaya, 2008) tanto orales como escritas (Gómez, 2012) ya sea empleando un lenguaje metafórico (Soriano, 2016) o no.

Para clasificar y analizar de qué manera expresamos las emociones, Pavlenko (2004, 2008), Dewaele y Pavlenko (2002), y Frijda *et al.* (1995, 1997) son los autores que han estudiado el tema con más profundidad.

A pesar de que este tema es relativamente novedoso, la importancia que está adquiriendo no solo en nuestro campo sino también en disciplinas cercanas a la psicología y psiquiatría es cada vez más relevante. Con más frecuencia encontramos estudios más específicos que tratan la expresión de la emoción en L2/LE, en diferentes lenguas y contextos.

La conveniencia de enseñar a los aprendices a expresar sus emociones en la nueva lengua obedece a razones de diversa índole: ayudarles a ajustar sus estrategias pragmáticas en la interacción con nativos e interpretar adecuadamente las intenciones comunicativas de sus interlocutores de cara a evitar malentendidos, pero también en relación con su identidad lingüística y aculturación emocional. La capacidad de expresar las emociones en otra lengua favorecería, en última instancia, el bienestar del aprendiz como usuario de la nueva lengua.

Es por ello que consideramos esencial que haya más presencia de estudios similares en ELE, dadas las repercusiones que tienen para nuestra labor no solo como docentes sino también como aprendices.

Nuestro estudio pretende analizar el uso de vocabulario emocional en interacción oral y en relatos autobiográficos orales de aprendices chinos de ELE cuando se expresan bajo emociones de diferente valencia (positiva: júbilo y negativa: tristeza).

La investigación se enmarca en el proyecto de I+D Emoción, memoria, identidad lingüística y aculturación emocional, EMILIA (Ref. FFI2017-83166-C2-2-R), llevado a cabo por el Grupo LAELE de la Universidad Nebrija, dentro del proyecto coordinado EMOidentiCOM.

En la presente comunicación se muestran los resultados parciales de la primera fase; concretamente, se esboza un marco teórico y conceptual sobre las emociones de júbilo y tristeza, y se presentan los procedimientos y resultados de la validación de las herramientas de toma de datos.

2. Marco teórico conceptual

2.1. La expresión de la emoción en lengua extranjera

El lenguaje está íntimamente ligado a la expresión de nuestras emociones. Expresamos cómo nos sentimos y compartimos nuestras emociones mediante palabras, como una actividad humana fundamental y esto nos ayuda a mantener nuestra salud física y mental (Fussell, 2002 en Dewaele, J. M., 2012). Pero cuando tenemos que expresar nuestras emociones en una lengua que no es nuestra lengua materna, la cosa se complica. Dewaele (2012:16) lo compara con la difícil tarea de sujetar bien una pastilla de jabón en una bañera y afirma que el sentimiento de seguridad con el que expresamos con precisión nuestras emociones en nuestra lengua y reconocemos las de los demás, se pierde en lengua extranjera. Pavlenko (2004, 2007, 2008) y Dewaele (2006, 2012, 2013, 2015) entre otros, profundizan en cómo se expresan las emociones en contextos bilingües y multilingües y cuáles son las preferencias a la hora de expresar emociones en lenguas extranjeras.

2.2. Emociones inducidas en el presente estudio

La simple elección de dos emociones para llevar a cabo nuestro estudio fue una tarea complicada. Inicialmente la emoción elegida fue enfado o enojo debido a la cantidad de estudios que tratan cómo expresar esta emoción en múltiples lenguas. Gómez (2012) apuntó que esta emoción ha sido hasta ahora la más estudiada desde el punto de vista lingüístico. Dewaele (2006, 2013, 2015) señaló cómo en los relatos autobiográficos de los hablantes bilingües aparecían ciertas limitaciones en la elección de la lengua para la expresión del enfado (2006), también estudió la elección de la lengua para expresar esta emoción entre hablantes multilingües tanto de todo el mundo (2013) como en arabófonos residentes en Londres (2015).

En el *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (2006), de ahora en adelante, PCIC¹, no aparece específicamente el término «emoción» pero sí aparecen los términos «sentimientos y estados de ánimo»². Ya en el nivel A2 se pide a los aprendices que expresen enfado e indignación. En ese mismo nivel también aparece la expresión de estar triste, contento, enfadado, nervioso y preocupado.

No obstante, la revisión bibliográfica apunta a la dificultad de reconocer el enfado según estudios de Dewaele y Lorette (2015) y de inducirlo de manera válida, como demostraron los resultados de Philippot (1993) en los que se diferenciaban claramente todas las emociones menos asco y enfado. También estos resultados pusieron en evidencia la dificultad de inducir ambas emociones independientemente³. Gross y Levenson (1995), por ejemplo, concluían su estudio convencidos de que el enojo es una de las emociones más *problemáticas* y que inducirla resulta extremadamente difícil sino imposible⁴.

Estudios como el de King (1989) citado por Gómez (2012), además, señalaban que en chino la persona elige o no el mostrar su enfado «dando así una mayor prominencia a la noción de control que en modelo occidental» (Gómez, 2012: 54).

Dewaele y Lorette (2015) afirmaban que el hecho de no reconocer ciertas emociones como el enfado, puede tener consecuencias económicas y citan un estudio de Tombs *et al.* (2014) en el que se afirma que el enfado fue reconocido por los clientes de culturas anglosajonas pero no por los de culturas asiático-confucianas.

No obstante debemos comentar que como afirman Gross y Levenson (1995), no todas las emociones son igual de fáciles de inducir empleando fragmentos de

1 Inventario de funciones, punto 3.17 y de nociones específicas punto 2.2.

2 Inventario de nociones específicas punto 2.2.

3 Philippot (1993: 189-190).

4 La traducción es nuestra (Gross y Levenson, 1995: 104).

películas y señala enfado o enojo como una de las más problemáticas apuntando quizás como causas una pobre selección de fragmentos de películas o quizás en la selección de los términos emocionales.

Por todo ello y principalmente porque nuestros informantes son sinohablantes, se descartó esta emoción y en su lugar se optó por tristeza y júbilo, dado el interés en estudiar la expresión de dos emociones de diferente valencia a pesar de que para inducir esta última emoción no existían fragmentos de películas ya validados. Ambas emociones, además, tienen cabida en el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices de ELE desde niveles iniciales como señala el PCIC en: expresar alegría y satisfacción o expresar tristeza y aflicción⁵.

Ya Gross y Levenson (1995) señalaban la dificultad de distinguir entre lo que denominaban los dos tipos principales de felicidad (*happiness*): diversión (*amusement*) y contento o alegría (*contentment*)⁶. Schaefer *et al.* (2010) afirmaban que tradicionalmente las emociones negativas han recibido más atención y han sido más estudiadas que las positivas. Y que, normalmente, estas se presentan bajo la etiqueta generalista de *happiness*.

Para inducir tristeza sin embargo, muchos son los estudios que han demostrado que se puede inducir de forma efectiva mediante procedimientos que se detallarán a continuación en el siguiente apartado.

2.3. Métodos para la inducción emocional en la investigación en segundas lenguas

Son muchas y muy variadas las técnicas o métodos que existen de inducción emocional de forma experimental como Fernández Megías *et al.* (2011), entre otros, señalan como ejemplo, los estímulos verbales (historias o frases con contenido emocional), las imágenes, el empleo de música, olores, sonidos, los recuerdos autobiográficos, las interacciones personales o situaciones de la vida real, la realidad virtual y el uso de fragmentos de películas.

Entre todos los métodos, en nuestro estudio elegimos fragmentos de películas por múltiples razones. En primer lugar porque como afirman Schaefer *et al.* (2010) es la técnica más fácil para aplicar en el laboratorio que puede provocar grandes cambios psicológicos.

5 Puntos 3.12 y 3.13 del inventario de funciones del PCIC.

6 Debido a la brevedad de este artículo, incluimos la traducción al inglés y recurriremos a sinónimos, ya que la traducción de las emociones y etiquetas emocionales como tratan estudios de Scherer (2005) y Delgado (2007), excedería los límites de la presente publicación.

En segundo lugar, como señala Philippot (1993), éticamente es menos problemática que otras técnicas ya que la mayoría de la gente se expone diariamente a escenas cargadas de emociones en televisión y cine.

Gross y Levenson (1995) y Rottenberg *et al.* (2007) indicaron que además de estas ventajas los fragmentos de películas tienen un alto grado de validez ecológica, ya que son estímulos que pueden tener lugar en la vida real o reflejar aquello que puede acontecer en escenarios naturales. También en Fernández Megías *et al.* (2011) se señala que son más dinámicos que otras técnicas porque intervienen diferentes canales perceptivos (visual y auditivo) a diferencia de las imágenes estáticas, por ejemplo.

Los estudios mencionados han resultado efectivos en población de habla inglesa y francesa. Estas investigaciones se han validado en población española por Fernández Megías *et al.* (2011), quienes concluían afirmando que las películas para inducir emociones «pueden ser una herramienta útil para la investigación experimental de las emociones en población española» Fernández Megías *et al.* (2011: 778).

3. Metodología de la investigación

3.1. Preguntas de investigación e hipótesis

Se lleva a cabo un estudio cuantitativo de corte transversal para responder a la siguiente pregunta de investigación:

¿Los fragmentos cinematográficos elegidos inducen júbilo y tristeza respectivamente a informantes chinos?

Las hipótesis de investigación correspondientes son las siguientes:

H1

Existe diferencia estadísticamente significativa en la elicitación de la emoción júbilo a informantes chinos respecto a las emociones de sorpresa, tristeza, asco y miedo mediante el visionado de los fragmentos de las películas *La playa* y *Shine*.

H2

Existe diferencia estadísticamente significativa en la elicitación de la emoción tristeza a informantes chinos respecto a las emociones de alegría, sorpresa, asco y miedo mediante el visionado de los fragmentos de las películas *Mentes peligrosas* y *El club de los poetas muertos*.

3.2. Herramientas de toma de datos

De entre los cuestionarios empleados para comprobar las emociones inducidas se eligió el *Post Film Questionnaire* de Rottenberg *et al.* (2007) debido a la calidad de datos que se obtienen a través de dicho cuestionario. También porque como afirman Schaefer *et al.* (2010) es importante que se incluyan una variada gama de emociones relacionadas o vinculadas y este cuestionario incluía 18 ítems emocionales para rellenar con una escala de Likert de 0 a 8. Se administró en inglés con traducción al chino. La traducción se llevó a cabo por un hablante nativo bilingüe en inglés empleado en la Universidad Xi'an Jiaotong – Liverpool.

3.3. Informantes

En la validación de los fragmentos de películas para inducir la emoción júbilo participaron 27 estudiantes universitarios sinohablantes de 19-21 años que cursan segundo año del grado de Negocios Internacionales con una lengua extranjera (español) en la Universidad sino-británica Xi'an Jiaotong –Liverpool University que se encuentra en Suzhou, provincia de Jiangsu, China.

En la validación de los fragmentos de películas para inducir la emoción tristeza participaron 27 estudiantes universitarios sinohablantes de 20-23 años de tercer y cuarto año del mismo grado en la misma universidad.

3.4. Procedimiento

En primer lugar, dos fragmentos cinematográficos de entre 1 y 3 minutos de duración fueron seleccionados para inducir júbilo. Rottenberg *et al.* (2007:14) afirman que «las películas más largas son más heterogéneas y con frecuencia menos efectivas que las películas cortas». Por ello se emplean siempre uno o dos fragmentos de películas de entre 1 y 3 minutos de duración y que sean lo más homogéneos posible. Existían en los estudios previos fragmentos validados para emociones de valencia positiva (*amusement, contentment o happiness*) pero no para júbilo. Por ello se seleccionaron dos fragmentos nuevos que pudieran inducir esta emoción y altos niveles de otras emociones vinculadas y de la misma valencia como diversión, felicidad, amor, interés, contento, etc. Se pretendía que los fragmentos fueran de alguna forma cercanos a la realidad de los informantes y que los protagonistas fueran jóvenes. Se pensaron para ello dos situaciones: viajar y recibir una beca o premio. Al igual que en investigaciones previas, se contó con la opinión de cinéfilos expertos y se eligieron para la escena de la beca, la película *Shine* y para el viaje, *La playa*.

Se seleccionaron a continuación, los fragmentos cinematográficos de dos películas ya validadas para inducir tristeza. Para ello, fueron elegidas tres películas (*El club de los poetas muertos*, *Mentes peligrosas* y *La vida es bella*) del estudio que realizaron Fernández Megías *et al.* (2011) para validar en población española los fragmentos empleados en los estudios mencionados. Tras un pre-pilotaje de los mismos se optó por prescindir de uno de ellos (*La vida es bella*) a pesar de que obtuvo una puntuación alta en *sadness*, *unhappiness* y *contempt* y se optó finalmente por los dos fragmentos que podían resultar más cercanos a los informantes. En primer lugar, en *Mentes peligrosas*, la escena en la cual la profesora informa a los alumnos de que su compañero ha sido disparado y ha muerto. En segundo lugar, el fragmento de *El club de los poetas muertos* en el que uno de los protagonistas se suicida. El cuestionario *Post Film* de Rottenberg *et al.* (2007) fue suministrado en inglés y en chino. Y se seleccionaron los informantes mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Se procedió entonces a la validación de los dos fragmentos cinematográficos para inducir júbilo mediante un estudio cuantitativo de corte transversal en el que participaron 27 informantes (24 mujeres, 3 hombres). Al finalizar cada fragmento los informantes completaron de forma individual el cuestionario. A continuación se llevó a cabo el mismo procedimiento de validación de los fragmentos cinematográficos para inducir tristeza mediante un estudio cuantitativo de corte transversal en el que participaron 27 informantes (23 mujeres, 4 hombres). Y también al finalizar cada visionado se completó de forma individual el cuestionario. Para llevar a cabo el procesamiento y análisis de los datos se utilizó el programa SPSS versión 15.

4. Resultados

Los resultados del procedimiento de validación de los dos fragmentos para inducir júbilo mostraron niveles muy altos de interés y niveles también altos en las etiquetas emocionales positivas (diversión y felicidad). Indicamos a continuación las medias obtenidas de cada fragmento de película.

Para la película *La playa* la media más alta obtenida fue de interés con 5,04. Para la emoción júbilo, la media obtenida fue de 4,93 y a continuación, las emociones de diversión con una media de 4,63 y felicidad con 4,59.

Para la película *Shine*, la media más alta obtenida fue también interés con 5,22. Para la emoción felicidad, se obtuvo una media de 5,04. En cuanto a diversión, la media fue de 5,00 y la emoción júbilo puntuó 4,89.

Cuadro 1
Resultados validación fragmento La playa

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Participants	15	2	26	13,47	7,763
Amusement	15	0	6	,93	1,870
Anger	15	0	5	,87	1,598
Anxiety	15	0	6	3,00	1,964
Confusion	15	0	7	4,13	1,995
Contempt	15	0	4	,27	1,033
Disgust	15	0	6	,87	1,959
Embarrassment	15	0	5	1,13	1,685
Fear	15	0	7	2,33	2,225
Guilt	15	0	5	,87	1,642
Happiness	15	0	0	,00	,000
Interest	15	0	6	1,33	1,915
Joy	15	0	0	,00	,000
Love	15	0	8	3,20	2,981
Pride	15	0	4	,27	1,033
Sadness	15	3	8	6,40	1,639
Shame	15	0	1	,07	,258
Surprise	15	0	8	3,93	2,520
Unhappiness	15	0	7	4,20	2,366
N válido (según lista)	15				

Cuadro 2
Resultados validación fragmento Shine

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Amusement	27	0	7	5,00	1,797
Anger	27	0	4	,26	,859
Anxiety	27	0	5	1,33	1,840
Confusion	27	0	6	2,44	2,172
Contempt	27	0	4	,37	1,006
Disgust	27	0	2	,19	,557
Embarrassment	27	0	8	2,41	2,531
Fear	27	0	5	,63	1,418
Guilt	27	0	4	,33	,920
Happiness	27	1	8	5,04	2,028
Interest	27	0	8	5,22	1,867
Joy	27	0	8	4,89	2,063
Love	27	0	7	2,67	2,386
Pride	27	0	8	3,07	2,556
Sadness	27	0	5	,63	1,115
Shame	27	0	3	,33	,877
Surprise	27	0	4	1,63	1,713
Unhappiness	27	0	5	,70	1,514
N válido (según lista)	27				

En cuanto a los resultados de las películas ya validadas para inducir tristeza en población francesa, anglosajona y española también dieron buenos resultados en población china, con resultados muy altos para esta emoción.

Para la película *Mentes peligrosas* la media obtenida para la emoción tristeza fue de 6,40 y con una diferencia bastante grande, infelicidad con 4,20. A continuación, confusión obtuvo una media de 4,13 y sorpresa de 3,93.

Cuadro 3
Resultados validación fragmento Mentes peligrosas

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Participants	15	2	26	13,47	7,763
Amusement	15	0	6	,93	1,870
Anger	15	0	5	,87	1,598
Anxiety	15	0	6	3,00	1,964
Confusion	15	0	7	4,13	1,995
Contempt	15	0	4	,27	1,033
Disgust	15	0	6	,87	1,959
Embarrassment	15	0	5	1,13	1,685
Fear	15	0	7	2,33	2,225
Guilt	15	0	5	,87	1,642
Happiness	15	0	0	,00	,000
Interest	15	0	6	1,33	1,915
Joy	15	0	0	,00	,000
Love	15	0	8	3,20	2,981
Pride	15	0	4	,27	1,033
Sadness	15	3	8	6,40	1,639
Shame	15	0	1	,07	,258
Surprise	15	0	8	3,93	2,520
Unhappiness	15	0	7	4,20	2,366
N válido (según lista)	15				

En cuanto a la película *El club de los poetas muertos* la media obtenida para la emoción tristeza fue de 6,36. La media obtenida para miedo fue de 5,91 y confusión y sorpresa obtuvieron la misma media de 5,27.

Cuadro 4
Resultados validación fragmento El club de los poetas muertos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Amusement	11	0	1	,09	,302
Anger	11	0	4	1,18	1,601
Anxiety	11	1	6	4,00	1,483
Confusion	11	2	8	5,27	2,240
Contempt	11	0	1	,09	,302
Disgust	11	0	5	1,00	1,549
Embarrassment	11	0	3	,64	1,027
Fear	11	3	8	5,91	1,700
Guilt	11	0	6	1,91	2,663
Happiness	11	0	0	,00	,000
Interest	11	0	6	2,00	2,324
Joy	11	0	0	,00	,000
Love	11	0	7	2,45	2,734
Pride	11	0	0	,00	,000
Sadness	11	4	8	6,36	1,362
Shame	11	0	6	1,00	2,049
Surprise	11	2	8	5,27	1,679
Unhappiness	11	0	8	4,27	2,832
N válido (según lista)	11				

Se emplea la prueba de Wilcoxon por considerarse la más adecuada para muestras relacionadas. La tabla refleja los pares de emociones que se comparan. Resulta significativa la diferencia del júbilo respecto a la sorpresa, el disgusto, el miedo y la tristeza tras el visionado de los fragmentos elegidos de ambas películas.

Película *Shine*

Test Statistics^a

	Amusement - Joy	Interest - Joy	Happiness - Joy	Surprise - Joy	Disgust - Joy	Fear - Joy	Sadness - Joy
Z	-.473 ^b	-1.198 ^b	-.644 ^b	-4.162 ^c	-4.472 ^c	-4.237 ^c	-4.293 ^c
Asymp. Sig. (2-tailed)	.636	.231	.519	.000	.000	.000	.000

Película *La playa*

Test Statistics^a

	Joy - Amusement	Joy - Interest	Joy - Happiness	Surprise - Joy	Joy - Disgust	Joy - Fear	Sadness - Joy
Z	-.949 ^b	-.660 ^c	-1.075 ^b	-3.635 ^c	-4.298 ^b	-4.298 ^b	-4.297 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.343	.509	.282	.000	.000	.000	.000

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

c. Based on positive ranks.

5. Conclusiones y futuras líneas previstas en la investigación

El material cinematográfico empleado en el estudio resulta válido para inducir las emociones pretendidas. Al igual que en los resultados de estudios anteriores, no se aprecian diferencias culturales entre grupos occidentales (población francesa, anglosajona y española) y el grupo oriental (población china) a la hora de inducir la emoción tristeza con este material.

En la validación española de una batería de películas para inducir emociones, estudio que llevaron a cabo Fernández Megías *et al.* (2011) no demostró capacidad para inducir todas las emociones de forma diferenciada. Concretamente, mostró capacidad para inducir emociones diferenciadas de diversión y miedo,

pero no de tristeza y asco respecto a ira, ni de ira o ternura de forma diferenciada a tristeza. En nuestra pequeña investigación sí se diferenció claramente ira de tristeza y diversión de miedo.

Fernández Megías *et al.* (2011) señalaban dos posibles causas en primer lugar, que la batería de películas no era exactamente la misma y en segundo lugar debido a quizá motivos culturales o de idioma, que las etiquetas emocionales «puedan ser confundidas o interpretadas como sinónimos en los participantes españoles».

Al igual que en los estudios previos ya mencionados y de acuerdo con la afirmación de Fernández Megías *et al.* (2011:784), no se reporta haber experimentado una única emoción, si bien todas las reportadas a partir de un único estímulo corresponden a emociones de la misma valencia. Por ejemplo, acerca del estudio de Philippot (1993), Gros y Levenson (1995) afirman que a pesar de que Philippot llama a sus fragmentos de diversión felicidad o *happiness* está claro por los resultados que presenta que los fragmentos provocaron niveles de diversión más altos que de felicidad.

Empleando fragmentos de películas es quizás imposible, al igual que sucede en la vida real, sentir únicamente una emoción que esté bien diferenciada del resto de emociones. Como recalcan Schaefer *et al.* (2010) la base de datos de estímulos emocionales ideal sería aquella que ofreciera la posibilidad de inducir mezclas específicas de estados emocionales y expandir la elección de estímulos a las culturas no occidentales.

Fernández Megías *et al.* (2011:784) apuntaban además «más aún si, como en nuestro estudio, únicamente se utilizan autoinformes como medida de registro de la emoción percibida». Schaefer *et al.* (2010) igualmente señalaban que futuras investigaciones son necesarias para validar los estímulos en cuanto a respuesta psicofisiológica y expresiva. Se procederá a la toma de datos para medir la respuesta galvánica en futuras investigaciones.

6. Repercusiones didácticas para la enseñanza de ELE

La corriente teórica actual y los resultados de las investigaciones previas apuntan la conveniencia de incluir en nuestra práctica docente fragmentos de películas ya validadas para trabajar contenidos emocionales de cara a que los estudiantes tengan la necesidad de expresarse bajo esa emoción. Esto implicaría lo siguiente:

- Identificación por parte del docente de las necesidades lingüísticas y comunicativas para ello.

- Toma de conciencia por parte del aprendiz de la importancia de expresar las emociones en LE.
- Contribución al bienestar del aprendiz como nuevo hablante de esa lengua.
- Favorecimiento de la construcción de su identidad lingüística en la nueva lengua.

Asimismo se recomienda incluir en la programación contenidos relacionados con la expresión de la emoción (principalmente vocabulario).

De cara a la investigación aplicada, se debe considerar en el diseño de las herramientas la lengua que deben emplear los informantes en la toma de datos y permitir el uso de la L1 para recabar información de carácter no lingüístico que pueda arrojar luz sobre los mecanismos cognitivos y afectivos relacionados con la expresión de la emoción.

Referencias bibliográficas

- ALBA-JUEZ, L. y LARINA, T. (2018). Language and emotion: discourse-pragmatic perspectives, *Russian Journal of Linguistics*, 22, pp. 9-38.
- ARNOLD, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge. Cambridge University Press.
- DELGADO, A. R. (2007). Spanish basic emotions are consistently ordered, *QualQuant* 43, pp. 509-517.
- DEWAELE, J. M. (2006). Expressing anger in multiple languages, *Bilingual education and bilingualism*, 56, pp. 118-152.
- DEWAELE, J. M. (2012). Communicating Emotions in a Foreign Language. *La lingüística aplicada en la era de la globalización*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida, pp. 16- 25.
- DEWAELE, J. M. (2013). *Emotions in Multiple Languages*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- DEWAELE, J. M. y QADOURA, I. (2015). Language choice in expressing anger among Arab- English Londoners, *Russian Journal of Linguistics*, 19, pp. 82-100.
- DEWAELE, J. M. y LORETTE, P. (2015). Emotion Recognition ability in English among L1 and LX users of English, *International Journal of Language and Culture*, 2, pp. 62-86.
- DEWAELE, J. M. y PAVLENKO, A. (2002). Emotion vocabulary in interlanguage, *Language Learning*, 52, pp. 263-322.

- FERNÁNDEZ MEGÍAS, C., PASCUAL MATEOS, J.C., SOLER RIBAUDI, J. y FERNÁNDEZ-ABASCAL, E. (2011). Validación española de una batería de películas para inducir emociones, *Psicothema*, 23, pp. 778-785.
- FRIJDA, N. H., MARKAM, S., SATO, K. y WIERS, R. (1995). Emotions and emotion words. *Everyday Conceptions of Emotion*, pp. 121-143.
- FRIJDA, N. H., MESQUITA, B. y SCHERER, K. H. (1997). Culture and emotion. *Handbook of Cross-Cultural Psychology. Basic Processes and Human Development*, pp. 255-297.
- GÓMEZ, L. (2012). *Conceptualización y expresión lingüística del evento emocional en español (L1-L2) y francés: un enfoque cognitivo. Análisis Lingüístico y proposición didáctica*. (Tesis Doctoral). Université de Grenoble.
- GROSS, J. y LEVENSON, R. (1995). Emotion elicitation using films, *Cognition and Emotion*, 9, pp. 87-108.
- HERNÁNDEZ JARAMILLO, J. y AMÓRTEGUI D. (2016). Procesamiento de palabras con contenido emocional en personas adultas mayores con deterioro cognoscitivo leve, *Acta Neurológica Colombiana* 32, pp. 115-121.
- Instituto Cervantes, (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español A1 A2*. Madrid, Biblioteca Nueva. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm [consulta: 11, octubre, 2018].
- MARIAN, V. y KAUSHANSKAYA, M. (2008). Words, feelings, and bilingualism: Cross-linguistic differences in emotionality of autobiographical memories, *Ment Lex*, pp. 72-90.
- PAVLENKO, A. (2004). Stop doing that, ia komu skazala!: emotions and language choice in bilingual families, *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 25, pp. 179-203.
- PAVLENKO, A. (2005). *Emotions and Multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PAVLENKO, A. y DRIAGINA, V. (2007). Russian Emotional Vocabulary in Americans Learners' Narratives, *The Modern Language Journal* 91, pp. 213-234.
- PAVLENKO, A. (2008). Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon, *Bilingualism: Language and Cognition*, 11, pp. 147-164.
- PELL, M. D., MONETTA, L., PAULMANN, S. y KOTZ, S. A. (2009). Recognizing emotions in a foreign language, *Journal of Nonverbal Behavior*, 33, pp. 107-120
- PHILIPPOT, P. (1993). Inducing and assessing differentiated emotion-feeling states in the laboratory, *Cognition and Emotion*, 7, pp. 171-193.
- ROTTENBERG, J., RAY, R. D. y GROSS, J. J. (2007). Emotion elicitation using films. *The handbook of emotion elicitation and assessment*, pp. 9-28.
- SCHERER, K. R. (1998). Labels describing affective states in five major languages, *Facets of emotion: Recent research*, pp. 241-243.

- SCHERER, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured?, *Social science information sur les sciences sociales*, 44, pp. 695-729.
- SCHAEFER, A., NILS, F., SÁNCHEZ, X. y PHILIPPOT, P. (2010). Assessing the effectiveness of a large database of emotion-eliciting films: A new tool for emotion researchers, *Cognition & Emotion*, 24, pp. 1153-1172.
- SORIANO, C. (2016). El lenguaje de las emociones. *Panorama actual de la ciencia del lenguaje*, pp. 243-259.
- WILLIAMS, M., y BURDEN, R.L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas: enfoque del constructivismo social*. Cambridge University Press.

El Camino de Santiago un contexto idóneo para aprender español como lengua extranjera

PILAR TABOADA-DE-ZÚÑIGA ROMERO
Universidad de Santiago de Compostela

1. Introducción

Las lenguas son las más altas creaciones del ser humano y cada una de ellas es un testimonio único. Son instrumentos de comunicación y además reflejan una percepción del mundo. Son el vehículo de sistemas de valores y expresiones culturales y constituyen un factor determinante en la identidad de grupos e individuos. Por todo ello, representan una parte primordial del patrimonio vivo de la humanidad.

Muchas lenguas han desaparecido con el paso de los siglos, generando pérdidas de historia identitaria prácticamente irreparables. Ante esta situación, la Unesco (2003), destaca la diversidad lingüística mundial y el valor de cada idioma como expresión única de la experiencia humana. La extinción de una lengua significa la pérdida irrecuperable de saberes únicos, culturales, históricos y ecológicos. Cada lengua es una expresión irremplazable de la experiencia humana en el mundo. Por lo tanto, el conocimiento de una lengua –cualquiera que sea– puede ser la clave para dar respuesta a cuestiones fundamentales en el futuro (Taboada-de-Zúñiga, 2016).

La enseñanza de lenguas extranjeras no es un tema nuevo, sino que ha estado siempre presente a lo largo de la historia de la humanidad, ya que es un denominador común en la historia del hombre la necesidad de comunicarse y establecer lazos de unión entre los diferentes pueblos y culturas. Hoy en día, el conocimiento de las lenguas se encuentra en un momento de gran relevancia. Nos referimos a la posibilidad de viajar, de generar vínculos personales, de tener acceso a distintas formas de conocimiento, de realizar negocios y trabajos. Además, la competencia del mercado global no solo incrementa una necesidad cada vez mayor de profesionales y

trabajadores con conocimientos de idiomas en todos los ámbitos, sino también de algo tan importante como el conocimiento en sí, es decir, la capacidad de adaptarse a diversas culturas que interactúan y son clave en la toma de decisiones a nivel mundial en la actualidad.

Asimismo, tanto la metodología de enseñanza de las lenguas extranjeras como los materiales, recursos y útiles didácticos utilizados han variado a lo largo de la historia. Más concretamente, en el caso del español, la metodología de enseñanza abarca desde la aparición de la primera gramática castellana de Antonio de Nebrija hasta los materiales multimedia más avanzados de nuestro tiempo. Durante siglos, muchos fueron los pedagogos y maestros preocupados por mejorar la calidad de su acción pedagógica, y muchos fueron, por supuesto, los que escribieron y disertaron sobre el método en educación (Martín, M. A., 2009).

Dicho esto, estudiar una lengua extranjera significa acceder a distintas experiencias de vida que pueden surgir a partir de vivencias relacionadas con la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) y la experiencia de una estancia lingüística como estudiante. Así pues, es primordial destacar la importancia de estudiar en el país de la lengua meta, no solo para adquirir y mejorar la competencia lingüística sino también para disfrutar de experiencias interculturales (Taboada-de-Zúñiga, 2017: 1410).

La oferta lingüística en las distintas zonas del mundo se ha desarrollado principalmente en aquellas ciudades que cuentan con una tradición académica y calidad educativa de la enseñanza de las lenguas. Muchos de estos lugares son destinos culturales consolidados que ofrecen a los estudiantes, además, la posibilidad de realizar distintas actividades vinculadas a la cultura o la naturaleza.

Existen numerosas conceptualizaciones y perspectivas que definen desde un punto de vista multidisciplinar el desplazamiento de una persona para aprender o perfeccionar su conocimiento de una lengua extranjera, no solo en el mundo hispánico sino también en el anglosajón (Baralo, 2006; Genís, 2007; Davó, 2008; McDonough, 2007; Ryan, 2006; Chen, Warden, Chang, 2005; Donaldson, Gatsinzi, 2005; Noels, Pelletier, Clement, Vallerand, 2003 y Arsénault, 2001). Todas las definiciones hacen hincapié en el aspecto educacional y cultural de las estancias lingüísticas.

Así pues, conocer una lengua extranjera es poder comunicarse con los miembros de la comunidad que hablan dicha lengua, y para ello, no solo es necesario conocer el código lingüístico (compuesto por el lenguaje verbal y no verbal) sino también las normas de comportamiento vigentes en esta comunidad. *Cultura y lenguaje* son términos estrechamente relacionados y que deberán adquirirse y desarrollarse en el hablante no nativo de forma paralela, ya que es necesario conocer aspectos de la cultura para que la comunicación sea satisfactoria y para ser ca-

paces de aplicar las reglas que caracterizan la interacción social de una comunidad determinada (Costa Pla, 2008, pp. 110-111).

Cuando hablamos del fenómeno de la globalización asociado a la cultura y al aprendizaje y uso de las lenguas nos encontramos con conceptos como *multiculturalidad*, *multilingüismo* e *interculturalidad*. La multiculturalidad es un concepto descriptivo, porque nos dice que en unos determinados territorios coexisten grupos con diferentes culturas. Es decir, se produce en un mismo espacio físico una yuxtaposición de distintas culturas sin que implique que haya enriquecimiento o intercambio entre ellas (Quintana, 1992; Jordan 1996; Del Arco 1998). El multilingüismo es la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales, que abarca desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general y, posteriormente, las lenguas de otros pueblos. El individuo no guarda estas lenguas en compartimentos mentales separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan e interactúan entre sí (Landone, 2004).

Nos decantamos por un concepto más amplio y dinámico que los anteriores —y más acorde con los desafíos que propone la globalización— como punto de contacto entre culturas y de miembros que proceden de diferentes entornos socioculturales y lingüísticos: la interculturalidad (Martín Morillas, 2002). La interculturalidad implica una comunicación comprensiva entre las distintas culturas que conviven en un mismo espacio, siendo a través de estas donde se produce el enriquecimiento mutuo y, por consiguiente, el reconocimiento y la valoración de cada una de las culturas en un marco de igualdad (Quintana, 1992; Buendía, 1996; Jordan, 1996 y Del Arco, 1998). Así pues, según Walsh (2005), el sistema educativo es uno de los contextos más importantes para desarrollar y promover la interculturalidad, ya que es la base de la formación humana y un instrumento no solo de mantenimiento de una sociedad, sino de desarrollo, crecimiento, transformación y liberación de esa sociedad y de todas sus potencialidades humanas.

Tal y como decíamos más arriba, el hablante no logrará comunicarse ni interactuar de manera eficaz con los miembros de una comunidad extranjera si no conoce los distintos aspectos de la cultura de esa comunidad. Es otras palabras, la cultura y la lengua deben ir de la mano.

Partiendo de estas premisas, Cursos Internacionales de la Universidad de Santiago de Compostela diseñó en 2008 una serie de programas en los que el estudio del español se combinaba con la inmersión en un contexto cultural específico: el Camino de Santiago. Se trataba de una propuesta académica pionera en la que los alumnos extranjeros se acercaban de un modo multidisciplinar a la historia, el arte, la geografía, la economía, el turismo, el cine, la literatura y la cultura del

Camino de la mano de profesores especialistas de la Universidad de Santiago de Compostela y, además, vivían la experiencia real de ser peregrinos durante unos días. El número de participantes y la repercusión de estos programas en foros e instituciones académicas y asociaciones de amigos del Camino, entre otros, han sido un gran éxito. Estos programas se han ido modificando y adaptando a las necesidades de los alumnos, llegando a permanecer en el tiempo hasta nuestros días.

El objetivo de este artículo es presentar a un estudiante de español como lengua extranjera que llega a Compostela y que combina la adquisición y/o profundización de conocimiento del español como lengua extranjera con el Camino de Santiago desde un punto de vista multidisciplinar.

2. El Camino de Santiago

El Camino de Santiago es una ruta de peregrinación cristiana a la tumba del apóstol Santiago. El Camino –que ha experimentado un importante renacimiento en las últimas décadas– fue el primer Itinerario Cultural Europeo declarado por el Consejo de Europa el 23 de octubre de 1987.

La historia del fenómeno jacobeo se remonta al s. IX, cuando son hallados en el actual emplazamiento de la ciudad de Santiago los que se consideran restos de Santiago el Mayor, uno de los doce apóstoles de Jesucristo. El reconocimiento de autenticidad de los mismos por parte de la Iglesia de Roma dio lugar durante la Edad Media a un movimiento masivo de peregrinos, convirtiendo a este lejano punto de Europa en uno de los más importantes de la cristiandad junto con Roma y Jerusalén (Lois, Santos y Taboada-de-Zúñiga, 2018:73).

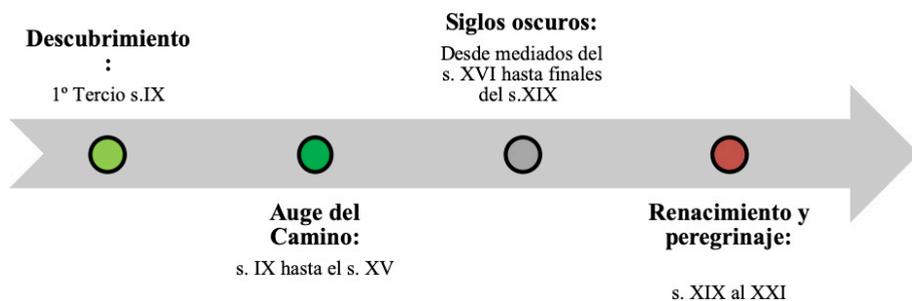
Esta ruta, desde su configuración en la Edad Media hasta la actualidad, ha tenido un protagonismo desigual en el devenir europeo, pues ha vivido momentos de gran fervor y afluencia de caminantes, pero también otros de menor esplendor.

Para entender el Camino es necesario conocer un poco de su historia y las motivaciones que llevaron a millares de personas durante siglos a realizar esta ruta milenaria.

El motivo principal de un peregrino es la fe, la devoción: el deseo de vivir la religión hace que el cristiano lo abandone todo y se marche. Según la etimología la palabra, *peregrinus* significa «extranjero» y *peregrinatio* significa «viaje o estancia en el extranjero» y «viaje largo». El peregrino es el viajante que camina lejos. Así pues, la época de mayor auge de los peregrinos fue la Edad Media, periodo en el que se beneficiaron de un status especial de protección por parte de las autoridades y disfrutaron de una gran popularidad. (Rucquoi, 1981)

La historia del Camino se puede dividir en cuatro fases, como podemos apreciar en la línea del tiempo representada en la Figura 1:

Figura 1. *Las cuatro fases en la historia del Camino de Santiago*



Fuente: Elaboración propia (2020)

Comenzaremos por la fase del Descubrimiento o Inventio hasta llegar a la fase de Renacimiento y peregrinaje. En cada pequeño apartado, haremos una pequeña descripción de los principales acontecimientos históricos y trazaremos el perfil de la motivación de los peregrinos.

La inventio

Conocer el desarrollo histórico del Camino de Santiago y entender cómo ha llegado hasta la actualidad supone, necesariamente, tener en cuenta su origen. Y para ello, debemos hablar de la idea de la *Inventio* de Santiago, que desembocó en la creación de una ruta de peregrinaje que se extiende hasta nuestros días.

Durante el reinado de Alfonso II, un campesino llamado Pelayo descubrió los restos del apóstol Santiago, que fueron ratificados por el Obispo de Iria, Teodomiro. La fecha exacta del descubrimiento es difícil de determinar pero, según diversos estudios, se cree que tuvo lugar en los primeros veinte años del s. IX.

El rey Alfonso II ratificó también la tumba, convirtiéndose así en el primer peregrino que llegó hasta el sepulcro y que realizó por primera vez ese «Camino primitivo» (Palmou, 2017). Seguidamente, el rey decidió ordenar la creación de una capilla en ese mismo lugar (García Barcala, 2017).

Fueron varios los reyes que peregrinaron en ese período a Santiago, como Alfonso III el Magno en el año 872, y la reina Jimena dos años más tarde. En el s. X llegaron a la ciudad los primeros europeos, entre los que destaca Bretenaldo. Pero el peregrino más célebre del s. X fue, quizás, el obispo Gotelasco de Le Puy que peregrinó en compañía de un grupo de fieles aquitanos.

La motivación de los peregrinos en este período es fundamentalmente religiosa, es decir, llegaban movidos por la «*pietatis causa*». Hacer el camino conlleva sufrimiento y se busca la paz espiritual.

El auge del Camino

El apogeo de la peregrinación a Santiago de Compostela se sitúa en la Edad Media, entre el s. XI y el s. XVI, cuando millares de peregrinos llegaban a la ciudad procedentes de todas partes de Occidente arrastrados por la fe y buscando una sanación física y espiritual. Los peregrinos recorrían el camino a pie, a caballo y también en barco, y procedían de Francia, Italia, centro y este de Europa, Inglaterra, Alemania e incluso Islandia, pero también de toda Hispania.

El éxito del Camino se debe a la unión de las fuerzas e intereses a favor de Compostela llevada a cabo por la Corona (desde Alfonso II a Alfonso VII o Sancho Ramírez), el papado (Calixto II, o Alejandro III) y también, pero no menos importantes, las órdenes monacales como la orden de Cluny y el Císter (Xacope-dia, 2019).

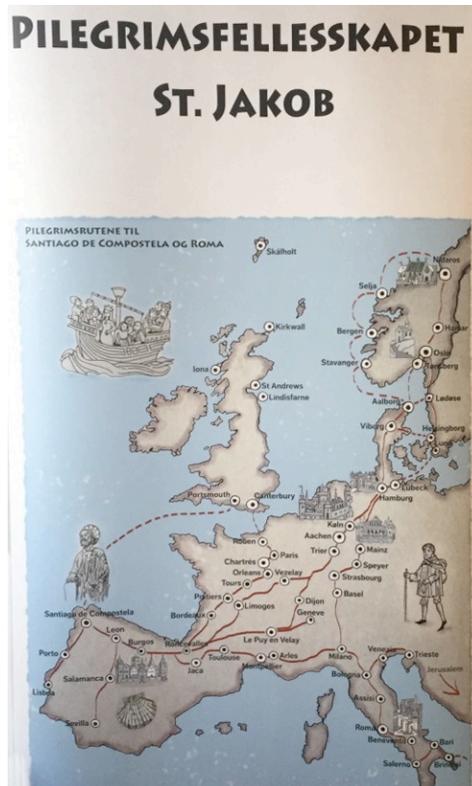
Sobresalen en esta época célebres peregrinos, tales como San Francisco de Asís (1214) que llegó a Compostela y fundó fuera de las murallas el Convento de la Orden Franciscana. También destacan otros como Alfonso XI de Castilla (s. XIV), Isabel de Aragón (s. XIII), o Santa Brígida de Suecia (s. XIV).

Es importante subrayar que desde finales del s. XIV y durante el s. XV numerosos peregrinos llegan a Galicia en barco procedentes de Flandes, Bretaña, y los países bálticos.

En esta época, observamos que algunos peregrinos recorren el Camino no solo movidos por la fe y la devoción, sino también por una promesa o el voto de peregrinación. Se trataba de una especie de contrato entre el peregrino con el Santo a cambio de algún acontecimiento como una curación, el nacimiento de un hijo o la vuelta de un ser querido, a modo de ejemplo.

En este período de la historia, observamos que numerosos motivos se entrecruzan entre los diferentes peregrinos que realizan la ruta jacobea. Unos se decantan por hacer el Camino para cumplir un castigo o penitencia, o por motivos económicos (Rucqoi, 1981). Otros, concretamente, en el s. XV, son los peregrinos de tipo caballeresco, cuya «*meta piadosa*» era tan solo un mero pretexto para tener la ocasión de visitar países y conocer costumbres exóticas, frecuentar cortes extranjeras y sobre todo lucir su valor, habilidad y destreza en los torneos. Los alemanes eran especialmente aficionados a este tipo de aventuras, como es el caso del peregrino alemán Peter Ritter que viajó a Santiago en 1428 (Lacarra, 1996).

Imagen 1. Mapa de Peregrinación a Santiago de Compostela



Fuente: Cartel oficina peregrino Oslo (Noruega), 2018
Autora: Pilar Taboada-de-Zúñiga

Asimismo, también había peregrinos que viajaban motivados por la curiosidad o aventureros para quienes la peregrinación era un pretexto para viajar o probar fortuna.

Los siglos oscuros

Esta etapa es la conocida como el período de la decadencia del Camino o también llamada los *siglos oscuros*.

Existen varias razones que propiciaron este declive. En primer lugar, la Reforma protestante y las guerras de religión en los territorios alemanes y en Francia restarán muchos peregrinos al Camino. Con la guerra entre España y Francia la situación empeora más aún. Y esta crisis se agudiza en la época de Felipe II, cuando cierra las fronteras para evitar la entrada del luteranismo en sus tierras (Xacopedia, 2019).

Por otra parte, en la Península, el Camino Francés dejó de ser la única vía de largo recorrido tras el surgimiento de nuevas rutas comerciales. Sin embargo, el punto de inflexión en el que se produce el desinterés por el Camino se produce en 1589: ante el temor de un ataque a la ciudad por parte de los ingleses liderados por el pirata Francis Drake, el arzobispo Clemente ordena la ocultación de los restos del apóstol. A partir de ese momento, son muy pocos los peregrinos que llegan a Compostela.

En esta fase, los motivos espirituales y humanos persisten entre los peregrinos quienes, además, pertenecen a todos los estamentos sociales, desde la gente sencilla hasta quienes ocupan los más altos cargos en la sociedad. Es en este momento cuando aparecen nuevas motivaciones, como *la peregrinación delegada o enviada* por alguna corporación para impetrar la liberación de una peste o sequía o para agradecer favores recibidos. También estará presente la mezcla de motivaciones, como es el caso de la combinación de motivos religiosos con los mercantiles, un hecho que se produce principalmente entre los peregrinos procedentes de los países de la Hansa germánica y Flandes.

Existe también otro tipo peregrino: el que encuentra su motivación en la piedad, pero que está de paso hacia otros lugares. Tal es el caso de Felipe II, que peregrinó a Santiago con fervor piadoso pero de paso a Inglaterra, donde iba a contraer matrimonio con María Tudor (Lacarra, 1996).

Finalmente, merece hacer mención a los peregrinos *gallofos*, en palabras de José María Lacarra, «una pintoresca de pícaros, vagos y maleantes que van de santuario en santuario haciendo de su condición de peregrinos». No son muchos, pero desacreditaron la peregrinación y provocaron las medidas reguladoras que acabaron tomando los estados. Durante el período entre los siglos XVI y XVIII, existe un concepto peyorativo de la figura del peregrino, y el Camino se convierte en un emblema de pobreza y marginación y no de la religiosidad con la que había nacido.

Renacimiento y peregrinaje

El renacimiento y auge del Camino tiene su origen en 1879, cuando aparecen los restos escondidos del apóstol Santiago; un acontecimiento también conocido como «segundo descubrimiento». No obstante, el periodo entre las dos guerras mundiales y la guerra civil marcaron la recuperación del Camino. Fueron años con escasos peregrinos, casi todos ellos españoles y portugueses, aunque también nos encontramos con algunos europeos.

Tras el trágico paréntesis de la guerra civil, y a partir del Año Santo de 1954, con una situación política y económica más estable, el gobierno central hace una

gran apuesta favoreciendo las peregrinaciones religiosas a Compostela no solo desde el punto de vista religioso sino turístico.

Los Años Santos de 1954, 1965 y 1971 son importantes antecedentes para entender el *boom* que se produce a partir de 1993. (Santos Solla y Lois González, 2011).

Es un período de grandes inversiones desde el punto de vista turístico, no solo en lo relativo al Camino sino también a la ciudad de Santiago, que incluye acciones como la renovación de las instalaciones del aeropuerto, la apertura del Hostal de los Reyes Católicos que se incorpora a la red pública de alojamientos, la creación de alojamientos específicos para peregrinos en la ciudad como el Burgo de las Naciones, la apertura de nuevos hoteles y un largo etcétera.

También es importante destacar la creación en 1964 del Real Patronato de la Ciudad de Santiago, ligado a la necesidad de mejora de las condiciones en la ciudad. Otro hecho destacado es la implantación definitiva de la *Compostela*, la caracterización de la figura del peregrino y el inicio de la serie estadística.

Los dos Años Jacobeos siguientes, 1976 y 1982, estuvieron marcados por el cambio del régimen político y la construcción de un estado democrático y descentralizado. En esta época se observan dos hechos importantes: por un lado, cierta debilidad de la figura del apóstol como Santo Patrón al dejar de ser festivo y, por otro, la consolidación del nacionalismo gallego, que institucionaliza la fecha del 25 de julio como Día de Galicia. (Santos Solla, 2006).

La época más importante para entender el desarrollo del Camino es la década de 1980, con dos fechas clave: 1984 –año de la Declaración del Camino Francés como primer Itinerario Europeo– y 1985, cuando la Unesco reconoce a la ciudad de Santiago como Patrimonio de la Humanidad. Además, las dos visitas del papa Juan Pablo II a la ciudad (1982 y 1989) marcaron hitos históricos de gran relevancia para el Camino, erigiéndolo como eje vertebrador de Europa y reconociendo el papel religioso y cultural de la ciudad. A todo esto, y en el marco del escenario político español, debemos unirle el hecho de las transferencias de las competencias, pero también la figura de Manuel Fraga en la presidencia de la Xunta en 1989, cuando el turismo entre de lleno en la agenda de la política de Galicia.

El Año Santo de 1993 será la puesta en escena de un nuevo turismo para Galicia, convirtiendo al Camino de Santiago en «producto estrella». El gobierno gallego invierte en la mejora de las rutas, en la señalización y seguridad; se abren albergues y se impulsa el turismo rural alrededor de las diferentes rutas, pero quizás lo más destacado en este período es la gran campaña de promoción institucional. Al mismo tiempo, en la ciudad se realizan numerosas inversiones tanto para mejorar la accesibilidad, como la oferta alojativa y complementaria. Se crea un entramado

institucional en torno al turismo y al jacobeo, destacando especialmente a Turgalicia, S. A., la Sociedad del Xacobeo, el Consorcio de la ciudad, y el hecho de que el Departamento Autonómico de Turismo dependa directamente de la presidencia de la Xunta. Pero no podemos olvidarnos de que a nivel local se hace necesario resaltar la política turística planificada y gestionada desde el ayuntamiento de la ciudad, sin la cual no se podría entender buena parte de los resultados (Santos Solla, 2006).

En los Años Santos posteriores de 1999, 2004 y 2010 se han seguido tomando acciones y recogiendo los frutos del trabajo bien hecho, como es el aumento del número de peregrinos que llegan a la ciudad y la internacionalización del Camino.

Para cerrar este apartado, es necesario mencionar el papel del gobierno gallego como motor de la promoción y gestión del Camino. El Plan Director y Estratégico del Camino (2015-2020) –una hoja de ruta que marca las directrices para la conservación del Camino en Galicia, que atiende a todos los agentes, públicos y privados– cuenta con ocho líneas estratégicas:

- Coordinación y organización administrativa, preservación y potenciación de los valores patrimoniales del Camino.
- Preservación y potenciación de los valores patrimoniales del Camino de Santiago.
- Conservación y mantenimiento del Camino.
- Camino de Santiago sostenible a nivel medioambiental.
- Fortalecimiento de la ciudad de Santiago de Compostela como meta de la ruta jacobea.
- Potenciación de todas las rutas de peregrinación a Santiago de Compostela.
- Especialización y calidad en el servicio de atención al peregrino.
- Investigación, comunicación y divulgación del camino y la cultura jacobea.

Todas estas líneas son importantes, pero la más relevante para nuestro trabajo es la octava, pues esta línea estratégica apuesta por la investigación del Camino de Santiago y la cultura jacobea. Este impulso se dará no solo en el ámbito universitario, sino también en la educación primaria y secundaria. En Cursos Internacionales, tanto los programas que elaboramos como los materiales didácticos que preparamos, no solo están orientados a los estudiantes universitarios sino también a los alumnos de educación secundaria y bachillerato.

El perfil de los peregrinos ha cambiando sustancialmente en el periodo actual, aunque muchos siguen conservando los ideales iniciales de la peregrinación, como son los motivos religiosos.

Sin embargo, se observa tanto en las estadísticas (Oficina del Peregrino) como en los estudios del Observatorio del Camino realizados a través del Centro de Estudios e Investigaciones Turísticas de la USC (CETUR) que los nuevos peregrinos que llegan a Santiago realizan el Camino por múltiples motivaciones: religiosas, espirituales, culturales, turísticas, deportivas, patrimoniales, disfrute del paisaje y naturaleza... y su comportamiento antes y durante el Camino se parece más al de un viajero moderno, internacional, amante de las nuevas tecnologías, que no dispone de mucho tiempo pero que al final se enamora de esta ruta milenaria y presenta un alto grado de fidelización.

3. Metodología de la investigación

Para la realización de este artículo hemos recurrido a fuentes primarias y secundarias, además de bibliografía especializada.

Secundarias:

- 1) Los datos de la Oficina del Peregrino de Santiago de Compostela: fuente compuesta por información básica de los peregrinos que recogen la Compostela y las principales motivaciones por las cuales han hecho el Camino.
- 2) Los datos del Centro de Estudios e Investigaciones Turísticas de la Universidad de Santiago de Compostela (CETUR): este centro realiza varios tipos de estudios sobre la demanda turística a través del Observatorio del Camino de Santiago y El Observatorio del Perfil de la demanda turística de Santiago. Este Observatorio realiza desde el año 2005 una encuesta diaria tanto a los visitantes como a los peregrinos que llegan a la ciudad.
- 3) Los datos tanto cuantitativos como cualitativos de los alumnos de CI-USC que han realizado los cursos del Camino de Santiago y el curso de ELE.

Primarias:

Los datos de la autora tanto cuantitativos como cualitativos sobre los estudiantes de ELE en Santiago de Compostela, realizados desde el año 2008 hasta la actualidad.

4. La motivación de los peregrinos/estudiantes

El tema de la motivación es un punto de partida obligatorio para entender el comportamiento del estudiante de ELE, pero también es un concepto central de cualquier teoría que investigue el comportamiento de un individuo. La motivación es uno de los rasgos que nos permiten caracterizar el perfil de la demanda de

nuestros estudiantes y, en consecuencia, crear programas académicos que satisfagan sus necesidades y expectativas.

Tal y como se ha explicado en el apartado de la historia del Camino, la motivación de los peregrinos ha ido variando a lo largo de los siglos. Si bien al principio el peregrino que se dirigía a Santiago lo hacía con «*pietatis causa*», es decir, con sentido cristiano o al menos con intención religiosa, también buscaba la satisfacción y la paz espiritual. Hoy en día, aunque conserva la idea inicial de la búsqueda de la paz espiritual y el encuentro consigo mismo, demanda una serie de actividades complementarias al Camino como pueden ser las culturales, las turísticas e incluso las deportivas.

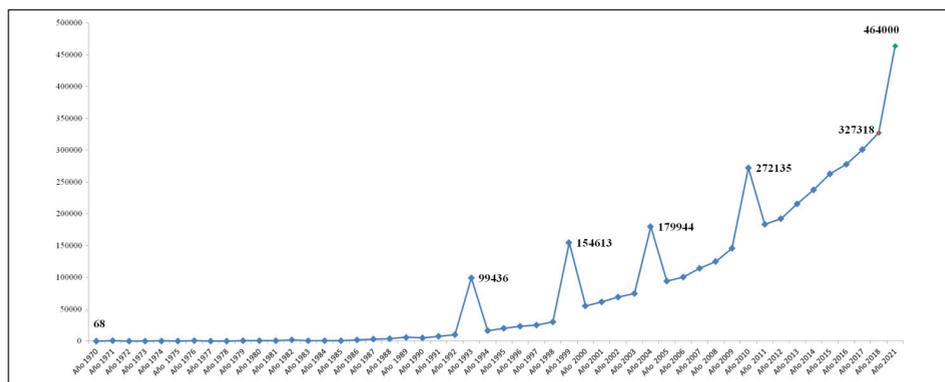
Así pues, la motivación es el aspecto más relevante que diferencia al verdadero peregrino del estudiante de ELE interesado en el conocimiento del Camino. El peregrino realiza el Camino para obtener satisfacción y paz espiritual. Sin embargo, el estudiante de ELE que realiza el curso del Camino busca, por un lado, perfeccionar su nivel de español como lengua extranjera y, por otro, conocer y/o profundizar desde un punto de vista multidisciplinar todo aquello relacionado con el Camino.

Debemos recordar que en los *Programas de lengua y el Camino*, además de la impartición de las clases presenciales en el aula y las aulas itinerantes, se contempla la realización de una serie de actividades culturales y turísticas que permiten el ocio y el disfrute de la naturaleza y del patrimonio, tanto en la ciudad como durante la etapa de peregrinación.

El número de peregrinos que recorren el Camino cada año ha ido creciendo de manera exponencial, como puede observarse en el Gráfico 1.

Gráfico 1

Evolución de la demanda de número de peregrinos en el Camino de Santiago (año 1970-2021)



Fuente: Estadísticas Oficina del Peregrino (2019) y Plan Director y Estratégico del Camino de Santiago en Galicia 2015-2021. Elaboración propia (2019)

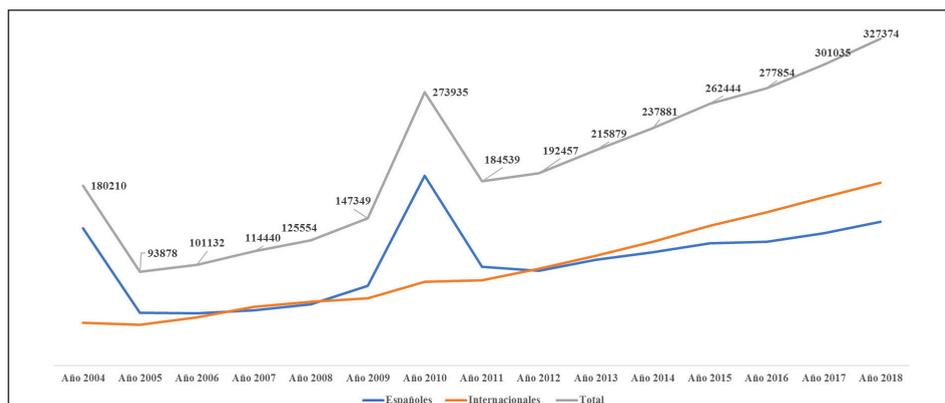
Quizás lo que más llame la atención es el gran incremento de la demanda, que pasa de los 68 peregrinos en 1970 a los 327 318 del año 2018 y la previsión de un enorme incremento para el año 2021, con un cálculo de alrededor de 464.000 peregrinos, según los datos reflejados en el Plan Director y Estratégico del Camino 2015-2020.

Por lo que se refiere a los principales focos emisores de peregrinos, tal como se puede apreciar en el Gráfico 2, la demanda nacional presenta una evolución muy marcada durante los Años Jacobeos, frente a la demanda internacional, que presenta una evolución constante y positiva. Es muy importante destacar que en los últimos años se observa una internacionalización del Camino, no solo nutrida por los focos emisores tradicionales sino también por la incorporación de nuevos mercados emisores como Estados Unidos, Australia o Corea del Sur.

Es significativo que parte de este crecimiento se deba a la influencia de la literatura, el cine, las series o reportajes de famosos. A modo de ejemplo, el número de peregrinos brasileños aumentó tras la publicación del libro de Paulo Coelho titulado *Diario de un mago*, o el de peregrinos estadounidenses tras el estreno de la película *The Way* y, anteriormente, la publicación del diario de la escritora Edith Wharton, testimonio recogido por Patricia Fra López en *Edith Wharton. Back to Compostela/ Regreso a Compostela. The Woman, the Writer, the Way*. En el caso de Corea del Sur, la peregrina Kim Nam Hee —que tras hacer el Camino y regresar a su país publicó *El viaje de una mujer sola*— es la principal responsable de que los peregrinos coreanos que recorren el Camino se encuentren entre los más numerosos.

Gráfico 2

Evolución de la demanda de número de peregrinos en el Camino de Santiago españoles versus internacionales (año 2004-2018)



Fuente: Estadísticas de la Oficina del Peregrino (2019). Elaboración propia (2019)

En lo referente a las motivaciones, aunque la religión es un hecho indiscutible en el fenómeno de la peregrinación, en la actualidad entran en juego otros factores. Así, Lois (2013), Lois y Santos (2014), Lois y Santos (2015), consideran que existen múltiples, variadas motivaciones complementarias que mueven a los peregrinos.

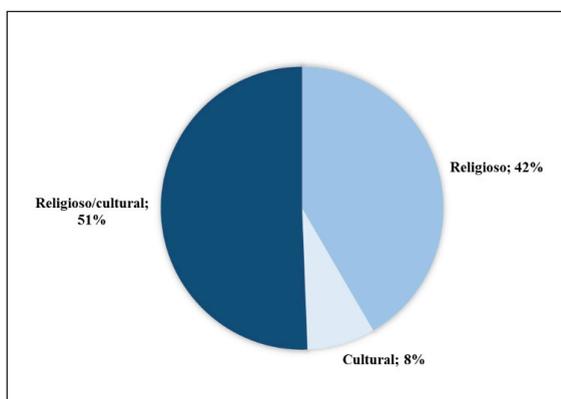
Para Turner and Turner (1978) el primer motivo es *limial*, y entiende el Camino como el tránsito de un período de la vida a otro. Otros motivos, quizás más acorde con nuestros tiempos, son compartir experiencias intensas con otros peregrinos a lo largo de la ruta y la movilidad lenta. Para Lois, Castro y López, (2015), *la movilidad lenta* cada día está más presente y se ve como un ideal de vida. Este término, que en turismo se denomina *slow tourism*, aplicado a nuestro campo permite al peregrino disfrutar del paisaje y el patrimonio tangible e intangible y, al mismo tiempo, fundirse con la población local estrechando lazos interculturales.

Actualmente, debido a la mezcla de motivaciones, existen múltiples y diferentes tipos de peregrinos que deciden hacer el Camino. Este *homo viator* actual presenta unas características propias de su tiempo que lo diferencian tanto por su perfil psicográfico como por su forma de viajar, su comportamiento durante el viaje y al llegar a la meta y, por supuesto, las motivaciones propias que lo llevan a recorrer el Camino.

Así, las estadísticas realizadas por la Oficina del Peregrino de Santiago (2004-2018) nos indican que existen tres principales motivaciones: religiosas (42 %), religioso-culturales (51 %) y solo culturales (8 %). Cabe mencionar que estos datos pueden presentar cierto sesgo, ya que los peregrinos que se acercan a la Oficina del Peregrino para recoger el diploma acreditativo de la Compostela, en general declaran que sus motivaciones son religiosas y/o espirituales, pues es la condición para recoger este documento.

Gráfico 3

Principales motivaciones de los peregrinos en el Camino de Santiago (año 2004-2018)



Fuente: Estadísticas de la Oficina del Peregrino (2019).
Elaboración propia (2019)

Sin embargo, el último informe sobre el Camino de Santiago realizado en el Observatorio del Camino por el CETUR-USC (2010) afirma que no existe una única motivación para realizar el Camino, sino múltiples: espirituales (48,5 %), religiosas (47,6 %), interés por el patrimonio natural (31,3 %), interés por el patrimonio histórico-artístico (21,2 %), deporte (19,7 %), diversión (17,1 %), cultura popular (14,7 %) y otros motivos (8,8 %).

Por lo que respecta a nuestro caso de análisis –los estudiantes extranjeros que realizan un curso de Lengua española y el Camino en Cursos Internacionales de la USC–, se observa que, desde el año 2008 hasta la actualidad, presentan las siguientes características:

- Gran mayoría de hombres.
- Mediana edad.
- Estudios superiores.
- Nivel socio-económico alto/muy alto.
- Principales nacionalidades: brasileños, norteamericanos, coreanos y, entre los europeos, ingleses y belgas.
- La gran mayoría de los alumnos poseen un elevado conocimiento sobre el fenómeno jacobeo.
- Una gran parte de ellos ya había realizado por lo menos un tramo del Camino antes de iniciar el curso.
- Una buena parte de ellos pertenece a una asociación de peregrinos, cuyo papel de difusión y promoción del Camino es fundamental en el mundo.
- En cuanto a la motivación para hacer el Camino, se centran más en motivos espirituales que en religiosos. La razón para realizar el curso del Camino es profundizar sus conocimientos sobre el fenómeno jacobeo desde un punto de vista multidisciplinar, vivir la experiencia del Camino y conocer o mejorar el nivel de la lengua española.
- Además, valoran muy positivamente el hecho de que el curso incluya la realización de un tramo del Camino.
- Existe un grado de fidelización nada despreciable.

Para cerrar este apartado de las motivaciones podemos concluir que todos los datos expuestos nos indican que el peregrino actual realiza esta ruta movido por múltiples y variadas motivaciones, y esto ha llevado a Cursos Internacionales de la USC a diseñar sus programas en función de las nuevas necesidades y expectativas de los nuevos peregrinos.

5. Los cursos del Camino de Santiago y el ELE

La ciudad de Santiago de Compostela es un destino turístico consolidado y con un gran atractivo. Es un lugar de peregrinaje y encuentro de civilizaciones y culturas que recibe cada año miles de turistas y peregrinos, pero también estudiantes que vienen a aprender o perfeccionar el español como lengua extranjera en la Universidad de Santiago de Compostela.

La Universidad de Santiago (USC) posee una larga tradición en la enseñanza de ELE, que comenzó en la década de 1940. Al principio, se impartían las clases solo en el período estival, pero debido a la gran demanda recibida, los cursos comenzaron a ofrecerse durante todo el año. En el año 1995 se constituye la sociedad de Cursos Internacionales de la USC como una S. A. y más tarde se convertirá en S. L. Inicialmente se impartían cursos de Lengua y Cultura españolas, pero con el paso de los años y los cambios de la demanda se decide ampliar la oferta con cursos específicos de ELE. En el año 2008, CI-USC, con el objetivo de innovar su oferta, creó nuevas líneas de programas de enseñanza de ELE: los Cursos con Fines Específicos (cursos EFE). Estos cursos combinan la enseñanza del ELE con diferentes temáticas como, por ejemplo, los negocios, el turismo y la gastronomía. Pero la auténtica innovación en los cursos se produjo al crear un curso específico sobre el Camino de Santiago y el ELE: su éxito no solo se vio reflejado en el alto número de participantes sino también en la repercusión en foros, instituciones académicas, centros de estudio y asociaciones internacionales del Camino de Santiago (Taboada-de-Zúñiga, 2017).

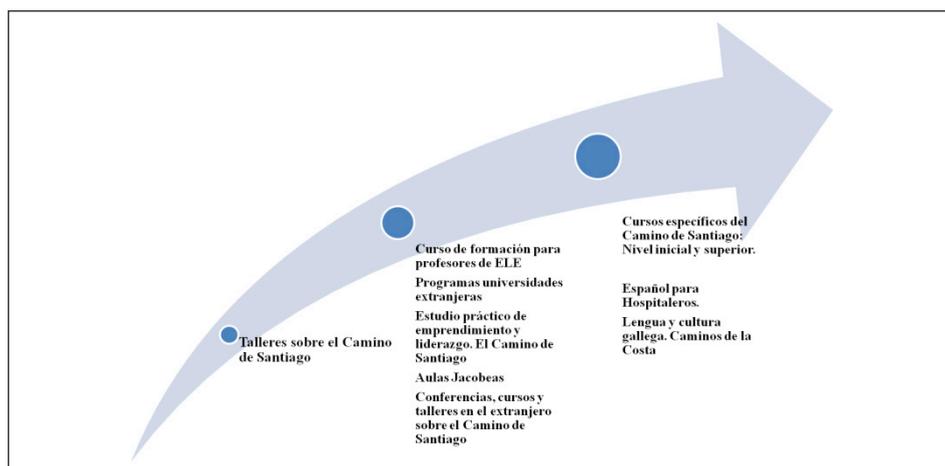
A partir de este programa matriz sobre el Camino, y para dar respuesta a la demanda creciente, CI-USC fue desarrollando en los años posteriores diferentes formatos académicos entorno al Camino de Santiago: el Curso de español y el Camino (niveles inicial y avanzado), el Curso de español para hospitaleros, aulas jacobeanas, cursos de formación para profesores centrados en el Camino, cursos del Camino para universidades extranjeras, cursos con estudio práctico para estudiantes y también talleres en las aulas en los cursos regulares de Lengua y Cultura Española. En resumen, el Camino se convirtió en el buque insignia de este centro.

El éxito de estos cursos se debe a que satisfacen las motivaciones y cumplen las expectativas de los alumnos, pues se combina la parte puramente académica con una experiencial. En la parte académica se estudia el fenómeno jacobeo desde un punto de vista multidisciplinar impartido por especialistas en la materia y combinado con un curso de ELE. En la experiencial o más lúdica, los alumnos realizan un tramo de una o varias etapas del Camino. Durante la realización de las etapas del Camino se imparte a diario una serie de clases en aulas itinerantes a cargo de un profesor de la USC especializado en el tema jacobeo.

Teniendo siempre como objetivo la excelencia, cada uno de los programas ha ido experimentando cambios a lo largo de las distintas ediciones. A modo de ejemplo, al principio se ofrecía un solo nivel de conocimiento sobre el tema jacobeo, mientras, en la actualidad, dicho conocimiento se segmenta en varios niveles. Originalmente, se contemplaba en el programa solamente la realización del Camino Francés. Sin embargo, en las últimas ediciones, y siguiendo las líneas del Plan Estratégico de Turismo de Galicia, se ha optado por ofrecer además otros caminos como el Camino Primitivo o el Camino Portugués.

A continuación, se muestra la principal oferta de cursos que realiza CI-USC cuyo eje central es el Camino de Santiago y el grado de motivación respecto al fenómeno jacobeo.

Figura 2. Grado de motivación en los programas del Camino y el ELE en CI-USC de menor a mayor



Fuente: Elaboración propia (2019)

La Figura 2 describe el grado de menor a mayor de motivación de los estudiantes de CI-USC con respecto al estudio del fenómeno jacobeo desde un punto de vista multidisciplinar.

Como apuntábamos anteriormente, el tema de la motivación del estudiante es fundamental para la construcción de los programas; por este motivo, en el Congreso de Roma (2017), la autora expuso un modelo de la motivación del estudiante que realiza una estancia lingüística de un curso del Camino y el ELE en CI-USC.

El modelo propuesto se representa con un triángulo equilátero (Figura 3), donde la base del triángulo está formada por aquellos estudiantes cuya motivación es

menor en cuanto al fenómeno jacobeo, en oposición a los situados en la parte superior y que presentan un alto grado de motivación en la adquisición de conocimientos relacionados con el fenómeno jacobeo y la experiencia de vivencias religiosas/espirituales a través de la realización del Camino. Se otorga menor importancia a la motivación de disfrute del paisaje y el patrimonio histórico-artístico, la realización de algún deporte, y el disfrute del tiempo de ocio.

Figura 3. Propuesta modelo medición grado de motivación realización curso de EFE (Camino de Santiago) en Cursos Internacionales de la USC



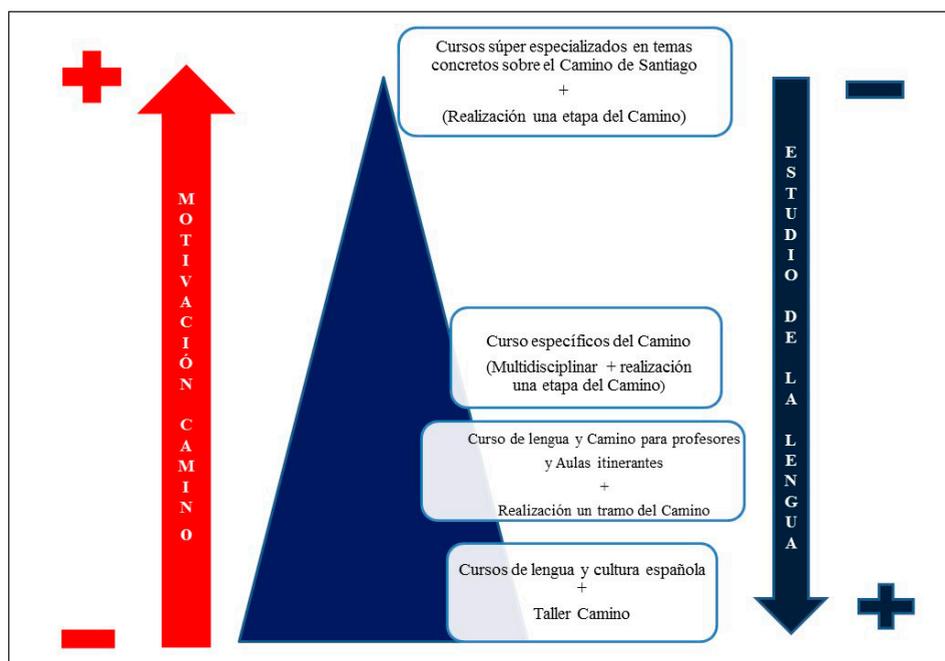
Fuente: Taboada-de- Zúñiga, P. (2019): Turismo idiomático y Camino de Santiago. Nuevos peregrinos y nuevas motivaciones.

Editado en: L'apporto della Geografia tra rivoluzioni e riforme. *Atti del XXXII Congresso Geografico Italiano* (Roma, 7-10 giugno, 2017), a cura di F. Salvatori, A. Ge. I. Roma: 2019, pp. 1407-1416

Este modelo se ha venido aplicando en la elaboración de los programas de español y Camino ofrecidos en Cursos Internacionales de la USC hasta el año 2018. Sin embargo, a partir del año 2019, con el doble objetivo de innovar la oferta de programas y mejorar la calidad de los cursos adaptándolos a los distintos perfiles de estudiantes, se decide aplicar el modelo de un triángulo isósceles, cuya base representa a aquellos peregrinos/estudiantes con una motivación menor en cuanto al acercamiento al fenómeno jacobeo (motivos espirituales y/o religiosos), en oposición a los situados en el vértice (parte superior del triángulo isósceles) que presentan un altísimo grado de motivación en la adquisición de conocimientos sobre el fenómeno jacobeo y demandan temas innovadores y muy específicos. Aquí se encuentran los

cursos más acordes con la demanda actual en los que se incluyen temas como la sostenibilidad y la presencia de la mujer en el Camino, por ejemplo.

Figura 4. Nueva propuesta modelo de aporte teórico-práctico y conceptual de la motivación del peregrino/estudiante de ELE que realiza un curso del Camino y el ELE en CI-USC. Triángulo isósceles presentado en el Congreso de Hispanistas de Corea (2019)



Fuente: Elaboración propia (2019)

Esta nueva representación es fruto de los estudios estadísticos que realizamos de forma continua al alumnado, con el fin de conocer su grado de motivación y satisfacción una vez finalizado el curso. El estudio del perfil de la demanda nos permite mejorar la calidad, innovar la oferta de cursos y así cumplir y satisfacer las expectativas de los estudiantes de ELE.

6. Reflexiones finales

En el siglo XXI, el estudio una lengua extranjera se convierte en *una herramienta o instrumento* para poder estudiar o trabajar en otros campos, *más que un fin en sí mismo*. Por este motivo, se observa un incremento de estudiantes de ELE

que buscan y realizan cursos con fines específicos (EFE) frente a los cursos regulares de lengua y cultura españolas.

El Camino de Santiago presenta una evolución muy positiva de la demanda debido a las políticas implementadas a todos los niveles por la Administración. Además, el Plan Director y Estratégico del Camino (2015-2021) del gobierno gallego concede un papel muy importante a la investigación, comunicación y divulgación del Camino y la cultura jacobea. La universidad juega un papel primordial, no solo en la investigación desde una perspectiva multidisciplinar sino también en la enseñanza de los cursos con temática jacobea.

Cursos Internacionales de la USC ha hecho una apuesta importante al crear y diseñar una oferta de cursos de ELE combinados con el estudio del Camino de Santiago. Estos programas se han diseñado partiendo de una serie de estudios cualitativos sobre la motivación de los estudiantes que hacen estancias lingüísticas, y que fueron realizados por CI-USC desde el año 2008 hasta la actualidad. El análisis de los resultados ha permitido crear programas orientados a cumplir las expectativas de los estudiantes, sin perder de vista la excelencia académica.

Por todo lo expuesto anteriormente, consideramos El Camino de Santiago un contexto idóneo para estudiar una lengua extranjera como es el español, dando lugar no solo a la interacción lingüística sino también a la cultural.

La innovación de este tipo de programas radica en la combinación de la competencia comunicativa y la competencia cultural, a nivel sociocultural, socio-lingüístico e intercultural.

El Camino es una herramienta perfecta para el profesor de ELE porque fomenta los valores de la interculturalidad, de la aceptación del otro y fomenta la convivencia entre las distintas culturas.

El Camino –que nació en la Edad Media como una peregrinación cristiana y que en la actualidad acoge a gentes procedentes de más de 180 países con gran amplitud de motivaciones– se convierte también en una herramienta pedagógica, como muestra el caso de estudio que presentamos en este artículo, para aprender la lengua y la cultura española como lengua extranjera.

Referencias bibliográficas

- ARSENAULT, N. (2001). *Learning Travel. Canadian Ed-Ventures Learning Vacations in Canada: An Overview*. Canadian Tourism Commission: Toronto. Canadá.
- BARALO, M. (2006). Turismo Lingüístico, más y mejor, *Nexotour*, 507, pp. 23-29.
- BUENDÍA, L. (1996). Formación de los profesores para una escuela intercultural. En: *Jornadas sobre invernaderos e inmigrantes: Marginación y educación intercultural*. Almería. España.

- CETUR, CENTRO DE ESTUDIOS TURÍSTICOS y XACOBEO. Observatorio Estadístico del Camino de Santiago 2007, 2008, 2009 e 2010; Universidade de Santiago de Compostela, Xunta de Galicia y Centro de Estudos Turísticos: Santiago de Compostela. España, 2010.
- COSTA PLA, L. (2008). Visión de la cultura hispana en Polonia. Realidad, estereotipos y tópicos, *Revista Desde Macondo*, 2, mayo 2008, pp. 100-111. Disponible en: http://desdemacondo.eu/Numero02_files/Costa_Pla_2008.pdf
- CHEN, J. F., WARDEN, C. A., Y CHANG, H. (2005). Motivators that do not Motivate: The Case of Chinese EFL Learners and the Influence of Culture on Motivation, *TESOL Quarterly*, 39(4), pp. 609-633.
- DAVÓ, J. M. (2002). El español como recurso económico en Francia. *Anuario Instituto Cervantes*, 2002. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_02/default.htm
- DEL ARCO BRAVO, I. (1998). *Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas*. Edicions Universitat de Lleida: Lleida. España.
- DONALDSON, R. Y GATSINZI, J. (2005). Foreign Students as Tourists: Educational Tourism, a Market Segment with Potential, *Africa Insight*, 35(3), pp. 19-24.
- GARCÍA BARCALA, J. (2017). La invención del Camino de Santiago. En: *Ciencia Histórica* [en línea]. Disponible en: <https://www.cienciahistorica.com/2017/06/28/la-invencion-del-camino-de-santiago/> [Consulta: 1/02/2019].
- GENÍS, M. (2007). Lenguas y Turismo a vista de pájaro. En: *2º Congreso virtual sobre enseñanza de E/LE: La red como espacio de comunicación*. Disponible en: www.congresoеле.net
- GRACIA LERÍA, J. (2005). El camino de Santiago en el nuevo milenio, *Fayuela: revista de estudios calceatenses* 1, p. 58. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1394328> [Consulta: 4/02/2019].
- JORDÁN, J. A. (1996). *Propuestas de Educación Intercultural para profesores*. CEAC: Barcelona. España.
- LACARRA, J. M. (1966). Las peregrinaciones a Santiago en la Edad Moderna, *Revista Príncipe de Viana*, año 27, 102-103, pp. 33-46 (ISSN 0032-8472). Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/119426> [Consulta: 8/10/2019].
- LANDONE, E. (2004). Plurilingüismo y pluriculturalismo en el Portfolio Europeo de las Lenguas, *MOTS, Palabras, Words*, 5. Disponible en: http://eelp.gap.it/doc/pel_y_contr.pdf [Consulta: 10/06/2019].
- LÓPEZ FERREIRO, A. (2010). *Apuntes históricos sobre Santiago. Obra dispersa y olvidada, 1868-1903*. Xosé Ramón Fandiño (ed.). Alvarellos Editora: Santiago de Compostela.
- LOIS-GONZÁLEZ, R. C. (2013). The Camino de Santiago and this contemporary renewal: pilgrims, tourist and territorial identities, *Culture and Religion. An Interdisciplinary Journal*, 4, pp. 149-164.

- LOIS-GONZÁLEZ, R. C., CASTRO, B y LÓPEZ, L (2015). From sacred place to monumental space: mobility along the Way to St. James, *Mobilities* 11(5) pp. 770-788.
- LOIS-GONZÁLEZ, R.C, SANTOS, X. M. y TABOADA-DE-ZÚÑIGA, P. (2018). *The Camino de Santiago de Compostela: The most important Historic Pilgrimage Way in Europe*. Olsen, D y Trono, A. (ed.). Editorial Cabi International: Reino Unido.
- LOIS, R. C., SANTOS, X. M. (2014). New trends in urban and cultural tourism: The model of Santiago de Compostela. En: *New Tourism in the 21st Century: Culture, the City, Nature and Spirituality*. Lois, R., Santos, X., Taboada-de-Zúñiga, P. (ed.). Pp. 209–234. (ISBN 978-1-4438-5892-2). Cambridge Scholar Pub.: Cambridge. Reino Unido.
- MARTÍN, M.A. (2009). La Historia de la metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras, *Tejuelo*, 5, pp. 54-70 (ISBN 1988-8430). Disponible en: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-HistoriaDeLaMetodologiaDeEnsenanzaDeLenguasExtranj-2983568%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-HistoriaDeLaMetodologiaDeEnsenanzaDeLenguasExtranj-2983568%20(1).pdf) [Consulta: 2/12/ 2019].
- MARTÍNEZ GARCÍA, L. (2009). Formación y desarrollo del Camino de Santiago en la Edad Media, *Biblioteca: estudio e investigación*, 24. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3296447> [Consulta: 17/12/2018].
- MARTÍN MORILLAS, J. M. (2002). Cultura e Intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera, *Revista Espéculo*. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/especulo/ele/> [Consulta: 1/07/2019].
- NOELS, K. A., PELLETIER, L., CLEMENT, R. Y VALLERAND R. J. (2003). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory, *Language Learning*, 50(1), pp. 57-85. Disponible en: http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2003_NoelsPelletierClementVallerand_LL.pdf [Consulta: 1/05/2019].
- OFICINA DEL PEREGRINO (2019). *Estadísticas* [Fichero de datos]. Disponible en: <https://oficinadelperegrino.com/estadisticas/> [Consulta 04/01/2019].
- PALMOU, X. (2017). La Inventio – descubrimiento de la tumba del Apóstol Santiago, determinante en la Historia. En: *Mundiario: Primer periódico global de análisis y opinión* [en línea]. Disponible en: <https://www.mundiario.com/articulo/camino-de-santiago/invention-descubrimiento-tumba-apostolsantiago-determinante-historia/20170524184732089831.html> [Consulta: 1/02/2019].
- QUINTANA, J. M. (1992). Características de la educación multicultural. En: (A.A. V.V.) *Educación Multicultural e intercultural*. Impredisur: Granada. España.
- RUCQUOI, A. (1981). Peregrinos medievales, *Tiempo de historia*, año VII, 75, pp. 82-99.
- RYAN, CH. (2002). Tourism and Cultural Proximity Examples from New Zeland, *Annals of Tourism Research*, 29(4), pp. 952–97.
- RYAN, S. (2006). Language Learning Motivation within the Context of Globalisation: The L2 Self Within an Imagined Global Community. *Critical Inquiry in Language Studies, An International Journal*, 3(1), pp. 23-45.

- SÁNCHEZ SÁNCHEZ, X.M. (2012). Informaciones históricas de la Inventio: un statu quaestionis, *Annuario Sacti Iacobi*, 1, p. 369. Disponible en: http://www.annuariumsanctiiacobi.org/sites/annuariumsanctiiacobi.org/files/01_361_370_xose_m_sanchez_inventio_annuario_sancti_iacobi_2012_01-separata.pdf [Consulta: 1/02/2019].
- SANTOS SOLLA, X. M. y LOIS GONZÁLEZ, R. C. (2005). *Desarrollo sostenible en ciudades históricas*. Edición Ayuntamiento de Santiago de Compostela y Ayuntamiento de Lugo: Santiago – Lugo. España.
- SANTOS SOLLA X. M. (2006). El Camino de Santiago: turistas y peregrinos hacia Compostela, *Cuadernos de Turismo*, 18, pp. 135-150.
- SANTOS SOLLA y LOIS GONZALEZ, R. C. (2011). El camino de Santiago en el contexto de los nuevos turismos, *Estudios Turísticos Secretaría General de Turismo*, 189, pp. 87-110.
- S. A. XACOBEO (2019). De los primeros peregrinos a la actualidad. Disponible en: <https://www.caminodesantiago.gal/es/discubre/origenes-y-evolucion/de-los-primeros-peregrinos-a-la-actualidad> [Consulta: 2/01/2019].
- TABOADA-DE-ZÚÑIGA ROMERO, P. (2016). El turismo idiomático: uno de los contextos para desarrollar y promover la interculturalidad. En: *Ensinar na sociedade actual*. Xosé Carlos García Arce et al. (ed.). Editorial Andavira: Santiago de Compostela.
- TABOADA-DE-ZÚÑIGA ROMERO, P. (2017). Turismo idiomático y Camino de Santiago. Nuevos peregrinos y nuevas motivaciones. En: *L'apporto della Geografia tra rivoluzioni e riforme. Atti del XXXII Congresso Geografico Italiano* (Roma, 7-10 giugno, 2017), a cura di F. Salvatori, A.Ge.I., Roma, 2019, pp. 1407-1416.
- TURNER, V. y TURNER, E. (1978). *Image and Pilgrimage in Christian Culture*. Columbia University Press: Nueva York. Estados Unidos.
- WALSH, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Biblioteca Nacional del Perú (ed.). Ministerio de Educación de Perú y Unicef. Perú. Disponible en: http://www.armario.cl/2dat/3Apuntes/2Temas/Ruralidad/1_Imaginario%20y%20Ruralidad/2_Afines/3_Docs_afines_Ruralidad%20e%20Interculturalidad/9_Interculturalidad_Peru_educacion_interculturalidad.pdf [Consulta: 10/10/19].
- XUNTA DEL GALICIA. *Plan director y estratégico del Camino de Santiago (2015-2021)*. Disponible en: <https://www.caminodesantiago.gal/es/xacobeo/institucional-y-juridico/plan-director> [Consulta: 23/12/2018].

La gramática y la enseñanza del español como lengua extranjera: propuestas didácticas a partir del análisis lingüístico

SHIORI TOKUNAGA
Universidad de Nihon

1. Introducción

Con este trabajo me gustaría demostrar que la enseñanza de la gramática, que en la actualidad parece que se considera una reminiscencia del pasado por lo que se trata de manera muy somera, es de gran importancia tanto para adquirir la competencia comunicativa como para conocer otras culturas. Además allanaría el camino a la hora de aprender otras lenguas extranjeras cuya base gramatical coincidiera.

Debido a que nos encontramos con clases con un número elevado de estudiantes (unos cuarenta por aula), a que el horario es muy reducido (una o dos clases de 90 minutos por semana) y, posiblemente, a la mentalidad algo antigua de los docentes, en las aulas universitarias de ELE, la explicación de la gramática, las lecturas y los ejercicios escritos ocupan la mayor parte del tiempo.

Esto provoca cierta confusión en la clase. Por una parte los profesores se quedan sorprendidos porque los estudiantes, que llevan más de seis años estudiando inglés, no conocen la terminología gramatical básica ni dominan, al parecer, sus reglas gramaticales. Se supone que, como el inglés es una lengua más cercana al español que el japonés, los estudiantes entenderían mejor las reglas gramaticales del español si las pusiéramos en relación con las del inglés. Por otro lado los estudiantes lo han aprendido y lo siguen aprendiendo, pero la gramática se explica evitando en lo posible los términos gramaticales. Últimamente en las aulas de inglés de segunda enseñanza se utiliza básicamente el método comunicativo considerando que la gramática entorpece la adquisición de la lengua.

En relación a esto, se observa también una discrepancia entre los profesores y los estudiantes sobre la preferencia metodológica con la que se dirige la clase.

Como se desprende de lo que acabo de mencionar, los profesores piensan que el conocimiento de la gramática es la clave para manejar bien las lenguas extranjeras por lo que suelen emplear la metodología tradicional gramática-traducción. En cambio los estudiantes prefieren adquirir la competencia comunicativa a nivel oral.

Pues bien, yo soy partidaria de la enseñanza de la gramática y considero que no es un obstáculo para adquirir la competencia comunicativa sino que sirve de gran ayuda para ello. Al mismo tiempo no estoy de acuerdo con su explicación tradicional, que consiste en enumerar las reglas gramaticales y con el uso de ejercicios que carecen de contexto.

Entiendo que la gramática esconde muchas cosas, ya que los seres humanos pensamos y expresamos lo que queremos decir mediante las palabras construidas y ordenadas según las reglas gramaticales. Es posible que para expresar una situación concreta se usen las mismas construcciones gramaticales en español y en japonés, a pesar de la lejanía entre las dos lenguas. Como he mencionado, la situación actual de ELE se encuentra lejos de la ideal para que los estudiantes adquieran la competencia comunicativa, que es lo que desean, pero aun así, me gustaría contribuir en lo posible a compatibilizar el deseo de los estudiantes de adquirir rápidamente la capacidad de hablar con la necesidad de aprender el uso de la gramática de forma correcta.

A partir de este intento, procuro explicar las materias gramaticales mencionando no solo las reglas sino también explicando lo que hay detrás de cada una de ellas. En este trabajo voy a presentar un ejemplo sobre los verbos del tipo *gustar*, que provocan gran dificultad a los estudiantes japoneses tanto por su construcción como por el uso de pronombres átonos.

Pero primero veremos la situación actual de las aulas de lenguas extranjeras en Japón a nivel general y analizaremos someramente qué se requiere y qué resultados se esperan obtener.

2. La importancia de la gramática

2.1. Las clases de lengua inglesa en segunda enseñanza

Desde hace muchas décadas dicen que después de tanto tiempo de estudiar inglés, los japoneses no tienen suficiente competencia comunicativa, o sea, la competencia oral.¹ Y para cambiar esta humilde situación, el Ministerio de Educación

1 La competencia comunicativa se refiere al aspecto oral.

Cultura Deportes Ciencia y Tecnología en la revisión de la *Guía curricular de segunda enseñanza* de 2002, expone de modo claro que en cuanto a la asignatura de inglés, lo importante es posibilitar a los estudiantes expresarse por sí mismos, por lo que hay que enfocar el aspecto comunicativo «práctico» del idioma. Y esta tendencia sigue y se acelera cada vez más y a partir del 2020, todos los profesores tanto nativos como japoneses tendrán que dirigir sus clases solo en inglés.²

2.2. Intentos de cambiar la clase de inglés según las normas del Ministerio

Pues, debido al excesivo énfasis puesto en la parte comunicativa oral, en las aulas de inglés se tiende a despreciar la gramática. Sin embargo, hay opiniones contrarias al Ministerio. Por ejemplo, Torikai, intérprete simultánea y lingüista cuya investigación se centra en la enseñanza de inglés como lengua extranjera, se opone insistiendo en que la competencia comunicativa no solo se refiere a la producción oral sino al dominio de las cuatro destrezas (comprensión auditiva y lectora, expresión oral y escritura) y para conseguirlo, lo más importante es aprender la gramática y leer muchos textos escritos en inglés.³

Por otra parte, siguiendo las normas del Ministerio, Takashima (2000) propone las clases que implican las actividades por tareas dando también importancia a la gramática. Según su modelo, una lección constaría de cinco partes: una explicación gramatical que es el objetivo de la lección y cuatro tipos de actividades diferentes: *drill* (una actividad de práctica controlada enfocada en un vocablo), *ejercicios* (también es una actividad de práctica controlada, centrándose en las construcciones de las oraciones), *actividad comunicativa* y *actividad por tareas*. Las tres primeras (*drill*, *ejercicios* y *actividad comunicativa*) servirán de base para posibilitar las *actividades por tareas*, elaboradas para potenciar la comunicación libre de los alumnos. En este método, se explica la materia gramatical sin referirse a los términos gramaticales, aunque sean básicos como categorías gramaticales o como formas no personales del verbo (infinitivo, gerundio y participio pasado) entre otras.

Pues bien, tanto si se opone de modo claro al ministerio como Torikai como si se propone un plan de estudio obedeciendo el requisito del Ministerio como Takashima, los docentes piensan que la gramática es importante para el aprendizaje de la lengua extranjera. La diferencia se encuentra en la metodología: una se

2 En el instituto, se dan clases solo en inglés a partir del año 2011.

3 Su opinión aparece en un artículo al ser entrevistada por M. Hayashi, escritora que lleva años intentando dominar el inglés practicándolo con bastantes profesores nativos mediante la metodología comunicativa sin haberlo conseguido todavía. <https://dot.asahi.com/wa/2016091500170.html?page=1>

enfoca hacia la práctica oral mientras que otra hacia la lectura. Esta diferencia, por consiguiente, influye en la manera de tratar la gramática, por ejemplo, usando o no los términos gramaticales.

3. Las aulas universitarias de ELE

3.1. Práctica oral y gramática: demanda de parte de los estudiantes

En las aulas universitarias de ELE, los estudiantes tienen ilusión por aprender la lengua, por lo menos al principio. Se sienten muy felices cuando empiezan a estudiar español, usando las expresiones prefijas para preguntar y contestar sobre el nombre, domicilio, lugar de nacimiento, profesión, edad, etc. En esta etapa no se explica la gramática y los alumnos aprenden de memoria las frases y están contentos sintiendo que manejan bien el español.

Sin embargo, a medida que se complica el contenido con los temas gramaticales como el género y número de los sustantivos y adjetivos, los artículos, la conjugación verbal, los verbos irregulares, etc., los aprendices pierden el interés por el español porque no quieren molestarse en cambiar el género y número de las palabras, ni en conjugar verbos. Les guste o no, cuando acaben la etapa preliminar, les hace falta aprender la gramática pero entonces, de repente, pierden el interés.

A la mayoría de los estudiantes les gusta la práctica comunicativa oral, porque es divertida y no les hace falta aprender de memoria las reglas complicadas de la gramática. Una de las razones por las que no quieren aprender la gramática se debe a que en las aulas de inglés no se la enseñan y no están acostumbrados a estudiarla memorizando sus reglas.

3.2. Estudiar la lengua no como segunda lengua sino como lengua extranjera

Ahora bien, aunque a los aprendices les gusta la práctica oral y no les gusta estudiar la gramática, el conocimiento de la gramática es imprescindible para manejar una lengua extranjera. Pero no podemos obligarles solo a memorizar reglas gramaticales como fórmulas sin prácticas en las que se usen las reglas estudiadas, lo que ocurrió hasta hace unas décadas, cuando éramos estudiantes.

Bajo una situación restringida a las aulas de ELE en Japón, como he mencionado en la introducción, para que los alumnos mantengan el interés y aprendan algo de español, es necesario tener un método preciso y una metodología adecuada.

Tanto para elaborar un método adecuado como para reflexionar sobre la metodología de la enseñanza, hay que tener en cuenta que en nuestro país los alumnos aprenden el español no como segunda lengua sino como lengua extranjera. Es decir, los alumnos no sienten tanta necesidad de aprender otro idioma, esto ocurre incluso en el caso del inglés que es la lengua obligatoria, ya que no hace falta usarlo de modo habitual en su vida, aunque sí es una asignatura muy importante para aprobar el examen de ingreso del instituto y de la universidad.

La diferencia entre la enseñanza del español como segunda lengua o como lengua extranjera, a mi parecer, afecta a los métodos. La mayoría de los manuales publicados en España están organizados según las situaciones (o sea, funciones) y las materias gramaticales se distribuyen en cada situación; por ejemplo, hay muchos libros de texto cuya primera lección se dedica a «presentarse» y «conocer a los compañeros de clase, con el vocabulario de los países y nacionalidades, las expresiones de saludos, las preguntas y las respuestas sobre el domicilio, nacionalidad, trabajo». Y luego a presentar a terceras personas, la familia, los famosos, etc., con lo que se introduce la tercera persona del singular de los verbos *ser*, *tener*, *vivir*, cuya primera y segunda persona ya han sido estudiadas en la lección anterior.

Ahora bien, en nuestro país, aunque están saliendo cada vez más este tipo de manuales (el cambio de foco en la enseñanza de inglés en segunda enseñanza influye en el ámbito de ELE), la mayoría están organizados de modo tradicional: las lecciones se ordenan según los contenidos gramaticales, de los más básicos o no marcados a los más específicos.

Los libros que se centran en el aspecto comunicativo parecen atractivos al principio, y se considera que muchas actividades propuestas atraerán a los estudiantes. Pues sí, es cierto en las primeras lecciones. Sin embargo, avanzando las lecciones, los estudiantes se agotan con tantas palabras para aprender de memoria, tantas tareas y al final se aburren, ya que no les hace falta usar español en su vida diaria. Por parte de los docentes, es difícil controlar las actividades comunicativas que realizan los estudiantes porque hay unos 40 estudiantes en la clase.

Así pues, para que los estudiantes aprendan algo sin perder el interés por el español, los profesores tenemos que pensar qué podemos hacer en vez de lamentar la situación en la que estamos. ¿Manejar bien el español? No me atrevería a aspirar a esto porque es casi imposible. Los estudiantes solo tienen una o dos clases de español a la semana. Algunos muy motivados sí lo conseguirían estudiando fuera de las clases. Pero la mayoría no, ya que estudian español como asignatura obligatoria eligiéndola entre las lenguas extranjeras que ofrece la universidad a la que pertenecen y su mayor interés será aprobar el examen para conseguir créditos para

graduarse. Pues, ¿qué podemos hacer por ellos? Yo diría que podemos darles un nuevo punto de vista sobre el mundo enseñando el sistema lingüístico del español, la gramática, que es diferente a la del inglés que hasta este momento ha sido la única lengua extranjera para ellos; pienso que saber lenguas extranjeras proporcionará diferentes maneras de ver el mundo. Y desde la perspectiva práctica, podemos ofrecerles una idea de cómo estudiar una nueva lengua extranjera cuando lo necesiten en el futuro, por motivos de negocios, por ejemplo.

No digo que la actividad comunicativa sea inútil; si la hacemos de vez en cuando, los estudiantes se animan. Pero debido a la pobre situación de la clase en la que solo podemos dar un número muy limitado de lecciones, a causa del tamaño de la clase, etc., considero que es mejor poner más énfasis en la gramática que en la actividad comunicativa. Y digan lo que digan, saber la gramática ayuda a adquirir la competencia comunicativa. Como dice Nunan (1994), sin ayuda de la gramática es imposible comunicarse más allá de un nivel rudimentario. Pero los profesores tenemos que tener en cuenta que la gramática no es el fin de estudio sino el medio para alcanzar el fin, es decir, para adquirir la competencia comunicativa general, que no solo se refiere al aspecto oral sino al dominio de las cuatro destrezas (comprensión auditiva y lectora, expresión oral y escritura).

Aunque afirmo que la gramática es importante, no me parece bien que se siga usando la metodología tradicional y solo se expliquen las reglas y se les exija aprenderlas de memoria a los estudiantes. Habrá que explicarles que mediante la gramática se podrá abordar otro punto de vista, o sea, cómo los hispanohablantes acotan el mundo y lo verbalizan y también servirá de vehículo para adquirir la competencia comunicativa, que es a lo que todo el mundo aspira. Para ello, los docentes tendrán que buscar el modo de explicar la gramática para atraer a los estudiantes. Y no podrán seguir explicando solo las reglas.

Pues, como un ejemplo de explicación gramatical de esta manera, dedicaré el resto del trabajo a presentar cómo se podrían enseñar los verbos del tipo *gustar*, cuya construcción gramatical les cuesta mucho dominar a los aprendices japoneses.

4. Una explicación del verbo *gustar*

4.1. La dificultad de entender la construcción del verbo

Los verbos del tipo *gustar*, que suelen denominarse *verbos de afección psíquica* o *valorativos* suscitan el interés de los investigadores tanto en el campo de la lingüística como en el ámbito didáctico por su estructura sintáctica y semántica: el sujeto gramatical, que equivale al objeto lógico se pospone al verbo y el sujeto lógico

se realiza como complemento indirecto, que tiene que realizarse primero como pronombre dativo y luego, se puede anteponer el sintagma preposicional con *a*.⁴

Al tratar este verbo en los libros de texto, suele referirse a su construcción sintáctica con el esquema de *CI + gusta/n + sujeto*, bajo la categoría CI, se ponen los pronombres átonos junto con las frases con *a* antepuestas. En clase, los profesores explican así como «la gente que siente un gusto se expresa como complemento indirecto en primer lugar y el objeto de su gusto, como sujeto, se pospone al verbo». Pues bien, los estudiantes, que ya han aprendido el verbo *like* en inglés, comparando con su construcción, se encuentran con un problema morfosintáctico al régimen verbal y no paran de crear oraciones como **gusto el café*, **¿Gustas el fútbol?*, **Mi padre gusta cantar*.

Para que aprendan la construcción de los verbos del tipo *gustar*, parece importante saber ya los pronombres dativos y la conjugación verbal de presente de indicativo de los verbos *-ar*. La mayoría de los libros de texto elaborados desde el punto de vista tradicional constructorista siguen este orden, mientras que en muchos libros de texto que se enfocan en la actividad comunicativa, se presenta el verbo *gustar* antes de los pronombres dativos, por lo que los estudiantes tienen que aprender de memoria las frases *me/te/le/nos/os/les gusta/n el café/los animales* para expresar y preguntar el gusto de alguien, sin saber que esos son los pronombres dativos ni su función.⁵

4.2. Pronombres dativos

A la hora de explicar la construcción del verbo *gustar*, hay que dar informaciones sobre el uso obligatorio del pronombre dativo y la posposición del sujeto al verbo.

Veremos primero los pronombres dativos, que se engloban, junto con los pronombres acusativos, bajo la categoría de los pronombres átonos. Estos dos tipos de pronombres comparten la misma forma para primera y segunda persona pero

4 La discrepancia entre la categoría sintáctica y su rol temático lleva a algunos autores como Mendivil Giró (2002) a proponer que los complementos indirectos, cuyo papel temático es Experimentante, se debe analizar como un sujeto ergativo y el argumento pospuesto al verbo, habitualmente considerado un sujeto, debe analizarse como un OD absoluto.

5 Según Catoira (2008), dentro de 10 manuales de E/LE orientados a programas de español de primer año de universidades de EE. UU., un 40 % de los manuales no introduce el verbo *gustar* después de la conjugación verbal de presente de indicativo de los verbos *-ar* y un 60 % de los manuales muestra que la presentación de los pronombres dativos no precede a la del verbo *gustar*, lo que contradice las sugerencias de Briscoe (1989), de que la única manera de hacer llegar el verbo *gustar* a los estudiantes es después del conocimiento afianzado de las conjugaciones del presente de indicativo de los verbos terminados en *-ar* y de los pronombres de objeto indirecto (Catoira, 2008).

se diferencian cuando se refieren a la tercera persona. Los acusativos de tercera persona tienen género mientras que los dativos no lo tienen.

Ahora bien, existen libros de texto en los que se tratan por separado estos pronombres, pero yo los presentaría juntos, indicando las formas comunes y diferentes que acabo de mencionar modificando la observación de la jerarquía de humanidad propuesta por Comrie (1981), que coincide con la de agentividad de Dixon (1979).

El pronombre personal de primera persona se sitúa en la posición más alta de la jerarquía y la sigue el de segunda, luego, el de tercera y la siguen los nombres, que se distinguen según los rasgos [+propio], [+humano], [+animado] y [-animado], y este último se sitúa en la posición más baja de la jerarquía, como se muestra en el siguiente esquema:

(1) La jerarquía de humanidad/de Agentividad

pronombres personales			nombres		
1 ^a	2 ^a	3 ^a	[+propio]	[+humano]	[+animado] [-animado]

(Dixon, 1979: 85)

Con esta jerarquía se explican, por ejemplo, el uso de la preposición *a* con el complemento y la misma forma de los pronombres dativos y acusativos de primera y de segunda persona; en ambos casos, los elementos que contienen un rasgo de alta humanidad o agentividad muestran peculiaridades.⁶

En cuanto a los verbos biargumentales, que son el tema de este trabajo, se considera que el uso obligatorio del pronombre dativo y la posición posverbal del sujeto⁷ se deben, por una parte, al hecho de que en esta construcción los rasgos que contienen el sujeto y el complemento son contrarios a los de ambos elementos de los verbos biargumentales prototípicos, que son transitivos. Los verbos biargumentales intransitivos tienen como complemento un elemento que se sitúa en una posición más alta que el sujeto en la jerarquía, porque este suele ser un objeto inanimado y aquel humano, por lo que se requiere marcar de algún modo la desviación de la construcción prototípica transitiva.

Ahora bien, fijémonos en los papeles temáticos que desempeñan los dos tipos de complementos, sustituidos por los pronombres átonos: el del complemento

6 Para una discusión más detallada, véase Tokunaga (1997).

7 Sobre este tema se tratará en el siguiente apartado.

directo es el objeto, que se relaciona prototípicamente con la entidad no animada, mientras que el del complemento indirecto es el Experimentante, que se relaciona con la noción de humano.

Como la primera y segunda persona están situadas en las posiciones altas de la jerarquía, se considera que, aunque tienen un papel temático objeto que el verbo transitivo aporta, se considera que sienten algo por el evento denotado por el verbo, que coincide con la noción de Experimentante. Además, es lógico que los pronombres personales de primera y segunda persona siempre tengan un referente humano, lo que coincide también con esta noción.

La tercera persona está a mediados de la jerarquía, por lo que oscila entre la noción de Experimentante y la de objeto; si se acerca más a la primera, se usa el pronombre dativo mientras que si se aproxima a la segunda, se usa el acusativo, cuyo rasgo prototípico es no animado. Una prueba que verifica esta observación se encuentra en el uso alternativo entre *lo* y *le* con los verbos del tipo *molestar*.⁸ En mis artículos anteriores, presenté que según el rasgo y papel temático que desempeña el sujeto, se elige uno de ellos; si el sujeto tiene rasgo no animado y que no se entiende como agente, rige la misma construcción que el verbo *gustar* y cuando el sujeto tiene rasgo humano, rige la construcción transitiva.⁹

El pronombre dativo puede coaparecer con el complemento indirecto nominal y además, es normal en la lengua hablada. Esto, a mi parecer, significa que el pronombre dativo encarna alguna función más que sustituye el complemento indirecto y diría que desempeñan un papel temático Experimentante. La construcción *a + sintagma nominal* funciona también como complemento de lugar, cuyo papel temático es Meta. Y para distinguir el complemento indirecto del de lugar, se usa el pronombre átono, que denota a la gente que siente algo por el evento denotado por el verbo. Si se considera así, es lógico que los verbos del tipo *gustar* requieran el pronombre dativo, que desempeña el papel temático Experimentante, que no implica el complemento indirecto constituido por la preposición *a + sintagma nominal*.¹⁰

8 La definición de este verbo varía tanto en el campo lingüístico como en el ámbito de E/LE: algunos como Fernández Soriano (1993), Alonso Raya, *et al.* (2011), etc. consideran que es uno de los verbos del tipo *gustar* por lo que el uso del pronombre dativo es obligatorio mientras que Mendivil Giró (2002) propone que es un verbo que tiene dos versiones morfológicas: una es igual que la del verbo *gustar* y la otra es transitiva: en este caso, no hace falta usar el pronombre dativo.

9 El hecho de que se permita el léismo referido a persona masculina y el uso de la preposición *a* cuando el complemento directo se refiere a las personas definidos demuestran también la vacilación entre el pronombre dativo y el acusativo para referirse al ente situado a mediados de la jerarquía.

10 De hecho, no es obligatorio usar el pronombre dativo con el complemento indirecto nominal. En este caso, el complemento indirecto deja de implicar el sentido de Experimentante y se acerca al de Meta. Pero para verificarlo, se requiere más estudio con los datos.

Así se explica a los estudiantes sobre los pronombres átonos y el uso obligatorio del pronombre dativo con los verbos del tipo *gustar*, aunque la explicación tendrá que ser más sencilla y con alguna modificación para atraer el interés de los estudiantes.

4.3. La construcción del verbo *gustar*

Además del uso obligatorio del pronombre dativo, la posición pospuesta del sujeto al verbo complica a los estudiantes. Esto se relaciona con la jerarquía tópica de Givón (1976), que se presenta de la siguiente manera:

Agente>Beneficiante>Dativo>Acusativo (Givón, 1976: 160)

Esta jerarquía muestra el orden de qué papel temático suele anteponerse al verbo; si no existe un elemento que desempeña el papel temático Agente, se coloca el elemento que se interpreta como Beneficiante que ocupa la posición antes del verbo. En Tokunaga (1995 y 1997) reinterpreté la noción de Beneficiante como Experimentante por los rasgos comunes:

Agente>Experimentante>Dativo>Acusativo (Tokunaga, 1997: 11)

Con esta jerarquía se explica por qué en las oraciones de los verbos valorativos se pospone el sujeto y al mismo tiempo, por qué el complemento indirecto nominal ocupa la primera posición de la oración; porque el sujeto no se entiende como agente y el complemento indirecto se entiende como Experimentante gracias a la coaparición del pronombre dativo.¹¹

Por último, la razón por la que la gente que siente gusto no se realiza como sujeto gramatical es porque la gente no puede controlar su sentimiento; el objeto al que uno tiene gusto contiene algo que le atrae, lo que se refleja en la construcción. Para explicarlo, presento un ejemplo de las aficiones por un equipo de deporte en clase diciendo «a mí me gusta el equipo A y a ti te gusta el equipo B. Aunque te insistiera mucho para que te gustara el equipo A y tú lo intentaras mucho para que te gustara el equipo A, no te convencería porque el equipo A no es atractivo para ti». En el sentido de que el objeto contiene algún aspecto que atrae a la gente, se acerca a la noción de agente, aunque no puede realizar la acción real. Así pues, se explicaría que «el objeto se realiza como sujeto porque contiene algo que atrae a

11 Si se toma en cuenta la jerarquía de Givón (1976), no hará falta introducir la idea del sujeto ergativo como propone Mendivil Giró, por lo menos para explicar la estructura que rige el verbo *gustar*.

la gente, pero se pospone al verbo porque su agentividad es menor que el agente prototípico, por ejemplo, el de los verbos *golpear*, *pegar* y *matar* cuyo sujeto realiza realmente la acción verbal al complemento».

5. Conclusión

Empecé este trabajo con la intención de presentar la situación actual de las aulas universitarias de ELE en relación con la de inglés en enseñanza secundaria en la que se menosprecia la gramática en razón inversa al gran valor a la actividad comunicativa oral.

Sin embargo, la gramática no es un enemigo para adquirir la competencia comunicativa sino que es una herramienta muy útil para ello. Desde esta perspectiva y en consideración de la situación actual de las aulas de ELE, he defendido la importancia de enseñar la gramática, que sirve tanto para manejar bien el español como para enseñar a los estudiantes cómo aprender una lengua extranjera en el futuro. Y en la construcción gramatical se refleja cómo los nativos de español perciben el mundo y cómo lo verbalizan.

La construcción que rige el verbo *gustar* es uno de los ejemplos en los que se observa cómo los hispanohablantes acotan el mundo: un objeto, por algún rasgo suyo, atrae a la gente, por lo que se entiende de algún modo como agente y se realiza como sujeto gramatical. Por otra parte, la gente, que siente una afición a un objeto, se realiza como complemento indirecto porque la gente no se entiende como agente. Esta situación se refleja en la construcción que rige el verbo; el sujeto se pospone al verbo y se realiza de modo obligatorio el pronombre dativo, que siempre se antepone al verbo, lo que se verifica desde el punto de vista lingüístico, como hemos visto en los apartados anteriores. Así pues, se puede decir que aprender la gramática no solo significa memorizar las reglas sino que sirve de clave para saber cómo los hablantes nativos expresan su pensamiento por palabras.

Pero debemos ser conscientes de que la enseñanza de la gramática no tiene que ser una explicación sencilla de las reglas, como se hace en las aulas actuales. Tendrá que ser una explicación que muestra cómo la gente concibe el mundo y lo verbaliza, lo que se refleja en la gramática.

Y en el aspecto práctico, la gramática tendrá que ser una herramienta útil para posibilitar a los alumnos comunicarse con los hablantes nativos. En ambos casos, es imprescindible el conocimiento de la lingüística general ya que sin él, no es posible darse cuenta de varios fenómenos lingüísticos que provocan la dificultad de aprender en los aprendices. Se requerirá también el conocimiento de la lengua

materna para explicar de modo claro los puntos semejantes y diferentes que se observan entre la lengua materna y la lengua meta.

De hecho, la construcción del verbo *gustar* se asemeja a la de la palabra *suki* en japonés más que a la del verbo *like* en inglés.

Para acabar este trabajo, me gustaría decir que lo que he presentado es una mera idea y se requieren más estudios tanto de lingüística general como de lingüística aplicada. Y se requiere una explicación simple e interesante para que se quede en la mente de los estudiantes. Será mi trabajo de por vida presentar una gramática pedagógica que sirva de base para los estudiantes japoneses.

Referencias bibliográficas

- ALONSO RAYA, R. *et al.* (2011). *Gramática básica del estudiante de español*. Madrid: Difusión.
- CASTRO VIÚDEZ (2004). Condiciones de las gramáticas pedagógicas para la enseñanza de ELE. *Actas ASELE, 2004*, pp. 207-211. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0205.pdf [consulta:16/8/2018].
- CATOIRA, L. (2008). La problemática del verbo *gustar* en los manuales universitarios de E/LE, *Revista electrónica de Estudios Filológicos XVI*. Disponible en: <https://www.um.es/tonosdigital/znum16/secciones/estudios-7-Verbo%20Gustar.htm> [consulta: 13/8/2018].
- COMRIE, B. (1989). *Language Universals and Linguistic Typology: Syntax and Morphology*. Oxford: Basil Blackwell.
- DIXON, R. M. W. (1979). Ergativity, *Language*, 55, pp. 59-138.
- FERNÁNDEZ SORIANO, O. (1993). *Los pronombres átonos*. Madrid: Taurus.
- GARCÍA-MIGUEL, J. M. (1995a). *Las relaciones gramaticales entre predicado y participantes*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- GARCÍA-MIGUEL, J. M. (1995b). *Transitividad y complementación preposicional en español*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- GIVÓN, T. (1976). Topic, pronoun and grammatical agreement. En: CH.N.Li (ed.). *Subject and Topic*. Nueva York: Academic Press.
- MENDÍVIL GIRÓ (2002). La estructura ergativa de *gustar* y otros verbos de afectación psíquica en español. Presentado en el V Congreso de Lingüística General, Universidad de León, 2002. En: M. Villayandre (ed.). *Actas del V Congreso de Lingüística General*, 2. Madrid: Arco/Libros. Disponible en: https://www.academia.edu/2634178/La_estructura_ergativa_de_gustar_y_otros_verbos_de_afec%C3%B3n_ps%C3%ADquica_en_espa%C3%B1ol? [consulta:10/8/2018].
- NUNAN, D. (1994). Linguistic Theory and Pedagogic Practice. En: T. Odlin (ed.). *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: University Press, pp. 253-270.

- RAE (1991). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- TAKASHIMA, E. (2000). *Jissenteki communication nouryoku-no tame-no eigo-no task katsudoo-to bumpoo-shidoo*. Tokiko: Taishukan Shoten.
- TAKASHIMA, E. (2005). *Bumpoo koomoku betu eigo-no task katsudoo-to task*. Tokio: Taishukan Shoten.
- TOKUNAGA, S. (1995). *Supeingo-ni okeru setsujidaimeishi-no choofuku-ni tuite*. Tesina de máster. Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio.
- TOKUNAGA, S. (1997). *Supeingo-ni okeru kansetsu mokutekigo-ni tsuite no ichikoo-satsu*, Gengo, Chiiki bunka kenkyuu 3: Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio, pp. 1-27.
- TORIKAI, K. (2016). Entrevistada por M. Hayashi, Shogakusei-kara yattemo imi nashi? daiichininsha-ga nihon-no eigokyooiku-ni NO!, artículo presentado en Shukan Asahi, <https://dot.asahi.com/wa/2016091500170.html?page=1> [consulta: 10/8/2018].
- TSUNODA, T. (1991). *Sekai-no gengo-to nihongo*. Tokio: Kurosio shuppan.
- VAL ÁLVARO, J. F y J. L. MENDÍVIL GIRÓ (2011). Concordancia en oraciones escindidas con sujeto pronominal. En: V. Escandell, M. Leonetti y C. Sánchez López (eds.). *60 Problemas de gramática ofrecidos a Ignacio Bosque*. Madrid: Akal, pp. 299-305.
- VÁZQUEZ ROZAS, V. (1995). *El complemento indirecto en español*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

La gamificación en la comunicación intercultural: una propuesta didáctica

TERESA DE JESÚS TRO MORATÓ
Universitat de Girona

1. Introducción

En este trabajo¹ se presentan actividades para la enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera (en adelante, ELE) a través de intercambios telecolaborativos en el marco del proyecto *TeCoLa* (2016-2019), posterior al proyecto *Telecollaboration for Intercultural Language Acquisition* (TILA 2013-2015). El proyecto *TeCoLa* se centra en el ámbito de la diferenciación pedagógica a través de la *telecolaboración* y la *gamificación* en contextos interculturales de aprendizaje de segundas lenguas en niveles de Educación Secundaria. Los objetivos del proyecto son los siguientes: facultar a profesores y docentes en formación para el uso de telecolaboración intercultural gamificada, internacionalizar la educación, promover la integración de todos los alumnos independientemente de su entorno y usar aplicaciones digitales y la gamificación para diversificar la enseñanza y facilitar el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas.

En esta línea, en el proyecto se presta especial atención a los siguientes aspectos: la práctica de comunicación auténtica en la lengua extranjera, la experiencia intercultural, el incremento de la conciencia y el desarrollo de competencias; el descubrimiento de conocimiento colaborativo en contextos de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) y la diversidad en el aprendizaje y prácticas pedagógicas diferenciadas.

Asimismo, cabe destacar que en el marco del proyecto se pueden llevar a cabo diferentes tipos de telecolaboración. Por un lado, se pueden desarrollar

1 El presente trabajo se enmarca en un estudio en curso que ha de culminar con la redacción de la tesis doctoral *A pragmatic approach to negotiation and co-construction of meaning in intercultural second language acquisition* (Tro, en proceso).

actividades enmarcadas en mundos virtuales 3D, como es el caso de OpenSim. De igual modo, la comunicación por vídeo, la videoconferencia, es una herramienta muy empleada y útil a la hora de implementar los objetivos del proyecto. Además, podemos contar con diversas aplicaciones para la colaboración (como son los chats o foros) y para la gamificación.²

1.1. Marco teórico

Como ya se ha mencionado, el presente artículo recoge actividades pensadas para desarrollarse en el marco del proyecto *TeCoLa* (2016-2019), particularmente a través del mundo virtual 3D OpenSim. Mediante estas tareas se trabajan falsos amigos entre español e inglés cuyo uso inadecuado pueda dar lugar a malentendidos interculturales entre hablantes de ambas lenguas, como es el caso, por ejemplo, de *carpet* y *carpeta*. Antes de entrar en detalle respecto a las características de las actividades y diversos aspectos en relación a su implementación y objetivos (véase §2), sin embargo, es necesario comentar diversos términos que consideramos importantes para entender la aplicación de las mismas, como son *telecolaboración*, *gamificación* o *negociación del significado*, entre otros.

O'Dowd y Ritter (2006: 623) ya definían la *telecolaboración* como «el uso de herramientas de comunicación online para juntar a aprendices de lenguas en diferentes países con el fin de desarrollar proyectos telecolaborativos y el intercambio intercultural» (traducción propia).³ En el trabajo posterior de Guth y Helm (2012: 42), por ejemplo, también se remarca este aspecto intercultural de la telecolaboración, proceso que se define como el «intercambio intercultural a través de internet entre grupos de aprendices de diferentes entornos culturales y de distintas nacionalidades que se lleva a cabo en un contexto institucional de aprendizaje semipresencial [...] con el fin de desarrollar tanto las habilidades lingüísticas como la competencia comunicativa intercultural [...]» (traducción propia).⁴

2 Quiero agradecer a la doctora Kristi Jauregi, de la Universidad de Utrecht, el haberme proporcionado la información sobre el proyecto *TeCoLa* que aparece en estos párrafos. Dicha información se puede encontrar, en lengua inglesa, en las diapositivas de su conferencia de 2017 con título *The TeCoLa Project: objectives, approach, outcomes*, que tuvo lugar en Roehampton. Está disponible en el canal de YouTube del proyecto (véanse las referencias bibliográficas) y parte de esta información también se encuentra en la página web de *TeCoLa* (véanse la página de inicio y el apartado Leaflets en la sección Documentation, recursos citados en las referencias bibliográficas).

3 «[T]he use of online communication tools to bring together language learners in different countries for the development of collaborative project work and intercultural exchange» (O'Dowd y Ritter 2006: 623).

4 «Internet-based intercultural exchange between groups of learners of different cultural/national backgrounds set up in an institutional blended-learning context [...] with the aim of developing both language skills and intercultural communicative competence [...]» (Guth y Helm, 2012: 42).

Otros conceptos clave para entender las tareas que presentamos en este escrito son el de *negociación del significado* y el de *gamificación*. Este último, que constituye un ámbito de estudio de creciente interés, se define según Werbach y Hunter (2012, en Figueroa 2015: 38) como el uso de elementos y técnicas de diseño del juego en otros contextos. En lo que respecta a la negociación del significado, por su parte, cabe citar las siguientes ideas que se recogen en Lázaro-Ibarrola y Azpilicueta-Martínez (2015: 2-3) (traducción propia):

De una forma sencilla, la negociación del significado es lo que ocurre cuando dos personas que están llevando a cabo una conversación no llegan a entenderse (completamente). Entonces, para llegar a un entendimiento mutuo, necesitan repetir algo, parafrasear ideas de diversas maneras, pedir a sus interlocutores que repitan o aclaren algo, hacerles saber si han entendido o no, asegurarse de que la otra persona haya entendido, etc.⁵

En esta línea, Pica (1992: 200, en Foster y Ohta, 2005: 406) ya hacía hincapié en el hecho de que en el proceso de negociación del significado se *señala* que el mensaje no está claro y los interlocutores trabajan conjuntamente para llegar a un entendimiento mutuo.⁶ Sin embargo, también puede darse el caso de que en una interacción no se señale explícitamente un problema comunicativo o de entendimiento y los interlocutores, por ejemplo, se ayuden y construyan mutuamente significado (Foster y Ohta 2005: 419), mecanismos, entre otros, que se consideran positivos en la adquisición de lenguas (*ibid.*: 424-425).

Por último, el ámbito del *humor* también resulta interesante a la hora de diseñar e implementar las tareas, más concretamente en lo que respecta a la creación de los dibujos que se muestran a los alumnos (véase más adelante). En particular, los matices humorísticos que se pueden apreciar quedan ligados a la ruptura de las máximas conversacionales de Grice (1975) y a otros mecanismos que se tratan a continuación. En esta línea, cabe destacar que actualmente contamos con una amplia bibliografía sobre el humor y su papel en la adquisición y enseñanza de lenguas; tal como se recoge en Hayati, Shooshtari y Shakeri (2011: 653, en AbdAli, Ashur, Ghazi y Muslim, 2016: 54), por ejemplo, el humor juega un papel favorable a la hora de que los alumnos recuerden materiales e información.

5 «In layman's terms, negotiation for meaning is what happens when two people taking part in a conversation do not (fully) understand each other. Then, in order to achieve mutual understanding, they need to repeat something, rephrase ideas in different ways, ask their conversational partners to repeat or clarify something, let them know if they have or have not understood, make sure that the other has understood, etc.» (Lázaro-Ibarrola y Azpilicueta-Martínez 2015: 2-3).

6 «[A]n activity that occurs when a listener signals to the speaker that the speaker's message is not clear and the speaker and the listener work linguistically to resolve this impasse» Pica (1992: 200, en Foster y Ohta 2005: 406).

2. Metodología

Tal como se recoge en el apartado anterior, presentamos unas tareas para trabajar falsos amigos español-inglés en un contexto de telecolaboración intercultural en el marco del proyecto *TeCoLa*, particularmente a través de OpenSim. Dichas tareas se han diseñado para llevarse a cabo entre alumnado de secundaria de lengua inglesa y española que interactúe en tandems. Se busca que mediante estas actividades gamificadas los alumnos, hablantes nativos y no-nativos de la lengua española, negocien y construyan mutuamente significado (Foster y Ohta, 2005), además de aprender los falsos amigos que se trabajan en las tareas.

Para ello, se han creado diferentes dibujos que representan situaciones basadas en posibles malentendidos interculturales debidos a falsos amigos como *carpet* y *carpeta*. Como ya se ha mencionado, se aprecian matices humorísticos en estas imágenes que se basan en la ruptura de las máximas conversacionales de Grice (1975) y en la aparición de fenómenos pragmáticos como la ironía o el sarcasmo. Asimismo, cabe hacer especial mención a que se busca introducir en los dibujos la importancia de los *factores no-lingüísticos* de la comunicación como los *gestos* (Thomas, 1995: 21) con el fin de que los alumnos aprecien estos matices. De igual modo, con estas tareas se trabaja conjuntamente el concepto de *malentendido intercultural*.

Finalmente, en cuanto a los objetivos que se persiguen con la implementación de las tareas podemos destacar que se dividen en *lingüísticos, comunicativos e interculturales*. En primer lugar, los lingüísticos hacen referencia a que alumnos nativos y no-nativos de español negocien y construyan mutuamente significado (Foster y Ohta, 2005) y aprendan el significado de los falsos amigos que se trabajan. Seguidamente, los objetivos comunicativos de las tareas son: a) describir la imagen y comentar con el/la compañero/a del intercambio lo que ocurre, además del papel del angelito y el diablillo (§3); b) negociar el significado de los falsos amigos; c) descubrir juntos por qué la palabra utilizada es correcta o incorrecta; d) promover la ayuda (*ibid.*) entre alumnado nativo y no-nativo y e) en general, llevar a cabo una conversación sobre el significado de las expresiones.

Por último, los objetivos interculturales se refieren a, por un lado, introducir la idea de los falsos amigos y las posibles consecuencias pragmáticas que se derivan de su uso en la comunicación intercultural, como el malentendido, y, por otro, a ser consciente de la importancia de los aspectos no-lingüísticos y paralingüísticos que se aprecian en las imágenes, *e.g.* miradas, movimientos, sonrisas... Asimismo, cabe destacar que, desde una perspectiva general, se persigue también el objetivo de promover la adquisición de segundas lenguas (en adelante, ASL) mediante la

telecolaboración intercultural con alumnos de diferentes centros. En la siguiente sección presentamos un ejemplo de actividad con el fin de ilustrar la información expuesta en estos párrafos.

3. Presentación de una muestra

En este apartado presentamos una muestra de la actividad con el falso amigo entre español e inglés *carpeta*. Cabe señalar que la actividad queda dividida en paneles que los alumnos encuentran situados en un lugar concreto una vez dentro del mundo virtual que proporciona OpenSim y a los que sus avatares irán dirigiéndose (Imagen 2), particularmente en la ciudad de Valencia (España).

Tal como se muestra en la siguiente página, en el primer panel se proporciona a los alumnos la imagen que han de observar (Imagen 1) y se les señala que han de llegar a un acuerdo para explicar lo que ocurre. Cabe destacar que también se les comenta que necesitarán tenerla en cuenta para contestar las preguntas que se presentan en los siguientes paneles de la ruta de interacción.

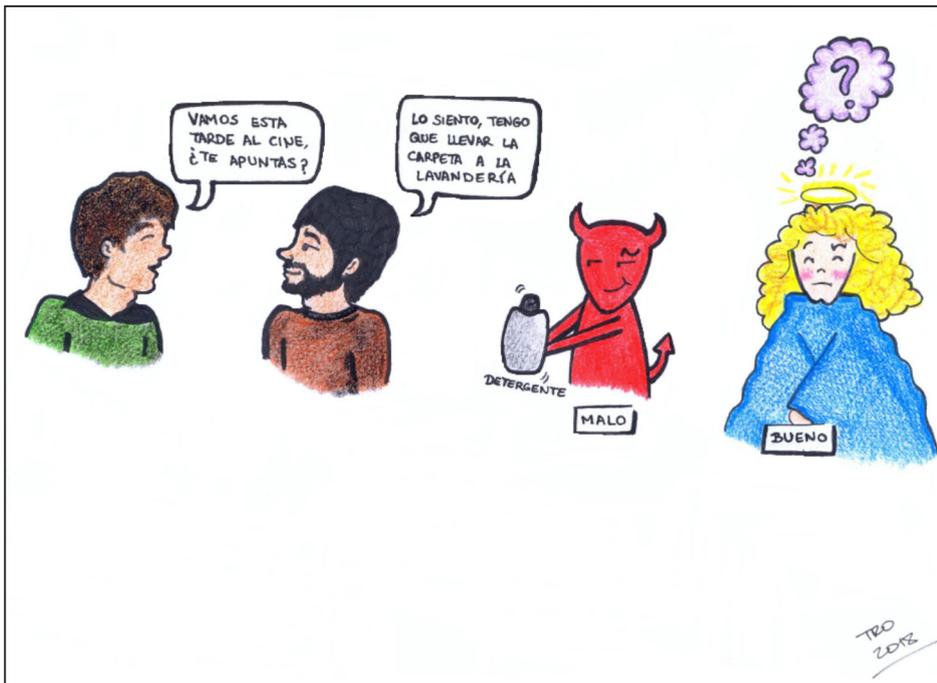


Imagen 1. Falso amigo carpeta

Tras este primer panel, en los siguientes se presentan diferentes preguntas basadas en la imagen anterior. Estas preguntas son tanto de opción múltiple (a/b/c) como de respuesta abierta. El objetivo es que los tandems formados por alumnado nativo y no-nativo negocien y construyan mutuamente significado y lleguen a un acuerdo para contestar cada una de las preguntas. De igual modo, es importante señalar que las preguntas de opción múltiple presentan un matiz de gamificación, ya que los alumnos reciben un mensaje de retroalimentación según su respuesta: si aciertan se les felicita y se les anima a pasar al siguiente panel, mientras que si fallan se les anima a volver a intentarlo. En la Tabla 2 se detallan las preguntas de los paneles 2, 3 y 4, mientras que en las imágenes 2 y 3⁷ se muestra una perspectiva global de los paneles en el mundo virtual.

Finalmente, se pide a los alumnos que contesten a las preguntas que aparecen en la Tabla 2. A través de estas cuestiones nos interesa tanto recibir retroalimentación respecto a cómo ha ido la sesión de una manera global como enfatizar ciertos aspectos pragmáticos de las imágenes para que los alumnos se den cuenta del papel que desempeñan en la comunicación, como los gestos o actitudes.

Tabla 1
Preguntas de los paneles 2, 3 y 4

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. ¿Cómo se dice <i>carpeta</i> en inglés?<ol style="list-style-type: none">a) 'Folder'b) 'Carpet'c) 'Carton'
2. ¿Qué personaje reacciona de manera apropiada?<ol style="list-style-type: none">a) El angelitob) El diablilloc) Ninguno
3. Entonces, ¿el hablante inglés utiliza la palabra correcta? ¿Por qué?<ol style="list-style-type: none">a) Síb) No
4. ¿Se da un malentendido intercultural? ¿Por qué? |
|--|

Tabla 2
Consideraciones y preguntas finales

Ahora, comentad oralmente el papel que tienen el angelito y el diablillo en las imágenes.

Fijaos en:

- las palabras *bueno* y *malo* que aparecen debajo de cada uno
- los objetos que ofrece cada uno
- sus caras, movimientos, actitudes...

Para acabar, comentad oralmente los siguientes aspectos:

- ¿Habéis experimentado malentendidos en la conversación?
- ¿Cómo os habéis sentido?
- ¿Qué habéis hecho para llegar a entenderos?
- ¿La sesión os ha parecido interesante? ¿Por qué?



Imagen 2. *Perspectiva de los paneles*



Imagen 3. Perspectiva de los paneles (2)

4. Conclusiones

En este estudio se han presentado unas actividades que permiten trabajar en el ámbito de ELE llevando al aula prácticas telecolaborativas interculturales en el marco del proyecto *TeCoLa*. Tal como se ha detallado, con la implementación de dichas tareas se persiguen objetivos tanto lingüísticos como comunicativos e interculturales, ya que consideramos esencial que los aprendices de lenguas desarrollen también su *competencia pragmática* (p. ej. Chomsky 1980: 224 en Kasper 1988: 118).

De igual modo, se han querido introducir dos elementos innovadores como son la gamificación, elemento clave en esta propuesta didáctica, y el humor, a través de la presencia de matices humorísticos en las imágenes basados en la ruptura de las máximas conversacionales de Grice (1975) y en ciertos tintes irónicos que se aprecian, sobre todo, en la figura del diablillo. Asimismo, se ha querido enfatizar el papel de los factores no-lingüísticos como los gestos (Thomas, 1995: 21) en la comunicación a través de los dibujos y de las preguntas que se hacen a los alumnos

una vez finalizada la actividad (Tabla 2) con el fin de que estos sean conscientes de la importancia de estos factores en la comunicación y de cómo pueden *afectar* a lo que queremos decir.

No obstante, cabe señalar que este estudio presenta diversas limitaciones, entre las que podemos destacar que se trata de una propuesta didáctica que todavía no se ha implementado. Además, como ya se ha dicho, se trata de un estudio en curso que ha de concluir con la redacción de la tesis doctoral *A pragmatic approach to negotiation and co-construction of meaning in intercultural second language acquisition* (Tro, en proceso). Sin embargo, se prevén unos resultados futuros que permitan estudiar si la ASL se ve incentivada gracias a una propuesta de actividades gamificadas (Figuroa, 2015), con ciertos tintes humorísticos (§1) y que promuevan la colaboración entre alumnado nativo y no-nativo.

5. Agradecimientos

Quiero agradecer a Kristi Jauregi y a Montserrat Batllori su ayuda y comentarios; todos los errores del escrito son mi propia responsabilidad. Asimismo, me gustaría dar las gracias a los asistentes a mi comunicación en el congreso de Santiago de Compostela por su amabilidad e interés y al alumnado del Máster en Enseñanza de Español y de Catalán como Segundas Lenguas del curso 2018-2019 por sus comentarios y sugerencias. Finalmente, quiero expresar mi agradecimiento a la Universidad de Girona, a la Universidad de Utrecht y al consorcio de TeCoLa, sin los que este estudio no se habría podido llevar a cabo. Para este trabajo, en el marco de una tesis doctoral en proceso, se ha recibido financiación del proyecto de investigación FFI2017-87140-C4-2-P (Ministerio de Economía y Competitividad), del 2017 SGR 634 (Generalitat de Catalunya) y de la beca IFUdG2016/77 (Universitat de Girona).

Referencias bibliográficas

- ABDALI, A., ASHUR, N., GHAZI, L. y MUSLIM, A. (2016). Measuring Students' Attitudes towards Teachers' Use of Humour during Lessons: A Questionnaire Study, *Journal of Education and Practice*, 7(35), pp. 52-59.
- CHOMSKY, N. (1980). *Rules and Representations*. Nueva York: Columbia University Press.
- FIGUEROA, J. F. (2015). Using Gamification to Enhance Second Language Learning, *Digital Education Review*, 27, pp. 32-54. Disponible en: <http://revistes.ub.edu/index.php/der> [consulta: 30, noviembre, 2018].

- FOSTER, P. y OHTA, A. S. (2005). Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms, *Applied Linguistics*, 26(3), pp. 402-430.
- GRICE, P. (1975). Lógica y Conversación. L. M. Valdés (ed.) (1991). *La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnos/Universidad de Murcia, pp. 511-530.
- GUTH, S. y HELM, F. (2012). Developing multiliteracies in ELT through telecollaboration, *ELT Journal*, 66(1), pp. 42-51.
- HAYATI, A. M., SHOOSHTARI, Z. G. y SHAKERI, N. (2011). Using Humorous Texts in Improving Reading Comprehension of EFL Learners, *Theory and Practice in Language Studies*, 1(6), pp. 652-661.
- KASPER, G. (1988). Variation in Interlanguage Speech Act Realization, *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 7(2), pp. 117-142. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10125/38589> [consulta: 30, noviembre, 2018].
- LÁZARO-IBARROLA, A. y AZPILICUETA-MARTÍNEZ, R. (2015). Investigating negotiation of meaning in EFL children with very low levels of proficiency, *International Journal of English Studies*, 15(1), pp. 1-21.
- O'DOWD, R. y RITTER, M. (2006). Understanding and working with 'Failed communication' in Telecollaborative Exchanges, *CALICO Journal*, 23(3), pp. 623-642.
- PICA, T. (1992). The textual outcomes of native speaker-nonnative speaker negotiation: what do they reveal about second language learning. C. Kramsch y S. McConnell-Ginet (eds.). *Text and Context: Cross-Disciplinary Perspectives in Language Study*. Lexington, MA: D.C. Heath and Company.
- TECOLA (2016-2019). Documentation – TeCoLa Project. Disponible en: <https://sites.google.com/site/tecolaproject/documentation> [consulta: 30, noviembre, 2018].
- TECOLA (2016-2019). Leaflet. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/0B_1M3SDYhzHsVVRiRTg2NWg3aHM/view [consulta: 30, noviembre, 2018].
- TECOLA (2016-2019). TeCoLa project. Disponible en: <https://sites.google.com/site/tecolaproject/> [consulta: 30, noviembre, 2018].
- TECOLA PROJECT (septiembre 2017). Seminar Roehampton 2017 - The TeCoLa project - Kristi Jauregi - Utrecht University. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=8yQfPJ_oWBw [consulta: 30, noviembre, 2018].
- THOMAS, J. (1995). *Meaning in interaction: an introduction to pragmatics*. Londres: Longman.
- TRO, T. J. (en proceso). *A pragmatic approach to negotiation and co-construction of meaning in intercultural second language acquisition* (tesis doctoral en proceso).
- WERBACH, K. y HUNTER, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Filadelfia: Wharton Digital Press.

Enseñanza/Aprendizaje de ELE y literatura en un contexto de no inmersión: el español en el ámbito universitario suizo de filología

ROCÍO VILCHES FERNÁNDEZ
Universidad Internacional de La Rioja

1. La enseñanza de ELE en Suiza

El aprendizaje de lenguas ocupa un lugar destacado en el currículo educativo suizo. En primer término, y para enmarcar adecuadamente la situación de las lenguas extranjeras, hemos de tener en cuenta que en la Confederación Suiza existen cuatro lenguas oficiales: alemán, francés, italiano y romanche. Esta diversidad lingüística y la descentralización del sistema educativo dificultan notablemente la introducción de lenguas extranjeras en la enseñanza reglada.

El español ocupa la segunda posición como lengua extranjera en Suiza¹, una posición satisfactoria si consideramos la prioridad de las lenguas nacionales y la presencia del inglés como primera lengua extranjera. Con 124.000 hispanohablantes en todo el país (Instituto Cervantes 2018), lo cierto es que la lengua y la cultura españolas despiertan interés en Suiza, y existe una familiarización con estas por parte del ciudadano medio suizo dados los vínculos históricos creados por la emigración española y de otros países del mundo hispanohablante (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2016).

Por ello, para dar respuesta a este interés, y como complemento a la enseñanza de español en el currículo educativo que veremos seguidamente, surge un espacio de enseñanza no reglada de la mano de las ALCES, las Agrupaciones de

1 En esta primera parte del trabajo ofrecemos una síntesis de la situación actual de la enseñanza del español en Suiza, pero para una información más detallada remitimos a la fuente, la última edición del informe *El mundo estudia español* (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2016: 510-527).

Lengua y Cultura Españolas. En Suiza hay cuatro ALCES (en Berna, en Ginebra, en Lausana y en Zúrich) con aulas ubicadas en centros públicos suizos donde se ofrecen clases complementarias en horario extraescolar².

Veamos seguidamente cómo se introducen las lenguas en el sistema educativo suizo y el caso concreto del español. Para comenzar, en el ciclo de Educación Primaria se implantan la primera lengua nacional no materna y el inglés. Más adelante, en el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria, se puede estudiar español como asignatura optativa. Ya en el Bachillerato, la lengua española se oferta como asignatura específica, y los alumnos que la elijan tendrán que examinarse de ella en la prueba de acceso a la universidad (denominada *Maturité* en francés y *Matura* en alemán)³. Según datos proporcionados por la última edición del informe *El mundo estudia español*, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016), los estudiantes que cursan español como asignatura específica en esta etapa de Bachillerato pueden llegar a alcanzar en tres o cuatro cursos un nivel C1.

Llegados al ámbito universitario, el español se enseña en ocho universidades ubicadas en las ciudades de Basilea, Berna, Friburgo, Ginebra, Lausana, Neuchâtel, St. Gallen y Zúrich.

2. La presencia del español en la Université de Genève

En el caso concreto de la Université de Genève en la que centramos nuestro trabajo, el español está presente tanto en el centro de enseñanza de idiomas de la universidad, la Maison des Langues, como en la Unité d'espagnol del Département des Langues et des Littératures Romanes de la Faculté des Lettres⁴.

En la Maison des Langues existe específicamente un curso de ELE para los niveles B1-B2 que se oferta de manera periódica al inicio de cada semestre⁵. Este curso está dirigido tanto a los estudiantes como al personal de la universidad. El conocimiento de español que tienen los alumnos al inicio del curso puede ser fruto de la enseñanza formal (en el sistema educativo o en el ámbito privado) o de un aprendizaje informal en el contexto familiar. Respecto a la motivación, puede proceder tanto del ámbito personal, cuando existe un entorno personal hispanohablante,

2 Vid. <http://www.educacionyfp.gob.es/suiza/oficinasycentros/agrupaciones.html>

3 Remitimos en este punto al estudio de Peñate Rivero (2002), pues resulta de utilidad para profundizar en las etapas educativas suizas media y superior.

4 Agradezco al equipo docente de la Maison des Langues y de la Unité d'espagnol la ayuda que me han brindado en la realización de este trabajo, pues en todo momento me han facilitado la información necesaria, así como el acceso a sus clases y la consulta de sus materiales didácticos.

5 Vid. <http://mdl.unige.ch/coursetenseignements/espagnol/>

como del profesional. En este sentido, cabe destacar que la mayoría de los alumnos realiza este curso para mejorar su nivel de español antes de una estancia de investigación o de trabajo, y el perfil que predomina es el del estudiante de Relaciones Internacionales, de Derecho y de Medicina. Respecto a los materiales didácticos, se utilizan manuales de ELE que el profesor puede elegir libremente, así como textos auténticos que los estudiantes demandan con interés. En cuanto a la práctica de las destrezas en el aula, se enfatizan las orales dada la necesidad de los alumnos de comunicarse en un contexto hispanohablante.

Cabe destacar que la Maison des Langues tiene previsto ampliar su oferta de cursos de ELE para el curso 2018/2019. Por un lado, va a ofrecer cursos para nivel inicial y, por otro, va a desglosar en dos el actual nivel B1-B2, de tal forma que exista una continuidad entre los semestres de otoño y de primavera en lugar de una repetición del mismo curso. Con estas medidas se atiende a la demanda que actualmente existe de estudiar español desde el inicio, sin conocimientos previos, y se facilita tanto la continuidad de los estudiantes como el establecimiento de grupos de nivel más homogéneo.

En lo que respecta a las titulaciones universitarias, el español está presente, como apuntábamos anteriormente, en la Unité d'espagnol del Département des Langues et des Littératures Romanes de la Faculté des Lettres⁶. En dicho departamento, los estudios de Lengua, Literatura y Cultura Hispánicas se articulan en torno a dos títulos, el inicial Baccalauréat Universitaire y la Maîtrise Universitaire, de tres y dos años respectivamente.

En el caso del Baccalauréat, el alumno debe completar dos ramas de siete módulos cada una, más un decimoquinto módulo libre. El español será, en la estructura de este título, una de las dos ramas, y se completará, en el caso de los estudios de Letras, con una rama de Historia, de Arte, de otra lengua, etc. Como requisito de acceso al Baccalauréat de cualquier lengua románica se pide el latín, por lo que los alumnos que no lo hayan tenido como asignatura en la Maturité tendrán que cursarlo como módulo decimoquinto.

En cuanto al español, el nivel que se pide para el acceso a Baccalauréat es un B2. Sin embargo, no todos los alumnos tienen el nivel B2 al comenzar sus estudios, y el plan de estudios actual, que analizaremos seguidamente, no está concebido para estudiar español desde el inicio, sin conocimientos previos. Antes de la implantación del actual plan de estudios, vigente desde 2006, el título estaba configurado de tal forma que se podía aprender la lengua desde la base. Para ello, se ofrecía un primer curso intensivo de lengua, al mismo tiempo que existía un itinerario

6 Vid. <https://www.unige.ch/lettres/roman/unites/espagnol/accueil/>

alternativo de inmersión para los alumnos que tenían una base de español. Ambos itinerarios se unían en el segundo curso⁷.

Respecto al ya mencionado cambio de plan de estudios, este vino motivado por la incorporación de la asignatura de español como optativa en Educación Secundaria y en Bachillerato. A partir de este momento, el nivel de acceso se sitúa en un B2, y el plan de estudios está concebido para trabajar con alumnos de este nivel. No obstante, no existe una prueba oficial para certificar ese nivel y no todos los estudiantes acceden con él.

Por otro lado, hemos de destacar, dado su impacto en la elección del español en el ámbito universitario, la normativa federal suiza de regulación de los estudios de Didáctica. Dicha normativa, aplicada de forma distinta en cada cantón, trata de armonizar las titulaciones universitarias con las salidas profesionales. En virtud de esta disposición, y en el caso concreto del cantón de Ginebra, el acceso a los estudios de Didáctica, obligatorios para ejercer la docencia —planteados como dos cursos universitarios que combinan teoría y prácticas tras la finalización del título o grado—, está supeditado a la necesidad de cubrir plazas docentes. En consecuencia, la elección del español como título universitario se convierte en una opción minoritaria debido a la escasez de plazas docentes y a la imposibilidad de cursar Didáctica independientemente de que existan salidas laborales inmediatas, como preparación para el futuro⁸.

Los factores señalados anteriormente han conllevado una disminución del número de estudiantes matriculados en Lengua, Literatura y Cultura Hispánicas. En efecto, los datos de los cuatro últimos cursos académicos muestran ese descenso, pues los estudiantes inscritos en las ramas de español de Baccalauréat y Maîtrise eran un total de 98 en el curso 2014/2015 y el número bajó progresivamente a 94 y a 85 en los dos siguientes cursos y de ahí a 80 en el curso 2017/2018⁹.

7 Información facilitada por la Secretaría de la Unité d'espagnol del Département des Langues et des Littératures Romanes (Faculté des Lettres, Université de Genève).

8 Las Hautes Écoles Pédagogiques (HEP) son las entidades que se ocupan de impartir los estudios de Didáctica prácticamente en toda Suiza. Estas HEP son entidades propias independientes de las universidades. Los cantones de Ginebra y Friburgo constituyen una excepción, pues en ellos la titulación de Didáctica se ofrece en el marco de las universidades. En el caso de Ginebra, se imparte en el Institut Universitaire de Formation des Enseignants (IUFÉ), dependiente de la Université de Genève. Cfr: <https://www.orientation.ch/dyn/show/5084>. Véanse también <http://www.edk.ch/dyn/11709.php> y <http://www.edk.ch/dyn/11703.php>

9 Datos proporcionados por la Secretaría de la Unité d'espagnol del Département des Langues et des Littératures Romanes (Faculté des Lettres, Université de Genève).

3. Lengua, Literatura y Cultura Hispánicas en la Université de Genève: plan de estudios y dificultades de los estudiantes

Como señalábamos anteriormente, el nivel de español que se requiere para el comienzo de esta titulación es un nivel B2, si bien no se exige acreditarlo con ninguna prueba oficial. Así las cosas, la situación real es que en las aulas se encuentran alumnos que no tienen ese nivel de español y que han accedido a un plan de estudios en el que ya no existe ese doble itinerario para que los alumnos que lo necesiten alcancen el umbral requerido y, homogeneizado el nivel de los discentes, prosigan juntos el resto del título. Veamos a continuación cómo se configura este plan de estudios y cuáles son las dificultades con que se encuentran los estudiantes.

La rama de español del Baccalauréat Universitaire¹⁰ consta de siete módulos que se imparten siguiendo la misma metodología que combina teoría y práctica. En efecto, constan de una parte de curso o clases magistrales, donde se exponen los contenidos del temario, y de un seminario, donde se trabaja con grupos más reducidos y se realizan actividades de carácter práctico que buscan la participación activa del alumno, el diálogo y la reflexión. En consonancia con esta organización, la evaluación se realiza a través de un examen del temario (la nota máxima es de 6 puntos y son necesarios 4 para aprobar) y un trabajo escrito que debe presentarse oralmente. Para superar el módulo, es necesario aprobar el examen y el trabajo.

Respecto a la organización del plan de estudios, podemos distinguir dos bloques. El primero de ellos estaría formado por los tres primeros módulos, de finalidad preparatoria:

BA1 - Lingüística Hispánica I

BA2 - Lingüística Hispánica II

BA3 - Introducción a los Estudios Literarios Hispánicos

Los dos primeros módulos, Lingüística Hispánica I y II, ofrecen una base teórica de análisis del discurso y de gramática, y trabajan de forma práctica la expresión escrita con ejercicios de redacción y de traducción. Pese a que estos dos módulos no pueden resolver el problema de falta de nivel de español de los estudiantes que no tienen consolidado el B2, resulta indudable su utilidad para paliarlo, así como su valor propedéutico. Lo mismo puede decirse del tercer módulo, Introducción a los Estudios Literarios Hispánicos, orientado a formar al alumno en el análisis de textos literarios.

Un segundo bloque sería el formado por los restantes cuatro módulos, donde, una vez adquiridos los conocimientos y herramientas de esos tres módulos

10 Vid. <https://www.unige.ch/lettres/fr/etudes/plans/hispanique/>

preparatorios, comienza el recorrido por la literatura hispánica, en un orden cronológico inverso:

BA4 - Literatura Española Moderna y Contemporánea

BA5 - Literatura Hispanoamericana Moderna y Contemporánea

BA6 - Literaturas Hispánicas del Renacimiento al Romanticismo

BA7 - Historia de la Lengua y la Literatura Española Medieval y Renacentista

Esta acertada organización de los módulos atenúa las dificultades que sin duda influyen en la comprensión y asimilación de los textos literarios, pues se parte de textos contemporáneos y, del mismo modo, de coordenadas contextuales y culturales con las que el alumno suele estar más familiarizado, para ir progresivamente hacia textos en los que la lengua presenta mayores dificultades, así como un contexto y unos referentes más lejanos que suelen ser desconocidos o solo conocidos de forma más genérica y superficial.

No obstante, y pese a esta gradación del nivel de dificultad, lo cierto es que los alumnos encuentran sus mayores escollos en la comprensión de textos literarios. A medida que los textos se alejan cronológicamente de la actualidad, les resultan más opacos. A la falta de competencia en el plano lingüístico se suma la falta de conocimiento contextual (histórico, cultural, etc.), un problema de magnitud en una carrera dedicada a la lengua y a la literatura.

Por ello, se hace necesario articular una intervención didáctica específica, pensada para los estudiantes que no llegan al nivel B2 requerido para cursar la titulación universitaria de Baccalauréat de Lengua, Literatura y Cultura Hispánicas. Esta propuesta didáctica podría articularse como un módulo previo o inicial del título, o integrarse en la oferta de cursos de la ya mencionada Maison des Langues. En cualquier caso, el objetivo sería ofrecer al alumno que lo necesite la posibilidad de mejorar su español para que comience sus estudios con un nivel B2 real y se eviten tanto los problemas individuales del alumno debidos a esa falta de nivel para seguir las clases como los que surgen en la dinámica general de trabajo en el aula debido a la heterogeneidad de niveles. Asimismo, la enseñanza de la lengua tendría que estar orientada a las necesidades específicas del alumnado.

4. Notas para la implementación de una propuesta didáctica de ELE y literatura al comienzo del título universitario de Lengua, Literatura y Cultura Hispánicas en la Université de Genève

Dado el perfil del alumnado, consideramos que esta propuesta didáctica debe circunscribirse a la enseñanza de la lengua y la literatura de forma integrada. En

efecto, a través de los textos literarios podemos enseñar lengua, pero estos son también una fuente de conocimiento, nos permiten trabajar contenidos culturales, conocer otros lugares y otras épocas, con sus valores y sus formas de entender el mundo, así como educar la sensibilidad del alumno para apreciar los textos como una creación artística y fundamentar juicios estéticos propios. Por todo ello, no concebimos el uso de la literatura únicamente como recurso para la enseñanza/aprendizaje de la lengua sino que también la consideramos un fin en sí misma, siguiendo el planteamiento propuesto por Acquaroni Muñoz (2007).

Asimismo, consideramos que la propuesta didáctica destinada a cubrir las necesidades de nuestro alumnado debe contemplar la práctica de la competencia comunicativa, pero también la cultural y la literaria. Para ello, han de tenerse en cuenta las escalas de referencia para el nivel B2 y las subcompetencias que establece el *Marco común europeo* dentro de la competencia comunicativa (Consejo de Europa, 2002). En este sentido, es necesario poner de relieve que, además de trabajar las cuatro destrezas desde un enfoque integrador, trabajar con la literatura supone entablar un acto comunicativo entre el autor (emisor) del texto (mensaje) y el alumno (receptor). En este caso emisor y receptor no comparten contexto, y el reto del profesor es acercar al estudiante al contexto de la obra, situarlo en ese marco de referencia, de forma previa a la comprensión del texto (Acquaroni Muñoz, 2007: 42-45 y 54-58).

Respecto a la literatura, el *Marco* reconoce su valor y sus posibilidades didácticas desde el punto de vista lingüístico, estético, emocional, cultural, etc. (Consejo de Europa, 2002: 60), si bien no le dedica un capítulo específico ni habla de competencia literaria como sí lo hace Acquaroni Muñoz (2007: 58-61), quien considera que hemos de familiarizar al alumno con el texto, sumergirlo en él y ayudarlo a que perciba tanto lo explícito como lo implícito. Para ello, es necesario contextualizar a los autores y sus obras, trabajar conceptos clave de teoría de la literatura significativos en el texto trabajado y conectar en la medida de lo posible los textos trabajados con otros de la literatura conocida por los alumnos. De esta forma, pondremos las bases necesarias para llevar al estudiante hacia la comprensión, el disfrute y la apreciación estética de la obra.

La literatura nos permite desarrollar también la competencia cultural de los alumnos, pues nos puede ofrecer datos históricos, informaciones sobre el pensamiento y la vida cotidiana de una época determinada, etc. (Acquaroni Muñoz, 2007: 61-65).

En cuanto al corpus de textos literarios, se debe considerar que abarquen distintas épocas y autores representativos de estas, de tal forma que ofrezcamos al alumno una panorámica de la historia de literatura española e hispanoamericana.

Asimismo, y respecto a los temas, se han de seleccionar textos que toquen las temáticas universales abordadas en la literatura para facilitar la familiarización del estudiante y permitirle establecer conexiones con sus propios conocimientos de otras literaturas. Por otro lado, se tienen que ofrecer textos de distintos géneros literarios para trabajar sus rasgos característicos.

Respecto a los objetivos y contenidos de enseñanza y aprendizaje, han de seguirse los niveles de referencia para el español del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006), donde se desarrollan los niveles establecidos por el *Marco común europeo* (Consejo de Europa, 2002).

Por último, en el diseño de la propuesta didáctica deberá darse importancia a la competencia estratégica y al desarrollo de la autonomía del estudiante¹¹. En el caso de los estudiantes a los que nos dirigimos, estos objetivos cobran especial importancia, pues a la conveniencia de trabajar fuera del aula para mejorar su competencia en español, se une la necesidad de manejar bibliografía para la realización de trabajos académicos propios del ámbito filológico de su titulación.

Seguidamente presentamos el esbozo de dos secuencias didácticas con las que se muestra de forma práctica cómo se podría implementar el planteamiento presentado. Ante la falta de espacio, y dado que en este trabajo nos centramos en el estado de la cuestión y en analizar la problemática presentada y solo planteamos las líneas de trabajo a partir de este análisis, hemos optado por presentar dos secuencias a modo de ejemplo.

Hemos escogido dos textos literarios: las *Coplas* de Jorge Manrique y el poema «A un olmo seco» de Antonio Machado. Optamos por obras y autores representativos y de distintas épocas, y en esta selección hemos tenido en cuenta que las temáticas de los textos sean temáticas universales, pues la finalidad es acercar al alumno a textos que por cuestiones cronológicas y contextuales pueden resultar más complejos. Consideramos que una labor cuidadosa en este sentido nos permite trabajar con textos literarios de épocas y géneros que *a priori* consideraríamos menos aptos para nuestros estudiantes.

11 Para ahondar en la implementación de estrategias en la enseñanza/aprendizaje de ELE, remitimos a Martín Leralta (2008). Para el tema de las estrategias de aprendizaje y la autonomía, y con la consideración de que el entrenamiento en estas estrategias es el camino hacia la autonomía, véase el trabajo de Antonia Montoro y Souto González (2013). Véase también el interesante taller sobre la autonomía de Cabello, García Santa-Cecilia, González, Montoussé, Sánchez y Vaquero (2011), donde se ofrecen actividades para la reflexión del docente acerca de aspectos tales como las creencias de los alumnos sobre el aprendizaje de lenguas y su impacto en el propio proceso de aprendizaje, los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes y sus implicaciones afectivas, así como la planificación, la autorregulación y la evaluación.

En cuanto a la organización de las secuencias didácticas, las dividimos en tres fases: contextualización (previa a la lectura y destinada a iluminar aspectos culturales, a introducir al alumno en la temática del texto que se va a leer, etc.), comprensión (se trabaja la comprensión del texto de forma profunda y se implica al alumno en la interacción con el texto) y expansión (donde se pueden realizar actividades de ampliación y refuerzo e introducir destrezas que no se hayan trabajado, por ejemplo) (Acquaroni Muñoz, 2007).

La primera secuencia se titula ««Cómo se pasa la vida, / cómo se viene la muerte»: *Coplas por la muerte de su padre*, de Jorge Manrique», y consta como ya hemos indicado de tres fases:

1. Contextualización:

- 1.1. Introducimos el tema de la muerte preguntando a los estudiantes, en gran grupo, qué textos literarios conocen en los que se trate el tema de la muerte. Anotamos en la pizarra los nombres de los autores y las obras que mencionen y las organizamos cronológicamente. Para propiciar la reflexión y el diálogo, preparamos una selección de textos y se la facilitamos a los alumnos.
- 1.2. Reflexionamos acerca de la consideración de la muerte en esos textos, los comparamos y posteriormente conectamos esas ideas o percepciones con la visión de la muerte en la actualidad.

2. Comprensión:

- 2.1. De las 40 coplas que conforman las *Coplas* de Manrique, seleccionamos para leer las coplas I, III, V, VI, X y XIV¹². En esa primera lectura localizamos el tema que se aborda y aclaramos, en grupo, dudas de vocabulario y gramática.
- 2.2. Pedimos a los alumnos que hagan una segunda lectura. Les facilitamos una serie de tópicos presentes en las *Coplas* y les pedimos que lean cada copla, que reflexionen sobre su significado y que la asocien con el correspondiente tópico o tópicos¹³. Reflexionamos sobre estos tópicos y su vigencia.

12 Para las *Coplas por la muerte de su padre*, de Jorge Manrique, remitimos al alumno a http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/obra-completa--0/html/ff6c9480-82b1-11df-acc7-002185ce6064_5.html#I_56_

13 Ofrecemos este listado de tópicos: Fugacidad de la vida / Vida = camino / Vida = río / Muerte = mar / Poder igualatorio de la muerte / Inestable y cambiante Fortuna / Muerte = descanso y recompensa para el buen cristiano / Vida terrenal = camino que nos conduce, si actuamos bien, a la vida eterna.

- 2.3 Planteamos una actividad para trabajar la tilde diacrítica¹⁴ y posteriormente llamamos la atención de los alumnos sobre la aparición de pronombres interrogativos y exclamativos en las *Coplas* y reflexionamos acerca del sentido de las oraciones interrogativas y exclamativas en la obra.
 - 2.4. Realizamos un ejercicio de métrica para que los estudiantes conozcan la copla de pie quebrado. En primer lugar, les pedimos que midan los versos de la primera copla, contando las sílabas que tienen, y después que se fijen en la rima. Hecho esto y tras la puesta en común y explicación del docente, indicamos que la estrofa que utiliza Jorge Manrique se denomina copla de pie quebrado. Preguntamos a qué puede referirse y orientamos al alumno hacia la respuesta que finalmente explicamos en grupo.
3. Expansión:
- 3.1. Planteamos una pregunta: ¿Qué visión de la muerte ofrece Jorge Manrique en sus *Coplas*? Después, pedimos a los alumnos que lean la copla V y respondan: ¿Hay una idea de aceptación cristiana de la muerte? Ahondarán en este tema con la lectura de la copla XXXVIII, pues es la respuesta del padre de Jorge Manrique a la Muerte, justo antes de fallecer. En gran grupo, respondemos a las cuestiones planteadas y justificamos esas respuestas.
 - 3.2 Como última actividad, los alumnos tienen que escribir una redacción de no más de 150 palabras donde resuman el sentido de estas coplas, los temas que abarcan y la concepción de la muerte que transmite el autor. Expone-mos ante el grupo clase estrategias para las distintas fases del proceso de composición escrita.

Esta secuencia tiene como objetivos que el alumno active conocimientos previos y los conecte con el tema que se va a abordar, que exprese e intercambie conocimientos e interpretaciones personales, que identifique el tema y las ideas secundarias en un texto poético, que lea y entienda textos poéticos medievales, en este caso una elegía funeral, y que descubra tópicos presentes en la historia de la literatura. Las actividades propuestas permiten trabajar los pronombres y adjetivos relativos, interrogativos y exclamativos, la tilde diacrítica, los deícticos, las metáforas sobre la vida y la muerte y la métrica de la copla de pie quebrado.

14 Los textos seleccionados para la actividad de la tilde diacrítica son estos: Los estados y riqueza, / que nos dejen a deshora / ¿QUIEN - QUIÉN lo duda? (Copla X, vv. 1-3); ¿QUE - QUÉ se hizo el Rey Don Juan? / Los Infantes de Aragón / ¿QUE - QUÉ se hicieron? (Copla XVI, vv. 1-3); Amigo de sus amigos, / ¿QUE - QUÉ señor para criados / y parientes! / ¿QUE - QUÉ enemigo de enemigos! (Copla XXVI, vv. 1-4); hizo tratos tan honrosos / QUE - QUÉ le dieron aun más tierra / que tenía (Copla XXX, vv. 10-12); No se os haga tan amarga / la batalla temerosa / QUE - QUÉ esperáis (Copla XXXV, vv. 1-3).

La segunda secuencia que presentamos lleva por título «Naturaleza y sentimientos: “A un olmo seco”, de Antonio Machado» y también la estructuramos en tres fases:

1. Contextualización:

1.1. Para abordar la conexión entre la naturaleza y los sentimientos, los estados de ánimo o los recuerdos que despierta en nosotros, mostramos a los alumnos una serie de pinturas relacionadas con la naturaleza¹⁵. En pequeños grupos, tendrán que hacer una descripción de cada cuadro y explicar qué sensaciones les transmite cada pintura: sentimientos, estados de ánimo, recuerdos, etc.

2. Comprensión:

2.1. Hacemos una primera lectura del poema «A un olmo seco», de Antonio Machado. Localizamos en ella el tema que se aborda.

2.2. Guiamos a los estudiantes en una segunda lectura. Les pedimos que se fijen en las referencias al florecimiento de la naturaleza y de la vida y en aquellas otras en las que, por el contrario, se pone de relieve la enfermedad. Tendrán que anotarlas en una tabla con dos columnas.

2.3. Aprovechamos las referencias a los colores en el poema para trabajar los adjetivos con sufijos que matizan el significado. Los alumnos han de buscar en el diccionario estos adjetivos para entender la diferencia entre el adjetivo y la forma con sufijo y su matiz aproximativo, y completarán una tabla en la que escribirán la forma con sufijo partiendo del adjetivo (blanco, amarillo, azul) y, a la inversa, el adjetivo partiendo de la forma sufijada (verdoso, verdecido, rojizo, grisáceo).

2.4. Nos detenemos en los versos 15-25 para analizar cómo se prelude el destino del olmo. En primer lugar, sin releer estos versos, recordamos la primera lectura, o realizamos hipótesis, y elegimos entre una serie de posibilidades que se ofrecen en una tabla¹⁶. Después se realiza una relectura de esos

15 A continuación ofrecemos los vínculos para acceder a cada pintura: *Lago de Ginebra con seis cisnes*, https://commons.wikimedia.org/wiki/Ferdinand_Hodler#/media/File:Hodler_-_Genfersee_mit_sechs_Schwänen_-_1914.jpg por Ferdinand Hodler (1914); *Amanecer en Nicaragua*, <https://www.museothyssen.org/coleccion/artistas/heade-martin-johnson/amanecer-nicaragua>, por Martin Johnson Heade (1869); *Les Vessenots en Auvers*, <https://www.museothyssen.org/coleccion/artistas/gogh-vincent-van/vessenots-auvers> por Vincent van Gogh (1890); *Puerta de Hierro (Madrid)*, <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/puerta-de-hierro-madrid/5154f525-3b7a-43dd-a1fb-c77047b4b768?searchid=5406e433-d43e-e430-1e20-124e4526572b> por Carlos de Haes (ca. 1872).

16 Se ofrece este listado de posibilidades: Lo talan y hacen leña / El viento lo arranca de la tierra / Construyen con su madera el armazón que se une a las campanas / Se hace una mesa con su madera / El viento lo troncha y va a parar al río / Arde en un incendio.

versos, se busca el vocabulario desconocido y se corrigen las respuestas. Planteamos dos cuestiones: ¿Es el poeta pesimista respecto al destino del olmo? ¿Tiene esperanzas de que el olmo pueda recuperarse?

2.5. Finalmente, pedimos a los alumnos que se fijen en ese «milagro de la primavera» del que habla el poeta y les preguntamos a qué creen que puede referirse.

3. Expansión:

3.3. A partir de los tres últimos versos, conectamos el poema con la biografía de Antonio Machado. En primer lugar, reflexionamos oralmente en gran grupo sobre el sentido que le otorgamos a estos versos.

3.2. Seguidamente, los alumnos tienen que buscar información sobre la vida de Machado, y para ello les facilitamos fuentes de consulta¹⁷. Concretamente, profundizamos en la etapa de enfermedad y muerte de la esposa del poeta y mostramos el paralelismo que establece Machado entre la contemplación del olmo y el estado en el que se encuentra su mujer.

3.3. Como actividad final, tendrán que escribir una redacción de unas 200 palabras donde expliquen el significado del poema y su relación con el momento personal que atraviesa Antonio Machado cuando lo escribe.

Esta secuencia didáctica nos permite trabajar diversos aspectos: la expresión y el intercambio de sentimientos y puntos de vista, la identificación del tema y las ideas secundarias en un texto poético, el acercamiento a una obra poética y el descubrimiento de claves para su interpretación y su contextualización. Asimismo, la adjetivación del poema se aprovecha para trabajar los adjetivos calificativos de color y los aproximativos.

En lo que respecta a la potenciación de la autonomía del estudiante, se trabaja la selección y utilización de los recursos para consultar dudas y aprender y para reforzar y profundizar.

17 Enumeramos seguidamente algunos de los recursos que les facilitamos a los alumnos:

1) Poema «A un olmo seco»: http://www.cervantesvirtual.com/portales/literatura/683150_olmo_seco/

2) Información biográfica de la etapa soriana de Antonio Machado: <http://www.antoniomachadoen-soria.com/>

3) Material documental, fotográfico y audiovisual sobre Antonio Machado: <http://www.antoniomachado.com/>

4) Documental biográfico de Antonio Machado donde se ofrece un recorrido por las etapas de la vida de Antonio Machado (el relato biográfico se conjuga con las imágenes de los lugares en que vivió y la lectura de textos del poeta): <http://www.rtve.es/alacarta/videos/documentales-en-el-archivo-de-rtve/biografia-antonio-machado/2395130/>

5. Conclusiones

Tras el análisis realizado, podemos extraer dos conclusiones fundamentales. En lo que respecta a la situación general de la lengua española en Suiza, el español se ha posicionado como segunda lengua extranjera, un lugar satisfactorio si consideramos que el país tiene cuatro lenguas oficiales y que el inglés es la primera lengua extranjera. En este sentido, hemos de valorar positivamente el hecho de que pueda elegirse el español como asignatura optativa en Secundaria y, más tarde, como asignatura específica en Bachillerato. Sin embargo, estas medidas favorables a la expansión del español han tenido consecuencias perjudiciales en el ámbito más específico de la filología española al implicar, en el caso de la Université de Genève, la pérdida del doble itinerario de acceso a los estudios universitarios de español. A ello hemos de sumar la ya citada normativa federal respecto al título de Didáctica para ejercer la docencia y la escasez de plazas docentes de español.

En suma, hemos de celebrar el posicionamiento del español en Suiza como segunda lengua extranjera, pero también hemos de señalar la necesidad de atender más al ámbito de la filología hispánica con medidas y propuestas que permitan alcanzar niveles más altos y especializados de español. Hablamos, sin duda, de un ámbito minoritario, pero esencial para el futuro del hispanismo en Suiza.

Referencias bibliográficas

- ACQUARONI MUÑOZ, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana/Universidad de Salamanca.
- ANTONIA MONTORO, A. de la y SOUTO GONZÁLEZ, M. (2013). Estrategias para fomentar la autonomía del estudiante en la clase de ELE. En: P. J. Molina Muñoz (ed.). *Actas de las V Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre (13-15 de junio de 2013)*. Nicosia: Centro de Lenguas de la Universidad de Chipre, pp. 68-92. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5147411>> [consulta: 30/11/2018].
- CABELLO, M., GARCÍA SANTA-CECILIA, Á., GONZÁLEZ, M., MONTOUSSÉ, J. L., SÁNCHEZ, J. D. y VAQUERO, N. (2011). Taller de didáctica de la lengua: Cómo desarrollar la autonomía de los estudiantes. *Congreso Mundial de Profesores de Español (21-23 de noviembre de 2011)*, pp. 1-54. Disponible en: <http://comprofes.es/sites/default/files/slides/taller_didactica_actividades.pdf> [consulta: 30/11/2018].
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [traducción al español del Instituto Cervantes]. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación,

- Cultura y Deporte / Anaya. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf> [consulta: 30/11/2018].
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, 3 vols. Madrid: Instituto Cervantes / Biblioteca Nueva.
- INSTITUTO CERVANTES (2018). *El español: una lengua viva. Informe 2018*. Departamento de Comunicación Digital del Instituto Cervantes. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/> [consulta: 30/11/2018].
- MARTÍN LERALTA, S. (2008). Orientaciones para la inclusión de las estrategias en el programa habitual de ELE, *Marco ELE. Revista de didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 6, pp. 1-22. Disponible en: <<https://marcoele.com/orientaciones-para-la-inclusion-de-las-estrategias-en-el-programa-habitual-de-ele/>> [consulta: 30/11/2018]
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2016). *El mundo estudia español 2016*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Disponible en: <<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-mundo-estudia-espanol-2016/ensenanza-lengua-espanola/22229>> [consulta: 30/11/2018].
- PEÑATE RIVERO, J. (2002). La enseñanza del español en Suiza: datos de un estudio empírico. *Aula de Español*, 1, pp. 12-52.

Análisis contrastivo del funcionamiento pragmático-discursivo de *es que* en el discurso oral de hablantes nativos y no nativos de español

REBECA VILLAPOL BALTAR
Universidad de Santiago de Compostela

1. Introducción

Desde la segunda mitad del S. XX, la expresión *es que* y las construcciones que origina (*la verdad es que no me cae bien; lo que pasa es que tengo sueño; si es que es una presumida; no es que no entienda, es que no escucha; ¿es que te quieres ir?*) han suscitado el interés de diversos autores de la lingüística hispánica, como Gili Gaya (1972 [1961]), España (1996), Fuentes Rodríguez (1997), Porroche (1998) o Santiago (2000). Sin embargo, no se tiene constancia de que existan numerosos estudios sobre su uso como marcador discursivo en la producción de hablantes nativos y no nativos. Una investigación de este corte podría ser útil en el ámbito de ELE, porque pondría de manifiesto posibles errores o dificultades en la enseñanza, en el aprendizaje y/o en el tratamiento por los materiales didácticos de una partícula tan frecuente en el español coloquial y oral (Fuentes Rodríguez, 1997; Briz, 1998; Santiago, 2000), lo que permitiría buscar soluciones que permitiesen a los aprendientes desarrollar su competencia comunicativa y alcanzar sus metas.

2. Objetivos

El objetivo principal del presente trabajo es, por tanto, constatar si existen diferencias en el uso que hacen hablantes nativos y no nativos del marcador *es que* en la oralidad. Para alcanzarlo se han fijado los siguientes objetivos secundarios: 1) cotejar la frecuencia de uso correspondiente a hispanohablantes y a aprendientes con un nivel intermedio, todos ellos universitarios de entre 19 y 34 años; 2) identificar y comparar los valores registrados en cada corpus; y 3) estudiar si, en el caso

de los no nativos, esas diferencias funcionales están condicionadas por su lengua inicial (L1).

3. Metodología

Los datos se han extraído del corpus ESLORA <<http://eslora.usc.es>>, creado por la Universidad de Santiago de Compostela, y de un corpus de ELE propio, confeccionado siguiendo el mismo método para hacer factible su comparación. Las características que comparten son: 1) compilan muestras de español oral (ya pertenezcan a hispanohablantes de Galicia o a aprendientes cuyas lenguas nativas son el portugués, el inglés y el italiano); 2) son actuales (las grabaciones del primero se realizaron entre 2007 y 2015 y las del segundo en 2017); 3) compilan entrevistas semidirigidas (60 horas y 4, respectivamente); 4) han sido transcritos con programas que permiten la alineación automática de texto y sonido; y 5) poseen el mismo número de informantes con la edad y con el nivel de estudios precisados (tres mujeres y tres hombres cada uno).

Al ofrecer la posibilidad de acotar la búsqueda a distintas variables sociales (edad, sexo y nivel de estudios) y al papel de los hablantes (informante, entrevistador y audiencia), ESLORA ha permitido reducir los datos recuperados a aquellos que son pertinentes para esta investigación. Esto ha facilitado la identificación de aquellos casos en los que los hablantes nativos utilizan *es que* como marcador. Durante dicho proceso se han seguido dos métodos propuestos por Martín Zorraquino y Portolés (1999): 1) observar cuántas características distintivas de los marcadores cumple una unidad lingüística y 2) aplicar el principio de conmutación en un mismo contexto.

A continuación se ha iniciado el análisis cuantitativo calculando las frecuencias absolutas que corresponden al marcador *es que* y a sus funciones en cada corpus. Para contrarrestar la diferente extensión de ambas muestras,¹ ha sido necesario normalizar las frecuencias tomando como referencia el millón de palabras. Por último, se ha investigado si la lengua inicial de los aprendientes influye en su uso. Para ello se ha calculado el valor p y se ha aplicado la prueba estadística del χ^2 .

4. *Es que* como marcador del discurso

Para comenzar, es pertinente explicitar por qué se estima que *es que* puede actuar como marcador. En primer lugar, puede alternar con otras partículas dis-

1 La de español nativo cuenta con 62 182 palabras y la de ELE con 21 929.

cursivas cuando comparte su mismo valor pragmático (Porroche, 1998). En (1) podría sustituirse por *por cierto* para dejar de hablar de los perros e introducir un nuevo subtema relacionado también con las mascotas: los gatos.

- (1) a. yo *es que* bueno <pausa/> teníamos una gata ya en Galeras
b. yo *por cierto* bueno <pausa/> teníamos una gata ya en Galeras

Además, en ciertos contextos reúne un número considerable de las propiedades que Martín Zorraquino y Portolés (1999) les atribuyen a los marcadores, como se ejemplificará con casos de ESLORA y otros ficticios.

4.1. Caracterización semántico-pragmática

La expresión *es que* puede ver reducido su contenido referencial para asumir un significado de procesamiento (Porroche, 1998). En (2a), por ejemplo, el verbo *ser* no conserva su capacidad de expresar contenidos léxicos como la identidad o el suceso. En consecuencia, *es que* pierde su valor pragmático de énfasis si se sustituye por *sucede que* (2b) y puede ser suprimido sin alterar la estructura semántica del enunciado (2c). Su verdadera razón de ser es ayudarle al receptor a interpretar la intención comunicativa del emisor: recalcar que le gusta organizar campamentos.

- (2) a. luego me veía en la playa en la montaña haciendo actividades tal <pausa/> me dije coño pero *es que* esto está guay o sea esto es una vía guay para hacer <pausa/> estar en el entorno que me gusta
b. luego me veía en la playa en la montaña haciendo actividades tal <pausa/> me dije coño pero *sucede que* esto está guay o sea esto es una vía guay para hacer <pausa/> estar en el entorno que me gusta
c. luego me veía en la playa en la montaña haciendo actividades tal <pausa/> me dije coño pero Ø esto está guay o sea esto es una vía guay para hacer <pausa/> estar en el entorno que me gusta

Aunque *es que* cumple la característica descrita, no debe obviarse aquellos indicios que apuntan a que este marcador está aún en proceso de discursivización. Ya afirma Fuentes Rodríguez que es una «estructura gramaticalizada o “casi” gramaticalizada» (1997: 237). Cuando se pregunta por la causa de una situación, como en (3), es patente que la expresión adquiere el papel pragmático de introducir una justificación y, al mismo tiempo, conserva su significado original (3a). Esto explica que pueda conmutarse por *sucede que* (3b) o recibir el sujeto *lo que pasa* (3c).

- (3) —¿Por qué no te unes a la fiesta?
a. —*Es que* estoy cansada y me duele la cabeza.
b. —*Sucede que* estoy cansada y me duele la cabeza.
c. —*Lo que pasa es que* estoy cansada y me duele la cabeza

Casos como este podrían apuntar a que el origen de este marcador se halla en construcciones encabezadas por *lo que pasa es que* o *la verdad es que*, las cuales habrían sufrido un proceso de desgaste debido al uso y al principio de la economía lingüística.

4.2. Caracterización sintáctica

Cuando es marcador, *es que* es un elemento extraoracional. Esto implica, en primer lugar, que puede presentar total autonomía en el turno de palabra. En (4), por ejemplo, manifiesta disgusto.

- (4) —Tienes razón. Son unos sinvergüenzas.
—*Es que...*↑

Asimismo, esta partícula y sus componentes no pueden desempeñar una función sintáctica. Por esta razón, no se considerará que *es que* es marcador en las cláusulas atributivas, donde se distingue sujeto, predicado y atributo (*lo que ocurre es que no quiere leer; la verdad es que nos hace ilusión*). Ya advirtió Porroche su «fuerte tendencia moderna a no manifestar el sujeto de la construcción» (1998: 238).

Otra peculiaridad de los marcadores que cumple la expresión estudiada es la imposibilidad de aparecer negada. Construcciones de polaridad negativa que siguen los esquemas *No es que...*, *sino que...* (*No es que no aprecien tu esfuerzo, sino que no tienen la suficiente madurez*) y *No es que...; es que* (*No es que no pueda; es que no quiero*) están gramaticalizadas en su conjunto. Escuchando su primera parte, el oyente puede imaginarse de antemano cómo van a continuar. Además, no se observa en ellas que *es que* en particular sea prescindible o se impregne de algún valor pragmático.

Por otra parte, puede aparecer yuxtapuesto con otros marcadores (5a), pero no coordinado (5b).

- (5) a. bueno aparte bajé y me habían perdido la maleta o sea *es que* fue un cristo
b. *bueno aparte bajé y me habían perdido la maleta o sea y *es que* fue un cristo

4.3. Caracterización morfológica

Como anticipa Porroche (1998), *es que* es invariable: no admite otros tiempos (6b) o modos verbales (6c) diferentes del presente y del indicativo, ni tampoco otra persona gramatical que no sea la tercera de singular (6d).

- (6) a. pues mira yo creo que fue en quinto <pausa/> *es que* yo me acuerdo que yo estaba enferma
b. *pues mira yo creo que fue en quinto <pausa/> *será que* yo me acuerdo que yo estaba enferma
c. *pues mira yo creo que fue en quinto <pausa/> *sea que* yo me acuerdo que yo estaba enferma
d. *pues mira yo creo que fue en quinto <pausa/> *son que* yo me acuerdo que yo estaba enferma

4.4. Caracterización distribucional

Presenta libertad distribucional cuando se usa con ciertos fines, como ganar tiempo (7), expresar disgusto o evitar silencios incómodos.

- (7) a. *es que* <pausa/> no <pausa/> ef <pausa/> no lo sé <pausa/> efectivamen <pausa/> no lo sé <pausa/>
b. no <pausa/> ef <pausa/> no lo sé <pausa/> *es que* <pausa/> efectivamen <pausa/> no lo sé <pausa/>
c. no <pausa/> ef <pausa/> no lo sé <pausa/> efectivamen <pausa/> no lo sé <pausa/> *es que* <pausa/>

En cambio, cuando sirve para reformular, añadir información nueva, explicarse o justificarse, su localización se vuelve fija. En (8), por ejemplo, debe figurar necesariamente entre lo dicho y su reformulación. Si se altera su posición, puede cambiar de valor.

- (8) aunque sepas inglés <pausa/> mmm ten por seguro que con los nervios o sea <vacilación/> le *es que* no son nervios lo que lo que tenías en ese momento ¿sabes? era pánico o sea realmente

4.5. Caracterización fónica

En casos muy particulares, *es que* puede ir limitado por una entonación propia. Así, se han apreciado ejemplos en los que su curva melódica es ascendente

(↑) cuando expresa desaprobación. En (9) manifiesta que la emisora no cree que sea una buena opción que su madre deje de trabajar con personas dementes.

- (9) realmente es lo que sabes hacer eres auxiliar psiquiátrica no te olvides <pausa/> llevas toda la vida currando con locos *es que*↑ <silencio/>

5. Resultados

Los resultados hallados se expondrán como sigue: primero se explicará cómo hablantes nativos emplean *es que* en la oralidad, luego se manifestará si hay diferencias decisivas en el uso que hacen aprendientes de ELE y, finalmente, se develará si la lengua inicial de los extranjeros determina la aparición de ese marcador en su discurso.

5.1. *Es que* en el discurso de hablantes nativos

Los estudios consultados coinciden en que *es que* sirve para explicar y/o justificar información, situaciones o comportamientos (Matte Bon, 1992; España, 1996; Fuentes Rodríguez, 1997; Briz, 1998; Santiago, 2000; Domínguez García, 2007; Holgado Lage, 2017). Algunos incluso explicitan que este es su papel fundamental (Steel, 1976; Porroche, 1998; Santos Río, 2003; Nogueira da Silva, 2011), información que se ha podido corroborar a través de ESLORA. En el discurso de los hablantes nativos, los valores explicativo y justificativo se encuentran entre los tres más frecuentes, suponiendo el 25 % y el 13 % de los identificados respectivamente.

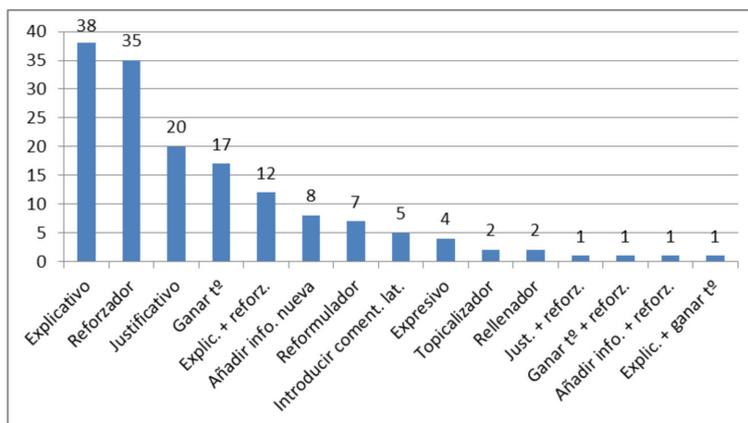
No obstante, en contextos distintos también adquiere otras funciones que no siempre figuran en la bibliografía de referencia. Así, se ha mencionado que puede ser enfático o reforzador (Steel, 1976; Fuentes Rodríguez, 1997; Santiago, 2000; Nogueira da Silva, 2011), pero no que es útil para añadir información nueva, reformular, introducir un comentario lateral, cambiar de tema o evitar el silencio.

Pero, además de ser multifuncional, este marcador puede combinar varios valores (explicar y reforzar, justificar y reforzar, ganar tiempo y reforzar, añadir información nueva y reforzar, explicar y ganar tiempo) en un mismo contexto sin que esté claro cuál es el primordial. Estas funciones compuestas se presentan en una gráfica junto con las simples y sus respectivas frecuencias absolutas.

Por falta de espacio, no será posible explicar y ejemplificar todos los valores anteriores. Se prescindirá de la mayoría de los compuestos por considerar que su funcionamiento es fácilmente comprensible si se entienden los valores simples que combinan. Ahora bien, se incluirá algún ejemplo que ilustre su existencia.

Gráfico 1

Valores de es que en el discurso de los hablantes nativos



- Explicativo: se aclara algo (lo dicho, hechos, situaciones) para que se entienda mejor, a veces diciendo cuál es su causa (Steel, 1976; España, 1996; Fuentes Rodríguez, 1997; Porroche, 1998; Santos Río, 2003; Domínguez García, 2007; Fuentes Rodríguez, 2009; Nogueira da Silva, 2011; Holgado Lage, 2017). En el ejemplo (10), la informante explica por qué pasa la mayor parte de su tiempo libre con su novio.
- (10) ¿qué hago en mi tiempo de ocio? pues quedo con mis amigos con mi bueno con mi novio siempre *es que* claro mi novio y yo llevamos once años juntos <risa/> desde el instituto sí entonces bueno somos un poco uña y carne
- Reforzador: se enfatiza un miembro discursivo por ser considerado relevante subjetivamente (Steel, 1976; Fuentes Rodríguez, 1997; Santiago, 2000; Fuentes Rodríguez, 2009; Nogueira da Silva, 2011). En el caso 11 un joven insiste en que es muy importante estudiar lo que se desea.
- (11) se ha convertido en un tópico la frase [...] es importante que estudies lo que quieres <pausa/> y hay gen <pausa/> pff pero *es que* realmente es muy importante
- Justificativo: el hablante, forzado por el contexto comunicativo, siente la necesidad de aclarar algo poniendo un pretexto o una excusa (Steel, 1976; Matte Bon, 1992; Fuentes Rodríguez, 1997; Briz, 1998; Porroche, 1998; Santos Río, 2003; Fuentes Rodríguez, 2009; Nogueira da Silva, 2011; Holgado Lage, 2017). A este valor está ligado un matiz de atenuación

cuando la imagen de alguno de los participantes está en riesgo (Matte Bon, 1992; Briz, 1998; Santiago, 2000; Santos Río, 2003); por ejemplo, cuando se quiere justificar desacuerdos, rechazos o peticiones (España, 1996). Así sucede en (12): un hombre que se dedica al cine reproduce una conversación con sus amigos en la que se justifica porque en los fines de semana no le apetece ver lo que él considera cine de calidad.

- (12) cuando estás trabajando y estás viendo documentales de referencia cine ensayo [...] <pausa/> fff a mí llega el fin de semana y me apetece ver Misión imposible tres <risa/> <pausa/> ¿sabes? o Spiderman eh <pausa/> mis amigos me dicen bua y yo digo pero *es que* pf
- Ganar tiempo: se piensa y se planifica el discurso mientras se profiere el marcador *es que* (Nogueira da Silva, 2011). En (13) el informante piensa cómo desarrollar su respuesta a la pregunta «¿Crees que ahora se bebe más o se bebe distinto?» Esta interpretación se ve apoyada por la vacilación que revela el hablante a través de las pausas.
- (13) mm no yo <pausa/> yo creo que <pausa/> borrachos siempre los hubo <risa/> *es que* <pausa/> sí <pausa/> o sea <pausa/> yo qué sé a lo mejor choca mucho el <pausa_larga/> el ver tanta gente ahí o a lo mejor el ver be el beber por beber ¿no?
- Explicativo y reforzador: está presente en el ejemplo 14, donde una mujer selecciona *es que* para explicar con marcado énfasis por qué le gustan los gatos siameses: la suya era increíblemente cariñosa.
- (14) la que tenía era una siamesa y a mí la raza me gusta muchísimo porque <pausa/> la mía *es que* era increíble era como un perro <pausa/>

El hecho de que este marcador pueda ir precedido —como en 5 casos— por *porque* refuerza su interpretación como explicativo y reforzador (15a). Si se omite la conjunción (15b), puede explicar por sí mismo la comparación sugerida, lo que hace pensar que conserva esa capacidad cuando la acompaña, además de enfatizar la causalidad expresada por la misma.

- (15) a. si no es como <pausa/> el conejo que nunca coge la la zanahoria <pausa/> ¿sabes? porque porque *es que* por más que corra siempre va delante
b. si no es como <pausa/> el conejo que nunca coge la la zanahoria <pausa/> ¿sabes? Ø *es que* por más que corra siempre va delante

- Añadir información nueva: se da información que está relacionada con el tema abordado y que hasta ese momento no se había mencionado en el acto comunicativo. En el ejemplo 16 el informante sigue hablando de su experiencia como monitor cuando introduce un dato al respecto: se ha dedicado a esa labor durante tres años.
- (16) el primer año que estuve de monitor <pausa/> bueno *es que* llevo tres años de monitor <pausa/> el primer año pensé que <pausa/> podría ser problemático a lo mejor ¿no? <pausa/> la la típica edad del pavo
- Reformulador: se aclara lo que se pretendía decir en el miembro discursivo anterior dando una explicación, haciendo una corrección o introduciendo una recapitulación (17). A continuación, un joven reitera a modo de conclusión que el año pasado dedicó mucho tiempo a organizar actividades para los *boy scouts*.
- (17) el año pasado todas mis vacaciones <pausa/> fueron para <pausa/> para esto <pausa/> en verano y en Navidad y en Semana Santa y todo <pausa/> y <pausa/> yo *es que* el año pasado le dediqué mucho tiempo a eso <pausa/>
- Introducir un comentario lateral: *es que* encabeza un comentario que aparentemente no guarda relación con el tema que está siendo tratado. En (18) sirve para que el informante precise que se le hace extraño estar dando una opinión: según él, la imagen de los periodistas como detectives, presente en el cine, influye en las desorbitadas expectativas que tienen los estudiantes de Periodismo sobre su futuro puesto de trabajo.
- (18) influye en el sentido de que <pausa/> los periodistas son grandes <risa/> es decir es <pausa/> *es que* se me hace tan raro decir esto <pausa/> <risa/> son grandes </risa/> <pausa/> son como intelectuales <silencio/>
- Expresivo: en este corpus únicamente se utiliza como indicador de disgusto y de desaprobación (19). En el ejemplo, indica que a una nieta le parece exagerado que su abuela saque de casa tantas veces a sus perras para que hagan sus necesidades.
- (19) la perra hace mmm <pausa/> mira a la puerta y mi abuela ya se está levantando para que salga y <pausa/> ¿sabes? *es que* <pausa/> vive <pausa/> por y para las perras

- Topicalizador: se introduce un cambio de tema en el intercambio comunicativo, como en (20). La informante deja de hablar de uno de sus abuelos, cuyo fallecimiento está siendo bien asimilado por su abuela, y comienza a hablar del otro.

(20) y y nada muy bien la verdad <pausa/> y después mm *es que* mi otro abuelo o sea lo conozco pero se fue mi madre es hija de soltera él se piró

- Rellenador: se inserta *es que* con el único fin de evitar el silencio, considerado por la cultura española como algo incómodo durante el acto comunicativo.

(21) lo feliz que es mi abuela ahora mismo <pausa/> y lo infeliz que puede estar siendo mi otra abuela <pausa/> *es que* ¿sabes? <pausa/>

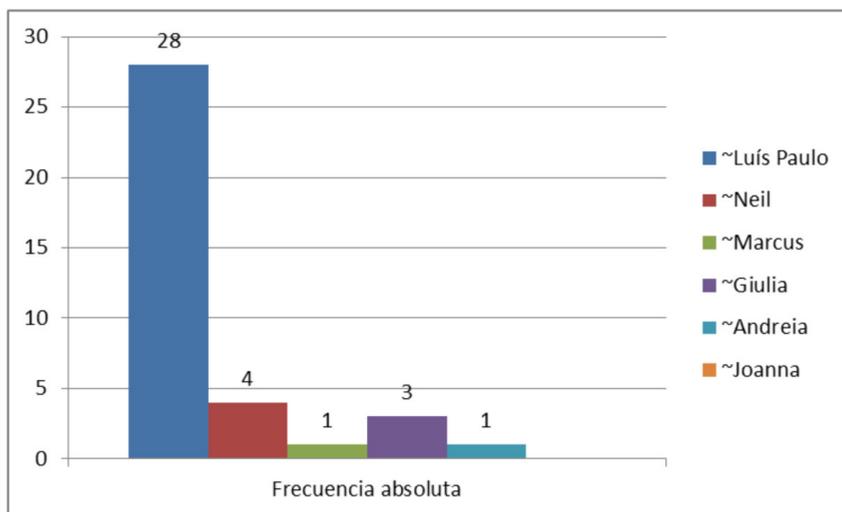
5.2. Análisis contrastivo del uso dado por hispanohablantes y aprendientes

Tras examinar las frecuencias de uso y los valores pragmático-discursivos que otorgan los informantes nativos y no nativos a *es que*, se ha colegido lo siguiente:

- *Es que* es uno de los marcadores más frecuentes en el corpus de ELE junto con *pero*, *bueno*, *como*, *por ejemplo*, *no/¿no?*, *sí*, *entonces* y *o sea* (Villapol Baltar, 2018). Esto podría revelar que los hablantes no nativos han asimilado un marcador que, según el Instituto Cervantes (2007), debería aprenderse tras cursar su nivel de competencia y, más concretamente, el B1. Sin embargo, se observa que esa frecuencia de uso se debe a que es sobreexpresado por uno de los informantes lusófonos, ~Luís Paulo². Esto confirma los resultados de otros estudios, según los cuales los marcadores son poco utilizados por los aprendientes y, en el caso de tener frecuencias de uso elevadas, están sobrerrepresentados en algún informante (Aijmer, 2004; Campillos Llanos, 2014; Villapol Baltar, 2018).

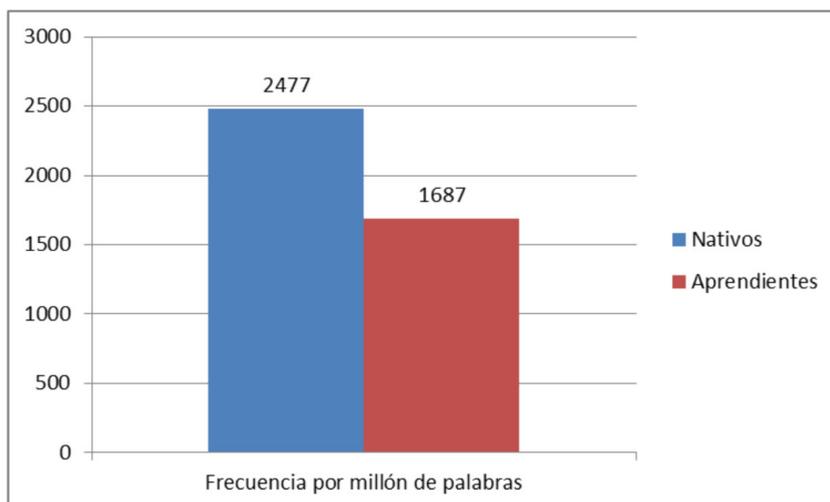
2 Los nombres de los informantes aparecerán encabezados por una virgulilla (~) para indicar que han sido anonimizados.

Gráfico 2
Distribución de es que por aprendiente



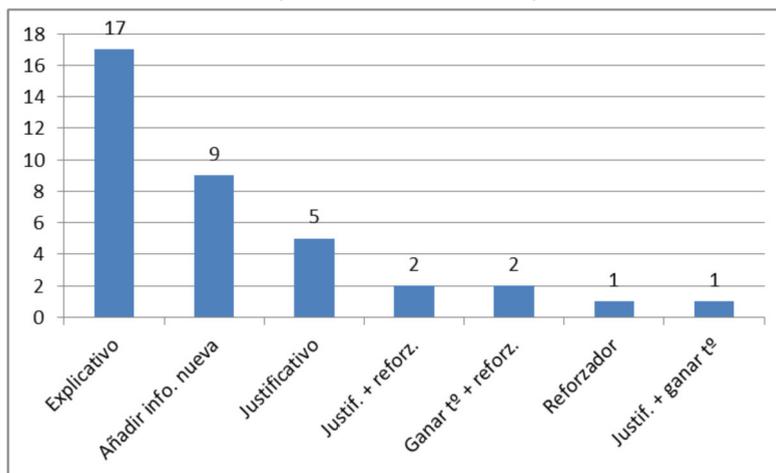
- *Es que* registra una frecuencia de uso inferior en el discurso de los aprendientes. Esto respalda las conclusiones de Aijmer (2004), Müller (2005), Campillos Llanos (2014) y Ciarra Tejada (2016), quienes han demostrado que los nativos articulan más marcadores que los no nativos.

Gráfico 3
Frecuencia normalizada de es que en el discurso de hablantes nativos y no nativos



- Los aprendientes le atribuyen a *es que* menos funciones que la juventud nativa. Precisamente, de los estudios de Aijmer (2004), Müller (2005) y Ciarra Tejada (2016) se extrae que hay valores de los marcadores que utilizan mucho menos, que ignoran y/o que están restringidos a ellos.

Gráfico 4
Valores de *es que* en el discurso de los aprendientes



De los 7 valores identificados en este corpus de ELE, solo uno difiere de los seleccionados por nativos: el que combina justificarse y ganar tiempo. En (22), ~Neil necesita tomarse un tiempo para pensar lo que va a responder; por eso articula primero el fático no léxico *ahm* y después el marcador *es que* (ambos pronunciados con alargamiento). A mayores, ese *es que* justifica y atenúa una situación conflictiva para él: debe reconocer que, a pesar de que se está especializando en español en la carrera de Lenguas Modernas, le cuesta entender a sus compañeros de piso colombianos.

- (22) Entrevistadora ¿y= te cuesta entender el acento colombiano? / ¿o no?
 ~Neil a[=hm]
 Entrevistadora [cambia] / yo creo que cambia bastante
 ~Neil *es que*= / es que hablan muy rápido / muy muy rápido

La naturaleza compuesta de esta función (formada por dos valores simples propios del habla nativa) y su ínfimo número de casos (1) hacen concluir que los

extranjeros le otorgan a *es que* los mismos valores que los nativos, aunque pueden combinarlos en una misma forma de manera dispar.

- Entre los valores más recurrentes del marcador investigado (con una frecuencia absoluta ≥ 5) se hallan el explicativo y el justificativo³, que ocupan el primer y el tercer puesto, como en el discurso nativo. Esto podría deberse a diversas causas: 1) los aprendientes solo son capaces de usar unas pocas funciones; 2) el contacto que tienen con hispanohablantes durante su estancia en España provoca que adquieran más fácilmente los usos más frecuentes en su discurso;⁴ y 3) los materiales didácticos y los manuales de ELE podrían estar excesivamente influenciados por la bibliografía especializada que le asigna a *es que* el valor explicativo-justificativo como primordial o único. Esto causaría que los extranjeros desconociesen los restantes.⁵

Estos valores y los demás reconocidos en el corpus de ELE tienen los mismos matices de significado que en ESLORA. Si se examina una secuencia donde *es que* tenga valor explicativo, se comprobará que también sirve para aclarar algo por iniciativa propia y no por exigencia del contexto. En (23) ~Giulia lo usa para dar a conocer por qué está de acuerdo con la entrevistadora en que los autobuses urbanos no funcionan bien en una ciudad gallega.

- (23) Entrevistadora no funcionan nada bien
 ~Giulia no
 Entrevistadora <@> no </@>
 ~Giulia *es que*== / en mi ciudad / van a pasar e==h cada diez minutos

Ahora bien, tiene especial interés comentar que, aunque los significados de *es que* coincidan en el habla de nativos y no nativos, pueden variar las causas que hacen que un (sub)valor sea más frecuente que otro. En el caso de los hispanohablantes, el *es que* justificativo no siempre está teñido de atenuación. En (24) no

3 También en el corpus de narrativas orales de Nogueira da Silva (2011) predomina *es que* como introductor de argumentos de carácter causal explicativo justificativo.
 4 Cuando fueron entrevistados, todos los informantes se encontraban en este país por razones académicas o laborales.
 5 Queda pendiente, tal vez para el futuro, refutar o confirmar esta hipótesis, que se vería apoyada por el tratamiento que le da Matte Bon (1992): según él, solo presenta una explicación como pretexto.

parece que la imagen de la informante corra riesgo alguno por decir que no le estaba gustando la película *Los otros*. No obstante, considera necesario aclarar el motivo porque ha sido ella quien la ha mencionado para compararla con *El orfanato*.

- (24) no la vi entera <risa/> <pausa/> pero tampoco me <ruido tipo=>boca»/> el cacho que vi no me <pausa/> no me <pausa/> es que le tengo tirria a Nicole Kidman <pausa_larga/>

En cambio, los extranjeros siempre que emplean *es que* como justificativo, lo hacen con un matiz atenuador. Al igual que los nativos, protegen su imagen contrarrestando situaciones tensas y evitando malentendidos sobre su persona, pero también excusando su menor competencia en español. Esta última necesidad, latente en un ejemplo previo (22), es exclusiva de los aprendientes. Es el segundo *es que* el que ostenta ese valor simple.

También es significativo que el segundo valor más usado sea añadir información nueva en lugar de reforzar, como en el discurso nativo. En (25) ~Marcus continúa hablando de que a él y a otros brasileños les ha afectado el clima de Galicia cuando brinda un dato desconocido por la entrevistadora: la única excepción ha sido ~Luís Paulo.

- (25) ~Marcus sí= sí sí que me afectó / sí / [no solo yo] pero= [todos los otros brasileños también]
- Entrevistadora [(no ya)] [¿más gente también?]
- [sí]
- ~Marcus [es] que u sóloamente uno / que también tú ha entrevistado / que se llama ~Paulo

Lo más probable es que los extranjeros eviten realizar afirmaciones tajantes y expresar certeza porque se sienten en desventaja al no dominar la lengua meta.⁶ Ahora bien, esto no significa que nunca impriman énfasis a algún fragmento de su discurso. Aunque solo se documenta un caso de *es que* reforzador, no debe olvidarse que 4 casos pertenecen a valores combinados donde sí es visible.

En (26) es muy nítido el valor reforzador de *es que*. Después de decir que le resulta gracioso haber suspendido exámenes por no fijarse, ~Luís Paulo asevera con énfasis que es muy despistado.

6 Aijmer (2004) señala que utilizan más marcadores que expresan duda y vacilación porque están sometidos a un mayor estrés comunicativo que los nativos.

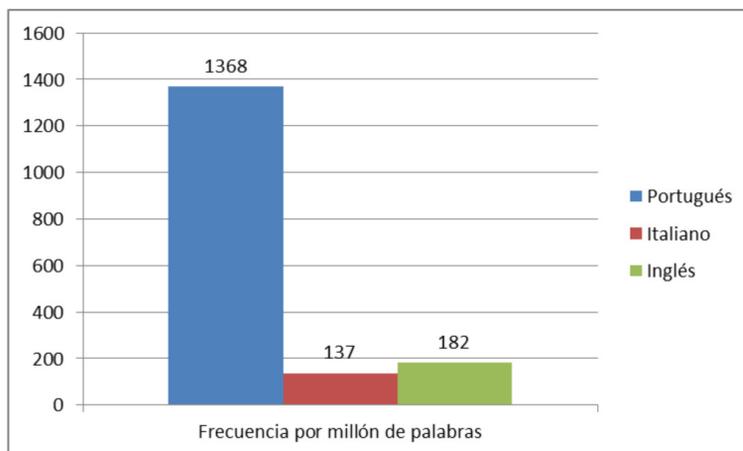
- (26) ~Luís Paulo es demasiado gracioso <pt> isto </pt>
Entrevistadora @ [@]]
~Luís Paulo [no *es que* yo soy muy] de des muy despistado

5.3. Distribución por lengua nativa

Para indagar si la lengua inicial de los aprendientes condiciona las frecuencias de aparición de *es que*, lo ideal sería conseguir cuotas proporcionales por L1 al confeccionar la muestra. Como no ha sido así (los aprendientes son tres lusófonos, dos ingleses y una italiana), se ha requerido calcular las frecuencias relativas de cada grupo lingüístico para realizar la comparación sin sesgo alguno.

Si la lengua nativa influyera en el empleo de *es que*, lo esperable sería que predominara en el *output* de los lusófonos, luego en el de los italo-fonos y, finalmente, en el de los angloparlantes. No obstante, en este corpus de ELE no se cumple exactamente esa hipótesis inicial. En efecto, es a los hablantes de portugués a quienes corresponde la frecuencia más elevada, pero en segundo lugar estarían los ingleses.

Gráfico 5
Distribución de es que según la lengua nativa de los aprendientes



Como el valor p y la prueba estadística del χ^2 no confirman que exista una relación estadísticamente significativa entre los datos y la variable analizada, debe rechazarse en esta investigación que el uso de *es que* dependa de la lengua nativa. Ahora bien, sería deseable que en el futuro se ampliase la muestra y se obtuviesen

cuotas proporcionales por lengua inicial para tener mayor certeza sobre esta conclusión. Así sería posible confirmar si esos factores y otros –como la sobreexpresión de *es que* por un brasileño (que explicaría la elevada frecuencia correspondiente al grupo de lusófonos) o la interlengua de cada aprendiente– estaban interfiriendo en exceso en los resultados obtenidos.

6. Conclusiones

En un momento en el que el enfoque comunicativo está cobrando importancia en la educación lingüística (Lomas, 2014), se hace necesario reflexionar en el ámbito de ELE sobre cómo contribuir a que los aprendientes desarrollen la subcompetencia pragmático-discursiva para que sean más competentes en la lengua meta. Un buen medio puede ser prestar atención a marcadores que, como *es que*, son sobreexpresados por algún extranjero y presentan frecuencias de uso y un número de valores muy reducidos en el discurso no nativo. Al fin y al cabo, «los marcadores ayudan a interpretar lo implícito en el discurso dentro de un contexto determinado y a realizar actos de habla conforme a las pautas culturales que determinan lo adecuado social y comunicativamente» (Villapol Baltar, 2018: 920).

Para la enseñanza-aprendizaje de marcadores, pueden resultar útiles investigaciones con un enfoque contrastivo, que adviertan de qué partículas discursivas y de cuáles de sus valores son más difícilmente asimilados por los aprendientes. Así, los resultados obtenidos en este estudio parecen apuntar a que entienden la utilidad de *es que* para explicarse, justificarse y añadir información nueva, pero tienen dificultades con otras funciones muy frecuentes entre los hablantes nativos, como reforzar, ganar tiempo o reformular. Ahora bien, sería necesario ampliar la muestra de informantes para cerciorarse de esto, ya que la sobrerrepresentación de *es que* en el discurso de ~Luís Paulo podría llevar a conclusiones erróneas.

Por lo tanto, es crucial que los lingüistas, los autores de materiales didácticos y los docentes cooperen entre sí para poder revisar y, en caso necesario, mejorar el tratamiento que se les da a ciertos marcadores. En el aula en particular puede ser provechoso ofrecer equivalentes en las lenguas iniciales del alumnado, especialmente cuando se detecte que la L1 puede estar interfiriendo en el uso. Aunque esto no se ha constatado en esta investigación sobre *es que*, sería deseable que en el futuro se obtuviesen cuotas proporcionales por lengua nativa para tener mayor certeza.

También puede ser interesante trabajar con corpus orales, sobre todo desde el nivel intermedio debido a la complejidad que pueden suponer para el estudiantado muestras de lengua oral sin adaptar. Utilizando ejemplos (transcritos o en

formato audio) extraídos de ellos, se le brindará otra vía para acceder al lenguaje cotidiano de hablantes nativos, para poner en práctica distintas destrezas (como la comprensión escrita y la oral) y para comprobar la importancia que tiene la entonación a la hora de interpretar los mensajes y el valor de los marcadores.

Referencias bibliográficas

- AIJMER, K. (2004). Pragmatic markers in spoken interlanguage, *Nordic Journal of English Studies*, 3(1), 173-190. Disponible en: <http://ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/njes/article/view/241/238> [consulta: 16/09/2018].
- BRIZ, A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatología*. Barcelona: Ariel.
- CAMPILLOS LLANOS, L. (2014). Análisis de errores pragmático-discursivos en un corpus oral de español como lengua extranjera, *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 58, pp. 23-59.
- CIARRA TEJADA, A. (2016). *Marcadores discursivos conversacionales: análisis de uso en corpus orales y aplicación didáctica en español como LE*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, M. N. (2007). *Conectores discursivos en textos argumentativos breves*. Madrid: Arco Libros.
- ESPAÑA, M. (1996). Aspectos semántico-pragmáticos de *es que* en español, *DICENDA. Cuadernos de Filología Hispánica*, 14, pp. 129-147.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (1997). Los conectores en la lengua oral: *es que* como introductor de enunciado, *VERBA*, 24, pp. 237-263.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (2009). *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco Libros.
- GILI GAYA, S. (1972 [1961]). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Bibliograf.
- HOLGADO LAGE, A. (2017). *Diccionario de marcadores discursivos: para estudiantes de español como segunda lengua*. Nueva York: Peter Lang.
- INSTITUTO CERVANTES (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular [consulta: 16/09/2018].
- LOMAS, C. (2014). La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. En: C. Lomas (ed.). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Barcelona: Octaedro, pp. 9-17.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. y PORTOLÉS, J. (1999). Los marcadores del discurso. En: I. Bosque y V. Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, 3, pp. 4051-4213.
- MATTE BON, F. (1992). *Gramática comunicativa del español*. Madrid: Difusión, 2.

- MÜLLER, S. (2005). *Discourse markers in native and non-native English discourse*. Amsterdam: John Benjamins.
- NOGUEIRA DA SILVA, A. M. (2011). *Enseñanza de los marcadores del discurso para aprendices brasileños de E/LE: análisis de manuales de E/LE y de narrativas orales de aprendices brasileños*. Salamanca: Universidad de Salamanca. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10366/110547> [consulta: 16/09/2018].
- PORROCHE, M. (1998). Sobre algunos usos de *que*, *si* y *es que* como marcadores discursivos. En: M. A. Martín Zorraquino y E. Montolío Durán (coords.). *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco Libros, pp. 229-242.
- SANTIAGO, M. (2000). Las construcciones justificativas con *es que*. En: J. J. de Bustos Tovar, P. Charaudeau, J. L. Girón Alconchel, S. Iglesias Recuero y C. López Alonso (eds.). *Lengua, discurso, texto. I Simposio Internacional de Análisis del discurso*. Madrid: Visor, 1, pp. 433-444.
- SANTOS RÍO, L. (2003). *Diccionario de partículas*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- STEEL, B. (1976). *A Manual of colloquial Spanish*. Madrid: SGEL.
- VILLAPOL BALTAR, R. (2018). Aproximación a los marcadores discursivos en el *output* oral de aprendices de ELE. En: M. Díaz, G. Vaamonde, A. Varela, M. C. Cabeza, J. M. GarcíaMiguel y F. Ramallo (eds.). *Actas do XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral* (Vigo, 13-15 de junio de 2018), Vigo: Universidade de Vigo, 920-927.

CORPUS

ESLORA. Corpus para el estudio del español oral. Disponible en: <http://eslora.usc.es>, versión 1.1 de marzo de 2018, ISSN: 2444-1430.

Las construcciones de dativo de interés desde el punto de vista contrastivo del español y el japonés

ATSUKO WASA

Universidad Kansai Gaidai

1. Introducción

El español y el japonés son lenguas tipológicamente tan distantes que, en la enseñanza de ELE en Japón, a veces nos encontramos con dificultades de adquisición que son provocadas por las mismas diferencias tipológicas.

Dice Gili Gaya (1973: 122) que «el idioma español tiene marcada preferencia por la construcción activa», y es cierto que en esta lengua se expresan en activa incluso las construcciones de dativo de interés que se constituyen con verbos intransitivos:

- (1) *Me llovió.*
- (2) *Se me murió el padre.*

El objetivo de este estudio es facilitar a los aprendices japoneses la adquisición de las construcciones de dativo de interés que se constituyen con verbos intransitivos.

2. Problemas en la enseñanza de ELE a hablantes japoneses

2.1. La diferencia tipológica entre el español y el japonés

Antes de nada, veamos con qué problemas nos encontramos en la enseñanza de ELE a hablantes japoneses. Y el primero es que, en la lengua nipona, para este tipo de construcciones existe el recurso a la voz pasiva.

En efecto, en japonés el hablante debe explícitamente dar una evaluación positiva o negativa acerca de un determinado acontecimiento; si lo considera negativo, lo expresará en pasiva como en (3) y (4):

- (3) *Watashi-wa ame-ni fur-are-ta.*
Yo (afectado) la lluvia (paciente) caer-pasiva-perfecto
«Yo fui llovido».
- (4) *Watashi-wa chichi-ni shin-are-ta.*
o (afectado) mi padre (paciente) morir-pasiva-perfecto
«Yo fui muerto por mi padre».

En cambio, si lo tomara como positivo, añadiría la forma *-te kureru* para reflejar su sentimiento de gratitud, como se ve en (5):

- (5) *Yatto ame-ga fut-te kureta.*
«Por fin nos llovió».

De modo que, mientras en el japonés el hablante muestra explícitamente su valoración positiva o negativa acerca de un enunciado usando la construcción pasiva o añadiendo la forma *-te kureru*; en el español no hay tal distinción, y el hablante expresa en voz activa tanto las valoraciones positivas como las negativas. Todo lo cual hace que a menudo los aprendices japoneses se encuentren con dificultades de adquisición por causa de esta diferencia tipológica entre una y otra lengua.

Así parece desprenderse de la siguiente experiencia realizada en clase. En ella, y antes de presentarles este tipo de construcciones a 19 estudiantes de tercer y segundo año de la Universidad donde trabajo, les pedí que escribieran la traducción al español de *Kinoo watashi wa ame ni furareta*, y como resultado, se encontraron los errores siguientes:

- (6) Errores de los aprendices japoneses en la composición: *Kinoo watashi wa ame ni furareta* («Ayer me llovió».).
- Fue llovido ayer.
 - Estuve llovido ayer.
 - Ayer fui llovado.
 - Ayer fui llavado.
 - Me ha llovido por lluvia ayer.

Como puede apreciarse, entre todos los estudiantes hubo 6 que trataron de traducir la estructura en forma pasiva. Solo un estudiante la escribió correctamente.

Respecto a la traducción al español de la oración: *Watashi-wa chichi-ni shinareta*, 9 de los 19 estudiantes intentaron traducirla en voz pasiva como se ven en las siguientes traducciones:

- (7) Errores de los aprendices japoneses en la composición: *Watashi-wa chichi-ni shinareta* («Se me murió mi padre».).
- Fui muerto por mi padre.
 - Estuve muerto por mi padre.
 - (Yo) fue muerto mi padre.
 - Yo fui muerto mi padre.
 - Era morido por mi padre.
 - Me murieron por mi padre.
 - Morí por mi padre.
 - Yo morió por mi padre.
 - Fui morido por mi padre.

A partir de estas muestras, cabe, pues, suponer que muchos errores deriven de la diferencia tipológica entre el español y el japonés.

2.2. Construcciones de dativo de interés con *se* y *sin se*

El otro problema importante es que, en realidad, existen dos tipos diferentes de construcciones de dativo de interés con verbos intransitivos: las construcciones con *se* y las *sin se*.

Grupo 1:

- (8) *Me* llovió.
- (9) Mi bebé *me* lloró toda la noche.
- (10) *Me* ladraron los perros.

Grupo 2¹:

- (11) *Se me* murió mi padre.
- (12) *Se me* escapó el perro.
- (13) *Se me* fue la novia.

Si nos fijamos en las diferencias entre el grupo 1 y el 2, notaremos que, mientras en el primero el hablante deja entrever cierta molestia, en el segundo deja traslucir alguna pérdida; y esto por cuanto el pronombre reflexivo *se* puede funcionar tanto para expresar el punto de partida como el de separación. En virtud de ello, propongo clasificar las construcciones de dativo de interés con verbos intransitivos en dos tipos: aquellas en las que el hablante *manifiesta su sentimiento de molestia*, y aquellas otras en las que *muestra su sentimiento de pérdida*. Es decir,

1 Este tipo de construcción se analiza tradicionalmente como «*se me* construcción» (Maldonado, 2002: 43).

que a la hora de la enseñanza, y a fin de hacer notar a los alumnos esta diferencia, tendremos que poner el énfasis en las relaciones que existen entre una determinada forma (con *se* y sin *se*) y el significado concreto que adquieren las oraciones en las que concurre.

3. Aplicación de la enseñanza de procesamiento (*Processing Instruction*)

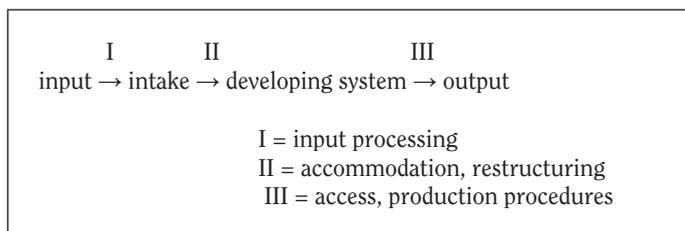
3.1. El modelo propuesto por VanPatten (2004)

En vista de todo lo dicho hasta ahora, sugiero aquí que apliquemos la enseñanza de procesamiento propuesta por VanPatten, ya que este enfoque permite precisamente que los aprendices de una lengua extranjera identifiquen de una manera más efectiva las relaciones entre formas y significados.

En el modelo propuesto por VanPatten, hay tres procesos básicos en la adquisición de segundas lenguas. Véase la Tabla 1:

Tabla 1

A Sketch of Basic Processes in Acquisition



(VanPatten, 2004: 26)

Mientras que la enseñanza gramatical tradicional está basada en el *output* (procesos de tipo III), en la enseñanza de procesamiento se pone mayor énfasis en el primer tipo de procesos, que son precisamente los referentes a la comprensión de una L2.

La enseñanza de procesamiento cuenta con tres componentes esenciales. El primero, dar información acerca del aspecto gramatical. El segundo, informar sobre las estrategias de procesamiento que afectan negativamente la atención que se debe prestar a la forma durante la comprensión del *input*. Y el tercero, forzar a los estudiantes a procesar la información gramatical con actividades de *input* estructurado.

Las actividades de *input* estructurado (*structured input activities*) se dividen en dos: las actividades referenciales y las actividades afectivas. Las referenciales

son aquellas para las que hay una respuesta correcta, mientras que las afectivas son actividades más abiertas en las que los aprendices expresan su opinión o sus creencias. El objetivo de estas actividades es reforzar las conexiones correctas del significado y forma aumentando las oportunidades de oír y ver las formas en un contexto significativo.

En lo que sigue, presento las actividades de *input* estructurado que fueron llevadas a cabo en clase para reforzar la adquisición de las construcciones de dativo de interés que se constituyen con verbos intransitivos.

3.2. Una propuesta para aplicar la enseñanza de procesamiento

3.2.1. Información acerca del aspecto gramatical y de estrategias de procesamiento

En primer lugar, les presentamos a los estudiantes dos tipos de construcciones pasivas *indirectas* del japonés, que se constituyen con los verbos intransitivos²:

- (14) Kinô ame-ni fur-*are*-ta.
«Ayer fui llovido».
- (15) Sannen-mae-ni watashi-wa chichi-ni shin-*are*-ta.
«Hace tres años fui muerto por mi padre».

Luego, explicamos que en español no se usa la voz pasiva para expresar estos sentimientos, sino la voz activa, agregando el dativo de interés. Y señalamos que hay dos tipos diferentes de construcciones de dativo de interés con verbos intransitivos, mostrando los siguientes ejemplos:

- El tipo de *molestia*:
- (16) Ayer *me* llovió.
 - (17) Mi bebé *me* lloró toda la noche.

- El tipo de *pérdida*:
- (18) *Se me* murió mi madre.
 - (19) *Se me* escapó la mujer.

Aquí enfatizamos que las construcciones del tipo de *pérdida* deben acompañar el pronombre reflexivo *se* antes del dativo de interés, por el cual se expresa el punto de partida o separación.

2 Takagí y Takamori (2009: 93) señalan que «en japonés la oración pasiva se puede hacer con los verbos intransitivos y, en ese caso, siempre tiene el matiz de que el hablante considera el acto del otro como una molestia o un asunto problemático».

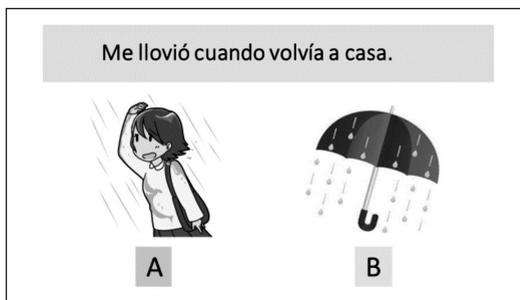
3.2.2. Actividades referenciales de las construcciones de dativo de interés que se constituyen con verbos intransitivos

Después de explicarse la diferencia entre el español y el japonés desde la perspectiva tipológica, se hicieron unas actividades referenciales en tres pasos. Primero, los estudiantes formaron grupos de dos o tres. En segundo lugar, escucharon diversas oraciones. Y finalmente contestaron oralmente eligiendo la respuesta correcta entre las dos que se presentaron en la pantalla del ordenador.

Vamos a ver los ejemplos concretos que se dieron. Primero, se presentó el tipo de estructura en la que el hablante manifestaba su sentimiento de *molestia*. Los estudiantes escucharon esta oración: *Me llovió cuando volvía a casa* y contestaron correctamente eligiendo la opción A, notando la diferencia de los dos dibujos:

ACTIVIDAD 1:

Instrucciones: Escuchen el enunciado y fíjense en las ilustraciones A y B. ¿Cuál es la respuesta correcta para el enunciado: *Me llovió cuando volvía a casa*.



En estos dos dibujos el acontecimiento es igual, pero en el dibujo A se expresa la *molestia* del hablante. Así que los estudiantes eligieron la opción A.

ACTIVIDAD 2:

Instrucciones: Escuchen el enunciado y fíjense en las ilustraciones A y B. ¿Cuál es la respuesta correcta para el enunciado: *Me lloró mi bebé*.



En estos dos dibujos el acontecimiento es igual, pero en el dibujo B se expresa la *molestia* del hablante. Así que los estudiantes eligieron la opción B.

Segundo, hicimos las siguientes actividades del tipo en el hablante muestra su sentimiento de pérdida:

ACTIVIDAD 3:

Instrucciones: Escuchen el enunciado y fíjense en las ilustraciones A y B. ¿Cuál es la respuesta correcta entre las dos ilustraciones para el enunciado: *Se me murió mi padre.*



Esta actividad es del tipo en que el hablante muestra su sentimiento de *pérdida*. Tanto en A como en B se expresa la separación de este mundo del padre, pero en el dibujo A se indica claramente el sentimiento de *pérdida* del hablante.

ACTIVIDAD 4:

Instrucciones: Escuchen el enunciado y fíjense en las ilustraciones A y B. ¿Cuál es la respuesta correcta entre las dos ilustraciones para el enunciado: *Se me fue mi novia.*



En estos dibujos también el acontecimiento es igual, pero en el dibujo A se expresa el sentimiento de *pérdida* del hablante, por lo que los estudiantes seleccionaron la opción A.

3.2.3. Resultado de las actividades referenciales

Después de terminar estas actividades que hemos visto, pedí a los estudiantes que escribieran las tres oraciones siguientes en español con el título «Ayer fue un día terrible para mí»:

- (20) Ame-ni furareta. («Me llovió».)
- (21) Inu-ni sinareta. («Se me fue mi/el perro».)
- (22) Koibito-ni sarareta. («Se me fue mi novio/a».)

El resultado obtenido se ve en la tabla 2:

Tabla 2
El resultado después de hacer las actividades de input estructurado

	Correcto	Errores de conjugación verbal	Incorrecto
(20) Me llovió.	13	3	3
(21) Se me murió el/mi perro.	15	2	2 (sin <i>se</i>)
(22) Se me fue el/la/mi novio/a.	18	0	1 (sin <i>se</i>)

En todas estas oraciones ya no había ningún estudiante que escribiera en voz pasiva. Respecto a (20), cabe decir que antes de hacer las actividades solo un estudiante la había escrito correctamente; pero después de las actividades, 13 de los 19 estudiantes la escribieron perfectamente. Acerca de (21), 15 estudiantes la escribieron correctamente y 2 la escribieron sin *se*. Y en cuanto a la oración (22), el resultado es maravilloso, aunque se torna difícil saber si esto fue tan solo fruto de nuestras actividades referenciales o si, por el contrario, el fuerte recuerdo de algún amor perdido pudo también haber influido en el refuerzo de su adquisición.

4. Conclusión

Finalmente, podríamos resumir este trabajo diciendo: Primero, que las construcciones de dativo de interés que se forman con verbos intransitivos se expresan en voz pasiva en japonés, cuando la valoración del hablante acerca del enunciado es negativa. Segundo, que conviene clasificar las construcciones de dativo de interés que se forman con verbos intransitivos en dos tipos: aquellas en las que el hablante manifiesta su sentimiento de *molestia*, y otras en las que muestra su sentimiento de *pérdida*. Y por último, que como he demostrado, en la enseñanza de estas construcciones son eficaces las actividades de *input* estructurado para que los alumnos comprendan y sistematicen la diferencia tipológica entre el español y el japonés.

Referencias bibliográficas

- CADIERNO, T. (2010). El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua, *marcoELE. Revista de didáctica ELE*, 10. Disponible en: <http://marcoele.com/el-aprendizaje-de-la-gramatica/> [consulta: 25, agosto, 2018].
- GILI GAYA, S. (1973). *Curso superior de sintaxis española*. 8ª ed. Barcelona: Vox.

- MALDONADO, R. (2002). Objective and subjective datives, *Cognitive Linguistics*, 13-1, pp. 1-65.
- TAKAGI, K. y TAKAMORI, E. (2009). *Manual de lengua japonesa*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- VANPATTEN, B. (ed.) (2004). *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Mahwah: Erlbaum.

Influencia de las experiencias del aprendizaje de inglés en la motivación de alumnos de español dentro del contexto universitario japonés¹

YURI YOKOYAMA

Universidad Ritsumeikan

1. Introducción

El objetivo de este artículo es analizar la influencia de las experiencias de aprendizaje de inglés en el proceso de motivación de los aprendices japoneses en la clase de español.

Recientemente, la definición de bilingüe y multilingüe está cambiando. Anteriormente, se pensaba que aprender un idioma extranjero significaba una acumulación de conocimiento independiente que no estaba vinculado con el adquirido en las lenguas que se habían aprendido antes. Sin embargo, desde que Cook (2002) definiera la multicompetencia, la literatura sobre el tema empezó a hacer hincapié en la importancia de tener una visión compuesta sobre él. Se entendió que aprender una segunda lengua no significa necesariamente adquirir un conocimiento perfecto, tal como lo tienen nativos, sino llegar a un estado diferente. Así, en un mismo sujeto, coexisten las habilidades de la L1, L2 y L3, que se influyen las unas a las otras. Ortega (2007; 2013) ha bautizado este fenómeno como *bilingual turn* y ha recalado la importancia tanto de tener una visión más compleja y amplia sobre el bilingüismo como de reconocer la naturaleza distintiva de las capacidades bilingües que emergen a través del uso de dos o más lenguas.

Sin embargo, la investigación sobre la diversidad de la adquisición bilingüe y multilingüe se limita a estudios de algunos elementos gramaticales aprendidos por los estudiantes, en la mayoría de los casos relacionados con las interferencias entre lenguas, sin que se haya abordado cómo se interrelacionan los ya de por sí complejos factores afectivos (intrapicológicos) cuando se aprenden varios idiomas. Los

1 Este trabajo ha sido financiado por JSPS KAKENHI Early-Career Scientists Grant Number JP 18K12475.

motivacionales, en particular, pueden estar muy influidos por las experiencias vividas en anteriores aprendizajes de lenguas.

En el caso de Japón, cuando llegan a clase los estudiantes japoneses llevan más de seis años estudiando inglés. Sin embargo, los docentes observamos preocupados curso tras curso a unos alumnos que están entusiasmados por aprender el nuevo idioma la primera semana o el primer mes, pero que poco a poco van perdiendo interés y terminan desmotivados. No es de extrañar entonces que según Ushioda (2013) los estudios sobre desmotivación sean uno de los centros de interés investigador en ese país².

A esto contribuye también el que la oportunidad de aprender y usar la lengua extranjera se limite en exclusiva a la universidad, puesto que este hecho acaba influyendo en la instrumentalidad de su aprendizaje, es decir incide en los factores de promoción y prevención³ de manera inusual. Basándose en el sistema motivacional del yo (Dörnyei, 2005), Taguchi, Magid y Papi (2009) hallaron en Japón ciertas peculiaridades. Así, el peso de la cultura de la L2 o la posibilidad de entrar en contacto con la comunidad de esa L2 residente en el país incidía extraordinariamente en el ítem de «yo ideal», mientras que el impacto de la promoción (considerar el inglés como motor de trabajo y éxito futuro) era bajo. Es decir, la mayoría del alumnado no imaginaba que más adelante llegara a protagonizar una situación en que el dominio la lengua inglesa fuera necesario.

Por otra parte, en lo que respecta a la prevención, estrechamente relacionada con el ítem del yo necesario, su influencia es mayor que en otros países debido a que en Japón se valoran enormemente los logros de la universidad y, en concreto, el hecho de conseguir el crédito de la clase de lengua extranjera. Por consiguiente, en el contexto educativo japonés no querer perder el crédito de español funciona como una motivación de dirección positiva para aprender español.

Si, como se ha mencionado antes, existe una influencia recíproca entre las habilidades de la L1, L2 y L3, la motivación y/o la desmotivación en la L2 (inglés) repercutirán en el aprendizaje de la L3 (español). Por esta razón analizar sus causas servirá para saber cuáles son los resortes que condicionan la desmotivación en el aprendizaje del español. A esto deberá seguir, como es lógico, la implementación de medidas adecuadas para prevenirlo.

2 Vid. Carpenter *et al.* (2009), Falout (2012), Kikuchi (2013) para conocer otros estudios sobre la motivación y la desmotivación centrados en el contexto educativo japonés.

3 Los conceptos de *promoción* y *prevención* se basan en la teoría del foco de regulación (*regulatory focus theory* en Higgins, 1997 y 1998) la cual indica que las personas suelen tener dos intencionalidades en el aprendizaje: una de promoción y otra de prevención. La instrumentalidad de promoción lleva a las personas a buscar los beneficios de realizar una acción, mientras que la de prevención les conduce a intentar evitar los riesgos acarreados al realizar dicha acción.

Con este fin, realicé un estudio exploratorio en una universidad privada, cuya metodología y resultados se exponen a continuación.

2. Metodología

En el estudio participaron un total de 89 informantes pertenecientes a cuatro clases. Se trataba de aprendices de primer curso. Estudian español como segunda lengua con un profesor nativo y un profesor japonés dos veces a la semana como mínimo⁴. Para averiguar las tendencias generales de aprendizaje del alumnado, hemos sumado los datos de las cuatro clases y los hemos analizado a la vez.

En concreto, hemos reunido y analizado tres tipos de datos:

- 1) Cuantitativos, procedentes de un cuestionario (Taguchi, Magid y Papi, 2009)⁵. En él se abordó el proceso de aprendizaje del inglés y el español con el objetivo de determinar si existían diferencias en el modo en que los estudiantes encaraban su estudio. El primer día del semestre el alumnado cumplimentó el cuestionario sobre los métodos de estudio de inglés. Al inicio del segundo semestre hicieron lo mismo con el del español.
- 2) Cualitativos procedentes de autoevaluaciones semi-controladas. Al final de cada clase, los estudiantes respondían a preguntas sobre su motivación en esa sesión y se les invitaba a escribir algún comentario al respecto.
- 3) Cualitativos procedentes de reflexiones individuales. En el último día del segundo semestre, los aprendices relevaron dichas autoevaluaciones y redactaron un pequeño texto analizando los altibajos en motivación que habían padecido durante el curso. En especial, se les pidió que concretaran cuándo bajaba y/o subía su motivación y a qué creían que se debía.

3. Resultados y discusión

Los datos obtenidos de los dos cuestionarios fueron analizados con el programa estadístico informático SPSS; mientras que los comentarios lo fueron con un software de análisis mixto y cualitativo, MAXQDA.

4 La carga horaria depende de la facultad: tres días a la semana en dos grupos; dos días en los demás grupos.

5 El cuestionario contaba con dieciséis ítems que inquirían sobre: medidas de criterio, yo ideal en la L2, yo necesario en la L2, influencia familiar, instrumentalidad de promoción, instrumentalidad de prevención, autoconfianza lingüística, actitudes hacia el aprendizaje del inglés, orientación a los viajes, miedo a la asimilación, etnocentrismo, interés en la lengua inglesa, ansiedad aprendiendo inglés, integración, interés en la cultura, actitudes hacia la comunidad de la L2. Los valores de alfa de Cronbach, que muestran la fiabilidad de las preguntas, fueron de .871.

Para detectar la diferencia del proceso del aprendizaje del inglés y español de los aprendices, se realizó una prueba t (t-test). Para los ítems que difirieron en la prueba t, consideramos los siguientes dos puntos: la posibilidad de que la diferencia fuera falsa debido al número de muestras; y que el proceso de la motivación cambiara en función de la escena, la situación, el nivel y los compañeros. Basándonos estos dos puntos, se estableció el criterio para resolver las diferencias detectadas. Así elegimos solo los elementos en los que se encontraran diferencias significativas en todas las situaciones; el análisis del valor total y de clase, y los que señalan la cantidad del efecto más del valor medio.

La Tabla 1 muestra los resultados de la comparación entre lenguas. Se advierte que dichos procesos difieren en cuanto a las nociones de «instrumentalidad de promoción» ($t = 3.848$, $df = 88$, $p < 0.001$) e «instrumentalidad de prevención» ($t = 3.372$, $df = 88$, $p < 0.01$) (*promoción y prevención* de ahora en adelante).

Con respecto al aprendizaje de inglés, los aprendices obtuvieron una puntuación más alta en la noción de promoción y prevención comparado con los de español. Los resultados del cuestionario sugieren que, los alumnos aprenden inglés más concienzudamente, o sea, que le dan más importancia que al español.

Tabla 1

Resultados de la comparación en el proceso de aprendizaje entre español e inglés

	<i>M(SD)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Promoción(inglés)	22.05 (3.92)	$t(88) = 3.848$	$p = 0.000^{***}$	$r = .38$ (medio)
Promoción(español)	19.49 (4.87)			
Prevención(inglés)	20.70 (4.13)	$t(88) = 3.372$	$p = 0.001^{**}$	$r = .34$ (medio)
Prevención(español)	19.15 (3.32)			

** $p < .01$, *** $p < .001$

Después, para conocer cuáles eran las tendencias dentro de los estudiantes, se dividieron en dos grupos a partir de los valores obtenidos en los ítems de promoción y prevención del inglés mediante un Análisis de Clúster en el SPSS.

La Tabla 2 muestra los resultados de las características de dos grupos. Los estudiantes del grupo 1, que llamaremos *grupo inferior*, obtuvieron una puntuación inferior a 2.71 puntos en promoción y 3.22 puntos en prevención. Eso significa que ellos consideran el aprendizaje del inglés poco importante (o menos importante que otros compañeros).

Por el contrario, los del 2 (*grupo superior*) obtuvieron puntuaciones superiores. Es decir, para ese grupo aprender inglés resulta muy importante ya sea para su futuro, ya sea para conseguir alguna meta. Al mismo tiempo, creen que aprender inglés es muy importante para evitar una situación no deseada.

Tabla 2
Resultados del Análisis Clúster (inglés)

	Grupo 1: inferior (n=41)	Grupo 2: superior (n=48)
	M	M
Promoción ($M=22.05$)	19.34	24.37
Prevención ($M=20.70$)	17.48	23.45

En cuanto al análisis de los datos cualitativos, los comentarios de los estudiantes fueron codificados y clasificados de acuerdo con los criterios establecidos en Sasaki y Kikuchi (2009)⁶. En caso de duda, se consultaba a otra investigadora, manteniendo así la fiabilidad interevaluadora (*inter-rater reliability*). En lo que sigue me ceñiré al análisis de los datos obtenidos acerca de las causas de los descensos motivacionales (resultados en la tabla 3), por ser más útil para la labor docente. Para el grupo 1, es decir, el grupo inferior, la razón principal por la que bajó su motivación fue la «falta de interés» y «otros⁷». En cambio, los aprendices del grupo 2 esgrimieron otras razones para justificar su descenso (características de clase o experiencia de fracaso). En suma, el grupo 1 (inferior) tiene tendencia a desmotivarse por motivos emocionales mientras que el grupo 2 (superior) lo hará por el influjo negativo que ejercen ciertos factores académicos.

Tabla 3
Resultados de las causas de los descensos en la motivación del grupo de inglés⁸

	Grupo 1: inferior	Grupo 2: superior
Otros	29.4 %	27 %
Falta de interés	29.4 %	17.5 %
Materiales de clase	N/A	N/A
Ambiente de clase	N/A	N/A
Experiencia de fracaso	17.6 %	22.2 %
Características de clase	23.5 %	33.3 %
Profesores	N/A	N/A

- 6 Estos autores establecieron la siguiente clasificación de causas para la desmotivación en la clase de idiomas: falta de interés, materiales de clase, ambiente de clase, experiencia de fracaso, características de clase, profesores, otros.
- 7 Esta categoría, una especie de cajón de sastre, contenía razones como «la salud (estoy enfermo, cansado, necesito dormir, quiero dormir)» o «el tiempo (demasiado calor, llueve mucho)».
- 8 Dado que se redondea a dos cifras decimales, el porcentaje total de la proporción algunas veces no puede llegar al 100 %.

Otro de los objetivos de investigación era averiguar si los descensos motivacionales en español tenían relación con el aprendizaje del inglés. Es decir, qué papel jugaba la experiencia previa con el inglés en la manera de afrontar el estudio del español y en su motivación. Para saber si efectivamente se producía tal influjo, realizamos un análisis Clúster con SPSS con los datos del español, del cual resultaron cinco grupos (*vid.* Tabla 4). En el grupo A, los valores de promoción y prevención son más altos en español que en inglés. Por lo tanto, los estudiantes de este grupo ponen más énfasis en aprender el primero que el segundo. El grupo B presenta, por una parte, un valor de promoción es superior al promedio en los dos idiomas, pero por otra registra un valor de prevención menor. De ahí se deduce que es un grupo que trabaja únicamente por propia iniciativa para su futuro en el aprendizaje de idiomas. El grupo C obtiene en todos los valores resultados por encima del promedio. Se puede decir que este grupo aprende idiomas por propia iniciativa para su futuro e igualmente está comprometido con conseguir un óptimo rendimiento académico en la universidad. Es decir, se esfuerzan para obtener el crédito y conseguir buena nota. En el grupo D todos los valores son más bajos que el valor promedio, lo que se corresponde con un perfil de aprendiz que no estudia mucho ni en inglés ni en español. Finalmente, en el grupo E, los valores referentes al español son menores que en los de inglés. Es, por tanto, un alumnado que antepone el aprendizaje del inglés al del español. En general, nosotros los profesores de español esperamos que los estudiantes pertenezcan al grupo C, que aprenden por propia iniciativa y trabajan con tesón para conseguir su crédito.

Tabla 4
Resultados del análisis del grupo (español)

	Grupo A (n=12)	Grupo B (n=10)	Grupo C (n=22)	Grupo D (n=31)	Grupo E (n=14)
	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>
Promoción (inglés) <i>M</i> =22.05	18.58	24.30	24.83	18.18	23.35
Prevención (inglés) <i>M</i> =20.70	19.33	15.10	23.12	18.13	24.57
Promoción (español) <i>M</i> =19.49	25.41	23.60	20.64	17.31	12.35
Prevención (español) <i>M</i> =19.15	21.91	15.90	20.48	18.09	17.85

En cuanto a las causas que los desmotivan, los resultados (Tabla 5) evidencian que en el grupo A destaca la falta de interés y en el grupo B las causas se reparten entre *otros*, *falta de interés* y *características de clase*. Esta última categoría es la que domina también en el grupo C y E mientras que en el grupo D vuelve a ser *otros*. La tabla de resultados hace patente también la polarización que existe en las causas de los descensos motivacionales: a un lado se encuentran los factores emocionales y al otro, las características de la clase (o sea, los factores académico-curriculares).

Tabla 5

Resultados de los descensos en la motivación según el grupo de español⁹

	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Grupo E
Otros	23.1 %	30 %	26.8 %	36.7 %	20 %
Falta de interés	46.2 %	30 %	14.6 %	26.7 %	15 %
Materiales de clase	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Ambiente de clase	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Experiencia de fracaso	15.4 %	10 %	26.4 %	16.7 %	25 %
Características de clase	15.4 %	30 %	34.1 %	20 %	40 %
Profesores	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A

La Figura 1, que ilustra la correspondencia entre los grupos de inglés (grupo inferior y superior) y español (A-D), refleja cómo la motivación en el aprendizaje del primero repercute en la del segundo: a la mayoría de estudiantes del grupo 1 (inferior) les correspondió el grupo D (valores por debajo de la media en prevención y promoción en español). Por el contrario, muchos de los del grupo 2, es decir, grupo superior, pertenecían al grupo C, el ideal, con valores altos en ambos conceptos (prevención y promoción) para el español.

9 Dado que se redondea a dos cifras decimales, el porcentaje total de la proporción algunas veces no puede llegar al 100 %.

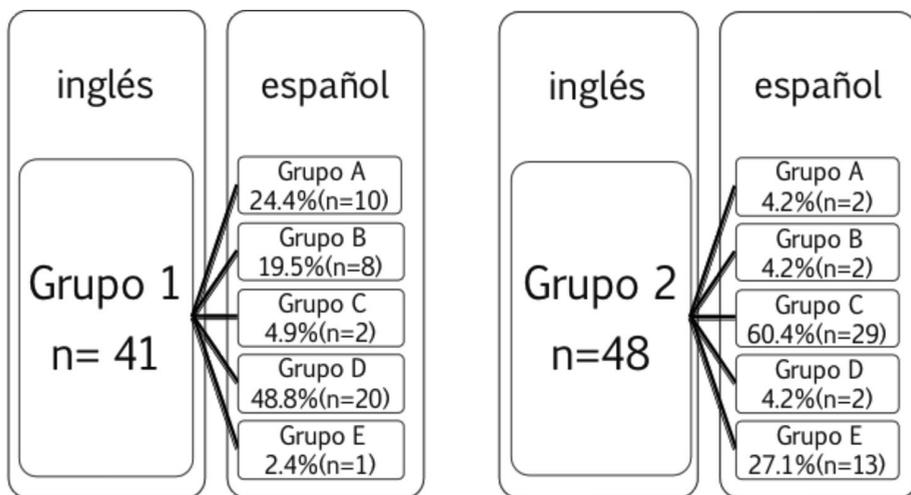


Figura 1. Correspondencias de motivación entre lenguas

De los datos que hemos analizado confirman que el estado, las emociones y las formas de aprendizaje de inglés se mantienen en el aprendizaje del español. En otras palabras, quien está desmotivado en un idioma también lo estará en el otro. Por lo tanto, de no reaccionar, el proceso de aprendizaje y los factores motivacionales en el español correrán la misma suerte que en el inglés. Por fortuna, en los comentarios los alumnos nos dan algunas pistas para frenar este proceso, en especial los de aquellos que pertenecían al grupo inferior del inglés, pero, en cambio, se situaban en el grupo superior de español. En el análisis de los momentos en que subió su motivación trasluce la diferente experiencia en el aprendizaje del español frente a la del inglés. Por ejemplo, manifiestan que gradualmente son capaces de entender la gramática y el significado de las palabras, que tienen la sensación real de usar español o que tienen mucho interés por aprender español y le gusta mucho. Gracias a estas experiencias positivas, mejora su forma de aprender.

4. Conclusión

El objetivo de esta investigación fue considerar la influencia de las experiencias previas aprendiendo inglés en la motivación del alumnado de ELE universitario japonés porque, como su estudio casi siempre precede al del español, es previsible que lo contagie. Además, se analizó qué proceso de motivación sigue el aprendizaje del español.

El estudio ha permitido aclarar que la diferencia entre aprender español y aprender inglés se manifiesta con más claridad en los ítems de promoción y prevención. Ambos valores fueron más bajos en el aprendizaje del español que en el de inglés. Por lo tanto, esta investigación ha permitido arrojar luz sobre qué idioma centra el interés de los estudiantes japoneses en el ámbito universitario. Al comparar el aprendizaje del español y el inglés, se ha hallado que es a este último al que los estudiantes favorecen más durante sus estudios. Probablemente es porque lo ven más útil para su futuro, para conseguir trabajo o porque el inglés se considera un idioma que se usa mundialmente. Un argumento para motivar al alumnado nipón a esforzarse con el español sería entonces mencionar que se trata de un idioma hablado en todo el mundo, influyente en la economía y que puede brindarles oportunidades laborales.

El estudio también ha permitido averiguar que lo que desmotiva a los estudiantes con motivación alta son las características académico-curriculares, por ejemplo, el contenido de una lección, dificultad de los contenidos, la memorización excesiva de vocabulario y/o conjugación verbal, etc. Por el contrario, una persona con baja motivación estará a merced su propio estado de ánimo para rendir durante y después de la clase. En un ambiente de clase tan volátil, las actividades iniciales cobran especial importancia, pues marcarán el humor del grupo durante toda la sesión. Optar por introducciones simples, accesibles para aquellos a priori menos motivados puede ser lo idóneo.

Por último, en línea con las ideas del *bilingual turn*, la motivación muestra una apariencia complicada al aprender español porque es resultado del influjo mutuo entre el aprendizaje del inglés y del español. De ahí que, sin intervención educativa alguna, el signo de la motivación del inglés tienda a permear la del español. Para sortear este peligro, es necesario que el estudiante experimente que entiende español o que lo está usando realmente.

Este no es un trabajo acabado, no obstante. Quedan por analizar más detalladamente los comentarios de los alumnos y construir un modelo del proceso motivacional en el aprendizaje del español basado en las experiencias previas del inglés.

Referencias bibliográficas

- CARPENTER, C., FALOUT, J., FUKUDA, T., TROVELA, M., & MURPHRY, T. (2009). Helping students repack for remotivation and agency. En: A. M. Stoke (ed.). *JALT 2008 conference proceedings*. Tokio. Disponible en: <http://jalt-publications.org/recentpdf/proceedings/2008/E140.pdf> [consulta: 3,11,2018].
- COOK, V. (2002). Background of the L2 user. En: COOK, V. (ed.). *Portraits of the L2 user*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 1-28.

- DÖRNYEI, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah: Erlbaum.
- FALOUT, J. (2012). Coping with demotivation: EFL learners' remotivation processes, *TESL-EJ*, 16(3), pp. 403-417.
- HIGGINS, E. T. (1997). Beyond pleasure and pain, *American Psychologist*, 52, pp. 1280-1300.
- HIGGINS, E. T. (1998). Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle, *Advances in Experimental Social Psychology*, 30, pp. 1-46.
- KIKUCHI, K. (2013). *Eigo gakushu douki no gentai youin no tankyu -Nihonjin gakushu-huusha no chousa wo chuushin ni. [Demotivators in English Language Learning: Perspectives from Japan]*, Tokio: Hitsuji Shobou.
- ORTEGA, L. (2007). Conocimiento y Multicompetencia: Dos Retos Contemporáneos para el Estudio de la Adquisición de Segundas Lenguas. (Knowledge and Multi-competence: Two Contemporary Challenges for the Study of Second Language Acquisition). En: *Conferencia plenaria en el 25 Congreso de AESLA (Asociación Española de Lingüística Aplicada)*, Murcia, abril 19-21. Disponible en: <http://www2.hawaii.edu/~lortega/OrtegaAESLA2007.pdf> [consulta: 3, 11, 2018].
- ORTEGA, L. (2013). SLA for the 21st Century: Disciplinary Progress, Transdisciplinary Relevance, and the Bi/multilingual Turn, *Language Learning*, 64(1), pp. 1-24.
- SAKAI, H. y KIKUCHI, K. (2009). An analysis of demotivators in the EFL classroom, *System*, 37, pp. 57-69.
- TAGUCHI, T., MAGID, M. y PAPI, M. (2009). The L2 Motivational Self System among Japanese, Chinese and Iranian Learners of English: A Comparative Study. En: DÖRNYEI, Z. y USHIODA, E. (eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, Bristol: Multilingual Matters, pp. 66-97.
- USHIODA, E. (2013). Foreign Language Motivation Research in Japan: An «Insider» Perspective from Outside in Japan. En: M. Apple, D. Silva & T. Fellner (eds.). *Language Learning Motivation in Japan*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 1-14.

Evaluación del empleo de la lengua meta en el aula de español por parte de docentes no nativos desde el punto de vista del alumnado

KAZUKO YONEKAWA TAKAGI

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

1. Marco teórico

1.1. ¿Prohibir o consentir el empleo de la L1?

Desde el principio de los años ochenta la discusión sobre el uso de la lengua materna del aprendiz en las aulas de lenguas extranjeras empezó a llamar la atención de muchos investigadores del campo tanto de la adquisición de segundas lenguas como de la didáctica. En consecuencia, minimizar o erradicar la utilización de la lengua propia del alumnado adquirió un mayor protagonismo en la investigación y en la práctica docente. Krashen y Terrel (1983) apoyaron el enfoque natural basado en el uso exclusivo de la lengua que se aprende, síntesis muy ligada a la teoría del *input*. Por su parte, Macaro (2001: 535) señala la existencia de tres posturas en los debates descritos:

1. La postura virtual (*The Virtual Position*): la clase de lengua extranjera se plantea como si los alumnos virtualmente estuvieran en el país donde se habla la lengua meta con el objetivo de excluir la primera lengua. No existe ninguna razón didáctica para emplear la L1, por lo que es posible prescindir de ella siempre que el profesor posea las habilidades necesarias para tal fin;
2. La postura máxima (*The Maximal Position*): no hay razón pedagógica para utilizar la L1. Sin embargo, no existe un paradigma perfecto de enseñanza y aprendizaje y, por lo tanto, los profesores han de recurrir a ella;
3. La postura óptima (*The Optimal Position*): hay cierto valor didáctico en el uso de la L1, puesto que puede mejorar algunos aspectos del aprendizaje. Por ello, debe haber una constante exploración de los principios pedagógicos que regulen cuándo y cómo se justifica su empleo en el aula de idiomas.

Los defensores de la postura virtual argumentan que el uso de la L1 por parte de los profesores alarga el período de tiempo que el aprendiz necesita para poder comunicarse en la L2. Esta afirmación se fundamenta en la idea de que cuanto menos se apoye el aprendiente en su L1, mejor. De esta forma, creen que el uso exclusivo de la L2 aumenta el *input*, al mismo tiempo que ofrece al alumno oportunidades para la comunicación en la lengua que aprende. No solo desde el punto de vista académico sino también desde la perspectiva social, política y comercial dicha postura fue respaldada por el movimiento *English-Only*, que descartaba cualquier uso de la L1 en el aula incluso para contrastar la L1 y la L2.

Además, hay otras justificaciones para mantener la postura virtual: 1) por considerar que el empleo de la L1 podría provocar confusiones y errores lingüísticos; 2) por reaccionar contra el tradicional método de enseñanza Gramática-traducción, y, 3) por la tendencia a la publicación de materiales monolingües (Martín Martín, 2004). Tanto los defensores de la postura virtual como los de la máxima tratan la lengua del discente como un factor que obstaculiza el aprendizaje de la L2. Sus conclusiones hacen creer que el cambio de código L1-L2 por parte del estudiante es una muestra de déficit y falta de competencia comunicativa (Galindo Merino, 2011: 172).

1.2. Reconocimiento del valor de la L1

En los años posteriores al período de la postura excluyente de la lengua del aprendiz, Auerbach (1993) revisa la validez de la defensa en las aulas monolingües de inglés y, con su trabajo, se abre un debate de una dimensión mayor que combina la teoría y la aplicación a la práctica. Pone de relieve la existencia de contextos de enseñanza de las lenguas extranjeras en los que la prohibición de la L1 de los aprendientes influye negativamente porque limita la libertad de expresión. A partir de ese momento, el tema adquiere un cariz sociocultural y, hoy en día, sigue teniendo más valor todavía. Sobre todo, en contextos heterosiglóticos o en las áreas geográficas donde hay un problema importante educativo y de exclusión social, por ejemplo, en las clases de español para inmigrantes.

La filosofía que confiere al alumnado un papel central en el proceso de aprendizaje manifiesta la importancia de conocer el trasfondo cultural y lingüístico, siendo uno de los factores del éxito en la creación del entorno eficiente para el aprendizaje. En ese término apoyamos la postura de optar por una clase de lenguas extranjeras democrática e inclusiva, al mismo tiempo que defendemos la importancia de la diversidad del contexto de investigación.

1.3. ¿La clase de español siempre en español?

La mayoría de las investigaciones acerca del uso de la L1 se ha desarrollado a partir de un supuesto común: en el aula de lenguas extranjeras, lo normal es impartir las clases en la lengua que se aprende. Bajo esta suposición, la cuestión es si se debe prohibir la L1 u otorgar cierto grado de valor a la L1.

Este supuesto no se aplica en las prácticas reales en el aula de español como lengua extranjera (ELE) en un contexto donde existe una sola lengua oficial, compartida por el docente usuario competente (UCE) y el discente, y donde están claramente diferenciadas las labores docentes del profesorado nativo de español (UNE) y UCE¹, como es el caso de Japón.

En este entorno heterosiglótico, el planteamiento de la alternancia lingüística muestra un aspecto distinto. En el caso concreto de las universidades japonesas, el empleo de la L1 en el aula de lenguas extranjeras está históricamente muy presente y, para algunos docentes UCE, es la única opción de instrucción. Las razones que hipotéticamente explican este fenómeno son: 1) la falta de necesidad de la utilización de la L2 para alcanzar el objetivo centrado en la gramática en el curso impartido por el docente UCE; 2) las creencias que poseen los profesores UCE sobre el uso de la L1 y de la L2, y, por último, 3) la separación de la labor docente entre los profesores UNE, que se dedican a enseñar la parte práctica y la comunicación en la lengua, y los UCE, encargados de la parte formal de la lengua. Como resultado, la instrucción y la evaluación de la competencia oral se les atribuye exclusivamente a los docentes UNE (Yonekawa Takagi, 2017).

Japón no es el único ejemplo que justifica las investigaciones sobre el uso de la L2 en el aula. Djandue (2014), en su estudio sobre las dificultades de los profesores marfileños, explica que el contexto de enseñanza de español presenta un carácter altamente formal y artificial, dificultando el aprovechamiento de los beneficios para emplear la L2 en el aula. Los resultados muestran, por un lado, las creencias y percepciones del rechazo por parte de profesores y formadores sobre la exigencia de utilizar el español en clase; y, por otro, las dificultades prácticas para la explicación gramatical y de *vocabulario abstracto* y, también, la falta de competencia de los docentes en la lengua que enseñan. En este caso, igual que en Japón, la discusión no es tanto encontrar un parámetro ideal del cambio de código entre la L1 y la L2 sino cómo conseguir que el docente UCE emplee la L2 como herramienta eficaz de instrucción.

1 Utilizamos estas siglas en lugar de los términos *nativo* y *no nativo* y así evitar el empleo del adverbio *no* con connotación negativa (Yonekawa Takagi, 2017).

1.4. Profesor no nativo: ¿solo para enseñar gramática?

La teoría del *input* de Krashen (1982) formula la necesidad de la exposición a la L2 como una condición imprescindible para la adquisición de la lengua extranjera. De esta forma, el alumno sabrá desenvolverse en la lengua meta como resultado de la asimilación de la información comprensible y de la constante verificación entre la forma lingüística y su significado. Y no solo el *input* sino también la combinación con el *output* —es decir, la interacción con el interlocutor— posibilitan que el aprendiz negocie la forma y el significado para ir modificando sus hipótesis formuladas a partir del *input* anterior y llegar a resolver los problemas de comunicación.

Ahora bien, desde el punto de vista de la corrección lingüística del *input*, presumiblemente los profesores UNE poseen mayor facilidad sobre el manejo de la lengua. Al mismo tiempo, permite suponer que el docente UCE carece de intuición lingüística para ofrecer a los estudiantes *input* de la L2 socioculturalmente adecuado.

Los estudios sobre la enseñanza del inglés revelan que la mayoría de los estudiantes prefieren a los profesores UNE para las materias relacionadas con la competencia oral, pronunciación, cultura y civilización. Por otro lado, la mayoría de los alumnos asocian la gramática a los docentes UCE (Chit Cheong, 2009; Mahboob, 2004; Lasagabaster y Sierra, 2005; Rámila Díaz, 2015). Creemos que esta preferencia se debe a que, normalmente, el docente UCE es el responsable de la explicación del sistema lingüístico en la L1 del alumno y del análisis contrastivo entre la L1 y la L2. A través de esta investigación, evaluamos el estado de la cuestión en el contexto japonés.

2. Metodología de la investigación

2.1. Preguntas de investigación

Para conocer el uso que se hace del español en las aulas de las universidades japonesas, hemos formulado las siguientes preguntas de investigación: *En el aula de ELE en Japón, ¿quién utiliza el español?* y *¿qué opinan los alumnos sobre la utilización de los profesores UCE de la L2?*

2.2. Elaboración y la administración del cuestionario

Con el fin de recabar la información sobre el empleo de la L2 en el aula universitaria japonesa y para conocer las opiniones del alumnado, elaboramos un cuestionario que incluye 20 preguntas, 8 de escala Likert (de 1 a 5), 6 de respuestas

abiertas y otras 6 para conocer el perfil lingüístico del informante. En la elaboración de parte de los ítems del cuestionario nos basamos en los estudios de Zacharias (2003), Tang (2002), Galindo Merino (2004) Rolin-Ianziti y Varshney (2008), que han sido revisados y adaptados a nuestro contexto. En cuanto a la administración del reparto y la recogida del cuestionario, contamos con el apoyo de 6 profesores de tres universidades (a las que nos referiremos como A, B y C) en el área de Tokio. El período de recogida de datos fue entre el mes de junio y julio del año 2017.

En lo referente al idioma del cuestionario, teniendo en cuenta que la mayoría de los estudiantes pertenecen al nivel inicial, decidimos elaborarlo en japonés. De esta forma procuramos que la reflexión sobre el tema no les supusiera una excesiva carga y pudieran expresarse con mayor facilidad, sin limitaciones por los conocimientos de la lengua que están aprendiendo.

2.3. Participantes

El número de participantes fue de 112 (Véase Tabla 1). Todos, exceptuando los de la carrera de Estudios Hispánicos, provienen de estudios variados como Economía, Ciencias políticas o Informática. Todos están matriculados en cursos que duran 14 semanas y cada clase es de 90 minutos, dos veces por semana, y son impartidas por un profesor UNE y uno UCE. En el caso de las universidades B y C, hay una separación de la labor marcada entre el docente UNE, que se encarga de la parte comunicativa, y el UCE, del aspecto formal de la lengua. En cambio, en la universidad A no hay una separación estricta entre la gramática y la comunicación, y los profesores UNE y UCE siguen el mismo enfoque por tareas con el manual *Aula Internacional 1 (A1)* (Corpas *et al.*, 2013).

Tabla 1
Nivel y número de participantes

	Universidad A	Universidad B	Universidad C	Total
Elemental	54	21		75
Intermedio			37	37
				112

3. Resultados

3.1. Resultados

En primer lugar, respecto al empleo de la L2 para la comunicación entre el profesor UNE y el alumnado (P.1), el 64,3 % respondió que su docente UNE se

comunica con ellos siempre o casi siempre en la L2. Y el 33 % contestó que el docente UNE lo hace en español y a la vez en otros idiomas. Como resultado, según la percepción de los estudiantes, la mayoría de los docentes UNE se sirve de la L2 para establecer comunicación con los alumnos, excepto el 2,7 % que lo hace muy pocas veces.

Sobre el uso de la L2 por parte de los estudiantes cuando se comunican con el docente UNE (P.2), el 33,0 % contestó que utiliza la L2 pocas veces y el 0,9 %, nunca. El 28,6 % lo hace en la L2 en la mitad de los casos; el 29,5 %, casi siempre, y el 8 % de los participantes, siempre.

En segundo lugar, en cuanto al uso de la L2 por el docente UCE (P.5), el 83 % de los participantes contestó que han oído a los profesores japoneses hablar en español en clase muchas veces (59,8 %) y bastantes ocasiones (23,2 %). Mientras que el 12,5 % lo hace en la mitad de las ocasiones y el 4,5 % señaló que les ha oído usar la L2 pocas veces o nunca. Como es una pregunta sobre la percepción del alumno y no sobre el contenido de la comunicación en español, solo con este dato no podemos deducir que el profesor UCE se comunique en español en las clases o emplee español como lengua de instrucción.

En lo que concierne a la utilización de la L2 por parte del discente para entenderse con su docente UCE (P.6), el 17 % no lo emplea nunca y el 33,9 %, muy pocas veces. Entre estos dos grupos, la cifra alcanza el 50,9 %. Según estos datos, podemos suponer que la mitad de los estudiantes no hablan el español cuando se comunican con los profesores UCE. Señalamos, también, que el 16,1 % del alumnado japonés se comunica con su docente UCE en la L2 siempre o muchas veces y el 33 % lo hace mitad en la L1 y la L2.

Cabe destacar la respuesta de las preguntas sobre el deseo del uso de la L2 por parte del docente UCE (P.8): más de la mitad, el 56,3 % de los participantes, prefiere que los profesores japoneses nunca o pocas veces hablen en la L2 en las clases. Al 37,5 % le gustaría que en clase se utilizara la L1 y la L2. Y solo el 6,3 % quiere que el docente japonés utilice el español en el aula.

Las respuestas de la pregunta acerca de la efectividad del uso de la L2 para el aprendizaje (P.12) contradicen el rechazo al empleo de la L2 por el docente UCE (P.8). El 64,3 % de los aprendices piensa que sería mejor *aprender español en español*. El 25,9 % defiende el uso mixto de la L1 y la L2 y, el 9,8 % lo ve poco positivo.

En la tabla 2 exponemos el resultado de las preguntas 1, 2, 4, 5, 6, 8, 11 y 12 de la escala Likert (de 1 a 5) sobre el empleo de la L2 en el aula. Las cinco escalas representan lo siguiente: 5 (100 %, siempre), 4 (75 % casi siempre), 3 (50 %, la mitad de los casos), 2 (25 % pocas veces) y 1 (0 % nunca).

Tabla 2
Resultado de las preguntas acerca del uso de la L2

		5 (100 %)		4 (75 %)		3 (50 %)		2 (25 %)		0 %	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
P.1	¿Tu profesor nativo se comunica contigo en español?	27	24,1%	45	40,2 %	37	33,0 %	3	2,7 %	0	0 %
P.2	¿Te comunicas con tu profesor nativo en español?	9	8,0 %	33	29,5 %	32	28,6 %	37	33,0 %	1	0,9 %
P.4	¿Tu profesor japonés se comunica contigo en español?	3	2,7 %	24	21,4 %	61	54,5 %	23	20,5 %	1	0,9 %
P.5	¿Has visto u oído alguna vez a los profesores japoneses hablar en español?	67	59,8 %	26	23,2 %	14	12,5 %	3	2,7 %	2	1,8 %
P.6	¿Te comunicas con tu profesor japonés en español?	3	2,7 %	15	13,4 %	37	33,0 %	38	33,9 %	19	17,0 %
P.8	¿Quieres que el profesor japonés utilice el español en clase?	1	0,9 %	6	5,4 %	42	37,5 %	47	42,0 %	16	14,3 %
P.11	¿Crees que es mejor aprender español con un profesor nativo para mejorar tu español?	17	15,2 %	39	34,8 %	46	41,1 %	8	7,1 %	2	1,8 %
P.12	¿Crees que aprenderías mejor si tu clase de español fuera en español?	26	23,2 %	46	41,1 %	29	25,9 %	9	8,0 %	2	1,8 %

3.2. Observación

Analizado los datos, interpretamos que los estudiantes entienden que el manejo de la L2 por el docente UNE es algo natural y lo dan por sentado. En parte se debe a que el docente UNE normalmente se encarga de las actividades relacionadas con la práctica oral de la lengua. Por ello, ser profesor nativo tiene legitimada la utilización de la L2 y los alumnos esperan que actúe así. Además, tienen la percepción de que el empleo de la L2 es una estrategia efectiva para el aprendizaje en la clase del docente UNE.

En cambio, los aprendientes no esperan que el profesor UCE utilice la L2 y muestran cierto rechazo a que el docente UCE se convierta en otro profesor *cuasi nativo* y obstaculice así la comunicación y la comprensión.

A continuación, mostramos algunas opiniones de los participantes sobre la razón por la cual prefieren que el docente UCE no emplee la L2. La mayoría de los que respondieron negativamente ante el uso de la L2 por parte del profesor UCE no han añadido ninguna observación. Aunque el número es escaso, podemos asumir que el aprendiz muestra rechazo; pero, no obstante, sostiene a la vez la necesidad de exponerse a la L2 a medida que avanza el dominio de la misma.

No, porque estoy en el curso básico. Pero si estuviera en el curso del nivel avanzado, sí me gustaría que el profesor usara el español. (Estudiante n.º 13)

Los profesores nativos no hablan mucho japonés, por lo tanto, quiero que los profesores japoneses completen lo que falta. (Estudiante n.º 36)

Porque no entiendo. Cuando hago preguntas sobre las dudas, quiero que me expliquen en japonés. Porque si no, no comprenderé ni siquiera lo que no entiendo. (Estudiante n.º 64)

Ahora no. Pero cuando yo llegue a cierto nivel, creo que es mejor que me expliquen en español (Estudiante n.º 70).

Por otro lado, recogemos algunos de los numerosos comentarios de los participantes que valoraron el empleo de la L2 o la utilización combinada de la L1 y la L2 por parte del docente UCE (P.8).

Creo que podré concienciarme del objetivo de aprendizaje de lenguas extranjeras si veo a una persona japonesa usar el español. Creo que los profesores japoneses podrían ser un modelo fantástico (Estudiante n.º 1).

Porque quiero escuchar cómo hablan español las personas japonesas (Estudiante n.º 4).

Creo que me da ánimo ver a las personas japonesas hablar español. Y pienso que, viéndolas, la barrera psicológica que tengo ante hablar puede que baje (Estudiante n.º 35).

No me gustan las clases en las que solo se explica la gramática. Y yo veo a los profesores japoneses como una muestra ideal del aprendiente de español (Estudiante n.º 47).

Yo creo que los profesores japoneses saben usar un español comprensible para nosotros japoneses y para nuestro nivel (Estudiante n.º 66).

Quiero que usen el español ellos primero, porque si ellos no lo hacen, nosotros nunca lo haremos (Estudiante n.º 74).

Porque el hecho de que una persona japonesa hable español es admirable (Estudiante n.º 94).

Porque pienso que los profesores japoneses saben moderar la dificultad del español dependiendo de nuestro nivel de comprensión más que los profesores nativos (Estudiante n.º 110).

A través de estas opiniones, comprobamos que las imágenes que tienen los estudiantes del docente UCE se categorizan principalmente en tres aspectos: 1) como modelo de usuario de la L2 y de aprendiz con éxito; 2) como docente con capacidad de control del grado de dificultad del *input* en la L2, y, 3) como docente que comprende las dificultades que tienen los aprendices de la L2 por haber sido estudiante.

Creemos que estos puntos de vista representan las dos caras de la misma moneda de la opinión negativa sobre el empleo de la L2 por parte del docente UCE. Los comentarios de los estudiantes n.º 13 y 70 son relevantes, ya que ponen en evidencia que no se sienten capaces de comunicarse en la L2 sin llegar a un nivel superior. La barrera psicológica es muy alta para dar el primer paso de comunicarse en español. Pensamos que es el resultado de anteriores modelos educativos centrados en inculcar al estudiante la idea de que la meta del aprendizaje de una lengua extranjera es convertirse en hablantes *cuasi nativos* y que, por ello, se impone el modelo del hablante nativo como el único ejemplo para seguir. En nuestra opinión, esta idea presenta carencias, puesto que la idea de *ser nativo de una lengua* es un constructo abstracto.

4. Conclusiones

Los resultados de este estudio muestran que las oportunidades de comunicarse en la L2 para los estudiantes se limitan a los intercambios con el docente UNE. Además existe cierta reticencia hacia el empleo de la L2 en las clases con el docente UCE. Los datos revelan también que, cuando los estudiantes se encuentran en la fase inicial del aprendizaje, conciben la comunicación en la L2 como una competencia inalcanzable, pues es necesario *ser como un hablante nativo*.

Al mismo tiempo, las voces de los estudiantes nos sirven de reflexión sobre el papel docente que asume el colectivo UCE, no solo como profesores que explican la gramática en la L1, sino como modelo de usuarios de la L2, que comprenden las dificultades de los estudiantes. Y esto coincide con la afirmación de investigadores como Cook (2002) sobre las ventajas de ser hablante *no nativo* de la lengua.

En conclusión, desde el punto de vista de la formación del profesorado no nativo, las percepciones del discente nos muestran la necesidad de contar con una formación profesional para el docente UCE sobre el papel del español en el aula y la técnica de alternancia de la L1 y la L2 como herramienta de instrucción eficaz y premeditada acorde con el estadio de aprendizaje del alumnado.

Referencias bibliográficas

- AUERBACH, E. R. (1993). Reexamining English Only in the ESL Classroom, *TESOL Quarterly*, 27(1), pp. 9-32.
- CHIT CHEONG, M. S. (2009). Native or Non-Native? Exploring Hong Kong students' perspectives, *Papers from the Lancaster University Postgraduate Conference in Linguistics & Language Teaching*, 4, pp. 93-97.
- COOK, V. J. (ed.) (2002). *Portraits of the L2 user*. Reino Unido: Multilingual Matters.
- CORPAS *et al.* (2013). *Aula Internacional 1. Curso de español. Nueva edición*. Barcelona: Difusión.
- DJANDUE, B. D. (2012). La influencia de los estereotipos en el aprendizaje del español como Lengua Extranjera (E / LE) en Costa de Marfil, *Revista electrónica de Didáctica de ELE*, 24, pp. 1-12. Disponible en: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/98035> [consulta: 15, octubre, 2018].
- GALINDO MERINO, M. (2012). *La lengua materna en el aula de ELE*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcrn564> [consulta: 1, octubre, 2018].
- KRASHEN, S. D. (1982). *Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, S. D., y TERRELL, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Londres: Prentice Hall Europe.
- LASAGABASTER, D., y SIERRA, J. M. (2018). The Nativeness Factor: An Analysis of Students' Preferences, *International Journal of Applied Linguistics*, 169(2), pp. 21-43.
- MACARO, E. (2001). Analyzing Student Teachers? Codeswitching in Foreign Language Classrooms: Theories and Decision Making, *The Modern Language Journal*, 85(4), pp. 531-548.
- MAHBOOB, A. (2004). Native or nonnative: What do students enrolled in an intensive English program think?. En: L. Kammhi-Stein (ed.). *Learning and teaching from experience: Perspective on nonnative English speaking professionals*, pp. 121-147. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- MANTÍN MARTÍN, J. M. (2001). Nuevas tendencias en el uso de la L1, *Elia*, 2, pp. 159-169.
- RÁMILA DÍAZ, N. (2015). Students preferences regarding native and non-native teachers of English at a university in the French Brittany, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 173, pp. 93-97.

- ROLIN-IANZITI, J., y VARSHNEY, R. (2008). Students' Views Regarding the Use of the First Language: An Exploratory Study in a Tertiary Context Maximizing Target Language Use, *Canadian Modern Language Review*, 65(2), pp. 249-273.
- TANG, J. (2002). Using L1 in the English classroom, *English Teaching Forum*, 40(1), pp. 36-43.
- YONEKAWA TAKAGI, K. (2017). Evaluación de la competencia oral para la formación del aprendiente autónomo: análisis del estado actual en las universidades japonesas, *Cuadernos CANELA*, 28, pp. 102-128. Disponible en: <http://www.cuadernoscanela.org/index.php/cuadernos/article/view/87> [consulta: 30, octubre, 2018].
- ZACHARIAS, N. T. (2003). *A survey of tertiary teachers' beliefs about English language teaching in Indonesia with regard to the role of English as a global language*. Tesis doctoral inédita. Thailand University. Disponible en: <https://www.asian-efl-journal.com/2327/thesis/a-survey-of-tertiary-teachers-beliefs-about-english-language-teaching-in-indonesia-with-regard-to-the-role-of-english-as-a-global-language-/#squelch-taas-tab-content-0-3> [consulta: 10, octubre, 2018].

Recursos en Internet para la enseñanza y el aprendizaje del español en universidades chinas

ZHANG MENGLU

Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong

1. Introducción

Hoy en día, el número de internautas chinos está creciendo constantemente. Según un informe estadístico publicado por el Centro de Información de Internet de China¹ (CNNIC) en enero de 2018, hasta diciembre de 2017, el total de internautas chinos alcanzó 772 millones, y la tasa de penetración fue del 55.8 %, que excede el 4.1 % del promedio global (51.7 %) y el 9.1 % del promedio asiático (46.7 %).

Internet incluye una cantidad casi infinita de documentos de todos los tipos y para todos los gustos. Se trata de un nuevo medio de comunicación a escala supranacional. «Su ventaja consiste en ayudar a los participantes a desarrollar las competencias comunicativas, colaborando y compartiendo información». (Sloep y Berlanga, 2011: 56) En el ámbito académico, Internet nos sirve como fuente de información y materiales, sin limitaciones didácticas de espacio y tiempo, facilitar la interacción entre el alumnado y el profesorado, así como reforzar la enseñanza fuera del aula y desarrollar el pensamiento del alumno.

Este artículo analiza el resultado de la encuesta de los estudiantes chinos de dos universidades chinas², cuyos objetivos son: conocer el nivel de aplicación de los recursos y herramientas en línea de los estudiantes, así como investigar y promover la integración del modelo de «Internet + enseñanza y aprendizaje del español».

1 *China's online population hits 772 mln report*. CNNIC. Disponible en <http://usa.chinadaily.com.cn/a/201801/31/WS5a71a5dda3106e7dcc13a025.html> [consulta: 20 de octubre, 2018].

2 Los estudiantes encuestados son: 88 estudiantes del Departamento de Español y Portugués de la Universidad de Estudios Internacionales de Beijing (mayo de 2015), 68 estudiantes de la Facultad de Español de la Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong (marzo de 2018).

2. Impacto de Internet en los jóvenes universitarios chinos

En la educación tradicional centrada en el docente, quien transmite en forma activa sus conocimientos al alumno y este los recibe en forma pasiva, no se pueden desarrollar plenamente las habilidades de comunicación de los estudiantes ni les permite expresarse, hacer preguntas o dirigir su propio aprendizaje libremente. Por lo tanto, esta forma educativa está siendo reemplazada gradualmente por la educación centrada en el estudiante, quien puede planificar y elegir el contenido y la forma del aprendizaje de acuerdo con sus necesidades y habilidades.

Una de las consecuencias del crecimiento vertiginoso de Internet reside en que cada año recibimos en nuestras universidades a un mayor número de estudiantes que ya están acostumbrados a utilizarla. «La generación de los 90»³ que ingresaron en la universidad han crecido en un nuevo tipo de sociedad llamada «sociedad de la información» o «sociedad del conocimiento» desde el día en que nacieron. Viven permanentemente en el mundo de las redes virtuales y conectan su teléfono inteligente con las redes inalámbricas en todas partes y en cualquier momento.

En 2015 y en 2018, realizamos una encuesta a los estudiantes de la Facultad de Español de dos universidades de China. De entre los 156 estudiantes encuestados, ante a la pregunta *¿Cuándo fue tu primer contacto con Internet?*, solo una persona eligió *cuando ingresó en la universidad*. El resto, que eligió *preescolar, escuela primaria y escuela secundaria* alcanzó la cifra de 12, 123 y 20 personas, respectivamente, lo que representa el 7.7 %, el 79 % y el 13 % de los encuestados.

En respuesta a la pregunta *¿Cuántas horas llevas navegando por Internet todos los días?*, el 43 % eligió *3 horas*, el 45 %, *3-5 horas* y el 12 %, *5-8 horas o más*.

Al responder a la pregunta *¿A qué hora accedes habitualmente a Internet?*, los que optaron por *navegar por Internet en cualquier momento* alcanzaron el 64 %. Entre el resto que optó por «navegar en tiempo determinado», el 67 % eligió *el fin de semana*, el 43 % *en el almuerzo*, el 28 % *cuando estudia por la noche* y el 25 % *en la cena*.

Con respecto a la pregunta *¿Qué haces en Internet?*, el 85 % eligió *consultar informaciones*, y los que eligieron *charlar, hacer las tareas y ver películas o telenovelas* representaron el 77.7 %, 69 % y 63.5 %, respectivamente.

Al responder a la pregunta *¿Internet es malo para el aprendizaje?* solo el 5 % eligió *Sí, muy malo*. El 20 % eligió *Sin ninguna influencia negativa*. El 75 %

3 La generación de los 90 se refiere a los niños y jóvenes que nacieron desde el comienzo de 1990 hasta 2000.

consideró que *El acceso a Internet solo tiene un poco de impacto negativo en el aprendizaje.*

Los datos anteriores muestran que en la actualidad, los universitarios chinos están expuestos a Internet desde una edad temprana y pasan largas horas en Internet todos los días. Los recursos tecnológicos en línea permite un nivel de aprendizaje personalizado sin precedentes. La enseñanza centrada en el estudiante enfatiza el uso de la tecnología para cumplir con los objetivos de aprendizaje. En consecuencia, aplicar adecuadamente los recursos y herramientas en línea y guiar activamente a esta generación «adicta a los teléfonos inteligentes» para combinar el interés con el aprendizaje constituyen un tema inevitable en la enseñanza de idiomas.

3. Recursos en línea para la enseñanza y el aprendizaje del español

La encuesta muestra que el 69 % de los estudiantes tuvo el primer contacto con páginas web en español después de ingresar en la universidad bajo la orientación del profesorado; el 25 % después de matricularse a la facultad de español y el 6 % tuvo contacto con las redes españolas en la escuela secundaria. «Los objetivos de la enseñanza de idiomas han pasado de la competencia lingüística a la competencia comunicativa e intercultural». (Trujillo, 2002: 407) En la sociedad de la información, Internet figura como un medio importante para fomentar estas competencias. Por lo tanto, desde el momento en que los estudiantes entraron en contacto con el español, los docentes deberían guiarles consciente y sistemáticamente en la aplicación adecuada de los recursos en línea.

3.1. Buen ayudante para la comprensión auditiva

Escuchar es la regla básica que tienen que seguir para aprender cualquier idioma. En la actualidad, los recursos auditivos en español en Internet son ricos y variados. «Existe una gama enorme de sitios en la web de tipo oficial, es decir, que representan a organismos de varios tipos, sean públicos, comerciales o bien voluntarios». (Shade, 1999: 1023). Estos recursos suplementarios complementan los de la clase. Sobre todo, los estudiantes pueden encontrar materiales auditivos correspondientes a su nivel de español. La encuesta muestra que los estudiantes chinos conocen los siguientes enlaces de audición y vídeo en español: CCTV Canal de español (<http://espanol.cntv.cn/>), 72 personas, que representan el 46 %; Radio International de China (<http://espanol.cri.cn/>), 22 personas, que representan el

14 %; Radio y Televisión Española (<http://www.rtve.es/>), 23 personas, que representan el 14 %; otros enlaces, 25 personas, que representan el 16 %.

Podemos acceder a todos los recursos de audición y vídeo de España y América Latina a través de dos páginas web. Una es Alaup (<http://www.alaup.com/TV%20y%20Radio.html>), que contiene todos los canales de radio y televisión existentes en España. Otra es el Centro de Información de Red Latinoamericana (Lanic: <http://www.lanic.utexas.edu/la/region/television/>), que incluye las principales radios y televisiones de 25 países.

Bajo la orientación del profesorado, si los alumnos están acostumbrados a escuchar los materiales auditivos cada día, pueden dominar diferentes tonos, acentos y entonaciones de países de habla hispana y mejorar la comprensión auditiva.

3.2. Un buen compañero para la expresión y las interacción orales

Como se sabe, hablar español con nativos con la mayor frecuencia posible es una forma provechosa para mejorar el nivel de expresión e interacción orales, pero esto está limitado por el entorno externo, especialmente para los estudiantes chinos porque es un poco difícil conocer o hacerse amigo de los nativos en la vida real. En este caso, Internet, siendo una herramienta para la comunicación interpersonal, les permite a los estudiantes usar las funciones interactivas para realizar diálogos. Hoy en día, entre los sinohablantes, se ha popularizado significativamente el uso del chat de voz en línea, por ejemplo, WeChat, QQ, Skype, etc. Por lo tanto, usar activamente estas herramientas para llevar a cabo chats individuales o discusiones grupales con otros estudiantes chinos que aprenden español o hispanohablantes ayudará a mejorar rápidamente el nivel de expresión e interacción orales.

3.3. Recursos ricos para la comprensión de lectura

Leer todo lo que pueda es una de las herramientas más potentes para mejorar la comprensión de lectura. Las personas que leen textos en el idioma que están estudiando, saben más vocabulario y escriben textos mejores que las que no tienen esa costumbre.

Se calcula que existen unos 500 millones de internautas. De ellos, 22 millones utilizan el español (4.5 %) frente a 220 millones (45 %) que usan el inglés. Se estima que se pueden encontrar unas 2200 millones de páginas web: 1400 millones están en inglés y 120 millones en español, tan solo un 5 %. (Vilches y Sarmiento, 2011: 118)

A pesar de eso, para los estudiantes chinos, los recursos de lectura en español son muy ricos en el ciberespacio. Si dominamos técnicas de búsqueda, es muy conveniente buscar los materiales en español que necesitamos. En la actualidad, se ven artículos en Internet escritos por personas de países hispanohablantes y una gran cantidad de textos adaptados para fines de aprendizaje. Por ejemplo, *Lecturas paso a paso* del Centro Virtual Cervantes (<http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas>), cuyos textos se escriben con un lenguaje más parecido al que se usa en la vida cotidiana.

Además de lecturas literarias, leer prensa española también constituye una eficiente manera de mejorar la comprensión lectora.

En la actualidad, los principales periódicos de todo el mundo han logrado el desarrollo en línea. Se puede acceder a toda una gama enorme de periódicos tanto nacionales como regionales y locales. Lo que es más, algunos de ellos en su versión electrónica incluyen artículos o secciones que no aparecen sobre el papel impreso; varios de ellos hacen disponibles archivos de ediciones anteriores. (Shade, 1999: 1022)

La industria de periódicos en línea se ha convertido en un nuevo formato y plataforma para que los periódicos sobrevivan, lo que ha cambiado enormemente los hábitos y métodos de lectura de los lectores. Las condiciones creadas por estos periódicos electrónicos también proporcionan una gran cantidad de materiales de aprendizaje.

La encuesta muestra que los estudiantes chinos conocen los siguientes enlaces extranjeros en español: *El País* (www.elpais.es), 55 personas, que representan el 35 %; *ABC* (www.abc.es), 35 personas, que representan el 22 %; *El Mundo* (www.elmundo.es), 16 personas, que representan el 10 %; *La Vanguardia* (<http://www.lavanguardia.com>), 8 personas, que representan el 5 %; otras prensas, 37 %.

Podemos acceder a todos los periódicos en español a través de dos páginas web. Una es kiosko (<http://kiosko.net/es/>), que incluye todo los periódicos de España. Otra es Virtual-Spain (http://www.virtual-spain.com/periodicos_de_latinoamerica.html), que incluye toda la prensa de 19 naciones latinoamericanas y centroamericanas.

3.4. Plataforma interactiva para expresión e interacción escritas

Internet es una herramienta maravillosa que permite interconectar a millones de personas. Aquí existen correos electrónicos, tableros de anuncios, salas de chat y de debate, buzones de profesores y técnicas de resolución de problemas. Todos los usuarios pueden participar haciendo comentarios o preguntas.

Por un lado, los estudiantes pueden expresar su personalidad o intereses, así como comunicarse con los jóvenes tanto de China como de los países de habla

hispana. El tema de la comunicación puede ser experiencias de aprendizaje, u otros temas de interés común. Por otro lado, Internet ofrece oportunidades para que el docente pueda monitorear el progreso y el compromiso, seguir el pensamiento de los estudiantes y evaluar las competencias de forma digital. El profesorado puede responder a las preguntas, solucionar problemas y realizar una revisión de las tareas a tiempo.

En resumen, los recursos en línea se han convertido en una base de datos indispensable para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Les permitirán a profesores y alumnos aprovechar las nuevas tecnologías para lograr un aprendizaje de español más autónomo, lúdico y moderno. Estos materiales nos sirven de complemento con los que enriquecer y variar la dinámica de la clase.

4. Medidas para fortalecer la aplicación de recursos didácticos en Internet

La encuesta muestra que solo el 30 % de los estudiantes visita regularmente los sitios web en español. ¿Por qué no lo hace el resto? Entre ellos, el 40 % no conoce dónde están distribuidos los recursos de aprendizaje de español en Internet. El 60 % no tiene la capacidad suficiente para buscar y explotar los recursos que necesitan debido a limitaciones ambientales y tecnológicas. Con respecto a este fenómeno, planteamos las siguientes propuestas y estrategias.

4.1. La integración curricular

Según el pedagogo chino Wu Jiang (2009: 44), la integración curricular «se refiere al proceso de articular todos los elementos y componentes del sistema didáctico» (traducción propia). De esta forma se conecta lo que ya se conoce con lo que se está aprendiendo, así como las diferentes formas de aplicar este conocimiento. Cuando integramos el currículo, reforzamos el conocimiento ya presentado y se propicia un aprendizaje efectivo. En la era de la información, el docente no solo debería dominar la habilidad de buscar y aplicar los recursos en red para la enseñanza y el aprendizaje del español, sino también integrarlos en el currículo.

Los resultados de los cuestionarios reflejan que el 45 % de los estudiantes cree que la aplicación de los recursos en red es la «tendencia» en la enseñanza y el aprendizaje del español; el 80 % cree que tanto las universidades como los docentes deben «fortalecer la orientación» en este sentido. Mientras tanto, el 35 % cree que «hay que establecer una asignatura optativa sobre este aspecto». El 4 % cree que «es necesario establecer una asignatura obligatoria en este ámbito».

Con ello, podemos concordar que integrar los recursos en línea es hacerlos parte del currículum, enlazarlos armónicamente con los demás componentes del currículum. Es utilizarlos como parte integral del currículum y no como un apéndice, no como un recurso periférico. (Sánchez, 2003: 52)

En consecuencia, para respetar la tendencia y adaptarnos a las características del estudiante, en 2017, nuestra universidad (GDFSU) ha establecido una asignatura obligatoria titulada *Lectura de Materiales en Español en Internet* para los alumnos del tercer curso en el segundo semestre. Cada semana se imparten dos clases. Antes de la clase, la profesora prepara un tema para que cada estudiante busque un artículo relacionado en Internet. En clase, la profesora organiza la discusión, en la que todo el mundo participa para explicar las razones por las que elige el artículo y hace un resumen de su contenido. Los compañeros pueden hacer preguntas y comentarios. La profesora también explica el texto preparado y analiza tipologías, perspectivas de los autores, contexto social, estilo de escritura de todos los artículos presentados. El objetivo de la asignatura es formar la capacidad de búsqueda de informaciones, comprensión lectora, competencia de hacer resumen y analítica.

4.2. Formación de la capacidad de aprendizaje en red

En mayo de 2015, la Academia China de Ali publicó un libro titulado *Internet + espacio ilimitado en el futuro*⁴, en el que propone una hipótesis audaz sobre el futuro de la educación en Internet. El libro hace hincapié en que el cambio de Internet nunca se detiene. Imagínese: el modo de enseñanza tradicional morirá y los estudiantes dependerán cada vez menos de los profesores, quienes se sustituirán por la tecnología. Con su desarrollo tan vertiginoso, probablemente esta hipótesis se convertirá en una realidad en el futuro. Los docentes del español están obligados a seguir el ritmo de los tiempos cambiantes y no dejar de aprender y dominar la tecnología de la información, sobre todo, en lo que se refiere a los recursos disponibles en el proceso de enseñanza. El docente ya no es una persona que solo predica el conocimiento, sino un orientador que ofrece métodos de búsqueda y aplicación de informaciones.

El aprendizaje en red se trata de una forma de aprender que se produce cuando las tecnologías de la información y la comunicación son utilizadas para promover conexiones entre individuos que comparten una situación de aprendizaje: de este

4 Institute Ali. (2015): *Internet+: Unlimited Space in the Future*. Beijing: People's Publishing House.

modo, los estudiantes se relacionan entre sí, con sus tutores o docentes y/o con la comunidad de aprendizaje y sus recursos.⁵

El aprendizaje en línea tiene características de 4A (*Anytime, Anywhere, Anyway, Anybody*). Es decir, cualquier persona puede aprender en cualquier momento, en cualquier lugar y de cualquier forma.

En la reforma fundamental de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, es de suma importancia cultivar el espíritu innovador y la capacidad práctica de los estudiantes, sobre todo, su capacidad informática. Como se mencionó anteriormente, Internet repercute y cambia enormemente el estilo de aprendizaje de los estudiantes universitarios. El aprendizaje pasivo está sustituyendo por el aprendizaje autónomo, explorador, investigador y colaborativo. Los estudiantes no solo aprenden a navegar por diferentes programas de aprendizaje, sino también a dominar habilidades para participar en el intercambio de documentos y opiniones, incorporar materiales en sus tareas, completar conocimientos fuera del aula, etc.

4.3. Mezcla los recursos didácticos tradicionales con los de Internet

«Los recursos didácticos se clasifican en textos impresos (manual, libros, bibliotecas, etc.), material audiovisual (películas, vídeos, etc.), tableros didácticos (pizarra tradicional) y medios informáticos (Internet)». (Moya Martínez, 2010: 1-2). Entre ellos, Internet ya es el presente de nuestros alumnos y es una herramienta poderosísima a nuestro alcance, como lugar de encuentro virtual, como medio de comunicación y como fuente de informaciones diversas, pero también como lugar donde publicar nuevos contenidos.

En la actualidad, diferentes organismos e instituciones educativas en España han abierto un gran número de foros, blogs, webs institucionales, portales educativos para el aprendizaje de español sin ánimo de lucro, en los que han diseñado y creado recursos peculiares de aprendizaje en línea de acuerdo con sus respectivos conceptos educativos u objetivos de aprendizaje. En el contexto digital, los recursos de aprendizaje de la lengua española de buena calidad se comparten por todos y cada uno tiene acceso a ellos.

Por ejemplo, el actual *Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas*⁶ (de adelante

5 Goodyear, P.; Banks, S. Hodgson, V.; Mcconnell, D. eds. (2004): *Advances in Research on Networked Learning*, Londres: Kluwer Academic Publishers y Alejandra Bocanegra .

6 Comité de Orientación de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de Escuelas Superiores (1998): *Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas*, Shanghai: Foreign Language Education Press.

Programa) estipula que el punto clave de los alumnos del primer curso es la pronunciación y que el alumnado puede entender el lenguaje de la vida cotidiana y entablar conversaciones o presentaciones sencillas. Cuando el profesor dicta la primera y la segunda unidad con el manual *Español Moderno*⁷, de acuerdo con el contenido de presentarse y presentar a otros, puede guiarles a visitar el sitio web NoComprendo ([http://www.nocomprendo.es/curso_de_espa %C3 %B1ol_online](http://www.nocomprendo.es/curso_de_espa%C3%B1ol_online)) y hacer clic en el curso A1 y Lección 1, porque los textos tienen el mismo grado de dificultad. Y además, existen grabaciones de textos, transcripciones, listas de vocabulario y explicaciones de gramática. Si se hace una combinación de manuales tradicionales y recursos en Internet, se les da acceso a materiales de la vida cotidiana auténticos y mejora la eficiencia didáctica.

Según el *Programa*, el enfoque de la enseñanza de los estudiantes del segundo curso consiste en entender los temas de la vida social de los países de habla hispana, noticias de Radio Internacional de China, así como adquirir los hábitos de leer libros literarios y periódicos de los países hispanohablantes. En la clase de lectura, se utilizan *Español Moderno: Libro de lectura 2*⁸ y *Lectura en español 2*⁹, en los que se seleccionan cuentos breves y artículos sobre la cultura, la historia y la sociedad de los países hispanohablantes. Como materiales complementarios, los profesores pueden recurrir a recursos en línea, tales como el sitio web del Instituto Cervantes, que proporciona materiales de lectura primaria. Además, para que el alumnado conozca los acontecimientos y noticias más recientes de los países hispanohablantes, los profesores pueden indicarles los sitios web de periódicos españoles, que les permite formar el hábito del seguimiento diario de las últimas noticias e informaciones, acumular el vocabulario de los temas de actualidad, y enriquecer constantemente sus conocimientos. Este tipo de ejercicio, en los que no es necesario invertir mucho tiempo todos los días, debe perseverarse. De esta forma los estudiantes pueden mejorar significativamente la comprensión de lectura.

7 Dong Yansheng, Liu Jian. (2014): *Español Moderno*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press. Este manual es considerado la «Biblia» en la China continental y, de hecho, supone la base de los exámenes de carácter estatal de español como especialidad de nivel 4 y 8 (EEE4 y EEE8).
García, A. y Becerra Bolaños, A. (2015): El español en/desde China: a propósito del examen nacional EEE4, *Revista de Filología y Lingüística* de la Universidad de Costa Rica. 41(2), pp. 133-145.

8 Zheng Shujiu, Zheng Wen. (2012): *Español Moderno 2: Libro de lectura*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

9 Yu Man, Miao Jianhua. (2009): *Lectura en español 2*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.

5. Conclusiones

Internet es hoy el principal medio de información y comunicación del que disponemos y está cambiando profundamente la vida diaria y los métodos de enseñanza y aprendizaje. En la era de la información, no solo las universidades, sino también los docentes y estudiantes deben adaptarse a esta tendencia y conocer sus peculiaridades. Basándonos en el nivel existente de conocimiento y aplicación de los recursos y herramientas en línea de los estudiantes, debemos promover aún más la integración curricular, tomar medidas oportunas para favorecer y fomentar la formación en el uso fundamentado y motivado de este poderoso recurso didáctico en nuestras aulas, así como combinar los recursos didácticos tradicionales con los en línea, con el fin de lograr los objetivos de la enseñanza de idiomas, que es formar la competencia lingüística, comunicativa e intercultural de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- FLORES RIVERA, L. D. y MELÉNDEZ TAMAYO, C. F. (2017). Variación de la autonomía en el aprendizaje, en función de la gestión del conocimiento, para disminuir en los alumnos los efectos del aislamiento, *Revista de Educación a Distancia*, 54. Disponible en: https://www.um.es/ead/red/54/flores_melendez.pdf [consulta: 3 de octubre, 2018].
- MOYA MARTÍNEZ, A. M.. (2010). Recursos didácticos en la enseñanza, *Innovación y experiencia educativas*, 26, pp. 1-9. Disponible en: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_26/ANTONIA_MARIA_MOYA_MARTINEZ.pdf [consulta: 20 de octubre, 2018].
- SÁNCHEZ, J. H. (2003). Integración curricular de las TICs: conceptos e ideas, *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), pp. 51-65.
- SHADE, M. (2000). Cómo usamos Internet los profesores de ELE. *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Vol. 2, pp. 1019-1030
- SLOEP, P. y BARLANGA HEERLEN, A. (2011). Redes de aprendizaje, aprendizaje en red. *Comunicar*, 37, pp. 55-63.
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2002). Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: de la competencia lingüística a la competencia intercultural. En: Herrera Clavero, Francisco y Roa Venegas, José María (coord.). *Inmigración, interculturalidad y convivencia*, pp. 407-417.
- VILCHES, F. y SAMIENTO, R. (2011). El español en la Red: análisis de un despropósito. En: Vilches, Fernando. (coord.). *Un nuevo léxico en la Red*. Madrid: Dykinson, S. L., pp. 117-149
- WU JIANG (2009). *Modern Educational Technology Course*. Beijing: Tsinghua University Press.

Análisis contrastivo y transferencia de retrocomunicación de apoyo entre sinohablantes e hispanohablantes¹

ZHANG ZHIZHI

Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong

1. Introducción

Hace 11 años, empecé a llevar a cabo una investigación sobre la comunicación intercultural entre los chinos y los españoles. En las entrevistas que realicé, un empresario español, el señor A, me dijo que a los chinos nos gustaba decir «sí, sí», aunque no estuviéramos de acuerdo con el interlocutor. Y eso a los chinos nos cuesta mucho trabajo entenderlo.

Un día, él quería comprar un vaso especial. Describió a la dependienta la forma del vaso, su altura, etc. Mientras él decía todo esto, la chica le decía «sí, sí». Al final, él le preguntó a la chica: «¿Cómo es el vaso?» Y esta le contestó: «No lo sé».

El me dijo: «[...] nos pasa cada día, que nos dicen: “Sí, sí”, pero quieren decir: “No he entendido nada”. [...] O sea, cuando me dicen “sí”, sé que me han entendido. Pero si dicen: “Sí, sí”, yo sé que quieren decir “no, no”».

Una de las personas chinas entrevistadas, la señora B, está casada con un señor español. Ella me comentó que un día mientras comían, su marido le estaba hablando, aunque ella le estaba escuchando con mucha atención, su marido no estaba contento, porque pensaba que ella no le escuchaba.

1 Este artículo forma parte de los siguientes proyectos de investigación:

- 1) 中国西班牙语学习者在跨文化交际中的话轮转换方式的多模态研究（教育部人文社会科学研究青年基金项目。项目批准号：16YJC740096）
- 2) 在华西班牙企业跨文化交际中的信任问题研究（广东省高等教育“创新强校工程”项目资助。项目批准号：GWTP-FT-2014-06）
- 3) 西汉商务联络口译学生译员的跨文化交际问题研究（广东省普通高校优秀青年创新人才培养计划项目资助。立项编号：2015WQNCX023。广东外语外贸大学2015年度校级科研项目资助。立项编号：15Q13）

Otro día, toda la familia salió a pasear. La mujer tenía que cuidar al niño cuando caminaba. Mientras su marido le hablaba, ella le escuchaba, pero sin perder de vista nunca a su hijo, porque solo tenía un año y medio, y temía que se cayera. Su marido tampoco estaba contento, volvió a decir que su mujer no le escuchaba.

A la señora B le parecía que cuando ella hablaba, su marido le interrumpía con frecuencia. Para ella, lo que decía su marido, no eran interjecciones, sino oraciones completas.

¿Por qué al señor A le parece que cuando los chinos decimos «sí, sí», queremos decir «no, no»? ¿Por qué a la señora B le parecía que estaba escuchando con mucha atención, pero su marido pensaba que no?

Estos malentendidos tienen mucha relación con las diferencias de los modelos de *retrocomunicación* en chino y en español.

Antes de empezar, quiero decir que las culturas de todos los países y regiones merecen el mismo respeto. De la misma manera, las personas merecen también el mismo respeto. Por tanto, no pretendo señalar que determinados comportamientos dentro de una cultura dada son buenos, y que los de otra cultura no lo son. Cada conjunto de comportamientos y actitudes que engloban una cultura puede tener sus ventajas. Y, a este respecto, la diversidad cultural nos ha ofrecido y seguirá ofreciéndonos numerosas oportunidades para resolver problemas a los que nos enfrentamos los seres humanos.

2. Estudios previos sobre la *retrocomunicación*

2.1. Definiciones

Gran parte de la bibliografía sobre *turnos de conversación / retrocomunicación / feedback / turnos de apoyo* ha revelado la importancia de la *retrocomunicación* y las características en idiomas como el inglés, el español y el chino. Debido a los contactos cada vez más frecuentes entre España y China, es necesario hacer un análisis contrastivo sobre la forma de *retrocomunicación* en español y en chino.

En inglés se usan los términos *listener response* (Fries, 1952), *feedback* (Leavitt y Mueller, 1951), *backchannel communication* (Yngve, 1970), *reactive tokens* (Clancy *et al.*, 1996), etc., para referirse a la *retrocomunicación*.

En español se usa con frecuencia las palabras *retrocomunicación* (Poyatos, 1994), *turnos de apoyo* (Cestero, 2000; Pérez, 2016; Acosta, 2017), etc. La *retrocomunicación* es «[...] toda una serie de actividades transmitidas a través de los diversos canales corporales». «Su característica primordial es que, en el caso del

lenguaje, el paralenguaje y la kinésica, debe ser intermitente, ya que sirve como prueba de que los oyentes están realmente escuchando, que están o no de acuerdo, que les gusta o no, [...]». «[...] la *retrocomunicación* actúa como comentario a lo que dice el hablante y por eso influye mucho en el éxito o fracaso de la conversación, [...]» (Poyatos, 1994: 237). Los turnos de apoyo son «aquellos a través de los cuales el hablante expresa un seguimiento de la comunicación en marcha y una participación activa en el hecho conversacional» (Cestero, 2000: 21).

En chino, se utilizan 反馈语 (*Fǎn Kuì Yǔ*), 反馈信号 (*Fǎn Kuì Xìn Hào*), 言语反馈 (*Yán Yǔ Fǎn Kuì*) para expresar este fenómeno.

Algunos estudios (Yu, 2003: 23-24) distinguen el *supportive verbal feedback* del *non-supportive verbal feedback*. En chino, se usa 支持性言语反馈 (*Zhīchíxìng Yán Yǔ Fǎn Kuì*) para traducir el primer término y 非支持性言语反馈 (*Fēi Zhīchíxìng Yán Yǔ Fǎn Kuì*) para traducir el segundo.

Usamos el término *retrocomunicación* de apoyo y no el de *turnos* de apoyo (*verbales / conversacionales*), porque en nuestro estudio no solo se presentan los códigos verbales que se utilizan en las conversaciones, sino también los de otras modalidades.

2.2. Estudios previos

Poyatos (1994: 236-240) revela varias formas de *retrocomunicación* de diferentes canales. Por ejemplo: «lenguaje, paralenguaje, kinésica, proxémica, mensajes químicos (lágrimas, sudor), dérmicos (sonrojo, palidez, carne de gallina) y térmicos (subidas y bajadas de temperatura)» (Poyatos, 1994: 238). Las formas de *retrocomunicación* tiene diferentes funciones. Pueden expresar atención-inatención, interés-desinterés, etc., del oyente (Poyatos, 1994: 239).

En este artículo, solo se estudian las formas lingüísticas, paralingüísticas y no verbales de *retrocomunicación* de apoyo. Es decir, se estudian las formas de *retrocomunicación* que usa el receptor u oyente para mostrar su atención e interés hacia lo que dice el emisor o hablante. Estas pueden apoyar el desarrollo de la conversación.

Clancy *et al.* (1996), Scollon y Scollon (2001), Zhen Fengchao (2010), Li Xiaoting (2014), Wang Yan y Huang Ying (2014) y Wang Xiaoqian (2015) han estudiado las características de los turnos de apoyo de los chinos. Entre ellos, Li Xiaoting, Wang Yan, Huang Ying y Wang Xiaoqian los han estudiado desde la perspectiva de multimodalidad. Es decir, en sus estudios incluyen las peculiaridades de los códigos lingüísticos, los paralingüísticos y los no verbales.

Poyatos (1994) realizó un estudio de los códigos no verbales utilizados en la *retrocomunicación*. Cestero (2000) estudió las peculiaridades de los turnos de apoyo conversacionales de los españoles.

Pérez (2016) estudió las características de los turnos de apoyo de los estudiantes chinos (de la región de Taiwán) de ELE. Sales (2003: 123-148) investigó la interacción comunicativa intercultural entre los inmigrantes chinos y los valencianos. En el estudio de Pérez no se investiga la *retrocomunicación* de apoyo proveniente de diferentes modalidades. Sales ha prestado mucha atención a la interacción, proveniente de diferentes canales sensoriales.

A continuación, vamos a hacer un análisis contrastivo de las características de la *retrocomunicación* en español y en chino.

3. Análisis contrastivo de los códigos de *retrocomunicación* de apoyo en chino y en español

El mundo está lleno de señales con las que nos comunicamos. Podemos dividir los signos y sistemas en tres: los lingüísticos, los paralingüísticos y los no lingüísticos.

En comparación con las conversaciones en chino, en los diálogos en español se encuentran muchos más códigos de *retrocomunicación* de apoyo.

3.1. Códigos lingüísticos

Respecto a los códigos lingüísticos de *retrocomunicación* de apoyo, en chino se usan con poca frecuencia las repeticiones y afirmaciones (Clancy *et al.*, 1996), así como los continuadores (Sales, 2003). En cuanto a los solapamientos, son escasísimos en las conversaciones entre los chinos nativos (Sales 2003). Y en conversaciones en español, estos aparecen más frecuentemente que en chino.

Según Wang Xiaoqian, en las conversaciones naturales en chino, el 66.7 % de los códigos lingüísticos de *retrocomunicación* de apoyo son interjecciones, el 19.1 % son palabras conceptuales, el 7.7 % son respuestas y el 6.5 % son repeticiones. Las interjecciones en chino son breves y se pueden utilizar repitiéndose, por eso, es fácil introducir las en los turnos del hablante. Además, como en chino existen numerosas interjecciones y se pueden expresar diferentes sentimientos, es fácil mostrar al hablante el sentimiento del oyente. Eso puede desempeñar la función de apoyar al desarrollo de la conversación. (Wang, 2015: 75-76).

Wang nos ha dado algunos ejemplos de interjecciones: 嗯 (ng), 嗯嗯 (ng ng), 啊 (ā), 啊啊 (ā ā), 哦 (ò), 噢 (ō), 哎呀 (āi yā). Según él, las

palabras conceptuales que se usan constantemente como retrocomunicación de apoyo son: 是 (*shì*), 对 (*duì*), 是的 (*shì de*), 对 (*duì*), 是啊 (*shì a*), etc. (Wang, 2015: 75).

La palabra 是 (*shì*) en chino puede mostrar que está de acuerdo con el interlocutor, pero también quiere decir: «Te estoy escuchando. Sigue. Dime.» La podemos sustituir también por 对 (*duì*). 嗯 (*ng*) . Cuando los chinos hablamos con los extranjeros, utilizamos la palabra Sí, sí o Yes en inglés en vez de 是 (*shì*). Cuando hablamos con los extranjeros, la usamos más frecuentemente para mostrar que «Te estoy escuchando». De esta manera, queremos mostrar nuestro interés por el tema y respeto al hablante con esta palabra.

Los apoyos de respuesta que se usan más frecuentemente son: 说的是 (*shuō de shì*), 说得对 (*shuō de duì*), 可不是 (*kě bú shì*), 就是的 (*jiù shì de*), 真的 (*zhēn de*); 嗯, 说的是 (*ng, shuō de shì*), 哦, 就是 (*ò, jiù shì*) , etc. (Wang, 2015: 75).

Las respuestas y las repeticiones se usan mucho menos que las interjecciones y las palabras conceptuales. Esto se debe: primero, a que como las construcciones de las frases u oraciones de respuesta y repetición son más complicadas, no es fácil introducirlas en el turno del hablante, y, segundo, a que como son frases u oraciones complicadas, al hablante le da la sensación de que el oyente quiere tomar el turno (Wang, 2015: 76).

Al igual que en el caso de las *retrocomunicaciones* de apoyo que hemos mostrado arriba, las que se usan en chino son más breves. Solo son unos caracteres. Y, en chino, un carácter solo representa una sílaba. Si una persona pronuncia un turno de apoyo largo, las otras pensarán que quiere interrumpir a la que está hablando y que desea decir algo. Entonces el que está hablando dejará de hacerlo y esperará a que lo haga el que interrumpe el discurso. Si alguien interrumpe con frecuencia el turno de los demás, los otros lo interpretarán como un gesto de descortesía.

En lo que respecta a la distribución de la *retrocomunicación* de apoyo, según Wang Xiaoqian, un 28.0 % de turnos de apoyo aparecen en medio de un grupo fónico y un 72.0 % aparecen al final del grupo fónico (Wang, 2015: 81).

Desde la perspectiva de la gramática, en chino no hay formas especiales para marcar la separación de las palabras. En un grupo fónico, no es fácil entender si el hablante ha terminado una palabra o no. Si el oyente emite una *retrocomunicación* en medio de un grupo fónico, es posible que cometa algún error (Wang, 2015: 81-82). Según la cultura china, si el oyente siempre usa *retrocomunicación* de apoyo larga en medio de un grupo fónico, el hablante pensará que quiere interrumpir sus palabras y que el oyente no le respeta. Según Wu (2001: 125), las interjecciones aparecen con más frecuencia en el medio de un grupo fónico. Wang (2015: 82) cree

que las interjecciones son las únicas retrocomunicaciones que aparecen en este sitio, porque cuentan con sílabas cortas y es fácil introducirlas en el medio de un grupo fónico.

Eso también explica por qué en las conversaciones entre los chinos nativos no hay muchos solapamientos.

En las conversaciones en chino, no se producen muchos solapamientos. Suelen aparecer en las discusiones. El uso inapropiado de los turnos de apoyo verbales en chino puede dar una impresión de discusión. A los chinos nos importan mucho las relaciones personales y no es conveniente que parezca que se está discutiendo con los demás.

Los chinos consideramos que la falta de continuadores y de solapamientos, el tiempo prolongado entre turno y turno, la falta de gestos manuales, etc. expresan modestia, comedimiento y cooperación, valores que están bien vistos desde un punto de vista cultural, y que son propios de personas con buena educación.

3.2. Códigos paralingüísticos

Entre los códigos paralingüísticos de *retrocomunicación* de apoyo de los chinos, se pueden destacar la risa y el silencio.

Los chinos usamos constantemente la risa, que no solo es una manera de mostrar la alegría en China, sino que también es como un mecanismo compensatorio para restablecer la armonía en situaciones de tensión.

En chino también hay articulaciones especiales para mostrar la sorpresa y otras emociones.

Respeto al silencio entre turno y turno, en chino es más prolongado mientras que en español es más corto.

3.3. Códigos no verbales

Entre los códigos no verbales de *retrocomunicación* de apoyo en las conversaciones en chino destacan el movimiento vertical de la cabeza, los gestos manuales como erguir el dedo pulgar, la mirada fijada hacia el hablante y expresiones faciales como la sonrisa.

Los chinos usamos más el movimiento vertical de la cabeza para la *retrocomunicación* de apoyo.

El movimiento de la cabeza es una manera importante de *retrocomunicación* de apoyo entre los chinos. Este gesto no solo expresa la recepción, la comprensión y el consentimiento del mensaje que emite el hablante, sino que también es

un continuador. Quiere decir al hablante que ha recibido su mensaje y que sigue su palabra.

Junto con el movimiento de la cabeza se produce con frecuencia un descenso de la entonación.

Cuando el hablante mueve la cabeza, el oyente también hace este gesto como respuesta. Por ejemplo, cuando el hablante no tiene mucha confianza en sí mismo, utiliza el movimiento de la cabeza para darse más confianza a sí mismo. En este caso, el oyente también utiliza este gesto para darle apoyo al hablante (Wang, 2015: 114).

Este gesto puede aparecer con el lenguaje de apoyo y también puede sustituirlo.

El movimiento de la cabeza se usa constantemente con las palabras como 是 (*shì*), 对 (*duì*), o 是是是 (*shì shì shì*), 对对对 (*duì duì duì*). De esta forma, muestra una actitud más fuerte de afirmación y acuerdo (Wang, 2015: 115).

En cuanto a los códigos no verbales, también nos llaman la atención la mirada, los gestos manuales / ademanes, las expresiones faciales, etc. Solemos evitar el contacto visual directo; especialmente los de clase baja miran lo menos posible a los de clase alta.

Al igual que hemos explicado en el uso de códigos paralingüísticos, la sonrisa, además de expresar alegría, también es un mecanismo compensatorio para restablecer la armonía en situaciones de tensión.

En cuanto a los gestos manuales, en comparación con los españoles, los ademanes de los chinos son escasos.

4. Un estudio de la *retrocomunicación* de los estudiantes chinos de ELE

En esta parte de nuestro trabajo, vamos a explicar la transferencia o influencia de la *retrocomunicación* de apoyo del chino en las conversaciones de los estudiantes chinos de ELE.

4.1. Material de trabajo, vídeos y grabaciones de interacciones comunicativas

El estudio basa sus resultados en el análisis de un corpus de conversaciones naturales de estudiantes chinos de ELE con hablantes nativos españoles².

2 Para proteger los datos personales de todos los participantes de este estudio se ha optado por no incluir el nombre ni de los entrevistados ni de las personas observadas.

El corpus con el que hemos trabajado consta de vídeos y grabaciones de conversaciones entre estudiantes chinos de ELE y españoles nativos, estudiantes chinos de ELE y chinos que no tienen conocimiento de la lengua española, y entre estudiantes chinos de ELE. De la misma manera, hemos hecho entrevistas que nos han servido de complemento.

En el presente trabajo seleccionamos 3 entrevistas como caso especial de investigación.

Son 3 entrevistas en español hechas por una estudiante china de ELE. Ella entrevistó a unos españoles para preguntarles su opinión sobre la cultura española. La estudiante estudiaba cuarto curso en el Departamento de Español de una universidad en China. Había estudiado su tercer año en una universidad española como estudiante de intercambio. Cuando regresó a China, empezó a trabajar de prácticas en una institución española. Tenía la posibilidad de hablar con españoles nativos casi 2 o 3 días cada semana.

En las entrevistas, la chica y los tres entrevistados españoles estaban sentados alrededor de una mesa, en una oficina. Y no cambiaron ni de espacio ni de lugar durante la conversación. La indumentaria y los objetos del entorno tampoco sufrieron cambios. No utilizaban estos factores como formas de *retrocomunicación*. Por eso, omitimos las características en estas partes.

Antes de empezar la entrevista, la chica no había recibido ninguna instrucción sobre cómo hacer la *retrocomunicación* en español en el aula. Todo lo que dominaba hasta el momento de hacer las entrevistas, era imitar ella misma a los hispanohablantes de forma inconsciente.

Antes de comenzar a hacer las entrevistas, la chica había preparado una lista de preguntas. De esta manera, podía evitar la situación de no saber de qué hablar con ellos. Eran entrevistas semiestructuradas. Así que los entrevistados podían expresar sus opiniones. La chica tenía que utilizar todas las maneras de *retrocomunicación* de apoyo que dominaba con objeto de obtener más información de los entrevistados.

4.2. Peculiaridades de las retrocomunicaciones de apoyo de los estudiantes chinos de ELE

Hemos explicado las características de las *retrocomunicaciones* de apoyo de los chinos en comparación con las de los españoles. Estas peculiaridades influyen en el uso del español de los chinos de ELE. Sin embargo, también tenemos que subrayar que los estudiantes chinos de ELE, a través de la imitación, también pueden dominar numerosas peculiaridades de la *retrocomunicación* de apoyo de los

españoles. Y para lograr la comunicación, los estudiantes de ELE inventan unos mecanismos de *retrocomunicación* de apoyo, mezclando los del chino y los del español.

En sus conversaciones se muestran las siguientes peculiaridades.

4.2.1. Los códigos lingüísticos

Las interjecciones y las palabras conceptuales muy breves son los códigos lingüísticos de *retrocomunicación* de apoyo más frecuentes en la conversación.

Las interjecciones son como 哦 (ò), 哦:: (ò::), 嗯 (ng) , 嗯嗯 (ng ng), 嗯: : (ng::).

EJEMPLO 1:

D: Bueno, mis padres están separados.

C: *Oh::*

D: Entonces vivo normalmente en casa de mi madre.

C: *Mm::*

D: Somos mi hermana, mi madre y yo.

C: *Mm::*

D: [...]

En el ejemplo 1, mientras produce las interjecciones, la estudiante (C) mueve la cabeza verticalmente.

Las palabras conceptuales que se usan más son «Sí» y «sí, sí, sí».

EJEMPLO 2:

D: Se van a la universidad, ya empiezan a vivir independientemente.

C: (Con movimiento vertical de la cabeza durante la producción de la oración del hablante.) Hm. *Sí*.

D: No todos, pero ya se nota un cambio radical [...].

Durante la entrevista, la alumna sí usa repeticiones, pero en comparación con otras formas de *retrocomunicación* de apoyo, no son muchas.

EJEMPLO 3:

C: Primero, ¿eres hijo único?

D: No.

C: *¿No?*

D: Tengo una hermana mayor.

C: Ah, *una hermana mayor*. Oh. [...].

EJEMPLO 4:

D: España es diferente.

C: *Diferente*. (Con movimiento vertical de la cabeza).

D: En este sentido, sí que es verdad que yo creo que el concepto de familia [...].

En varias ocasiones, la repetición de las palabras pronunciadas por el hablante es el marcador para cambiar el turno. (ejemplo 5)

EJEMPLO 5

D: Mm, tienes que pensar.

C: Sí, sí, *tienes que pensar* mucho. Sí, porque como me dijiste antes [...].

Y la chica suele emitir su turno de apoyo donde hay una pausa en el turno del hablante. Como se ve en el ejemplo 1 y 2.

Como hemos explicado antes, los chinos no acostumbramos a introducir una larga *retrocomunicación* de apoyo en medio de un grupo fónico.

4.2.2. Los códigos paralingüísticos

La risa y ciertas articulaciones de sorpresa son los códigos paralingüísticos de *retrocomunicación* de apoyo que encontramos en los vídeos.

Como ocurre en los vídeos, la chica no se ha encontrado en ocasiones incómodas, no ha utilizado la risa para mantener la armonía. Su risa en los vídeos expresa su alegría.

4.2.3. Los códigos no verbales

En los vídeos, la chica ha utilizado numerosos movimientos de cabeza para expresar su seguimiento y acuerdo con el hablante. El número de movimientos de la cabeza es mucho mayor que el de los chinos que no domina el español. Y esta frecuencia también supera a la de los españoles nativos.

Cuando el hablante le mira, el oyente moverá la cabeza para decirle que está escuchando y que siga hablando. Cuando el hablante no tiene mucha confianza en sí mismo, la chica empieza a hacer un movimiento vertical con la cabeza para expresar su apoyo.

EJEMPLO 6

D: Creo que mm... no es fácil de responder, mm, porque...

C: (*empieza el movimiento de la cabeza*)

D: Al final cada persona pues... tiene su familia y es diferente, pero sí que es verdad que las nuevas generaciones sobre todo con la crisis económica [...].

Durante las conversaciones ha utilizado la inclinación del cuerpo hacia el locutor, el contacto visual directo y las expresiones faciales un poco exageradas para mostrar su retrocomunicación de apoyo.

5. Conclusiones

Partiendo de la teoría de la multimodalidad, el objetivo de nuestro trabajo es llevar a cabo un análisis contrastivo de las formas de *retrocomunicación* (*feedback*) de los chinos y de los españoles, que permita posteriormente investigar su transferencia en las conversaciones de los estudiantes chinos de ELE.

Usamos el término *retrocomunicación* de apoyo y no el de *turno* de apoyo (*verbales / conversacionales*), porque en el estudio no solo se presentan los códigos verbales que se utilizan en las conversaciones, sino también los de otras modalidades. Para analizar los vídeos y audios de conversación entre los estudiantes chinos de ELE y los españoles hemos empleado el Software Elan.

En comparación con la *retrocomunicación* de los españoles, la de los chinos muestra las siguientes características:

1) Los chinos utilizamos menos turnos de apoyo verbales, optando por el movimiento de la cabeza, el cambio de postura, los gestos, etc., como instrumentos de *retrocomunicación*. No obstante, generalmente, en comparación con los españoles, se usan menos mecanismos de *retrocomunicación* de apoyo.

2) Los códigos lingüísticos de *retrocomunicación* de apoyo que se usan en chino son más breves. Si una persona pronuncia un turno de apoyo largo, las otras pensarán que quiere interrumpir a la que está hablando y que desea decir algo. Si alguien interrumpe con frecuencia el turno de los demás, los otros pensarán que no los respeta. Los códigos lingüísticos de *retrocomunicación* de apoyo suelen aparecer al final de un grupo fónico. En comparación con otros estilos de códigos lingüísticos, las interjecciones aparecen con más frecuencia en el medio de un grupo fónico. Los solapamientos no se usan con mucha frecuencia. El uso inapropiado de los turnos de apoyo verbales en chino puede dar una impresión de discusión.

3) Los chinos utilizamos los códigos paralingüísticos como la risa, la voz de sorpresa, etc. La risa en chino puede servir para mantener la armonía entre los interlocutores en ocasiones embarazosas.

4) Los chinos utilizamos códigos no verbales como el movimiento de la cabeza, el contacto visual directo, la inclinación del cuerpo, los gestos, las expresiones faciales, etc, como mecanismos de *retrocomunicación* de apoyo. Sin embargo,

estos códigos kinésicos no son tan expresivos como los españoles.

En los vídeos estudiados en este trabajo destaca la constante aparición de retrocomunicaciones de apoyo. Algunos mecanismos provienen de los de su propia cultura, unos son imitados gracias a su contacto con los españoles y otros son «inventados» o «mezclados». En las conversaciones, los estudiantes chinos de ELE utilizan los siguientes mecanismos de *retrocomunicación* de apoyo.

1) En cuanto a los códigos lingüísticos, se usan muchas interjecciones cortas como «ah», «oh», y palabras conceptuales como «sí, sí» para expresar su seguimiento, entendimiento y acuerdo. Y estas palabras suelen aparecer al final de un grupo fónico.

2) Respecto a los códigos paralingüísticos, se usa la risa y la articulación de sorpresa para mostrar su interés hacia lo que dice el hablante.

3) Los códigos no verbales son mecanismos importantes en la *retrocomunicación* de apoyo de los chinos de ELE. Se usan numerosos movimientos verticales de la cabeza y los contactos directos visuales como mecanismos de *retrocomunicación*. La frecuencia y duración de estos gestos son mucho mayores que la de los chinos que no dominan el español. Los numerosos movimientos de la cabeza tampoco son habituales entre los españoles. Sería una adaptación o un invento de los estudiantes chinos de ELE.

Referencias bibliográficas

- ACOSTA ORTEGA, L. (2017). La competencia interaccional en estudiantes de B2: Análisis de la gestión de turnos de habla en ELE, E. Balmaseda Maestu, F. García Andrevia y M. Martínez López (eds.), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*. Logroño: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera / Fundación San Millán de la Cogolla, pp. 99-109.
- CESTERO MANCERA, A. M.^a (2000). *El intercambio de turnos de habla en la conversación (Análisis sociolingüístico)*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.
- CLANCY, P. M., THOMPSON, S. A., SUZUKI, R. y TAO, H. (1996). The conversational use of reactive tokens in English, Japanese, and Mandarin, *Journal of Pragmatics*, 26, pp. 355-387.
- FRIES, C. C. (1952): *The structure of English. An introduction to the construction of English sentences*. Nueva York: Harcourt Brace.
- LEAVITT, H. J. y MUELLER, R. A. H. (1951). Some effects of feedback on communication, *Human Relations*, 4(4), pp. 401-410.
- LI, X. (2014): *Multimodality, Interaction, and Turn-taking in Mandarin Conversation*.

- Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- PÉREZ RUIZ, J. (2016). Los turnos de apoyo verbales en las conversaciones españolas de estudiantes taiwaneses de ELE, *Linred: Lingüística en la red*, Monográfico, pp. 1-32.
- POYATOS, F. (1994). *La comunicación no verbal*. Madrid: Istmo.
- SALES SALVADOR, D. (2003). Interacción comunicativa intercultural con inmigrantes procedentes de la cultura china, GRUPO CRIT. (eds.). En: *Claves para la comunicación intercultural. Análisis de interacciones comunicativas con inmigrantes*. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- SCOLLON, R. y SCOLLON, S. W. (2001 [1995]). *Intercultural communication. A discourse approach*. Beijing: Social Sciences Academic Press (China).
- WANG, X. (2015). Hanyu Ziran Huihua Zhong de Zhichixing Fankui Yanjiu (Estudio de retrocomunicación de apoyo en las conversaciones naturales en chino). Tesis doctoral. Beijing: Minzu University of China.
- WANG, Y. y HUANG, Y. (2014). Dianshi Fangtan Jiemu Zhuchiren Fankui Xinhao de Duomotai Huayu Fenxi (Análisis multimodal de señales de retrocomunicación de presentadores de programas televisivos), Z. Zhang, J. Xing, Y. Wang, M. Zhu, J. Sun y J. Liu (eds.). En: *Multimodal Study of Situated Discourses*. Guangzhou: World Publishing Corporation, pp. 151-161.
- WU, P. (2001). Linguistic feedback in Chinese conversation, *Contemporary Linguistics*, 3(2), pp. 119-126.
- YNGVE, V. H. (1970). On getting a word in edgewise, Chicago Linguistics Society (ed.). En: *Papers from the Sixth Regional Meeting of the Chicago Linguistics Society*, pp. 567-578.
- YU, G. (2003). A conversational analysis of supportive verbal feedback, *Journal of Foreign Languages*, 5, pp. 23-29.
- ZHEN, F. (2010). A Study of EFL Learners' Reactive Tokens in English Conversation, *Journal of PLA University of Foreign Languages*, 33(5), pp. 62-68.

C U R S O S E C O N G R E S O S
Nº 254