

redELE
REVISTA ELECTRÓNICA
DE DIDÁCTICA
ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte

26/2014



Catálogo de publicaciones del Ministerio:

www.mecd.gob.es/

Catálogo general de publicaciones oficiales:

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

DIRECTOR:

Antonio López Soto

Subdirector General de Cooperación Internacional (SGCI)

DIRECTORA ADJUNTA:

Elena García Bracamonte, Consejera Técnica (SGCI)

CONSEJO EDITORIAL:

Joana Lloret Cantero, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

M^a Ángeles Fernández Melón, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

José María Mateo Fernández, Escuela Oficial de Idiomas de Bilbao

Rafael Alba Cascales, Profesor visitante en EEUU

CONSEJO ASESOR:

Rocío Aguiar Docal, Consejería de Educación de Bulgaria

Juan Manuel García Calviño, Consejería de Educación de Brasil

Miguel García Caraballo, Consejería de Educación de Alemania

Benimar García Rodríguez, Consejería de Educación de Australia

David González Vera, Agregaduría de Educación en Canadá

Gabriel Iglesias Morales, Consejería de Educación de Andorra

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

Clara Gómez Jimeno, Consejería de Educación de EEUU

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

M^a Luisa Ochoa Fernández, Consejería de Educación de China

Natalio Ormeño Villajos, Consejería de Educación en Reino Unido

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

José Luis Ruiz Miguel, Consejería de Educación de Francia

Begoña Saéz Martínez, Consejería de Educación de Brasil

Eva Tejada Carrasco, Consejería de Educación en Holanda

Esther Zaccagnini de Ory, Consejería de Educación de Bélgica

EVALUADORES EXTERNOS:

Vega Llorente Pinto, Escuela Oficial de Idiomas de Salamanca

Carmen López Ferrero, Universidad Pompeu Fabra de Barcelona

Susana Martín Leralta, Universidad Nebrija de Madrid

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

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

Ernesto Puertas Moya, Instituto Cervantes de Varsovia (Polonia)

Javier Ramos Linares, EOI de Las Palmas de Gran Canaria

Graciela Vázquez, Universidad Libre de Berlín (Alemania)



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE**

Subsecretaría

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita: © SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Edición: 2014

Imagen de la portada: *Woven*, por Forrest Seas (www.flickr.com)

NIPO: 030-14-029-3

ISSN: 1571-4667

DOI: 104438/1571-4667-REDELE

Ciudad: Madrid

Correo electrónico: redede@mecd.es

ÍNDICE

ENTREVISTA

Entrevista a Rogelio Ponce de León Romeo

Profesor de la Universidade do Porto

Entrevista a Juana Muñoz Liceras

Profesora de la Universidad de Ottawa

CONTENIDOS

Aplicaciones prácticas de la traducción pedagógica en la clase de ELE

Noelia Alcarazo López- Nuria López Fernández

Universidad de Manchester- Universidad de Newcastle, Reino Unido

El Aula Virtual del Español: modelo de «buenas prácticas» para la enseñanza de segundas lenguas a través de Internet

Victor Coto Ordás

Universidad de Oviedo

El cine de animación en el aula de ELE. Propuesta metodológica a partir del cortometraje “El vendedor de humo”

Roberto Ortí Teruel- María Ángeles García Collado

Instituto Cervantes de Tánger y de Tetuán

Formas de tratamiento y enseñanza del español como lengua extranjera

Inmaculada Mas Álvarez

Universidad de Santiago de Compostela

¿Cuánto hay de español en el checo? El español visto a través de contenidos y metalenguaje gramaticales checos

Ariel Laurencio Tacoronte

Profesor de ELE. Instituto Cervantes

Relación entre diferentes discursos textuales y las estrategias didácticas en la enseñanza del ELE

Aura Luz Duffé Montalván

Profesora titular de español. Universidad Rennes 2-Francia

Programa de intervención socioeducativa para Menores Extranjeros No Acompañados asistentes a clases de español

José Ignacio Menéndez Santurio

Doctorando en Pedagogía. Universidad de Oviedo

Documentos y procesos curriculares: sobre la evaluación curricular y los currículos formales, ocultos y reales en ELE

Jorge Agulló Coves

Instituto Cervantes de Brasilia

Marcadores de cierre con la raíz fin-: criterios para un uso adecuado

Noemí Domínguez García

Universidad de Salamanca

El valor semántico-pragmático de causa como factor determinante en ciertos usos del subjuntivo

Borja García-Donas

Universidad Complutense de Madrid

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

Figueras Casanovas, N. y Puig Soler, F. (2013). Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera. Madrid: Edinumen, 181 páginas,

ISBN: 978-84-9848-242-3

Miguel Ángel Mora Sánchez

EOI de Alicante/ Universidad de Alicante

Campillos Llanos, L., Gozalo Gómez, P., Guirao, J. M^a. y Moreno Sandoval, A. (2010). Español oral en contexto Madrid: ed. UAM ediciones,

I.S.B.N. 978-84-8344-181-7

Carmen Muñoz Sanz

Doctoranda. Universidad Complutense de Madrid

ENTREVISTA A ROGELIO PONCE DE LEÓN ROMEO, PROFESOR DE LA UNIVERSIDADE DO PORTO



Rogelio Ponce de León Romeo (Madrid, 1968) es licenciado en Filología Clásica por la Universidad Complutense de Madrid (1991) y doctor en Filología por la citada Universidad (2001). Desde 1994, ejerce, en el *Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos* de la *Faculdade de Letras* de la *Universidade do Porto* (FLUP), funciones docentes – como Lector de español (1994-2001) y, posteriormente, como *Professor Auxiliar* (2001-2014)– en las áreas de lengua española, didáctica del español como lengua extranjera, traducción español-portugués/portugués-español, formación inicial de profesores de español y lingüística española. Es autor de decenas de estudios dedicados a la historiografía lingüística en la península ibérica, a la historia de la enseñanza del español en Portugal y del portugués en España, a la didáctica del español como lengua extranjera y a la lingüística contrastiva portugués-español. En la actualidad, es, en la FLUP, coordinador del *Mestrado em Ensino de Inglês e Alemão / Francês / Espanhol* y del *Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira*.

- **¿Cuál era la situación de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) cuando llegó a Portugal en el año 1994?**

La verdad es que la situación de la enseñanza del español en Portugal ha cambiado bastante: en aquellos años (hace ya 20...), se estudiaba español en los centros universitarios; en la gran mayoría de estos, como asignatura de opción en carreras de Estudos Portugueses (a excepción de la Universidad de Lisboa y de la de Coimbra, que ya ofertaban licenciaturas con variante en Estudos Espanholes). En cuanto a las Enseñanzas Medias, el estudio del español se realizaba de forma, por así decir, experimental, contándose con los dedos de una

mano –o de dos– las escuelas en las que se impartía. Me consta que la entonces Asesora Técnica de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal, Juliana Ortega, abrió de forma decisiva un camino que llega hasta hoy. El balance, en cuanto a la difusión del español en Portugal, me parece altamente positivo.

- **¿Cómo se accede a la enseñanza de Español como Lengua Extranjera en el sistema educativo portugués, no universitario? ¿Cuáles son los requisitos que han de reunir los docentes?**

Desde que se adaptaron los planes universitarios portugueses al Espacio Europeo de Educación Superior, los profesores en la enseñanza básica y secundaria portuguesa deben estar habilitados profesionalmente, mediante la conclusión de un máster en enseñanza con variante de español homologado oficialmente para el efecto. Ello no impide que, en períodos de falta de profesores, el Ministerio de Educación portugués pueda recurrir a criterios de acceso a la docencia, en unos casos, muy discutibles –a mi juicio– y, en otros, claramente desactualizados –ya que hacen referencia a la realización de asignaturas de español en licenciaturas que hace años que no existen–.

- **¿En qué Universidades portuguesas se pueden realizar los estudios conducentes a la docencia en ELE?**

En la actualidad, prácticamente todas las Universidades portuguesas poseen una titulación que permite la habilitación profesional para la enseñanza de ELE. De norte a sur, son las siguientes –espero no olvidarme de ninguna–: Universidade do Minho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Universidade do Porto, Universidade de Aveiro, Universidade da Covilhã, Universidade de Coimbra, Universidade de Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, Universidade de Évora y Universidade do Algarve. Además de estas instituciones, hay un número considerable de centros oficiales de enseñanza superior, denominados en portugués “Institutos Politécnicos”, que pueden formar profesores de español exclusivamente para la enseñanza básica.

- **¿En su opinión, está bien formado el profesorado de ELE en Portugal?
¿Cuáles son sus debilidades? ¿Y sus fortalezas?**

Quienes se han venido dedicando a la formación de profesores de ELE creo que han tratado en todo momento de proporcionar una formación de calidad, tanto en el plano científico como en el plano metodológico. A este respecto, me parece que los profesores portugueses de ELE, en general, muestran una gran competencia científica y metodológica. Es verdad que, en los últimos años, se ha constatado un aumento exponencial de docentes de ELE, salidos de los másteres correspondientes; en bastantes casos, los centros de enseñanza superior no han podido –o querido– contrarrestar esta demanda con la contratación de docentes con competencia demostrada en la formación de profesores de ELE... Es posible que, en estos casos, no se hayan garantizado unas condiciones aceptables de calidad.

- **¿Cuál es el papel del Ministerio de Educación portugués en la regulación de la disciplina de Español como Lengua Extranjera (acceso, formación, elaboración de materiales, proyectos de mejora...)?**

El Ministerio de Educación portugués ha desempeñado un papel fundamental desde inicios de los años 90 hasta la actualidad, creando programas de español para la enseñanza básica y para la enseñanza secundaria y ofertando cursos de formación para los profesores de ELE –especialmente en la época en la que el Ministerio tenía la intención de poner en marcha la asignatura de Español en el segundo ciclo de la Enseñanza Básica–. Es verdad, también, que, en ciertos momentos, las autoridades educativas portuguesas han tenido un papel decisivamente negativo... Recuerdo ahora que hace unos años, a causa de la escasez de profesores, se dio la habilitación profesional en ELE a un gran número de docentes que, en verdad, no tenían condiciones para tal. Así mismo, en la actualidad, debido a la crisis económica que se está perpetuando, la asignatura de español en la enseñanza básica y secundaria, como otras materias, parece languidecer por la falta de recursos económicos.

- **¿En qué etapa del sistema educativo se pueden empezar los estudios de Español?**

Como acabo de decir, los estudiantes pueden, oficialmente, comenzar a estudiar español en el segundo ciclo de la enseñanza básica (equivalente al tercer ciclo de la educación primaria española) –el programa correspondiente se confeccionó hace pocos años–; no obstante, parece que, en la práctica, poquísimos centros ofertan español en este nivel educativo. Por ello, lo habitual es que los alumnos comiencen a estudiar español el tercer ciclo de la enseñanza básica portuguesa.

- **¿Qué metodología se aplica en las aulas de ELE del Ensino Básico (E. Primaria) y Ensino Secundário (E. Secundaria)?**

Las orientaciones metodológicas de los programas vigentes se desarrollan en torno a dos ejes: el Enfoque por Tareas y el Aprendizaje Intercultural. No hay que olvidar que, a excepción del programa de español (iniciación) para el tercer ciclo de la enseñanza básica, todos los programas se realizaron ya considerando las orientaciones del Marco Común Europeo de Referencia. Por otro lado, quienes, en los estudios de grado superior, se dedican a la formación de profesores tienen en cuenta estas orientaciones con el objetivo de que los futuros profesores reciban nociones sólidas sobre estos y otros enfoques de tipo comunicativo.

- **¿Con qué materiales se trabajan en las aulas? ¿De editoriales portuguesas o españolas? ¿Qué los caracteriza?**

Puede decirse que la situación de los materiales de ELE en Portugal ha mejorado bastante: por un lado las editoriales portuguesas, con mayor o menor fortuna metodológica, han procedido, desde hace algunos años, a la publicación de manuales de ELE; por otro, las editoriales españolas han venido realizando esfuerzos para adaptar los materiales a los alumnos portugueses. Tanto los primeros como los segundos están homologados por el Ministerio de Educación portugués.

- **Hace unos años se constituyó en Portugal el llamado “Consejo Asesor Interuniversitario”, integrado por un representante de cada Universidad portuguesa con estudios de Español. ¿Cuál fue el objetivo principal de su creación? ¿Continúa funcionando?**

El Consejo Asesor Interuniversitario tenía como principal cometido servir de enlace entre la Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal y las Universidades portuguesas en lo concerniente a los Estudios Españoles: realización de eventos como congresos y seminarios, convocatorias de lectorados y becas o seguimiento de la implantación de los Estudios Españoles en las diferentes Universidades. Tengo la sensación de que, en la actualidad, el Consejo Asesor Interuniversitario está en estado de “hibernación”. De los responsables de las áreas de Estudios Españoles en las Universidades portuguesas dependerá el reanimarlo.

- **¿Cómo es la colaboración entre las Universidades portuguesas y las instituciones españolas en el país, encargadas de la difusión de la lengua y la cultura españolas, como la Consejería de Educación y el Instituto Cervantes? ¿Qué acciones desarrollan juntos?**

La colaboración ha sido y sigue siendo estrecha y fructífera. Los centros de educación superior, siempre que lo han creído necesario, han pedido el apoyo a las instituciones oficiales españolas en Portugal para la realización de actividades sobre la enseñanza de la lengua española o sobre otros aspectos de la cultura y literatura españolas. Por otro lado, las instituciones universitarias se han mostrado en todo momento disponibles para colaborar con la Consejería de Educación y el Instituto Cervantes, en el sentido de acoger en sus instalaciones seminarios, jornadas o congresos organizados por estas dos instituciones españolas. En estos últimos 20 años –que es lo que yo conozco– tanto la Consejería de Educación como el Instituto Cervantes han realizado –y siguen realizando– una labor sobresaliente en la difusión de los Estudios Españoles. Por ello, la colaboración entre estos y los centros de educación superior portugueses me parece de enorme importancia.

- **La Consejería de Educación en Portugal coordina, desde 2004, un programa de Lectores de Español en universidades portuguesas, patrocinado por la Fundación Ramón Areces, conocido como “Lectores *El Corte Inglés*”. ¿Cómo ha contribuido este programa a la proyección de la**

lengua y la cultura españolas y a la consolidación de los departamentos de Español?

El programa “Lectores El Corte Inglés” ha sido un elemento valioso para la difusión de la lengua y la cultura españolas en Portugal, así como para el desarrollo de la enseñanza del español en los centros de educación superior portugueses, dado que los profesores seleccionados para estos lectorados han dado –y siguen dando– muestras sobradas de su competencia científica y docente. Y no hay que olvidar que, en la actualidad, el programa “Lectores El Corte Inglés”, es el único en Portugal que realiza periódicamente convocatorias para plazas de lectores en las Universidades portuguesas.

- **¿Se investiga en didáctica de ELE en Portugal? ¿Qué cauces se siguen para publicar estos estudios (Jornadas, Congresos, revistas especializadas...)?**

Me atrevería a decir que, en lo que se refiere a la investigación de didáctica de ELE en Portugal, el panorama ha cambiado radicalmente. Dos han sido, en mi opinión, las razones: i) La implantación de másteres de enseñanza (que habilitan, como he dicho antes, para dar clases de español a los detentores del título) y de didáctica de ELE (orientados, en este caso, de forma exclusiva a la investigación), así como de programas de doctorado en didáctica de lenguas en los que se contempla el español. Todos estos estudios han originado una gran cantidad de trabajos de investigación, en forma de memorias, trabajos de final de máster y – en menor medida– tesis de doctorado, centrados en la enseñanza del español en Portugal. ii) Por otro lado, la Consejería de Educación y el Instituto Cervantes han promovido y organizado un gran número de jornadas, seminarios y congresos, que, sin duda, han propiciado y estimulado la realización de trabajos de investigación en ELE. A ello han ayudado la publicación de estos en las Actas de los Congresos de la Enseñanza del Español en Portugal, organizados por las instituciones españolas que acabo de referir, así como en Azulejo para el Aula de Español, publicación de la Consejería de Educación.

- **¿Cuál es la demanda de ELE en estos momentos en Portugal? ¿Cuáles son las perspectivas de futuro para la enseñanza-aprendizaje de esta disciplina?**

Parece que la demanda de ELE se ha estancado o disminuido en la enseñanza básica y secundaria; también he observado este fenómeno en la enseñanza universitaria. Es posible que esta disminución se deba interpretar como la estabilización de una oferta que, hasta hace pocos años, se encontraba en vertiginosa expansión. En cuanto a las perspectivas de futuro, creo que debemos ser realistas y no crear expectativas que podrán no cumplirse a corto o medio plazo. El objetivo primordial es que la enseñanza del español se consolide en la enseñanza básica y secundaria portuguesa, lo que, dadas las actuales dificultades económicas, no va a ser tarea fácil. Tanto las Universidades como la Consejería de Educación van a desempeñar un papel esencial.

- **¿Cuál es su valoración sobre la evolución de la enseñanza de ELE en Portugal desde sus inicios hasta hoy?**

Como he dicho al inicio de esta entrevista, la valoración que hago sobre la difusión del español en Portugal es extremadamente positiva, tanto en las enseñanzas medias como en la enseñanza superior. Debo reconocer, en estos momentos, que lo que me preocupa más es el futuro, que, por circunstancias ajenas –como la crisis económica–, parece ser un tanto incierto.

Muchas gracias, Rogelio.

Un informe completo sobre la enseñanza del Español como Lengua Extranjera en Portugal se puede consultar en [El mundo estudia español](#) (2010-2012).

ENTREVISTA A JUANA MUÑOZ LICERAS, CATEDRÁTICA DE LINGÜÍSTICA GENERAL Y LINGÜÍSTICA HISPÁNICA EN EL DEPARTAMENTO DE LENGUAS Y LITERATURAS MODERNAS Y EN EL DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA DE LA UNIVERSIDAD DE OTTAWA



La Dra. Juana Muñoz LICERAS es licenciada en Filosofía y Letras por la Universidad Complutense de Madrid (1974). Tras su traslado a Norteamérica, cursó estudios de posgrado en la Universidad de Wisconsin (Estados Unidos), donde obtuvo el título de Máster en Lingüística Aplicada.

Su especialización formativa continuó, una vez ya en Canadá, en el mismo ámbito académico y se doctoró en Lingüística Aplicada por la Universidad de Toronto en 1983. Desde el año 1985 es Catedrática de Lingüística General y Lingüística Hispánica en el Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas y en el Departamento de Lingüística de la Universidad de Ottawa, y es en esta Universidad donde continúa prestando servicios en la actualidad. La Dra. Muñoz LICERAS es autora de numerosos libros y más de un centenar de artículos sobre teoría lingüística, gramática contrastiva y adquisición de lenguas. Igualmente, ha impartido cursos como profesora invitada en diversas universidades de Europa y de América y ha dirigido numerosas tesis doctorales. Asimismo, por su trayectoria académica y profesional, ha recibido numerosos reconocimientos tanto en España como en Canadá, entre los que cabe destacar la Medalla de la Encomienda de la Orden del Mérito Civil (2008), concedida por SM D. Juan Carlos I, así como el reconocimiento obtenido en Canadá en noviembre de 2013, que la distingue como una de las diez personas hispanas más influyentes del país.

Página web de la Dra. Juana Muñoz LICERAS: <http://artsites.uottawa.ca/jmlicerias>

1.- ¿Cómo fue tu primer contacto con el español como lengua extranjera; puedes recordarlo? ¿En qué medida han cambiado los tiempos desde entonces con respecto al tema que nos ocupa?

Lo recuerdo perfectamente. Llegué al programa de TESOL que tenían en el Departamento de inglés de la Universidad de Madison, Wisconsin (USA), con una beca Fulbright para hacer un Máster y me enteré de que podía solicitar un puesto de “Teaching Assistant” (TA), auxiliar de conversación, en el Departamento de Español. Eso, además del beneficio económico que suponía, era una oportunidad profesional importante. Yo había dado clases de inglés como lengua extranjera en Madrid, pero no tenía experiencia alguna en la enseñanza de español. En el programa de Madison éramos unos 50 TA’s, la mayoría estudiantes estadounidenses, aunque no todos. Teníamos un curso obligatorio de metodología en el que se discutían los temas gramaticales que se iban presentando en la clase (sólo nos ocupábamos del curso de principiantes).

En Canadá, la experiencia fue al mismo tiempo similar y diferente. Similar porque, aunque los estudios los llevé a cabo en el ‘Modern Language Centre del Ontario Institute for Studies in Education’ (OISE) y en el Departamento de Lingüística de la Universidad de Toronto, también conseguí un puesto de “Teaching Assistant” en el Departamento de Español de esta universidad. Fue diferente porque los TA’s éramos menos y teníamos más independencia sobre cómo se impartían las clases y, además, porque también me contrataron como “Instructor” en el Departamento de Español de la Universidad de York y en el Glendon College de la misma universidad. Este último es un College bilingüe que ya me abrió las puertas a lo que luego iba a suponer enseñar español en la Universidad de Ottawa, también bilingüe y con muchos estudiantes francófonos. La actitud hacia el aprendizaje de lenguas de los canadienses era distinta de la que en aquellos años tenían los americanos. En primer lugar porque la mayoría no sólo habían estado ya expuestos a las otras lenguas (el francés o el inglés), sino también porque, al ser un país más joven en cuanto a que muchos emigrantes son de primera generación, hablan otra lengua en casa. En segundo lugar, porque la política canadiense llamada “mosaic” se distingue

de la de los Estados Unidos, que se ha denominado “melting pot”. Lo que esto significa es que se valora y se favorece el que se mantenga la identidad cultural y la lengua de origen sin tratar de que todos asimilen las lenguas oficiales, sin que esto suponga que no se ayude al inmigrante a que adquiera dichas lenguas oficiales.

Si bien esta política constituye una diferencia importante entre Canadá y los Estados Unidos que hace que los estudiantes tengan una actitud y una experiencia lingüística que favorece el aprendizaje del español, hay algo que ha cambiado en los Estados Unidos en este siglo, y es el interés por formar a los hijos de inmigrantes en la lengua de la familia, lo que se conoce como lengua “heritage” (lengua de herencia). En Canadá han existido los programas “heritage” para los niños y los adolescentes desde hace años, pero en los estudios universitarios no se ha abordado la formación de estos hablantes como en los Estados Unidos porque la población de origen hispano es mucho menor y no se agrupa en comunidades concretas (los mejicanos, los puertorriqueños, etc.).

2.- Cuando haces referencia al número de 50 profesores asistentes (TA’s), considero que es un número muy elevado, por lo que supongo que el programa de español en Wisconsin gozaría ya por aquel entonces de una muy buena salud. ¿Tenéis muchos TA’s en el programa de español de la Universidad de Ottawa?

Sí, un programa con 50 profesores asistentes es un programa muy grande y, efectivamente, gozaba de muy buena salud. Pero no por ser más numerosos gozan de mejor salud. El programa de Toronto, que era mucho más pequeño, era un programa excelente (había unas 10 secciones de primer año), y también lo es el de Ottawa, si bien creo que es algo más pequeño.

En Ottawa tenemos entre 15 y 20 estudiantes de posgrado que imparten clases de español, pero no sólo como profesores asistentes, sino también como instructores, es decir, como profesores regulares a tiempo parcial que se ocupan de un curso de nivel intermedio o avanzado o de una de las lecciones

magistrales de los cursos de primer año. Los profesores asistentes se ocupan del repaso y la práctica con los grupos pequeños en que se divide cada una de las secciones de principiantes o principiantes avanzados. Muchos de nuestros estudiantes en Ottawa reciben una beca que, además de la matrícula gratuita, les proporciona un contrato de enseñanza, bien como profesores asistentes (los que imparten las clases de práctica de los cursos de principiantes), o bien como instructores (a cargo de las lecciones magistrales de los grupos de principiantes o de los niveles intermedio y superior). De hecho, este aspecto de la formación de nuestros estudiantes de posgrado es muy importante porque los prepara para ejercer la profesión no sólo con la formación que se les proporciona y con la práctica que adquieren en la enseñanza, sino también con la experiencia profesional que supone formar parte del programa de lengua de un departamento.

3.- Canadá es un país con una idiosincrasia muy peculiar por su bilingüismo. ¿Cómo crees que afecta esta peculiaridad al estudio de las lenguas extranjeras en general dentro de los sistemas educativos canadienses y, en particular, del español?

La actitud, la flexibilidad neuronal producto de estar expuesto a más de una lengua desde la infancia, la buena acogida y el respeto social.

Los francófonos por serlo y los anglófonos que ya se han enfrentado, en muchos casos, al francés y a las lenguas de los padres (es un país de inmigrantes) y pueden tener abuelos que hablan, en su casa —también sus padres—, lenguas diversas. También es lo normal en los colegios y en muchos barrios, dependiendo de las ciudades, claro. Por ejemplo, el boletín de información que se distribuye entre los padres en algunas escuelas públicas en el centro de Ottawa, se escribe en quince lenguas.

4.- Ahondando en la pregunta anterior referente a la situación de bilingüismo, ¿cómo crees que afecta este hecho a la adquisición del español por parte de los estudiantes canadienses que hablan ambos idiomas? En estos casos, ¿son más frecuentes los errores intralingüísticos

al tener que “lidiar” los estudiantes con un repertorio léxico y gramatical por partida doble?

Los bilingües primero y los multilingües después nos parecen ‘más permisivos’ en la medida en que tienen acceso a un repertorio de construcciones mayor y pueden no tenerlas bien clasificadas a veces, o acceder al archivo que no se corresponde con la lengua en concreto. Sin embargo, lo que puede resultar en ‘ruido’ si se adopta una postura ‘purista’ puede ser una ventaja, sobre todo en el plano de la comprensión y, desde luego, en el interés que muestran por el aprendizaje de otras lenguas.

Por lo que se refiere al hecho de que los canadienses hablan (o han estado expuestos a) ambos idiomas, ya hemos dicho anteriormente que eso puede darles ventajas neurológicas, psicológicas, culturales y lingüísticas. De hecho, la actitud que tienen en las clases es muy positiva, en general, y el nivel de participación es alto. Y, por lo que se refiere a los errores, no creo que pueda decirse que el repertorio léxico interfiera; más bien yo diría que se plasma en una transferencia positiva, ya que el vocabulario de origen latino se refuerza: el francés proporciona una influencia positiva que funciona sistemáticamente y se ve reforzada por el hecho de que aproximadamente un cincuenta por ciento del vocabulario inglés es también de origen latino.

5.- En tu opinión, ¿qué futuro le depara a nuestra lengua en un contexto geográfico tan multilingüe y cosmopolita como es el caso de las grandes urbes canadienses? ¿Queda mucho camino por recorrer en este sentido?

No soy muy buena para ‘echar las cartas’; no es fácil especular sobre el futuro de las relaciones con Hispanoamérica y la fuerza real (no sólo numérica, aunque vayan de la mano) del español en los Estados Unidos. Las previsiones de crecimiento de la población de origen hispano son altísimas, y por lo tanto, sería lógico que el interés por el español creciera, sobre todo si se toman medidas para crear centros y colegios bilingües y trilingües. Yo creo que queda mucho camino por recorrer en la creación de estos centros y que

también se haría más fácil el camino si el español consiguiera tener más influencia en el mundo de la ciencia, algo que tiene que producirse también y especialmente en España y en los países de habla hispana.

6.- Como bien sabes, la enseñanza del español está muy extendida en el ámbito de la educación superior en Canadá, y son muchas las universidades en las que puedes encontrar un programa (tanto de grado como de posgrado) sobre nuestra lengua, nuestra cultura y literatura, como es el caso de la Universidad de Ottawa. ¿Cómo crees que continuará esta tendencia en el futuro?

Mi experiencia es que hay ciclos, más que modas, y no está clara la vía que van a tomar los estudios filológicos como tales. Pero a corto y medio plazo no soy optimista en cuanto a la creación de programas ni siquiera respecto al mantenimiento de los programas que tenemos hoy en día. Aunque de forma distinta, lo hemos visto con los estudios de lenguas clásicas y, de alguna manera, en la filología tradicional (y muchos departamentos tienen programas filológicos a la ‘norteamericana’), que se imparten hoy más como estudios de especialización, de erudición, que como programas con un gran número de estudiantes. Va a ser una lucha dar cursos de historia de la lengua, por ejemplo, o de literatura medieval o del Siglo de Oro, si no se ponen en el contexto social y cultural ligado al cine, a la comunicación y a las ciencias sociales.

7.- Por tu amplísima experiencia con alumnado universitario que estudia español como lengua instrumental, ¿podrías decirnos qué aspectos deberían mejorarse y trabajarse más en los manuales y libros de texto que se utilizan? ¿Qué aspectos no debemos ignorar nunca en un libro de texto? ¿Por qué?

Sé que estoy siempre condicionada por lo que yo llamo ‘deformación profesional’ y, en ese sentido, me parece muy importante que los manuales y libros de texto no se olviden de presentar de forma sencilla y clara las

categorías gramaticales, estructurales y léxico-semánticas. Hay formas de establecer puentes entre los análisis lingüísticos recientes y la descripción de la lengua, y es responsabilidad de los que se dedican a la lingüística aplicada proporcionar estas descripciones (lo que yo llamo ‘gramática descriptivo-pedagógica’) a los profesores y a los que se ocupan de la preparación de manuales y libros de texto.

Hay ahora un interés especial por la relación sintaxis-pragmática y por los temas de las preferencias de procesamiento de los hablantes nativos, y es importante que esto también forme parte de esa gramática descriptivo-pedagógica. Me refiero, por ejemplo, a hacer reflexionar a los profesores y a los profesionales de ELE sobre cómo resuelven los casos de ambigüedad los nativos, a sus preferencias en el caso de lo que yo he denominado estar en ‘terreno movedizo’, como la posibilidad de utilizar sufijos derivativos en los modificadores de los sustantivos compuestos (hombre lobito), a la interpretación de los llamados compuestos ‘deverbales’ (abrebotellitas) o a la selección del antecedente del sujeto implícito de “tocaba” en oraciones como “Pedro hablaba con Juan mientras tocaba la guitarra” frente a la selección del antecedente del sujeto explícito en la oración equivalente: “Pedro hablaba con Juan mientras él tocaba la guitarra”.

También creemos que los libros de texto y los manuales para estudiantes avanzados deberían tener en cuenta los resultados de los trabajos de investigación que nos dan pruebas de lo que realmente resulta problemático para los aprendices. No se trata de presentar estadísticas o estudios experimentales, sino de tener esos trabajos en cuenta a la hora de presentar tareas, ejercicios, etc.

Finalmente, y aunque no sea algo de lo que me haya ocupado como investigadora, sino solo como profesora, creo que es muy importante que se traten los temas culturales e históricos con mucho respeto y que se dé información sobre cómo se habla el español en el mundo, incluso en zonas

donde no se trata de español ‘estándar’, como pueden ser las zonas de contacto con lenguas indígenas en Hispanoamérica.

8.- Desde la Agregaduría de Educación sabemos que diriges numerosos proyectos, entre los que cabe destacar la dirección del denominado LAR-LAB (Language Acquisition Research Laboratory) que tenéis en la Universidad de Ottawa y en el que analizáis los procesos de adquisición del español. ¿Cómo contribuye este proyecto al análisis de la situación de nuestra lengua en Canadá y en el mundo?

El trabajo que llevamos a cabo en el LAB (<http://artsites.uottawa.ca/larlab/el>) está fundamentalmente relacionado con la investigación básica, es decir, con el análisis de: 1) las interlenguas del español (el español de los hablantes de inglés, francés y cualquier otra lengua); 2) el estudio de los procesos y mecanismos de adquisición de lenguas segundas, terceras, etc.; 3) el estudio del español infantil y de la adquisición del español monolingüe y bilingüe. Nos ocupamos también del análisis y la descripción de las distintas variedades del español y también del español en contacto con otras lenguas, como el español de los wayúu o guajiros de la región de la Guajira de Colombia y Venezuela o el español de los U’wa o Tunebos de los Andes orientales de Colombia, en concreto de la región de Boyacá.

Los trabajos que hemos llevado a cabo, sobre todo los trabajos de adquisición monolingüe y bilingüe y de las interlenguas del español, se citan en libros y revistas en los distintos continentes y se utilizan en los programas de lingüística en general y de lingüística hispánica en particular, así como en los programas de formación de profesores de español.

9.- Como sabes, la Agregaduría de Educación en Canadá organiza a lo largo del año diferentes actividades formativas para el profesorado canadiense que imparte ELE en sus centros educativos. ¿Qué aspectos crees que se deberían trabajar más en estas sesiones formativas para el

profesorado? ¿Qué aspectos conviene más recalcar teniendo en cuenta las características del profesorado en Canadá?

Yo creo que es muy importante que se les proporcionen coordenadas histórico-culturales que les hagan sentirse identificados con los distintos países de habla hispana y con las distintas comunidades hispanohablantes. También creo que es muy importante que los profesores estén familiarizados con los universales lingüísticos para que puedan captar y darse cuenta de qué aspectos de las lenguas maternas—ya sea el francés, el inglés u otra lengua, que puede ser la lengua materna o formar parte de la experiencia lingüística de los alumnos o de la sociedad en la que viven—pueden modular o filtrar los datos del input de español que los profesores van a presentar en las clases de ELE.

Muchas gracias, Juana.

Un informe completo sobre la enseñanza del Español como Lengua Extranjera en Canadá se puede consultar en [El mundo estudia español](#) (2012).

Aplicaciones prácticas de la traducción pedagógica en la clase de ELE

Noelia Alcarazo López
Senior Language Tutor, Universidad de Manchester (Reino Unido)
noelia.alcarazo@manchester.ac.uk

Nuria López Fernández
Teaching Fellow, Universidad de Newcastle (Reino Unido)
nuria.lopez@newcastle.ac.uk

Noelia Alcarazo López es profesora de español en la Universidad de Manchester, Reino Unido. Sus principales intereses de investigación son la didáctica del español como lengua extranjera, la creación de material docente, la aplicación de las TICs en el aula y el desarrollo del aprendizaje autónomo y las estrategias para el desarrollo de la destreza oral. Es editora de la sección de reseñas de Vida Hispánica, por la Association for Language Learning.



Nuria López Fernández es profesora de español en la Universidad de Newcastle, Reino Unido. Su investigación se centra en aspectos pedagógicos de la enseñanza del español como lengua extranjera, principalmente en el aprendizaje autónomo, estrategias para desarrollar la destreza oral y la enseñanza explícita de vocabulario. Es editora de Vida Hispánica, la revista de español y portugués publicada por la Association for Language Learning.

Resumen

El objetivo de este artículo es mostrar el potencial de la traducción pedagógica como herramienta didáctica en la clase de ELE. Cuestionaremos algunos de los argumentos usados en contra del valor pedagógico de las tareas de traducción y ofreceremos ejemplos de actividades para los diferentes niveles del MCRE.

Abstract

The purpose of this article is to show the potential of pedagogic translation as a teaching tool in the class of Spanish as a second language. We will question some of the arguments used against the pedagogic value of translation tasks and will offer examples of activities for the different levels of the CEFR.

Palabras clave

Español L2, traducción, metodología, tareas, Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Keywords

Spanish as a second language, translation, methodology, tasks, The Common European Framework of Reference for Languages.

Artículo

Introducción

Comenzaremos haciendo hincapié en las dos frases clave del título de este artículo: aplicaciones prácticas y traducción pedagógica.

La primera, “aplicaciones prácticas”, hace referencia al carácter predominantemente práctico que queremos darle a este artículo y que consistirá en aportar ideas que los profesores de ELE puedan aplicar en sus clases, tal cual las presentamos o adaptadas. Los ejemplos se presentan siguiendo la división por niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Esta división será útil para mostrar cómo la traducción pedagógica tiene mucho que aportar en cada una de las fases del aprendizaje y cómo su utilización no debe basarse únicamente en tareas con textos completos o quedarse relegada a clases de nivel avanzado.

La segunda frase, “traducción pedagógica”, merece ser definida con claridad y con ese fin mencionaremos brevemente las diferencias básicas entre la traducción profesional y la traducción pedagógica. En primer lugar, la traducción profesional suele referirse a traducción directa (de L2 a L1): los traductores trabajan con texto escritos en una lengua extranjera que dominan muy bien y los traducen a su lengua materna. Por el contrario, en la traducción pedagógica se recurre con mayor frecuencia a la traducción inversa (de L1 a L2), por reflejar ésta más fielmente que la directa el proceso de adquisición de una lengua extranjera, ya que “language learners are meant to be natural translators who face this activity everyday as students and workers” (Leonardi, p. 17).

En segundo lugar, como su propio nombre indica, la traducción profesional es llevada a cabo por personas específicamente formadas para desempeñar ese tipo de actividad y en algunos casos, especializados en un tipo determinado de traducción (científica, literaria, legal, etc.). El dominio y la experiencia que estos profesionales tienen no sólo de la lengua extranjera a nivel léxico, sintáctico, de registro, etc., sino también de las estrategias que les permitirán resolver dificultades lingüísticas y culturales para plasmar fielmente el contenido y forma del texto original en su lengua materna, es generalmente superior al que tendrán los estudiantes que se enfrentan a tareas de traducción pedagógica.

En tercer lugar, las traducciones profesionales tratan con textos completos, más o menos largos (desde un certificado de nacimiento, pasando por un manual de instrucciones, hasta un libro), que van dirigidos a un público determinado y que desempeñan una función específica. En el caso de la traducción pedagógica, únicamente en los niveles avanzados se tratará con textos completos, mientras que en

los niveles inicial e intermedio se trabajará principalmente a nivel de palabra, frase, oración o fragmentos de textos.

Por último, y quizás la diferencia más significativa para el tema de este artículo, el objetivo de las traducciones pedagógicas será fomentar el aprendizaje del español como lengua extranjera. En otras palabras, la traducción pedagógica es el medio para conseguir el objetivo final de aprender la lengua. La traducción profesional, por el contrario, es un fin en sí mismo.

El objetivo de este artículo es defender y mostrar el potencial de la traducción pedagógica como herramienta didáctica en la clase de ELE. Creemos importante enfatizar que apoyamos el uso de la traducción en la clase de lengua como un método *más* y nunca exclusivo; usado de maneras diversas; en combinación con otro tipo de recursos; y adaptado al nivel y a las necesidades de los aprendientes.

La Traducción Pedagógica: una visión positiva

El papel desempeñado por la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras (traducción pedagógica) ha pasado por tres etapas bien definidas: etapa de predominio, etapa de ausencia/rechazo y etapa de paulatina reincorporación, en la que nos encontramos actualmente. Hasta finales del siglo XIX, la traducción mantuvo una función predominante como método para enseñar gramática y vocabulario. Esta metodología, heredada de la enseñanza del latín y el griego y conocida como Método Gramática-Traducción, fue posteriormente rechazada por basarse en la traducción de oraciones fuera de contexto, usada como práctica repetitiva de determinadas estructuras gramaticales y con una gran dependencia de la memorización de listas de vocabulario. El legado negativo del Método Gramática-Traducción afectó profundamente el papel de la traducción en la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras durante prácticamente un siglo.

Desde finales del siglo XIX y durante una buena parte del siglo XX, muchos de los diferentes métodos que se han seguido han tenido en común el favorecer un uso predominante (e incluso exclusivo) de la L2 en clase y el enfatizar la destreza oral sobre la escrita¹. La utilización de L1 y por extensión el uso de la traducción fue considerada durante décadas como perjudicial, como responsable de causar mayor interferencia de L1 a L2 (Leonardi, 60-61).

Sin embargo, estudios realizados durante las tres últimas décadas han demostrado que la interferencia de L1 a L2 no explica muchos de los errores cometidos por los aprendientes y que la utilización de L1 en clase puede ser beneficiosa en determinadas ocasiones o situaciones (Schjoldager, 2004: 136). Estos nuevos resultados han puesto en entredicho algunos de los razonamientos que anteriormente se habían usado para rechazar su uso en la clase de lenguas extranjeras² y han revelado beneficios que parecían haberse pasado por alto.

¹ Leonardi resume los diferentes métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, desde el siglo XIX hasta la actualidad, pp. 51-59.

² Leonardi trata este tema de manera más detallada, pp. 22-29.

En su artículo “La Traducción en la Enseñanza de Lenguas” Joaquín García-Medall analiza el concepto lingüístico de “saber natural contrastivo”, que indica una asociación clara entre la traducción y el aprendizaje de lenguas extranjeras. El “saber natural contrastivo” consiste en nuestra “intuición natural sobre cómo contrastan las lenguas” y “actúa siempre que hay lenguas en contacto o variantes distintas de una misma lengua” (p. 127). Leonardi también defiende el vínculo entre la traducción y la adquisición de una segunda lengua, afirmando que la traducción es “a naturally occurring phenomenon in all foreign language learners’ mind. Asking students to think into the target language without using their own mother tongue is not natural” (p. 26).

Esta idea es sumamente relevante si queremos reclamar para la traducción pedagógica el lugar que le corresponde en la clase de ELE, ya que la concepción de la traducción como una actividad “no natural” ha sido uno de los argumentos más usados en su contra. García-Medall claramente considera la traducción como un proceso natural y concluye que su empleo sistemático al aprender una lengua extranjera “no puede sino redundar en beneficio de la conciencia contrastiva del estudiante (como, por otro lado, lo hacen otras destrezas siempre presentes en los programas de enseñanza de una lengua no materna).” (García-Medall, 2011: 128)

Muchos profesores prefieren no utilizar la lengua materna de los estudiantes en sus clases y éste es uno de los motivos por los que se prescinde de la traducción. Sin embargo, si pensamos en clases de nivel inicial, ¿no recurren los estudiantes y no recurrimos la mayoría de los profesores, de manera natural e inconsciente, a la traducción (aunque en principio solo sea para agilizar las explicaciones, ahorrar tiempo y evitar errores de interpretación)? Pensemos si no en cuando respondemos a preguntas de los aprendientes que, al hablar de su nacionalidad, quieren saber cómo se dice *Scottish* (les respondemos *escocés-a*), al hablar de la familia quieren saber cómo se dice *uncle* (les respondemos *tío*), y al hablar de la comida quieren saber cómo se dice *bread* (les respondemos *pan*). Lo que los estudiantes están haciendo con estas preguntas tan comunes es contrastar su lengua materna con la lengua extranjera, y lo hacen mediante una traducción. Por supuesto, se trata de una traducción sencilla, donde una palabra equivale a otra, donde no son necesarias estrategias de traducción ni tampoco consideraciones de registro, pero es esencialmente una traducción.

En los ejemplos anteriores la traducción corresponde sin más a la sustitución de una palabra por otra (aunque en el caso de *escocés-a* debe considerarse el género). Algunos autores han criticado que la traducción fomenta la idea de que la relación entre las dos lenguas consiste en la mera sustitución de una palabra por otra³. En nuestra opinión, nada podría estar más lejos de la realidad. Si continuamos con las posibles preguntas de un grupo de principiantes y nos mantenemos en el tema de la comida, imaginemos ahora que lo que quieren saber es cómo se dice *fish and chips*. En este caso sabemos que si respondemos *pescado (frito) con patatas fritas*, hay parte del significado de la frase de L1 que se pierde al traducirlo a L2: estaríamos traduciendo el significado literal pero no necesariamente el connotativo (asociaciones socio-culturales, etc. que el término *fish and chips* tiene en inglés y que la traducción al español no mantiene). Un dilema similar cuando mencionamos las dos posibles

³ Ver Newson en Malmkjaer (1998), pp. 63-68.

traducciones de *you* (tú/usted). Para responder a la pregunta de cuándo usar uno o el otro tendremos que tener en cuenta cuestiones de registro y contextuales, así como considerar las posibles implicaciones de usar estas palabras de manera incorrecta.

Estamos ante lo que Hervey *et al.* denominan “the many-layered nature of meaning” (p. 98), que requiere fijarnos no sólo en el significado literal, sino también en el significado connotativo de las palabras. Estos ejemplos tan sencillos y comunes muestran cómo la traducción no consiste en la mayoría de los casos en una mera sustitución de una palabra por otra, sino que implica una consideración de elementos lingüísticos y extralingüísticos. Esto parece indicar que la idea de que la traducción fomenta la mera sustitución de una palabra por otra, de que hace que los estudiantes pierdan la noción de significado conceptual y comunicativo no es cierta. En nuestra opinión, la traducción puede aportar infinidad de oportunidades para explorar aspectos contextuales, socio-culturales y comunicativos del léxico.

Las actividades de traducción pedagógica pueden además constituir un excelente ejercicio para introducir o practicar algunas estrategias de adquisición y análisis de léxico, tales como son la generalización (la traducción de un término por uno más general, ej. *oak* - árbol), la particularización (la traducción de un término por otro más preciso, ej. *room* - dormitorio) o la búsqueda de un sinónimo conocido por el estudiante que mantenga el mismo significado o equivalente (ej. *It was raining cats and dogs* - llovía muchísimo, diluviaba, llovía a cántaros, etc.). Así, la traducción no sólo cumple una función como medio de adquirir contenidos sino también como medio de adquirir destrezas útiles para el aprendiente.

Si la traducción ha perdido protagonismo en las clases de lengua en general, éste ha sido especialmente el caso en las clases de nivel inicial e intermedio, por haberse considerado que con conocimientos no avanzados de la lengua no era posible traducir. Esta idea sin duda tiene sentido en caso de la traducción profesional, sin embargo no lo tiene en el caso de la traducción pedagógica, que como hemos mencionado anteriormente no necesariamente tiene que funcionar a nivel de texto. En *About Translation*, Peter Newmark señala que en niveles iniciales la traducción “may be useful as a form of control and consolidation of basic grammar and vocabulary” (p. 61) y que en niveles intermedios puede resultar útil “dealing with errors” (p. 61). La traducción nos ofrece una valiosa herramienta para comparar la L1 y la L2, de modo que los estudiantes sean conscientes de las similitudes que les pueden ayudar (transferencias positivas), pero también de las diferencias que existen entre las dos lenguas, para evitar así los errores de transferencia negativa o interferencias⁴.

En los niveles avanzados, donde se trabajará con traducción de textos completos, la traducción pedagógica adquiere carices mucho más complejos y similares a los de la traducción profesional, aún sin perder su carácter didáctico. En estos niveles nos referimos a la traducción como “la quinta destreza” y exige un esfuerzo mayor por parte del estudiante, obligándolo a evaluar y reflexionar sobre la lengua a diferentes niveles.

⁴ Términos recogidos en el Diccionario de Términos Clave de ELE del Centro Virtual Cervantes http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele. En los estudios de Análisis Contrastivo se usan los términos “efectos positivos” (facilitación) y “efectos negativos” (interferencia), ver Leonardi, p. 28.

Dedicar tiempo a la elección de los textos a traducir es esencial: deben ser variados e interesantes, y representar una variedad de registros y estilos. Es imprescindible que el profesor analice los textos detenidamente antes de usarlos, de igual manera que haría con otros materiales de lectura, audio, etc., para evaluarlos según el objetivo que busca en clase (ya sea la práctica de una cierta estructura o ya sea el repaso de cierto léxico, etc.) y adaptarlos al nivel de los estudiantes. Un texto demasiado difícil puede obtener el resultado contrario al que buscamos, causando desmotivación y confusión si aparecen estructuras gramaticales que no se han tratado todavía o léxico con el que los estudiantes no están en absoluto familiarizados.

El papel del profesor es fundamental para comentar cuál es el objetivo de la traducción y proveer al estudiante con las estrategias necesarias para solucionar posibles dificultades que puedan surgir. Así, es esencial describir los aspectos a tener en cuenta a la hora de realizar una traducción, por ejemplo, la transferencia de sentido entre el texto original a la traducción y la adecuación estilística. Una de las primeras decisiones que el estudiante debe tomar al enfrentarse con un texto es pensar en la función del mismo y en el público al que va dirigido, para elegir el estilo más adecuado en cada ocasión. Para esto el estudiante tendrá que evaluar el texto como un todo y centrarse en el aspecto comunicativo de la lengua.

Si se introducen de manera gradual, adecuada al nivel de los estudiantes y acompañadas de las explicaciones relevantes sobre estrategias de traducción, los ejercicios de traducción tienen una buena recepción por parte de los aprendientes. No olvidemos que las estrategias que se aplican en la traducción no son exclusivas del tratamiento con textos escritos. Si un estudiante visita un país hispanohablante con sus padres, que no saben hablar español, quizás tenga que traducir lo que ellos dicen a los hablantes nativos. Además, los estudiantes de niveles avanzados pueden ver fácilmente el aspecto práctico de las actividades de traducción y considerarlas como estrategias útiles que podrán usar en su futuro laboral, independientemente de que éste esté asociado a la traducción profesional o no.

Estas observaciones ponen de relieve el aspecto práctico de la traducción, directamente relacionado con la motivación de los estudiantes, y contraargumentan la idea de que la traducción no tiene conexión con el resto de las destrezas (los ejemplos anteriores muestran su conexión con la destreza oral y la escrita respectivamente). Leonardi analiza con más detalle la relación entre la traducción y las cuatro destrezas tradicionales (pp. 22-25) y concluye que la primera “should be viewed as an additional language skill aimed at supplementing the other four skills in an attempt to provide a much more comprehensive approach to language learning.” (p. 25). Esta opinión es compartida por Malmkjaer, que señala que “if a translation task is properly situated, it provides as natural a focus for practice as any other classroom activity, and it is a focus which, as we have seen, draws together most or all of the skills normally considered essential in classroom practice” (Malmkjaer, 1998: 8).

Ejemplos de Traducción Pedagógica⁵ (Niveles del MCER⁶)

⁵ Nos gustaría recordar que en los siguientes ejemplos trataremos únicamente de traducción inversa (de L1 a L2) y que asumiremos que el inglés es o bien la lengua nativa de nuestros aprendientes o la lengua en la que se desenvuelven en el contexto educativo.

NIVEL A1: ACCESO

Las actividades de traducción pedagógica pueden usarse en niveles iniciales para practicar el aspecto léxico y morfológico del español. Por ejemplo, en una clase dedicada a los contenidos funcionales de saludos, despedidas e información personal, se puede dividir a la clase en parejas y pedirles que escriban o practiquen oralmente un diálogo según las directrices ofrecidas en las tarjetas que aparecen a continuación. Se han utilizado frases generales para las instrucciones en lugar de las palabras exactas que los estudiantes tendrán que escribir/decir en la lengua meta. Es decir, se indica “Saludas a una persona por la tarde” en vez de “Buenas tardes, ¿cómo estás?” para evitar que una traducción literal.

Estudiante A	Estudiante B
1. You greet a person in the afternoon.	2. You greet back.
3. Ask him how he is.	4. Say you are fine.
5. Ask for his name and surname.	6. Answer the question and ask for his/her name and surname.
7. Answer the question.	8. You don't understand his surname. Ask again and ask to spell it for you.
9. Answer the question. And then ask for his nationality.	10. Answer the question.
[...]	[...]

En la siguiente actividad se practican conceptos básicos de gramática como la concordancia y el orden de las palabras.

Traduce las siguientes frases prestando atención a la concordancia del adjetivo (femenino/masculino/singular/plural) y a su posición:

My sister is short.

His brothers are very tall.

My parents are very clever.

Your cousin is very thin.

My dad is a hard/working man.

Is your sister the blonde girl?

My nieces are a bit naughty.

Her husband is strong.

NIVEL A2: PLATAFORMA

⁶ Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.

En esta primera actividad los estudiantes traducen oraciones prestando atención a la preposición (diferentes traducciones para *take off*, *take back*, etc., dependiendo de la preposición) y al contexto (diferentes traducciones de *take*, dependiendo del contexto en el que se use: *take somebody home*, *take something to drink/eat*).

<ul style="list-style-type: none"> • I take off my shoes. • I take out the books from the library. • I take back the books to the library. 	<ul style="list-style-type: none"> • I take him home. • The aspirin takes away the pain. • I take a coffee in the morning.
--	--

En la siguiente actividad los estudiantes, después de traducir las oraciones al español utilizando *ser* o *estar*, tendrán que explicar el uso de los verbos, de tal forma que la traducción no fomenta únicamente la corrección gramatical sino también una reflexión consciente sobre el uso de la lengua.

1. Traduce las siguientes frases al español utilizando SER y ESTAR.

- a) He's from Poland.
- b) Maths is difficult.
- c) My father is an engineer.
- d) Now he is in France on holiday
- e) Although she is not a nervous person, she is nervous today because of the exam.
- f) What time is it? It's nearly three.
- g) The streets are deserted.
- h) She's very pretty.
- i) You are looking very elegant.
- j) The pen is on the table.
- k) The concert is in the Palace Theatre.

2. Ahora completa el siguiente cuadro según los ejemplos anteriores:

<i>Se usa SER para expresar ...</i>	<i>Se usa ESTAR para expresar ...</i>

NIVEL B1: UMBRAL

En este nivel la traducción es útil para practicar estructuras más complejas, como el uso de subjuntivo. La siguiente actividad se usa en una clase sobre el medioambiente

pero puede fácilmente adaptarse a otros muchos temas. En grupos y en su lengua materna o de instrucción (inglés en este caso) los estudiantes preparan cinco consejos sobre cómo cuidar el medioambiente, utilizando las estructuras indicadas. Una vez preparados los consejos, tendrán que exponerlos al resto de los estudiantes, los cuales los traducirán al español prestando atención al uso de subjuntivo con estas estructuras.

CONSEJOS PARA CUIDAR EL MEDIOAMBIENTE

Ej: It is necessary that all students use recycled paper.

- It is essential that ...
- It is important that ...
- It is indispensable that ...
- It is damaging that ...

La traducción de textos nos ayudará a trabajar tanto la gramática como el léxico en contexto. Por ejemplo, el objetivo con la siguiente actividad es la práctica de los tiempos pasados en un texto literario donde se mezcla la narración y la descripción. Los estudiantes decidir qué tiempo verbal en el pasado es el apropiado según el contexto. Para la práctica de pasados se recomienda el uso de párrafos en vez de oraciones, ya que éstas pueden en ocasiones resultar ambiguas.

Traduce el siguiente párrafo prestando atención al uso de los pasados (pretérito indefinido e imperfecto)

Just before the Bond Street Tube station they crossed the road [...] and entered the big Lyons'. There they went up to the first floor, and sat at a small table in the window. It was late, and the place was thinning out. Tommy took a seat at the table next to them, sitting directly behind Whittington. On the other hand, he had a full view of the second man. He was fair, with an unpleasant face, and Tommy put him down as being either a Russian or a Pole. He was probably about fifty years of age, his shoulders cringed a little as he talked, and his eyes shifted unceasingly.

(Texto adaptado de *Secret Adversary* por Agatha Christie)

NIVEL B2: AVANZADO

En este nivel, la traducción puede ayudar a consolidar el uso de las preposiciones. Aquí presentamos tres actividades. En la primera, los estudiantes completan la lista de verbos con la preposición o preposiciones adecuadas (en algunos casos no se requiere preposición). En la segunda, todos los verbos requieren preposición pero ésta difiere en las dos lenguas. Estas dos primeras actividades hacen evidentes posibles interferencias entre L1 y L2. En la tercera actividad, se enfatiza la importancia del contexto en la correcta elección de la preposición.

VERBOS CON PREPOSICIONES EN ESPAÑOL (pero NO en inglés)			
To abuse	Abusar _____	To enter	Entrar ____/____
To approach	Acercarse _____	To trust	Fiarse _____
To remember	Acordarse _____	To marry	Casarse _____
To resemble	Parecerse _____	To forget	Olvidarse _____
To leave (a place)	Salir _____	To distrust	Desconfiar _____

VERBOS CON DIFERENTES PREPOSICIONES EN INGLÉS Y EN ESPAÑOL			
To smell of	Oler _____	To fall into	Caer ____/____
To fall in love with	Enamorarse _____	To count on	Contar _____
To depend on	Depender _____	To congratulate on	Felicitar _____
To say goodbye to	Despedirse _____	To arrive in	Llegar _____
To consist of	Consistir _____	To dream of	Soñar _____
To congratulate on	Felicitar _____	To be surprised at	Asombrarse _____

¿Cómo se traducen al español las siguientes oraciones? Presta atención a las preposiciones:

FOR

Thank him for me.
 The best thing is for you to go home.
 They were for the most part foreigners.
 It looks like we're in for a cold winter.
 He makes a lot of noise for such a small boy.

FROM

He got the news from David.
 He couldn't tell Spanish from Portuguese.
 You can take it from me that it's not a good idea.

(Manual Práctico de Traducción Directa, Susan Taylor and José Merino, Anglo Didáctica Publishing)

Los ejercicios con la traducción de falsos amigos pueden ayudar a los estudiantes a evitar la traducción literal.

FALSOS AMIGOS

Traduce las siguientes oraciones al español. Recuerda que las palabras señaladas **en negrita** son falsos amigos.

- Suffering from **constipation** is not the same as having a cold.
- My grandfather used to say that money is of no **consequence**.
- This matter must be taken to **court**.
- Molly was **dismayed** at the news.
- She was late because there was a traffic **diversion**.

FALSOS AMIGOS

¿Cómo traducirías las siguientes palabras? Pon un ejemplo con cada una de ellas.
¿Conoces algún falso amigo más?

Recordar: _____	To record: _____
Colegio: _____	College: _____
Actualmente: _____	Actually: _____
Librería: _____	Library: _____
Sucedir: _____	To succeed: _____
Éxito: _____	Exit: _____
Realizar: _____	To realise: _____

NIVEL C1: DOMINIO OPERATIVO EFICAZ

A nivel de texto se puede practicar también vocabulario más específico o de diferente tipología textual. El siguiente ejemplo recoge un texto periodístico con el objetivo de practicar la voz pasiva y el vocabulario jurídico visto en clase:

Baltasar Garzón's second trial begins in Madrid

Spanish judge accused of abusing position by opening investigation into deaths of 114,000 people under Franco

Observers from the world's main human rights groups are in Madrid to monitor the second trial of the Spanish magistrate Baltasar Garzón, who is accused of abusing his position by opening an investigation into the deaths of 114,000 people during the Franco dictatorship.

Garzón faces a 20-year ban if found guilty of knowingly twisting the law by investigating Francoist human rights abuses in a case that opened at the supreme court on Tuesday morning.

Garzon appeared relaxed during the opening session of the trial, which his supporters

say is politically motivated. It is the most polemical of three separate but almost simultaneous cases in which the judge is accused of wilful abuse of his powers as an investigating magistrate at Spain's national court.

"On principle, Amnesty doesn't give an opinion on the charges faced by a single person – but the Garzón case is an exception and we cannot remain silent on it," Hugo Relva, the legal adviser to AI, said.

"It is simply scandalous and unacceptable. The charges should be dropped and the case closed.

"This case affects the independence of judicial power in Spain. Other judges see it as a warning about what might happen to them if they continue with their own investigations."

Reed Brody, of HRW, warned that judges in less developed countries were also watching nervously to see whether the developed world was happy to accept that limits be put on human rights investigations.

"This is the first time that an established democracy has tried a judge for investigating human rights abuses and applying international law," he added.

(G. Tremlett, *The Guardian*, 24/01/10)

A estos niveles más avanzados se puede introducir talleres de reflexión sobre los ejercicios de traducción tratando algunos de los problemas que pueden encontrar o que ya han encontrado en traducciones anteriores.

¿Cómo traducirías estas palabras y expresiones al español? Comenta los problemas que puedas tener con un compañero:

SIGLAS:

UN EU WHO BBC

NOMBRES GEOGRÁFICOS:

Liverpool London Argentina Spain

NOMBRES DE PELÍCULAS, LIBROS, ETC.:

Braveheart Lord of the Rings Die Hard

REFERENCIAS CULTURALES, ETC.:

Netball Tea time £1.50

USO DEL DICCIONARIO:

He **got up** at nine He **got off** the train
He **got** a cold We **got together** to buy her a present.

FRASES HECHAS:

To feel under the weather

It's not rocket science

FALSOS AMIGOS:

I am embarrassed

You are constipated

¿Puedes pensar en alguno más?

NIVEL C2: MAESTRÍA

Como ejemplo de actividad para este nivel tenemos un texto literario que damos a los estudiantes junto con una versión de la traducción en español con varios errores de gramática, léxico, etc. y les pedimos que en grupos corrijan los errores y que piensen si cambiarían algo para mejorar la traducción. Si los estudiantes tienen problemas para identificar los errores se les pueden señalar (como hemos hecho en negrita en el ejemplo), dirigir hacia un cierto tipo de error (léxico, concordancias, etc.) o decirles el número exacto de errores que pueden encontrar en el texto.

Texto original:

The heat was unbearable. The sun was stopped in the middle of the sky, refusing to move, firing missiles of heat down. You could almost see them as rippling waves that bounced off the black concrete paths, and feel them as they reflected up and hit you.

If only there were grass, she thought, perhaps it wouldn't be so bad. In the huge theme park, everything was manufactured. Signposts were painted with bright, smooth paint in colours too painful to look at in the sunlight. But this country was Spain, and there was little of the lush green grass she was used to, only brown earth, and withered brown plants in its place.

They'd tried to escape the oppressive heat, and crowds of determined people, forcing their way in front to queue for drinks and rides, or grab a seat for an unmissable show. The air was thick, and difficult to breathe making every movement an effort. They were made to carry a bag each, Anna the heavy shoulder bag with the sun tan lotion and camera inside, and Mary the mini rucksack, containing all the important things such as money and keys. Their mother had the food bag, overloaded as if it were filled with several large rocks, as she hauled it to a bench by the large, wide lake where it was scarcely quieter or cooler. [...]

Adaptado de *The Scream* por B. H. Briscoe

Versión en español con errores:

El calor **estaba** insoportable. El sol se **detenía** en medio del cielo, negándose a moverse y disparando misiles de **caliente** desde arriba que casi se podían ver como ondulaciones que rebotaban contra el concreto para después golpearte en la piel.

Si había hierba, pensó, tal vez no se sentiría tanto calor. En el gran parque temático, todo estaba artificial. Las señales estaban pintadas con colores brillantes, tan vivos que a la luz del sol hacían dolor a la vista. Pero esta país era española, y había pocas

hierbas verdes a la que ella estaba acostumbrada. En su lugar era tierra y plantas secas.

Habían tratado de escapar del calor sofocante y de las multitudes de gente empeñada en abrirse paso en la cola para comprar bebidas y montarse en las diferentes atracciones, o pillar un asiento para un espectáculo de los que no se podía uno perder. El aire era espeso, difícil de respirar y hacía que cada movimiento fue un esfuerzo. Habían tenido que llevar una bolsa cada una de ellas: Anna llevaba la pesada bolsa al hombro, con la solar crema y la cámara, y María la mini mochila con las cosas importantes como el dinero y las claves. Su madre tenía la bolsa con comida, cargada como si estaba llena de piedras, y la llevaba hasta un banco al lado de un gran charco en el que apenas había un poco más de silencio y hacía un poco más de fresco. [...]

Tratando textos de tipo de literario se puede consolidar el uso de adjetivos antepuestos con el siguiente ejercicio⁷. Los estudiantes deben elegir la traducción correcta y reflexionar sobre el uso del adjetivo antepuesto:

<i>The bride's beautiful gown was made of raw silk.</i>	a) vestido hermoso b) hermoso vestido
<i>The priest gave them some wise words of advice.</i>	a) palabras sabias b) sabias palabras
<i>He offered a toast to the happy couple.</i>	a) pareja feliz b) feliz pareja
<i>I would like to introduce you to my old friend.</i>	a) viejo amigo b) amigo viejo

Conclusión

Los argumentos y ejemplos incluidos en este artículo muestran cómo la traducción pedagógica es un recurso eficaz en la enseñanza de ELE. Algunas de las aplicaciones de la traducción pedagógica que se han mencionado son las siguientes:

- comparación de estructuras para evitar transferencias negativas (léxico, falsos amigos, sintaxis, posición de los adjetivos, etc.) y reconocer las positivas
- consolidación y evaluación de puntos léxicos y gramaticales
- práctica de léxico en contexto
- práctica del uso apropiado del diccionario
- énfasis en la importancia de aspectos no gramaticales, como el registro, el estilo, formato de textos para fines específicos, etc.
- incorporación de la destreza de traducción a la práctica del resto de las destrezas

El uso de la traducción pedagógica en la clase de lenguas es un tema polémico que causa reacciones ya no sólo diversas sino también totalmente opuestas. Sin embargo,

⁷ Adaptado de *En otras palabras*, p.35

son pocos los estudios prácticos que se han realizado para comprobar el impacto de la traducción pedagógica en aspectos específicos del aprendizaje de una lengua extranjera. Este es un campo de la investigación pedagógica aún por explorar en profundidad e indudablemente estudios venideros revelarán resultados interesantes sobre este tema.

BIBLIOGRAFÍA

- García-Medall, Joaquín (2001) “La traducción en la enseñanza de lenguas”, *Hermeneus: Revista de traducción e interpretación*, nº3, pp.113-140.
- Hernández, M. Rosario (1996) “La traducción pedagógica en la clase de ELE”, Actas del VII Congreso Internacional de ASELE, *Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjeros*. Colección Estudios, Cuenca, 1998, pp.249-256.
- Hervey, Sándor, Higgings, Ian y Louise M. Haywood (1995) *Thinking Spanish Translation. A course in translation method: Spanish to English*. Routledge, London.
- Leonardi, Vanessa (2010) *The role of pedagogical translation in second language acquisition*. Peter Lang, Bern.
- Lunn, Patricia V. y Lunsford, Ernest J. (2003) *En otras palabras*. Georgetown University Press, Washington.
- Machida, Sayuki (2008) “A step forward to using translation to teach a foreign/second language”, *Electronic journal of foreign language teaching*, 2008, Vol. 5, Suppl. 1, pp. 140-155.
- Malmkjaer, Kirsten (ed.) (1998) *Translation and language teaching*. St Jerome, Manchester.
- Malmkjaer, Kirsten (ed.) (2004) *Translation in undergraduate degree programmes*. John Benjamins, Amsterdam.
- Marsh, Malcolm, “The value of L1 > L2 translation on undergraduate courses in modern languages”, *Translation in the modern languages degree* (1998), editado por Hugh Keith y Ian Mason, CILT Centre for Information and Language Teaching, Londres. pp. 22-30.
- Mott, Brian, (1996, 2nd ed.) *A course in semantics and translation for Spanish learners of English*. EUB, Barcelona.
- Newmark, Peter (1992) *A textbook of translation*. Prentice Hall, Londres.
- Newmark, Peter (1991) *About translation*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Newson, Dennis (1998) “Translation and foreign language teaching”, en K. Malmkjaer (ed.) *Translation and language teaching*, pp. 63-68.
- Sánchez Iglesias, Jorge J. (2009) *La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Biblioteca Virtual redELE, 2009, número 10, <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2009/SanchezIglesias.shtml>.
- Schjoldager, Anne (2004) “Are L2 learners more prone to err when they translate?”, en K. Malmkjaer (ed.) *Translation in undergraduate degree courses*, pp. 127-149.

El Aula Virtual del Español: modelo de «buenas prácticas» para la enseñanza de segundas lenguas a través de Internet

Víctor Coto Ordás
Profesor Contratado. Universidad de Oviedo
cotovictor@uniovi.es

Doctor en Filología Española (2013) por la Universidad de Oviedo, desde 2006 trabaja como profesor de los Cursos de Lengua y Cultura Españolas para Extranjeros en La Casa de las Lenguas de la Universidad de Oviedo.

Anteriormente, trabajó varios años como profesor de inglés, como profesor visitante en los Estados Unidos, como lector de español en la Universidad de Sudáfrica y como traductor.



Aunque pertenece a varios grupos de investigación en el ámbito de la enseñanza de lenguas con fines específicos y de español como segunda lengua, su línea de investigación principal se centra en la enseñanza de lenguas asistida por ordenador.

Resumen (español)

El *Aula Virtual del Español* del Instituto Cervantes constituye un éxito comercial sin precedentes en el ámbito de la enseñanza de lenguas a través de Internet y un modelo de «buenas prácticas» para aquellos centros que deseen virtualizar sus cursos. En este trabajo procedemos, por tanto, a analizar la estructura de esta plataforma y la diversa tipología de cursos (de español general, de formación de profesores o preparatorios del DELE), el uso del material didáctico multimedia y la interfaz de alumnos y tutores, así como otros aspectos cruciales a la hora de diseñar un curso en línea: el enfoque metodológico o la secuenciación de los contenidos. Abordaremos, asimismo, otras cuestiones de interés para cualquier persona interesada en la enseñanza de ELE tales como la utilización de las diferentes variedades del español así como algún aspecto del tratamiento de contenidos socio-culturales que nos lleva a calificar esta plataforma de «políticamente correcta».

Abstract (English)

The *Spanish Virtual Classroom* (AVE) is an LMS created by the Cervantes Institute for the teaching of Spanish as a foreign language which has reached an unprecedented commercial success and stands out among other learning platforms as a ‘good practices’ model. On this paper, we aim at analyzing its structure, the use of instructional material and the students’ and tutors’ interface. Besides, we will research into some crucial aspects when it comes to creating an online learning environment: the methodological approach and content sequencing. We will also tackle other critical issues such as the usage of the different varieties of Spanish, as well as one remarkable fact which has led us to describe this LMS as ‘politically correct’.

Palabras clave

e-aprendizaje, ELAO, español L2, plataformas virtuales, TIC

Keywords

CALL, e-learning, ICT, Spanish as a Second Language, virtual platforms

1. EL AULA VIRTUAL DEL ESPAÑOL EN CIFRAS

Por lo que respecta la implantación del aprendizaje virtual en España, un gran número de centros educativos –no sólo universidades– está apostando por la innovación no ya como una forma de captar nuevos alumnos sino como un nuevo modelo de trabajo en el que se pueden poner en marcha iniciativas de carácter organizativo, cultural, técnico o comercial, de una forma novedosa por medio de las nuevas tecnologías; por ejemplo, desde instituciones como el Instituto Cervantes se está dando un impulso enorme a la enseñanza del español aprovechando para ello todas las potencialidades de las plataformas educativas.

En ese sentido, esta institución –consagrada a la enseñanza del español como lengua extranjera– se embarcó a finales de los 90 en el proceso de investigación y desarrollo de una plataforma virtual que vio la luz en 2003 con el nombre de *Aula Virtual del Español (AVE)* y que, desde entonces, no ha hecho más que crecer en número de alumnos. De hecho, según «El Instituto Cervantes en Cifras. Curso 2010-11»⁸, unos 74.000 estudiantes se dieron de alta en el AVE en ese curso frente a los 59.000 que se habían matriculado en 2009-10; cifra, esa última, que ya había supuesto un incremento del 27% con respecto a la del año anterior.



Fig. 1. Evolución del número de alumnos del AVE. Fuente: elaboración propia a partir de los datos de «El Instituto Cervantes en Cifras. Memoria 2008-09» y «El Instituto Cervantes en Cifras. Curso 2010-2011»¹.

Siendo estas cifras ya de por sí muy altas, a la matrícula individual de alumnos del *Aula Virtual del Español* habría que añadir la gran cantidad de estudiantes que acceden a esta plataforma en universidades, centros educativos y grandes multinacionales a través de su uso bajo licencia como, por ejemplo, las decenas de miles de universitarios chinos cuyos centros han adquirido la licencia de explotación del AVE o los empleados de grandes multinacionales como la norteamericana Starbucks. Ello nos puede dar una idea de la repercusión de esta plataforma a nivel internacional.

⁸ «El Instituto Cervantes en cifras. Memoria 2008-09» [documento en línea]: <http://www.cervantes.es/imagenes/File/memoria_institucional/08_09/cifras.pdf> [consulta 23/07/2010]

«El Instituto Cervantes en cifras. Curso 2010-2011» [documento en línea]: <http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2011/noticias/nota_patronato_cifras.htm> [consulta 12/10/2011]

Tal como lo expresó Jorge Urrutia, director académico y máximo responsable del *AVE*, este proyecto «representa una contribución decisiva del Instituto Cervantes a la difusión internacional del español que, al mismo tiempo, transmite una impresión de modernidad y capacidad tecnológica que queremos ver asociada a nuestra imagen en el mundo» (Basterrechea, 2005). Sin embargo, tal iniciativa no habría podido llegar a buen puerto sin el apoyo decidido de instituciones como el Ministerio de Asuntos Exteriores –del que depende orgánicamente– y sin la colaboración de varias universidades entre las que cabría citar a las de Alcalá de Henares, La Rioja y Alicante. Asimismo, cabe destacar que este proyecto se realizó en estrecha colaboración con la Asociación de Academias de la Lengua (Española) con el objetivo de incorporar al *AVE* muestras de todas las variedades del español (§ 4.1).

Con respecto a la repercusión que el desarrollo del *Aula Virtual del Español* ha tenido para el Instituto Cervantes, los propios responsables de esta institución afirman que esta plataforma ha supuesto «un importante paso adelante en la evolución y modernización de su práctica docente, por cuanto le permite, a través de la flexibilidad de los recursos didácticos digitales y de los sistemas de comunicación en línea, plantear una enseñanza presencial capaz de trascender las limitaciones en el tiempo y en el espacio que imponen los modelos basados exclusivamente en la actividad que se desarrolla en el aula. Igualmente, mediante el diseño de una oferta de cursos semipresenciales y a distancia, se atienden las necesidades de nuevos colectivos de alumnos y se extiende el ámbito de influencia de la institución» (Basterrechea, 2005).

En el transcurso de estos años, aparte de crecer en número de alumnos, la plataforma ha ido creciendo y adaptándose, pasando de la versión original del año 2003 al nuevo *AVE 2.0*, que comenzó a funcionar en 2007. Esta nueva versión añade nuevos materiales así como aplicaciones de la Web 2.0 que permiten crear blogs, wikis y encuestas desde la sección de gestión docente. Junto a esos aspectos, se produce una mejora general de la «usabilidad⁹» de la plataforma.

2. EL ENFOQUE ESCOGIDO POR EL INSTITUTO CERVANTES

El Instituto Cervantes se propuso adoptar un método comunicativo y, a este respecto, asume como propio un enfoque por tareas y «centrado en la acción» tal como plantea el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* –en adelante, *MCER*– y recoge posteriormente el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

La comunicación y el aprendizaje suponen la realización de *tareas* que no son sólo de carácter lingüístico, aunque conlleven actividades de lengua y requieran de la competencia comunicativa del individuo; en la medida en que estas tareas no sean ni rutinarias ni automáticas, requieren del uso de *estrategias* en la comunicación y en el aprendizaje. Mientras la realización de estas tareas suponga llevar a cabo actividades de lengua, necesitan el desarrollo (mediante la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación) de *textos* orales o escritos.

El enfoque general anteriormente descrito está claramente centrado en la acción (...); las actividades de la lengua son sólo una parte de lo que se requiere y las estrategias aplicadas se relacionan también, o principalmente, con otras actividades (por ejemplo, cocinar siguiendo una receta).

⁹ La «usabilidad» consiste en la capacidad de un programa o un sistema para cumplir ciertos criterios de efectividad, eficiencia y satisfacción.


(Consejo de Europa, 2001: 15-16)


De acuerdo con los postulados del Enfoque por Tareas, cada tema incorpora una tarea final que permite a los alumnos aplicar lo aprendido a una situación concreta, por ejemplo:

- escribir una breve noticia de actualidad sobre su ciudad o su país;
- escribir un correo electrónico solicitando información sobre una ciudad e informar mediante correo electrónico sobre una ciudad;
- colaborar en la organización de una semana cultural en su ciudad creando el material publicitario necesario, discutiendo a quién se debe invitar y cursando las invitaciones.

Las actividades que se proponen a lo largo de cada tema van encaminadas a capacitar al alumno para la realización de la tarea final, para lo cual será necesario que este seleccione de entre los recursos con los que ha estado trabajando los más adecuados para cada situación comunicativa que se le plantee.

■ Escuche el siguiente diálogo en el que dos chicas hablan sobre su salud y relacione los problemas con los consejos.


◀ Anterior 



Me cuesta respirar.	▶	◀	Deja de fumar.
Estoy engordando.	▶	◀	Sigue la «dieta de la energía».
Estoy cansada.	▶	◀	Haz más ejercicio y ponte a dieta.
Me duele la espalda.	▶	◀	Vete al médico.

■ Fijese en las formas de imperativo que ha escuchado y complete el cuadro de los imperativos irregulares.

	hacer	poner	ser	ir	venir	tener	salir	decir
(tú)			sé		ven	ten	sal	di
(usted)	haga	ponga	sea	vaya	venga	tenga	salga	diga



AVE. © Instituto Cervantes

Fig. 2. Muestra de tarea capacitadora.
Fuente: <<http://ave.cvc.cervantes.es/>>

Tal como vemos en la figura 2, si la tarea final de un tema consiste en redactar una lista con diez consejos para llevar una vida sana o en aconsejar a personas con determinados problemas de salud, los alumnos necesitarán haber realizado previamente una serie de micro-tareas –esto es, actividades posibilitadoras, capacitadoras o preparatorias– que les ayuden a completar esa tarea de manera satisfactoria: dar consejos y recomendaciones de manera personal e impersonal; expresar sensaciones y estados físicos; expresar prohibiciones o describir platos y alimentos.

Desde nuestro punto de vista, una de las claves del éxito a la hora de diseñar y/o seleccionar estas tareas radica en que los creadores del AVE han sido capaces de encontrar actividades motivadoras y variadas que contribuyen a enriquecer la perspectiva y el conocimiento cultural que el estudiante tiene de nuestra lengua. Por

otra parte, la metodología que subyace a este enfoque se convierte en el aspecto crucial y vertebrador de la estructura de la plataforma hasta tal punto que llega a condicionar de forma muy directa cuestiones relativas a la planificación de las actividades, la selección y concreción de objetivos y contenidos así como la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. ESTRUCTURA DEL AULA VIRTUAL DEL ESPAÑOL

Aunque el AVE comenzó su andadura ofreciendo cursos de español general para alumnos de prácticamente cualquier nivel de competencia lingüística, ha ido incrementando su oferta progresivamente para tratar de adaptarla a otro tipo de demandantes de cursos en línea. Así, por ejemplo, se han creado cursos específicamente diseñados para los candidatos a los *Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE)* y otros destinados a niños y adolescentes, como *¡Hola, amigos!*, curso desarrollado conjuntamente con la Consejería de Educación de Alberta (Canadá) y en estrecha colaboración con Antena 3 Televisión. Asimismo, se han aprovechado los materiales de la plataforma para ofrecer cursos intensivos destinados a alumnos inmigrantes y a estudiantes de intercambio universitario por parte de consejerías de educación y universidades.

Si nos centramos en los cursos generales de español, inmediatamente nos daremos cuenta de que los contenidos están organizados conforme a los niveles de descripción lingüística propuestos por el Consejo de Europa (2001) y recogidos en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

Tabla. 1. Estructura del AVE.
Fuente: elaboración propia.

Nivel A1	Nivel A2	Nivel B1	Nivel B2	Nivel C1
A1.1	A2.1	B1.1	B2.1	C1.1
Tema 1	Tema 1	Tema 1	Tema 1	Tema 1
Tema 2	Tema 2	Tema 2	Tema 2	Tema 2
Tema 3	Tema 3	Tema 3	Tema 3	Tema 3
A1.2	A2.2	B1.2	B2.2	C1.2
Tema 4	Tema 4	Tema 4	Tema 4	Tema 4
Tema 5	Tema 5	Tema 5	Tema 5	Tema 5
Tema 6	Tema 6	Tema 6	Tema 6	Tema 6
↓↓	↓↓	B1.3	B2.3	C1.3
60/120 horas	60/120 horas	Tema 7	Tema 7	Tema 7
		Tema 8	Tema 8	Tema 8
		Tema 9	Tema 9	Tema 9
		B1.4	B2.4	C1.4
		Tema 10	Tema 10	Tema 10
		Tema 11	Tema 11	Tema 11
		Tema 12	Tema 12	Tema 12
		↓↓	↓↓	↓↓
		120/240 horas	120/240 horas	120/240 horas

La primera cosa que llama la atención es el hecho de que no haya una oferta de cursos correspondientes al nivel C2 (*Maestría*) a través de esta plataforma, aunque parece algo relativamente comprensible dado que este nivel corresponde al de un grupo bastante limitado de usuarios formado mayoritariamente por profesores de español como lengua extranjera y traductores e intérpretes.

Aparte de eso, podemos ver que los distintos niveles tienen una duración desigual: de entre 60 y 120 horas¹⁰ en el caso de los dos primeros y de entre 120 y 240 horas en los tres restantes, ya que, tal como afirma García Santa-Cecilia (2002), «muchos alumnos tardarán más del doble de tiempo en alcanzar el nivel B1 desde el A2 que el que necesitaron para alcanzar el A2».

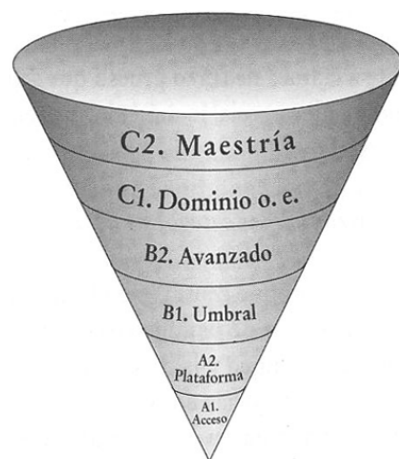


Fig. 3. Modelo de representación de los niveles de referencia en forma de cono invertido tal como recomienda el *MCER*. Fuente: García Santa-Cecilia (2002).

Pese a ello, el *AVE* tiene una estructura muy fácil de entender: los niveles se subdividen en dos o cuatro cursos en función de su duración –A1.1, A1.2 y así sucesivamente– y los contenidos de cada curso se organizan en temas, con nombres tan significativos como «Viajes», «Ir de Compras» o «Los Sentimientos». Los alumnos del *AVE* trabajan los contenidos de cada tema a lo largo de nueve sesiones que conllevan en torno a una hora de trabajo en línea cada una y las sesiones se componen, a su vez, de un número indeterminado de actividades lingüísticas que se presentan en una o varias pantallas en función de su grado de complejidad.

¹⁰ Según el *Curso de Formación de Tutores del AVE* del Instituto Cervantes (2011), 20 horas sería la duración mínima estimada para la realización de la secuencia principal de actividades de un tema. El Instituto Cervantes estima que realizar todas las actividades complementarias requeriría prácticamente el doble de tiempo.

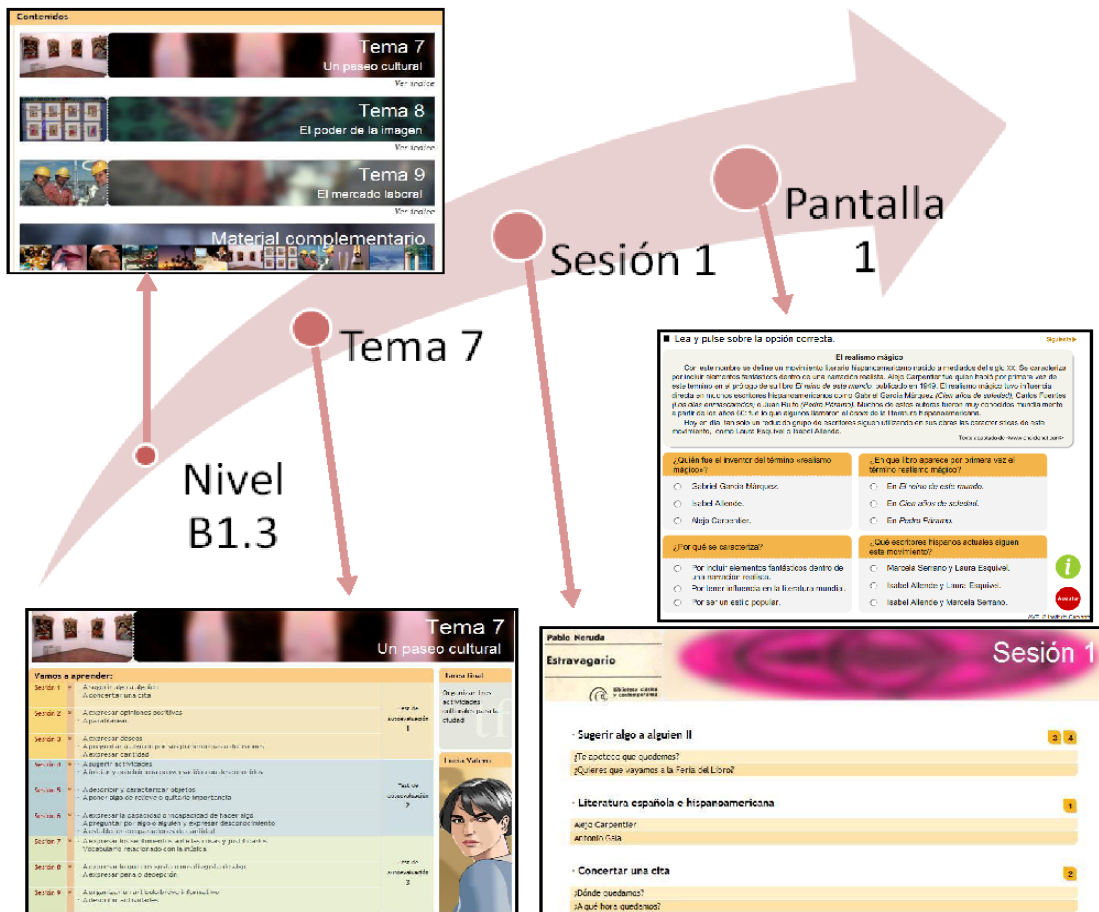


Fig. 4. Estructura del AVE.
Fuente: elaboración propia.

Para poder conectarse a un curso, los usuarios del *Aula Virtual del Español* acceden a la plataforma a través de un pequeño formulario que les brinda acceso a la página de inicio o *Sala de Estudio*, de acuerdo a los privilegios que el administrador les haya concedido, esto es, como tutor o como alumno.

Tema 7 Un paseo cultural	
Vamos a aprender:	Tareas finales
Sesión 1 - A sugerir algo a alguien - A concertar una cita	Organizar tres actividades culturales para la ciudad
Sesión 2 - A expresar opiniones positivas - A pedir favores	
Sesión 3 - A expresar deseos - A preguntar a alguien por sus preferencias o decisiones - A expresar cantidad	Lucía Valero
Sesión 4 - A sugerir actividades - A iniciar y concluir una conversación con desconocidos	
Sesión 5 - A describir y caracterizar objetos - A poner algo de relieve o quitarle importancia	Test de autoevaluación 2
Sesión 6 - A expresar la capacidad o incapacidad de hacer algo - A preguntar por algo o alguien y expresar desconocimiento - A establecer comparaciones de cantidad	Test de autoevaluación 3
Sesión 7 - A expresar los sentimientos sobre las cosas y justificarlos - Vocabulario relacionado con la música	

Gestión docente
Tutor

Victor Coto Ordás Mi perfil Salir Inicio

Material didáctico

- Materiales
- Enlaces y documentos
- Glosario
- Guía del alumno
- Propuestas del tutor

Seguimiento y evaluación

- Seguimiento
- Listado de alumnos

Comunicaciones

- Correo electrónico
- Chat
 - Conversaciones
 - Salas de chat
- Foro
- Calendario
- Tablón de anuncios
- Wiki
- Mi blog
 - Blogs de trabajo
- Encuestas

Sala de profesores

- Listado de tutores
- Formación de tutores
- Alumnos conectados
- Foros de tutores
- Banco de recursos

Cala de Mallorca (España)

Filtro de Seguimiento

Elija el Grupo:

Campos de búsqueda:

Nombre:

Apellidos:

Correo electrónico:

No ha entrado desde:

No hay alumnos conectados.

Última conexión: 02/02/2013 19:11:43

Entradas en el calendario para el 03/02/2013 y los siguientes

No hay anotaciones en el calendario.

Relación de mensajes insertados en el foro desde hace días (Últimos 25 mensajes)

No hay mensajes nuevos.

Relación de las últimas entradas creadas en los blogs (Últimas 10 entradas)

Fecha	Autor	Título

Fig. 5. Sala de Estudio del AVE.
Fuente: <<http://ave.cvc.cervantes.es/>>

De esta forma, cuando un alumno se matricula en un curso y entra en la *Sala de Estudio* del AVE puede acceder a los materiales a través de un menú que le conducirá directamente a la portada del mismo. A partir de ahí, el alumno podrá seleccionar directamente el tema en el que desea trabajar, consultar el índice de cada uno de los temas de que se compone o bien acceder a los materiales complementarios del curso tales como fichas gramaticales o material para trabajar la pronunciación o la escritura (§ 4.3). Ello resulta posible gracias a que el AVE cuenta con una estructura indexada, en vez de secuencial, lo cual nos permite acceder directamente al tema, sesión o actividad que queramos realizar.

Si decidimos pulsar sobre uno de los temas nos encontraremos con una pantalla de bienvenida o «portada» que nos detalla los contenidos que se trabajarán a lo largo de esas nueve sesiones y nos permitirá seleccionar la sesión cuyos contenidos queremos

trabajar y/o acceder directamente a una actividad en concreto. A su vez, a través de la portada de cada tema podremos acceder a otro tipo de contenidos:

- 1) Tres tests de autoevaluación, esto es, cuestionarios de evaluación automática.
- 2) Una tarea final que consiste en una tarea compleja que corregirá el tutor del curso y a través de la cual se activan los conocimientos y las destrezas adquiridos en ese tema.
- 3) Una aventura gráfica consistente en un tipo de videojuego de estrategia con el que se repasan de una forma divertida los contenidos vistos a lo largo de las nueve sesiones.

B1.3 - Tema 7
Un paseo cultural

Vamos a aprender:

Sesión	Objetivos	Test de autoevaluación
Sesión 1	o a alguien 1 2 3 4 una cita	Test de autoevaluación 1
Sesión 2	- A expresar opiniones positivas - A parafrasear	
Sesión 3	- A expresar deseos - A preguntar a alguien por sus preferencias o decisiones - A expresar cantidad	
Sesión 4	- A sugerir actividades - A iniciar y concluir una conversación con desconocidos	Test de autoevaluación 2
Sesión 5	- A describir y caracterizar objetos - A poner algo de relieve o quitarle importancia	
Sesión 6	- A expresar la capacidad o incapacidad de hacer algo - A preguntar por algo o alguien y expresar desconocimiento - A establecer comparaciones de cantidad	Test de autoevaluación 3
Sesión 7	- A expresar los sentimientos ante las cosas y justificarlos - Vocabulario relacionado con la música	
Sesión 8	- A expresar lo que nos gusta o nos disgusta de algo - A expresar pena o decepción	
Sesión 9	- A organizar un artículo breve informativo - A describir actividades	

Tarea final
Organizar tres actividades culturales para la ciudad

Lucía Valero

↑ Aventura gráfica

Fig.6. Elementos de la portada de un tema.

Fuente: <<http://ave.cvc.cervantes.es/>> [imagen adaptada]

Si continuamos avanzando en los siguientes niveles de concreción, iremos accediendo sucesivamente a las diferentes sesiones, actividades y pantallas de que se compone cada tema. Además, para facilitar la navegación por el material didáctico, la interfaz proporciona la ubicación del usuario en cada momento por medio de una barra de navegación que, aparte de indicar con absoluta precisión la localización de ese recurso, dispone de unas herramientas de navegación que nos permiten cambiar de actividad, avanzar y/o retroceder.

Curso B1.3, Tema 7, Sesión 1, Actividad 1

1 2 3 4

Sala de estudio

■ Lea y pulse sobre la opción correcta.

Siguiendo ▶

Fig. 7. Barra de navegación.

Fuente: <<http://ave.cvc.cervantes.es/>> [imagen adaptada]

Analizando retrospectivamente este tipo de estructura indexada, varios de sus creadores han reflexionado acerca del acierto que ha supuesto facilitar la localización de cada recurso y el lugar que ocupa respecto a la secuencia de aprendizaje del curso: «sabemos que la ventaja que supone la libertad con la que cuenta el candidato para elegir su propio recorrido de aprendizaje puede convertirse en desventaja si desconoce el lugar donde se encuentra» (Duque de la Torre, Juan Lázaro y Ortín Fernández-Tostado, 2008: 6).

4. MATERIALES Y RECURSOS

Cabe destacar el esfuerzo realizado por intentar reunir una gran variedad de recursos y materiales a través de los cuales trabajar de manera diferenciada y específica un gran número de aspectos de la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación. Para tal fin, se han creado y/o adaptado materiales de todo tipo (cuestionarios interactivos, videojuegos, textos periodísticos y literarios, locuciones, canciones y vídeos) hasta disponer, según afirman Basterrechea y Lázaro (2005:11), de un repositorio de más de 8000 actividades.

Junto a la necesidad de atender a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos, que obliga a proporcionar material en diferentes formatos para facilitar la comprensión de los contenidos, uno de los criterios utilizados a la hora de seleccionar el material didáctico es que en él se presenten muestras de lengua representativas de las diferentes variantes y registros.

1) *Una plataforma «con vocación panhispánica»*

Por ello, ya que el Instituto Cervantes se ha basado en la norma culta del centro-norte peninsular para seleccionar el material lingüístico presente en los distintos inventarios de su *Plan Curricular* (Instituto Cervantes, 2006: 59), una duda razonable que quizás nos asalte a la hora de evaluar los materiales puede ser qué variedad del español se ha elegido como modelo o «variedad preferente» convirtiéndose *de facto* en la primera opción a la hora de seleccionar las distintas muestras de lengua que se ofrecen a los alumnos.

En su presentación de los fundamentos teóricos del *Aula Virtual del Español*, el equipo de creación de esta plataforma afirma que en los primeros niveles se ha utilizado con carácter preferente la variedad peninsular central, neutralizada «en los rasgos que son marcadamente exclusivos o propios», para, a partir de ahí, ir introduciendo progresivamente otras variedades lingüísticas. Posteriormente, ya a partir del nivel intermedio, se pretende mostrar la riqueza lingüística y cultural del español a través de textos (orales o escritos) auténticos, esto es, producidos de manera espontánea por hablantes nativos del español de diversa procedencia y extracción social presentando así muestras de la riqueza del español.

La selección de las variedades lingüísticas y de los rasgos que se presentan, siempre de manera controlada, a lo largo de los diferentes niveles, responde básicamente a un criterio de relevancia. Pero, además, los creadores del *AVE* han

debido de seguir unos criterios parecidos a los que enunció Andión (2008: 151) a propósito del uso en clase de E/LE de las variedades «periféricas»¹¹:

- Que el rasgo que se presente sea lo «suficientemente perceptible», esto es, que no resulte necesario ser un lingüista o un filólogo para detectarlo.
- Que sea «rentable», es decir, que el hecho de no identificarlo pueda provocar que no se entienda una muestra de lengua que difiera del modelo aprendido.
- Que tenga un área de validez y vigencia «suficientemente amplio».

A este respecto, Basterrechea y Juan Lázaro (2005: 10) destacan «el carácter científico del que se ha dotado el tratamiento de todas las variantes lingüísticas y culturales del español de España e Hispanoamérica» y afirman que fue preciso desarrollar «*ex profeso* un *syllabus* específico que incluye de forma rigurosa y sistematizada los diferentes aspectos a tratar respecto a las zonas lingüísticas del español y su distribución en el programa de contenidos del AVE».

- En el fragmento anterior aparecen estos rasgos propios del español de América. Busque en el Texto algunos ejemplos y complete la ficha.



Texto



• Uso del diminutivo con sustantivos, adjetivos y adverbios. Ejemplos:

• Uso del verbo **tener** con el significado de 'llevar' en construcciones temporales. Ejemplos:

A map of Latin America with countries colored in shades of yellow and brown. The map is positioned to the right of a worksheet graphic.

Comprobar

AVE. © Instituto Cervante

Fig. 8. Muestra del tratamiento de las «variedades periféricas» del español.

Fuente: <<http://ave.cvc.cervantes.es/>>

Ahondando más en este tema, la propia Juan Lázaro (2003: 216) cita un artículo publicado en la página web del Instituto Cervantes en el que se describía el tratamiento de las distintas variedades lingüísticas en el *Aula Virtual del Español*. Ahí se afirmaba que «las variedades están presentes en el AVE a través de la presentación y comentario de sus rasgos y/o de la actuación de sus hablantes. En el primero nos

¹¹ De hecho, esta autora –miembro del comité científico que, dirigido por Humberto López Morales, se encargó de asesorar a la Unidad de Tecnologías aplicadas a la Enseñanza de Español del Instituto Cervantes en todo lo relativo al tratamiento de las distintas variedades del español– concibe las variedades periféricas como aquellos «geoelectos del estándar diferentes a la variedad central del curso», que ella denomina «variedad preferente».

referimos a la reseña de un rasgo y en la segunda, a una muestra de lengua (oral o escrita)».

2) Una ventana cultural

Junto a la tarea de enseñar la lengua española en el extranjero, entre las misiones del Instituto Cervantes está la de difundir la cultura española y el *Aula Virtual del Español* no podía ser ajena a esta realidad. De ahí que el AVE intente reflejar la realidad social y cultural de los países de habla hispana entendiendo la cultura en un sentido amplio ya que «cuando se aprende una lengua no sólo se transmiten signos con los que identificamos las cosas sino formas de pensar, valores y creencias» (Hernández Sánchez, 1995: 389).

En este sentido, la plataforma nos proporciona materiales que permitirán ampliar la visión del mundo de nuestros alumnos convirtiéndolos en auténticos «hablantes interculturales» y capacitándoles para «enfrentarse a posibles conflictos, malentendidos y choques culturales» (Instituto Cervantes, 2006: 39-40). Por este motivo, se nos presentan materiales que muestran nuestra realidad cotidiana: cómo se saludan dos amigos, distintos tipos de familias, la vida nocturna, reuniones de trabajo...

- Estos son los familiares de Amalia. Pulse sobre ellos y escuche lo que dicen cuando abren los regalos.

Siguiente ►



AVE. © Instituto Cervantes

Fig. 9. Tratamiento de aspectos socioculturales: cómo reaccionar cuando se recibe un regalo. Fuente: <<http://ave.cvc.cervantes.es/>>

Por otra parte, el Instituto Cervantes nos invita a descubrir la cultura hispánica en letras mayúsculas: monumentos como La Alhambra, lugares como la Cordillera de los Andes y el Camino Inca, héroes nacionales como Simón Bolívar, grandes artistas

como Picasso, escritores como Vargas Llosa, figuras literarias como Don Quijote, científicos como Barbacid o celebraciones como el Carnaval de Barranquilla que, junto a cientos de referentes culturales más (hechos significativos, obras artísticas o literarias, personalidades relevantes), permiten a los alumnos ahondar en el conocimiento de nuestra cultura.



Fig. 10. Contenidos culturales en el AVE.

Fuente: <<http://ave.cvc.cervantes.es/>>

3) Una plataforma «políticamente correcta»

Según afirma el propio Instituto Cervantes en su página web, a la hora de seleccionar los materiales didácticos se ha buscado alcanzar dos objetivos, a veces contradictorios: por una parte, ofrecer «una imagen realista de la sociedad contemporánea» representando la diversidad social existente, y, por otra, promover una imagen positiva de las diferencias y de las minorías.

Con este propósito, el Departamento de Tecnología y Proyectos Lingüísticos del Instituto Cervantes ha seguido una serie de pautas que le han permitido disponer de unos materiales que sirven para educar en valores, aparte de para enseñar lengua, ya que estos:

- 1) Representan la diversidad y promueven la tolerancia valorando las contribuciones de todos los grupos étnicos y religiosos.
- 2) Tratan de forma respetuosa todas las creencias, costumbres y formas de vida.
- 3) Intentan superar generalizaciones simplistas más allá de estereotipos.
- 4) Muestran la vida de «personas ejemplares», hombres y mujeres, de todas las razas, creencias o extracción social.
- 5) Emplean un lenguaje no sexista.
- 6) Fomentan la reflexión y promueven el pensamiento crítico de los alumnos a propósito de cuestiones sociales y morales.

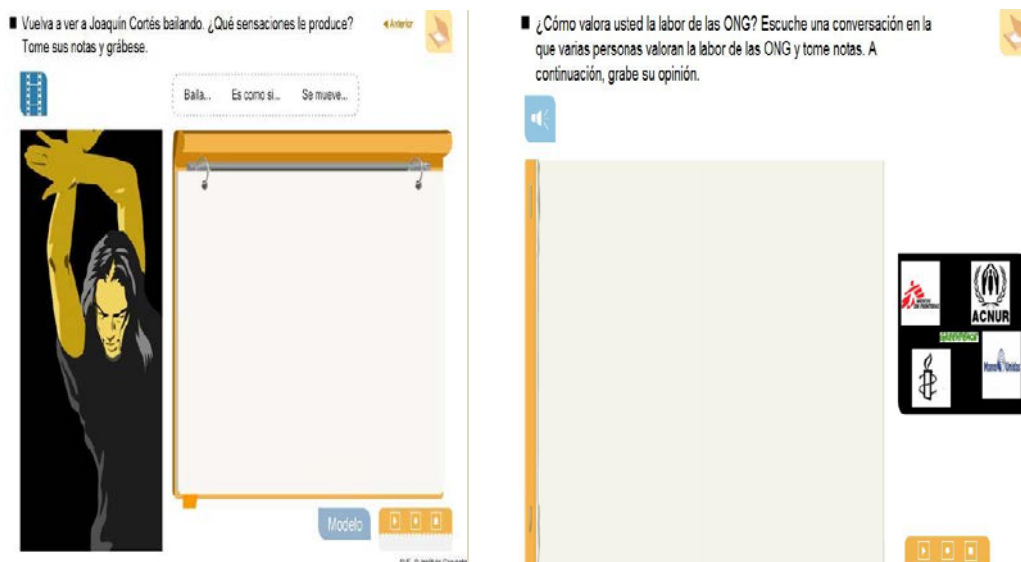


Fig. 11. El AVE muestra la vida de «personas ejemplares» e intenta educar en valores humanos/ciudadanos. Fuente: <<http://ave.cvc.cervantes.es/>>

4) Una plataforma digital multimedia

Una de las principales virtudes del *Aula Virtual del Español* estriba en su gran capacidad para integrar todo tipo de recursos multimedia y de actividades interactivas. De hecho, esta plataforma constituye un inmenso repositorio de material multimedia (§ 7.8) que, acompañado por una serie de actividades muy interactivas, facilita enormemente la tarea de enseñar español de una manera amena y comunicativa y al mismo tiempo permite atender las distintas necesidades de los estudiantes realizando adaptaciones del currículo, personalizando los itinerarios formativos...

a) Material multimedia

La gran variedad de materiales a disposición de los docentes permite diseñar una secuencia de actividades tal como se venía haciendo en el aula presencial, si bien con una mayor eficacia; por ejemplo, si antes se debía utilizar una imagen para contextualizar una muestra de lengua ahora los alumnos disponen de una amplia gama de recursos (animaciones, vídeos...) a partir de los cuales se puede deducir el significado y el uso de las diferentes expresiones que se presentan.

Con el fin de reflejar la inmensa variedad lingüística y social del español el Instituto Cervantes ha hecho acopio de todo tipo de material didáctico multimedia: por una parte, la inmensa mayoría de los materiales de los niveles inicial e intermedio es de elaboración propia, lo que obligó a grabar un gran número de vídeos que representaran situaciones cotidianas de la vida diaria; por otra parte, en el caso de los niveles avanzado y superior se optó por utilizar material audiovisual real y sin editar, como fragmentos de programas de televisión o de películas (Basterrechea y Juan Lázaro, 2005: 10).

- Lea algunas frases extraídas del reportaje que verá a continuación y pulse sobre la opción que crea correcta. Siguiente ▶



- Pasó a Televisión Española.
- Aunque también cubrió los numerosos viajes al extranjero de los Reyes de España.
- Narró en 1989 el triunfo de la tenista Arantxa Sánchez Vicario.
- Estuvo presente en cinco campeonatos del mundo de fútbol.
- También puso su voz a otros acontecimientos.

- La persona de la que habla el vídeo es actor.
- El vídeo habla de la trayectoria profesional de una persona.
- La persona de la que habla el vídeo se dedica a la economía.
- La persona de la que habla el vídeo es famosa en España.
- La persona de la que habla el vídeo sabe mucho sobre el deporte.
- La persona de la que habla el vídeo es un presentador de televisión.

V	F

- Vea el reportaje y corrija sus hipótesis, si es necesario.



Fig. 12. Uso de material audiovisual real.
Fuente: <<http://ave.cvc.cervantes.es/>>

A la hora de seleccionar todo este material didáctico multimedia el Departamento de Tecnología y Proyectos Lingüísticos del Instituto Cervantes tuvo en cuenta ciertos criterios a fin de asegurar la calidad y la relevancia del mismo:

- autoría de la página: usar páginas de autores conocidos, expertos o instituciones oficiales siempre asegura una fiabilidad;
- actualidad de la información: en el caso del MDM, que la información que aporten las muestras de lengua sea real, actual y verosímil;
- contenido: que las actividades sirvan para alcanzar los objetivos que se han propuesto, y en un plano más profundo, que las actividades sean coherentes con los planteamientos de las teorías de adquisición de lenguas y principios metodológicos con los que se han creado;
- presentación e interactividad con el sistema: si tiene una estructura clara, fácil y amigable y si la interacción con el sistema es adecuada y permite que el usuario desarrolle al máximo sus estilos cognitivos;
- uso de la lengua: debe respetarse un uso correcto de la misma y adecuado al nivel de competencia.

(Basterrechea, Juan Lázaro y Gil Bürmann, 2004: 3-4)

Junto a los criterios arriba reseñados, considero que un acierto respecto al uso de material multimedia en el AVE tiene que ver con su variedad, puesto que se ha tratado de usar una multiplicidad de medios para mostrar los contenidos, así como con el alto grado de contextualización del mismo, ya que todos los materiales de audio, vídeo y animaciones están perfectamente integrados dentro de la secuencia didáctica.

- Usted es un mensajero que llega a una oficina para repartir varios paquetes. ◀ Anterior
Pulse en los nombres. El administrativo le dará las indicaciones de quién es cada empleado. Arrastre el nombre debajo de cada persona.



AVE. © Instituto Cervantes

Fig. 13. Muestra de la variedad de material multimedia del AVE.

Fuente: <<http://ave.cvc.cervantes.es/>>

b) Material interactivo

Una de las apuestas más arriesgadas del AVE al respecto de la utilización de material multimedia es la inclusión al final de cada tema de una aventura gráfica, un tipo de videojuego altamente interactivo. En esta actividad, los alumnos necesitan tomar decisiones estratégicas a partir de la interacción con el programa y para hacerlo tienen que activar los conocimientos y las destrezas adquiridas a lo largo del tema.

A propósito de la «aventura gráfica», había opiniones muy dispares en el foro de discusión del *Curso de Formación de Tutores del AVE*, puesto que había quienes pensaban que se trataba de una herramienta muy útil para motivar a alumnos adolescentes o a aquellas personas muy acostumbradas a entornos y mundos virtuales, mientras que otros tutores lo consideraban un tipo de material confuso y con poco aprovechamiento pedagógico, dada su complejidad y la existencia de un hilo argumental; de hecho, la historia se encadena a lo largo de una serie de capítulos desde el nivel A1 al C1.

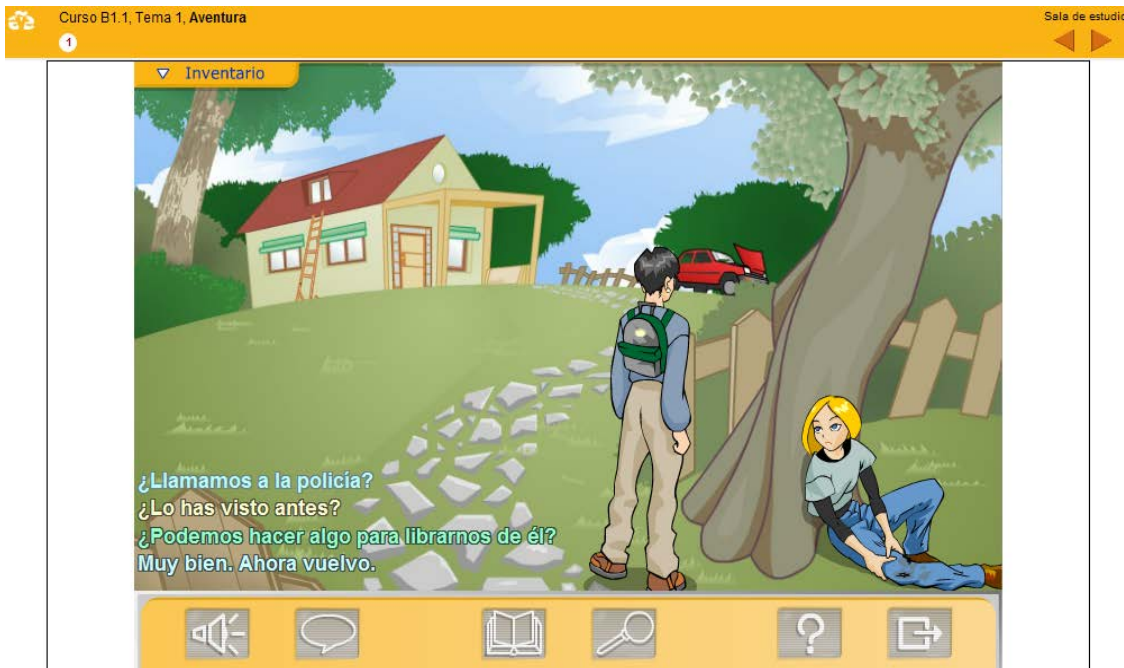


Fig. 14. Aventura gráfica del AVE.
Fuente: <<http://ave.cvc.cervantes.es/>>

La aventura gráfica es exponente de un tipo de actividades presentes a lo largo de todo el AVE que buscan entretener a la vez que enseñar (*prodesse et delectare*) para lo cual aprovechan el potencial interactivo de la plataforma.

- Busque seis palabras que describen el carácter de una persona. Pulse sobre la primera y la última letra de cada palabra.

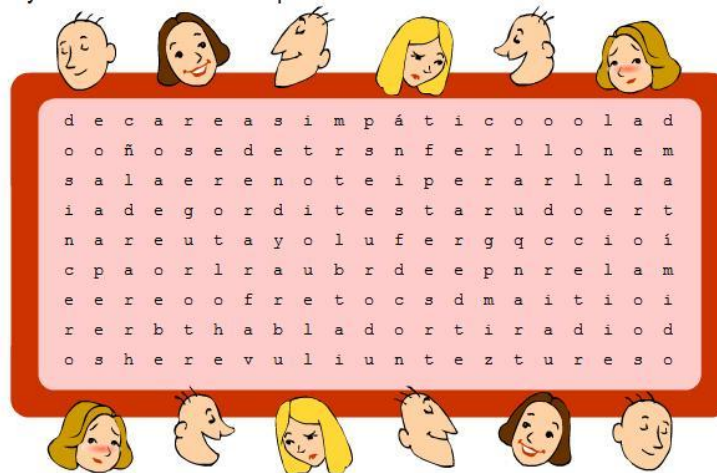




Fig. 15. El componente lúdico: una sopa de letras.
Fuente: <<http://ave.cvc.cervantes.es/>>


Por supuesto, no en todos los materiales está presente ese componente lúdico; de hecho, con carácter general se utilizan todo tipo de actividades interactivas para la presentación de los contenidos y la evaluación, ya que por su propia naturaleza favorecen la práctica significativa y activa de las destrezas. Además, proporcionan retroalimentación de manera inmediata respecto a la evolución del proceso de aprendizaje y contribuyen a que la presentación de los contenidos se realice de una manera muy ágil e intuitiva.

■ Vea el video y ordene la secuencia. Siguiente







Ana




Elena



Enrique



María



Santiago

Se dirigen a la conferencia. Enrique comenta a Ana y a Santiago que a la conferencia asisten también otros compañeros de la universidad.

Enrique les presenta a Elena, su jefa. Enrique y María se saludan.

1	
2	
3	
4	

Aceptar

Fig.16. Muestras de actividad interactiva.
Fuente: <<http://ave.cvc.cervantes.es/>>

c) Material complementario

En el bloque denominado «Material Didáctico», los alumnos disponen de un acceso directo a los materiales de curso, entre otro tipo de recursos.

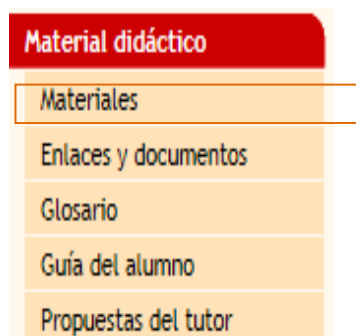


Fig. 17. Acceso a los materiales del curso.
Fuente: <<http://ave.cvc.cervantes.es/>> [imagen adaptada]

Cuando los alumnos pulsán sobre el botón «Materiales», pueden acceder a través de la portada de cada curso (§ 3) a una serie de recursos (*Taller de Práctica, Técnicas de Estudio, Sonidos y Letras, En Internet y Fichas de Consulta*) que no forman parte del itinerario principal, por lo que no es absolutamente imprescindible consultarlos para poder completar el curso. En principio, este material no se corresponde correlativamente a las distintas sesiones de cada tema sino que se trata de una serie de actividades de refuerzo que permite trabajar con mayor detalle algunas cuestiones como la ortografía o la gramática o bien ampliar aspectos que no hayan quedado cubiertos en las actividades de los temas:

1. En primer lugar, tenemos dos secciones denominadas «Taller de práctica» y «Técnicas de Estudio», que proporcionan una serie de actividades para la práctica de la gramática y el léxico vistos en el curso: la conjugación verbal, la diferencia entre «ya» y «todavía no»... Lo cierto es que no hemos encontrado

una diferencia significativa en la tipología de actividades presentes en estas dos secciones.

2. En el apartado «Sonidos y Letras» se trabajan aspectos de la pronunciación, la ortografía, cuestiones discursivas...
3. En la sección «En Internet» se proporcionan actividades en las que los alumnos necesitan encontrar información en Internet para completar las tareas que se proponen. Se trata de una actividad similar a una «caza del tesoro» o una «ELEquest».
4. Por último, en las «Fichas de Consulta» los alumnos disponen de sistematizaciones, diagramas y esquemas que les sirven para revisar la gramática del tema.

1.

■ Para averiguar el precio de estas prendas, siga los siguientes pasos:

1. Escriba la pregunta correspondiente en la caja azul.
2. Pulse sobre el botón de audio. Si no lo entiende, pulse otra vez.
3. Escriba en la etiqueta de la prenda el precio, en números, que ha oído.

¿C_____e_____?

AVE © Instituto Cervantes

2.

■ Escuche y coloree la sílaba fuerte de cada palabra. Luego repita y grábelas con su voz.

AVE © Instituto Cervantes

3

■ Visite la página <www.infojobs.net> y busque una oferta de empleo para completar la tabla.

Anterior

Nombre del puesto vacante: _____

Requisitos: _____

Oferita: _____

AVE © Instituto Cervantes

4.

Pretérito Indefinido. Verbos regulares

	cantar	comer	escribir
(yo)	canté	comí	escribí
(tú)	cantaste	comiste	escribiste
(usted, él, ella)	cantó	comió	escribió
(nosotros, nosotras)	cantamos	comimos	escribimos
(vosotros, vosotras)	cantasteis	comisteis	escribisteis
(ustedes, ellos, ellas)	cantaron	comieron	escribieron

AVE © Instituto Cervantes

Fig. 18. Actividades complementarias del AVE.
Fuente: <<http://ave.cvc.cervantes.es/>>

Junto a todos estos materiales, desde la *Sala de Estudio* es posible acceder directamente a una serie de enlaces externos y documentos seleccionados por los tutores en función de las necesidades de sus alumnos o a un glosario compuesto por una serie de fichas que explican el significado del vocabulario del curso a través de una definición y, en ocasiones, mediante una imagen explicativa o una muestra de lengua en la que la palabra en cuestión aparezca de forma contextualizada.

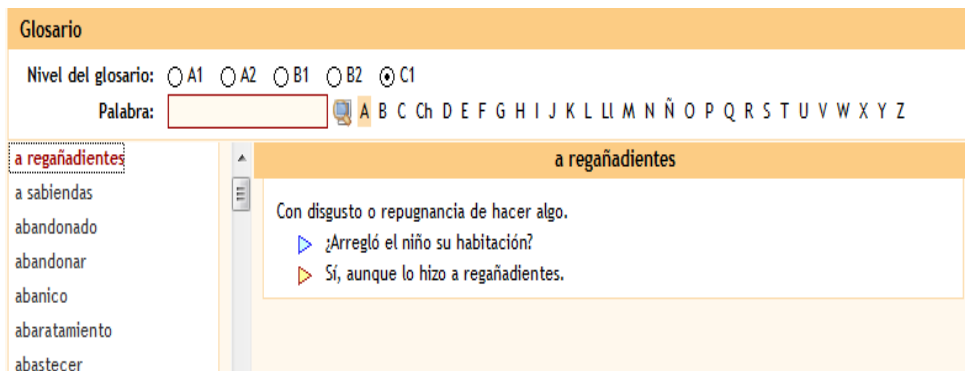


Fig. 19. Glosario del AVE.
Fuente: <<http://ave.cvc.cervantes.es/>>

5. LAS HERRAMIENTAS DEL AVE

Independientemente del perfil con el que se acceda a la plataforma (tutor, alumno o administrador), la apariencia general es bastante similar –nos encontramos los mismos marcos, menús de navegación muy parecidos y el mismo tipo de botones– y la funcionalidad de la mayor parte de las herramientas es prácticamente idéntica para todos los usuarios. La diferencia fundamental entre la *Sala de Estudio* del alumno y la del tutor estriba básicamente en el número de herramientas disponibles en el espacio de este último, ya que los tutores necesitan cubrir las necesidades de comunicación y colaboración de todos los participantes y disponer de herramientas específicas para la administración del curso y para realizar el seguimiento y la evaluación de los alumnos.

1) *Las herramientas de comunicación y colaboración*

A través del bloque denominado «Comunicaciones», el AVE pone a disposición de tutores y alumnos una serie de herramientas de comunicación y colaboración que facilitan, entre otras cosas, la acción tutorial, el aprendizaje colaborativo y el acceso a la información relevante del curso (plazos para la entrega de una tarea, anuncios...).

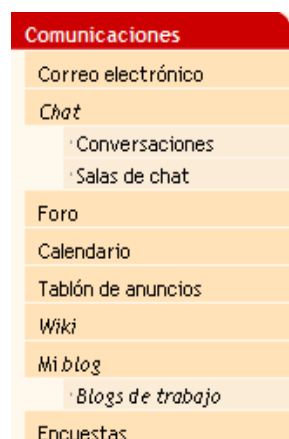


Fig. 20. Bloque de «Comunicaciones» del AVE.
Fuente: <<http://ave.cvc.cervantes.es/>>

Entre ellas, encontraremos herramientas de tipo asincrónico, como el correo electrónico, y sincrónicas, como el chat; algunas herramientas en las que todos los participantes pueden contribuir, como los foros o los blogs, y otras en las que los

tutores son los únicos que pueden editar la información, por ejemplo, el tablón de anuncios y el calendario.

a) El correo electrónico

El correo electrónico del *AVE* tiene una funcionalidad y una apariencia similar a la del clásico servicio de *webmail* destacando, entre otros aspectos, su facilidad de manejo y la posibilidad de mandar archivos adjuntos. Esta aplicación permite, además, mandar mensajes privados o dirigirlos a todo un grupo.

En cuanto al tipo de uso que se hace de esta herramienta para la comunicación entre alumnos y tutores, el mayor número de correos corresponde a los mensajes «facilitadores», esto es, los que se refieren a la organización del curso, por encima de los mensajes «sustanciales», los que se refieren propiamente a los contenidos. De hecho, los alumnos del *AVE* se suelen poner en contacto con el tutor para consultar multitud de dudas relativas al uso de la plataforma o los plazos; lo usan para concertar una sesión de chat; proponen algún tema para un foro de discusión o le piden al tutor que coloque en el Banco de Recursos algún documento o enlace de interés.

De acuerdo con los datos de Abad Castelló (2006: 21) respecto al uso de las herramientas de comunicación del *Aula Virtual del Español*, los correos que se dirigían al tutor tenían que ver, por este orden, con las actividades culturales, las tareas del curso, la administración del curso, problemas técnicos, el calendario y la asistencia a clase¹² así como para solicitar prórrogas en los plazos para entregar alguna tarea. En el caso de los correos que los tutores dirigían a los alumnos, estos consistían en respuestas a las consultas de los alumnos, envío de información general, envío de hojas de trabajo y de fichas y retroalimentación general. A propósito de los datos que esta autora recabó, llama la atención la ausencia de correos «socializadores» –esto es, mensajes que se utilizan para establecer una relación con los demás usuarios de la plataforma–, aunque los datos podrían haber sido diferentes si se hubiera analizado la interacción entre los propios alumnos en vez de la relación entre el tutor y el alumno y si no se hubiera tratado de un curso semipresencial.

b) Los foros de discusión

Por lo que respecta a los foros de discusión, sólo los tutores tienen permiso para abrir un nuevo foro, ya sea uno simple o un foro con «hilos¹³», y pueden hacerlo en tres entornos diferentes:

- En «Aula Abierta», esto es, dirigido a todos los alumnos de un determinado curso.
- En un foro de grupo, lo cual facilita la organización del trabajo cooperativo al dividir a los alumnos en pequeños grupos; realmente, no es necesario crear un foro por cada grupo sino que basta con configurar el foro para que se trabaje en grupos.
- En la «Sala de Profesores», lo que permite compartir experiencias o abrir un debate con otros tutores.

¹² El estudio se realizó entre 120 alumnos del Instituto Cervantes de Manchester, por lo cual estamos hablando de una modalidad semipresencial.

¹³ En un foro, un «hilo» constituye un conjunto de intervenciones que comprende un mensaje que abre una línea de discusión y las respuestas a esa intervención. Utilizar hilos o no determinará la forma de ordenar las intervenciones o «entradas».

Los foros del AVE responden a las convenciones más habituales (sangrado, jerarquía de mensajes...), disponen de las funciones más útiles (adjuntar archivos, búsqueda en el «histórico» de entradas...) y están moderados por un tutor.




Fig. 21. Los foros del AVE.

Fuente: <<http://ave.cvc.cervantes.es/>>

c) El chat

El AVE ha incorporado una aplicación de chat a la propia plataforma que permite disponer de una «sala» permanentemente a disposición de los alumnos relacionarse con sus compañeros o con el tutor. Junto a esa sala general en «Aula Abierta», que suele funcionar como un lugar de encuentro para entablar relaciones sociales, el propio tutor puede crear *ad hoc* una sala de chat para trabajar algún aspecto específico del curso, por ejemplo, abrir una sesión para resolver dudas o para realizar alguna de las tareas del curso. Asimismo, los tutores pueden abrir un chat privado para comunicarse con un alumno de manera individualizada.

Entre las herramientas de que dispone, cabe destacar la aplicación que permite el uso de caracteres especiales (la «ñ», los acentos, los signos de interrogación o exclamación) junto a las más habituales en cualquier tipo de chat que permiten la comunicación por voz y el uso de emoticonos¹⁴. Otro aspecto que nos parece muy útil es que el programa nos permite consultar posteriormente las conversaciones de un determinado grupo a través del «histórico del chat».

¹⁴ Según el *Diccionario Panhispánico de Dudas* la palabra *emoticono* es la «adaptación gráfica propuesta para el acrónimo inglés *emoticon*, que significa “combinación de signos presentes en el teclado de la computadora u ordenador con la que se expresa gráficamente un estado de ánimo”», por ejemplo: 😊 o 😞.



Fig. 22. Herramientas del chat del AVE.

Fuente: <<http://ave.cvc.cervantes.es/>> [imagen adaptada]

d) El calendario y el tablón de anuncios

Se trata de dos herramientas fundamentalmente unidireccionales, puesto que es el tutor quien se dirige a través de ellas a los estudiantes, y sirven tanto para señalar las fechas más relevantes del curso como para hacer algún aviso de carácter más o menos urgente. Su carácter es meramente informativo ya que ninguna de ellas nos permite adjuntar documentos ni enlazar a una página web.

En el caso de la primera de estas herramientas, el tutor y/o los administradores de la plataforma son los únicos que pueden editar el calendario que se puede consultar en la *Sala de Estudio*, si bien un alumno puede hacer anotaciones en su propio calendario personal; estas quedarán destacadas en otro color y sólo serán visibles por él mismo. Por lo que respecta al tablón de anuncios, el tutor informa a los estudiantes de cualquier novedad del curso mediante un mensaje breve mientras que los alumnos no pueden realizar ningún tipo de anotación.

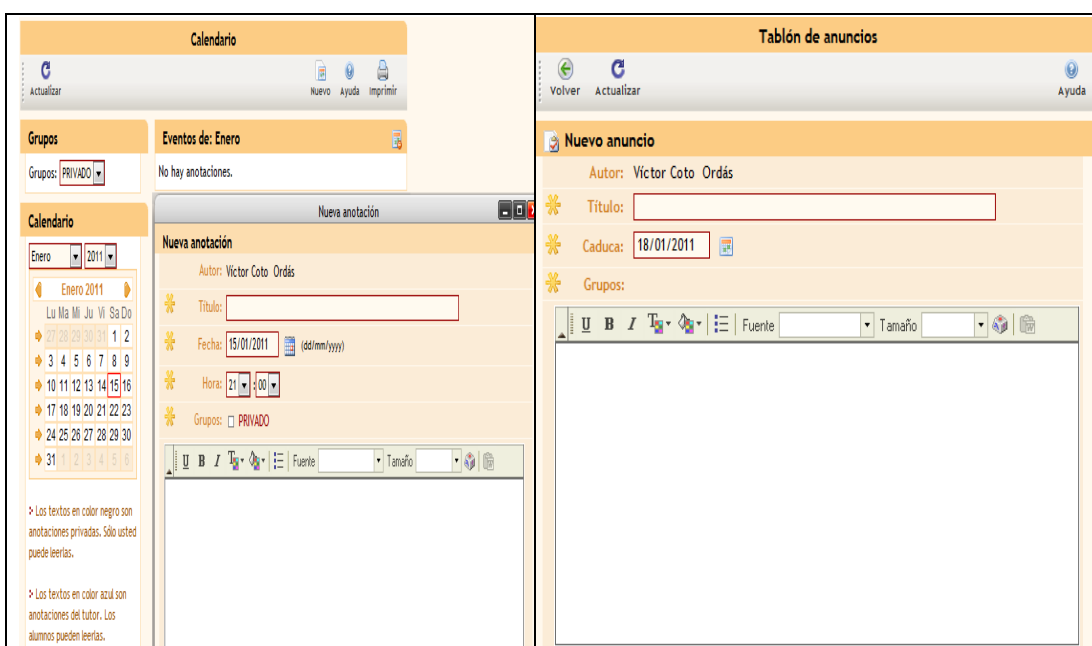


Fig. 23. Calendario y Tablón de Anuncios del AVE.

Fuente: <<http://ave.cvc.cervantes.es/>>

e) Blogs, wikis y encuestas

Estas herramientas se han añadido más recientemente al bloque de «Comunicaciones» con el propósito de facilitar el trabajo cooperativo de los alumnos, fomentar el debate y la realización de tareas conjuntas de lecto-escritura. A este respecto, tanto los blogs como los wikis tienen en común el hecho de que proporcionan un lugar donde publicar opiniones y realizar las tareas de clase.

Los tutores disponen, además, de varias opciones de configuración que les ayudan a personalizar estas herramientas y permiten, por ejemplo, que cualquiera pueda consultar esos blogs y wikis mediante una URL pública o que estos solamente estén disponibles en la propia plataforma; que sólo un grupo determinado de personas pueda editarlos o que cualquier alumno pueda contribuir, lo que resulta muy útil en el caso de que el tutor quiera disponer de un blog personal que los alumnos no puedan editar. La interfaz de estas herramientas resulta muy intuitiva, similar a la de cualquier editor de correo electrónico, y el cuadro de herramientas incluye aplicaciones interesantes como la que permite «incrustar» vídeos de *YouTube* en las entradas del blog.

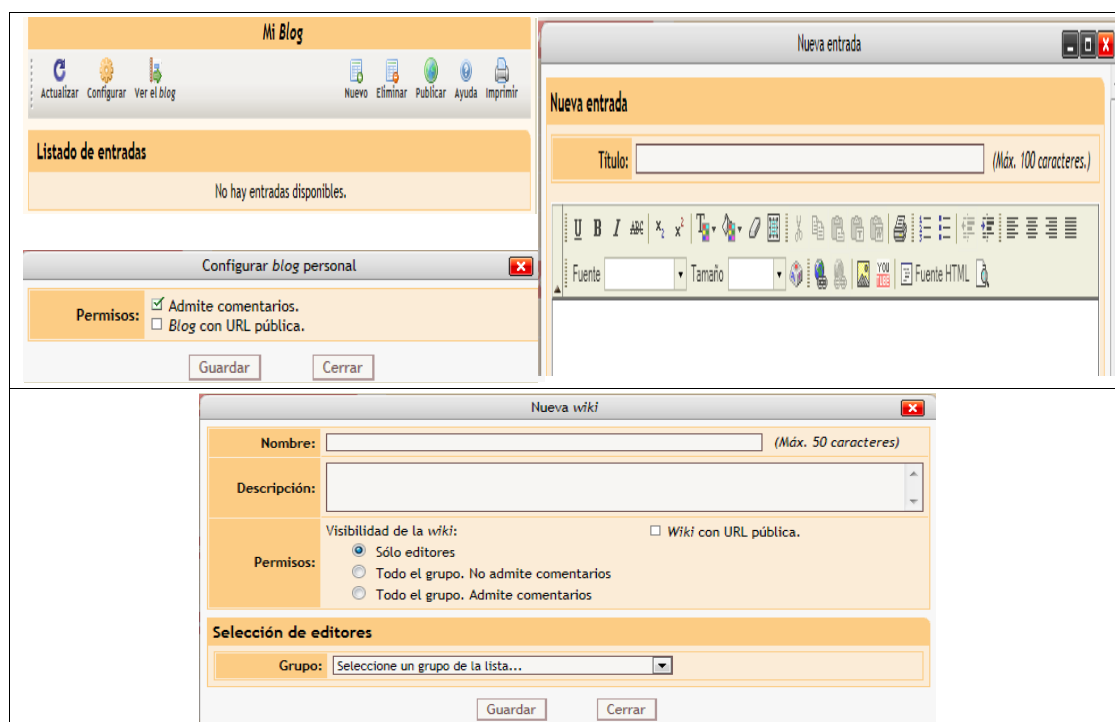


Fig. 24. Configuración de los blogs y los wikis del AVE.

Fuente: <<http://ave.cvc.cervantes.es/>>

Por último, las «encuestas» consisten en una o varias preguntas acompañadas de una serie de opciones de respuesta y pueden servir a distintos propósitos, por ejemplo:

- para tomar decisiones conjuntamente y facilitar la comunicación entre los alumnos del curso; de hecho, es habitual someter a votación las fechas en que se pueden organizar las sesiones de chat o algún aspecto de las tareas grupales;

- para conocer la opinión de los alumnos acerca de cualquier aspecto del curso, no tanto para evaluar sus conocimientos sino para descubrir su grado de satisfacción con los materiales, la acción tutorial o el uso de la plataforma.

2) Las herramientas de ayuda al estudio y la navegación

El AVE dispone de una serie de herramientas que facilita la interacción de los alumnos con los materiales digitales, comenzando por aquellas que permiten localizar todos los recursos y ubicarse en la plataforma –como, por ejemplo, la barra de navegación (§ 3)– y siguiendo por aquellas que permiten validar una respuesta y avanzar o retroceder.

Junto a las herramientas que le permiten «navegar» por los materiales, el alumno dispone de una serie de accesos directos a operaciones básicas como imprimir un documento o ver la respuesta correcta de un ejercicio. De entre ellas, hay algunas que resultan de especial importancia y utilidad para los alumnos de E/LE, por ejemplo, desde 2007 el AVE incorpora una aplicación denominada «teclado flotante» que permite desplegar un teclado virtual con todos los signos gráficos de la lengua española.

Junto a esta aplicación, otra herramienta que nos parece de gran utilidad para los alumnos de los niveles más bajos es la que permite traducir los enunciados de los ejercicios a la lengua materna del alumno, aunque no hemos podido comprobar su funcionamiento, al no constar en nuestro perfil de tutores otra lengua que no sea el castellano. Aparentemente, la traducción permanece unos segundos en pantalla y posteriormente se desvanece.

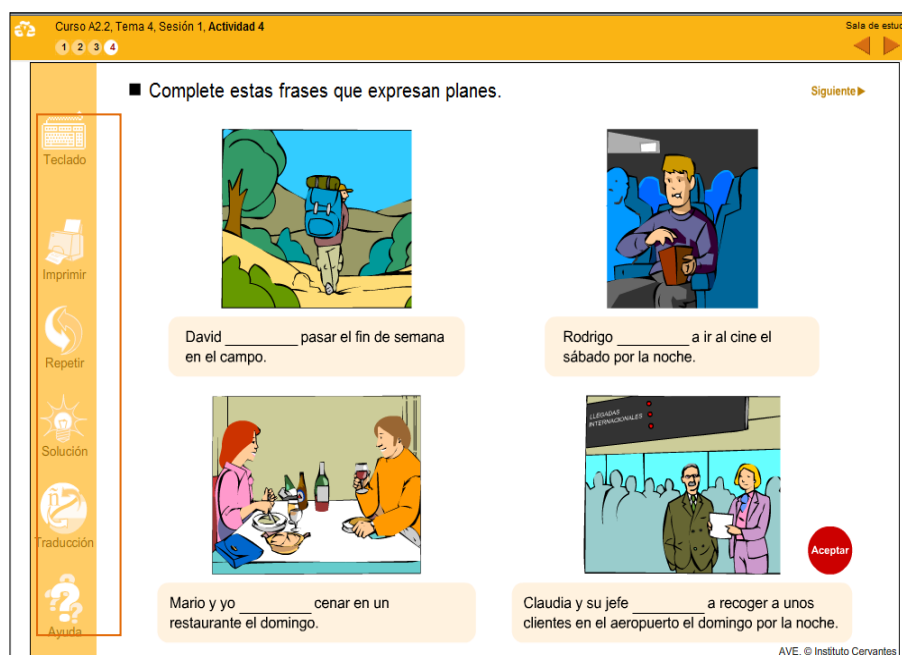


Fig. 25. Accesos directos para operaciones básicas (teclado flotante, imprimir, traducir...)

Fuente: <<http://ave.cvc.cervantes.es/>> [imagen adaptada]

También integradas en las actividades del curso hay una serie de aplicaciones que permite a los alumnos reproducir material multimedia, grabar sus producciones orales o abrir un cuadro de texto en el que realizar sus tareas de escritura.

■ En un taller literario están haciendo una actividad en la que una persona empieza contando un relato y otra persona tiene que continuarlo. ¿Puede continuarlo usted? Escuche el principio y grábese (dispone de cinco minutos).




AVE © Instituto Cervantes

■ Responda a estas preguntas. Vuelva a leer el Texto anterior, si es necesario.

Texto

- 1) Sacristán ha dejado el lugar donde vivía. ¿a qué flujo migratorio pertenece?
- 2) ¿Qué recursos
- 3) ¿Qué hacía el
- 4) ¿Qué transport
- 5) ¿Qué cuenta S
- 6) ¿Qué cambios
- 7) Algunos habitar se dedican?
- 8) ¿Cómo siente
- 9) ¿En qué han cambiado sus hijos?

tancia en Madrid?

ines son y a qué

Cerrar

Comprobar

AVE © Instituto Cervantes

Fig. 26. Aplicaciones para reproducir multimedia, grabar audio y realizar tareas de escritura. Fuente: <<http://www.ave.cvc.cervantes.es/>>

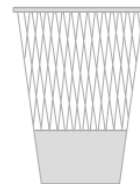
Las «palabras activas» son otro elemento de innegable utilidad para el estudiante. Se trata de una serie de palabras en azul que contienen un hipervínculo, por lo que al pulsar sobre ellas se despliega un recurso que habitualmente contiene una explicación adicional o una ilustración.

Además de estas palabras activas, el AVE dispone de una serie de botones con hipervínculos que brindan acceso a una explicación de algún aspecto de la actividad. Al incluir estas explicaciones en los materiales se evita que los alumnos tengan que salir de las actividades para consultar, por ejemplo, las fichas gramaticales o el glosario (§ 4.4).

■ Estos son algunos ejemplos para reducir la tensión. Arrastre a la papelera los consejos que no son válidos.

Siguiente ►

- Es necesario hacer ejercicio y caminar todos los días al menos media hora.
- Es recomendable tomar bebidas con cafeína, como café, té, etcétera.
- Hay que dormir, al menos, ocho horas diarias.
- Hay que estirar las piernas y los brazos para relajar los músculos.
- Es recomendable no hablar con la familia y los amigos de los sentimientos.
- Es bueno reírse todos los días un mínimo de cinco veces.
- Es necesario pensar siempre positivamente.
- No hay que darse masajes porque puede ayudarlo a relajarse.



AVE. © Instituto Cervantes

Para dar consejos o recomendaciones de forma impersonal se usan las siguientes estructuras:

«**Es** + adjetivo (**necesario, recomendable, aconsejable, importante...**) + infinitivo»

Para reducir la tensión **es recomendable hacer** algún tipo de ejercicio.

«**Hay que** + infinitivo»

Para reducir la tensión **hay que evitar** tomar bebidas con cafeína como el café o el té.

Cerrar

Fig. 27. Ficha de información.

Fuente: <<http://ave.cvc.cervantes.es/>> [imagen adaptada]

3) Las herramientas de seguimiento y evaluación

Los tutores pueden acceder de un solo «golpe de vista» a la información más relevante de un curso a través de la herramienta denominada «Alarmas», que se puede consultar en el marco principal de la *Sala de Estudio* del AVE. Ahí aparece destacada y resumida cualquier tipo de novedad que se produzca en el curso (avisos de correo entrante, recordatorios, últimas entradas de los blogs...). Junto a esas notificaciones, esta herramienta informa del número de alumnos conectados en cada momento y permite consultar mediante un formulario toda la información de cualquier usuario del curso.

Filtro de Seguimiento


Elija el Grupo:


Campos de búsqueda:


Nombre:


Apellidos:

Correo electrónico:


No ha entrado desde: 

 No hay alumnos conectados.


 Última conexión: 13/02/2013 23:52:42


 Entradas en el calendario para el 14/02/2013 y los siguientes


No hay anotaciones en el calendario.

 Relación de mensajes insertados en el foro desde hace días (Últimos 25 mensajes)

No hay mensajes nuevos.

 Relación de las últimas entradas creadas en los blogs (Últimas 10 entradas)

Fecha	Autor	Título
24/03/2011 a las 12:23:47	Javier LLano	La web de la gente 

 Relación de alumnos que llevan más de sin conectar.

No hay alumnos sin conectar.

Fig. 28. Herramienta «Alarmas» de gestión docente.

Fuente: <<http://ave.cvc.cervantes.es/>>

Este tipo de herramientas resulta de una gran utilidad porque permite a los tutores actuar con gran celeridad cuando, por ejemplo, se dan cuenta de que hay una serie de alumnos que no se han conectado al curso en varios días. En este caso, los tutores podrán consultar la aplicación de «seguimiento del alumno» del área de gestión docente para comprobar si, realmente, no ha transcurrido aun más tiempo desde su última conexión y, siempre que lo estimen conveniente, contactar con ellos para brindarles su ayuda, ofrecerles material complementario, orientarlos con respecto a los objetivos y los plazos o animarlos a que se reenganchen al curso.

Como hemos dicho, el tutor dispone de varios «atajos» o «accesos directos» para acceder a toda la información que le facilitará realizar el seguimiento y evaluación de cualquier alumno: calificaciones de las pruebas de evaluación objetiva, número de intentos, tiempo conectado, número de actividades completadas... Por su parte, el alumno puede consultar todos los datos que han quedado registrados en el sistema, tanto los que él mismo genera cuando pulsa el botón «Registrar datos» tras realizar una actividad, como los datos y comentarios que el tutor introduce a partir de la evaluación de las actividades colaborativas o de aquellas actividades de evaluación que no disponen de corrección automática (preguntas de respuesta libre, ensayos...).

Al alumno, como al tutor, se le presenta toda esta información ordenada y clasificada mediante un código de colores que le permitirá medir su progreso.

6. CONCLUSIONES

Diez años después de que diera sus primeros pasos, hablar del *Aula Virtual del Español* es hablar de la mayor y más conocida plataforma educativa para la enseñanza de español. En este periodo de tiempo se ha convertido en un referente desde el punto de vista metodológico y técnico así como en un éxito comercial sin precedentes en una plataforma de estas características, como acredita el hecho de que se esté acercando a los 100.000 alumnos al año.

Parte de su éxito cabe atribuírselo a que sus creadores fueron capaces de implicar a todos los estamentos necesarios (gestores, patrocinadores, docentes...) en la puesta en marcha de esta plataforma, lo cual propició, por una parte, que no se escatimaran recursos a la hora de producir los materiales pero también que se dispusiese de un equipo pedagógico capaz de adoptar una metodología consecuente con la tradición del Instituto Cervantes y con las últimas tendencias en didáctica de segundas lenguas. La plataforma se asienta, pues, no sólo en la tecnología sino también en la didáctica por lo que se ha hecho un gran esfuerzo a la hora de seleccionar los contenidos y objetivos de cada nivel, la tipología de las tareas, la presentación de diferentes registros de lengua y variedades del español y el material didáctico multimedia.

Otra de las claves de su éxito radica en que desde el Instituto Cervantes se ha promovido el uso de esta plataforma como recurso educativo en sus cursos presenciales y en que ha sido capaz de implementar cursos semipresenciales para tratar de adecuarse a la demanda creciente de este tipo de formación. A este respecto, nos parece especialmente importante el esfuerzo que se ha hecho por formar a cientos de tutores a través del *Curso de Formación de Tutores del AVE* integrado en la propia plataforma, así como al profesorado de los centros del Instituto Cervantes para que pudieran utilizar estos recursos en sus clases.

Junto a la formación del profesorado, la fácil integración del *AVE* en la clase presencial y semipresencial se debe en gran parte a la gran calidad del material didáctico multimedia, seleccionado por temas y niveles, con sugerencias de explotación didáctica y con una presentación muy atractiva, lo que facilita la labor de selección de materiales ahorrándole trabajo a los profesores.

Además de integrarlo en sus clases presenciales, el Instituto Cervantes ha utilizado esta plataforma como un medio de proporcionar oportunidades adicionales de aprendizaje a sus alumnos al brindarles un inmenso repertorio de actividades con las que profundizar por su cuenta en los aspectos que se trabajan en el aula presencial o colaborar con sus compañeros haciendo uso de herramientas como los foros de discusión y el chat. Todo ello ha contribuido a dinamizar los cursos del Instituto Cervantes al otorgar a los alumnos un mayor protagonismo.

Un último aspecto que conviene destacar, ya que ha contribuido al crecimiento espectacular de esta plataforma, es el modelo de comercialización que ha adoptado. Además de los alumnos que se matriculan en esta plataforma por su cuenta, los «alumnos libres», y de los propios alumnos del Instituto Cervantes, se han suscrito convenios de colaboración con multitud de universidades y empresas para que sus trabajadores y estudiantes se formen a través del *AVE*, lo cual ha propiciado una vía de ingresos muy importante para el Instituto Cervantes.

BIBLIOGRAFÍA

- ABAD CASTELLÓ, Malena, «Las herramientas de comunicación en el AVE: las herramientas de comunicación de Internet en un entorno virtual de aprendizaje-enseñanza utilizado como aprendizaje autónomo», memoria de máster, León (Universidad de León – Fundación Universitaria Iberoamericana), 2006. Disponible en: <<http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2007/MalenaAbad/MemoriaMalena.pdf>> [consulta: 22/07/2012]
- ANDIÓN HERRERO, María Antonieta, «Variedades del español y su enseñanza en el marco de la E/LE: el caso de Brasil», en MIRANDA POZA, José Alberto (coord.), *Lengua, cultura y literatura aplicadas a la enseñanza-aprendizaje de E/LE*, Recife (Edições Bagaço), 2008, capítulos 5-9, pp. 123-200. ISBN: 978-85-373-0398-6.
- BASTERRECHEA MORENO, Juan Pedro de, «Integración de recursos didácticos digitales en la enseñanza de español: hacia un nuevo paradigma» [documento en línea], *III Congreso Internacional de la Lengua Española: identidad lingüística y globalización*, Rosario, Argentina, 2004, Disponible en: <http://congresosdelalengua.es/rosario/ponencias/internacional/basterrechea_j.htm> [consulta: 24/07/2012]
- , «El Aula Virtual del Español, AVE» [documento en línea], *Anuario del Español 2005*, Madrid (Centro Virtual Cervantes), 2005. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/basterrechea/> [consulta: 22/07/2012]
- ; y JUAN LÁZARO, Olga, «Las TIC en la enseñanza de idiomas: el Aula Virtual de Español» [CD-Rom], *CIVE 2004 (IV Congreso Internacional Virtual de Educación)*, Palma de Mallorca (Universidad de las Islas Baleares – Cibereduca), 2004.
- ; y JUAN LÁZARO, Olga, «Influencia de los recursos digitales y los sistemas de comunicación en el modelo de enseñanza de ELE» [ponencia conjunta], *FIAPE, I Congreso internacional: el español, lengua de futuro*, Toledo, 2005. Disponible en: <http://www.educacion.es/redele/biblioteca2005/fiape/juan_basterrechea.pdf> [consulta: 11/02/2009]
- ; JUAN LÁZARO, Olga y GIL BÜRMAN, María, «El Aula Virtual de Español (AVE): una propuesta de renovación en la enseñanza de E/LE a través de las TIC» [conferencia], *V Encuentro Internacional Virtual Educa*, Barcelona, 2004. Disponible en: <<http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=bibliuned:19725>> [consulta: 07/08/2012]
- CARO BARROSO, José Carlos e HITA BARRENECHEA, Germán, «El Instituto Cervantes en Second Life» [documento en línea], *Centro Virtual Cervantes*, 24 de junio de 2008. Disponible en: <<http://explor3d.org/wp-content/uploads/InstitutoCervantes.pdf>> [consulta: 21/02/2013]
- CONSEJO DE EUROPA, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [©2001 del Consejo de Europa para la versiones en inglés y francés], Madrid (MECD – Anaya), 2002 [versión en español]. ISBN: 84-667-1618-1.
- DUQUE DE LA TORRE, Aurora; JUAN LÁZARO, Olga y ORTÍN FERNÁNDEZ-TOSTADO, Milagros, «Integración de recursos digitales en la enseñanza de español: Curso de preparación del Diploma DELE» [ponencia], *IX Encuentro Internacional Virtual Educa*, Zaragoza, 2008. Disponible en:

- <http://www.cervantes.es/imagenes/file/lengua/dtl/articulo_virtualeduca08.pdf>
[consulta: 06/08/2012]
- GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro, «Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas», en INSTITUTO CERVANTES, *El español en el Mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2002*. Madrid (Instituto Cervantes – Círculo de Lectores – Plaza & Janés), 2002. ISBN: 84-01-37809-5. Disponible en:
<http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_02/garcia/p01.htm>
[consulta: 15/08/2010]
- HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, Caridad, «Lenguaje, algo más que palabras», en *Didáctica. Lengua y Literatura* [en línea], 1995, núm. 7, pp. 385-392. Madrid (UCM). ISSN: 1988-2548. Disponible en:
<<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9595110385A/20121>>
[consulta: 06/12/2012]
- JUAN LÁZARO, Olga, «El enfoque por tareas y el español de los negocios: integración de destrezas», en *Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, Madrid (Instituto Cervantes), 2003, pp. 207-219. ISBN: 90-806886-3-0. Disponible en:
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0019.pdf> [consulta: 02/02/2013]
- , «Web 2.0, Comunicación y Material Didáctico Digital para el Aprendizaje del Español: el Aula Virtual de Español del Instituto Cervantes y su Actualización», *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 2009, vol. 47 (2), pp. 13-34. ISSN: 0033-698X. Disponible en:
<http://www.scielo.cl/pdf/rla/v47n2/ART_02.pdf>
[consulta: 03/08/2012]
- ; DUQUE DE LA TORRE, Aurora y GIL BÜRMAN, María, «Actividades cooperativas a través de Internet: Cursos de Español a distancia del Instituto Cervantes» [sesión paralela], *Online Educa Barcelona (2ª Conferencia Internacional de la Educación y de la Formación basada en las Tecnologías)*, Barcelona (ICWE – UOC), 2002. Disponible en:
<http://www.academia.edu/1081474/Actividades_cooperativas_a_traves_de_Internet_Cursos_de_Espanol_a_distancia_del_Instituto_Cervantes> [consulta: 10/12/2012]
- LINAREJOS JIMÉNEZ, Alisa, *El profesor facilitador del AVE en la modalidad semipresencial en los centros Cervantes*, memoria de máster, Madrid (Instituto Cervantes – Universidad Internacional Menéndez Pelayo), 2006. Disponible en:
<http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2008/memoriaMaster/2-Semestre/LINAREJOS_J.html> [consulta: 12/03/2010]
- MARAÑÓN RIPOLL, Miguel, «Los foros y los sistemas de comunicación electrónica: una introducción a los foros del CVC» [documento en línea], *ESPES*, abril de 2001. Disponible en: <http://usuarios.multimania.es/espes_mh/forosdelCVC.htm>
[consulta: 31/10/2009]
- MARCO ELE, «Entrevista a Olga Juan Lázaro», *MarcoELE (Revista de didáctica ELE)* [en línea], 2009, núm. 9. ISSN: 1885-2211. Disponible en:
<http://www.marcoele.com/descargas/9/entrevista_olga-juan.pdf>
[consulta: 07/08/2012]

El cine de animación en el aula de ELE.

Propuesta metodológica a partir del cortometraje “El vendedor de humo”

Roberto Ortí Teruel
Jefe de Estudios del Instituto Cervantes de Tánger
María Ángeles García Collado
Profesora del Instituto Cervantes de Tetuán

Roberto Ortí Teruel es Jefe de Estudios en el Instituto Cervantes de Tánger. Licenciado en Filología Hispánica y Catalana (Universitat de València), Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Universitat de Barcelona) y DEA en Teoría de los lenguajes y Comunicación Intercultural. María Ángeles García Collado es profesora en el Instituto Cervantes de Tetuán. Doctora en Filología Románica (Universidad del País Vasco), Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (UNED) y DEA en Sciences du Langage (École des Hautes Études en Sciences Sociales-París).

Resumen

En la actualidad los medios audiovisuales forman parte de la vida cotidiana de las personas y el predominio de la imagen visual en las manifestaciones culturales es un factor que resulta imprescindible considerar en cualquier objetivo de enseñanza. El cine de animación ha participado estos últimos años del progreso de la cultura audiovisual y digital. Este trabajo tiene como objetivo destacar el potencial didáctico del cine de animación, con este género podemos acercar a los estudiantes de español a los aspectos cotidianos de los usos y costumbres de la vida diaria, los hábitos y las celebraciones que conforman el sistema simbólico de la cultura comunicativa. Además, como producto artístico, el cine de animación nos ofrece una estética y una narratividad altamente motivadoras para el aprendizaje. Se expone una propuesta metodológica a partir del cortometraje de animación “El vendedor de humo” (Premio Goya 2013).

Abstract

Nowadays, audiovisual communication is part of everyone's daily life and the omnipresence of the visual image in the cultural expressions is an important factor to think about in education. The cartoon films have benefited from progress in audiovisual and digital culture, increasing its public –cultivating the loyalty also of the adults- and perfecting its quality. This work aims to highlight the didactic potential of cartoon films in the classroom, since with these movies we also can treat daily appearances of the uses and habits of the daily life, and the celebrations that conform the symbolic system of all communicative culture. Besides, as an artistic product, cartoon films offer us an aesthetics and a narrativity highly motivating for learning. We present a didactic proposal based on the animated short film “The deceitful salesman” (Winner of the Goya Prize 2013).

Palabras clave

Cine, comprensión audiovisual, medios audiovisuales, interculturalidad, competencia comunicativa

Keywords

Cinema, audiovisual comprehension, audiovisual media, interculturality, communicative competence

Artículo

Vivimos en plena civilización de la imagen, de acuerdo al término acuñado hace ya décadas por el semiólogo Umberto Eco. Gracias a las nuevas formas de acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, tenemos a nuestro alcance un gran abanico de posibilidades de recepción, producción y difusión de mensajes audiovisuales sin precedentes en épocas anteriores. Sin duda, la cultura digital ha influido en las tradicionales formas de enseñar y aprender, transformándolas de acuerdo a un nuevo paradigma en el que intercambiamos y construimos conocimiento de forma compartida en la red (Downes, 2005). En este contexto, somos muchos los profesores que apostamos por el cine en la clase de lenguas modernas, ya que tiene un potencial didáctico extraordinario al ofrecer situaciones reales de comunicación y ser uno de los medios privilegiados de representación cultural en el *continuum* de expresiones de la cultura digital actual. Sin lugar a dudas, la imagen cinematográfica muestra a los alumnos de ELE contextos socioculturales y claves para poder desenvolverse con el idioma de forma competente, de ahí que el cine permita a los profesores diseñar objetivos de aprendizaje orientados al desarrollo de la competencia intercultural (Ortí, García Collado, 2011).

Con todo, a pesar del consenso sobre la idoneidad del cine en el aula ELE, solamente algunos formatos son los que gozan del favoritismo de los docentes, como es el caso del cortometraje de ficción por sus cualidades intrínsecas relacionadas con la duración y las temáticas (Ontoria, 2007). Otra opción bastante frecuente en la clase de español es la de la selección de escenas significativas de un largometraje, cuyo visionado se puede intervenir didácticamente (es habitual, por ejemplo, realizar primero un visionado mudo o sin sonido para después introducir un segundo visionado con voz o, también, hacer visionados parciales con pausas para construir hipótesis sobre la sucesión de los acontecimientos representados en el film). Los trailers, al igual que los cortometrajes, son un recurso frecuente en clase de idiomas, por su brevedad y la motivación que suele suscitar entre los alumnos la síntesis argumental de una historia compleja.

El cine de animación, que ocupa un lugar privilegiado entre las preferencias del público actual, no ha conseguido todavía el espacio propio que la didáctica de ELE le puede ofrecer. La animación española ha alcanzado en los últimos años grandes hitos, después del gran éxito de *Chico y Rita* (Fernando Trueba y Javier Mariscal, 2010), *Las aventuras de Tadeo Jones* (Enrique Gato, 2012), *Arrugas* (de Ignacio Ferreras a partir de la novela gráfica de Paco Roca, 2012), sin olvidar *El Cid* y *Donkey Xote* (José Pozo, 2003 y 2007). Nuestro objetivo aquí es investigar las posibilidades didácticas de la animación *made in Spain* que, cada vez más reconocida

internacionalmente, puede ser un formato audiovisual muy motivador en el aula de ELE.

Partamos del hecho de que la animación es un lenguaje bastante flexible y versátil, ya que depende de unos elementos básicos que se pueden aplicar a muchas técnicas diversas, más ahora en la era de la tecnología digital (sin duda, su desarrollo debe mucho al mundo del videojuego). Ciertamente, la animación es un producto artístico y creativo, pero vamos a centrarnos en los principios elementales -lingüísticos, narrativos, cinematográficos- que pueden servirnos eficazmente en la didáctica ELE, sin dejar de lado que las técnicas visuales son pieza clave para narrar, expresar y emocionar. Consideramos que la mejor manera de hacer visible una propuesta metodológica adecuada para la clase de ELE es a través del análisis y reflexión sobre un cortometraje de animación concreto. Sin duda, la metodología que se propone aquí sería válida para otras películas de animación, ya que de lo que se trata es de poner sobre la mesa la idoneidad de un género cinematográfico que puede ser un instrumento de gran valor para el aprendizaje del español como lengua extranjera.

Las ventajas que el cine de animación puede ofrecer a los profesores de ELE son muchas. La razón es que los factores constitutivos del cine de animación se basan en, por una parte, una forma narrativa que suele seguir un esquema simple basado en la continuidad lógica de situaciones fáciles de comprender. Por otra parte, el cine de animación se apoya en una evolución de contenidos clara, en un juego de anticipaciones y reacciones. Así, las historias se construyen gracias a dibujos o elementos figurativos (con exageración de la realidad), a imágenes concebidas con una unidad de estilo que por sí mismas ofrecen recursos semióticos que contribuyen eficazmente a su interpretación (codificación, rasgos caricaturescos, colorido). Señalemos que la representación figurativa en el cine de animación no se concibe por los creadores al azar, sino que responde a convenciones análogas al lenguaje del cómic como hace décadas ya lo definiera Roman Gubern (Gubern, 1972).

Propuesta metodológica a partir del cortometraje de animación «El vendedor de humo»

El cortometraje «El vendedor de humo» de Jaime Maestro Sellés (Escuela Valenciana de Cine PrimerFrame, 2012) fue ganador del Premio Goya 2013 al Mejor Cortometraje de Animación, un merecido galardón a una película que habla de los sueños, las ilusiones de la gente y del engaño en el mundo actual («El vendedor de humo»: <http://vimeo.com/42329392>).

En el cortometraje «El vendedor de humo» se cuenta la historia de un embaucador que disfrazado de vendedor ambulante llega a un pequeño pueblo ofreciendo una atractiva mercancía: un elixir para hacer realidad los sueños de los habitantes. Como si fuera un vendedor de jarabe milagroso o un curalotodo de los *western* de los años 50, el protagonista de este cortometraje es recibido por los lugareños con cierta distancia, como si fuera un charlatán más de los que llegan de ciento en viento por el pueblo. No obstante, las reticencias se deben no sólo al escepticismo que suele caracterizar a las personas que viven en el mundo rural y lugares alejados de núcleos urbanos, sino también a la desconfianza que generan quienes quieren convencer de algo a los demás a toda costa. Con todo, la gente de este pueblo remoto parece reaccionar al hechizo y

ensueño que ofrece este vendedor que, finalmente, resulta ser un timador. En otro nivel de interpretación, este corto es una sutil parodia del efecto del lenguaje publicitario y la propaganda política en la actualidad.

A continuación, se presenta una propuesta metodológica basada en una serie de planteamientos didácticos y de actividades de aula a partir de este cortometraje de animación. Las actividades están destinadas a alumnos de español de nivel intermedio (B1-B2 del MCER), y pueden realizarse en una sesión de clase (2 horas).

El punto de partida es que el profesor tenga como objetivo desarrollar la comprensión audiovisual e intercultural de los estudiantes. A partir de ahí, se puede desarrollar un plan de trabajo que se basa en un diálogo pedagógico entre el profesor y los alumnos, un juego de preguntas y respuestas que está articulado en tres fases: actividades de previsionado (antes de ver el cortometraje), visionado y posvisionado.

En este caso concreto de «El vendedor de humo» señalemos que nos permite abordar en clase un contenido pragmático e intercultural importante: el papel de las apariencias en la comunicación, de los simulacros sociales. También, los docentes tienen la oportunidad de introducir contenidos relativos al lenguaje cinematográfico cuya función es contribuir a la competencia audiovisual de los alumnos.

Al final de las actividades, se facilita una guía didáctica con claves sobre los contenidos abordados, con la finalidad de ofrecer pautas para las respuestas del profesor en clase y exponer aspectos metodológicos relacionados con el cine de animación en el aula de ELE.

1. Actividades de previsionado

a. Al comenzar la sesión de clase el profesor invita a los alumnos a responder en voz alta a una serie de preguntas sobre el título del cortometraje:

¿Sabéis lo que significa la expresión «un vendedor de humo»? ¿habéis oído alguna vez la frase «no es oro todo lo que reluce»? ¿conocéis alguna otra expresión parecida en vuestra lengua?

b. A continuación, se pueden recoger en la pizarra las ideas de los alumnos y comentar cuáles de ellas se acercan más al sentido de ambas en español. Una vez realizada la reflexión inicial sobre el significado de la expresión que da origen al título, el profesor puede iniciar otra línea de debate para preparar a los estudiantes a la comprensión del argumento del cortometraje:

¿Cómo es la gente de los pueblos?, ¿pensáis que es más confiada?, ¿creéis que son personas más fáciles o difíciles de engañar?

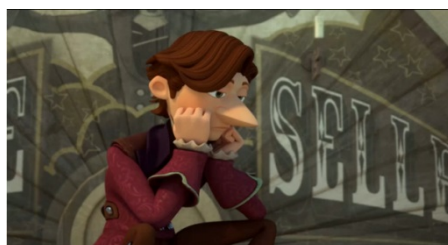
¿Sabéis lo que es un timador?, ¿conocéis algún timo o estafa que se haya hecho famoso o popular en vuestro país?

¿Conocéis alguna película sobre timos o timadores?, ¿qué tienen en común estas películas?, ¿sabéis en qué género de películas es frecuente que aparezca un vendedor ambulante que ofrece falsos productos milagrosos?, ¿recordáis cómo suelen desplazarse estos vendedores?

c. Una vez planteadas al grupo de clase estas preguntas, el profesor pide a los alumnos que se fijen en dos fotogramas del cortometraje seleccionados previamente, los alumnos deben compararlos y decir en qué se parecen los dos personajes que aparecen en las imágenes:



Personaje 1



Personaje 2

2. Actividades de visionado

Una vez activados los conocimientos previos lingüísticos y socioculturales de los alumnos, el profesor propone a sus alumnos el visionado completo del cortometraje.

a. A continuación, el profesor entrega una ficha a los alumnos con la siguiente actividad de comprensión del argumento, se puede completar individualmente y luego en voz alta hacerse una puesta en común:

Señala verdadero /falso	
1. El pescadero está enfadado con su perro porque no vigila el pescado de las garras de los gatos	V/F
2. El vendedor tiene éxito desde el principio	V/F
3. Cuando llega el vendedor al pueblo, la abuela está tejiendo un jersey	V/F
4. Dos señoras se enfadan porque el vendedor convierte sus cestos en bolsos	V/F
5. El alcalde le regala un diamante al vendedor	V/F
6. El agua no afecta a la magia que realiza el vendedor	V/F
7. El perro vuelve a su estado inicial al caer en el agua	V/F
8. Al final, el joven vendedor cambia el diamante a otro vendedor	V/F

b. Después de poner en común las respuestas, el profesor propone a los alumnos reflexionar sobre el espacio y el tiempo en el cortometraje a partir de una serie de preguntas sobre el lenguaje cinematográfico. Para ello, se ofrece al grupo-clase una serie de imágenes (se pueden proyectar en una Pizarra Digital Interactiva, de manera que todos puedan ver bien los fotogramas):

¿Dónde transcurre la acción?, ¿qué detalles aparecen?, ¿cómo son las calles?, ¿hay establecimientos?

Desde tu punto de vista, ¿cuál es el color predominante?, ¿con qué color se asocia lo maravilloso en el cortometraje?

¿Cuándo transcurre la acción?, ¿en cuánto tiempo se desarrolla (días, semanas, meses)?



Imagen 1: las calles del pueblo, detalles



Imagen 2: el pueblo



Imagen 3: el color de los sueños

c. Una vez realizada la puesta en común, el profesor invita a los alumnos a describir a los personajes del cortometraje. Para ello, agrupa a los alumnos por parejas, de manera que juntos elaboren una lista con los personajes que han identificado en el cortometraje. Tras la elaboración de la lista, las parejas ponen en común sus informaciones y, a continuación, el profesor realiza una serie de preguntas para focalizar la atención sobre los personajes principales (para ello, proyecta en la PDI imágenes seleccionadas de los mismos):

¿Cuántos personajes aparecen?, ¿sabéis cómo se llaman?, ¿qué podemos decir de ellos? Haced una breve descripción psicológica y física. En vuestra opinión, ¿experimentan una evolución?



Personajes principales

Responded sinceramente, ¿en algún momento del corto habéis sentido simpatía por el vendedor de humo?, ¿cuándo?

d. Después de la reflexión sobre los personajes del corto, el profesor ayuda a los alumnos a interpretar el sentido del lenguaje audiovisual a través de una reflexión sobre los tipos de plano. Para ello, les anima a ver una serie de fotogramas significativos:

Desde vuestro punto de vista, ¿qué tipo de planos predominan, exteriores o interiores?, ¿se trata de planos de corta duración o de larga duración?, ¿hay planos detalle?, ¿cuándo aparecen los planos detalle?



Planos detalle: cofre, monedas, diamante

¿En qué momento de la película aparece este plano?, ¿quién pensáis que mira por el catalejo?



Plano subjetivo: vista desde el catalejo

Mirad atentamente estos planos y responded ¿dónde se sitúa la cámara?, ¿qué efecto se consigue con ellos?, ¿cuándo creéis que el director suele recurrir a este tipo de planos?



Plano escorzo: juego de perspectivas, diálogos

En el siguiente plano general de la despedida final, ¿qué les ocurre a los personajes (están contentos/tristes, tranquilos/preocupados)?



Plano general: descripción de la situación

e. En relación con la comprensión audiovisual, es interesante considerar el efecto de sentido que aportan la música y el sonido en el cortometraje. De ahí que el profesor invite a los alumnos a responder a las siguientes preguntas:

¿Qué tipo de música se escucha?, ¿de dónde proviene?, ¿hay algún sonido que te haya llamado especialmente la atención?, ¿cuál?



Música y sonido de tormenta

f. En este punto de las actividades, el profesor puede plantear a los alumnos algunas reflexiones sobre la trama de la película. Conviene señalar que en las películas de ficción el efecto de suspense se crea porque el espectador tiene más información que los personajes y de esta manera prevé los peligros que le acechan, no obstante en el cine de animación la narración lineal no ofrece esta posibilidad dado que es un lenguaje narrativo más básico. Así, sobre el desarrollo de la trama, el profesor propone a sus alumnos una breve actividad en la que, agrupados por parejas, resuman el final del cortometraje en una frase, pueden utilizar recursos lingüísticos estudiados en clase:

Resumen del final del cortometraje
<i>Al final...</i>
<i>En definitiva...</i>
<i>En resumen ...</i>
<i>Por último...</i>
<i>En conclusión...</i>

Para la puesta en común, el profesor pide a los alumnos que lean sus frases y, a continuación, que respondan a una serie de preguntas:

¿Te sorprende el final de este cortometraje?, ¿cuándo se descubre la verdadera identidad del personaje central?, ¿podemos decir que en la película se engaña, de alguna forma, a los personajes y también al espectador?, ¿por qué?

g. Por último, el profesor propone una reflexión sobre las costumbres y la cultura comunicativa representada en el cortometraje:

¿Qué hacen los habitantes del pueblo?, ¿cómo es su vida?

¿Cuál es el comportamiento comunicativo de la gente del pueblo?, ¿qué les dice o les hace el vendedor para cambiar su actitud hacia él?

¿Crees que la gente del campo sigue el mismo patrón comunicativo que la gente de la ciudad?, ¿en qué crees que se diferencia?

3. Actividades de posvisionado

Después de estas actividades, el profesor pide a los alumnos, por parejas, escribir un diálogo en el que tenga que convencer uno a otro de algo que sabe de antemano que es falso. Para orientar la participación de los alumnos, puede ofrecerles seleccionar una tarjeta (bien la del modelo A o B) en la que aparecen dos interlocutores, de manera que cada estudiante adopte un rol diferente, habiendo un “vendedor de humo” (en negrita) en cada pareja:

Ejemplos de tarjetas	
Diálogo A VENDEDOR / CLIENTE - Objeto: vender una bebida que cura el dolor de cabeza (aunque es falsa)	Diálogo B POLÍTICO / CIUDADANO - Objeto: pide el voto para hacer reformas necesarias en la ciudad (aunque no es verdad)

Cuando los alumnos han terminado sus diálogos, se les invita a escenificarlos en clase. Mientras los alumnos exponen sus diálogos en voz alta, el profesor puede motivar a los estudiantes para que participen haciendo algunas preguntas como las siguientes:

Si pensamos en la sociedad actual, ¿podemos establecer alguna conexión entre el lenguaje de la publicidad y el vendedor de humo?

¿Pensáis que se puede establecer algún tipo de relación entre el vendedor de humo y los políticos?

GUÍA DIDÁCTICA

A continuación se ofrecen algunas claves útiles con las que el profesor puede orientar las respuestas a las preguntas de las actividades. Dado el carácter abierto de las preguntas, es evidente que todas las respuestas de los alumnos tienen un valor, no obstante el profesor puede a través del diálogo ofrecer contenidos específicos que contribuirán al desarrollo de la competencia intercultural y audiovisual de los alumnos de ELE.

1. Actividades de previsionado

a. La expresión “vendedor de humo” que da título al cortometraje se refiere en español a la persona que, a partir de su locuacidad y capacidad de convencimiento, se exhibe ante los demás queriendo demostrar que es lo que parece ser (copiado de <http://sigificadoyorigen.wordpress.com/2010/06/01/vender-humo/>), aunque realmente esta apariencia no se corresponda con la realidad. Así, un “vendedor de humo” es una expresión de signo negativo, con la cual criticamos a la persona que intenta convencernos y engañarnos bajo una apariencia falsa sobre sus verdaderas intenciones; de esta forma, decir que “se vende humo” es lo mismo que decir que el producto aludido con la expresión no tiene valor. En el *Diccionario de la Lengua* de la Real Academia Española (<http://www.rae.es>) se ofrece la siguiente definición de la expresión “vender humo”:

“**vender** ~s.: 1. loc. verb. coloq. Aparentar valimiento y privanza con un poderoso para sacar utilidad de los pretendientes”.

Existen muchas expresiones en español a través de las cuales se previene contra las falsas apariencias, caso de “las apariencias engañan” o “no es oro todo lo que reluce”, que significan lo mismo. También “el hábito no hace al monje” (cuyo sentido es que lo que las personas aparentan con su vestimenta no siempre se corresponde con lo que son, con su verdadera naturaleza), con sentido análogo “el león no es como lo pintan”, “guárdate del agua mansa”, “como te ven te tratan”, “la belleza está en el ojo del que mira”. Como podemos comprobar, esta gran cantidad de expresiones en español pone en evidencia la importancia que en nuestra cultura se otorga a las apariencias en la comunicación intercultural, la necesidad de prevención contra las mismas es un rasgo distintivo de las culturas mediterráneas.

b. En España la gente de los pueblos es más desconfiada, suele guardar cierta distancia con los desconocidos, aunque sus conversaciones se centren en el intercambio de información personal con mayor facilidad que las personas que viven en la ciudad. A pesar de la desconfianza, tradicionalmente los habitantes del medio rural suelen tener una competencia intercultural y pragmática más básica y ello los hace susceptibles de ser engañados cuando cambian su contexto de comunicación habitual (en otras ciudades, en medios de transporte, en el extranjero). Algunos engaños o estafas son tan populares que pertenecen al acervo cultural, caso del “timo de la estampita” (cambio de billetes por papeles de periódico).

El cine ha reflejado esta realidad; en el caso de la España de los años 40 podemos citar largometrajes tan célebres como «Los tramposos» (con Tony Leblanc, de Pedro Lazaga, 1959), o «Atraco a las tres» (José María Forqué, 1962), en los cuales se

expresa una benevolencia social hacia los personajes que representan a embaucadores o timadores de poca monta. Más recientemente, la película argentina «Nueve reinas» (2000) recoge esta misma temática y mirada positiva sobre este asunto. Estos argumentos no son exclusivos de nuestro ámbito cultural, como así lo muestran películas tan célebres como «El golpe» (1973), «La casa del juego» (1987) o la célebre «Ocean's eleven» (2001). En lo que se refiere a los vendedores de productos milagrosos, que suelen ser una estafa, recordemos que pertenecen al imaginario cinematográfico de las películas del Oeste americano o *western* (en la ficción, estos personajes se suelen desplazar en un carromato o tienda ambulante tirada por caballos, como en «El vendedor de humo»).

c. El personaje anciano y el joven se parecen en la nariz larga y picuda, aguileña. Sin duda, en el cine de animación este rasgo es una caracterización caricaturesca del mentiroso (una alusión directa a la nariz de Pinocho o el charlatán Cyrano de Bergerac).



2. Actividades de visionado

a. Actividad individual de comprensión audiovisual:

Señala verdadero o falso	
1. El pescadero está enfadado con su perro porque no vigila el pescado de las garras de los gatos	V
2. El vendedor tiene éxito desde el principio	F
3. Cuando llega el vendedor al pueblo, la abuela está tejiendo un jersey	F
4. Dos señoras se enfadan porque convierte sus cestos en bolsos	F
5. El alcalde le regala un diamante al vendedor	V
6. El agua no afecta a la magia que realiza el vendedor	F
7. El perro vuelve a su estado inicial al caer en el agua	V
8. Al final, el joven vendedor cambia el diamante a otro vendedor	F

b. Reflexión de comprensión cultural, tiempo y espacio en el cortometraje: la acción transcurre en un pequeño pueblo, un lugar que parece que está bastante aislado. Hay muy poca vegetación. Los escasos árboles que aparecen apenas tienen hojas y son de color marrón, lo que nos indica que es otoño. El pueblo es pequeño, todas las calles

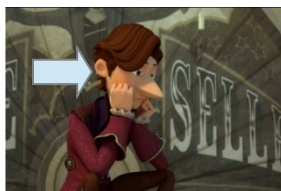
confluyen en una plaza donde hay una fuente, se trata de una distribución de espacio que nos remite a los pueblos españoles. En las imágenes que representan el pueblo se ve con claridad que tiene pocos habitantes, sólo hay un comercio: la pescadería. No hay industrias, ni luces de neón, ni coches. Además, las calles de este pueblo parecen que son de tierra, no son grandes ni anchas, podemos interpretar todo ello como expresión de retraso económico y falta de modernidad. No olvidemos que en el cine de animación son características las descripciones mediante el estilo figurativo y expresivo de los dibujos. En líneas generales, la acción del film podría transcurrir en cualquier pueblo de España.

El color predominante es el marrón, la tonalidad de los dibujos es ocre y grisácea. De esta forma, el color rosa fucsia resalta sobre todos los demás, es una figura visual de hipérbole mediante la cual se representa lo mágico y maravilloso.

La acción transcurre durante el día. Por las sombras alargadas que se observan al principio del corto cuando la carroza llega al pueblo, es el atardecer. De ahí que la anciana que está pelando patatas está, presumiblemente, preparando la cena. La acción transcurre en un tiempo imaginario, a principios del siglo XX, en definitiva se trata de una tarde de un día cualquiera en un pueblo alejado de una capital.

c. Reflexión didáctica sobre los personajes: en el cortometraje aparecen muy pocos personajes. No conocemos sus nombres, pero son fácilmente identificables por sus rasgos caricaturescos: el vendedor de humo, la anciana, el pescadero o comerciante, el niño, las vecinas, el alcalde.

El personaje central es el vendedor de humo. Al comienzo del film parece un poco frustrado porque no consigue su propósito de atraer la atención de la gente. Pero, poco a poco, se muestra más satisfecho. Hay un momento en que parece que lo pasa mal, es cuando el niño le reclama por qué el avión se ha vuelto a convertir en un palo.

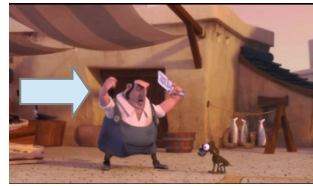


La abuela, en un principio, se muestra un poco hostil, su expresión y sus actos así lo expresan: desprecia el ramo de flores de manos del vendedor y desconecta el fonógrafo. Sin embargo, un poco más tarde, el vendedor de humo consigue ganarse su confianza al mejorar su aspecto físico.



El pescadero, que fue testigo privilegiado de la transformación del juguete del niño, también cambia su humor cuando comprueba que su perro se ha transformado en un fuerte y valiente guardián. El alcalde, que va vestido de una manera muy aparente,

con sombrero de copa y chaqué, también parece contento cuando consigue su monumento en el centro de la plaza.



Aparentemente, el vendedor de humo es capaz de conseguir los sueños de cada uno de ellos, ya que dice a cada persona lo que quiere oír.

El espectador se identifica con el vendedor de humo desde el principio del cortometraje, a causa de su apariencia agradable, que influye en nuestra valoración; cuando lo vemos por primera vez, desconocemos cuáles son sus intenciones reales, es por ello que al principio de alguna manera nos compadecemos de él cuando está triste porque no consigue atraer la atención de la gente.

d. Reflexión sobre la cultura audiovisual, los tipos de plano: es importante saber leer las imágenes para desarrollar la competencia audiovisual de los alumnos. En las imágenes vemos que la acción del cortometraje transcurre en el exterior, durante el día. El montaje se basa en planos de corta duración, de ahí que la acción se desarrolle de una manera ágil, con un ritmo rápido. En este sentido, la función de este montaje es principalmente narrativa, no descriptiva (en la animación la descripción se realiza mediante otros recursos expresivos, como la caricatura de los personajes, los colores y el estilo de líneas de los dibujos).

Los planos-detalle: señalemos que en el corto los planos-detalle son muy significativos, aportan claves fundamentales para la interpretación de la película. Llama la atención el especial interés que en el film se le dedica a dos objetos: la caja o cofre del dinero, y el diamante. Sin lugar a dudas, el dinero es un punto central en la trama. Por otra parte, los planos generales son más frecuentes al principio de la película y al final, se trata de un recurso para ubicar a los personajes en un espacio.



Plano subjetivo: es interesante explicar a los alumnos que la película se inicia con un plano subjetivo, este tipo de plano expresa que alguien observa el pueblo y sus habitantes a través de un catalejo. Este es el único plano subjetivo del cortometraje. Su uso al comienzo del film crea un juego de expectativas, ya que no sabemos quién está mirando (puede ser la mirada de un cazador a su presa, de un timador a su víctima, claramente vemos con esta imagen que el pueblo está en el punto de mira). Asimismo, en este plano el espectador se identifica con la mirada subjetiva del vendedor de

humo, se pasa de una panorámica general a una aproximación visual al pueblo, a través de un zoom. Al final de la película se toma consciencia de quién había estado mirando por el catalejo: *El vendedor de humo*.



Planos-escorzo: mediante los planos escorzo la cámara se sitúa en el dorso de un personaje, de manera que el espectador puede tener una idea muy aproximada de lo que está viendo y se sitúa en su misma perspectiva.



En el primero de los planos de la serie de arriba se nos describe cómo el pescadero es un observador privilegiado del primer encuentro del vendedor de humo con el niño. El pescadero, después de observar la transformación del juguete en avión, también quiere participar de los servicios del vendedor de humo.

En la imagen audiovisual el plano escorzo se utiliza para mostrarnos el diálogo entre dos personajes, sirve para señalar el intercambio del turno de palabra y las diferentes perspectivas o puntos de vista de los personajes.



El alcalde ve desde la altura al vendedor y a los vecinos, desde esta perspectiva los personajes están empequeñecidos.



En estos planos de despedida final se descubre el engaño del vendedor de humo. Ambos planos son similares en el formato. Arriba, observamos unos personajes con cara de desilusión y, a la vez, de sorpresa cuando descubren que el perro ha vuelto a su apariencia original; vuelve a ser un perro desgarrado, medio desdentado y con mala presencia. En el plano de abajo, se observa cómo se esfuman y se deshacen las ilusiones creadas por el vendedor, emerge un humo de color violeta cada vez que se deshace una ilusión.



En primer plano, aparece la cara de satisfacción del vendedor, ha conseguido sus objetivos mediante el engaño y expresa su satisfacción. En estos momentos el espectador descubre que él también ha sido engañado, que el joven artista no era más que un avaro timador. El espectador descubre que también ha sido “embaucado” por la ilusión creada con el lenguaje cinematográfico.

e. La música incide directamente en el desarrollo de la película. Es tan importante que hay un plano detalle en el que se observa cómo el vendedor pone un disco en el fonógrafo, en este sentido la música es diegética (es un elemento integrante de la historia).



La música que aparece prácticamente durante todo el corto nos recuerda a los espectáculos de magia o de circo. Es una música con ritmo, muy animada; este tipo de música crea suspense y expectativas. El espectador desde un principio piensa que está ante un número de circo, le predispone favorablemente, cree que va ser espectador de algo extraordinario, interesante, fuera de lo normal en sentido positivo. Sin embargo, el ruido de la tormenta anuncia que algo grave va a ocurrir. Vemos que el vendedor reacciona rápidamente cuando lo escucha.

f. Reflexiones sobre el desarrollo de la trama: en algunas películas el efecto de suspense se crea porque el espectador tiene más información que los personajes y de esta manera prevé los peligros que le acechan. En «El vendedor de humo» el espectador tiene la misma información que los personajes del film, descubre el engaño al mismo tiempo que ellos. En ningún momento se proporcionan indicios o información adicional al espectador, ya que el film crea la ilusión de que asistimos a los mismos acontecimientos que los vecinos del pueblo. No se conocen las verdaderas intenciones del vendedor, sólo al final descubrimos que hemos sido víctimas de un engaño, al igual que los vecinos. El lenguaje cinematográfico crea expectativas e ilusiones, que en este caso sorprenden al espectador. El lenguaje de animación, de narración lineal, contribuye a crear este efecto de sentido.

g. Reflexión sobre las costumbres y cultura comunicativa representada en el cortometraje: vemos que la vida en este pueblo es rutinaria y monótona, pero también más tranquila y con menos estrés que en la ciudad. Se puede deducir que cualquier cosa que provenga del exterior puede convertirse en un evento extraordinario.

La cultura comunicativa reflejada en la película nos muestra que la gente procedente del medio rural suele utilizar un patrón comunicativo más próximo y menos preocupado por el conflicto que el medio urbano en relaciones comunicativas simétricas, lo que se manifiesta de la siguiente manera:

A. Lenguaje no verbal
Proximidad entre las personas, se reduce la distancia personal entre los interlocutores.
Rasgos paralingüísticos enfáticos: se grita más, se manifiestan las emociones de manera más abierta (risas, carcajadas, llantos), se gesticula más.
B. Lenguaje verbal
Se intercambia mucha información personal (por ejemplo, con bastante frecuencia se habla de la familia).
Se ofrecen detalles cuando se narra algo, se tiende a dar mucha información.
Se huye de las mentiras sociales, por lo que algunos consideran descorteses a las personas de los pueblos y, sin embargo, otros les consideran más sinceros.
Se tiende a ser directo, puede que por eso algunos consideren que a los hablantes del medio rural les falta tacto.

3. Actividades de posvisionado

Al final, en los títulos de crédito se observa que el vendedor de humo viaja por todo el mundo; esta imagen representa la globalización, el engaño está en todas las partes. Con el diálogo por parejas, los alumnos experimentan en primera persona lo que significa ser un “vendedor de humo”.

Referencias bibliográficas

- AMENÓS, J. (1996): “Cine, lengua y cultura”, *Frecuencia E/LE* 3: 50-52.
- DOWNES, Stephen (2005) “E-Learning 2.0” [en línea] <http://downes.ca/post/31741>
- GUBERN, Roman (1972), *El lenguaje de los cómics*, Barcelona: Península.
- ONTORIA, M. (2007): «El uso de cortometrajes en la enseñanza de ELE» en *RedELE* 9, Febrero 2007: <http://www.mepsyd.es/redele/revista9/MercedesOntoria.pdf>
- ORTÍ TERUEL, R. (2012): “La cultura comunicativa y el cine. El descubrimiento de los patrones comunicativos culturales en el aula de español”, en *Didáctica y traducción*, Casablanca: Facultad de Letras, Universidad Hassan II, pp. 55-75.

ORTÍ TERUEL, R. y GARCÍA COLLADO, M. A. (2011): “Desarrollo de la competencia intercultural a través del cine. Explotación didáctica de la película Celda 211” en *Comprofes. Congreso Mundial de Profesores de Español*.

<http://comprofes.es/videocomunicaciones/el-desarrollo-de-la-competencia-intercultural-partir-del-cine-%C2%ABcelda-211%C2%BB?page=1>

ORTÍ TERUEL, R. y GARCÍA COLLADO M.A. (2013), “La mezcla de géneros en el cine actual. Una propuesta didáctica (*La comunidad*, Alex de la Iglesia 2000)”, en *Actas del Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación. Cine, Literatura, Redes sociales y Nuevas tecnologías*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Organización de Estados Iberoamericanos, pp. 71-80.

Formas de tratamiento y enseñanza del español como lengua extranjera

Inmaculada Mas Álvarez
Profesora e investigadora del Departamento de Lengua española. Universidad de Santiago de Compostela
inmaculada.mas@usc.es



Doctora en Filología Hispánica por la Universidad de Santiago de Compostela, en la actualidad forma parte del Grupo de investigación “Gramática del español” y sus principales intereses y capacidades de investigación se centran en temas de gramática del español –como la estructura sintáctico-semántica de la frase nominal–, en la caracterización del español de Galicia y en aspectos didácticos y sociolingüísticos de la enseñanza del español como segunda lengua y como lengua extranjera.

Resumen

En este artículo se revisan los aspectos que preocupan al profesorado de E/LE en relación con la variedad de formas de tratamiento que existe en el español actual. Se concluye que es necesario trazar un panorama general de referencia sobre la situación de las formas de tratamiento en el mundo hispanohablante, ofrecer un marco al que adecuar los materiales de enseñanza y proporcionar pautas para la identificación de los principales factores que determinan, al menos en la norma culta de cada región, la elección de una u otra forma de tratamiento en cada situación comunicativa.

Abstract

This article discusses the issues concerning teachers of Spanish as a Foreign Language in relation to the variety of forms of address that exists in current Spanish. It concludes that it is necessary to draw an overview on the status of forms of address in the Spanish-speaking world, to provide a framework to be adapted in teaching materials and to provide guidelines for the identification of the main factors that determine, at least in the educated norm in each region, the choice of one or another form of address in every communicative situation.

Palabras clave

variedades dialectales, gramática, componente sociocultural, Iberoamérica

Keywords

dialectal variations, grammar, socio cultural element, Latin America

Formas de tratamiento y enseñanza del español como lengua extranjera¹⁵

Introducción

Con la entrada en el siglo actual se ha puesto de manifiesto la necesidad e interés de atender en las aulas de E/LE a los fenómenos de variación gramatical, tanto dialectales como sociolingüísticos, desde estadios de aprendizaje muy tempranos. Una cuestión esta, la de la variación, que había venido cobrando importancia de manera paulatina a lo largo de la última década del siglo XX, periodo en el cual los estudios sobre interculturalidad, plurilingüismo y contacto de lenguas la fueron reivindicando como aspecto esencial en cualquier curso de E/LE. Libres ya en buena medida del temor a la fragmentación, los puntos de vista adoptados por la comunidad de profesionales dedicados a este ámbito han ido abriendo la puerta de manera más relajada a la variación en los fenómenos gramaticales a ambos lados del Atlántico, no tanto ya como elementos anecdóticos, sino en calidad de aspectos centrales que se agregan al aula sin prejuicios. En esta contribución se plantea una serie de reflexiones acerca de las repercusiones que tiene esta apertura, o la preocupación por ella, sobre el enfoque de las formas de tratamiento en español.

Hoy resulta inexcusable incorporar como elemento primordial en los programas de E/LE —y también en los de E/L1 y E/L2, por supuesto— una concepción de la lengua española como un mosaico de variedades, por su riqueza y por la gran complejidad que entraña, sin que parezca ya tan perentorio dejar constancia de su homogeneidad, su alto índice de comunicatividad, su compactación geográfica o sus propiedades como lengua internacional, por citar algunos de los hechos que se suelen aducir para confirmar su unidad (Moreno Fernández, 2000: 15-17). En el momento actual, caracterizado por la movilidad y la comunicación fluida a través de las redes sociales, los intereses generales del alumnado de E/LE comienzan a

¹⁵ Este artículo es una versión más extensa de la comunicación presentada al XIV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Braga, 3-5 de diciembre de 2013) con el título “¿Ustedes o vosotros? Reflexiones a propósito de las formas de tratamiento en la clase de ELE”.

ir más allá de conocer —y “dominar”— una sola variedad de lengua, sea la que consideremos más prestigiosa, más neutra, más culta, más correcta o más próxima en el contexto. Por otra parte, el punto de vista del profesorado, basado en el respeto por las distintas variedades y el conocimiento de que en español no existe un único estándar, tiene que apoyarse en una descripción de los mecanismos y usos lingüísticos lo más actualizada posible, amplia y también libre de prejuicios.

Las cuestiones de variación, la perspectiva panhispánica —que se trae aquí a colación por lo que pueda tener de respeto a las variantes de uso de los fenómenos gramaticales en todas las áreas hispanohablantes— y el interés por los modelos de lengua son factores que afectan en la enseñanza de E/LE al tema concreto que se aborda en esta contribución: las formas de tratamiento, la distribución de sus variantes pronominales y verbales, así como los aspectos sintácticos y pragmáticos asociados¹⁶.

Acercamientos desde la didáctica del español como lengua extranjera

La manera de abordar la variación lingüística en la enseñanza de E/LE en general y las formas de tratamiento y la distribución y uso de *tú/vos* en particular, están contempladas en todas las publicaciones derivadas de congresos, encuentros, jornadas sobre enseñanza de E/LE, con más presencia desde el comienzo de este siglo y, más recientemente, en la preocupación de los trabajos de curso o de másteres de enseñanza de E/LE¹⁷. Puede tomarse como referencia cronológica respecto al incremento del interés por esta cuestión el hecho de que encajara con facilidad en el tema elegido para el XI Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE): *¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros* (el congreso tuvo lugar en Zaragoza en el año 2000).

También hay acercamientos al tema, más esporádicos, en los congresos de ASELE de la última década del siglo pasado, centrados en el uso específico de las formas de tratamiento en el español de España, sea considerándolo como un “problema”, por la vacilación debida a los cambios sociales desde el establecimiento

¹⁶ Véanse las consideraciones generales de Moreno Fernández (2000, 2010) y Vázquez (2008) sobre la variedad de lengua y la enseñanza de E/LE.

¹⁷ Flórez Márquez (2000), Capelusnik Rajmiel (2001), Sánchez Avendaño (2004), García Aguiar (2009), Gassó (2009), Delgado Fernández (2011), Henriksson y Neljestam (2011) son algunos ejemplos.

de la democracia y la influencia de los grandes medios de comunicación social (Aznáiz Abad, 1993), sea como una “tendencia” del español hablado que conviene registrar en la clase de E/LE: la extensión del uso de *tú* a las situaciones en las que tradicionalmente se empleaba *usted* (Soler-Espiauba, 1994). Aunque se alude en los trabajos mencionados al hecho de que este aspecto afecta también a la geografía del español en América, apenas se hace como un apunte o llamada de atención para dejar claro que lo expuesto solo se refiere al español de España (Aznáiz Abad, 1993: 434).

En aquellos momentos, la década de los 90, el interés por las formas de tratamiento del español hablado en América desde el ámbito de los profesionales de E/LE venía, casi en exclusiva, de la otra orilla del Atlántico: unas veces porque el alumnado era brasileño, otras porque toda la situación de enseñanza y aprendizaje tenía lugar en América o bien, junto a uno o los dos factores señalados, además, la profesora era de procedencia americana, por lo que se encontraba también más sensibilizada hacia la cuestión.

Además de revisar cuestiones generales como la necesidad de eliminar prejuicios en torno a la variedad de prestigio o falsas creencias sobre la uniformidad y homogeneidad del español (véanse, por ejemplo, las reflexiones reunidas en Barros y Goettenauer, 2007), los profesionales de la enseñanza de E/LE se interesan por la cuestión de las formas de tratamiento en relación con los siguientes aspectos: los materiales empleados en las clases, la actitud del profesorado, la elección de una norma determinada, la inclusión de muestras reales que den cuenta de la variación, las actividades propuestas para trabajar el tema en el aula y en distintos niveles, la reivindicación de la atención al voseo —por parte de los profesionales de Brasil sobre todo—, y la perspectiva panhispánica como punto de inflexión para abordar la descripción y estudio de las formas de tratamiento con respeto hacia la diversidad.

Las formas de tratamiento en un programa de E/LE

Como es sabido, al aproximarnos a las formas de tratamiento en español nos encontramos con uno de los terrenos más relevantes en lo que a variación gramatical se refiere y más centrales en cuanto a la interacción oral o escrita en español. Se trata de unidades lingüísticas de las “que más estrechamente se vinculan a la cultura del comportamiento de una sociedad y a las actitudes de los hablantes hacia los interlocutores” en cada situación comunicativa (Hummel, Kluge y Vázquez Laslop,

2010:15). Al mismo tiempo, si hay algo que caracteriza a este aspecto de la gramática es la variabilidad en formas y empleos y la sutileza en las condiciones de uso según la zona dialectal, la situación y posición discursiva del hablante, la relación entre los participantes y su estatus —sin entrar a considerar aspectos de la diacronía de estas formas.

Resumo en los apartados que siguen las reflexiones que suscita la aproximación a este elemento esencial de la gramática del español si nos situamos en la perspectiva de la enseñanza de E/LE.

a) ¿Ustedes o vosotras/vosotros?

Nótese la centralidad del tema del tratamiento en la enseñanza E/LE desde el nivel inicial. Ya solo por la actitud de la persona que está al frente de la clase, ¿cómo se dirige a los estudiantes? En singular deberá elegir entre *tú-vos-usted* y en plural entre *ustedes-vosotros/vosotras*. Las convenciones en cuanto a las situaciones de clase son diversas en España y en América, sin que se encuentre uniformidad en estas macrozonas, lo cual supone adoptar una decisión desde el primer momento. Así pues, la cuestión interesa por la actitud del profesorado, por las muestras de lengua elegidas desde el primer día y por la interacción en el aula.

A propósito de las formas de plural, conviene tener presente que con la supresión de *vosotros/vosotras* y consiguiente exclusividad de *ustedes* estamos ante una de las características más claramente unificadoras —aunque por supuesto no exclusiva, ya que es compartida por el español de Canarias y el andaluz occidental— del uso del español en América (véanse la cronología de la eliminación de *vosotros* presentada en Moreno de Alba, 2010). Según podemos leer en la *NGLE*, “El uso de *ustedes* como forma común para la segunda persona de plural, sin distinción de tratamiento, se extiende a toda América” (*NGLE*, p. 1255). Si la perspectiva del curso de E/LE es europea, se hará necesario incidir en la exclusividad de *ustedes* en el español hablado al otro lado del Atlántico, una forma en que se neutralizan las diferencias de trato de confianza y de respeto, mientras que se otorgará prioridad a las condiciones de empleo de *vosotros-vosotras* frente a *ustedes*, según la pauta habitual y mayoritaria en España; si estamos en un curso de E/LE con perspectiva americana convendrá dar prioridad a la forma *ustedes*, tanto en la interacción en el aula como en las muestras de lengua elegidas, pero habrá que considerar también, en un segundo

plano, la marcada presencia de *vosotros-vosotras* en el español vivo de la Península Ibérica.

Por otra parte, en lo que afecta a las formas del singular, tanta atención y consideración merecerá, sin lugar a dudas, en la didáctica de E/LE la generalización del uso de *vos* —en detrimento de *tú*— en amplias zonas de América, como el mantenimiento de *vosotros-vosotras* en la mayor parte del español hablado en España (véanse más abajo las observaciones sobre la perspectiva adoptada en los materiales de E/LE).

Como se pone de manifiesto en las aportaciones de profesoras y profesores de español como lengua extranjera en jornadas y congresos varios, la elección de una determinada pauta de tratamiento es una preocupación constante en lo que se refiere a la actitud ante la clase y en lo que afecta a los materiales elegidos.

b) Los destinatarios

La relevancia de este tema para las personas que estudian español es incuestionable. Pensemos que entre sus intereses principales se encontrará la intención de abrir sus posibilidades laborales, sin reparos sobre si esto afecta al mercado europeo o americano: muestran entusiasmo por aprender y conocer no solo las peculiaridades del español hablado en los países americanos o en España, sino también, y no en menor medida, los principales aspectos de la cultura de cada zona. En otros casos, la intención de estas personas es la de trabajar en el futuro como profesoras y profesores de español en sus países de origen, por lo que se comprenderá que para ellas es más que deseable buscar una formación en las variedades lingüísticas del español que no se limite a un solo ámbito, el americano o el europeo.

Las personas que se acercan al español para iniciarse en su estudio, para mejorarlo o para mantenerlo, serán bien conscientes de la complejidad de las formas y usos de los tratamientos en el español de las diferentes zonas, de las diversas situaciones, así como de la relevancia de emplear un tratamiento adecuado para hacer negocios, por ejemplo. A la dificultad asociada a la variación en las formas, hay que añadir la de las categorías: trato de confianza o de familiaridad frente a trato de respeto, carácter simétrico —entre iguales— o recíproco frente a asimétrico, formas de tratamiento estable o permanente —que suele usar una persona para dirigirse a otra en cualquier situación— frente a tratamiento variable o circunstancial —dependiente

de las diversas situaciones comunicativas o de la posición discursiva del hablante (NGLE, § 16.15).

Las necesidades de los estudiantes, sus intereses y expectativas son un dato nada despreciable a tener en cuenta cuando se toman decisiones sobre cómo abordar las formas de tratamiento en la clase de E/LE. Lo habitual, con todo, es que se otorgue prioridad a la variedad local. En este sentido, resulta poco adecuado no tener en cuenta el contexto inmediato, sea por ignorancia, sea por descuido a la hora de afrontar un curso de E/LE. Esta cuestión ha sido analizada en los años recientes por profesionales de la enseñanza de español en Brasil, refiriéndose a los manuales, pero también a falsas creencias o prejuicios¹⁸.

Como señala Moreno Fernández (2010: 185-6),

Es importante que los brasileños que hablen español se identifiquen más fácilmente con las comunidades con las que han de construir un futuro económico y cultural, sin que ello sea un obstáculo para que la variedad castellana sea también objeto de enseñanza, si se quiere atender a necesidades específicas. Por eso, son siempre las necesidades y expectativas de los aprendices —para qué quieren hablar español, dónde lo van a usar, con quién se van a comunicar, con qué fines— las que han de juzgar un programa de español como adecuado o como impropio.

En esta línea, algunos trabajos han abogado justificadamente por el interés de elegir la pauta del voseo rioplatense como modelo para las clases de E/LE (Gassó 2009), una vez que se comprueba la imposición de la variedad peninsular, debido a diversos motivos no siempre evidentes: por ser España el lugar donde nació la lengua, además de la condición de lengua llevada por los colonizadores, o bien por escaso conocimiento de la dialectología del español en América por parte del profesorado o por el predominio, aún vigente, de materiales didácticos editados en España (Venâncio da Silva y Maranhão de Castedo 2008).

c) Los materiales

Los elementos presentados en los apartados precedentes afectan, de forma más o menos directa en cada caso, a la manera en que se presenta el tema en los materiales elaborados y empleados en el aula de E/LE. Las conclusiones de dos trabajos recientes sobre ello, que se resumen a continuación, hacen pensar que aún está pendiente una

¹⁸ Abio y Baptista (2006), Barbosa, Conceição y De Nardi (2011), Irala (2004), Venâncio da Silva y Alves da Silva (2007), Venâncio da Silva y Maranhão de Castedo (2008) son algunos trabajos actuales.

revisión y actualización de datos sobre el uso vivo del español que tenga repercusión sobre la elaboración de materiales y recursos.

El análisis que lleva a cabo Sánchez Avendaño (2004) consiste en la revisión de veinte libros de texto para la enseñanza del español como lengua extranjera — publicados entre 1987 y 2002—, en lo que al tratamiento de la variación morfosintáctica se refiere. En su trabajo analiza cómo están presentados los siguientes elementos gramaticales: las formas de tratamiento, los tiempos verbales, los pronombres relativos y de objeto, los determinantes demostrativos, los adjetivos y pronombres posesivos. Su percepción de conjunto pone de manifiesto una inexactitud en las explicaciones que ofrecen los libros de texto, debido a que generalizan sobre las formas normalmente registradas en las gramáticas, con toda probabilidad más comunes en la lengua escrita en todas las regiones hispanohablantes, pero poco naturales o poco usadas en el registro oral.

Parece evidente, según concluye Sánchez Avendaño, que los libros de texto analizados se ciñen a las descripciones tradicionales del español a pesar de que son inexactas, anacrónicas o consideradas generales sin serlo. Señala también el hecho de que algunos otros elementos gramaticales muy generalizados o bien se mencionan en algún texto para indicar que son poco recomendables (*hablastes* por *hablaste*; *dijieron*, *trajieron* por *dijeron*, *trajeron*; *haiga* por *haya*) o no se mencionan en absoluto (el *hasta* exclusivo; *se los/las* por *se lo/la*; el uso de *le* por *les*). En concreto a propósito de las formas de tratamiento el autor destaca tres aspectos en la manera como se presentan en los textos estudiados: la omnipresencia de *vosotros* en prácticamente todos los libros, la ausencia de *vos* en la gran mayoría y la presentación de *tú* y *usted* “con una caracterización pragmática específica que se generaliza a todo el mundo hispanohablante” (Sánchez Avendaño, 2004: 134).

La presencia de *vosotros* y de las formas correspondientes de la conjugación verbal se encuentra en los paradigmas de diecinueve de los veinte manuales revisados, y, cuando se menciona, se presenta *vos* como sustituto de *tú*¹⁹. El panorama que

¹⁹ Después de analizar diversos materiales didácticos empleados en Brasil para la enseñanza del español como lengua extranjera, Venâncio da Silva y Maranhão de Castedo (2008: 72) concluyen:

O pronome de tratamento *vosotros* da variedade castelhana é ensinado praticamente em todos os livros didáticos, e é um elemento minoritário, quase que exclusivo da Espanha, e que nem sequer é difundido em todas as suas regiões. Acreditamos que as variantes americanas não deveriam mais ocupar os tópicos de curiosidade ou

refleja este artículo respecto de cómo estaban presentadas las formas de tratamiento en los libros de texto entre 1987 y 2002 no resulta satisfactorio en absoluto (Sánchez Avendaño, 2004: 137):

La enseñanza de las formas de tratamiento en español no es, a todas luces, una cuestión fácil de resolver, sobre todo cuando lo que entra en juego es mucho más que la simplificación pedagógica: existen prejuicios infundamentados; criterios puristas anacrónicos; prestigios elaborados a partir de nociones elitistas de la lengua (como el de que las formas literarias tienen mayor valor que las coloquiales); desconocimiento de la variación dialectal, sociolectal y estilística de la lengua; concepciones equivocadas sobre “lo estándar” y, por lo tanto, “lo enseñable”.

Más recientemente, García Aguilar (2009) ha analizado también una selección de gramáticas y manuales de E/LE con objeto de comprobar cómo se aborda el estudio de los sistemas de tratamiento en español y ha llegado a las siguientes conclusiones: primero, la mayor parte de las obras analizadas no prestan suficiente atención a las formas de tratamiento, además de que el estudio de sus valores sociolingüísticos suele concentrarse en los primeros niveles de los manuales, por lo que no hay una profundización en el tema; segundo, por lo general estos textos atienden en exclusiva a los valores del español de la Península, con lo que no se menciona el hecho de que el uso de los pronombres de tratamiento puede tener valores muy diferentes en Hispanoamérica. La autora señala que, con alguna excepción aislada, normalmente solo se hace referencia a la existencia del voseo en Hispanoamérica, como si fuese un fenómeno homogéneo en todo el continente. Por último, observa como uno de los principales rasgos compartido por todos los libros de texto el hecho de que no trabajan con muestras reales de lengua.

La situación que de forma somera trazan los dos trabajos mencionados no es nada halagüeña, con lo que se comprende que haya voces a ambos lados del Atlántico que reclamen una consideración más ajustada de la variedad de formas y usos de los pronombres de tratamiento en español, sin discriminar los empleos consolidados, cuando menos, en cada uno de los países americanos y en España. Esta reivindicación se está haciendo con más insistencia, ya lo hemos comentado, desde los profesionales de la enseñanza de E/LE en Brasil.

d) Las formas de tratamiento en español. Variabilidad y sutileza

simplesmente notas de rodapé dos livros de espanhol, e passem a fazer parte do ensino formal, no mesmo patamar da variante peninsular.

Como es sabido este ámbito se caracteriza por la enorme complejidad que entraña la descripción sincrónica y diacrónica de los pronombres de tratamiento, su combinatoria y usos, ya que siempre ha habido diversas formas en tensión, dependiendo de las jerarquías sociales, las condiciones de los interlocutores, las diversas zonas dialectales —en América y en España. El uso de las formas de tratamiento no es uniforme en el tiempo ni en el espacio. A lo largo del s. XX, como ya sabemos, se ha mantenido la tensión entre *tú-usted* en unos dos tercios de las zonas hispanohablantes, entre *tú-vos* en aproximadamente un tercio de la América hispanohablante y entre *tú-vos-usted* en ámbitos más reducidos (véase Calderón Campos y Medina Morales 2010 para tener una idea de “lo que queda por hacer”, es decir, por estudiar respecto al uso peninsular y los capítulos de la *Segunda parte* de Hummel, Kluge y Vázquez Laslop 2010 para comprender todo lo que la investigación en este tema tiene todavía que acometer respecto a los países americanos).

El estudio del tratamiento en una determinada comunidad lingüística constituye un desafío considerable, no digamos ya en el enorme espacio que abarca el mundo hispanohablante (Hummel, Kluge y Vázquez Laslop, 2010: 15). Obtener una descripción fiable de los usos y su reparto geolectal y sociolectal es imprescindible para que se pueda hacer un trasvase efectivo de las conclusiones extraídas de los estudios teóricos a las aplicaciones didácticas. Se trata de un trabajo necesario, pero que no podemos conseguir de forma inmediata; la producción de estudios es desbordante, debido al enorme interés que suscita este tema entre especialistas de la filología y la lingüística²⁰.

A la complejidad inherente a su carácter de fenómeno gramatical —ya que afecta a pronombres y verbos, ambos con paradigmas híbridos— hay que añadir la dificultad de establecer el reparto dialectal ajustado al español vivo, pero teniendo en cuenta que la variación en las formas de tratamiento del español general no es solo un hecho dialectal, sino también un importante recurso del que se valen hablantes de España y de los países americanos para expresar su identidad personal y grupal, además de para delimitar espacios situacionales e ideológicos. Variabilidad y sutileza son los rasgos que caracterizan el empleo de las formas y fórmulas de tratamiento en

²⁰ Véase la bibliografía recogida en Fontanella de Weinberg 1999, en Fernández 2006 o en el capítulo de Calderón Campos 2010 sobre el tema, así como las referencias de los estudios reunidos en Hummel, Kluge y Vázquez Laslop 2010.

español, con marcadas diferencias también en el uso entre la lengua hablada y la escrita.

Desde la publicación de la *NGLE* y del conjunto de estudios que conforman el “Estado de la cuestión por región” (en Hummel, Kluge y Vázquez Laslop, 2010: 193-504), contamos con una descripción pormenorizada del reparto geolectal y de toda la complejidad asociada a las formas de tratamiento en español. Aunque queda mucho por esclarecer respecto al uso real y actual de estas formas en cada una de las zonas hispanohablantes, aún más necesario se revela el propiciar un trasvase libre de prejuicios desde las investigaciones teóricas y aplicadas a las aulas de E/LE.

e) Reconocimiento del voseo como forma de tratamiento estándar

Respecto al voseo, hoy podemos considerar superada su consideración como rasgo marginal o estigmatizado, pero aún es desde hace poco que ha quedado libre de estos prejuicios. Como ha subrayado Di Tullio, “el voseo americano resulta un tema complejo y resbaladizo tanto si se lo considera desde el punto de vista sincrónico como diacrónico” (Di Tullio, 2006). En la historia de la lingüística española de los últimos siglos se ha entendido como un arcaísmo o como un vulgarismo, proscrito en la escuela y en la literatura narrativa hasta la segunda mitad del siglo XX²¹.

Además, es necesario reconocer que en el momento actual, sea en su forma completa o total —afectando al pronombre y a la conjugación verbal—, sea en alguna de sus manifestaciones parciales —limitándose entonces solo al pronombre (voseo pronominal) o solo al verbo (voseo verbal)— el voseo constituye una tendencia en alza. En primer lugar, se trata de un rasgo identitario incuestionable en algunos de los países hispanohablantes de América, como es el caso de Argentina, que en la temporada de 2012 eligió un eslogan destinado al turismo, “Argentina late con vos”, en el que la apelación con el pronombre personal explícito es más que ilustrativa, pero, además, constituye la forma de tratamiento preferida por los hablantes jóvenes

²¹ Como explican García Negroni y Ramírez Gelbes en su análisis del voseo en los manuales escolares argentinos de entre 1970 y 2004, a lo largo del siglo XIX se fijó en la sociedad argentina la conciencia, mantenida en el s. XX, de que el uso de las formas voseantes se correspondía con las situaciones de informalidad y oralidad. Estas autoras afirman que tal conciencia aún ha seguido vigente en términos institucionales en los últimos 25 años, sobre todo por las decisiones editoriales “que evitan las opciones voseantes aún en manuales que solo pueden ser usados en el ámbito del territorio argentino” (García Negroni y Ramírez Gelbes, 2010: 1028).

de distintas zonas. Por otra parte, se manifiesta como rasgo identitario también para algunas comunidades de hablantes de países centroamericanos emigrados a los Estados Unidos de América (como concluye el estudio de Rivera-Mills, 2011).

En cuanto a la extensión del tratamiento voseante, queda patente su vitalidad y alcance entre los hispanohablantes americanos si destacamos la presentación que se hace en la Nueva Gramática de la Lengua Española (NGLE 2009). Los países en que el voseo es predominante, según citas textuales de la *NGLE* (I, § 4.7j-4.7y), son los siguientes:

- “El área rioplatense (y sobre todo la Argentina y el Paraguay) se caracteriza por el voseo generalizado.”
- “La distribución del voseo está marcada lingüísticamente en Chile. El voseo es más habitual en la región septentrional que en las demás, y también más abundante en el lenguaje familiar y coloquial, sobre todo entre los jóvenes.”
- “El voseo se extiende en Guatemala a todas las clases sociales, especialmente si el trato es informal o familiar.”
- “En el español general de Honduras es dominante el voseo, pronominal y flexivo, sobre todo en la lengua oral, en el ámbito familiar y en los registros coloquiales.”
- “Algo más compleja es la distribución geográfica y social del voseo nicaragüense. En el registro escrito es frecuente el tuteo, pero en la lengua oral el uso mayoritario ha impuesto el voseo verbal.”
- “El voseo en Costa Rica está completamente generalizado.”

El voseo es general, como se lee en estas citas, en el área rioplatense, incluido Uruguay —donde es la forma de tratamiento preferida por los jóvenes—, en Chile, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Costa Rica, con más vitalidad en la lengua oral y en registros coloquiales.

La coexistencia de *vos* con el tratamiento de *tú*, se resume de la manera siguiente (*NGLE* I, § 4.7j-4.7y)²²:

- “En Bolivia el tuteo se considera culto. En el habla informal de algunas áreas urbanas, así como en las zonas rurales, se utiliza el voseo.”
- “Las variedades costeñas atlánticas del español de Colombia son tuteantes. En el resto del país —incluida la capital— coexisten tuteo y voseo.”

²² Téngase en cuenta que el término *tuteo* se emplea en estos apartados de la *NGLE*, y en la bibliografía especializada sobre el tema, para referirse al uso de *tú* —y no de *vos*— como forma preferente para dirigirse a un interlocutor de manera familiar y con confianza. No debe confundirse con el significado de *tuteo* como empleo de *tú* o *vos* —y no de *usted*— para dirigirse al interlocutor. Con todo, tanto *tuteo* como *tutear* son términos que aparecen con frecuencia en la bibliografía de la especialidad, sin que resulte siempre claro su sentido (véanse, como ejemplo, los capítulos de la *Segunda parte* de Hummel, Kluge y Vázquez Laslop 2010).

- “En El Salvador coexisten voseo y tuteo, si bien el primero no suele darse más allá del ámbito familiar.”
- “Panamá es el país centroamericano más tuteante. El tuteo se localiza en la zona occidental y en la capital, mientras que el voseo, que tiende a percibirse como rústico u obsoleto, se documenta principalmente en la península de Azuero, así como en el oeste del país, en la frontera con Costa Rica.”

Por último, restan las zonas de tuteo generalizado, que son, siempre según la descripción consensuada por las veintidós academias de la lengua, Perú, Ecuador, Venezuela, México, Cuba, República Dominicana y Puerto Rico (*NGLE* I, § 4.7j-4.7y):

- “El español peruano es tuteante en su mayor parte, si bien se registran usos esporádicos del voseo en el norte y en el sur del país, por influencia de las zonas limítrofes voseantes.”
- “Está muy restringido el voseo en el Ecuador, especialmente el flexivo, que se reduce a ciertas áreas rurales y a los registros coloquiales.”
- “La mayor parte de Venezuela es tuteante. El voseo se restringe a algunas regiones de la parte occidental.”
- “El español mexicano no es voseante. Los escasos residuos que se registran en Chiapas y Tabasco pudieran deberse a influencia guatemalteca.”
- “Como regla general, tampoco se da el voseo en el área antillana.”

En resumen, tanto por su vitalidad y extensión como por ser uno de los rasgos caracterizadores del español culto, no ya solo oral y coloquial, pero sobre todo oral y coloquial de no pocos núcleos hispanohablantes, el voseo como forma de tratamiento merece sin duda una atención central en la enseñanza de E/LE, una atención que debe ponerse en primer plano en aquellos contextos en que aprendices o docentes lo reclamen, buscando una adecuación de recursos y materiales.

Conclusión

Tal y como se adelantaba en la Introducción, hoy es inexcusable actualizar la información sobre la variación que entrañan las formas de tratamiento en español e incorporarla a la enseñanza de E/LE sin prejuicios sobre (in)corrección, norma o modelo de lengua. Hay que adecuar los materiales de enseñanza a la lengua auténtica, otorgando prioridad, en la medida de lo posible, a la norma próxima a la realidad o intereses de los estudiantes destinatarios. Para llevar a cabo esta actualización e incorporación, urge elaborar una visión panorámica actual de la variación de las formas de tratamiento en español que sea lo más completa y respetuosa posible, urge

igualmente hacer llegar a las implementaciones didácticas las conclusiones de los estudios sobre la identificación de los factores que determinan la elección de una forma de tratamiento concreta en cada situación comunicativa. Dar cuenta de la variabilidad y sutileza en el uso de las fórmulas de tratamiento no es tarea fácil, se presenta como un interesante reto en el campo de la enseñanza de español como lengua extranjera.

Bibliografía

- ABIO, Gonzalo y BAPTISTA, Livia Marcia Tiba Radis (2006). ¿Vos, vosotros o ustedes? Estudio de las variedades de lengua en los manuales de E/LE para la enseñanza media en Brasil. En: *Congresso Internacional de Política Lingüística na América do Sul* (CIPLA), 2006, CD-Rom. João Pessoa: Idéia, pp. 81-89. [Consulta: 22.12.2013]. Disponible en http://variedades-de-lengua.wikispaces.com/file/view/gonzalo_livia_texto_cipla_2007.pdf
- ANDIÓN HERRERO, María Antonieta (1998). El voseo americano y la enseñanza de español como lengua extranjera. En: *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*. Madrid: ELR Ediciones, 1998, 4 (18), pp. 53-59.
- ANGULO RINCÓN, Lizandro (2010). Voseo, el Otro Castellano de América. En: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* [en línea]. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 14, 2010, pp. 267-288. [Consulta: 22.12.2013]. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86914955012>
- AZNÁIZ ABAD, Carmen (1993). “Pa' u^htede^h vosotro^h lo que sea, ¡digo! ”. En: *Problemas y Métodos en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE: Madrid, 7-9 de octubre de 1993*. Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo (eds.). Madrid: SGEL, pp. 427-435.
- BARBOSA, Iaranda J. F., CONCEIÇÃO, Lilian Gabreila da, y DE NARDI, Fabiele Stockmans (2011). El voseo y las formas de tratamiento: usos, aceptación y rechazo. En: *Actas del III Congreso Nordestino de Español: Realidad y Desafíos. Centenario del nacimiento de Miguel Hernández. 01*. Miranda Poza, Jose Alberto (org.). Recife: Editora Universitária da UFPE, pp. 221-232.
- BARROS, Cristiano y GOETTENAUER, Elzimar (2007). *Variación Lingüística y Enseñanza de E/LE* [en línea]. Belo Horizonte: FALE/UFMG. [Consulta: 22.12.2013]. Disponible en <http://www.letras.ufmg.br/vivavoz/data1/arquivos/variacion-site.pdf>
- BERTOLOTI, Virginia y MASELLO, Laura (2002). Estudios contrastivos: fórmulas y formas de tratamiento en español y portugués. En: *Español como lengua extranjera: aspectos descriptivos y metodológicos*. Masello, L. (ed.). Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, pp. 73-94.
- CALDERÓN CAMPOS, Miguel (2010). Formas de tratamiento. En: *La lengua española en América: normas y usos actuales* [en línea]. Aleza Izquierdo, Milagros y Enguita Utrilla, José María (eds.). Valencia: Universitat de València, pp. 225-236. [Consulta: 22.12.2013]. Disponible en <http://www.uv.es/aleza>

- CALDERÓN CAMPOS, Miguel y MEDINA MORALES, Francisca (2010). Historia y situación actual de los pronombres de tratamiento en el español peninsular. En Hummel, Kluge y Vázquez Laslop (eds.) (2010), pp. 195-222.
- CAPELUSNIK RAJMIEL, María (2001). El estudio del voseo en la clase de español. En: Martín Zorraquino, M. A. y Díez Pelegrín, C. (eds.). Zaragoza: Universidad de Zaragoza, pp. 257-266.
- CONCEIÇÃO PINTO, Carlos Felipe da (2007). Una visión general de las fórmulas de tratamiento en español. En: *Letras & Letras. Revista do Instituto de Letras e Lingüística* [en línea]. Universidade Federal de Uberiândia, 2007, 23 (2), pp. 29-45. [Consulta: 22.12.2013].
 Disponible en <http://www.letraseletras.ileel.ufu.br/viewissue.php?id=13>
- DELGADO FERNÁNDEZ, Rebeca M^a (2011). Acá tú es vos. Las variedades del español en el aula. Memoria del Máster "La enseñanza del español como lengua extranjera". Universidad de Salamanca, junio de 2011. En: Biblioteca Virtual [en línea]. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012. [Consulta: 22.12.2013]. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2012bv13/2011_BV_13_37RebecaDelgado.pdf?documentId=0901e72b811caab7
- DI TULLIO, Ángela L. (2006). Antecedentes y derivaciones del voseo argentino. En: *Páginas de Guarda. Revista de lenguaje, edición y cultura escrita* [en línea]. Editoras del Calderón, n° 1, pp. 41-54. [Consulta: 22.12.2013]. Disponible en http://www.paginasdeguarda.com.ar/_pdf/articulos/1_ditullio.pdf
- FERNÁNDEZ, Mauro A. (2006). Pronombres de segunda persona y fórmulas de tratamiento en español: una bibliografía. En: *linred Lingüística en la Red* [en línea]. Universidad de Alcalá, Informaciones sobre cuestiones lingüísticas, 22/08/2006, n° IV [Consulta: 22.12.2013]. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2127619>
- FLÓREZ MÁRQUEZ, Óscar A. (2000). ¿Qué español enseñar? o ¿Cómo y cuándo 'enseñar' los diversos registros o hablas del castellano? En: Martín Zorraquino, M. A. y Díez Pelegrín, C. (eds.), pp. 311-316.
- FONTANELLA DE WEINBERG, M^a Beatriz (1999). Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico. En: *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 1. Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta (coords.). Madrid: Espasa, pp. 1399-1425.
- GARCÍA AGUIAR, Livia Cristina (2009). Los sistemas de tratamiento en la enseñanza de E/LE. En: FIAPE, *Actas del III Congreso Internacional: La enseñanza del español en tiempos de crisis*, Cádiz, 23-26/09-2009, pp. 1-10. [Consulta: 22.12.2013]. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/NumerosEspeciales/2010_ESP_09_III_CONGRESO_FIAPE/Comunicaciones/2010_ESP_09_07Garcia.pdf?documentId=0901e72b80e745a5
- GARCÍA NEGRONI, María Marta y RAMÍREZ GELBES, Silvia (2010). Acerca del voseo en los manuales escolares argentinos (1970-2004). En: Hummel, Kluge y Vázquez Laslop (eds.) (2010), pp. 1013-1032.
- GASSÓ, María José (2009). El voseo rioplatense en la clase de español. En: *V Encuentro brasileño de profesores de español. Suplementos marcoELE, Revista de didáctica español lengua extranjera* [en línea]. 2009, n° 9, pp. 1-26.

- [Consulta: 30.10.2013]. Disponible en <http://marcoele.com/descargas/enbrape/gasso-voseo.pdf>
- HENRIKSSON, Andrea y NELJESTAM, Jessica (2011). El voseo - Un estudio sobre el voseo en los libros de texto y en la enseñanza de la escuela primaria en Suecia. Monografía HSP 402 [en línea]. Universidad de Mälardalen (Suecia), otoño 2011. [Consulta: 22.12.2013]. Disponible en <http://mdh.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:504160>
- HUMMEL, Martin; Betina KLUGE y María Eugenia VÁZQUEZ LASLOP (eds.) (2010). *Fórmulas y formas de tratamiento en el mundo hispánico*. México: El Colegio de México/Karl Franzes, Universidad de Graz.
- IRALA, Valesca B. (2004). A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço. En: *Linguagem & ensino* [en línea], 7, nº 2, pp. 99-120. [Consulta: 22.12.2013]. Disponible en <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/209>
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. y DIEZ PELEGRÍN, C. (eds.) (2000). *¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE: Zaragoza, 13-16 de septiembre de 2000*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. [Consulta: 22.12.2013]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xi.htm
- MONTERO, Cecilia (1991). Con Mafalda en la clase de español. En: *Actas del III Congreso Nacional de ASELE, El español como Lengua Extranjera: de la Teoría al Aula, Málaga, 1991*. Montesa Peydró, Salvador y Garrido Moraga, Antonio (eds.). Málaga: Universidad de Málaga, 1993, pp. 247-251. [Consulta: 22.12.2013]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0245.pdf
- MORENO DE ALBA, José (2010). Notas sobre la cronología de la eliminación de vosotros en América. En: *De moneda nunca usada. Estudios dedicados a José M.ª Enguita Utrilla*. Castañer Martín, Rosa Mª y Lagüéns Gracia, Vicente (eds.). Zaragoza: Institución “Fernando el Católico” (CSIC) Excma Diputación de Zaragoza, 2010, pp. 461-470. [Consulta: 22.12.2013]. Disponible en <http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/29/95/38moreno.pdf>
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2000). *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/Libros.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco/Libros.
- NGLE = Real Academia Española y AALE (2009). *Nueva gramática de la lengua española. Morfología Sintaxis I*. Madrid: Espasa.
- RIVERA-MILLS, Susana V. (2011). Use of Voseo and Latino Identity: An Intergenerational Study of Hondurans and Salvadorans in the Western Region of the U. S. En: *Selected Proceedings of the 13th Hispanic Linguistics Symposium*. Ortiz-López, Luis A. (ed.). Somerville MA: Cascadilla Proceedings Project, pp. 94-106. [Consulta: 30.10.2013]. Disponible en <http://www.lingref.com/cpp/hls/13/paper2478.pdf?iframe=true&width=80%&height=80%>
- SÁNCHEZ AVENDAÑO, Carlos (2004). Variación morfosintáctica y enseñanza del español como lengua extranjera: reflexiones de un lingüista metido a profesor. En: *Filología y Lingüística*, XXX (2), pp. 131-154.

- SOLER-ESPIAUBA, Dolores (1994). ¿Tú o usted? ¿Cuándo y por qué? Descodificación al uso del estudiante de español como lengua extranjera. En: *Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del V Congreso Internacional de ASELE: Santander, 29-30 de septiembre y 1 de octubre de 1994*. Montesa, S. y Gomis, P. (eds.). Málaga: Universidad de Málaga, pp. 199-206. [Consulta: 22.12.2013]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0197.pdf
- VÁZQUEZ, Graciela (2008). *¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes*. Teleconferencia dictada en las III Jornadas de Español como Lengua Extranjera. I Congreso Internacional de Enseñanza e Investigación en ELSE [en línea]. Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. [Consulta: 22.12.2013]. Disponible en: http://www.lenguas.unc.edu.ar/elsecongreso/teleconferencia_vazquez.pdf
- VENÂNCIO DA SILVA, Bruno Rafael y ALVES DA SILVA, Rosemary (2007). El voseo en libros didácticos de E/LE en Brasil. En: *Boletín oficial de la Asociación Argentina de Docentes de Español*, n. 25, pp. 4-12.
- VENÂNCIO DA SILVA, Bruno Rafael y MARANHÃO DE CASTEDO, Tatiana (2008). Ensino do espanhol no Brasil: o caso das variedades lingüísticas. En: *Holos. Revista de Divulgação Científica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte* [en línea], Vol. 3 (2008), pp. 67-74. [Consulta: 22.12.2013]. Disponible en: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/issue/view/22>

¿Cuánto hay de español en el checo? *El español visto a través de contenidos y metalenguaje gramaticales checos*

Ariel Laurencio
Tacoronte Profesor de ELE.
Instituto Cervantes
ariel.laurencio@gmail.com



Ariel Laurencio Tacoronte es licenciado en Filología Hispánica y en Filología Mongola por la Universidad Carolina de Praga, y en Lengua y Literatura Inglesas por la Universidad de La Habana. Ha trabajado como profesor colaborador en el Instituto Cervantes de Praga y como lector en la Universidad Nacional de Mongolia, así como en diversos institutos de segunda enseñanza de Praga. Su tesis “Variación en el español de Cuba” saldrá publicada el año próximo en La

Habana, con la Editorial José Martí. Se dedica asimismo a la traducción literaria, con una versión en español de los sonetos de William Shakespeare publicada por la Editorial Arte y Literatura de La Habana en 2005.

Resumen (español)

Este pequeño estudio se propone en primer lugar abordar algunos fenómenos de la

gramática española a partir de una óptica contrastiva, marcada por la búsqueda e identificación de fenómenos equivalentes en la lengua checa.

Se espera de tal modo proporcionar una herramienta útil para la tarea de hacer comprender, mediante el análisis gramatical, la razón y función de fenómenos del español que aparentemente no tienen equivalente en checo, lo cual lleva a considerarlos como de difícil adquisición.

Asimismo se presentan dificultades lexicales que pueden ser trabajadas desde la mencionada óptica contrastiva, integrándola en cualquier caso con enfoques didácticos a partir de la L2.

Para finalizar, se tocan algunos aspectos pragmáticos y culturales del entorno checo que puede convenir tener presentes en la enseñanza del español en este país.

Abstract (English)

The aim of this paper is, firstly, to tackle some Spanish grammatical phenomena from a

contrastive perspective, marked by the search and identification of equivalent phenomena in the Czech language.

It is thus expected to provide a useful tool for the task of understanding, through grammatical parsing, the reason and function of Spanish phenomena which apparently have no equivalent in Czech, which leads to consider them as difficult to be acquired.

The paper also deals with some lexical difficulties which can be worked out with the mentioned contrastive approach, integrating it in any case with teaching approaches based on the L2.

Finally, there is also mention of some particular pragmatic and cultural aspects of the Czech environment that may be suitable to be considered for the teaching of Spanish in this country.

Palabras clave

adquisición de la lengua, análisis del discurso, interferencias, componente sociocultural, estrategias de comprensión, funciones del lenguaje, lingüística contrastiva, pragmática

Keywords

language acquisition, discourse analysis, interferences, socio-cultural element, comprehension strategies, language functions, contrastive linguistics, pragmatics

Artículo

Introducción

Este artículo nace con la intención de proporcionar herramientas para la comprensión, por parte de docentes de ELE en contexto checo, de ciertos mecanismos de este idioma, cuyo conocimiento puede solventar la tarea de enseñar cuestiones espinosas de la gramática española a estudiantes que provengan de este entorno, o al menos intentar ayudar en esa dirección. En el trabajo me refiero a algunas explicaciones que se les puede dar a fenómenos gramaticales del español desde una perspectiva checa, y aunque no consideremos oportuno utilizarlas en clase, nunca está de más tratar de comprender lo que cree el aprendiente de nuestros mecanismos de exposición, y tratar de adecuarnos un poco a su mentalidad, tratar de ver el español con ojo checo.

Una explicación, por muy bien elaborada y presentada que esté, responde en buena medida a lógicas por lo común ajenas a los parámetros de una lengua que no conoce el fenómeno gramatical dado. Y quien imparte esta explicación, comprende el fenómeno que está explicando, o cree comprenderlo, pero ante todo lo domina. Produce subjuntivos, por poner un ejemplo, con corrección. Por lo que su explicación se produce a posteriori en su sistema cognitivo, además de que no la necesita activamente para la producción e interpretación lingüística.

Para un aprendiente, si el fenómeno tratado no tiene uno correspondiente o equivalente en su lengua, la explicación del docente, o la que él mismo encuentre, va a priori del problema. Además de que depende en cierta medida de ella para la producción

e interpretación. Y así nos podemos encontrar con que el alumno nos diga, después de una explicación dada: *Muy bien, he entendido a la perfección lo que has explicado,*

¿pero para qué me sirve eso? No voy a entrar aquí en el detalle de si ha entendido realmente o no, o de si el docente ha explicado realmente bien o no. A lo que me refiero es más bien al hecho de que para el aprendiente resulta difícil muchas veces encontrar sentido en la existencia de un fenómeno que no comprende, o mejor, no utiliza en su lengua. Este mismo alumno, de hecho, nunca reaccionaría así ante un profesor de su propia lengua que le explica la diferencia entre el aspecto perfectivo e imperfectivo en checo, por una parte porque este alumno domina el uso de este fenómeno gramatical, y la explicación de su profesor checo va a posteriori del problema, y probablemente también, cabe suponer, porque en la cultura escolar checa no parece común que un alumno se rebele al profesor, pero eso son ya otras cuestiones.

Volviendo a lo nuestro, muchas de las explicaciones que utilizamos adolecen de un problema ontológico, de un pecado original si se quiere: nacen dentro del sistema que es a la vez el medio natural de vida del fenómeno explicado. Retomando el subjuntivo como ejemplo, las etiquetas explicativas *declarar / no declarar* son muy útiles en la didáctica, pero ¿hasta qué punto en realidad “declaran” algo sobre el uso del subjuntivo a un aprendiente de ELE? O por poner otro caso: la etiqueta *describir* para indicar lo que en algunos casos hace el imperfecto en oposición al indefinido en una narración en tiempo pasado (he oído la objeción, con lógica o sin ella, con propiedad lingüística o no, de que el indefinido también describe, describe acciones, pero al fin y al cabo describe). No estoy criticando el uso de estas herramientas, ni mucho menos, pero es necesario cierto desplazamiento hacia la L1 si realmente queremos alcanzar cierta eficacia en el proceso de enseñanza, y ver y admitir que muchas de nuestras explicaciones les resultan a los estudiantes poco menos que opacas, o al menos no suficientes desde un punto de vista operativo.

Quiero precisar inmediatamente algo, antes de seguir adelante. Parece ser una peculiaridad de algunos estudiantes checos la de prestar más atención a la explicación que a la muestra de cómo funciona un fenómeno gramatical en la práctica. Buscan en la explicación, en la teoría, a la que le dan carácter de oficial, la verdad más profunda, y desvían un tanto su atención del *modus operandi* del fenómeno, y a la hora de la producción propia se encuentran desorientados. Esto revela que la fórmula muestra-explicación-producción puede presentar fisuras. Recargar las tintas sobre la muestra igual no debería ser de mucho provecho, por la tendencia señalada en algunos

estudiantes a fiarse más de la explicación y a menospreciar la muestra o sentirse estresados con ella, tendencia que no debería ser subvalorada.

Una solución podría ser, y aquí “una” es más bien un numeral que un artículo indeterminado, la ya aludida: tratar de penetrar en la mente checa, tratar de ver cómo el estudiante construye su serie de suposiciones sobre el entramado gramatical español, y finalmente, tratar de ver cómo funciona el checo y en qué medida este mismo idioma nos puede proporcionar claves para que un usuario suyo comprenda mejor y aplique con eficacia los conocimientos de lengua que le suministramos.¹

Visto que buena parte de los errores son por transferencia de la L1, o sea, tienen su origen en el checo, no sería descabellado intentar atacar algunos de estos errores en el mismo terreno de donde provienen, en este idioma. Utilizar conocimientos de checo, en casos donde resulte rentable, como un complemento de otros tipos de explicaciones y dinámicas, hacer concientizar ciertos malfuncionamientos utilizando el mismo código que los crea, de esto se trata. Se le podría incluso dedicar cierto tiempo en clase a hablar del checo, momento en el que se podrían compartir adquisiciones, hechas por los discentes o por el docente, de cuestiones en la L1 que perjudican las producciones en español.

En todo caso, si se prefiere, se puede también tomar el presente estudio como un pretexto u oportunidad para hacer un repaso de algunas de las mayores dificultades que presentan los checos a la hora de estudiar el español.

En este trabajo evito presentar explotaciones didácticas de las cuestiones tocadas, al no ser que precise en ocasiones mostrar cómo integrarlas a un enfoque, el contrastivo, que claramente no deberá ser nunca el único a utilizarse. No me limitaré a presentar dificultades sino que les acompañarán soluciones, lo cual limitará de algún modo el número de puntos a tocar, teniendo que dejar fuera, al menos por el momento, cuestiones importantes como el subjuntivo, un contraste exhaustivo de los tiempos pasados, algunas preposiciones, la correlación entre *ir / venir* o *llevar / traer*, la deixis temporal en función de la colocación del hablante, entre otras.

¹ Refiere Liceras (1996: 227, cit. por Dobrowolska 2005: 321) al respecto: *Resulta importante que tanto los que se proponen aprender una lengua segunda, como los instructores que se ocupan de facilitar esta tarea (...) dispongan de gramáticas descriptivo-pedagógicas que reflejen y sistematicen las intuiciones y el conocimiento implícito de los hablantes nativos.*

A través de estas páginas utilizaré diversos conceptos y nociones, como la dicotomía rema / tema (formulada por la Escuela Lingüística de Praga), la teoría de las fases y los operadores lingüísticos (elaborada por Adamczewski y aplicada a la lengua española por Matte Bon), o la pragmática (tratada ampliamente en español por Escandell Vidal).

Vista la dimensión didáctica del trabajo, iré presentado los referidos conceptos y nociones a medida que exponga los fenómenos explicables mediante ellos. Aunque trato temas por separado, en algunos puntos se hace empleo de conceptos presentados en apartados anteriores, por lo que se hará necesario hacer referencia a éstos.

Para una exposición de principios y fenómenos gramaticales básicos del checo remito al artículo de Rodríguez García (2013), aparecido en la revista redELE (nº 25).

Para la realización de este trabajo me he basado en mis propios conocimientos de checo, idioma que comencé a estudiar en 1987 en la facultad preparatoria de la Universidad Carolina en Poděbrady con el profesor Raimund Lorenc, al que quisiera rendirle aquí tributo, en mi experiencia docente, en numerosas conversaciones que he sostenido sobre diferentes temas aquí tratados, en conocimientos contrastivos checoespañoles adquiridos en algunas clases del programa de Hispánicas en la Universidad Carolina de Praga, y finalmente en una encuesta que he hecho a estudiantes, amigos y compañeros checos de la misma universidad.

Doy las gracias a mis profesores y a todos los que de una forma u otra han colaborado en este proyecto. Y un gracias muy especial a la doctoranda Dana Kratochvílová y a Gabriela Pechanová, quienes me han ayudado sobre todo en la tarea de verificar que las informaciones que doy sobre el checo y sus mecanismos lingüísticos sean veraces, funcionales y pertinentes.

1. Cuestiones gramaticales

1.1 El caso de ser / estar

Antes de ver el modo en sí que se podría utilizar para afrontar el problema que representa la selección de *ser* o *estar* (trataremos aquí casos cuyo contenido pertenecen al nivel A1), veamos el ejemplo de una herramienta con la que podríamos contar para ello, tomada de los métodos de enseñanza de gramática propios del checo.

En este idioma, al preguntarse por el caso gramatical que debe aplicarse a un sustantivo en una construcción dada, o al corregirse un empleo incorrecto de un caso usado, se suele utilizar el método, adquirido en la escuela, del uso de los pronombres interrogativos QUIÉN y QUÉ como elemento de verificación. Ambos se enuncian, uno tras otro, al final del sintagma incriminado, en el caso gramatical que debería llevar tal sintagma:

[Se dice] “jde o KOHO / CO”, [no se dice] “jde o KOM / ČEM”.

En esta situación específica el nativo aclara que con el verbo “tratarse de” (función discursiva IDENTIFICAR, B2) no se usa el caso locativo sino el acusativo.² Si aplicáramos este uso al español, veríamos que *ser*, algunas de cuyas etiquetas para el nivel A1 son la función IDENTIFICARSE, o las nociones específicas PROFESIONES Y CARGOS, NACIONALIDADES, CARÁCTER Y PERSONALIDAD, en checo se podría exponer del siguiente modo:

On je KDO (lit. ¿Él es QUIÉN?), para IDENTIFICARSE,
On je ČÍM (lit. ¿Él es [CON] QUÉ?), para PROFESIONES Y CARGOS,
On je ODKUD (lit. ¿Él es DE DÓNDE?), para NACIONALIDADES,
On je JAKÝ (lit. ¿Él es CÓMO?), para CARÁCTER Y PERSONALIDAD.

A este punto, pasamos al verbo *estar*, noción espacial de LOCALIZACIÓN (nivel A1). La pregunta de verificación que podría hacer un checo sería:

On je KDE (lit. ¿Él *es DÓNDE?), para la LOCALIZACIÓN.

² A los casos gramaticales se suele hacer referencia en checo del modo visto o también designándolo mediante el número que ocupan unos tras otros:

- 1er caso - KDO / CO (nominativo),
- 2do caso - KOHO / ČEHO (genitivo),
- 3er caso - KOMU / ČEMU (dativo),
- 4to caso - KOHO / CO (acusativo),
- 5to caso - OSLOVUJEME, VOLÁME (vocativo),
- 6to caso - KOM / ČEM (locativo),
- 7mo caso - KÝM / ČÍM (instrumental).

Es interesante observar que no se suele usar el pronombre demostrativo (jde o TOHO / TO), como podría parecer más normal desde nuestra óptica, debido probablemente al uso privilegiado como referencial que tiene el deíctico ESO / ESE / ESA en español.

Creo que puede servir de orientación a un estudiante checo hacerle ver que su propio idioma posee esta diferenciación, aunque a otro nivel, en este caso, sintáctico. Así, se podría decir que *ser* se utiliza para identificar a una persona y que en checo significa “být KDO, CO”, no meramente “být”, y que *estar* se utiliza para la localización o ubicación en el espacio y que en checo significa “být KDE”, no meramente “být”. Con esta operación obtenemos dos “být” distintos, uno para *ser* y otro para *estar*, y no sólo uno, que es lo que produce buena parte de confusión en el aprendiente. Quedaría así:

<i>ser</i>	být KDO / CO	(lit. ser QUIÉN, QUÉ) ³
<i>estar</i>	být KDE	(lit. *ser DÓNDE)

1.2 El caso de haber / estar

La cuestión parece más complicada a la hora de enfocar del mismo modo el par mínimo sucesivo: *haber* / *estar*, pues ambos parecen responder a la fórmula “být KDE” (lit. *ser DÓNDE).

Tomemos como ejemplo operativo la tarea que debe realizar el alumno en el ejercicio 5 (inciso D, unidad 3, pág. 28) del manual Aula Internacional (2005). Se le pide que escriba frases con estas construcciones:

- En mi país hay
- Mi país es
- Mi país está

La estructura interpretable de estas frases, desde el punto de vista de un hablante de checo, podría ser:

1. KDE je KDO / CO (lit. ¿DÓNDE *es QUIÉN, QUÉ?)
2. KDO / CO je JAKÝ (lit. ¿QUIÉN, QUÉ es CÓMO?)
3. KDO / CO je KDE (lit. ¿QUIÉN, QUÉ *es DÓNDE?)

³ Descomponible si se quiere en “být KDO” (es QUIÉN – es Juan) y “být CO” (es QUÉ – es un libro). Una pequeña observación de forma, empleo aquí el orden *ser* + QUIÉN / QUÉ por como suele usarse en checo en este tipo de preguntas con finalidad gramatical. Tal vez sería más lógico, al presentar esta problemática y si decidimos usar este tipo de explicación, pasar al orden normal del enunciado de identificación, igual para el checo y el español: CO + být / QUÉ + ser: ¿Qué es esto? Aunque esto podría comportar el peligro de que el estudiante no perciba de qué se le está hablando exactamente, al poseer la estructura de verificación gramatical en checo el primer orden señalado, por lo que puede no resultar conveniente.

De aquí colegimos que la diferencia entre *haber*, nociones existenciales de EXISTENCIA Y PRESENCIA (A1), y *estar*, noción espacial de LOCALIZACIÓN (A1), pueden exponerse a un público checo como:

KDE je KDO / CO (lit. ¿DÓNDE *es QUIÉN, QUÉ?) para *haber*
KDO / CO je KDE (lit. ¿QUIÉN, QUÉ *es DÓNDE?) para *estar*

Aquí la diferencia puede ser percibida como mínima, pues a nivel superficial es sólo de orden. Entramos aquí en cuestiones más complejas como los procedimientos de rematización / tematización (en el caso de *haber* estamos introduciendo una información sin referente anterior y que suele colocarse hacia el final de la frase, mientras que en el de *estar* hay un referente anterior o un conocimiento adquirido o supuesto de él y que suele colocarse hacia el inicio de la frase), provenientes precisamente de la Escuela Lingüística de Praga, y que tienen mucho que ver con el uso de los artículos (en español) y con el orden del enunciado (en checo, pero también en español). Nos detendremos más pormenorizadamente en esto en el apartado siguiente sobre los artículos. Nótese, por lo pronto, que en la misma actividad señalada se le pide al alumno en el inciso C que se fije en las palabras que aparecen después de *hay*, como método de concientizar la diferencia. Una de estas palabras u operadores lingüísticos es precisamente el artículo.

1.3 El caso de los artículos

Esta problemática se suele enfocar, por una parte, en la presentación de dos tipos de artículos: el indeterminado y el determinado. Por la otra, el aprendiente checo parece partir, digo “parece” para dejar cierto margen a la posibilidad contraria, de que el estado natural de las cosas es la ausencia de artículo. Y buena parte del rechazo psicológico que le va creando al uso de los artículos viene de ahí, de visualizar los dos artículos mencionados como una cosa superpuesta a un orden natural de ausencia de artículo, según la conciencia lingüística checa media. Otra parte del rechazo provendrá de su sentimiento de frustración al ver que no acierta en su uso. Hasta aquí ya tenemos dos puntos cuasifilosóficos sobre los cuales basar la discusión de lo que sigue:

- número de artículos gramaticales existentes,

- noción de estado natural de las cosas.

Si observamos que en numerosas ocasiones el artículo cero se encuentra en distribución complementaria con los otros dos, habría que plantearse la articulación de una didáctica tridimensional del artículo. Dos pequeños ejemplos de la distribución complementaria de los artículos, no de la superposición de dos de ellos a un supuesto estado natural de ausencia, son los siguientes:

SUSTANTIVOS CONTABLES

*Tengo Ø coche / Tengo **un** coche / Tengo **el** coche*

SUSTANTIVOS NO CONTABLES

*Dame Ø tiempo / Dame **un** tiempo / Dame **el** tiempo*

Esta realidad produce el efecto colateral de que muchos estudiantes comienzan a tener la impresión de que lo mismo da utilizar el artículo o no, al parecerles que se transmite el mismo mensaje, o más bien, que no son capaces de percibir implicaturas sustancialmente diferentes.

Sin entrar a precisar las diferencias entre cada ejemplo, que sería más bien tema para un artículo dedicado, además de que entrañaría la propuesta de un modelo teórico que las englobe, baste observar que cada enunciado tiene un sentido propio y completo, posible según un contexto determinado y una intención ilocutiva dada. Y tanta autonomía o vida propia tiene un uso del artículo como el otro. Aquí por lo pronto nos concentraremos en los medios con los que puede contar el checo para llevar a cabo una distinción que en español se suele realizar con los artículos.

Pasemos para esto a la segunda cuestión, la del estado natural de las cosas, al menos según la visión checa. Esta cuestión la podríamos parafrasear con una pregunta retórica: *¿Realmente no existen en checo medios para expresar lo que expresan los artículos en español?*

Es interesante, y hasta cierto punto paradójico, que fue en la misma Praga donde se gestó una teoría que puede lanzar luz sobre esto: el principio de *rema / tema*. Al menos en la universidad parece ser de dominio público; he oído a un profesor de idioma chino explicar que tal variante léxica aparece en tal posición porque es un sujeto temático y no remático, y los alumnos tan campantes, como si les hablaran de casos de declinación (algo que en checo es obvio), parecían entenderlo a la perfección.

¿Podemos llevar este conocimiento al aula de ELE? No estoy muy seguro, pero por otra parte creo que no estaría de más, aunque fuera mínimamente, hacerle ver al usuario de checo que en su lengua hay un principio que responde a la misma lógica que el uso de los artículos en español. Así al menos se evitaría el rechazo psicológico hacia éstos.

Hagamos un poco de historia. Aunque ya se habían producido con anterioridad algunos acercamientos a la distinción entre sujeto psicológico (equiparable a la noción de tema) y objeto psicológico (equiparable a la noción de rema), fue Vilém Mathesius, uno de los fundadores de la Escuela Lingüística de Praga, quien primero habló de *estructuración funcional del enunciado*, llamándole *tema* al significado que se introduce como primero y *rema* a lo que se dice del *tema*. Esta relación de *tema* - *rema* se realizaría dentro del enunciado. Esto significa que dentro de lo comunicado hay una incorporación contextual de significado (Zavadil, Čermák 2010: 309-311).

El mismo Mathesius pone como ejemplo una secuencia de frases, inicio de un cuento, donde distingue entre información nueva o *rema* y esta misma información que se va convirtiendo en *tema* de la frase sucesiva (Mathesius 1947: 91):

Byl jednou jeden král a ten měl tři syny. Nejstaršího z nich napadlo, že si půjde do světa hledat nevěstu.

Había una vez un rey y éste tenía tres hijos. Al mayor se le ocurrió salir al mundo a buscar novia.

ANÁLISIS:

1. Byl jednou jeden král ^{REMA (UN REY, HACIA EL FINAL)}
2. A ten ^{TEMA (ÉSTE, HACIA EL INICIO)} měl tři syny ^{REMA (TRES HIJOS, HACIA EL FINAL)}
3. Nejstaršího z nich ^{TEMA (AL MAYOR DE ELLOS, HACIA EL INICIO)} napadlo, že si půjde do světa hledat nevěstu ^{REMA (UNA NOVIA, HACIA EL FINAL)}

El español funcionaría de forma parecida:

1. *Había una vez un rey* ^{REMA (HACIA EL FINAL)}
2. *Y éste* ^{TEMA (HACIA EL INICIO)} *tenía tres hijos* ^{REMA (HACIA EL FINAL)}
3. *Al mayor* ^{TEMA (HACIA EL INICIO)} *se le ocurrió salir al mundo a buscar novia* ^{REMA (HACIA EL FINAL)}

Una primera observación es que casi se podría hablar de posiciones remáticas y de posiciones temáticas, o sea, que la información nueva tiende a ir hacia el final del enunciado mientras que la información ya establecida, hacia el inicio. Esta suposición, la de que la posición tiene una implicación semántica ineludible, tema del cual se ocupa la sintaxis funcional, se ha visto confirmada por numerosos estudios.⁴

En español, el artículo indeterminado caracteriza o ayuda a caracterizar el *rema*. El artículo determinado caracteriza el *tema*. Como los artículos ayudan en esto, el orden de la información puede tener más libertad en español respecto al checo, donde debido a la ausencia de artículos que suplan esta función, el orden *rema - tema* tiene que ser más rígido (Zavadil, Čermák 2010: 311).

Si echamos una mirada a los corpus checos, podremos ver esto en funcionamiento:

Má strach jezdit autobusem a když kolem projede moc rychle auto, udělá se jí špatně.

[AD Speciál, č. 4/2007] ⁵

Le da miedo ir en ómnibus y cuando un auto le pasa muy rápido por el lado, le da algo.

Aquí vemos que en la frase *a když kolem projede moc rychle **auto** / y cuando **un auto** le pasa muy rápido por el lado* la palabra “auto” se encuentra en checo hacia el final de la cadena enunciativa, lo cual la marca como información aportada (además de una cierta focalización como dato nuevo sorprendente),⁶ mientras que en español, gracias al artículo indeterminado, el sintagma “un auto” puede permanecer en la periferia izquierda, en el orden no marcado SVO.

Por el contrario, cuando el referente ya ha aparecido en el enunciado, o cuando se presupone por el contexto, o cuando se trata de una información compartida, tenderá a desplazarse hacia la periferia derecha:⁷

⁴ Sobre estructura informativa en español puede verse Escandell Vidal (1996), Reyes (1985), Pinuer (2000).

⁵ Corpus sincrónico representativo Syn2010. <<http://www.korpus.cz/syn2010.php>> [Consulta: 6.11.2013].

⁶ El uso aquí de la noción de “aportar” está tomado de la nomenclatura propuesta por Gutiérrez Ordóñez 1997: 20, cit. por Pinuer 2000: 155) para distinguir en español entre *tema* (soporte) y *rema* (aporte).

⁷ Estas son consideraciones de principio, pues en realidad un sintagma puede quedar desplazado hacia la derecha o hacia la izquierda del enunciado por múltiples factores, semánticos y pragmáticos, por lo que habría que analizar cada nuevo caso por separado.

Tak na čem to tady všechno pracuje, když ty dovezeš něakej techničák někomu a to auto nikdo ani nevidí.

[doc.id: 02A013N] ⁸

*Bueno y a ver cómo es que funcionan las cosas, si coges y le llevas la ficha técnica a alguien y ese coche nadie ni lo ve.*⁹

En este caso puede observarse que en la frase *a to auto nikdo ani nevidí* / y *ese coche nadie ni lo ve* el sintagma “to auto” se encuentra en checo hacia el inicio de la cadena enunciativa, en posición anteverbal a pesar de ser COD (o acusativo), lo cual lo marca como información adquirida o presupuesta, y en español otro tanto.

Una primera consecuencia de lo expuesto es que en checo existe “algo” que equivale al uso de los artículos en español. Les he comentado esto a los estudiantes, y la reacción psicológica que he podido percibir en primera instancia es la de una mayor motivación para la adquisición de este operador lingüístico. Lo cual no es poco.

Pasemos a examinar este “algo”, o sea, el orden de lo enunciado, el orden de lo rematizado o lo tematizado. Como habíamos aludido y un poco que dejado entrever en el acápite anterior sobre *haber / estar*, el orden es un elemento fundamental en la creación de sentido, aunque se le concede aún poca importancia en las clases de ELE, a esta dimensión pragmática de la focalización del enunciado.

En lenguas sin artículo como el checo, adquiere una importancia tal vez aún mayor, si no en el nivel pragmático del valor de lo enunciado (donde tiene tanta importancia como en cualquier otra lengua), al menos en el nivel formal sintáctico, pues el orden, al tener mayores implicaciones focalizadoras, resulta más rígido en lo que respecta a la emisión de significado remático / temático.

Así, si estamos presentando un referente por primera vez en el discurso, en checo este referente iría hacia el final o hacia la derecha de la cadena enunciativa. Si el referente en cuestión ya ha sido aludido (o se sobreentiende, se presupone o se conoce

⁸ Corpus hablado checo Oral2006. <<http://www.korpus.cz/ORAL2006.php>> [Consulta: 6.11.2013].

⁹ Respecto al uso del artículo con el referente “ficha técnica”, aquí cabrían dos posibilidades de interpretación: le llevas UNA ficha técnica / le llevas LA ficha técnica. La primera solución quedaría sugerida por la posición en la periferia derecha del enunciado, lo que le da en checo, como ya hemos visto, un carácter de información nueva. La segunda solución podría estar dictada por consideraciones de tipo semántico y de conocimiento metalingüístico, por ejemplo, el que una ficha técnica es atribuible a una persona; en tal caso se establecería una relación asociativa que quedaría reflejada en el uso del artículo determinado: **la** ficha técnica (**de** la persona a quien se la llevan; véase también § 1.5).

de antemano), se colocaría hacia el inicio o hacia la izquierda, como hemos visto en los ejemplos anteriores de Mathesius y de los corpus sincrónico y oral checos.

Una de las consecuencias sintácticas que tiene, por lo pronto, el hecho de constituir tema un referente al haber ya sido presentado como rema, es la posibilidad de no tener que volver a mencionarse, razón por la cual puede elidirse en la cadena discursiva. Ya esto se puede observar parcialmente en las frases de Mathesius presentadas:

Había una vez un rey y éste tenía tres hijos.

Se puede ir incluso más allá en la elisión de los sintagmas temáticos:

Había una vez un rey. Ø Tenía tres hijos.

En checo sería igualmente posible:¹⁰

Byl jednou jeden král. Měl tři syny.

Pues bien, entonces podemos sacar como conclusión que en todos aquellos casos donde el artículo determinado sirve para aportar o añadir una información sobre un rema ya presentado, en español se puede elidir el sintagma que comprende tal artículo. Ésta es una consecuencia del uso del artículo determinado, en su función tematizadora, que puede ser explotada en su didáctica. Un elemento que es rema hay que pronunciarlo, uno que sea tema, no necesariamente. Esto es un indicador para lograr una conciencia sobre qué artículo es el que se debe emplear (nos mantenemos aún en un nivel A1/A2 respecto a las funciones del artículo analizadas).

Siguiendo con el mismo ejemplo anterior, si nos fijamos, en la primera frase hay que decir algo obligatoriamente, sería la posición remática, mientras que en el tercero puede elidirse o utilizar un deíctico, posición temática (nótese que en un caso así no se suele usar el pronombre personal en español):

1. Había una vez **un rey** ^{REMA}
2. Ø ^{(ÉSTE, EL REY, ÉL) TEMA} Tenía tres hijos

De esto se deriva cierto potencial didáctico, pues podríamos pedirles a los alumnos que se fijaran mejor en lo que producen, y que allí donde pudieran elidir el sustantivo

¹⁰ Téngase en cuenta que este tipo de operación puede tener en ocasiones algunas limitaciones en checo.

que funciona como referente, pues ese sustantivo sería tema y llevaría artículo determinado. En caso contrario, si fuera obligatorio decirlo (obligatorio no por motivos pragmáticos, sino semánticos, habría que aclarar), entonces se trataría de una posición remática y llevaría artículo indeterminado o cero. De esta manera, se puede ver que el eje de la guerra de los artículos se desplaza del clásico dos contra ninguno a un todos contra todos.

Retomemos aquí la cuestión dejada abierta en el acápite anterior sobre el par mínimo *haber / estar*. Con *haber* expresamos las nociones existenciales de EXISTENCIA Y PRESENCIA (A1) y suele aparecer acompañado del artículo indeterminado o del artículo cero (además de otros operadores lingüísticos), y la visualización de esto es uno de los objetivos de la tarea propuesta en el ejercicio 5 (inciso D, unidad 3, pág. 28) del manual Aula Internacional (2005) antes aludida. Esto sucede porque *haber* es un verbo remático, suele aparecer en los mismos contextos remáticos, de presentación de información nueva, que estos dos artículos.¹¹

Tomemos este ejemplo que aparece en el ejercicio 3, inciso A, unidad 3, pág. 28, del Aula Internacional (2005):

Hay unas playas de arena negra maravillosas, están en el Pacífico y son increíbles.

La secuencia remática / temática de las dos primeras oraciones (las que contienen *haber* y *estar*) podría quedar expuesta así:

1. Hay unas playas de arena negra maravillosas^{REMA (EXISTENCIA DE PLAYAS)}
2. Ø^{TEMA (LAS PLAYAS ALUDIDAS, BASE PARA OTRAS INFORMACIONES)} están en el Pacífico
3. y Ø^{TEMA (LAS PLAYAS ALUDIDAS, BASE PARA OTRAS INFORMACIONES)} son increíbles

Como podemos observar una vez más, la información temática puede elidirse con toda tranquilidad, atributo inequívoco de los sintagmas tematizados o en fase II.

Introduzco aquí el concepto de fases (fase I / fase II), con el cual proseguiré, porque da mejor cuenta del fenómeno presentado, al contener su dimensión pragmática. Este

¹¹ A veces, en estructuras más complejas, por ejemplo cuando el sustantivo aparece adjetivado o con la noción existencial de DISPONIBILIDAD (B2), puede aparecer el artículo determinado, pero la función debería ser la misma.

concepto puede considerarse en un inicio una variante, aunque mucho más amplia, del sistema *rema / tema*. Se encuadra en la gramática desde la enunciación, elaborada por Adamczewski (1970, 1978, 1991, 2002), según el cual debería existir un sistema profundo y no consciente que subyace a las lenguas, cuyas operaciones invisibles quedan marcadas en la superficie gracias a los llamados operadores lingüísticos. Según este postulado lingüístico de carácter metaoperacional, desarrollado y aplicado a la lengua española por Matte Bon (1992, 1997, 2008), la comunicación giraría sobre tres ejes: la información, el enunciador y el grado de referencia a lo extralingüístico.

El eje información se dividiría entonces en fase I y fase II, las cuales constituirían el modo de vincularse de este eje o parámetro con los otros dos, o sea, el modo en el que el enunciador se refiere a lo extralingüístico.

Presento a continuación un resumen de las características principales de cada fase, en lo que respecta al eje de las informaciones, tomado de Matte Bon (1998: 71-72).

FASE I

- Información de primera mano, nueva.
- Se hace más hincapié en el hecho de informar.
- Este es el nivel en el que se negocian las informaciones.

FASE II

- Información adquirida (compartida o presupuesta).
- No interesa tanto presentar las informaciones o negociar sobre ellas, como utilizarlas para otras cosas: como base para otras informaciones nuevas, o para valorarlas, comentarlas, etc.

Basándonos en estos principios, intentemos aplicarlos a una frase checa para ver qué elementos contiene que puedan ayudarnos a mostrarle a un estudiante que su lengua presenta ciertos mecanismos, al igual que el español, para la referencia en una de las fases a entidades extralingüísticas. En el siguiente ejemplo, trataré de demostrar que el checo posee varios operadores en fase II, que corresponden al uso del artículo determinado en español.

Se trata de un cuento infantil en el cual un demonio malvado de la jungla intenta comerse al rey de los peces, pero éste se le atraganta en la garganta. Para lograr que el pez consienta en salir, el demonio le promete regalarle un anillo de oro, pero el demonio tarda un poco, y el pez le dice:

Tak tedy mi ten prsten dej! ¹²

¡Entonces acaba de darme el anillo!

Aquí hay varios operadores de fase II. Su uso puede parecer redundante, mas sirven para poner mayor énfasis en el enunciado, para focalizar el referente de manera que el acto enunciativo ilocutorio de SOLICITUD u ORDEN sea inapelable. Veamos cuáles son:

· elementos en fase II (en checo): *tak tedy*, *ten*, posición anteverbal de *prsten* (hacia la periferia izquierda) ¹³

· elementos en fase II (en español): *entonces*, *acaba de + inf.*, *el* ¹⁴

1.4 El caso del artículo inexistente

Aquí como a lo largo de este trabajo echo mano de la expresión “artículo cero”, pues incluye la noción de un artículo, aunque ausente. Es un modo de tener presente que este operador lingüístico, visible a través de su no visibilidad, entra en distribución complementaria con los otros dos que sí son visibles, el determinado y el indeterminado.

Una de los empleos del artículo cero es al hablar de conceptos abstractos, generalmente en construcciones preposicionales que funcionan como complementos de un grupo nominal. Éstas son sustituibles, al menos en principio, con adjetivos de carácter abstracto, o en cualquier caso, constituyen atributos análogos a los adjetivos. Este tipo de construcción preposicional podría alternar con una con presencia de artículo, lo cual puede provocar errores en su uso.

¹² Tomado de *O strašidlech*, Albatros, Praga, 1997 (p. 30).

¹³ Aquí *tak tedy* forma una unidad léxica con el sentido de “entonces” o “así que entonces”, la lexía *prsten* o “anillo” no puede ir más adelante o a la izquierda en la cadena enunciativa pues el pronombre COI *mi* o “me” debe ocupar el segundo lugar debido a leyes sintácticas checas. El deíctico *ten* o “ese” focaliza aún más el referente “anillo”.

Una observación funcional sobre *tak tedy*: ambas palabras pueden interpretarse aquí como unidad léxica que ocupa el primer lugar en la frase, pero pueden también aparecer dislocadas en checo, aunque el pronombre COI *mi* seguiría claramente ocupando el segundo puesto en la frase. Las variantes serían las siguientes: *Tak mi tedy ten prsten dej* / *Tak mi ten prsten tedy dej*.

¹⁴ Al traducir la frase he escogido la forma perifrástica “acabar de + inf.”, operador en fase II (pues sólo podemos usar esta perífrasis cuando la acción referida ya se encuentra mencionada o supuesta en el discurso), como recurso específico español para enfatizar aún más el enunciado.

Veamos un ejemplo como *gafas de sol*. En este grupo nominal el sustantivo “sol” posee un carácter abstracto debido a la ausencia de artículo y junto con la preposición forma una construcción que podríamos llamar de UTILIDAD. Otros ejemplos análogos pueden ser *ropa de deporte*, *pasta de dientes* o *tarjeta de crédito*. Una de las condiciones establecidas, la de constituir el sintagma preposicional atributos análogos a los adjetivos se cumple bastante fácilmente para todos los casos excepto el último (mas esto debido a insuficiencias morfoderivacionales del español): *gafas solares*, *ropa deportiva*, *pasta dental*.

Por otra parte, la construcción preposicional con la que alternaría, con presencia de artículo, tiene un carácter asociativo¹⁵ y entraña una relación de posesión o de dependencia. Así, el grupo *gafas del Sol* significaría unas gafas que el Sol posee (puede dibujarse en pizarra un sol con gafas puestas), mientras que *gafas de sol* se refiere a unas gafas utilizadas para protegernos la vista del sol.

Esta explotación lúdica debería bastar para aclarar las implicaciones entre la ausencia y la presencia de artículo en este tipo de sintagma preposicional. Pero podemos encontrar en el checo una herramienta complementaria si hiciese falta. Hemos mencionado y ejemplificado la equivalencia de este sintagma sin artículo a adjetivos de carácter abstracto. Pues bien, la lengua checa dispone de un sufijo altamente específico para la formación de adjetivos abstractos, el sufijo *-ní*. Si lo aplicamos a los ejemplos presentados, obtenemos:

gafas de sol	<i>sluneční brýle</i>
ropa de deporte	<i>sportovní šaty</i>
pasta de dientes	<i>zubní pasta</i>
tarjeta de crédito	<i>kreditní karta</i>

En cambio, la relación de posesión o dependencia que se establece con el uso del artículo entre la preposición y el sustantivo equivaldría en checo al llamado segundo caso, o genitivo (véase nota 2 en § 1.1). Esto daría *brýle slunce* para *gafas del Sol* (véase también § 1.5).

Esta problemática tiene implicaciones que no siempre saltan a la vista. Ya hablábamos en § 1.3 de la poca importancia, a un nivel psicológico profundo, que

¹⁵ Para el concepto de *asociatividad* puede verse Heim (1988).

conceden los hablantes de checo a la presencia o ausencia de los artículos, incluso si los dominan, debido primariamente a que no existen en su propia lengua.

Para confirmar esto, he realizado un pequeño test de carácter cuantitativo entre estudiantes de español de nivel C1/C2, o sea, estudiantes con un altísimo nivel de dominio del uso del artículo, y no sólo, claramente. Consistía en leer la frase *para una solicitud muy importante de trabajo que estoy haciendo en Madrid* y responder a las preguntas de dónde podía estar el enunciador de la frase y qué hacía exactamente esa persona en Madrid. La gran mayoría respondió que esa persona seguramente estaba trabajando allí.

Una serie de factores de variada naturaleza, y que pueden actuar por separado o conjuntamente, coadyuvan a este resultado negativo. Paso a enumerarlos:

- en el orden sintáctico, no se visualiza que “trabajo” no es un referente autónomo, mientras que “solicitud” sí lo es, gracias a su aparición con artículo,

- esto produce que tanta importancia sintáctica y por ende semántica se le concede a “trabajo” como a “solicitud”; dicho de otro modo, se produce o subsiste una indiferencia a la jerarquía sintáctica,

- una variante de lo anterior es que a “trabajo” se le concede mayor importancia sintáctica que a “solicitud”, con lo que se produciría, si no una inversión, al menos una opacidad de la mayor jerarquía sintáctica de “solicitud”,

- debido al hecho de que los atributos adjetivos suelen ir en español detrás del sustantivo, la cadena de atributos se hace aquí demasiado larga para un checo, de modo que cuando llega al final de la frase ya no asocia “solicitud” con “en Madrid”,¹⁶

- en el plano psicológico, el hecho sintáctico anterior produce un cierto efecto de cansancio en el hablante checo, lo cual puede que atenúe su capacidad de concentración y sucesiva interpretación,

- en el plano de la enunciación, al ser el checo una lengua con mayor rigidez en la colocación de los argumentos en fase I hacia la periferia derecha del enunciado (véase § 1.3), al ver un checo la palabra “trabajo” en esa posición, tendrá una fuerte tendencia a concederle un valor de información remática o aportada, sin notar que la información

¹⁶ Si vemos una posible traducción de esta frase al checo: *velmi důležitou pracovní žádost, kterou podávám v Madridu*, nos podemos percatar de que el modo de decir esto en checo obliga al sustantivo *žádost* (solicitud) a caer mucho más cerca del sintagma preposicional *v Madridu* (en Madrid), además de la conservación de los rasgos FEMENINO / ACUSATIVO del pronombre relativo *kteřou* (en contraposición al ambiguo *que* del español), todo lo cual haría la frase más transparente.

rematizada, por medio del uso del artículo indeterminado, es “UNA solicitud (de trabajo)”.

Paso aquí a esbozar algunas conclusiones operativas que ayuden a delinear los campos sobre los cuales trabajar respecto a esta cuestión:

- una cosa es aprender a usar los artículos y otra es aprender a interpretarlos,
- para la interpretación de fenómenos gramaticales es necesario tener en cuenta otras dimensiones, como aquí la sintáctica o la enunciativa,
- respecto a la dimensión sintáctica, los sintagmas nominales con desarrollo muy largo, algo característico del español, pueden resultar muy confusos para los hablantes de checo,
- respecto a la enunciativa, el checo, siendo una lengua con mayor rigidez en la colocación de los argumentos, en ocasiones los focaliza de distinto modo que en español; en el caso específico, la posición de una palabra en la periferia derecha del enunciado puede tener una importancia crucial para la interpretación del sentido final.

Una posible solución, con apoyo en el enfoque contrastivo que nos interesa aquí, es hacer visualizar la fuente de conflicto en este caso señalando la equivalencia entre “de trabajo” y su correspondiente adjetivo de carácter abstracto en checo, *pracovní*.¹⁷

1.5 El caso del artículo posesivo

Existen contextos sintácticos en español en los cuales los artículos determinado e indeterminado adquiere semas posesivos, gracias a su carácter asociativo, los cuales pueden ser utilizados para esclarecer al menos el uso de éstos en contraposición al artículo cero. Ya hemos visto la relación de posesión o dependencia que se establece con el uso del artículo entre la preposición y el sustantivo, equivalente en checo al llamado segundo caso, o genitivo (§ 1.4).

¹⁷ También, a partir de un enfoque transformacional, se le puede pedir al estudiante que coloque un artículo delante de “trabajo” y valore las posibles consecuencias semánticas: *para una solicitud muy importante del / de un trabajo que estoy haciendo en Madrid*. Todo esto se puede claramente integrar en una explotación didáctica de carácter comunicativo, con una tarea final donde se represente un diálogo en el que uno de los dialogantes pronuncia esta frase y el otro lo corrige desde el error: *–Ay pero no, no tengo ningún trabajo en Madrid, eso es precisamente lo que estoy buscando*.

Esta relación de posesión del referente extralingüístico, o al menos de dependencia al nivel sintáctico, se puede observar asimismo con la noción específica RELACIONES FAMILIARES (A1).

Si vamos al ejercicio 4, unidad 4, pág. 44, del manual Aula Internacional (2005), donde se presentan frases para completar el árbol genealógico de una familia española, y tomamos una de ellas, podemos observar las siguientes propiedades:

- que el artículo determinado (y también el indeterminado) aparece en concomitancia con la preposición “de”

Marta es LA hermana DE Abel.

- que en la pregunta con la que se obtendría esta respuesta los nombres de los dos familiares se hallan enlazados precisamente por medio de esta preposición

¿Qué es Marta DE Abel?

- que en la respuesta a esta pregunta puede elidirse el elemento “de + nombre del familiar”, además del sujeto

Es LA hermana.

Esto último declara que el artículo determinado contiene en sí la relación de posesión que entraña el uso de “de” además de la referencia deíctica al familiar (aquí Abel). El artículo aquí representa y hace referencia al segmento “de + nombre del familiar”, inferior jerárquicamente. El eventual uso del indeterminado, en cambio, apuntaría a una focalización sobre el hecho de que Marta tiene más hermanos,¹⁸ pero no apuntaría necesariamente al familiar sino que cumpliría más bien una función cuantificadora.

El checo tiene dos estructuras que dan cuenta de esta noción, el 2do caso (o genitivo) y los adjetivos posesivos derivados de nombres propios:

bratr Marty / Martin bratr

De la misma manera, se puede proceder a presentar una estructura donde los dos referentes se encuentran al mismo nivel jerárquico, y sintáctico (reflejado en el uso de la conjunción “y”), de donde se elucida que la ausencia de artículo responde al carácter no posesivo de la expresión:

¹⁸ Cfr. Alonso Raya et al. (2006: 31). Téngase en cuenta que aun en caso de tener más hermanos una persona también cabe utilizar el artículo determinado.

Marta Y Abel son Ø hermanos.

1.6 El caso del artículo identificador

El artículo determinado tiene la propiedad de realizar una selección de un referente entre varios de su mismo entorno. Se presenta un tema, como el color que preferimos, o la comida, y la respuesta, si utilizamos en ella un verbo que cumpla la función de EXPRESAR GUSTOS, DESEOS Y SENTIMIENTOS, aparecerá con artículo determinado (véase también § 2.5).¹⁹

Algo parecido sucede con los números utilizados como identificativos de un medio de transporte, realizamos a través del uso combinado del artículo determinado y un número una selección del ejemplar al que nos referimos. En la siguiente minidinámica, que aprovecha la capacidad del artículo determinado de seleccionar entre elementos extralingüísticos ya conocidos o supuestos, podemos observar un frecuente error entre el alumnado checo:

–¿Cómo se llama la parada de tranvías que está aquí cerca?

–Štěpánská.

–¿Qué tranvías pasan por esa parada?

–Veintidós.

–¿Veintidós tranvías o el veintidós?

Nótese que en checo existe asimismo un mecanismo para diferenciar entre el numeral y el número o cantidad, consistente en la adición del sufijo *-ka* a una base numérica. Mostrarles a los estudiantes la conexión entre ambos procedimientos sustantivadores, morfológico uno y sintáctico el otro, les ayuda en la percepción de la necesidad de usar en tales contextos el artículo determinado:

el tres	<i>trojka</i>
el once	<i>jedenáctka</i>
el veintidós	<i>dvaadvacítká</i>

¹⁹ Se trata de preguntas como *¿Qué color te gusta más?* o *¿Qué deporte prefieres?* donde la respuesta invariablemente contiene un referente acompañado de artículo determinado siempre que se realice una selección. Hacerle observar al alumno la relación que existe entre la aparición de QUÉ delante de sustantivo en la pregunta y su correspondencia con el artículo determinado es por otra parte uno de los objetivos de la actividad 4, unidad 3, pág. 28, Aula Internacional 1 (2005).

Este número sustantivado se emplea además en checo para referirse a otras cuestiones, como por ejemplo la nota en los exámenes. Obsérvese que en este caso es común en español el uso del artículo indeterminado:

un uno	<i>jednička</i>
un cinco	<i>pětka</i>

1.7 El caso del artículo consabido

Existen varios casos en español donde es normal pasar directamente a la fase II, al resultar la información sobre el referente consabida, compartida, presupuesta, o en cualquier caso, ya adquirida. Uno de ellos es la expresión de una función que se puede etiquetar como SITIOS, ENTIDADES o SERVICIOS:

Voy a la escuela.
¿Vienes del teatro?

De hecho, cuando nos referimos a un lugar y a una acción desarrollada en relación con tal lugar (lo cual constituiría un contexto prototípico) mediante una construcción preposicional, lo más habitual es el empleo de la modulación asociativa definida, o sea, con artículo determinado.

Constituyen excepción, con solución artículo cero, algunas lexías como *casa* o *clase*,²⁰ los grupos nominales que denotan departamentos o servicios internos de una institución, como *secretaría*, o también la referencia a un sitio no por su nombre genérico sino por el servicio que en él se presta (servicio cuyo nombre aparece normalmente en la inscripción o letrero que lo designa), como *urgencias*. Por otra parte, las lexías *museo* o *bar* suelen aparecer con artículo indeterminado.²¹

En checo sucede algo curioso con construcciones equivalentes que contienen la lexía *casa*, pues por un lado tenemos *domů* (a casa), y por otro *do domu* (a una / la

²⁰ Téngase en cuenta que en casos como éstos, el español de América opera una especie de corrección del sistema, al seleccionar las más de las veces la modalidad asociativa definida tras preposición: *a la casa*, *en la clase*.

²¹ El uso aquí del artículo indeterminado parece responder al hecho de que estos sitios no se sienten como prototípicos, como que hay algo no muy natural en lo de ir a ellos, lo cual, si fuera realmente así, se debería a cuestiones psicoculturales de los usuarios de la lengua española. Probablemente, si se vieran como lo más natural del mundo, los usaríamos en fase II, con el artículo determinado.

casa). La segunda forma suele aparecer en contextos asociativos, cuando al desarrollarse el sintagma se establece una referencia a una relación entre el sitio y su poseedor, o en el plano semántico, cuando no se habla de la casa propia.²²

1.8 El caso del perfectivo presente

Aquí, como en el apartado siguiente (§ 1.8), trataré dos fenómenos que pueden ayudar, si no a eliminar los problemas con el contraste imperfecto / indefinido, al menos a reducirlos, mediante una operación de descarte, o a intentar comprenderlos mejor.

El español posee el conocido contraste imperfecto / indefinido que tantos problemas da a usuarios de lenguas donde no aparece algo así. Curiosamente, este contraste aparece al hablar en tiempo pasado, mas no al utilizar el presente. Curiosamente desde un punto de vista no español, claro está. El checo en cambio sí realiza este contraste en presente, alternando entre el aspecto imperfectivo y el perfectivo. Veamos este fragmento de la novela *Amor, curiosidad, prozac y dudas* de Lucia Etxebarria (1997), así como una traducción suya al checo:

Dentro hay un banco, y sobre el banco, un negro. Entro y me siento a su lado. El banco resulta bastante incómodo. El negro tiene los ojos muy bonitos. –Hola– saludo. –Hola– responde el negro, con una blanquísima sonrisa.

*Vevnitř je lavička a na lavičce černoch. Vstoupím a sednu si vedle něho. Lavička je pěkně nepohodlná. Černoch má moc hezké oči. „Ahoj,“ pozdravím. „Ahoj,“ odpoví černoch s bělostným úsměvem.*²³

Si hacemos el análisis funcional de cada verbo, podemos obtener el siguiente resultado:

<i>hay</i>	DESCRIPCIÓN (noción existencial de PRESENCIA, A1)
<i>entro</i>	ACCIÓN
<i>me siento</i>	ACCIÓN

²² Obsérvese que *do domu* (a una / la casa) se utiliza cuando este referente aparece ulteriormente desarrollado, al focalizarse como una casa con ciertas y determinadas características, más o menos como funciona en el español estándar: *Volví a la casa donde vivía de pequeño / Vrátil jsem se do domu, kde jsem vyrůstal*. Por otra parte, obsérvese también que en algunos sistemas de habla del español se dice “ir a la casa” y no “ir a casa”, con lo que se lleva a cabo a nivel coloquial una regularización de este paradigma.

²³ Corpus paralelo Intercorp. <<http://korpus.cz/Park>> [Consulta: 13.11.2013].

resulta DESCRIPCIÓN (noción evaluativa de EVALUACIÓN GENERAL, C1)

tiene DESCRIPCIÓN (noción cualitativa de VISIBILIDAD y noción evaluativa de ATRACTIVO, A1)

saludo ACCIÓN

responde ACCIÓN

Si nos fijamos entonces en el aspecto gramatical de cada verbo checo, veremos que allí donde aparece el perfectivo, corresponderá a un verbo que denota acción:

je

vstoupím ASPECTO PERFECTIVO (IMPERF. *vstupuju*)

sednu si ASPECTO PERFECTIVO (IMPERF. *sedám si*)

je

má

pozdravím ASPECTO PERFECTIVO (IMPERF. *pozdravuju*)

odpoví ASPECTO PERFECTIVO (IMPERF. *odpovídám*)

De esto se puede colegir que muchas veces poner una frase en presente en checo puede ayudar al estudiante a ver mejor cuáles son los verbos que hacen avanzar la acción y los que meramente describen una situación más o menos estática, preexistente a la acción.²⁴

Luego, se podría realizar la conmutación en sí, donde los perfectivos checos en presente deberían corresponder al pretérito indefinido español (subrayo los imperfectos y pongo en negritas los indefinidos):

*Dentro había un banco, y sobre el banco, un negro. **Entré** y **me senté** a su lado. El banco resultaba bastante incómodo. El negro tenía los ojos muy bonitos. –Hola– **saludé**. –Hola– **respondió** el negro, con una blanquísima sonrisa.*

²⁴ En esto hay que tener su poco de cuidado pues en ocasiones estos verbos de acción pueden aparecer asimismo en imperfectivo en checo (como en el ejemplo a continuación, tomado asimismo del corpus paralelo Intercorp), de lo que se trata es de que sean conmutables al perfectivo en presente, en esto consistiría el test: *Manuela **entra** en casa, con una maleta y un bolso / Manuela **vchází** do bytu s kufrem a taškou* (*Todo sobre mi madre*, Pedro Almodóvar, Garamond, Praga, 2005).

Como vemos, no siempre la conversión ayuda, pues en el caso de *resultar* hay que analizar las cosas en el marco del español. Aquí este verbo, a diferencia del sinónimo *ser* utilizado en la noción existencial CUALIDAD GENERAL (macrofunción descriptiva: OBJETOS), remite a una experiencia adquirida en el mismo momento de la acción (estaría en fase I), además de contener una valoración, por lo que iría más bien en indefinido.

Veamos un ejemplo checo y apliquemos este principio (con las negritas marco los perfectivos checos, con el subrayado los imperfectivos):

*Jonatán je překvapen, když **zjistí** že bude mít kamaráda a dědeček **řekne**:
Vsad'te se, že si budou rozumět.*²⁵

*Jonathan está sorprendido cuando ve que tendrá un amigo, y el abuelo dice:
¿Cuánto se apuestan a que se van a entender?*

ANÁLISIS:

<i>je překvapen</i>	PERFECTIVO PRESENTE
<i>zjistí</i>	PERFECTIVO PRESENTE
<i>bude mít</i>	IMPERFECTIVO FUTURO
<i>řekne</i>	PERFECTIVO PRESENTE
<i>budou si rozumět</i>	IMPERFECTIVO FUTURO

Si convertimos entonces estas frases al tiempo pretérito, siguiendo la ecuación PERFECTIVO PRESENTE = INDEFINIDO, obtendremos:

<i>je překvapen</i>	estuvo sorprendido
<i>zjistí</i>	vio
<i>bude mít</i>	tendría / iba a tener
<i>řekne</i>	dijo
<i>budou si rozumět</i>	se entenderían / se iban a entender

Y vemos que el sistema posee un mínimo de funcionalidad para la conversión propuesta, donde a cada perfectivo presente le correspondería en español un indefinido.

²⁵ Tomado del dibujo animado *Mach a Šebestová na prázdninách*. <<http://youtu.be/oyRCdeYuTHg>, 4:35 - 4:43>.

En cualquier caso, esta conversión presenta un serio obstáculo y es que en checo también pueden usarse en este caso imperfectivos en lugar de perfectivos, como hemos ya visto anteriormente (nota 24). La solución a esto sería que el estudiante analizara cuales imperfectivos son convertibles a perfectivos sin que cambie el sentido, y éstos serían los correspondientes a un indefinido en español.

Otra cuestión la representa, ya en el marco del mismo español, la necesidad de transmitir el carácter resultativo de ciertas expresiones, como hemos visto anteriormente con *resultar*. Es lo que sucede con una expresión como “estar sorprendido”, que se encuentra aquí en fase I, por lo que debería emplearse un indefinido y una variante o sinónimo que transmita esta resultatividad, como *se sorprendió* o *se quedó sorprendido*.

Jonathan se quedó sorprendido cuando vio que iba a tener un amigo, y el abuelo preguntó que cuánto se apostaban a que se iban a entender.

1.9 El caso del imperfecto léxico

Algunos verbos españoles cambian de contenido semántico al usarse en imperfecto o en indefinido. Es el caso de *saber* o *tener*:

<i>sabía</i> – conocer	<i>supo</i> – enterarse
<i>tenía</i> – tener, poseer	<i>tuvo</i> – recibir

En checo corresponderían a:

<i>sabía</i>	<i>věděl</i>	/	<i>supo</i>	<i>dozvěděl se</i>
<i>tuvo</i>	<i>dostal</i>	/	<i>tenía</i>	<i>měl</i>

La constatación de este hecho puede revelarse, en casos como éstos, un pequeño método a mano para que el alumno fije las implicaciones entre usar una forma u otra del pretérito.

En algún que otro caso muy limitado puede servir también para atajar vicios con origen en la dependencia del diccionario. Es lo que sucede con el abuso del verbo *obtener* en el sentido de “recibir”, donde en español es usual el indefinido de *tener* o la construcción con roles cambiados con el verbo *dar* (véase también § 2.4).

<i>tuve</i> / <i>me dieron</i>	<i>dostal jsem</i>
--------------------------------	--------------------

Téngase en cuenta que *dostat*, traducido aquí como *tener* o *dar*, puede o debe ser traducido con otras lexías según el contexto. Es una cuestión claramente de colocaciones. Así, al hablar por ejemplo de la nota recibida en un examen, pueden resultar más adecuados otros verbos, como *sacar* o *coger*:

Saqué un uno *Dostal jsem jedničku.*

En todo caso es éste un recurso de aplicación realmente muy limitada, que no sirve de mucho al no ser que el aprendiente derive de él un paradigma para comprender la necesidad de hacer la distinción entre las funciones de cada uno de los tiempos del pretérito. Como sucede con el indefinido o el imperfecto de *tener*, donde hay que tener siempre en cuenta el contexto, o sea, tener siempre clara la distinción de las funciones de cada uno de los tiempos, por lo que el equivalente checo no sirve de mucho, al no ser que se recurra a sinónimos, y esto, de manera limitada. Así, al hablar de una acción puntual como *recibir un regalo* o *sufrir un accidente* (empleo de sinónimos), iría en indefinido, mientras que con la expresión de la edad, característica descriptiva que precede y continúa durante la acción (empleo de la función), en imperfecto:

Tuve^{SUFRÍ} un accidente *Měl jsem nehodu,*
Tuve^{ME DIERON} un regalo muy lindo *Dostal jsem velmi pěkný dárek,*
Tenía^{TENER (EDAD)} dos años cuando aquello *V té době mi byly dva roky.*

1.10 El caso de lo

Una de las confusiones más comunes en los aprendientes de español checos es el uso del pronombre COD *lo* como sujeto. Extirparlo no parece fácil, ni a través de muestras de lengua, ni de explicaciones de gramática española ni de la práctica. El origen de esta confusión echa raíces en el checo, y desde el checo mismo podría resolverse con relativa facilidad.

Al ver que los estudiantes tienen problemas con el *lo*, se puede proponer una dinámica correctiva desde la L1 como la siguiente, con un toque de lúdico para lograr una mejor aceptación de la tarea enseñanza-aprendizaje, diciéndoles: *–Pues bien, chicos, ahora vamos a dar una clase de checo, pero en español.* Y preguntarles, usando el metalenguaje gramatical checo:

P: *–¿Cuál es el primer caso para ELLA en checo?*

R: –*Ona*.

P: –¿*Y el cuarto caso?*

R: –*Ji*.

Y así pasar a ÉL hasta llegar a ESO, exponiendo los resultados en una tabla en la pizarra:

NOMINATIVO (primer caso)	ACUSATIVO (cuarto caso, COD)
<i>on</i>	<i>ho (jeho, jej)</i>
<i>ona</i>	<i>ji</i>
<i>ono</i>	<i>ho (je, jej)</i>
<i>to</i>	<i>to</i>

A este punto, se puede pasar por cada forma y preguntarles: –¿*Cómo se dice “on” en español? ¿Y “ho”?* Al llegar a la parejita *to - to*, ya todo debería quedar claro, que en checo *to* puede funcionar como sujeto y como COD, pero que en español no, como mismo *ona* en checo es sujeto pero el COD correspondiente es *ji*. Para mayor claridad, se puede agregar la tabla de las formas españolas en la pizarra. El siguiente paso será la práctica, pero mientras tanto ya tendrán entendido, no en su lengua, sino a través de su lengua, que están cometiendo un error equivalente a:

**Mám ona rád*

**La me gusta*

1.11 El caso de sino

Desde muy temprano, por predicción errónea, suele emplearse “pero” en casos donde debería ir “sino”. Me refiero aquí concretamente a uno de los valores de *sino*, seguramente el más común, el de ejecutar en frases adversativas la función de CORRECCIÓN de una frase negativa precedente. Precisamente en este uso el checo dispone de una conjunción adversativa dedicada, *nybrž*, que tiene sin embargo la desventaja de pertenecer al registro culto y no emplearse en la lengua hablada, donde la conjunción *ale* cubre los dos roles. Éste, como se ve, constituye un caso de transferencia aunque con solución en el mismo idioma checo.

Advertir al estudiante de que *sino* corresponde a *nybrž* en su función de corregir un enunciado negativo anterior puede ser complementario a la presentación de distintas estructuras de CORRECCIÓN básicas, de manera que queden sistematizadas. Me baso aquí en un desarrollo de la segunda parte del ejercicio 9 (unidad 3, pág. 22) del libro de trabajo 1 del manual Gente (2004), donde se pide al estudiante que corrija las frases falsas que ha debido señalar con anterioridad:

La farmacia no está en la calle Mayor **SINO** en el parque.

No hay dos farmacias en el pueblo. Hay **SÓLO** una. /... **SINO QUE** hay **SÓLO** una.

La caja de ahorros no está en el parque **PERO** el teatro **SÍ** está en el parque.

2. Cuestiones lexicales

2.1 *El caso del falso amigo*

Como seguramente sucede entre cualquier par de lenguas relacionadas por un fondo común cercano o por el contacto, directo o indirecto, la checa y la española comparten lexías cuyo sentido se encuentra parcial o totalmente desplazado en una respecto a la otra.

Me limitaré aquí a la presentación de tres casos, algo difíciles de extirpar además de llamativos:

RELAXOVAT

Aunque posee el significado de “relajar o distender los músculos” (p. ej. con un calentamiento antes de un ejercicio físico),²⁶ en checo actual tiene una altísima frecuencia de uso con los significados aproximados de “descansar, holgar”, a los que se les añaden semas en la línea de “recrearse, solazarse o explayarse”.

El gran problema de esta palabra es la dificultad para encontrarle un equivalente claro y funcional en español. Digo funcional pues por ejemplo “explayarse” en mi opinión contiene casi los mismos semas que *relaxovat*, cubriendo así buena parte de sus significados, o sea es un equivalente claro, pero por otra parte pertenece a un registro coloquial más limitado que el familiar de su correspondiente checo, lo que impide que pueda ser empleado con la misma facilidad o seguridad, perdiendo así en funcionalidad.

²⁶ Definición según el *Diccionario de la lengua checa literaria* (Havránek et al. 1989: 45, V).

Otra cuestión es su especial sonoridad y su identificabilidad, además de que sin dudas posee fuertes valores connotativos en la cultura social checa, todo lo cual provoca la adherencia a esta palabra.

Veamos los textos de dos estudiantes, aunque primero mostraré un empleo correcto, a partir del cual pasar a definir el malfuncionamiento del segundo:

*Hacía años que no salía con un hombre y estaba nerviosa aunque el hombre, se llamaba Oscar, hacía todo lo posible para que se sintiera bien y **relajada**.*

Aquí *relajada* no sólo está bien usado, sino que con *nerviosa* la autora nos proporciona en el mismo texto un antónimo suyo además del contexto que produce ese nerviosismo. En este sentido, *relajado* constituye el movimiento opuesto a *tenso*, hay entonces una oposición *tensión / no tensión*. Así se entiende, o se puede hacer entender, que en el siguiente texto *relajadas* no funciona bien, pues no hay una *tensión* previa (en subrayado discontinuo otras lexías conflictivas) que justifique su uso:

*El sábado por la mañana fuimos al casco antiguo donde visitamos una catedral. Después recorrimos el parque de María Luisa y la Plaza de España, dimos un almuerzo en La Bodeguita Romero, famosa por su exquisita “pringá”. Las dos ***relajadas** hicimos un paseo más por Triana y luego cenamos en La Alameda, una zona más “chic” de la nueva Sevilla.*

TEST

Tiene dos significados básicos en checo, el de “examen de una asignatura”, y el de “prueba para la medición de ciertos parámetros”, sentido este último que comparte con el español:

<i>psát test z matematiky</i>	hacer un examen de matemáticas
<i>intelligenční test</i>	test de inteligencia

Esto provoca que, al hablar de un *examen*, el aprendiente utilice la palabra #*test* o también #*texto*. Esta última forma se produce, al parecer, por hipercorrección, al añadirle el aprendiente una vocal final a una palabra que sabe que tiene una terminación inusual en español, como para reconducirla a las normas de pronunciación típicas para el español.

*En estos días estoy pasando mucho tiempo en escuela y me estoy preparando para un ***texto** muy difícil.*

PATŘIT

Significa básicamente “pertenece”, pero se usa en una serie de construcciones que en español no admiten el uso de esta palabra, o si lo admiten, poseen un sentido distinto al que denota la lexía checa.

Un primer ejemplo, donde se podría utilizar *pertenecer* pero con un sentido ligeramente distinto, es el siguiente (le siguen dos traducciones realizadas por estudiantes de un curso de traducción checo-española):

*Žije u nás dodnes. Tak nějak k nám patří.*²⁷

*Vive con nosotros hasta estos días. De una manera ya **pertenece** a nuestra casa.*

*Está viviendo en nuestra casa hasta hoy. Mal que bien **pertenece** a nosotros.*

En este caso, bastaría con utilizar la construcción española “ser de”, quedando la frase así: *Un poco como que ya es de los nuestros / Ya es casi uno de los nuestros*. Decir *nos pertenece* declararía una posesión que está un tanto fuera de lugar aquí. La primera opción, decir *pertenece a nuestra casa*, un poco que daría la idea de que forma parte de los objetos de la casa, que no estaría mal, pero no es lo expresado en el original. Otra cosa hubiera sido decir *pertenece a nuestra familia*, pero en cualquier caso no está de más presentar o insistir en esta posibilidad, tal vez más común en el lenguaje familiar, de la estructura “ser de”, y traducir consecuentemente *es de la familia / es uno más de la familia*.

Otro caso bastante común es aquel donde a *patřit* le debería corresponder en español la construcción “ir en”, al emplearse en checo con nombres o adverbios de lugar con el sentido de “corresponder a”, no de “formar parte de”, caso en el cual *pertenecer* sí sería correcto (con nombre de lugar).

*Ale počkej, to sem nepatří.*²⁸

Oye espera, que esto no va aquí.

2.2 El caso del *necesito*

La estructura “es necesito” se encuentra con bastante frecuencia entre los estudiantes, sin que sea para nada claro de dónde es que realizan tal transferencia, probablemente porque no se trata ni siquiera de una transferencia.

²⁷ Šimek & Grossmann, „Jak jsme vdávali sestru“ (Cómo fue que casamos a mi hermana), en *Povídky*, Šulc a spol., Praha, 1993.

²⁸ Karel Čapek, *Pilátův večer*, Lidové noviny 27. 3. 1932.

Se puede claramente corregir desde la forma, explicando que es la 1ra persona singular del verbo “necesitar” y dando, si se considera oportuno, el paradigma completo o parcial (1ra, 2da y 3ra personas singular).

Se puede también realizar una corrección desde la L1, pidiéndoles a los estudiantes que lo traduzcan literalmente a su idioma. Probablemente respondan que se traduce como *je zapotřebí* o *je potřebné* (es necesario) mientras que su traducción literal real sería **je potřebuju*. Esto les debería hacer ver lo mal que suena de vuelta su “correspondiente” español.

Una de las cuestiones en acto aquí es una cierta confusión entre formas personales e impersonales para expresar la función de NECESIDAD. Por lo que no estaría mal aprovechar la oportunidad para repasarlas, proporcionando algún que otro sinónimo, señalando a la vez diferencias de registros (las correspondencias presentadas a continuación se han hecho en base a un nivel de registro teórico, en la producción real podría haber variaciones):

es preciso	<i>je potřebné</i>	IMPERSONAL, +FORMAL
es necesario	<i>je zapotřebí</i>	IMPERSONAL, –FORMAL
necesito	<i>potřebuju</i>	PERSONAL, NEUTRO
hace falta	<i>je třeba</i>	IMPERSONAL, INFORMAL

2.3 El caso de dar / poner

Un típico ejemplo de confusión léxica es el empleo del verbo *dar* como si significara *poner*, *colocar* o *dejar*, transferencia realizada del propio idioma checo, donde *dát*, lexía etimológicamente emparentada con el *dar* español, posee dos significados básicos para los que se requieren al menos dos verbos diferentes en español, “dar” y “poner”:

***Dio** el libro en la mesita de noche *Dal knížku na noční stolek.*

Un modo de corregir esto es indicarle al alumno que cuando el verbo *dát* pueda ser sustituido en checo por su sinónimo *položít* (colocar) o también *odložit* (dejar, dejar puesto, poner a un lado), según el contexto, entonces no debe usar *dar* en español:

Puso el libro en la mesita de noche *Dal (položil, odložil) knížku na noční stolek.*

En cambio, el uso de *colocar* como sinónimo explicativo no parece ser muy rentable, pues arrastra la misma opacidad que *poner*; se debería aquí insistir en el concepto de SITIO, que puede ser horizontal o también vertical:

Puso el cuadro en la pared *Pověsil obraz na zed'.*

De ahí se puede pasar a ampliaciones del uso de *poner*, o a usos metafóricos derivados, como:

poner un pañal	<i>dát plínku</i>
poner una inyección	<i>dát injekci</i>
poner una multa	<i>dát pokutu</i>

Distinguiéndolos de ampliaciones del uso de *dar* que aparecen en colocaciones como:

dar la palabra	<i>dát slovo</i>
dar un consejo	<i>dát radu</i>
darle / darle un golpe	<i>dát někomu ránu, bít</i>

Sobre esto se puede también realizar una corrección desde el sentido explicando que *dar*, al menos en el nivel de vocabulario requerido en niveles inferiores, es un verbo “humano” en cuanto precisa para su realización semántica que otra persona *coja* lo que le *damos*, algo que puede incluso representarse en clase.

Este enfoque puede desarrollarse y aplicarse a otras parejas de verbos de este entorno semántico cuya diferenciación suele ser asimismo problemática para los checos:

dar	↔	coger / tomar
prestar / dar prestado	↔	tomar / coger / sacar prestado
pagar	↔	cobrar

Obsérvese que si bien el par semántico *prestar / tomar prestado* posee un equivalente en checo: *půjčit / vypůjčit si*, esto no impide que se cometan errores en el uso de estos verbos. Además, las características formales de *vypůjčit si*, verbo transitivo pronominal, suelen ser también fuente de conflicto.

Por otra parte, este esquema puede resultar provechoso para la enseñanza de unidades léxicas como *cobrar*, que no tienen un correspondiente unívoco en checo. La

propuesta se puede ampliar o hacer menos opaca explicando que *pagar* es “dar un dinero” mientras que *cobrar* es “tomar ese dinero”.

En fin, una consideración más, recordar la preferencia que tiene el español en estos casos por construcciones activas, donde el beneficiario de la acción queda como complemento del predicado y el actuante como sujeto (así las dos primeras soluciones presentadas a continuación suelen ser más comunes en un registro informal que la tercera):

Me dieron un regalo muy lindo

Me hicieron un regalo muy lindo

Recibí un regalo muy lindo

Dostal jsem velmi pěkný dárek.

En algunos casos, sin embargo, las dos formas pueden tener significados o implicaciones diferentes (en las dos frases presentadas a continuación se habla de coronas checas y se ofrece una posibilidad interpretativa):

Me prestaron cien mil (efectivamente me las dieron prestadas, me las dieron en la mano o a través de una transferencia bancaria),

Tomé prestadas cien mil (no me las dieron en la mano sino que las tomé o sustraje, y lo comuniqué después).

2.4 El caso de los verbos de cambio

Algunos verbos en checo, etiquetables como de CAMBIO o TRANSFORMACIÓN, son reflexivos: *změnit se*, *zlepšit se*, etc. Esto suele provocar que el estudiante checo haga reflexivos sus equivalentes en español: *cambiar*, *mejorar*:

*cambiarse *změnit se*

*mejorarse *zlepšit se*

Normalmente basta hacer una corrección desde el sentido e indicar al estudiante que los reflexivos *cambiarse*, *mejorarse* tienen otro significado en español. En cualquier caso, apuntarles al hecho gramatical de que el carácter reflexivo del verbo checo no tienen porqué transferirlo al español suele aumentar su concientización del problema.

Otro ejemplo clásico de reflexividad checa transferida al español es el del verbo *nacer*, donde algunos emplean **nacerse*, a partir de la forma checa *narodit se*. Aquí

también la corrección desde el sentido suele funcionar bien, explicando y representando que uno solo no puede realizar el acto de nacer, absurdo transmitido por la forma errónea del verbo.

El verbo *cambiar* tiene aún otra particularidad en español que suele ser problemática. Se trata del régimen preposicional de este verbo. Suelen encontrarse las siguientes formas entre los aprendientes para expresar el concepto “cambiar de trabajo”, donde todas pueden ser correctas (señalado con #), aunque en otros contextos enunciativos y por ende con otro sentido:

#Cambié trabajo

#Cambié mi trabajo *Změnil jsem práci.*

#Cambié el trabajo

Veamos un par de usos básicos de *cambiar*. Por un lado, este verbo aparece en construcciones con la preposición *por* o sin ella, donde se presupone un trueque o un cambio de una cosa por otra:²⁹

cambiar el aire *vyměnit vzduch, provětrat,*

cambiar una rueda *vyměnit kolo,*

cambiar el trabajo *dát novou / jinou práci,*

cambiar dinero *proměnit* (una divisa por otra); *rozměnit* (en moneda fraccionaria).

Por otro lado, un *cambiar* que no requiere ninguna preposición y rige el COD es el que significa “transformar, hacer que algo o alguien cambie, lograr que deje de ser como es, lograr que sea distinto; introducir modificaciones en algo”:

cambiar el carácter de alguien *změnit něčí charakter,*

cambiar el código de trabajo *změnit zákoník práce.*

²⁹ La preposición (junto con su argumento) no suele hacer falta en colocaciones que expresan actos prototípicos, como *cambiar dinero* (al no ser que se requiera especificar el argumento), o cuando *lo cambiado* o *lo por cambiar* está en fase II, o sea, es una información ya adquirida o presupuesta, como cuando le pedimos a un profesor que nos “cambie el trabajo”, o sea, que nos dé un trabajo (tarea) distinto al asignado.

Y finalmente, el *cambiar* por el que ha comenzado la exposición de este tema, el cual significa “sustituir, dejar una cosa por otra, dejar lo viejo y pasar a otra cosa” y lleva la preposición *de*:

cambiar de trabajo	<i>změnit práci,</i>
cambiar de tema / pasar a otro tema	<i>změnit téma,</i>
cambiar de casa / mudarse	<i>změnit byt / přestěhovat se,</i>
cambiar de aire(s)	<i>změnit vzduch,</i>
cambiar de idea	<i>změnit názor,</i>
cambiar de pareja	<i>změnit partnera.</i>

El último caso se presta para una corrección desde el sentido que deja las cosas bastante en claro respecto a las diferencias en los usos de *cambiar*. Se les explica a los estudiantes que no es lo mismo *cambiar a la pareja*, o sea intentar que sea distinta, que *cambiar de pareja*, o sea, descubrir que nunca va a cambiar, por lo que decidimos buscarnos otra.

En algunos casos, las dos últimas teorizaciones pueden coincidir en un uso más o menos indiferente de ambas formas. Muchas veces se da esto cuando la lógica que justifica esta “anomalía” es de naturaleza extralingüística. Un ejemplo puede ser *cambiar el horario / cambiar de horario*. Según la descripción presentada aquí, *cambiar el horario* debería significar “hacerle cambios, retocarlo” mientras que *cambiar de horario* implicaría “abandonar el viejo horario y empezar con otro”. Visto que no es probable, en el plano del referente extralingüístico, que un local cambie completamente de horario, o sea, que si trabajaba sólo por la mañana pase a trabajar sólo por la noche, se ve bien entonces porqué ambas expresiones son normalmente más o menos intercambiables, sin reparar mucho en matices (al no ser que sucede lo catalogado aquí como improbable, lo cual en cualquier caso es perfectamente posible). Otro tanto para *cambiar el carácter / cambiar de carácter*, donde una modificación conduce forzosamente a una sustitución, por lo que las dos expresiones podrían usarse más o menos en el mismo sentido, al no ser que por ejemplo se quiera enfatizar con la segunda forma el hecho de que alguien haya completamente abandonado el antiguo carácter que tenía.

Una sistematización contrastiva de lo visto nos conduce a ver que, al menos en línea de principio, el *cambiar* como TRUEQUE (con o sin preposición *por*) se expresa en

checo con *vyměnit*, el *cambiar* como SUSTITUCIÓN (con la preposición *de*) se expresa con *změnit*, mientras que el *cambiar* como TRANSFORMACIÓN (sin preposición o con la preposición *a* en caso de COD de persona) se expresa también con *změnit*. Estas dos últimas formas pueden ser por lo tanto más conflictivas, al coincidir en checo.

2.5 El caso de *gustarle*

Éste es el caso de un verbo que en principio no debería ofrecerle mayores dificultades a un aprendiente checo, pero en realidad no sucede así. Concurren en ello una serie de posibles factores, que no tienen porqué darse claramente a la vez, los cuales paso a analizar.

Comencemos viendo los medios con los que cuenta el checo para ejecutar la función EXPRESAR GUSTOS E INTERESES. Por un lado, el verbo reflexivo *líbit se*, con el siguiente paradigma:

<i>líbím se</i>	<i>líbíme se</i>
<i>líbíš se</i>	<i>líbíte se</i>
<i>líbí se</i>	<i>líbí se</i>

Por lo pronto observemos que la tercera persona del singular y del plural coinciden en la forma. Éste es uno de los factores mencionados, que retomaremos más adelante. Por otro lado, el checo posee la construcción *mít rád*, con mucha probabilidad calco sintáctico del alemán *gern haben*, y que se conjuga de la siguiente manera:

<i>mám rád</i>	<i>máme rádi</i>
<i>máš rád</i>	<i>máte rádi</i>
<i>má rád</i>	<i>mají rádi</i> ^{MASC.}
<i>má ráda</i>	<i>mají rády</i> ^{FEM.}
<i>má rádo</i>	<i>mají rády</i> ^{NEUTR.}

La presentación en un inicio de las formas *me gusta*, *te gusta*, sin hacer ver que el verbo pronominal *gustarle* posee un paradigma completo, puede comportar algunas desventajas en el caso de aprendientes checos. El motivo reside en varias cosas, que paso a enumerar:

- dejan de visualizarlo como correspondiente sintácticamente a *líbí se*, lo cual puede reforzar su asociación con la forma *mám rád* o incluso la inglesa *like*

· la presentación sólo de las formas *me gusta, te gusta* los lleva muchas veces a presuponer la forma *#se gusta* para la tercer persona (pues hasta el momento de estudiar *gustarle* han entrado en contacto con el paradigma del verbo pronominal reflexivo *llamarse*)³⁰

· esta forma *#se gusta* puede encontrar en algunos una ulterior justificación existencial respaldada por la falsa correspondencia formal con el reflexivo checo *líbí se*

Otro factor que hace opaca la lógica estructural de *gustarle* es el hecho de que éste es un verbo en fase I, pues presenta información nueva, razón por la cual desplazamos esta información hacia la periferia derecha, tras el verbo (véase § 1.4). Mas como presenta una información sobre la que se actúa una selección (véase también § 1.6), el referente aparece acompañado del artículo determinado (claramente siempre que se realice una selección y no otra operación, como por ejemplo una identificación).

Esta aparente contradicción, información nueva (en posición postverbal) acompañada de artículo determinado, es la que estaría a la raíz de la mencionada opacidad. De hecho, el sustantivo que aparece aquí en posición postverbal se tiende a considerar como COD y no como lo que es, sujeto de la oración. Esto hace que se asocie esta estructura a *mít rád*, que en checo requiere precisamente un COD.

Entonces, una operación que se puede realizar en paralelo con la presentación del paradigma de *gustarle* es desplazar el argumento sujeto hacia el inicio, para que se visualice mejor como tal, en su función de sujeto:

La música me gusta.

De esta manera es más viable manipular el número y hacer ver mejor el porqué de la concordancia del sujeto con el verbo:

Las montañas me gustan.

Seguidamente se pueden ir añadiendo los pronombres personales de COI, y si se considera oportuno indicar que se trata del 3er caso (dativo), metalenguaje más cercano al estudiante checo, como ya hemos visto anteriormente (§ 1.1).

Otra operación que se puede hacer necesaria, para abordar los problemas que presenta este verbo con el uso del plural, es indicar que se rige más bien por el paradigma de un verbo como *zajímat* (interesarle), pues al ser las formas para la 3ra persona singular y plural iguales en *líbit*

³⁰ El checo presenta tan sólo la forma *se* de pronombre reflexivo, contra las formas españolas *me, te, se, nos, os*.

se, esta igualdad formal se transfiere al español. El verbo *zajímat* tiene aquí otra peculiaridad que ayuda a entender el *gustarle*, en caso de asociarlo con él, y es que no es reflexivo como *líbit se*:

zajímá mě zajímají mě

De hecho, ambos, *gustarle* y *zajímat*, funcionan de manera muy parecida (según los parámetros analizados):

<i>Tahle kniha mě zajímá-Ø</i>	Este libro me interesa-Ø. ³¹
<i>Mě zajímají dokumenty.</i>	A mí me interesan los documentales. ³²

Otro verbo que se puede utilizar, dentro de la óptica de la explotación contrastiva, si bien pertenece a un registro bajo, es *šmakovat*, préstamo léxico del alemán *schmecken*, variante basolectal de *chutnat*, con el significado de “gustar (referido a comidas o bebidas), apetecer”, y que también presenta formas diferentes para el singular y el plural de la 3ra persona:

Polským podnikatelům šmakuje Hollywood A los empresarios polacos les gusta-Ø Hollywood.³³

Nanočástice žížalám šmakují A las lombrices les gustan las nanopartículas.³⁴

2.6 El caso de nosotras

Normalmente se asume que el dúo español *nosotros / nosotras* corresponde al lacónico checo *my*, lo cual conduce a producciones de *nosotros* donde debería ir *nosotras*.

Para atajar esto, se puede probar con un truco de carácter contrastivo, basado en una peculiaridad del checo, que posee una forma masculina y otra femenina para el numeral *dos*, es decir *dva* y *dvě*.

³¹ Bioy Casares, A. (1945). *Plan de evasión*. Corpus paralelo Intercorp. <<http://korpus.cz/Park>> [Consulta: 15.11.2013].

³² Allende, I. (1995). *Eva Luna*. Corpus paralelo Intercorp. <<http://korpus.cz/Park>> [Consulta: 13.11.2013].

³³ Título de un artículo aparecido en la revista en línea de actualidades europeas *Presseurop*. 22.08.2011. [Consulta: 15.11.2013].

³⁴ Título de un artículo aparecido en la revista de divulgación científica *21. století* (Siglo XXI). 28.12.2010. [Consulta: 15.11.2013].

Consistiría en preguntar a una pareja de alumnas, que insisten en usar el *nosotros* a pesar de explicárseles que ambas son chicas, cómo se dice en checo *nosotros dos* y *nosotras dos*. La respuesta, *my dva* y *my dvě*, respectivamente, debería ser suficiente para hacerles concientizar que cuando hablen en primera persona del plural deberían visualizar más bien la forma checa *my dvě* (nosotras dos) y no meramente *my*.

Lo mismo debería valer para el uso de *vosotras* contrapuesto a *vosotros*, en checo *vy dvě* y *vy dva* respectivamente.

2.7 El caso de cada y todos

En español estándar se suele hacer una distinción entre el determinante *todos*, que se encuentra en fase I, y el determinante deíctico *cada*, en fase II.

En checo suele corresponder a ambas formas el adjetivo *každý*, pero algunos usos o formas particulares pueden mostrar que también el checo puede ejecutar la diferencia entre fase I y fase II, si no con recursos léxicos, sí con morfológicos o con sintácticos (como en el caso de *ser / estar / haber*, véanse § 1.1, 1.2), y seguramente con pragmáticos.

En general, se puede decir que si *každý* está en fase I, *každý z* se encuentra ya en fase II. Otra forma con la que muchas veces se ejecuta una focalización es *každěčký*:

<i>každý z nich</i>	cada uno de ellos
<i>každěčký</i>	cada uno en particular, sin exclusión, sin dejar ni uno

3. Cuestiones pragmáticas

3.1 El caso del hipocorístico

Tocaré a continuación, en este apartado y en el siguiente, dos cuestiones de naturaleza pragmática que se encuentran entrelazadas entre sí, el uso de los hipocorísticos por una parte y el de las fórmulas rutinarias discursivas de saludo por otra.

Respecto al español, hay un distinto tratamiento de los nombres propios de persona y de los hipocorísticos en checo. El uso de los primeros puede revestir un carácter formal (suele aparecer

utilizado en contextos donde hay relación de distancia), mientras que los segundos, informal (válido para ser utilizado en relaciones de solidaridad, confianza e intimidad).³⁵

Así, si una chica se llama Kateřina (equivalente al Catalina español), la más de las veces pretenderá que se le llame Katka.³⁶ Esta pretensión se halla reforzada por el hecho de que en la cultura hispanohablante se suele tutear a los alumnos, sabiendo lo cual el aprendiente checo realiza una ecuación que tiene validez en su propio entorno lingüístico-cultural, pero no necesariamente en el hispano:

tuteo = uso del hipocorístico

Dicho de otro modo, puede costarle trabajo a un profesor, allí donde se tutea, llamar a un alumno por su hipocorístico, mientras que ellos muchas veces exigen que sea así, aduciendo a veces razones personales, como que no les gusta la forma entera de su nombre. La estrategia del profesor puede claramente variar: aceptar esto como mecanismo de encontrar mayor acercamiento afectivo a los alumnos, o tratar de reconducir el asunto a aguas más castizas.

3.2 El caso de los buenos días

Otro tema, emparentado con el uso de los hipocorísticos y del tuteo, es el de los saludos. En checo existen dos fórmulas de partida, con formas alternantes y algunas variantes, clasificables según el registro donde aparecen:

<i>ahoj</i>	hola	INFORMAL
<i>dobrý den</i>	buenos días	FORMAL

El *dobrý den*, al igual que el nombre propio, aparece en contextos de distancia, mientras que su contrapartida *ahoj* aparece en contextos de solidaridad, confianza e intimidad, o sea, allí donde se tutea. Esto también valdría para la pareja de fórmulas rutinarias discursivas de despedida *na shledanou / ahoj*. A este punto podríamos ir completando un tanto más la ecuación presentada:

tratamiento de usted = uso del nombre propio = saludo con *dobrý den*
tuteo = uso del hipocorístico = saludo con *ahoj*

³⁵ Empleo aquí las etiquetas con las que Calderón Campos (2010: 232-233) designa los tres grados de proximidad que llevan a emplear el tú con el interlocutor: *solidaridad* (proximidad mínima), *confianza* (proximidad media) e *intimidad* (proximidad máxima), o el usted: *distancia*.

³⁶ Por poner una posibilidad, pues este nombre en realidad, como tantos otros, posee diferentes variantes hipocorísticas.

Este sistema explica anomalías en el español hablado por checos, como el evitar dar los *buenos días* en contextos de proximidad que el español permite perfectamente, o el de decir *hola* como primer saludo en el día, o el abuso de los hipocorísticos visto anteriormente.

El español a sus ojos se presenta muy probablemente en esto como asimétrico, por lo que producciones como las que siguen pueden sonar a popurrí, creando una resistencia a usarlas:

Buenos días, Conchi, ¿qué tal todo?

4. Cuestiones culturales

4.1 El caso cinematográfico

Finalmente, trataré dos cuestiones específicamente culturales checas, aprovechables en la enseñanza de ELE, y que se hallan las más de las veces indisolublemente ligadas, la literatura y la cinematografía. Me referiré en concreto a tres entidades: las *pohádky*, los dibujos animados, y la poesía.

Las *pohádky* (sing. *pohádka*), toda una institución cultural checa, concepto que suele traducirse en español como “cuento de hadas”, son cuentos populares sobre personajes y situaciones ficticias, en las que actúan fuerzas sobrenaturales, mágicas.³⁷ En la actualidad gozan de muchísima popularidad, entre personas de cualquier edad, sobre todo en su forma televisada o fílmica. Ejemplos de *pohádky* son cuentos clásicos como *La bella durmiente del bosque* (*Štěpánková Růženka*) o de distintiva factura checa como *La princesa de la estrella de oro* (*Princezna se zlatou hvězdou*). Una película memorable fue la adaptación checo-alemana del cuento de Cenicienta *Tres avellanas para Cenicienta* (*Tři oříšky pro Popelku*, 1973).

Téngase en cuenta que el mismo idioma coloquial checo es indescifrable en ocasiones sin una cultura cinematográfica checa, al encontrarse permeado de frases tomadas de películas y seriales televisivos. Esto podría dar pie para una miniexplotación que puede formar parte de una secuencia didáctica más amplia, consistente en pedirles a los alumnos que narren o que actúen alguna escena famosa de algún filme checo donde salga a colación alguna frase que haya entrado a formar parte del habla. O también pedirles que escriban un texto con ciertas restricciones formales, o con alguna clave gramatical o estilística, basándose en un cuento clásico checo.³⁸

³⁷ Definición según el *Diccionario de la lengua checa literaria* (Havránek et al. 1989: 208, IV).

³⁸ Como por ejemplo se hace en la actividad 2, inciso d, pág. 77, del manual *Redes 3* (2003), donde se les pide a los estudiantes que piensen en algún cuento clásico y que escriban una sinopsis incluyendo frases que expresen causa, consecuencia, finalidad, condición y tiempo, analizadas en los incisos anteriores. Una

De modo parecido, la relación afectiva que tienen los checos con los dibujos animados es tan especial que ofrece un enorme potencial para la dinamización de la clase de ELE. Es imposible resistirse a contar, por poner un par de ejemplos, sobre el manófono mágico que cumple deseos (del serial *Mach a Šebestová*), o sobre cómo se hizo bandolero el zapatero Rumcajs (*O loupežníku Rumcajsovi*), o sobre los porqués de Bobek (*Bob a Bobek*, Los conejos del sombrero), o aún, sobre los avatares de Hánsel y Grétel (*O perníkové chaloupce*, La casita de pan de jengibre; obra que si bien es de los hermanos Grimm, se encuentra muy arraigada en la cultura popular checa). Asimismo, intentar ponerles títulos a los dibujos animados resulta interesante además de útil, entre otras cosas para poder referirse a ellos con más facilidad. O también comparar los títulos creados con los ya existentes, como por ejemplo el de *Los chapuceros* para la serie animada *A je to*, también conocida como *Pat a Mat*.

4.2 El caso literario

No solamente son aprovechables los dibujos animados o las *pohádky* (en sus variantes escrita o fílmica), también claramente la literatura, allí donde los checos son una nación lectora por excelencia. Y no sólo con el objetivo de desarrollar habilidades en español para la expresión de especificidades de la propia cultura, sino también con otros objetivos más sutiles, como tratar temas que de otro modo resultarían un poco más difíciles de llevar al aula, temas tabúes o temas que en general los estudiantes puedan ser reacios a tratar en clase, cosas vistas como negativas o no divertidas, como por ejemplo, la muerte.

Que, en cambio, podría serlo. Además de ser una oportunidad como cualquier otra para activar conciencia sobre la propia cultura, como medio privilegiado de acceder a otra.

Una didáctica que vea integrados contenidos culturales de los mundos checo e hispano puede comenzar con la presentación de un video del Día de los Muertos en México,³⁹ seguir con una conversación sobre el tema de la Dama del Mediodía (*Polednice* en checo), personaje mitológico representación de la muerte,⁴⁰ el cual aparece precisamente en una poesía del escritor Karel Hynek Mácha, considerado uno de los poetas nacionales checos, y terminar con el

actividad como ésta da buenos dividendos, desde didácticos hasta emocionales, pidiéndoles a los estudiantes que escojan un cuento clásico checo.

³⁹ Como el siguiente, intitolado precisamente “Día de los Muertos”: <<http://youtu.be/jCQnUuq-TEE>>.

⁴⁰ A este tema de la Dama del Mediodía le dedicó el conocido sociólogo Roger Caillois su tesis de doctorado, *Les spectres de midi dans la démonologie slave: interprétation des faits*, publicada en 1937 en la *Revue des études slaves*.

análisis de un poema como *Ars Moriendi*, de Manuel Machado.⁴¹ De esta manera, se puede viabilizar, con el pretexto de la literatura, la presentación de un tema con las características ya mencionadas para el entorno checo.

Conclusiones

En este trabajo se presentan varios fenómenos de la gramática española y un intento de explicación de éstos mediante la utilización de contenidos y metalenguaje gramaticales del checo.

Aunque no del todo desarrollada en el marco del presente estudio, se establece la posibilidad de explicar realidades del español a través de correspondientes suyas en el checo a partir del principio adamczewskiano de la gramática metaoperacional, según el cual los operadores lingüísticos son la manifestación en la superficie de las operaciones gramaticales que se ejecutan en el fondo, principio universal a todas las lenguas.

Deduciendo de esto que tanto una lengua como la otra cuentan con tales operadores lingüísticos, paso a identificarlos en cada una, procediendo a exponer posteriormente el modo en el que pueden explotarse en una didáctica que incluya un enfoque contrastivo de ambas.

Se presentan asimismo distintas unidades léxicas y mecanismos pragmáticos que presentan dificultad para ser adquiridos por aprendientes checos, complementándose la información con posibles causas y soluciones de estas interferencias. Se ha intentado demostrar que tal vez no baste con exponer una cuestión lingüística en la L2, pues a esta información el aprendiente puede sobreponer elementos de la L1 además de resultarle opaca, por lo que se requeriría también de un análisis de los mecanismos de la L1 de modo que el aprendiente concientice aquellos elementos de su lengua que no debe transferir a la que está adquiriendo.

⁴¹ Se podrían trabajar claramente de diferentes modos los tres elementos presentados, de manera que queden integrados entre sí haciendo uso de distintas destrezas: análisis de elementos simbólicos y alegóricos a la muerte o al mundo de los muertos que se encuentran en el video, comentarios sobre la figura de la Dama del Mediodía (a tema más o menos abierto: impresión que les provoca el personaje, experiencia personal con esa lectura, significado del mito, etc.), y finalmente análisis de cosas en común entre la visión de la muerte en el poema de Machado y la visión que expone el corto, o la poesía de Mácha.

Concluyo con un breve análisis de factores culturales que pueden coadyuvar en el aprendizaje de la L2, cuyo tratamiento en clase puede además dotar al aprendiente de herramientas para la presentación de su propia realidad cultural a hispanohablantes.

Bibliografía

AUROVÁ, Miroslava. “La perspectiva funcional oracional y su relación con la interpretación sintáctica y semántica del enunciado: enfoque contrastivo (español y checo)”. *Cuadernos “Lorenzo Hervás”*. 2011, núm. 20, p. 233-246. Universidad Carlos III de Madrid. ISSN: 1988-8465.

CID ABÁSULO, Carlos. “Tipología de las cláusulas relativas en las lenguas eslavas: el caso del checo”. *Anuario del Seminario de Filología Vasca “Julio de Urquijo”*. 2002, núm. 44, p. 121-143. Universidad del País Vasco. ISBN: 8483734060.

CLANCY, Steven J. *The Chain of Being and Having in Slavic*. Ámsterdam / Filadelfia: John Benjamins Publishing, 2010. ISBN: 9789027205896.

DOBROWOLSKA, Magdalena. “Aspecto perfectivo en español y en polaco. Enfoque didáctico”. *XL Congreso 400 años de Don Quijote: pasado y perspectivas de futuro*. 2005, p. 319-321. Valladolid. ISBN: 8461115783.

ESCANDELL VIDAL, María Victoria. *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel, 1996. ISBN: 9788434482678.

ESCANDELL VIDAL, María Victoria. *La comunicación*. Madrid: Gredos, 2005. ISBN: 9788424927394.

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador. *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*. Madrid: Arco Libros, 1997. ISBN: 9788476352687.

HAVRÁNEK, Bohuslav / JEDLIČKA, Alois. *Česká mluvnice*. Praga: Státní pedagogické nakladatelství, 1960.

HAVRÁNEK, Bohuslav ET AL. *Slovník spisovného jazyka českého*. Praga: Academia, 1989.

HEIM, Irene. *The Semantics of Definite and Indefinite Noun Phrases*. Nueva York: Garland, 1988. ISBN: 9780824051884.

LICERAS, Juana M. *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis, 1996. ISBN: 9788477383871.

MATHESIUS, Vilém. *Čeština a obecný jazykozpyt*. Praga: Melantrich, 1947. ISBN: 3876901693.

MATTE BON, Francisco. *Gramática comunicativa del español*. Barcelona: Difusión, 1992. ISBN: 9788477111047.

MATTE BON, Francisco. *Curso de Lengua Española III*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, 1997.

MATTE BON, Francisco. “Gramática, pragmática y enseñanza comunicativa del español como lengua extranjera”. *Carabela. La enseñanza de la gramática en el aula de E/LE*. 1998, vol. 43, p. 53-79. Madrid: SGEL. ISBN: 9788471436962.

MATTE BON, Francisco. “Recherches en grammaire méta-opérationnelle sur l’espagnol: applications et développements”. *Actes du Colloque du 16 juin 2007, Association des Amis du Crelingua*. 2008, p. 70-90. Creil: Éditions EMA.

PINUER, Claudio. “Estructura informativa y atribución”. *Onomázein*. 2000, núm. 5, p. 153-166. ISSN: 0717-1285.

REYES, Graciela. “Orden de palabras y valor informativo en español”. *Philologica Hispaniensia, in Honorem Manuel Alvar*. 1985, II, Lingüística, p. 567-588. Madrid: Editorial Gredos. ISBN: 8424909860.

RODRÍGUEZ GARCÍA, Cristina. “La enseñanza del español en la República Checa. Problemas específicos”. *Revista redELE*. 2013, núm. 25. ISSN: 1571-4667.

SOLÍS GARCÍA, Inmaculada C. *El concepto de referencia y su utilidad en la didáctica del español como lengua extranjera* (tesis doctoral). Universidad de Oviedo, 2011. ISBN: 9788483179192.

ŠKUTOVÁ, Jana / LIMA RAMÍREZ, Francisco. “Adquisición de ELE y fosilización de errores en la República Checa”. *Revista redELE*. 2007, núm. 10. ISSN: 1571-4667.

ZAVADIL, Bohumil / ČERMÁK, Petr. *Sintaxis del español actual*. Praga: Universidad Carolina de Praga, Editorial Karolinum, 2010. ISBN: 9788024618760.

Manuales consultados

ALONSO RAYA, Rosario ET AL. *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión, 2006. ISBN: 9788484432258.

CORPAS, Jaime ET AL. *Aula Internacional*. Barcelona: Difusión, 2005. ISBN: 9788484432289.

KRÁLOVÁ, Jana ET AL. *¿Fiesta! Španělština pro střední a jazykové školy*. Plzeň: Fraus, 2000. ISBN: 9788072380855.

MARTIN PERIS, Ernesto / SANS BAULENAS, Neus. *Gente (Nueva Edición)*. Barcelona: Difusión, 2004. ISBN: 9788484431381.

OLIVA, Carmen G. / QUIÑONES, M.^a Jesús. *Redes (Curso de español para extranjeros)*. Madrid: Ediciones SM, 2003. ISBN: 9788434892408.

Recursos de internet

CORPUS DE REFERENCIA DEL ESPAÑOL ACTUAL (CREA) - REAL ACADEMIA ESPAÑOLA

<http://corpus.rae.es/creanet.html>

CORPUS NACIONAL CHECO

<http://www.korpus.cz/index.php>

DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA (DRAE) - REAL ACADEMIA ESPAÑOLA

<http://lema.rae.es/drae/>

DICCIONARIO PANHISPÁNICO DE DUDAS (DPD) - REAL ACADEMIA ESPAÑOLA

<http://lema.rae.es/dpd/>

DICCIONARIO DE LA LENGUA CHECA LITERARIA (SSJČ)

<http://ssjc.ujc.cas.cz/>

ONOMÁZEIN (REVISTA DE LINGÜÍSTICA, FILOLOGÍA Y TRADUCCIÓN)

<http://www.onomazein.net/>

PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

REVISTA REDELE (RED ELECTRÓNICA DE DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA)

<http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle.html>

Relación entre diferentes discursos textuales y las estrategias didácticas en la enseñanza del ELE

Aura Luz Duffé Montalván
Profesora titular de español. Universidad Rennes 2-Francia
aura-luz.duffe@univ-rennes2.fr



Profesora titular de ELE (Universidad Rennes 2), especializada en lingüística aplicada, en didáctica y en la especialidad LANSAD (LANGue pour Spécialistes d'Autres Disciplines) en Francia. Comenzó a enseñar la lingüística en la Universidad Católica del Perú (su país de origen) y actualmente enseña en la región de Bretaña-Francia. Ha publicado diversos artículos y colabora con varios centros y asociaciones como miembro activo en la investigación del español como lengua extranjera (ASELE: Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera, SHF: Société des Hispanistes Français de l'Enseignement Supérieur, AIH: Asociación Internacional de Hispanistas), del español con fines específicos (GERES: Groupe d'Etude et de Recherche en Espagnol de Spécialité) y en la investigación de la didáctica de lenguas extranjeras (LIDILE EA 3874: Linguistique et Didactique des Langues, ACEDLE: Association des chercheurs et Enseignants didacticiens des langues étrangères, CONSCILA: Confrontation en Sciences du Langage). Actualmente ocupa el cargo de vicepresidente del GERES (Groupe d'Etude et de Recherche en Espagnol de Spécialité) y su labor docente se centra en la enseñanza del español con fines específicos y en la didáctica.

Resumen (español)

En nuestra experiencia pedagógica y didáctica de la enseñanza del Español Lengua Extranjera a nivel universitario en Francia, hemos utilizado diferentes recursos didácticos, entre los más recurrentes, el análisis de textos escritos/orales con el fin de desarrollar, primero, la comprensión y, luego, la expresión del español.

Según esta práctica, en este artículo, pretendemos identificar si se utilizan o no diferentes estrategias didácticas cada vez que se tenga que ayudar al alumno a reconocer diferentes discursos textuales. ¿Se trataría sencillamente de una explicación de las estructuras lingüísticas para establecer las diferencias entre varios discursos? O bien ¿Existe una estrategia específica para la explicación de un discurso determinado o cualquiera fuera éste las estrategias didácticas serían las mismas?

Descripción, análisis y comparación son los tres ejes metodológicos para responder a estas preguntas y la conclusión a la que llegamos es que existen ciertas exigencias en cuanto a las estrategias didácticas que se tendría que utilizar para el análisis de los discursos textuales informativos y argumentativos.

Abstract (English)

In our educational work teaching Spanish as a foreign language at university level in France we have used various teaching materials, the most frequently used being written and oral texts, in order to develop comprehension first of all, leading to expression in Spanish.

Based on our experience, we intend in this article to identify whether or not different teaching strategies are required each time the pupil needs help in recognising different textual utterances. Should such help be limited to an explanation of the linguistic structures to point out the differences between two utterances? And is there a specific strategy for expounding a given utterance or will the same teaching strategies apply to any utterance?

Description, analysis and comparison are the three methodological avenues for replying to these questions, and our conclusion is that there are certain requirements as to the teaching strategies to be used for analysing informative and argumentative textual discourse.

Palabras clave

Actividades didácticas, análisis del discurso, didáctica, enfoques, estrategias, estrategias de comprensión, estrategias de expresión.

Keywords

Learning activities, discourse analysis, didactics, approaches, strategies, comprehension strategies, production /expression strategies

Artículo

1. Introducción

La reforma universitaria en Francia en 2002 establece la necesidad para todo profesional de aprender una segunda lengua extranjera, haciéndola, desde entonces, obligatoria en la formación de cualquier carrera universitaria. Por lo general, esta formación se la conoce con el nombre de LANSAD (*Langue pour Spécialistes d'Autres Disciplines*). Nuestra práctica educativa participa precisamente en esta formación, más específicamente, en la enseñanza del español como segunda lengua.

Dentro de este contexto educativo, trabajamos con un público heterogéneo tanto a nivel de su formación académica (historiadores, arqueólogos, psicólogos, etc.) como a nivel de sus competencias lingüísticas (los niveles A2, B2 y C2²³ reunidos). Así, nuestra enseñanza exige

²³Según los niveles reconocidos por el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas. Consultar el libro del Consejo de Europa. [*Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*](#), Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002.

mucha preparación, puesto que requiere una renovación constante tanto a nivel de los objetivos como a nivel de los contenidos, metodología, recursos didácticos, etc.

En esta investigación, hemos querido estudiar las recurrencias que se observa en lo que se refiere a los recursos y a las estrategias didácticas utilizadas durante el análisis de textos, puesto que este último representa el instrumento más empleado en una sesión de clase.

Para esto, partimos del hecho de que siendo el análisis de textos un elemento indispensable en la enseñanza-aprendizaje de esta formación universitaria en Francia, resultaría interesante establecer si existe o no una relación estrecha entre las estrategias didácticas y los discursos que se encuentran en los textos escritos o iconográficos. Así, hemos organizado nuestra investigación en tres etapas, primero, tratamos de definir lo que entendemos por discurso textual. Luego, lo que comprendemos por recursos y estrategias didácticas, para terminar estableciendo la relación entre ambos dominios, a través de ejemplos concretos.

Si bien las conclusiones a las que hemos llegado son aún restrictivas, pensamos que se trata de una primera aproximación que puede servir de base para trabajos futuros en los cuales se presente un análisis más cuantitativo sobre esta temática.

2. El discurso textual

Primeramente hay que precisar que los primeros en utilizar la palabra *Discurso* fueron aquellos investigadores interesados en estudiar la relación entre el pensamiento y el lenguaje, como es el caso de los investigadores del enfoque psicolingüístico y del enfoque psicossistémico de Gustave Guillaume, Bernard Pottier, Patrick Charaudeau, entre otros.

Dentro de un concepto muy amplio, el discurso designa “el modo de apropiarse del lenguaje” y dentro de este concepto encontramos consideraciones no propiamente lingüísticas, sino sociales, culturales y actitudinales. De este modo, cuando se analiza el discurso de los textos escritos e/o iconográficos, podemos obtener información sobre recuerdos, conocimientos adquiridos, sobre valores de juicio, sobre un contexto social particular. Christine Barré-De Miniac refiriéndose al proceso de la escritura y con él del discurso escrito identifica este acto como “[...] un lieu d’organisation et de réorganisation, de mobilisation et construction de connaissances, sur elle-même et sur le monde”.²⁴ (Barré-De Miniac: 2000: 33).

²⁴ Traducción: “[...] un lugar de organización y reorganización, de movilización y construcción de conocimientos sobre ella misma y sobre el mundo”: Barre-De Miniac, Christine. *Le rapport à l’écriture, aspects théoriques et didactiques*, Paris: Presses Universitaires du Septentrion, 2000: 33.

³ De Vega, Manuel y Cuestos, Fernando. «Los desafíos de la psicolingüística». En *Psicolingüística del español*, Madrid: Trotta, 1999: 26.

Ahora bien, las investigaciones psicolingüísticas nos otorgan informaciones pertinentes para comprender las facilidades o dificultades con respecto a los procesos de comprensión y producción de las estructuras lingüísticas de una lengua extranjera. Para esto, comienzan estableciendo el paralelo entre la adquisición de la lengua materna con la extranjera. Por ejemplo, Manual de Vega y Fernando Cuetos nos informan que el proceso de comprensión del lenguaje comienza con:

[...] el análisis de los estímulos físicos que llegan a nuestros sistemas sensoriales (ondas acústicas en el lenguaje oral y estímulos visuales en el escrito) con el fin de identificar las unidades lingüísticas básicas (fonemas o grafemas). Una vez identificadas estas unidades (o probablemente al mismo tiempo que se van identificando), comienzan a funcionar los procesos de reconocimiento de las palabras (léxico mental). Reconocidas las palabras, es necesario averiguar la relación que mantienen con las otras palabras que componen la oración, pues es en la oración donde radica el mensaje, ya que las palabras aisladas no proporcionan ninguna información. Finalmente, viene el proceso de extracción del mensaje de la oración y su integración en los conocimientos previos.²⁵

y, si hacemos un paralelo con el proceso de comprensión en la lengua meta, las investigaciones al respecto ponen de relieve que este proceso será aún más lento, puesto que el estudiante tendrá que identificar otros nuevos fonemas o grafemas no aún automatizados en su conciencia y, según el ritmo y las capacidades fisiológicas de cada uno, el proceso de comprensión se verá o no afectado (Bouton: 1974, Gaonac'h: 1991, Barrera Linares y Fraca de Barrera: 1991). En todo caso, lo que se tiene que llegar a obtener en esta primera etapa, ya sea en la lengua materna como en la extranjera, es el reconocimiento del significado del discurso.

En lo que concierne el proceso de la expresión/producción, Manual de Vega y Fernando Cuetos declaran:

[...] el hablante (o escritor) comienza por tener una intención comunicativa, y a continuación planifica el mensaje que pretende transmitir; para lo cual activa algunos de sus conocimientos. Después selecciona la estructura sintáctica más adecuada para expresar ese mensaje. A partir de las características semánticas y sintácticas ya especificadas hasta ese momento, el hablante selecciona en su léxico mental las palabras que mejor encajan en la estructura ya construida para expresar el mensaje planificado. El paso final consiste en ejecutar los programas motores destinados a producir los fonemas (o grafemas si se trata del lenguaje escrito) correspondientes a esas palabras. El esquema funcional de la producción se complica algo más, si tenemos en cuenta que durante la articulación del habla, el hablante escucha - y comprende - lo que dice, lo cual afecta de algún modo lo que está diciendo o va a decir a continuación. Es decir, que la comprensión realimenta al sistema de producción del lenguaje, mientras que la comprensión no tiene una realimentación equivalente: comprendemos sin "re-producir" lo que comprendemos.²⁶

Esta descripción resulta interesante en la medida que podemos imaginar la misma situación en la expresión/producción de la lengua extranjera, pero con toda una gama de niveles, desde los principiantes hasta los que han logrado generar automatismos propios en la

²⁶ *Ibid.* p. 27.

lengua extranjera. Estos últimos corresponden al nivel lingüístico superior y con los cuales el nivel de comprensión y expresión se desarrollaría tal como se presentase en la lengua materna.

Ahora bien, estos procesos (comprensión y expresión) que deberán enfrentarse, primero, al reconocimiento de la imagen (en el caso de textos iconográficos), segundo, al reconocimiento de los aspectos fonológico, lexical, sintáctico y semántico de la organización textual (en el caso de los textos escritos), tendrán que completarse con una representación cognitiva de los eventos, de las acciones, de los personajes y, en particular, de la situación que evoca el texto.

Los estudios de Jean-Paul Bronckart (1994) han puesto de realce que cuando se analiza la organización del discurso ya sea en los textos escritos o iconográficos, se encuentra, por una parte, una situación extra lingüística que se enmarca dentro de un espacio referencial, de producción y de interacción social. El primero corresponde a las representaciones cognitivas que el individuo ha construido a partir de su medio físico y social; se trata de representaciones presentes en la memoria a largo plazo como las nociones, relaciones, esquematizaciones y los planes mentales. El segundo concierne más particularmente a las indicaciones del discurso en lo que se refiere el espacio, el tiempo, las relaciones de interlocución o coproducción y la producción lingüística del productor o locutor. Por último, el tercero, el espacio de la interacción social, estudiará todos los aspectos del entorno social que contribuyen a modificar y estructurar el discurso. Así, se tendrá en cuenta al enunciador, al destinatario, a la intención comunicativa, al lugar social e institucional (Bronckart: 1994: 26-30).

Si todos estos aspectos contribuyen a hacerse una primera representación sobre el texto, la segunda parte del análisis, estudia la construcción de imágenes que se desprenden de él, dado que esta etapa es clave para que el individuo consiga comprender la organización textual del discurso. Según P. Coirier, D. Gaonac'h y J.M. Passerault (1996), los conectores, las anáforas, el sistema de puntuación y la temática del texto ayudarían al lector, desde el punto de vista psicolingüístico, a identificar las diferentes imágenes textuales.

Por otra parte, la organización textual conduce al reconocimiento de diferentes tipos de textos que corresponden en realidad a diferentes actividades cognitivas reconocidas en los textos mismos. Así, William Brewer (1980: 221-239) reconoce que existen tres grandes grupos de las estructuras cognitivas y comunicativas del discurso que identifican tres grandes tipos de textos como los textos informativos/descriptivos, narrativos y de exposición; dándose la posibilidad de que en un solo texto encontremos estas tres grandes clasificaciones. Lo importante será, desde el punto de vista didáctico, reconocer la estructura más predominante para poder establecer estrategias didácticas coherentes a un tipo de discurso, lo que nos obliga, primero, a situar lo que se entiende por recursos y estrategias didácticas y ver, luego, la posición que ocupa el análisis del discurso en estos campos.

3. Los recursos y las estrategias didácticas

Dentro del contexto de la enseñanza-aprendizaje en el cual el alumno ocupa el lugar central de la actividad educativa, encontramos varios elementos que van a contribuir al desarrollo del aprendizaje, ya sea en la lengua materna como en la lengua extranjera. Se trata, entre otros factores, de los recursos y de las estrategias didácticas empleados por el profesor para cumplir con sus objetivos disciplinarios y didácticos.

Entendemos por *recursos* todos aquellos materiales físicos, lúdicos o virtuales que nos permiten llevar a cabo nuestras acciones didácticas. Así, podemos encontrar desde los materiales básicos utilizados en la enseñanza como el manual o libro, la pizarra, hasta aquéllos cuyos avances tecnológicos podrían facilitar la labor del docente como los ordenadores, la pizarra magnética, la pizarra blanca, entre otros medios audiovisuales (Pastiaux, 2006: 16, 17).

En esta investigación, los textos escritos e iconográficos constituyen nuestros materiales y recursos principales para trabajar la comprensión y expresión del español. Estos materiales exigen un aprendizaje altamente cognitivo y nuestro trabajo consistirá en examinar su relación con las estrategias didácticas. En cuanto a estas últimas, hacemos nuestra la definición dada por Gabriel Pinto Cañon, Flores Chávez, Liu Yunqui y al., quienes las definen como “[...] construcciones lógicas pensadas para orientar el aprendizaje y la enseñanza de las competencias en los diversos niveles educativos [...]” (2005: 37). Según ellos, éstas deben planificarse con flexibilidad considerando la estructura de cada competencia que se pretende formar.

A través del tiempo, las estrategias didácticas se desarrollaron según los diferentes enfoques didácticos y pedagógicos. Podemos citar, en el caso del aprendizaje de la lengua extranjera en Francia, el posicionamiento del método directo, a comienzos del siglo veinte, pasando por el enfoque audiovisual, el audio lingual, funcional, nocional, comunicativo, el de proyectos y la accional, hasta finales del siglo veinte (Puren, 1988).

Gracias a estos aportes, el profesor contó y cuenta en la actualidad con diferentes principios didácticos que le ayudan a encaminar la enseñanza-aprendizaje de forma adecuada, según el contexto en que se encuentre. Por ejemplo, analizando los manuales escolares de la enseñanza del Español Lengua Extranjera (ELE) y los del Español con Fines Específicos (EFE) observamos que se proponen, en estos últimos, una secuencia de actividades didácticas en relación con el mundo profesional la cual deberá responder a una tarea final esperada (Lola Martínez, María Lluïsa Sabater, 2008: 4). Con respecto a los primeros, notamos que los manuales precisan en general que debe darse énfasis al aspecto comunicativo. En este sentido, las estrategias propuestas buscan establecer cuestionamientos, presentar estudio de casos, juegos de roles (Virgilio Borobio, Ramón Palencia, 2009: 3). En suma, se trabaja diferentes

acciones que le ayudarían al alumno a desarrollar las competencias comunicativas adecuadas (la comprensión y expresión escrita y oral y la interacción oral).

De este modo, de acuerdo a lo expuesto, los recursos y las estrategias didácticas constituyen los elementos claves para cumplir con nuestros objetivos pedagógicos y didácticos y, sin los cuales, no podría llevarse a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. Confrontación entre las estrategias didácticas y los discursos textuales

3.1. Estrategias didácticas

Según la evolución de diferentes métodos de la enseñanza-aprendizaje a los cuales hicimos mención más arriba, se crearon acciones centradas, ya sea en el contenido, en el profesor o en el propio alumno. Actualmente se reconoce que es la tercera opción la que produjo mejores resultados puesto que generó aprendizajes significativos, reforzando igualmente la memorización. Gabriel Pinto Cañon, Flores Chávez, Liu Yunqui y al., nos informan, en cuanto al sistema universitario se refiere, que hoy en día “en las universidades más destacadas se promueve un cambio de cultura en la organización de la enseñanza centrada en el alumno” (2005: 37).

Al ubicarse nuestro trabajo en el análisis del discurso de diferentes textos, tenemos que reconocer que su estudio corresponde a un aprendizaje de tipo cognitivo y, por consiguiente, nuestro enfoque metodológico se centrará tanto en el contenido (análisis de textos) como en el alumno (su aprendizaje). Frente a esto, nuestra función como profesor correspondería a cumplir el papel de guía, orientador y tendría que potenciar los esfuerzos visibles de los estudiantes para la adquisición del aprendizaje (*Ibid*: 37).

Ahora bien, junto al reconocimiento de estos dos aspectos (aprendizaje cognitivo y función del profesor) se plantea la creación y adecuación de las estrategias didácticas. ¿Qué tipo de estrategias serían las más adecuadas?

En nuestra labor educativa desde hace varios años en diferentes contextos de enseñanza (primaria, secundaria, superior) y, en las últimas décadas en el contexto universitario en Francia, una posición ecléctica a nivel didáctico y pedagógico de diferentes teorías y enfoques metodológicos, nos ha enriquecido mucho en cuanto a la planificación de nuestras estrategias didácticas. Se trata de la posición teórica del psicopedagogo norteamericano, Robert Gagné (1983), quien supo conciliar las diferentes posiciones teóricas y prácticas de las grandes corrientes didácticas como la conductista, la cognitiva, la socio histórica, la constructivista, etc.

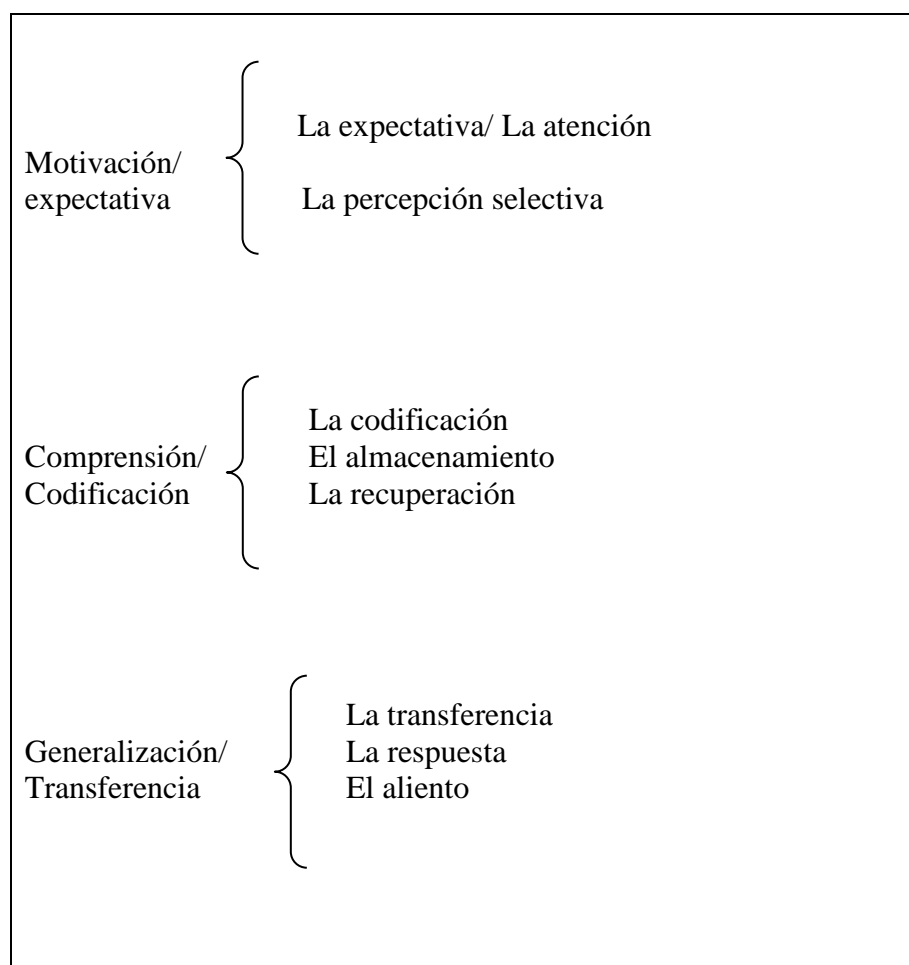
Robert Gagné reconoce que existen procesos psicológicos del aprendizaje que deberían ser reconocidos por todo profesor implicado en el cumplimiento de sus objetivos. Este reconocimiento y su puesta en práctica generarían, según él, el aprendizaje auténtico.²⁷

Los procesos psicológicos corresponden a los procesos internos de aprendizaje que el autor los ha identificado bajo las denominaciones de *la expectativa, la atención, la percepción selectiva, la codificación, el almacenamiento, la recuperación, la transferencia, la respuesta y el aliento*. A éstos corresponderían establecer procesos externos del aprendizaje, es decir, establecer procesos de enseñanza llamados *la motivación, la comprensión, la adquisición, la retención, la rememoración, la generalización, la acción y el refuerzo*. En nuestra práctica docente hemos agrupado estos ocho procesos internos y externos en tres ejes solamente (*la motivación/la expectativa, la comprensión/la codificación, la generalización/ la transferencia*), puesto que hemos observado que los otros cinco procesos, se efectúan simultáneamente en la práctica y son difíciles de separarlos en las acciones didácticas. De forma esquemática, según nuestra experiencia, la distribución de los procesos internos y externos de la enseñanza-aprendizaje²⁸ serían los siguientes:

²⁷ Este autor ha identificado cinco dominios de aprendizaje: tres cognitivos (Información verbal, habilidades intelectuales, estrategias cognitivas), uno actitudinal (dominio afectivo) y otro motor (habilidades motoras). R. Gagné, basándose en el aporte de la teoría cognitiva, ha reconocido que en el dominio de las habilidades intelectuales existen procesos intelectuales desde los más simples, como la identificación y discriminación, hasta los más complejos, como el proceso de establecer reglas o estrategias intelectuales para resolver un problema (ver Gagné, Robert. "Domains of learning". En *Interchange*, Canada-Toronto, Ontario, Institute for Studies in Education, volumen 3, n°1, 1972: 1-8).

En la práctica educativa se tendría que determinar cuál es el dominio de aprendizaje y qué procesos cognitivos, actitudinales o motores encierra nuestra temática para determinar nuestras estrategias educativas.

²⁸ Hemos incluido un guión entre los términos: enseñanza, aprendizaje, para mostrar la relación de interdependencia que existe entre los dos procesos.



La pregunta que nos planteamos ahora es ¿Cómo a partir del reconocimiento de un tipo de discurso en el análisis de textos escritos o iconográficos organizamos nuestras estrategias didácticas siguiendo los principios pedagógicos y didácticos de Robert Gagné? ¿Cualquiera sea la organización del discurso textual se propondría una sola secuencia de estrategias didácticas o cambiará en función de ésta? Tratemos de responder a estas preguntas en el siguiente apartado.

3.2. *El discurso textual y las estrategias didácticas*

Con el fin de poder mostrar primero nuestro procedimiento de análisis, vamos a trabajar diferentes pasajes cortos del discurso de cuatro textos²⁹: dos escritos y dos iconográficos. Con ellos intentaremos dar una visión de lo que podría aplicarse en una sesión de clase.

Estos textos han sido estudiados recientemente con una clase de Master 1. En este curso, los estudiantes poseen en general el nivel B2³⁰ según las competencias lingüísticas reconocidas

²⁹ Se presenta en anexo los textos escritos en su versión completa. Estos han sido estudiados durante tres sesiones de clase de una hora.

³⁰ En teoría los estudiantes de un curso de Máster /ELE deberían poseer el nivel C1 o C2, pero, dada la organización de esta formación en mi establecimiento actual, podemos encontrar dentro de un grupo diferentes niveles (A1, B1, B2, C1 y C2), puesto que su inscripción en este curso se hace en función de su año académico y

por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Cabe resaltar que nuestro trabajo consistió en analizar la organización textual, es decir, examinar la situación que evoca el texto, su temática, el papel de los personajes, su cohesión,...pasando primero por un estudio propiamente lingüístico tal como lo proponen los autores arriba mencionados (Bronckart, 1994, P. Coirier, D. Gaonac'h y J.M. Passerault, 1996). Por otra parte, la distinción dada por Brewer (1980) de diferentes tipos de textos, según los diferentes discursos, nos sirvió de guía para poder establecer la relación entre éstos y las estrategias didácticas utilizadas.

a. *Primer texto*

Vicky Peña es María Moliner

Qué barbaridad. Vicky Peña no es Vicky Peña en el *Romea*, sino la mismísima María Moliner (1900-1981), una metamorfosis entre actriz y personaje que hace de *El Diccionario*, sorprendente primera obra de Manuel Calzada (dirigida por José Carlos Plaza), una fiesta de la interpretación. Hay verdad por todos sitios, nada de divismo ni de impostura, y todos los esfuerzos van dirigidos a explicar una historia que nos cautiva desde el principio.

Peña, acompañada por Helio Pedregal (médico de Moliner) y Lander Iglesias (marido), da cuerpo y voz a una bibliotecaria obstinada, obsesiva, que dedica su vida a corregir los errores (“los círculos viciosos”) que detecta en la Academia (los mismos académicos rechazarían su candidatura años después). La lengua sirve para comunicarse, y un diccionario ha de ser para todos, amigos y enemigos. Un diccionario es un puente contra la barbarie.³¹

A continuación pasamos a mostrar ciertos puntos que hemos destacado con los estudiantes desde el punto de vista del análisis del discurso. Utilizaremos las mismas pautas (análisis del discurso, estrategias didácticas, observaciones) para la presentación de los siguientes textos.

a.1. *Análisis del discurso*

Observamos en el discurso de estos dos párrafos expresiones de admiración (*Qué barbaridad*), de información ([...] *una metamorfosis entre actriz y personaje [...] que hace de El Diccionario, sorprendente primera obra de Manuel Calzada (dirigida por José Carlos Plaza) [...]*), de argumentación (*La lengua sirve para comunicarse, y un diccionario ha de ser para todos, amigos y enemigos. Un diccionario es un puente contra la barbarie*) y, en su conjunto, las palabras muestran el compromiso del narrador con el evento del discurso. Por

no en función de su nivel lingüístico. Por ahora, no se establecen pruebas de entrada para poder posicionar a los alumnos según sus competencias lingüísticas. De ahí que se trabaje con grupos heterogéneos.

³¹ Sacado de *La Vanguardia*, sábado 19 de enero 2013, <http://www.lavanguardia.com/escenarios/20130119/54362033706/vicky-pena-maria-moliner.html>

ejemplo, cuando escoge el pronombre admirativo *Qué*, cuando afirma *Hay verdad, nada de divismo ni de impostura, nos cautiva desde el principio*, y a través del uso de metáforas y adjetivos *una fiesta de la interpretación, sorprendente primera obra*.

Así tenemos ante nosotros unos párrafos llenos de expresividad muy bien comprendidos por nuestros estudiantes de español lengua extranjera nivel B2. A nivel de la corrección lingüística, mostramos algunos errores de puntuación como el olvido de los signos de admiración en la frase *¡Qué Barbaridad!* Más tarde, se invita a reflexionar sobre la denotación de las palabras y las construcciones sintácticas como *bibliotecaria obstinada, obsesiva, un diccionario es puente contra la barbarie*. Así, observando la implicación del narrador en la descripción de los hechos, sacamos como conclusión que se trata de un texto de carácter expositivo cuya organización textual focaliza a un personaje (María Moliner), al cual identifica desde la primera línea por medio del sintagma nominal *mismísima María Moliner*.

a.2. Estrategias didácticas

Tratándose de un texto de carácter expositivo al presentar un discurso cargado de argumentaciones, las estrategias didácticas deberían desarrollar, primeramente, la comprensión del texto para dar paso, luego, a la expresión, reflejo de las diferentes interpretaciones que obtendremos sobre la temática (Bronckart, 1994, P. Coirier, D. Gaonac'h y J.M. Passerault, 1996). Así, nuestras actividades didácticas tendrían que ubicarse principalmente dentro del desarrollo de las estrategias cognitivas.³²

Ahora bien, tomando en cuenta los procesos internos y externos de los procesos de la enseñanza-aprendizaje propuestos por R. Gagné y relacionándolos con el dominio cognitivo³³, las siguientes actividades constituyen una muestra de lo que solemos proponer en una sesión de clase. En esta muestra destacamos los puntos claves propios a nuestro trabajo: el contenido (análisis del discurso), la función del profesor y el aprendizaje del alumno.

Motivación/
Expectativa { El profesor presenta un corto reportaje sobre la obra de teatro de Manual Calzada. Previamente el profesor propone la tarea de identificar la temática de ese reportaje y dar comentarios sobre lo visto y escuchado.³⁴

³² Según Robert Gagné, las actividades que generan razonamientos o cuestionamientos se ubican dentro del aprendizaje de las estrategias cognitivas. Ver nota n°5: 9.

³³ Ver nota n°5: 9.

³⁴ En esta etapa de la *motivación*, se observa que el profesor cumple la función de guía al proponer el descubrimiento de la temática sobre un documento audiovisual (ej.: un reportaje televisivo).

Comprensión/ Codificación	<p>Los estudiantes leen por turno el título y los párrafos. El profesor plantea preguntas para comprobar la comprensión de las construcciones sintácticas y la significación de las palabras. Los estudiantes parafrasean las ideas principales de los párrafos.³⁵</p>
Generalización/ Transferencia	<p>Frente a ciertas afirmaciones y metáforas (<i>un diccionario es un puente contra la barbarie, una fiesta de la interpretación</i>), los alumnos expresan sus comentarios e interpretaciones personales Se busca establecer un debate y llegar a un consenso sobre las diferentes interpretaciones.³⁶</p>

Observaciones:

En estas acciones didácticas se observa que, para desarrollar el aprendizaje cognitivo de un texto/discurso de carácter expositivo, el profesor deberá reflexionar previamente sobre los recursos que tendrá que utilizar para llegar a motivar a los estudiantes sobre la temática. Asimismo, las actividades más recurrentes se centran en hacer preguntas, primero, sobre la significación de las palabras y las diferentes construcciones sintácticas. Segundo, notamos la puesta en práctica de debates con los cuales se llega a un consenso.

b. Segundo texto

Francia desmanteló 128 campamentos ilegales de gitanos y expulsó a 977 en un mes

Francia desmanteló 128 campamentos ilegales de gitanos y expulsó a 977 de sus ocupantes en un mes, según el balance que hoy ofreció el Ministro del Interior, Brice Hortefeux, quien aseguró que la ofensiva sigue adelante.

Los resultados son conformes al compromiso del presidente galo, Nicolás Sarkozy, cuando el pasado 28 de julio anunció el desmantelamiento de la mitad de los campamentos ilegales en territorio francés en el plazo de tres meses, explicó el Ministro en rueda de prensa junto al titular de Inmigración, Eric Besson, y al secretario de Estado de Asuntos Europeos, Pierre Lellouche.

“No hacemos más que aplicar las leyes en vigor”, dijo el ministro del Interior antes de incidir en que “el Gobierno dice lo que hace y hace lo que dice”. Las operaciones

³⁵ Se trabaja exclusivamente la comprensión del texto. Los alumnos cumplen una función activa en su aprendizaje al ser ellos mismos quienes ejecutan las diferentes actividades (lectura, construcción de frases, parafrasear las ideas principales, etc.).

³⁶ Se busca profundizar el tema dando opiniones personales. Según R. Gagné, se trata de una actividad necesaria para reforzar la memorización del conocimiento.

de evaluación y desmantelamiento de campamentos ilegales “van a seguir porque son legítimas y necesarias”, agregó.³⁷

b.1. Análisis del discurso

En los tres párrafos notamos que los sujetos y predicados de las frases se identifican sin ninguna dificultad dado que ocupan la posición sintáctica acostumbrada en los enunciados³⁸; es decir, primero se encuentra el sujeto y, luego, el predicado (*Francia desmanteló 128 campamentos, [...] los resultados son conformes al compromiso del Presidente galo, [...] las operaciones de evacuación [...] van a seguir [...]*). En el caso que hubiera inversiones, éstas guardan la norma en las construcciones sintácticas (“*No hacemos más que aplicar las leyes en vigor*”, dijo el ministro del Interior antes de incidir en que “*el Gobierno dice lo que hace y hace lo que dice*”).

En general, los estudiantes universitarios comprenden sin dificultad la denotación de los términos, puesto que tanto el español como el francés pertenecen a las lenguas romances y comparten, por consiguiente, semejanzas en las raíces lexicales, lo que favorece la interpretación de la significación de los enunciados (“*Francia desmanteló/La France a démantelé, “Los resultados son conformes”/ Les résultats sont conformes*”). Sin embargo, ciertas palabras y construcciones sintácticas necesitarían ser traducidas para evitar pérdida de tiempo en cuanto a la comprensión del discurso (*balance/bilan, plazo/délai, incidir/faire mention de, seguir, adelante/continuer*). Por otro lado, no se observan muchas figuras de estilo como las metáforas, elipses o anáforas; al contrario, en cada párrafo el narrador busca describir la situación de manera objetiva, evitando las opiniones personales y limitándose simplemente a citar lo dicho por los personajes a través del uso de comillas o terminando los enunciados con frases aseverativas: “aseguró”, “agregó”, “dijo”, etc.

Así, estas características del discurso nos remiten a un texto informativo/descriptivo que necesita ante todo identificar y discriminar los eventos del texto, los personajes y la temática.

b.2. Estrategias didácticas

Según el tipo de discurso expuesto más arriba, tratamos de establecer ciertas estrategias didácticas que se encuentren siempre dentro del dominio cognitivo:

³⁷ Sacado de: La Vanguardia.com, 30 de agosto 2010, <URL>: <http://www.lavanguardia.com/internacional/20100830/53992490275/francia-desmantelo-128-campamentos-ilegales-de-gitanos-y-expulso-a-977-en-un-mes.html>

³⁸ En este artículo utilizaremos los términos de *enunciado* y *frase* como constituyentes del discurso que, si bien los representantes de diferentes corrientes lingüísticas defienden sus diferencias, en este artículo, los utilizaremos como términos similares que conllevan a expresar una idea completa o no del significado global del discurso. Esto con el fin de evitar la redundancia en su uso dentro de nuestras explicaciones.

Motivación/
Expectativa { El profesor pide a los estudiantes exponer lo que entienden por inmigración/emigración.
El profesor plantea el objetivo de identificar la significación de estos dos términos en el discurso e invita a parafrasear la temática.³⁹

Comprensión/
Codificación { Por turnos los estudiantes leen el título y los párrafos.
El profesor propone la traducción de ciertos enunciados.
El profesor anota la idea o las ideas principales de los párrafos estudiados.⁴⁰

Generalización/
Transferencia { Los estudiantes plantean preguntas y dan comentarios sobre el caso.
Los estudiantes construyen en grupo un resumen de los dos párrafos y establecen, según los eventos del texto, si se trata del caso de la emigración o de la inmigración.⁴¹

Observaciones:

Las actividades escritas y orales buscan, a través de las reformulaciones de las ideas principales, reforzar el conocimiento y uso de las estructuras sintácticas. Esto con el objetivo de profundizar, ante todo, la comprensión de la organización textual. En suma, se trata de

³⁹ El profesor comienza solicitando a los estudiantes que presenten una definición sobre la emigración/inmigración y propone una tarea final que se tendrá que cumplir después de haber realizado diferentes actividades (lectura del texto, traducción de términos, identificación de las ideas principales, expresión de sus ideas personales, etc.). De esto se deduce que existe una preparación previa de todas las actividades que se tendrán que realizar durante la sesión de clase.

¹⁵ En este proceso, el profesor acompaña a los alumnos en la ejecución de las actividades propuestas.

⁴¹ Vemos en este último proceso el cumplimiento de la tarea final que en realidad puede darse durante una sesión de clase, como en dos o en tres; todo depende del ritmo de la clase y de la organización del tiempo de trabajo. Es decir, si se dispone de una hora o dos horas para una sesión de clase.

actividades reproductivas (hacer síntesis de las ideas principales, parafrasear los eventos del discurso, reformular las frases, etc.).

c. Tercer texto⁴²

Document 2



Affiche d'une campagne de l'organisation Caritas, parue en 2004, <http://www.caritas.es>

Document 3



ROMEUE, ELPAIS.com, 04/01/2008

c.1. Análisis del discurso

De estos dos documentos iconográficos (*document 2*, *document 3*), estudiaremos principalmente sus enunciados, apoyándonos en ciertos casos en las imágenes que acompañan a éstos. Así destacamos dos frases:

- *Los dos viven en la calle, pero sólo uno es de piedra*
- *¿Y cómo me lo voy a montar este año si el pasado ya vivía muy por encima de mis posibilidades?*

⁴² Estos dos documentos fueron sacados del sitio <http://www.education.gouv.fr/cid4927/sujets-des-epreuves-admissibilite-rapports-des-jurys.html>. Se trata de documentos que han sido propuestos durante el examen de las oposiciones en 2009 y que el Ministerio de la Educación Nacional de Francia los presenta como ejemplos de las pruebas orales.

El primer documento (*document 2*), presenta un enunciado corto en el cual encontramos una afirmación (*los dos viven en la calle*), seguida de un enlace de oposición (*pero*) y otro enunciado (*sólo uno es de piedra*). Además en el documento existen imágenes y otros significantes que nos informan sobre el autor (*Caritas*) y el objetivo del texto (actuar en el *Día de los sin techos*).

Su enunciado utiliza el tiempo del presente y todas las palabras son muy conocidas por los estudiantes de un nivel B2. Entonces, lo que se busca es dialogar sobre la o las diferentes interpretaciones de la frase, apoyándonos en las imágenes del texto. Por ejemplo, con la palabra *piedra*, se establece la relación entre la imagen de la estatua a la izquierda y el rostro del hombre a la derecha quien manifiesta una expresión de dureza. Enseguida, se describe el texto en su globalidad y, a través de la denotación de los términos, se propone una o varias interpretaciones del enunciado.

Así, este documento con una sola frase es representativo de un texto argumentativo puesto que el narrador presenta un enunciado que tiene que argumentarse observando todos los “signos” (imágenes) que lo rodean. Por otro lado, el enunciado invita al lector a plantearse preguntas sobre la significación de la imagen y, al tratar de responderlas, tendrá que argumentar sus ideas.

En lo que se refiere al segundo documento, nos encontramos frente a la formulación de una pregunta que encierra a su vez una expresión coloquial (*me lo voy a montar*). Esta última, se tendrá que explicársela a los alumnos, puesto que no todos han tenido la oportunidad de enfrentarse con este tipo de lenguaje.

Por otro lado, la imagen del texto ayuda a comprender la pregunta planteada y a descubrir el significado de “*vivir por encima de mis posibilidades*”. Además, el hecho de informar sobre la trayectoria de Carlos Romeu, humorista dibujante-autor del documento, ayuda a identificar el objetivo del dibujo y a poder formular diversas interpretaciones sobre su temática. Así, entre las propuestas y más discutidas, tenemos aquéllas que establecía el vínculo entre la crisis económica española y la extrema pobreza de cierta población. Vemos entonces que este documento con un enunciado muy corto (dos frases) genera un discurso oral muy activo entre los participantes al exigir diferentes interpretaciones sobre la temática.

c.2. *Estrategias didácticas*

Las estrategias didácticas que hemos utilizado para este documento son las siguientes:

*Primer documento*⁴³

Motivación/
Expectativa { Con la ayuda del profesor, los alumnos describen la imagen del documento.
Se anotan las palabras que encierran sustantivos y adjetivos desconocidos por los estudiantes.
El profesor invita a interpretar el enunciado de la imagen.⁴⁴

Comprensión/
Codificación { Se establece la relación entre los términos estatua y piedra.
Se establece el enlace entre vivir en la calle y la dureza de los sentimientos.
Se reflexiona sobre el hecho del por qué la estatua y el hombre se representan en la imagen a un mismo nivel.⁴⁵

Generalización/
Transferencia { Se anotan las diferentes interpretaciones del enunciado.
Se establecen similitudes entre la dureza de los sentimientos del hombre actual y la frialdad frente a los hechos.
Se invita a la reflexión sobre las diferentes actitudes frente a la pobreza, redactando un comentario escrito para la siguiente clase.⁴⁶

Observaciones:

Existen tres acciones recurrentes en este documento: se establecen relaciones y comparaciones, se reflexiona sobre diferentes hechos y se invita a proponer sus interpretaciones sobre la temática.

Por otro lado, esta temática resultó interesante para la mayoría de los estudiantes, puesto que, como ellos lo afirmaron, se debatió sobre un hecho actual, poco estudiado y discutido en una clase de lengua en la universidad.

⁴³ Se trata del « Document 2 », puesto como título en el texto iconográfico.

⁴⁴ En esta primera etapa de la motivación que busca que los alumnos descubran por ellos mismos el léxico y con éste puedan proponer ciertas interpretaciones sobre la temática.

⁴⁵ Todas estas actividades buscan la reflexión sobre las imágenes y los enunciados, estableciendo comparaciones entre sus diferentes connotaciones.

⁴⁶ Se busca implicar a los estudiantes en la reflexión, invitándoles a expresar sus propios comentarios.

movimientos.
Expectativa

Los alumnos describen a los personajes del dibujo y sus Motivación/
Se anotan las palabras nuevas.
Un alumno lee la pregunta de la imagen.
El profesor invita a reflexionar sobre el sentido de esta pregunta.⁴⁸

Comprensión/
Codificación

El profesor aclara la expresión coloquial “*me lo voy a montar*”.
El profesor plantea preguntas para ayudar a comprender la ironía del cuestionamiento del personaje (ex.: ¿Quién plantea la pregunta? ¿A tipo de clase social pertenece? ¿Cuál es su situación económica, según la imagen del dibujo?, etc.).
Se reflexiona sobre la crisis económica en la sociedad actual de España a través de ejemplos e informaciones dadas por los propios alumnos.⁴⁹

Generalización/
Transferencia

Se trata de llegar a un consenso sobre la temática del discurso.
Se dan ejemplos reales y conocidos por los estudiantes sobre la situación económica actual en España.
Se compara con la situación económica actual en Francia.
Se deja como deber, la redacción de un comentario sobre el documento.⁵⁰

Observaciones:

Aunque se trate aparentemente de un discurso simple: una pregunta y dos personajes, la actividad cognitiva de este documento extremadamente argumentativo requiere el conocimiento

⁴⁷ Se trata del « Document 3 » puesto como título en el texto iconográfico.

⁴⁸ Tanto los alumnos como el profesor participan en el descubrimiento del léxico y de las pistas que puedan encaminar a comprender el porqué de la pregunta formulada por uno de los personajes (ej.: descripción de su vestimenta).

⁴⁹ Con el fin de encaminar el razonamiento hacia la comprensión de ciertas formulaciones, el profesor modera la participación, planteando interrogantes y sintetizando las ideas expuestas por diferentes alumnos.

⁵⁰ El profesor modera el debate, dando la palabra a los participantes, estableciendo el tiempo para cada intervención y proponiendo actividades suplementarias para profundizar aún más la reflexión (ej.: redactar un comentario sobre un texto complementario a la temática, dado por el profesor).

de un léxico adecuado para poder formular interpretaciones. Este estudio sólo podría aplicarse con un grupo de nivel B2 o C1.

A lo largo de las estrategias didácticas, se observa que las discusiones sobre las imágenes, los enunciados y los ejemplos dados por los propios alumnos forman un todo para despertar el interés sobre el estudio de un contexto social determinado.

4. Conclusión

En cuanto a la relación entre el discurso textual y las actividades didácticas, concluimos que:

- a nivel universitario, los textos que presentan figuras de estilo, como las metáforas, necesitan una participación activa del profesor para que los estudiantes puedan comprender, primero, las palabras y las construcciones sintácticas y, enseguida, sean capaces de formular sus opiniones y argumentar sus ideas. Para esto, las actividades como el diálogo entre el profesor y el alumno, entre ellos mismos, las preguntas abiertas y cerradas, los debates constituyen las acciones prioritarias para este tipo de discurso.
- en los textos de carácter informativo/descriptivo, las estrategias didácticas giran en torno a la identificación de la temática y de las ideas principales. Para esto, se recurre mayoritariamente a plantear preguntas cerradas y hacer que los estudiantes puedan reformular y hacer una síntesis de los eventos del discurso.

En relación con las estrategias didácticas, en particular con los procesos internos y externos de la enseñanza-aprendizaje, observamos que:

- en la etapa de la motivación/expectativa, el profesor ocupa una posición central. Actúa como un maestro de orquesta, sin el cual el grupo no podría existir y trabajar. En cambio, en las etapas de la comprensión/codificación y generalización/transferencia, si bien la intervención del profesor resulta indispensable, son los estudiantes quienes actúan constantemente, quienes construyen su reflexión y sacan conclusiones sobre lo estudiado.

En suma, podemos reconocer que los discursos textuales se enmarcan dentro del aprendizaje cognitivo y plantean al profesor crear estrategias didácticas de acuerdo a este dominio de aprendizaje y al tipo de discurso.

Si bien ciertas estrategias didácticas pueden aplicarse a diferentes discursos, se observa que hay una predominancia de una actividad sobre otra, como sucede en el caso de los discursos informativos/descriptivos y argumentativos. Con los primeros se requiere

prioritariamente crear actividades encaminadas a realizar síntesis y reformular frases, con el objetivo de trabajar la memorización, la comprensión del discurso textual y motivar, más tarde, a la expresión/producción oral. Con los segundos, se busca plantear cuestionamientos constantes (preguntas abiertas y cerradas) para ayudar a la profundización de las ideas y para que los alumnos puedan encontrar argumentos para defender su propia opinión frente a un tema preciso.

5. Bibliografía

Acevedo Nanclares, Jorge Iván y Font Moll, Vicenç. «Fenómenos relacionados con el uso de metáforas en el discurso del profesor: el caso de las gráficas de funciones». En *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, volumen 21, nº 3, 2003: 405-418.

Aguaded Gómez, José Ignacio y Sevillano García, María Luisa. « Medios, recursos didácticos y tecnología educativa ». En *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, Madrid: Pearson, nº 41, 2011: 215-216.

Barnes, Betsy K. «Apports de l'analyse du discours à l'enseignement de la langue». En *The French Review*, volumen 64, nº1, 1990: 95–107.

Barré-De Miniac, Christine. *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*, Paris: Presses Universitaires du Septentrion, 2000.

Barrera, Luis y Fraca de Barrera Lucía. *Psicolingüística y desarrollo del español*, Venezuela: Monte Ávila editores, 1991.

Baudino Virginia, De la Cruz Montserrat y Caino Graciela y al. «El análisis del discurso de profesores universitarios en clase». En *Estudios Pedagógicos*, nº 26, 2000: 9-23.

BESSE, Henri. «De la relative rationalité des discours sur l'enseignement/apprentissage des langues». En *Langue française*, volumen 82, 1989: 28p.

Borobio, Virgilio y Palencia Ramón. *Curso de Español para extranjeros. Nuevo-Intermedio*, Madrid: Grupo SM/ELE, 2002.

Bouton, Charles. *L'acquisition d'une langue étrangère. Aspects théoriques et pratiques, conséquences pédagogiques essentielles*, Paris: Editions Klincksieck, 1974.

Brewer, William. «Literary theory, rhetoric and stylistics: implications for psychology». En *Theoretical issues in reading comprehension. Perspectives from cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence and Education*, U.S.A.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1980 : 221-239.

Bronckart, Jean-Paul. *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Paris: Delachaux & Niestlé, 1994.

Cardona Moltó, María Cristina. «Atención a la diversidad estrategias organizativo-didácticas». En *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, nº 8-9, 1994: 79-94.

Coirier, Pierre, Gaonac'h, Daniel, Passerault, Jean-Michel. *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Paris: Armand Colin/Masson, 1996.

Consejo de Europa. *Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002.

Duffé Montalván, Aura Luz. *Théorie et pratique de l'enseignement-apprentissage de l'espagnol*, Allemagne, Editions universitaires européennes, 2 volúmenes, 2010.

Gagné, Robert. "Domains of learning". En *Interchange*, Canada-Toronto: Ontario, Institute for Studies in Education, volumen 3, nº1, 1972: 1-8.

Gagné, Robert y Briggs, Leslie. *La planificación de la enseñanza-sus principios*, México: Editorial Trillas, 1983.

Gaonac'h, Daniel. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris: Editions Didier, 1991.

García Fraile, Juan Antonio y Tobón, Sergio. «Estrategias didácticas para la formación por competencias». En *Cuadernos Unimetanos*, nº20, 2009: 16-18.

Martínez, Lola y Sabater, María Lluïsa. *Socios. Curso de español orientado al mundo del trabajo*. Barcelona: Difusión, 2008.

Pastiaux, Jean y Georgette. *Précis de pédagogie*, Paris: Nathan, 2006.

Pinto Cañon, Gabriel, Chávez, Flores, LIU Yunqui y JIANING, Xu. «El aprendizaje de química en niveles universitarios». En *Anales de la Real Sociedad Española de Química*, nº3, 2005: 37-43.

Pollet, Marie-Christine. *Pour une didactique des discours universitaires : étudiants et système de communication à l'université*, Bruxelles: De Boeck Université, 2001.

Puren, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris: Clé International, 1988.

Tarabay Yunes, Fany y León Salazar, Aníbal. «La argumentación como forma de comunicación en el discurso del profesor universitario ». En *Acción Pedagógica*, volumen 16, nº1, 2007: 136-142.

Schneuwly, Bernard y Dolz, Joachim. *Des objets enseignés en classe de français: le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*, France/Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

Vega de, Manuel y Cuetos, Fernando. «Los desafíos de la psicolingüística», *Psicolingüística del español*, Madrid: Trolta, 1999: 19-52.

6. Anexos

6.1. Texto 1:

Vicky Peña es María Moliner

La actriz catalana protagoniza en el *Teatre Romea* 'El diccionario', una obra sobre el amor a las palabras y a la libertad.

Qué barbaridad. Vicky Peña no es Vicky Peña en el Romea, sino la mismísima María Moliner (1900-1981), una metamorfosis entre actriz y personaje que hace de *El Diccionario*, sorprendente primera obra de Manuel Calzada (dirigida por José Carlos Plaza), una fiesta de la interpretación. Hay verdad por todos sitios, nada de divismo ni de impostura, y todos los esfuerzos van dirigidos a explicar una historia que nos cautiva desde el principio.

Peña, acompañada por Helio Pedregal (médico de Moliner) y Lander Iglesias (marido), da cuerpo y voz a una bibliotecaria obstinada, obsesiva, que dedica su vida a corregir los errores ("los círculos viciosos") que detecta en la Academia (los mismos académicos rechazarían su candidatura años después). La lengua sirve para comunicarse, y un diccionario ha de ser para todos, amigos y enemigos. Un diccionario es un puente contra la barbarie.

La pieza, con numerosos saltos hacia atrás y hacia adelante, se centra en los últimos años de la diccionarista, enferma, con demencia senil (pierde la memoria) y problemas de afasia. El médico que la atiende cree que su proyecto es, en realidad, un delirio, hasta que ésta le trae los dos ejemplares -casi 3.000 páginas- editados por Gredos.

Moliner, rota por la Guerra Civil, pasa los días, las décadas, zurciendo calcetines (una suerte de Aracne del siglo XX) y rellenando fichas. Ella, que había sido la responsable de redactar un plan nacional de bibliotecas para el gobierno republicano, es apartada de sus responsabilidades. Su marido, experto en física, pierde su cátedra cuando llegan al poder los fascistas. En ese silencio ("las palabras ya no nos pertenecen", lamenta) es donde Moliner se refugia para, matiz a matiz, ir levantando una obra descomunal.

No hay metáfora más cruel como la de una persona que, habiendo dedicado todas sus energías al cuidado del idioma, olvide y confunda términos y expresiones. Cuando ha de escribir su primer apellido, firmará Molière en vez de Moliner. Pero no es sólo drama, hay mucho humor y mucha comedia en el texto, combinando con inteligencia y respeto.

El personaje, sistemático y riguroso, intenta poner orden al caos de la lengua, al igual que su marido lo intenta con el universo. Por ello, repite que su diccionario es orgánico y que todas las definiciones han de hacer referencia al término que se quiere describir, a uno general, y a otro diferenciador (mujer/persona/hembra).

El diccionario, pues, es una historia de amor a las palabras, pero también a la importancia de la memoria (impresionante el test médico que Moliner confunde con un interrogatorio franquista). Una memoria viva, que se desplaza y se transforma. Es por este motivo que la protagonista repite una y otra vez que "un diccionario no se acaba nunca del todo".

La precisión casi patológica de Moliner (manda retirar de imprenta el diccionario para dedicar otro año a añadir etimologías) se combina con sus miedos (obliga al marido a salir al balcón a saludar a los vencedores) y, así, nos llega un personaje redondo, tremendamente humano. Su enorme fuerza de voluntad, su inclasificable perseverancia, no es una heroicidad, sino una lucha de alguien que ha tenido que renunciar -en público-a sus propios ideales.

Pocos excesos hay en *El diccionario* -condenado a ser uno de los éxitos de la temporada-, aunque la última conversación entre el doctor y la paciente se hace algo repetitiva e innecesaria. No importa. El discurso que María Moliner (o Vicky Peña, que uno se ha olvidado de quién es quién) no pudo pronunciar ante la Real Academia Española, ya que no le dedicó un sillón, es rescatado aquí para convertirse en un hermoso canto a

la libertad. La libertad, nos dice, no existe sin la idea asociada de responsabilidad. Esa es la incalculable herencia.⁵¹

6.2. Texto 2 :

Francia desmanteló 128 campamentos ilegales de gitanos y expulsó a 977 en un mes

París. (EFE).- Francia desmanteló 128 campamentos ilegales de gitanos y expulsó a 977 de sus ocupantes en un mes, según el balance que hoy ofreció el ministro del Interior, Brice Hortefeux, quien aseguró que la ofensiva sigue adelante.

Los resultados son conformes al compromiso del presidente galo, Nicolás Sarkozy, cuando el pasado 28 de julio anunció el desmantelamiento de la mitad de los campamentos ilegales en territorio francés en el plazo de tres meses, explicó el ministro en rueda de prensa junto al titular de Inmigración, Eric Besson, y al secretario de Estado de Asuntos Europeos, Pierre Lellouche.

“No hacemos más que aplicar las leyes en vigor”, dijo el ministro del Interior antes de incidir en que “el Gobierno dice lo que hace y hace lo que dice”. Las operaciones de evaluación y desmantelamiento de campamentos ilegales “van a seguir porque son legítimas y necesarias”, agregó.

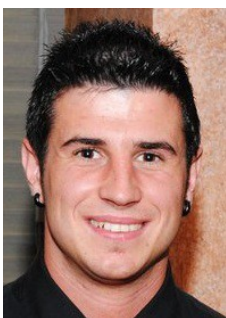
Hortefeux reiteró que no se trata de estigmatizar a ninguna comunidad en concreto, ni de expulsar a gitanos por el hecho de serlo pero tampoco de “cerrar los ojos a la realidad”. Como ejemplo, el ministro dijo que los actos de delincuencia en París perpetrados por rumanos aumentaron un 259 por ciento en año y medio.⁵²

⁵¹ Sacado de: La Vanguardia. com, 19 de enero 2013. <URL>:
<http://www.lavanguardia.com/escenarios/20130119/54362033706/vicky-pena-maria-moliner.html>

⁵² Sacado de: La Vanguardia.com. 30 de agosto 2010, <URL>:
<http://www.lavanguardia.com/internacional/20100830/53992490275/francia-desmantelo-128-campamentos-ilegales-de-gitanos-y-expulso-a-977-en-un-mes.html>

Programa de intervención socioeducativa para Menores Extranjeros No Acompañados asistentes a clases de español

José Ignacio Menéndez Santurio
Doctorando en Pedagogía. Universidad de Oviedo



Maestro de Educación Física y de Educación Primaria por la Universidad de Oviedo. Máster en Intervención e Investigación Socioeducativa por la Universidad de Oviedo. Actualmente realiza un Doctorado en Pedagogía.

Resumen (español)

Este artículo presenta un programa de intervención socioeducativa implementado en uno de los grupos de enseñanza de la lengua castellana para inmigrantes que la entidad no lucrativa Accem tiene en el municipio de Gijón. La experiencia propuesta tiene como contenidos principales la alimentación y el deporte, y ha sido diseñada especialmente para un grupo de 6 Menores Extranjeros No Acompañados (MENAs) con un nivel A2 y que residen en un centro de acogida gestionado por esta organización. El módulo formativo está compuesto por un total de 9 sesiones y fue desarrollado a lo largo de 5 semanas. El programa ha sido especialmente diseñado para paliar las necesidades socioculturales y lingüísticas detectadas a través de una serie de entrevistas previas, así como para fomentar la competencia comunicativa tan especialmente importante en este colectivo. La evaluación realizada sobre el programa de intervención ha sido muy satisfactoria.

Abstract (English)

This article presents a programme of socio-educational intervention implemented in one of the Spanish language learning groups for immigrants that the non-profit association Accem has in the municipality of Gijón. The experience proposed has as its main contents food and sport, and it has been specially designed for six Unaccompanied

Foreign Minors (UFMs) with an A2 level of Spanish who reside in a children's home managed by this NGO. This training module is made up of nine sessions and it was carried out throughout five weeks. The programme has been specially designed to alleviate the socio-cultural and linguistic needs identified through a series of previous interviews and to foster communicative competence, which is highly important in this group. The programme evaluation has been very satisfactory.

Palabras clave

Competencia comunicativa, adquisición de la lengua, inmigración, español L2,

Keywords

Communicative competence, language acquisition, immigration, Spanish as second language

1. Introducción

¿Quiénes son los Menores Extranjeros No Acompañados (MENAs)?

Entre los diferentes colectivos que forman los actos migratorios destacan, en los últimos años, un colectivo de jóvenes menores de 18 años que huyen de su país de origen sin la responsabilidad de un adulto. Son los llamados Menores Extranjeros No Acompañados (MENAs). La directiva 2003/86/CE del Consejo de 22 de septiembre de 2003 sobre el derecho a la reagrupación familiar, define al MENA como:

El nacional de un tercer país o el apátrida menor de dieciocho años que llegue al territorio de los Estados miembros sin ir acompañado de un adulto responsable de él, ya sea legalmente o con arreglo a la costumbre, mientras tal adulto responsable no se haya hecho cargo efectivamente del menor, o cualquier menor al que se deje solo tras su entrada en el territorio de los Estados miembros (p.14).

Se trata de un colectivo emergente (Ararteko, 2005; Braga y Hevia, 2005) con unas características muy particulares: huyen de sus países de origen por las complejas situaciones socioeconómicas que allí se viven, es un tipo de movimiento migratorio excesivamente prematuro donde se pierden todos los valores educativos que se tendrían que formar durante este periodo, escapan sin ningún tipo de recurso económico que les permita afrontar su marcha con un mínimo de garantías, y finalmente, se mueven erráticamente en el país de destino de forma desubicada y descontrolada (Procuradora General del Principado de Asturias, 2009).

Los MENAs han sido estudiados en diversas investigaciones por su creciente interés como colectivo especial (Goenechea, 2006; Procuradora General del Principado de Asturias, 2009; Ramírez y Jiménez, 2005; Save The Children, 2005). Todos ellos tienen una serie de características comunes: jóvenes varones entre 14 y 17 años, perfil educativo limitado, muchas dificultades con el idioma tras su llegada al país receptor y

finalmente, situaciones sociofamiliares estructuradas en el país de origen pero con serias dificultades económicas.

La enseñanza de la lengua a inmigrantes

No cabe duda que la inclusión social y el aprendizaje del lenguaje están unidos de forma inseparable pues esta representa generalmente el nivel en que los inmigrantes están integrados en la sociedad de acogida. Así lo afirma El-Madkouri (2001):

El criterio lingüístico, sin embargo, es condición indispensable para una integración fiable, ya que la lengua está implicada en todas las facetas del ser humano, y permite no sólo la comunicación, sino también los conocimientos sociales y culturales necesarios para cualquier proyecto de integración (p.118).

Los inmigrantes que llegan a España de lugares donde existe otra lengua ven truncados sus proyectos migratorios al verse superados por un idioma que requiere un mínimo de tiempo para su dominio. Así pues, la búsqueda de empleo, que es el principal interés de la gran mayoría inmigrantes, se torna muy compleja sin antes poder dominar el lenguaje. Es por ello que en el caso de los inmigrantes, entre los que se encuentran los MENAs, debe prevalecer por encima de cualquier elemento la competencia comunicativa. Las necesidades lectoescritoras, aun siendo importantes, no deben situarse por encima de la capacidad para interactuar oralmente pues será esta competencia la que les permita integrarse adecuadamente en la sociedad receptora.

Siguiendo esta idea, la enseñanza del L2/ELE debe centrarse en dos premisas principales (Miguel, 1995): por una parte, centrar la enseñanza y el acto didáctico en la persona que está implicada en el proceso de aprendizaje y utilizar la lengua como un instrumento que permita la interacción oral. La gramática se enseña y aprende de forma totalmente subsidiaria a los objetivos comunicativos que se plantean en la programación del módulo o programa. La meta final es que los inmigrantes sepan desenvolverse en las heterogéneas situaciones que el día a día les planteará: “No se trata, pues, de que el estudiante de ELE —y menos el inmigrante— sepa cosas *sobre* la lengua, sino de dotarle de recursos que le permitan participar satisfactoriamente en cualquier interacción” (Miguel, 1995, p. 243).

2. Programa de Intervención Socioeducativa para Menores Extranjeros No Acompañados

Este programa fue diseñado a partir de una serie de entrevistas de carácter semi-estructurado que se hicieron a este grupo de MENAs y en las que se detectaron necesidades tanto socioculturales como especialmente lingüísticas. Como vemos a continuación, los jóvenes entrevistados tenían una significativa falta de vocabulario relacionado con el deporte y la alimentación:

Menor B: “Sí, unos de... no sé cómo se llaman, de, de fuerza de..., ¿cómo se llaman en España?”

Menor F: “Hay un campo, eso jugáis y eso. Ah, dos.....dos, ¿cómo se llama?”

Menor B: “Sí, verduras también sí. Hay muchas palabras no sé como se llaman en español”

Menor E: “Ah, mucho cuscús, tajine, ¿cómo se llama? ¿Cómo se llama esto? Es que mucho mucho, no sé cómo se llama, hay muchas comidas. Arroz, pero...”

Se observa que su competencia comunicativa era bastante limitada y entre otras cosas, organizaban mal las oraciones y conjugaban mal los verbos:

Menor F: “Hay, hay diferencia. Allí en Marruecos jugar, jugar, jugaron un poco y está, está en España jugar....eh... hay partidos muy bien. Hay mejor yo viendo la, la, la partidos de España. En Marruecos no. No me gusta eso”

Respecto a las necesidades socioculturales, entre otras, se observó que desconocían juegos tradicionales típicos de la región –y obviamente, su nombre- y que su conocimiento relacionado con la actividad física se limitaba a los deportes conocidos como el fútbol o el baloncesto.

Estas han sido las motivaciones principales por las que se intervino a través de un programa que se implementó en una de las clases de español para inmigrantes que la ONG Accem tiene en el municipio de Gijón. Se ha utilizado la actividad física y la alimentación como contenidos fundamentales, considerándose que a partir de ella se podían tratar de paliar algunas de las necesidades socioculturales pero especialmente lingüísticas que se han encontrado en este colectivo: limitación de su competencia comunicativa, falta de léxico relacionado con el deporte y la alimentación o desconocimiento sobre los diferentes deportes existentes en nuestra sociedad. Finalmente, cabe destacar que a pesar de que este módulo formativo se ha elaborado específicamente para el colectivo MENA, Accem no tiene ninguna clase destinada únicamente a este grupo. Esto quiere decir que el programa de intervención se ha desarrollado dentro de la normalidad de las clases de español para extranjeros que la entidad tiene y a la que acuden diferentes inmigrantes con necesidades lingüísticas.

2.1 Objetivos generales

Los objetivos constituyen un elemento fundamental de las programaciones didácticas, o en nuestro caso, de una intervención. Se trata de descripciones de un conjunto de comportamientos (resultados) que deseamos ver manifestarse. En ellos, se trata de expresar las capacidades que todos los integrantes del aula a las que va dirigida la intervención deben de alcanzar al finalizar la misma. Plantearemos siete objetivos generales y varios específicos incluidos en cada una de las sesiones que se plantean.

- 1- Apreciar, conocer y valorar la importancia de la alimentación y de las diferentes manifestaciones físico-deportivas existentes, mostrando actitudes de respeto hacia ella y reconociendo los efectos que tiene sobre la mejora de nuestro cuerpo.
- 2- Implantar hábitos saludables en los jóvenes inmigrantes que les permita mantener un correcto bienestar físico y psicológico y les ayude a participar en la vida social de una forma más integral.
- 3- Utilizar la actividad física y la alimentación como medio y recurso para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua española así como para el intercambio de opiniones e ideas que favorezcan un crecimiento léxico, una mejora de las competencias lingüístico-comunicativas y un aumento de las competencias relacionadas con los contenidos conceptuales de la intervención.
- 4- Dotar al alumnado de suficiente vocabulario, estructuras, fórmulas aprendidas, así como de una gran variedad de funciones lingüísticas que les permitan abordar temas cotidianos como la alimentación, el deporte, aficiones e intereses y hechos de actualidad.
- 5- Conseguir que los estudiantes sean capaces de expresarse con razonable corrección, aunque en ocasiones duden, hagan circunloquios, cometan errores y las limitaciones léxicas provoquen repeticiones e incluso, a veces, dificultades en la formulación.
- 6- Lograr que el alumnado se enfrente a textos auténticos producidos por hablantes nativos, en un nivel de lengua estándar
- 7- Capacitar a los discentes para extraer de los textos información concreta, incluso de carácter técnico si esta es sencilla y familiar e identificar la idea general así como algunos detalles específicos.

2.2 Contenidos generales

Los contenidos educativos son un elemento fundamental de cualquier intervención o programa didáctico. Orientan todos los procesos de enseñanza – aprendizaje y son un verdadero medio para conseguir los objetivos marcados, reflejando y concretando las intenciones educativas. Propondremos cinco contenidos generales y varios específicos incluidos en cada una de las sesiones que se desarrollan a continuación.

- 1- El deporte y la actividad física, como medio para la recreación y el ocio, la educación para la salud, y la transmisión de cultura.
- 2- La alimentación como fenómeno cultural y los hábitos saludables como base necesaria para mantener un correcto bienestar personal y un buen estado de salud que coopere de forma sinérgica en el desarrollo total de la persona.
- 3- La cooperación, la convivencia, la solidaridad y el respeto como valores necesarios para convivir en una sociedad más justa, participativa y democrática. Utilizarlos como discursos que fomenten el aprendizaje intercultural a través de la actividad física, el deporte y la salud.

- 4- El medio natural como recurso para adquirir valores de aprecio y respeto hacia el medio ambiente, la actividad física. También como recurso para favorecer la mejora de todos los procesos implicados en la enseñanza del español como segunda lengua.
- 5- Contenidos comunicativos:
- a. Lingüística
 - i. Gramática: presente de indicativo: *encantar, apetecer, gustar, soler, interesar; muy/mucho*; Perífrasis verbales: *hay que + infinitivo; tener que + infinitivo; deber + infinitivo, llevar + gerundio; seguir + gerundio; llevar sin + infinitivo*; interrogativos: *qué, cuáles, cuánto, cuándo, dónde...* los indefinidos: *algún, alguna, algunos, algunas, ningún, ninguna, ninguno ninguna....*; Pretérito perfecto simple; pretérito imperfecto, verbo+adverbio de frecuencia.
 - ii. Léxico y semántica: alimentos y bebidas, las comidas, los deportes, las partes del cuerpo, medidas y cantidades...adverbios y locuciones temporales, actividades cotidianas, actividades del tiempo libre.
 - iii. Fonología: la pronunciación y ortografía de *g/j; c/k*; discriminación entre las vocales anteriores y las posteriores.
 - b. Pragmática
 - i. Funcional: preguntar y responder sobre hábitos; pedir y dar información sobre gustos; hacer propuestas y aceptar o rechazarlas; proponer alternativas; pedir y dar información sobre ingredientes de un plato; pedir que se repita un mensaje, verificar la comprensión, preguntar y responder sobre experiencias pasadas; reaccionar ante un relato;
 - ii. Textual: conversaciones cara a cara, textos informativos; vídeos de youtube, cuestionarios, artículos periodísticos.
 - c. Cultural
 - i. Gastronomía española y marroquí.
 - ii. Recetas de cocina.
 - iii. Prácticas deportivas habituales.
 - iv. Estereotipos.

2.3 Temporalización

La duración de este programa de intervención ha sido de cinco semanas y fue implementado a lo largo de los meses de abril y mayo del año 2013. Se realizaron 2 sesiones semanales – martes y jueves- cada una de ellas con una duración de una hora.

ABRIL-MAYO 2013	
Martes : 16-17h	Jueves : 16-17h
Día 30 (abril) : sesión número 1	Día 2: sesión número 2
Conceptos clave/Imágenes	Vocabulario alimentos

Día 7: sesión número 3 Clasificación alimentos/Importancia de las comidas	Día 9: sesión número 4 Los deportes I
Día 14: sesión número 5 Los deportes II	Día 16: sesión número 6 Actividades físicas en el medio natural
Día 21: sesión número 7 Verbos del deporte	Día 23: sesión número 8 Las expresiones del supermercado
Día 28: sesión número 9 Recapitulación de contenidos Evaluación	

2.4 Desarrollo de las sesiones

En el anexo I presentaremos ejemplos de algunas de las actividades que a continuación se desarrollan.

Sesión 1

Objetivos específicos: Presentar al grupo la temática de la intervención. Conocer los conocimientos iniciales que poseen los alumnos acerca de la alimentación, la salud, la actividad física y el deporte. Tomar contacto con algunos de los conceptos clave más importantes de la intervención: alimentación, actividad física, deporte, dieta, Juegos Olímpicos y hábitos saludables. Extraer las ideas generales del texto proporcionado sobre los conceptos clave de la intervención.

Contenidos específicos: Léxico específico relacionado con los conceptos clave intervención: actividad física, alimentación, deporte, dieta, Juegos Olímpicos y hábitos saludables. Pragmática funcional sobre el deporte y la alimentación. Contenidos comunicativos culturales sobre las prácticas deportivas habituales y las características deportivas propias de cada cultura.

Participantes: todo el grupo.

Materiales: bolígrafos, rotuladores de pizarra, pizarra, borrador, material audiovisual (proyector y ordenador con altavoces).

Distribución del tiempo: aproximadamente entre 10 y 20 minutos para la actividad “¿Qué te sugieren las imágenes?”, y entre 40 y 50 minutos para la actividad “Conociendo los conceptos clave”. (De 25 a 35 minutos para la actividad de comprensión escrita y de 10 a 15 minutos para la actividad de vocabulario).

¿Qué te sugieren las imágenes? Como actividad inicial para verificar los conocimientos previos sobre los que parten nuestros alumnos, presentaremos a través de un soporte audiovisual, distintas imágenes (ver ejemplo anexo I) asociadas a conceptos clave de la intervención. A partir de ellos, realizaremos de forma grupal una lluvia de ideas para determinar de forma aproximada los conocimientos de los que parten nuestros alumnos. De esta forma, crearemos expectativas sobre los principales contenidos de la intervención, que posteriormente pasaremos a mencionar brevemente. Trataremos de plantear diversas preguntas como: ¿Qué es el ejercicio físico? ¿Y el deporte? ¿Qué deportes conocéis? ¿Cuántas veces practicáis deporte/ejercicio físico a la semana? ¿Dónde, cómo? ¿Conocéis la palabra alimentación? ¿Qué es para vosotros llevar una buena alimentación? ¿Creéis que el deporte y el ejercicio físico os aportan buena calidad de vida? ¿Y bienestar mental? ¿Creéis que nos alimentamos bien? ¿Qué es un hábito saludable? ¿Practicabais algún deporte en vuestro país de origen? ¿Qué deportes existen en vuestro país de origen? ¿Los podéis explicar? Este brainstorming de preguntas puede estar expuesto a los oportunos cambios que vayan ocurriendo durante el desarrollo del debate puesto que, como es obvio, algunas cuestiones irán surgiendo de forma totalmente espontánea e inesperada fruto del intercambio comunicativo a través de una dinámica de grupo.

Conociendo los conceptos clave

- 1- Un ejercicio de comprensión lectora (ver anexo I). En él, los jóvenes tendrán que leer un texto y a continuación subrayar/redondear las palabras que estén asociadas a la temática de la actividad física, la alimentación, el deporte y la salud. Se ha intentado en la medida de lo posible, mezclar de forma homogénea y equilibrada palabras de cada uno de los subconjuntos: alimentación (tomate, plátano, dieta) actividad física (caza, pesca, recolección de frutas) deporte (campeonatos, forma física, atletismo...) y salud (hábitos saludables, bienestar psicológico). Se realizará de forma individual y se pondrá posteriormente en común.
- 2- En la segunda actividad vienen señalados cuatro términos que corresponden con algunas de las palabras clave leídas en el texto anterior (ver anexo I). Cada alumno leerá en alto una definición de forma individual y en grupo se seleccionará la palabra correcta asociada a la definición de entre las cuatro propuestas.

Sesión 2

Objetivos específicos: Ampliar el léxico específico de los alimentos. Reconocer las letras y estructuras fonológicas de las palabras relacionadas con la alimentación. Diferenciar adecuadamente entre vocales anteriores y posteriores. Fomentar las destrezas de expresión oral relacionadas con los contenidos conceptuales de la intervención.

Contenidos específicos: Los alimentos y su clasificación. El vocabulario alimenticio. El abecedario y las estructuras fonológicas que forman las palabras relacionadas con la alimentación. Vocales anteriores y posteriores. La pragmática funcional de reacción ante imágenes que se proporcionan. Pretérito imperfecto.

Participantes: todo el grupo.

Materiales: bolígrafos, rotuladores de pizarra, pizarra, borrador, imágenes de alimentos.

Distribución del tiempo: aproximadamente entre 25 y 35 minutos la actividad 1, y de 25 a 30 minutos para la actividad 2.

Ampliando vocabulario alimenticio

- 1- Se entregarán a los alumnos diferentes series de imágenes recortadas de alimentos. Los jóvenes tendrán que nombrarlos deletreando. El profesor escribirá lo que los alumnos respondan independientemente de si es o no correcto, para su posterior corrección de forma grupal. Trataremos en la medida de lo posible de no hacer de esta actividad una mera reproducción mecánica del nombre de cada imagen, intercalando comentarios y preguntas que inciten a hablar a los alumnos. Podremos plantear preguntas: ¿Qué lleva dentro el pescado que es peligroso si las tragamos? ¿De qué sabores pueden ser los yogures? ¿Sabéis que las uvas se utilizan como tradición española en uno de los días más importantes del año? ¿Sabes cómo y cuando se celebra?
- 2- Mazo de imágenes: la última actividad es un juego que se organiza mediante equipos. Consideramos que realizando una intervención relacionada con el deporte y la actividad física, es menester trabajar el concepto de “equipo” y lo que significa trabajar en grupo y de forma cooperativa. En el juego, cada uno de los conjuntos extraerá aleatoriamente una baraja de un mazo (ver anexo I). En cada una de las barajas aparecerá una imagen y su respectiva denominación. Los alumnos intentarán proporcionar pistas oralmente de lo que ven al equipo contrario, sin llegar a decir el nombre plasmado en la tarjeta. Los compañeros pertenecientes al equipo contrario tratarán de adivinarlo. Se pueden anotar las puntuaciones y realizar una pequeña competición.

Sesión 3

Objetivos específicos: Fomentar la competencia comunicativa cultural a través de la gastronomía española y marroquí. Dar a conocer la importancia de las comidas y la alimentación como forma de disfrute de una vida saludable. Conocer la clasificación general de los alimentos. Capacitar al alumnado para expresar gustos y preferencias sobre alimentación.

Participantes: todo el grupo.

Contenidos específicos: La alimentación y su importancia en el mantenimiento del correcto equilibrio psicofísico. Los hábitos y rutinas alimenticias del alumnado participante. La clasificación de los alimentos. Pragmática funcional sobre hábitos alimenticios, gustos y preferencias relacionadas con la alimentación. Pretérito perfecto simple.

Materiales: bolígrafos, rotuladores de pizarra, pizarra, borrador, recortes de alimentos.

Distribución del tiempo: de 30 a 40 minutos para la actividad “¡Clasifica los alimentos!” y de 20 a 30 minutos para la actividad “la importancia de las comidas”.

¡Clasifica los alimentos! Proporcionaremos a los alumnos una hoja donde aparecen los diferentes grupos de alimentos (anexo I). Recortaremos los alimentos trabajados en la ficha anterior de forma individual y los introduciremos en una bolsa (unos 50 recortes aproximadamente). Cada alumno tendrá que extraer cuatro o cinco imágenes, y clasificar con el apoyo del docente, los alimentos en su correspondiente grupo. Trataremos de no limitarnos a decir la solución e intentar, mediante el apoyo docente que los jóvenes deduzcan la respuesta correcta.

La importancia de las comidas. En esta actividad inicial trataremos de comentar con los compañeros y/o el profesor los gustos personales acerca de los alimentos trabajados en la sesión anterior. Plantearemos cuestiones como: ¿Cuál es tu alimento favorito? ¿Y el que menos te gusta? ¿Cuál te gustaría probar? ¿Estos alimentos también los hay en tu país? ¿Puedes decir algún alimento tradicional/típico de tu zona? ¿Cuáles comes en el desayuno, en la comida, en la merienda o en la cena? Este ejercicio se orienta a poner en práctica oral los distintos gustos personales que cada uno de los alumnos tiene acerca de los alimentos vistos en las sesiones anteriores. Trataremos de que todos los alumnos expongan sus puntos de vista y compartan sus experiencias con el resto de compañeros. A continuación, escribiremos en la pizarra las principales comidas del día: *Desayuno, comida, merienda, cena*. Pediremos a los alumnos que nos digan qué suelen comer en cada una de las comidas y qué horarios tienen para las mismas. También pediremos que mencionen cuáles creen que son las comidas más importantes y cuáles menos, proporcionando la debida argumentación oral.

Sesión 4

Objetivos específicos: Adquirir valores relacionados con el deporte y el ejercicio físico a través de la lengua española. Conocer las distintas manifestaciones deportivas y físicas existentes en nuestra sociedad. Ampliar el vocabulario específico sobre el deporte/actividad física. Utilizar el deporte y la actividad física como recurso para la mejora de las competencias de comprensión audiovisual.

Contenidos específicos: Los deportes individuales y colectivos. El equipamiento utilizado en los deportes. Los lugares de práctica de los distintos deportes propuestos. Pragmática textual sobre videos de youtube.

Participantes: todo el grupo.

Materiales: bolígrafos, rotuladores de pizarra, pizarra, borrador, ficha de trabajo del video y material audiovisual (proyector y ordenador con altavoces).

Distribución del tiempo: toda la clase destinada al ejercicio de comprensión oral (10-15 minutos de explicación previa de la dinámica y conceptos que no se entiendan de la ficha, 7-10 minutos primer visionado total, 30-35 minutos segundo visionado por fragmentos, y 7 -10 minutos tercer visionado total).

Los deportes I

En esta parte del programa se realizarán una serie de tres actividades a partir de un video extraído de internet (<http://www.youtube.com/watch?v=CFiLmU4aO4E>) que se desarrollarán en dos sesiones. La grabación, creada con un fin pedagógico para la enseñanza del español como segunda lengua, explicará algunos de los muchos deportes que existen y cuáles son los lugares y los materiales/equipamientos que se utilizan para la realización y práctica de los mismos. También incide en la práctica deportiva como forma de competición o para estar en forma/pasar el tiempo.

- 1- En la primera actividad, los jóvenes tendrán que cubrir una tabla relacionada con la comprensión del video propuesto (anexo I). La tabla está dividida en los aspectos que más acentúa la grabación: nombre del deporte, si se juega de forma individual o colectiva, si es para competir o estar en forma, lugar de juego y finalmente, lo que se necesita para poder practicarlo. Reproduciremos el video tres veces, la primera en su totalidad, la segunda por fragmentos de forma pausada para poder detenernos y hacer comprender correctamente a los alumnos la información del video, y una tercera reproducción nuevamente total.

Sesión 5

Objetivos específicos: Valorar la importancia del ejercicio física y el deporte en nuestra vida a través de la lengua española. Conocer las distintas manifestaciones deportivas y físicas existentes en nuestra sociedad. Ampliar el léxico específico sobre el deporte/actividad física y el equipamiento utilizado. Utilizar el deporte como recurso para la mejora de las competencias de comprensión audiovisual.

Contenidos específicos: Los deportes individuales y colectivos. El equipamiento utilizado en los deportes. Los lugares de práctica de los distintos deportes propuestos. Pragmática textual sobre videos de youtube y textos informativos.

Participantes: todo el grupo.

Materiales: bolígrafos, rotuladores de pizarra, pizarra, borrador, imágenes deportivas y material audiovisual (proyector y ordenador con altavoces).

Distribución del tiempo: entre 20 y 25 minutos para el visionado del video, de 15 a 20 minutos para la actividad 2, y de 15 a 20 minutos para la actividad 3.

Los Deportes II

- 1- La primera actividad será un visionado general y por fragmentos del video reproducido en la sesión anterior para asentar y refrescar los conceptos esenciales aprendidos que serán necesarios para la realización de las siguientes actividades.
- 2- En la segunda actividad, tendrán que leer una serie de frases relacionadas con equipamiento o lugar de práctica de los deportes y redondear o subrayar la respuesta correcta (ver anexo I).
- 3- Finalmente, en la tercera actividad, que servirá como evaluación del vocabulario aprendido, los alumnos tendrán que observar una serie de ocho imágenes que corresponden a 8 deportes distintos y que se entregarán en papel (ver ejemplo anexo I): vóleybol, ciclismo, golf, rugby, taekwondo, boxeo, hípica y hockey sobre hielo. Tendrán que escribir el nombre de cada uno de ellos y posteriormente comentarlos en común para conocer en mayor profundidad las características de los mismos (desarrollo, equipamiento, reglas, lugares de práctica.....).

Sesión 6

Objetivos específicos: Utilizar las actividades físicas en el medio natural como contenido para el desarrollo de destrezas de expresión e interacción oral. Adquirir valores de aprecio e importancia hacia el medio ambiente y la naturaleza. Ampliar el vocabulario específico sobre las actividades físicas en el medio natural. Mejorar la destreza de comprensión textual relacionada con los contenidos conceptuales de la intervención.

Contenidos específicos: Las actividades físicas en el medio natural. El vocabulario específico del medio natural, y de las actividades físicas que en él se realizan. Las destrezas de comprensión textual. Léxico específico sobre las actividades físicas en el medio natural. Pragmática textual sobre textos informativos relacionados con las actividades físicas en el medio natural. Perífrasis verbales: hay que + infinitivo; tener que + infinitivo; deber + infinitivo, llevar + gerundio; seguir + gerundio

Participantes: todo el grupo.

Materiales: bolígrafos, rotuladores de pizarra, pizarra, borrador, y material audiovisual (proyector y ordenador con altavoces) para la visualización de imágenes deportivas.

Distribución del tiempo: de 15 a 25 minutos para la actividad 1 de observar y comentar las imágenes y de 35 a 45 minutos para la actividad 2 de visionado, comentario y comprensión del video/ texto.

Actividades físicas en el medio natural

- 1- Se entregarán diferentes imágenes de distintas actividades físicas en el medio natural (escalada, rafting, senderismo/montañismo y mountain bike (BTT)). Los alumnos tendrán que realizar oralmente una breve descripción de lo que ven en cada una de las imágenes y citar si conocen las actividades que se están realizando. A continuación preguntaremos: ¿Qué tienen en común todas ellas? ¿Te parecen peligrosas? ¿Te gustaría practicarlas? ¿Sabes qué significa actividades físicas en el medio natural? ¿Qué es el medio natural? ¿Crees que debemos protegerlo? Se trata de realizar una puesta en común grupal acerca de las imágenes propuestas.
- 2- A continuación proyectaremos un video de Dan Osman, un escalador natural (sin cuerda) extraído de internet (<http://www.youtube.com/watch?v=8e0yXMa708Y>). En primer lugar se realizará una puesta en común siguiendo el guión propuesto en la actividad 1 del ejemplo (ver anexo I). Posteriormente pediremos a los jóvenes que lean el texto referido a la escalada y realicen las actividades que se piden.

Sesión 7

Objetivos específicos: Conocer los verbos más utilizados en el deporte y la actividad física. Perfeccionar la estructura gramatical verbo + adverbio de frecuencia/tiempo. Saber conjugar correctamente verbos relacionadas con el deporte en presente de indicativo. Saber describir imágenes relacionadas con el deporte y la actividad física. Refrescar el vocabulario relacionado con deporte y la actividad física.

Contenidos específicos: Los verbos más utilizados en el deporte y la actividad física: golpear, lanzar, pasar, ganar, perder etc. Adverbios y locuciones temporales/frecuenciales. El presente de indicativo y su conjugación. El léxico relacionado con el deporte y la actividad física. Los indefinidos: algún, alguna, algunos, algunas, ningún, ninguna, ninguno ninguna.

Participantes: todo el grupo.

Materiales: bolígrafos, rotuladores de pizarra, pizarra, borrador, imágenes de deportes.

Distribución del tiempo: de 10 a 15 minutos para la actividad 1 de lluvia de ideas de verbos, entre 15 y 25 minutos la actividad 2 de describir imágenes y formar oraciones, de 15 a 25 minutos la actividad 3 de conjugación de verbos, y de 10 a 15 minutos la actividad 4 de escribir oraciones con verbos.

Los verbos del deporte

- 1- De forma grupal, los alumnos tendrán que realizar una lluvia de ideas acerca de los verbos más utilizados a la hora de practicar deporte y actividad física. El docente apoyará esta actividad citando deportes, para que ellos digan los que se utilizan en cada caso concreto. *Ej: saltar, correr, lanzar, golpear...*
- 2- Los alumnos tendrán que describir diferentes imágenes que se entregarán relacionadas con el deporte y formular oralmente una oración en la que utilicen una estructura gramatical de verbo + sustantivo + adverbio de tiempo en relación con las imágenes que se dan: *Yo practico tenis tres veces a la semana.*
- 3- En la tercera de las actividades, los alumnos tendrán que leer en voz alta las frases propuestas (ver ejemplo anexo I) y entre todos, conjugar en presente de indicativo el verbo situado entre paréntesis
- 4- En la tercera actividad, el alumnado tendrá que seleccionar uno o dos verbos utilizados en el anterior ejercicio, y escribir una oración con cada uno de ellos.

Sesión 8

Objetivos específicos: Conocer la nomenclatura en español de las distintas secciones del supermercado y los alimentos/productos que pertenecen a ellas. Conocer los distintos envases de los productos alimenticios. Conocer las expresiones idiomáticas empleadas con alimentos y que resultan habituales en las situaciones cotidianas de la vida. Capacitar al alumnado para interpretar literal y figuradamente ideas u oraciones presentes en un texto.

Contenidos específicos: Léxico específico del supermercado y sus secciones, de los alimentos y los distintos envases. Las expresiones idiomáticas de los alimentos. Pragmática funcional sobre textos informativos y conversaciones.

Participantes: todo el grupo.

Materiales: bolígrafos, rotuladores de pizarra, pizarra, borrador, imágenes del supermercado.

Distribución del tiempo: entre 7 y 10 minutos para la actividad 1, y entre 10 y 15 minutos para cada una de las siguientes 3 actividades.

Las expresiones del supermercado

- 1- En la primera actividad, se entregarán cuatro fotografías correspondientes cada una de ellas, a una sección alimenticia del supermercado. Los jóvenes tendrán que observarlas y decir el nombre de la sección, la persona que allí trabaja y los diferentes alimentos pertenecientes a cada una de las secciones. *Ej. : frutería-*

frutero-manzana, pera, banana. Apoyaremos esta actividad de vocabulario con folletos del supermercado.

En la segunda actividad, entregaremos las hojas de trabajo extraídas del siguiente enlace en internet¹. En estas hojas de trabajo encontramos tres actividades que se corresponden con las actividades 2º,3º y 4º de esta sesión.

- 2- En esta actividad, los alumnos tendrán que leer y reconstruir las expresiones idiomáticas con la ayuda de las imágenes que se presentan en cada oración. Posteriormente tendrán que leer el recuadro superior y asociarla a su correcto significado. Por ej. : *¡Mira a Elisa! Está como un (imagen de espagueti) ¡Cómo ha adelgazado! – estar muy delgado/a*. Cada alumno leerá una de ellas y se resolverán en grupo.
- 3- Los alumnos tienen que leer cada uno de los diálogos expuestos y a continuación, cubrir el hueco con el nombre de una de las verduras que a la derecha se adjuntan en imágenes para formar una expresión idiomática. Al final de la actividad, tendrán que leer unas definiciones y completarlas con las expresiones idiomáticas antes trabajadas. Con la misma dinámica que la actividad anterior, cada alumno leerá una frase y se completarán de forma grupal.
- 4- En la última actividad, los alumnos tendrán que leer la lista de la compra adjuntada en una imagen en pequeño y poner un círculo a cada uno de la alimentosa continuación tendrán que utilizarlos para cubrir los huecos que forman diferentes expresiones idiomáticas. Cada una de las frases aporta diferentes pistas que ayudan a poder situar adecuadamente el alimento correctamente en cada uno de los huecos. Por ej. : *Si no nos damos prisa, nos van a dar las..... (frutas de color verde claro que forman racimos)*.

Sesión 9

Objetivos específicos: Recapitular los contenidos tratados a largo de la intervención. Realizar una evaluación del programa de intervención.

Contenidos específicos: Los principales contenidos conceptuales trabajados a lo largo de todo el programa. La evaluación del programa de intervención.

Participantes: todo el grupo.

Materiales: rotuladores de pizarra, pizarra, borrador, bolsa, tarjetas de preguntas.

Distribución del tiempo: de 35 a 45 minutos el juego “las tarjetas del deporte y la alimentación”, y de 15 a 20 minutos para la evaluación del programa.

¹ http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=1265:scenariusz-lekcji-supermercado-de-expresiones&id=106:olimpiada-jzyka-hiszpaskiego-scenariusze-zaj&Itemid=1355

Las tarjetas del deporte y la alimentación: esta actividad servirá para hacer un repaso general del vocabulario de forma lúdica, divertida y a modo de despedida. Recortaremos individualmente distintas tarjetas (ver anexo I). En ellas se señalan distintas preguntas cortas, bien para completar, de verdadero o falso o de respuesta directa. Introduciremos las 40 tarjetas (dispondremos de más “de reserva”) en una bolsa y a continuación escribiremos en la pizarra el nombre de los concursantes. Un alumno tendrá que extraer aleatoriamente de la bolsa una tarjeta para dársela al profesor. Este la leerá en voz alta y el concursante, en un plazo de 20-30 segundos, tendrá que contestar. Si falla, pasa el turno al siguiente alumno. Si acierta, se anota un punto. La tarjeta extraída se quedará fuera para no repetir. Ganará el que tenga más puntos cuando no haya ninguna tarjeta en la bolsa. La persona que se anticipa y dice la solución sin que le toque el turno o revela la solución al compañero pierde un punto.

¿Qué te ha parecido la intervención? : La última actividad de esta sesión, pondrá fin a la intervención. Trataremos de solicitar una valoración de los alumnos acerca de lo vivido en el programa durante su desarrollo. Trataremos de preguntar a todos los participantes cuál ha sido su opinión acerca de la experiencia: aspectos positivos y negativos, implicación, interés, cosas que se cambiarían....Lo realizaremos a través de una puesta en común de forma grupal para poder extraer las conclusiones que aportarán al docente una información extremadamente valiosa para su ejercicio evaluativo.

2.5 Recursos

Recursos humanos:

- Profesional/es encargados de realizar/apoyar la intervención.

Recursos materiales o físicos:

- Aula donde desarrollar la intervención.
- Material de papelería (lápices, folios, bolígrafos, rotuladores de pizarra, celo, gomas, tajalápices, borrador....).
- Pizarra de escritura.
- Pantalla de proyección.
- Material audiovisual (proyector y ordenador con altavoces.).Conexión a internet si fuera posible.
- USB almacenado con las correspondientes imágenes y videos si se carece de internet.
- Imágenes deportivas
- Mesas.
- Sillas.
- Tizas.
- Folletos de supermercado.

Recursos económicos:

Los recursos económicos que se van a necesitar durante el desarrollo de la intervención serán únicamente los destinados al material fungible aportado por la entidad. No se requiere inversión económica adicional.

2.6 Evaluación

La evaluación que se ha realizado sobre el programa ha sido muy satisfactoria. Por una parte, el Diario de Campo que el docente cumplimentó sistemáticamente a lo largo de la del programa ha revelado importantes mejoras en los objetivos planteados previamente. Los jóvenes mostraron mucho interés por utilizar un contenido que nunca, o de modo esporádico habían usado en su asistencia regular a las clases de español dentro de la ONG Accem y que además, emplearon como recurso para mejorar sus competencias lingüísticas, especialmente la comunicativa

Por otra parte, para realizar una evaluación más completa, se transcribieron una serie de comentarios críticos del alumnado sobre el programa. Estos comentarios fueron grabados en la última sesión (sesión número 9) destinada a realizar un análisis evaluativo del programa de forma conjunta. Como señalan los resultados que mostramos a continuación, los participantes destacaron como parte positiva el aprendizaje de nuevo vocabulario, pues en lo referido a la actividad física, no conocían más que lo relacionado con los deportes mediatizados: fútbol, baloncesto, balonmano, boxeo...

Menor C: “Sí, me gustó hablar del fútbol, de cosas de deportes esas, me gusta sí. Y todo lo que aprendí contigo, lo que estudiamos contigo, bueno es un poco difícil pero hay que aguantar un poco. Y desde la primera, bueno desde que empezó la cosa hasta ahora, me gusta mucho, sí. Y aprendí nombres de juegos, otros juegos que no lo conozco, o sea, y...na”

Como hemos resaltado anteriormente, especialmente valoran el aprendizaje de nuevo vocabulario:

Menor B: “Ahora conozco muchos nombres de deporte, nombres de comida, de fruta...”

Algunos afirman incluso que este módulo formativo sobre el deporte y la alimentación, les ha ayudado a poder realizar la compra de forma mucho más autónoma. El diseño de este modulo se elaboró en aras de poder contextualizar los aprendizajes a la vida real, especialmente teniendo en cuenta que la alimentación cumple un papel fundamental en la rutina diaria de todas las personas:

Mujer K: “Como profesor, como tengo experiencia de profesora de trabajar 14 años de profesora, tú sabes muy bien, para los más puedes aprender de ti. Puedes explicar las cosas muy bien, y ahora por tu ayuda, puedo hacer compra con el nombre de fruta, verdura, antes no lo sé”

Finalmente, comentar que además del Diario de Campo y de los Comentarios Evaluadores de los participantes, se han utilizado escalas de evaluación formativa que el docente ha cumplimentado diariamente en relación a los objetivos del programa: uso del nuevo vocabulario y de las expresiones idiomáticas estudiadas, participación en los debates así como puestas en común de forma adecuada, respetuosa y con un uso del lenguaje adecuado.

3. Bibliografía

AMTMANN, Magdalena, Supermercado de expresiones. Expresiones idiomáticas con productos alimenticios. Disponible en [file:///C:/Documents%20and%20Settings/nacho/Mis%20documentos/Downloads/SCE NARIUSZ%20LEKCJI%20Supermercado%20de%20expresiones%20\(7\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/nacho/Mis%20documentos/Downloads/SCE%20NARIUSZ%20LEKCJI%20Supermercado%20de%20expresiones%20(7).pdf) > [consulta 13/03/2013]

ARARTEKO, Situación de los menores extranjeros no acompañados en la CAPV [documento en línea], Informe extraordinario presentado al Parlamento Vasco, País Vasco, 2005. Disponible en: http://ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1_10_3.pdf > [consulta 07/04/2013]

BRAGA, Gloria y HEVIA, Isabel, Una mirada hacia la infancia inmigrante en Asturias [documento en línea], Consejería de Bienestar Social y Vivienda. Gobierno del Principado de Asturias, Asturias, 2009. Disponible en: <http://www.integralocal.es/upload/File/Una%20mirada%20hacia%20la%20infancia%20inmigrante%20en%20Asturias.pdf> > [consulta 15/04/2013]

DIRECTIVA 2003/86/CE, del conejo de 22 de septiembre de 2003 sobre el derecho a la reagrupación familiar, [documento en línea] Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2003:251:0012:0018:ES:PDF> >, [consulta 20/03/2013]

EL-MADKOURI, Mohamed, Idioma, causa y efecto de integración social, en *Nueva revista*, [en línea], 2001, núm. 74, pp.115-120. Disponible en: <http://www.nuevarevista.net/articulos/idioma-causa-y-efecto-de-integracion-social> > [consulta 03/03/2013]

GOENECHEA, Cristina, Menores inmigrantes no acompañados: un estudio de su situación en la actualidad, [documento en línea], En *I Congr s Internacional a Educaci  a la Mediterrània*, Palma de Mallorca, 2006. Disponible en:

<http://weib.caib.es/Documentacio/jornades/Web_I_Cong_Medit/PDFs/menors2.pdf>
[consulta 04/03/2013]

MIGUEL, Lourdes, Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados, en *didáctica* [en línea], 1995, núm. 7, pp. 241-270. Disponible en: <<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA9595110241A/20057>>
[consulta 24/02/2013]

PROCURADORA PRINCIPAL DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS, La protección de los menores Extranjeros no acompañados en Asturias, [documento en línea], Informe monográfico a la Junta General del Principado de Asturias, Asturias, 2009. Disponible en: <
http://www.procuradorageneral.es/pdf/publicaciones/informes_especiales/11_informe_monografico_sac.pdf> [consulta 24/03/2013].

RAMÍREZ, Angeles y JIMÉNEZ, Mercedes, *Las otras migraciones. La emigración de menores marroquíes no acompañados a España*, Madrid: Akal, 2005 ISBN: 8446023105.

SAVE THE CHILDREN, La protección jurídica y social de los Menores Extranjeros no Acompañados [documento en línea], Agencia Andaluza de Cooperación Internacional, Andalucía, 2005. Disponible en: <
<http://www.savethechildren.es/docs/Ficheros/106/Ponencias%20seminario%20-%20Proteccion%20juridica%20y%20social%20de%20los%20MENAs%20en%20Andalucia%20-%20Sevilla.pdf>> [consulta 20/04/2013]

ANEXO I. EJEMPLOS DE ACTIVIDADES

Sesión 1

Conociendo los conceptos clave

Lee el siguiente texto y subraya las palabras relacionadas con la actividad física, el deporte, la alimentación y la salud.

La caza, la pesca o la recolección de frutas y verduras como el plátano y el tomate, son algunas de las actividades físicas que hace 5 millones de años hacían nuestros antepasados para poder sobrevivir. El deporte, años después también se empezó a practicar en países como Grecia, lugar de nacimiento de los famosos Juegos Olímpicos. El atletismo, la lucha y el boxeo son algunos de los deportes que se practicaban y todavía hoy, en la actualidad, siguen realizándose en los Juegos Olímpicos. Los deportistas tienen que cuidar su cuerpo y su alimentación para poder conseguir mejorar su rendimiento físico. Beben mucha agua, y comen mucho arroz, un plato que da mucha energía. Mantienen una dieta variada y equilibrada y tienen unos buenos hábitos saludables que les aporta bienestar físico y mental. Trabajan diariamente para poder ir en la mejor forma física posible a los diversos torneos y campeonatos a los que acuden año tras año para intentar conseguir importantes triunfos y medallas.

Debajo hay 4 conceptos de 4 palabras citadas anteriormente en el texto. ¿Cuál es la palabra correcta para cada definición que se da? Subráyala o rodéala.

Plátano/manzana/ Pollo/arroz	Fruta muy azucarada, alargada, de color amarillo y más pequeña que la banana.
Atletismo/boxeo/ Baloncesto/billar/	Deporte de combate en el que se utilizan guantes para impactar puñetazos al oponente.
Agua/coca-cola/ Cerveza/zumo	Nuestro cuerpo está formado casi en su totalidad por ese líquido. Necesitamos beberlo y consumirlo para poder vivir.
Campeonato/pelota/ Gimnasio/trofeo	Competición en la que los deportistas tratan de conseguir o ganar premios.

¿Qué te sugieren las imágenes?

Luchadores de jiu jitsu.



Sesión 2

Mazo de imágenes.



Sesión 3

¡Clasifica los alimentos!

PAN, CEREALES Y LÁCTEOS	CARNES Y PESCADOS	FRUTAS
LEGUMBRES Y FRUTOS SECOS	GRASAS Y DULCES	VERDURAS

Sesión 4

Los deportes I

DEPORTE	INDIVIDUAL/COLECTIVO	COMPETICIÓN/ ESTAR EN FORMA	¿DÓNDE SE JUEGA?	¿QUÉ SE NECESITA?

Sesión 5

Los deportes II. Actividad 2.

Pon un círculo en la respuesta correcta.

- Se practica en un ring de 16 cuerdas y con unos guantes. Boxeo/fútbol/hípica.
- Se practica en un circuito pilotando un coche muy rápido. Fórmula 1/ motociclismo/atletismo.
- Se practica en el agua con una pelota y dos porterías. Natación/waterpolo/atletismo.
- Se practica montando un caballo. Baloncesto/tenis/hípica.
- Se practica en invierno y con una tabla. Esquí alpino/snowboard/rugby.
- Se practica en una cancha, con raquetas y pelotas. Tenis/salto de longitud/taekwondo.
- Se practica en una pista de hielo con un disco pequeño y bastones largos.

Los deportes II. Actividad 3.



Sesión 6

Actividades físicas en el medio natural.

1- Observa el video y comenta con la clase: ¿Qué opinas de la actividad que hace el chico del video? ¿Crees que es un deporte extremo? ¿Sabes lo que es un deporte extremo? ¿Serías capaz de hacerlo? ¿Te parece que hay que tener mucha o poca fuerza? ¿Y vértigo? ¿Sabes lo que es? ¿Qué opinas de los escaladores que se pasan semanas y meses realizando ascensos a montañas?

2- A continuación lee el texto y contesta a lo que se te pide.

La _____ es una actividad en la que utilizamos nuestras manos y _____ para ascender sobre distintas paredes de distinta inclinación. Se necesita una gran fuerza física y mental, y sobre todo, no tener miedo a las alturas. Normalmente, en la escalada deportiva se utiliza un importante sistema de seguridad para evitar cualquier accidente. Lo más común en el equipamiento es llevar un casco, un arnés, unos pies de gato, mosquetones y cuerdas de distinto tamaño y grosor. Los _____ más famosos del mundo han llegado a conquistar alturas tan elevadas como la del famoso Monte Everest, en el Himalaya (Asia), la montaña más grande del mundo, con una altura de 8848 metros. Otros escaladores practican la llamada “escalada natural o sin cuerda” en la que no utilizan ningún tipo de _____ para realizar los ascensos por la montaña ¡Imagínate qué peligro! Otras personas, acuden a los llamados _____, lugares especiales preparados para realizar la práctica de esta actividad sin necesidad de desplazarse a la montaña.

- Cubre los huecos del texto con la palabra adecuada. *Escalada/escaladores/rocódromos/protección/piernas.*
- Señala o subraya en el texto las palabras relacionadas con el equipamiento básico del escalador.
- ¿Cómo se llama el lugar donde acudes para realizar la práctica de la actividad comentada en el texto anterior si no puedes o no quieres acudir a la montaña?

Sesión 7

Los verbos del deporte

- Fue un partido difícil pero finalmente _____ (ganar) el partido y nos llevamos la copa a casa.
- Mi padre y yo _____ (entrenar) 3 días a la semana en el gimnasio.
- Mi amigo Juan _____ (nadar) los lunes y los viernes en la piscina del polideportivo.
- A pesar de los esfuerzos por ganar, _____ (empatar) el partido de balonmano y no estamos muy contentos.
- Me gusta mantenerme en forma. _____ (practicar) atletismo 3 días a la semana en horario de mañana.
- Yo _____ (correr) mucho. En tan solo 12 segundos hago 100 metros.
 - _____ (Encestar) las canastas suficientes para _____ (ganar) el partido.

- Luis es una persona muy deportista. Todos los días _____ (jugar) a tenis de mesa.
- La nieve es peligrosa y tú _____ (esquiar) por sitios muy peligrosos. Algún día te harás daño.

Sesión 9

Las tarjetas del deporte y la alimentación

2 ALIMENTOS DEL GRUPO DE LOS LÁCTEOS	2 FRUTAS	UN DEPORTE INDIVIDUAL	¿DE QUÉ COLOR SON LOS TOMATES?	¿LA LECHUGA A QUÉ GRUPO PERTENECE?
¿NUESTRO CUERPO DE QUÉ LÍQUIDO ESTÁ COMPUESTO?	2 SABORES DE ZUMO	¿CÚÁL ES LA COMIDA MÁS IMPORTANTE DEL DÍA?	UN DEPORTE COLECTIVO	¿EN QUÉ DEPORTE SE USA UN CABALLO?
EN EL TENIS SE UTILIZAN PELOTAS Y UNA....	DOS DEPORTES COLECTIVOS	¿CÚÁL ES EL GRUPO DE ALIMENTOS MÁS IMPORTANTE?	¿DE QUÉ COLOR SON LOS KIWIS POR DENTRO?	¿QUÉ OBJETO LARGO UTILIZAN LOS ESCALADORES PARA ASCENDER POR LAS MONTAÑAS?
¿EN QUÉ TERRENO SE PRACTICA EL SURF?	¿QUÉ SE NECESITA ADEMÁS DE UNA TABLA PARA HACER WINDSURF?	2 ALIMENTOS DULCES	2 ALIMENTOS DEL GRUPO DE LAS VERDURAS Y HORTALIZAS	¿EL CHOCOLATE ES DULCE O SALADO?
2 ALIMENTOS DE LA PESCADERÍA	2 ALIMENTOS DE LA CARNICERÍA	EL TENIS DE MESA O PING PONG ES COMO EL TENIS PERO EN GRANDE.	EL QUESO ES UN ALIMENTO QUE PROVIENE DE LA LECHE	AL WATERPOLO SE JUEGA EN LA PLAYA
LA BRÚJULA ES UN OBJETIVO QUE AYUDA A ORIENTARNOS	EL PARACAIDAS SIRVE PARA DESCENDER POR EL AIRE	LOS REMOS SE UTILIZAN EN EL BALONMANO	2 ALIMENTOS DE LA FRUTERÍA	EL HUEVO ESTÁ COMPUESTO POR LA CLARA Y....
¿LOS FRUTOS SECOS SON DULCES O SALADOS?	EL SNOWBOARD ES UN DEPORTE DE VERANO	EL ESQUÍ ES UN DEPORTE DE INVIERNO	EL ARROZ ES UN ALIMENTO DULCE	LAS ACTIVIDADES FÍSICAS EN EL MEDIO NATURAL SE PRACTICAN EN LOS GIMNASIOS
EL KÁRATE Y EL TAEKWONDO SON ARTES MARCIALES	LA ESCALADA SIN CUERDA ES UN DEPORTE EXTREMO	¿QUÉ SE NECESITA PARA PRACTICAR BEISBOL?	EN EL ATLETISMO HAY QUE ENCESTAR UNA PELOTA EN LA CANASTA	¿QUÉ ES MÁS GRANDE EL PLATANO O LA BANANA?

Documentos y procesos curriculares: sobre la evaluación curricular y los currículos formales, ocultos y reales en ELE

Jorge Agulló Coves Profesor de ELE

Instituto Cervantes de Brasilia

jorge.agullo@cervantes.es



Licenciado por la Universidad de Alicante en Filología Hispánica y Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y el Instituto Cervantes. Es profesor en el Instituto Cervantes de Brasilia y anteriormente lo ha sido en el Instituto Cervantes de Belgrado, así como en escuelas de otros países. Ha publicado un artículo en línea sobre la selección del vocabulario.

Resumen

En este artículo se sistematizan, en el contexto de la enseñanza de ELE, los conceptos de currículo y de proceso curricular (proceso de diseño/desarrollo y proceso de concreción), por un lado, y los de currículo formal, currículo real y oculto, por otro, redefiniendo este último como el conjunto de creencias, deseos y necesidades de cada agente del proceso de enseñanza/aprendizaje con la potencialidad de influir en la puesta en práctica del currículo formal, desviando de este el currículo real. En este contexto, se explora el papel de la evaluación curricular en los procesos curriculares como parte intrínseca del proceso de diseño y desarrollo curricular y de la generación de conocimiento teórico sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Abstract

This article systematizes, in the context of Spanish as a Foreign Language teaching, the concepts of curriculum and curricular process (design/development process and application process), on the one hand, and the concepts of formal, real and hidden curricula on the other. The concept of hidden curriculum is redefined as the set of beliefs, wills and needs of each agent involved in the process of teaching/learning with the potential to influence the application of the formal curriculum, therefore, changing the real curriculum. In this context, the article examines curricular assessment as an inherent part of the process of curricular design and development and as a source of theoretical knowledge about the teaching/learning process.

Palabras clave

Diseño curricular, evaluación, programación, objetivos.

Keywords

Curriculum (curricular) design, assessment, curriculum/curricula, objectives.

Artículo

El resultado de la selección y distribución de los contenidos de aprendizaje, de los objetivos, de los métodos de aprendizaje y de los medios de evaluación en los currículos de segundas lenguas puede variar enormemente dependiendo de una gran cantidad de variables: concepción de la naturaleza del objeto de aprendizaje (la lengua), teorías pedagógicas dominantes, diseño del propio proceso de diseño curricular (fases o niveles de concreción curricular), fines institucionales, objetivos de los alumnos, circunstancias etarias, socioeconómicas o culturales de los alumnos, tradiciones pedagógicas, condicionantes materiales y laborales, sistemas de creencias de los actores envueltos en el proceso, tipos de curso, etc.

No podemos limitarnos, por lo tanto, al análisis de los documentos y declaraciones oficiales envueltos en los procesos curriculares, sino que también es necesario entender otros factores clave que influyen en tales procesos, como por ejemplo los sistemas de creencias y percepciones de los profesores encargados de llevar a cabo los programas de enseñanza, es decir su currículum oculto. La teoría del proceso curricular puede diferir de la realidad y es necesario entender los motivos de tal divergencia. Los procesos curriculares son complejos y deben ser analizados en varios niveles y dimensiones. Ninguno de los documentos ni ninguno de los agentes debe ser obviado¹. Es ese el motivo por el que aquí reflexionaremos sobre el concepto de currículum, como documento y como proceso. Los documentos públicos revelan solo una parte de la realidad, puesto que la respuesta a qué y cómo se enseña en el aula solo se encuentra, en última instancia, en la misma aula.

Por lo tanto, expondremos en primer lugar sobre las diferencias entre los conceptos de currículum, proceso de diseño curricular, proceso de desarrollo curricular y de proceso de concreción curricular.

En segundo lugar, serán expuestos los conceptos de currículum formal, currículum real y currículum oculto, concepto este último que será redefinido. Además, reflexionaremos sobre cómo interactúan en el proceso de concreción curricular y aplicaremos estos conceptos al aula de ELE.

Por último, se explorará el papel de la evaluación curricular en los procesos curriculares como mecanismo coherente de control pero también como parte intrínseca de los mismos procesos de diseño y de desarrollo curricular y como fuente generadora de conocimiento teórico sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Presentaremos, asimismo, una panorámica general de sus principios metodológicos.

¹Especialmente los profesores y los alumnos, puesto que son ellos los que en última instancia materializan lo que se enseña en la clase, aunque no dejen constancia de ello en ningún documento formal o público, cosa que sí hacen el resto de agentes.

CURRÍCULO Y PROCESOS CURRICULARES

El concepto de currículum suele ser usado con varias acepciones. Beauchamp (1972, cit. en Angulo Rasco, 1994) recoge estas tres acepciones de usos del término:

1. Como campo de estudio disciplinar.
2. Como documento escrito y prescriptivo.
3. Como sistema curricular, es decir, como el conjunto de procesos y estructura organizativa por los que es elaborado y aplicado.

Aquí nos referimos al concepto de currículo de forma más cercana a la segunda acepción, es decir, como plan educativo o programa. Sin embargo, ampliamos este concepto para abarcar cualquier resultado de un proceso curricular, ya sea este un documento escrito –currículo formal, que a su vez puede componerse de varios documentos curriculares–, ya sea una planificación informal o no explícita –currículo oculto– o la selección concreta de objetivos, contenidos y métodos realizada en el aula –currículo real–, sea planificada con antelación o no.

En cambio, la tercera acepción es más cercana a lo que aquí llamamos proceso curricular. Consideramos necesario hacer una distinción clara, para evitar confusiones, entre el concepto de currículo y el concepto de proceso curricular, en primer lugar, y entre los procesos de diseño, desarrollo y concreción curricular, en segundo lugar.

Un proceso de diseño curricular es un conjunto de acciones sucesivas planificadas para la creación de documentos curriculares. Es, por tanto, un proceso planificado y realizado *a priori*. El resultado esperado de tal proceso es un documento curricular –currículo formal– que planifique, a su vez, el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A su vez, un proceso de desarrollo curricular es un conjunto de acciones sucesivas planificadas para la modificación y mejora de documentos curriculares. Es también un proceso planificado, pero que se realiza una vez ya se cuenta con un documento curricular y sobre la puesta en práctica de este, con el fin de lograr introducir los cambios necesarios para mejorarlo.

En cambio, un proceso de concreción curricular engloba todas las acciones y circunstancias que, de forma dinámica –es decir, no previsible y aparentemente caótica– desembocan en el aula en la final y concreta definición de objetivos, selección y distribución de contenidos y uso de mecanismos y medios de enseñanza y de evaluación. De este proceso forman parte esencial las acciones y documentos de planificación previa, pero también otros factores imprevisibles que determinan finalmente la selección final, es decir, el currículo real².

²Notemos que los documentos curriculares envueltos en los procesos de diseño curricular pueden presentar características distintas a los mismos procesos. Las características de unos no tienen que ser necesariamente extrapolables a los otros. Por ejemplo, procesos curriculares abiertos pueden dar lugar a currículos cerrados y, viceversa, procesos curriculares cerrados pueden dar lugar a currículos abiertos. Por ejemplo, un proceso curricular abierto –en el sentido de que implica “la toma de decisiones por distintas personas en diferentes fases y distintas instancias”, como menciona el *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris, 2008)– no garantiza que el currículo formal de un centro sea abierto –en el sentido de que los objetivos, contenidos y/o métodos no son decididos antes de que la clase o el curso en cuestión empiecen sino durante los mismos– si resulta que durante

CURRÍCULOS FORMALES, CURRÍCULOS REALES Y CURRÍCULOS OCULTOS

Programa, currículo, *syllabus*.... Existen diferentes términos y definiciones para referirse a lo que aquí llamamos currículo. Hagamos mención de una definición que consideramos suficientemente funcional, la del *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes:

El término *currículo* designa el marco general de planificación, actuación y evaluación en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje; su objetivo principal es facilitar la integración y coherencia de las decisiones que se adoptan y de las actividades que se llevan a cabo. Comprende la fijación de unos fines y objetivos, la selección de unos contenidos, la opción por una metodología y el establecimiento de unos criterios de evaluación.

(Martín Peris, 2008)

Esta definición del currículo se aplica a todo currículo real, pues en toda clase o curso se definen, aunque sea de forma inconsciente, esas cuatro dimensiones del currículo: fines y objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Sin embargo, los currículos formales y los currículos ocultos no tienen necesariamente que tratar todas las dimensiones³.

El currículo formal es aquel que puede encontrarse en un documento que explicita de forma organizada en el tiempo los objetivos de enseñanza o aprendizaje, los contenidos, los principios y procesos metodológicos y/o los principios y procesos de evaluación. Tiene un valor de estandarización y unificación de la actividad de los docentes, que pueden tener formas muy distintas de interpretar el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que puede resultar en una disparidad inaceptable para una institución en la actuación pedagógica de sus docentes:

Así como de una cultura y una memoria, el maestro dispone de esquemas generadores de contenidos nuevos, de ejemplos, problemas, ilustraciones, explicaciones, ejercicios. (...) La parte *posible* de creación se añade a la parte *obligada* de interpretación; estas son las dos fuentes de distancias entre el *currículum* prescrito y lo que en realidad se enseña y estudia en clase. (...)

(Perrenoud, 1990)

el proceso de diseño o planificación curricular se acaba por establecer de antemano todos los contenidos, métodos y materiales de enseñanza.

³En el caso de los currículos formales, en muchas ocasiones ocurre que no se hace referencia a las metodologías de enseñanza y de evaluación, lo que puede deberse a una elección consciente y fundamentada pedagógicamente o a una concepción limitada de lo que es un currículo. De hecho, hay centros de enseñanza de ELE cuyo currículo se basa únicamente en listados de contenidos lingüísticos, por no mencionar que en muchos de ellos ni siquiera existe un currículo formal, es decir,

un documento programático explícito puesto a disposición del público o, al menos, de los profesores. No es infrecuente encontrar centros donde el currículo formal lo conforma el currículo impuesto por los materiales educativos escogidos. En consecuencia, se hace necesario, al analizar el currículo formal de un centro de enseñanza de ELE acudir no solamente a aquel documento formalmente reconocido como currículo o programa, sino también a otros documentos y hasta a los materiales de enseñanza y de evaluación.

Mediante el currículo las autoridades escolares pretenden “asegurar una cierta homogeneidad de contenidos y normas de excelencia. Las leves salidas fuera del marco del programa se toleran (...). Las desviaciones considerables están prohibidas”. El currículo funciona como “mecanismo unificador”, ahora bien su poder sobre la actuación del profesor dependerá de “la medida en que los maestros lo interioricen y en que su aplicación sea objeto de control ejercido no solo por la jerarquía sino por los otros maestros, los alumnos, los padres” (Perrenoud, 1990).

El currículum real, en cambio, es el conjunto de tareas, actividades, exámenes u otros medios de evaluación, contenidos lingüísticos, culturales o de cualquier otra naturaleza, valores, situaciones y experiencias que forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. El currículum real es “una transposición pragmática del currículum formal” (Perrenoud, 1990)⁴.

Sin embargo, ¿es el currículum formal el currículum real que se desarrolla en los diferentes centros de enseñanza de ELE? Podría pensarse que debería ser así, pero la intuición y la experiencia de los profesores lo contradicen.

Se trata de un problema que afecta a todas las áreas de la educación. Pongamos por ejemplo la percepción de un especialista en Medicina familiar y comunitaria:

Así el programa formativo formal puede determinar que el residente debe aprender a erradicar el *Helicobacter pylori*, pero si la gastroscopia no es accesible para el médico de familia, difícilmente podrá poner un tratamiento erradicador (...). Es decir, que si nuestra competencia como tutores no responde al perfil del programa y los entornos, la estructura y la organización nos ponen barreras, nos encontraremos con una limitación parcial de nuestro programa. También, por el contrario, pueden aparecer competencias no incluidas en el programa que por interés del residente o de la organización se incluyen en el proceso formativo del residente. Todo esto conforma el currículum real. (...) A este complicado entramado se une el currículum oculto. La Sociología de la educación denomina “currículum

⁴La idea de que el profesor se limita a, con mayor o menor dosis interpretativa, poner en práctica un currículum es uno de los motivos que puede provocar que cualquier intento de instaurar procesos de diseño y desarrollo curricular basados en la investigación en acción pueda fracasar. J. M. Sancho y Fernando Hernández (2004), reflexionando sobre el fracaso de los intentos de convertir al docente en investigador, aseguran que la reforma educativa de 1990 en España concebía al profesor como un “técnico implementador de contenidos y de secuencias de enseñanza y aprendizaje. Un profesor que tenía que adaptarse al paraguas de tres niveles de concreción curricular que decidió adoptar el Ministerio de Educación y Ciencia. Pero, además, tenía que hacer frente al doble y paradójico vínculo al que le llevaba el enfoque constructivista del aprendizaje y el desarrollo, por un lado, y el planteamiento instruccionalista, basado en la teoría de la elaboración a partir de la adaptación de la teoría de la elaboración (*cita omitida*), para planificación de la enseñanza, por otro. En este marco, a pesar de que en la propuesta teórica en la que se basaba esta propuesta de reforma se mencionaban las aportaciones de Stenhouse (*cita omitida*), había poco espacio para la investigación educativa y la investigación en la acción”. Se puede aventurar que buena parte de esta reflexión –omitiendo la mención a la teoría de la elaboración– podría extenderse a lo que ocurre con los procesos de diseño y desarrollo curriculares del Instituto Cervantes, al menos al menos en lo referente a la selección y distribución de contenidos, desde la publicación de la versión de 2006 del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

oculto” a aquellos aspectos no explícitos del currículum y considera que este currículum es una suerte de “currículum moral”.

(Casado Vicente, 2010)

Uno de los primeros y principales teóricos sobre el currículum oculto –nulo o no explícito en otros teóricos– es el sociólogo Philip Jackson, quien usaba el término para referirse al hecho de que la escuela debe ser entendida como “un proceso de socialización en el cual los estudiantes adquieren enseñanzas a través de la experiencia de estar en el colegio y no solamente a través de las cosas que se enseñan de una manera explícita” (Jackson, 1968, en Blázquez Ortigosa, 2010). Jackson, así como otros teóricos posteriores, interpretan el término como

la suma total de expectativas institucionales no oficiales, valores y normas que son objetivo de los administradores de la educación, y quizás de los profesores y, en menor medida, de los padres, y que son originalmente completamente desconocidos por los estudiantes.

(Jackson, 1968, en Blázquez Ortigosa, 2010)

El currículo oculto conformaría, por lo tanto, un currículo moral no explícito que la sociedad trata de imponer a los alumnos. Sin embargo, aquí no tratamos de desvelar un sistema de valores morales o sociales oculto en los currículos de ELE, sino de entender los factores que influyen en los procesos curriculares para la concreción en el aula de los fines y objetivos comunicativos, de la selección y distribución de los contenidos de aprendizaje, de la metodología pedagógica y de la metodología y criterios de evaluación.

Si bien la sociedad o la institución de enseñanza pueden tener un currículo oculto, este también puede ser individual y limitarse a un profesor o incluso a un alumno. Cada individuo envuelto en el proceso de enseñanza/aprendizaje tiene su propio currículo. El concepto de currículo oculto al que hace referencia Jackson se limita al currículo oculto institucional, como una abstracción que representa la suma de los currículos ocultos y compartidos de profesores, jefes de estudio, directores de centros de enseñanza, creadores de los materiales pedagógicos, etc. Aquí, no obstante, hacemos referencia al currículo oculto en términos generales, incluyendo en él el currículo oculto de cada alumno y del resto de los agentes envueltos en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE y asumiendo que los diversos currículos ocultos pueden diferir entre sí. Además, usamos el concepto exclusivamente desde el punto de vista de la enseñanza de una lengua, sin connotaciones de tipo moral⁵.

Así pues, en cuanto a la pedagogía de cualquier disciplina, el currículo oculto sería el conjunto de creencias, deseos y necesidades de cada agente del proceso de

⁵Este tipo de currículo moral oculto existe, no obstante, y su análisis es de gran interés y despierta un interesante debate. Este currículo puede ser desvelado analizando los materiales de enseñanza utilizados, como hacen por ejemplo Galiano Sierra (1991) y Ferrer Suso (2011) al tratar sobre el sexismo en los manuales de ELE. Más allá de los contenidos temáticos y de la forma de presentarlos, que de por sí contienen una gran carga moral, podría también discutirse el currículo moral oculto presente en aspectos como la evaluación o la misma naturaleza del currículo (centrado en el sujeto o centrado en el objeto), ya que las decisiones que se toman al respecto contienen de forma implícita valores morales y relaciones de poder.

enseñanza/aprendizaje con la potencialidad de influir en la puesta en práctica del currículo formal, desviando de este el currículo real.

El currículo real, por lo tanto, no solo sería una puesta en práctica del currículo formal, sino también del currículo oculto⁶. “El currículo oculto tiene una gran influencia sobre los alumnos/as, otorgándole una importancia, quizás si cabe, aún mayor que al currículum oficial” (Blázquez Ortigosa, 2010).

Sin embargo, el currículo oculto “puede apoyar al currículum oficial o, por el contrario, torpedearlo hasta verlo contradictorio con la realidad” (Blázquez Ortigosa, 2010). Cuando los objetivos, contenidos, valores, normas, metodología, etc. de ambos currículos coinciden en líneas generales, el currículo oculto complementa y apoya al currículo formal. Pero si, por lo contrario, ambos currículos son excesivamente divergentes, el currículo oculto puede provocar que el currículo real acabe resultando

estar lejos de ser esa “transposición pragmática” del currículo formal que teóricamente debería ser, hasta el punto de poder llegar a violar radicalmente su espíritu.

Puede ocurrir que, por ejemplo, el profesor perciba el currículo oficial como un elemento ajeno a sus necesidades y su contexto y a los de sus alumnos, o que sea contradictorio con su sistema de creencias, por lo que decida llevar a cabo una programación que sea radicalmente distinta a la del currículo formal. En este caso, el currículo formal pasa a ocupar un espacio meramente simbólico, manteniéndose como el documento de referencia oficial para el público pero sin ser seguido o consultado.

Este proceso de distanciamiento entre ambos currículos puede deberse a varios factores. Entre ellos están factores logísticos, tales como la imposibilidad técnica de llevar a cabo el currículo oficial por falta de medios, la dificultad en llevarlo a cabo por la escasez de tiempo disponible, la divergencia entre el sistema de creencias de profesor y currículo, etc. Sin embargo, no hay por qué tener una imagen negativa del currículo oculto, puesto que “uno de los propósitos fundamentales del currículum oculto es enseñar al alumno/a rutinas para que sea autónomo en la vida diaria del colegio, así como en la vida social” (Blázquez Ortigosa, 2010). Esta reflexión puede extrapolarse al desarrollo de la autonomía del alumno en el aprendizaje de cualquier materia. Así, el currículo oculto, en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE puede ser valorado positivamente, puesto que podría complementar y hasta corregir el currículo formal, superando sus limitaciones⁷.

Currículos formales, ocultos y reales en la enseñanza de ELE

⁶A través de un proceso de negociación explícita o implícita entre los diversos currículos ocultos y el currículo formal. Tal proceso de negociación dependerá también de las relaciones de poder establecidas entre sus agentes.

⁷Lo que debemos plantearnos es que, si el currículo oculto de un profesor en concreto se desvía de forma considerable del currículo formal de su institución, o bien existe un problema en ese profesor, que puede no tener la formación o la motivación adecuadas, o bien existe un problema en el currículo formal, que puede no ajustarse a la realidad (necesidades, intereses, restricciones...) del aula. Los currículos oficiales tienden a estandarizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, programando de antemano qué y cómo deben aprender los aprendices de cualquier disciplina. En muchas ocasiones, alumnos y profesores fuerzan la “desobediencia” al currículo oficial por no adaptarse este a los factores, intereses y necesidades reales de su situación de enseñanza/aprendizaje. En una situación de discrepancia entre currículo oculto y currículo formal, los resultados obtenidos por la mayor o menor “obediencia” al currículo formal deben ser los jueces que diriman dónde está realmente el problema.

Tratemos ahora de entender diferentes formas en las que los currículos formales y los currículos ocultos pueden interactuar, en el ámbito de la enseñanza de ELE, a través de algunos casos hipotéticos pero basados en la realidad:

Primer caso

Un centro de enseñanza de ELE cuenta con un currículo formal objetivamente⁸ adecuado a la realidad de los alumnos y profesores del centro, a sus necesidades, a sus intereses, a sus posibilidades y restricciones, etc. Además, el currículo oculto de profesores y alumnos coincide en reglas generales con el currículo formal: los objetivos de uno y otro son básicamente los mismos, los contenidos que el currículo formal establece para cada nivel o curso son realmente los que los alumnos quieren o necesitan aprender en cada momento, la metodología de enseñanza es acorde con las creencias de profesores y alumnos, siendo bien valorada y aplicada con actividades y tareas

coherentes, y, por último, la metodología y los medios de evaluación son coherentes con el resto del currículo y alumnos y profesores los aceptan y valoran igualmente bien.

Por ejemplo, en un centro cuyo fin principal es lograr el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, el currículo formal establece que se aplique una metodología comunicativa, que supuestamente es, de forma objetiva, la más adecuada para el desarrollo de la competencia comunicativa. Profesores y alumnos están de acuerdo tal metodología y la aplican, esforzándose, por ejemplo, en comunicarse en la lengua meta como lengua de interacción en el aula y no dedicándole mucho tiempo al conocimiento declarativo del sistema lingüístico de la lengua o a la práctica estructuralista.

En este centro, el currículo oculto complementa y ayuda a que el currículo real sea una “transposición pragmática” del currículo formal. La relación entre currículo formal y currículo oculto es armoniosa y el resultado es un proceso de enseñanza/aprendizaje más efectivo, en el que los alumnos desarrollan sus competencias más, mejor y más rápido, aprendiendo lo que necesitan aprender en el momento en que lo necesitan y de la forma más eficiente posible.

Segundo caso

Un centro de enseñanza de ELE cuenta con un currículo formal objetivamente adecuado a la realidad de los alumnos y profesores del centro, pero el currículo oculto de alguno, varios o todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza/aprendizaje en el centro (uno, varios o todos los profesores; uno, varios o todos los alumnos) resulta ser contrario más o menos radicalmente al currículo formal. Esto puede ocurrir, por ejemplo, porque los alumnos o los profesores consideran que los objetivos del currículo formal no se corresponden con los objetivos reales de los alumnos. O bien piensan que los contenidos que seleccionados para formar parte del proceso de enseñanza/aprendizaje y/o su organización no son los más adecuados. O bien no valoran positivamente la metodología de enseñanza o de evaluación propuesta al hallarla ineficaz o poco eficiente.

⁸Asumimos aquí la dificultad de determinar objetivamente la adecuación o inadecuación de un currículo.

En este caso, el currículo oculto puede actuar de dos formas: la primera es torpedeando el currículo formal en mayor o menor grado, otorgándole un valor meramente simbólico hasta el punto de poder no tener ninguna o poca influencia sobre el currículo real; la segunda es negociando con el currículo formal, hallando espacios de compromiso, de manera que se acepte “obedecer” el currículo formal pero introduciendo más o menos modificaciones.

Por ejemplo, en un centro cuyo fin principal es lograr el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, el currículo formal establece que se aplique una metodología comunicativa, que supuestamente es, de forma objetiva, la más adecuada para el desarrollo de la competencia comunicativa. Sin embargo, profesores y alumnos son reacios a tal metodología ya que, por su tradición educativa valoran un tipo de enseñanza más estructuralista y formal. Ante tal situación, profesores y alumnos ignoran las indicaciones del currículo formal y optan por una enseñanza más ajustada a sus expectativas, ya que, de todos modos, nadie va a verificar que se cumplan las indicaciones del currículo formal. O, en cambio, deciden llegar a un compromiso, encontrando un equilibrio entre los ejercicios más estructuralistas y los ejercicios de

corte más comunicativo, probablemente porque existe algún tipo de control o presión efectiva para que se cumpla el currículo formal.

En ninguno de los dos casos la relación entre currículo formal y currículo oculto es armoniosa, pero en el segundo la relación es, por lo menos, tolerable. Así, el currículo formal se ve lastrado por el currículo oculto y el resultado es un proceso de enseñanza/aprendizaje del español no tan efectivo como se desearía y se había planeado durante la elaboración del currículo formal. Así, los alumnos desarrollan sus competencias en menor cantidad, con menor calidad y con menor rapidez.

Tercer caso

Un centro de enseñanza de ELE cuenta con un currículo formal objetivamente inadecuado a la realidad de los alumnos y profesores del centro y, además, los profesores (y puede que incluso los alumnos) tienen un currículo oculto que coincide en reglas generales con el currículo formal o con alguna de sus dimensiones (objetivos, contenidos o metodología de enseñanza y evaluación).

Por ejemplo, un centro cuenta con un currículo que selecciona y distribuye los contenidos lingüísticos de una forma que es contraria a las necesidades cognitivas de los alumnos. Por ejemplo, cuando presenta el vocabulario relacionado con un tema trata de presentar y practicar una cantidad de vocabulario que los alumnos no son capaces de asumir, lo que acaba desalentándoles. Además, debido a que los profesores opinan que cuanto más vocabulario se presente al alumno, mejor, y que lo que el alumno ha de hacer es esforzarse más y estudiar más en casa, el currículo formal se aplica como tal.

En esta situación existe armonía real entre currículo formal y currículo oculto, pero el resultado es un proceso de enseñanza/aprendizaje del español no tan efectivo como podría ser. Profesores y alumnos comparten la ilusión de que los alumnos desarrollan sus competencias de la mejor forma y lo más rápido posible, pero objetivamente no es verdad. Puede parecer una situación hipotética, pero si tales situaciones no existiesen no habría habido evolución en las teorías y prácticas educativas. La ilusión se rompe

cuando aparece una nueva perspectiva educativa que evidencia que tanto el currículo formal como el oculto eran inadecuados.

Cuarto caso

Un centro de enseñanza de ELE cuenta con un currículo formal objetivamente inadecuado a la realidad de los alumnos y profesores del centro, pero el currículo oculto de alguno, varios o todos los profesores y alumnos difiere de forma significativa en cuanto a una, varias o todas las dimensiones del currículo formal y es, además, objetivamente más adecuado a la realidad de los alumnos y profesores.

Por ejemplo, un centro cuenta con un currículo que selecciona y distribuye los contenidos lingüísticos de una forma que es contraria a las necesidades cognitivas de los alumnos. Por ejemplo, cuando presenta el vocabulario relacionado con un tema trata de presentar y trabajar una cantidad de vocabulario que los alumnos no son capaces de asumir, lo que acaba provocándoles desaliento. Sin embargo, debido a que los profesores opinan que esta no es la forma más pedagógica de presentar el vocabulario, deciden hacer caso omiso (opción a) de este aspecto del currículo formal y hacer una selección del vocabulario relacionado con el tema o presentan (opción b) todo el vocabulario pero posteriormente solamente practicar y evaluar una parte del mismo.

La relación entre currículo formal y currículo oculto no es armoniosa en este caso y, como ya se expuso en el segundo caso hipotético, el currículo oculto interfiere en el currículo formal de dos formas: negociadora, encontrando espacios de compromiso y concesión (opción b), o conflictiva, torpedeando el currículo formal, intentando que el currículo formal no sea llevado a cabo en la realidad (opción a). Sin embargo, opuestamente a lo que ocurría en el segundo caso hipotético, las interferencias del currículo oculto, al ser este objetivamente más adecuado que el currículo formal, interfiere positivamente en el proceso de enseñanza/aprendizaje, haciéndolo más eficiente. Los alumnos desarrollan sus competencias más, mejor y más rápido de lo que lo harían si el currículo formal se hiciese totalmente efectivo en el currículo real.

LA EVALUACIÓN CURRICULAR

Es importante, al tratar el tema de la evaluación, distinguir entre la evaluación pedagógica, educativa o escolar, que se centra en el alumno, y la evaluación curricular, que se centra en el currículo. Ambas evaluaciones tienen procesos, mecanismos e instrumentos claramente diferenciados y afectan a ámbitos diferentes, aunque la evaluación pedagógica puede supeditarse a la evaluación curricular, que obtiene datos de ella.

En el ámbito de ELE se ha avanzado mucho en la teoría y en la práctica de la evaluación pedagógica. En la teoría curricular actual se ha pasado a considerar la evaluación pedagógica como una dimensión coherente e integrada a la definición y organización de objetivos y contenidos y a las opciones metodológicas. Todas estas dimensiones hoy en día ya no se consideran como fases sucesivas y autónomas sino que se integran y diseñan de forma coherente.

Además, las teorías sobre la evaluación han desarrollado el concepto de una evaluación continua y formativa (a lo largo del proceso y sobre el proceso) frente a una evaluación sumativa (al final del proceso y sobre el producto).

Por añadidura, la idea de la evaluación del proceso ha supuesto también la redefinición del objeto de evaluación. No se evalúa solamente el rendimiento académico del alumno, sino que además es posible y conveniente evaluar todos los factores que influyen en el proceso de aprendizaje: las estrategias de aprendizaje y de enseñanza puestas en juego, los materiales, los medios materiales disponibles, la formación del profesor, el discurso del aula, el currículo, los principios en que se basa el currículo, etc. Es así como surge el concepto de evaluación curricular.

Cuando el foco de atención de la evaluación se coloca sobre el alumno, sobre los resultados que obtiene y sobre sus actitudes y las estrategias de aprendizaje que pone en juego para lograr tales resultados, estamos hablando de evaluación pedagógica. Por el contrario, cuando el foco de atención se traslada al contexto de enseñanza, a la institución y a su currículo, entonces estamos hablando de evaluación curricular.

Esta evaluación curricular, si bien ya ha sido puesta de relieve por algunos teóricos de la teoría curricular, no ha sido tan desarrollada como la evaluación pedagógica, especialmente en sus fundamentos teóricos. No es fácil encontrar bibliografía al respecto en el entorno de la enseñanza de ELE⁹, aunque sí muchos ejemplos prácticos que podrían encuadrarse como experiencias de evaluación curricular. De cualquier forma, las instituciones no suelen llevar a cabo procesos de evaluación curricular

premeditados –pero no sistemáticos– más allá de buzones de quejas y sugerencias para los alumnos o cuestionarios de satisfacción con un diseño muchas veces deficiente, al final de los cursos, recogiendo datos que afectan mínimamente la toma de decisiones, puesto que en muchos casos ni siquiera son organizados y analizados sistemáticamente, limitándose a proporcionar una información muy imprecisa e ineficaz.

Estas dos vías frecuentes de evaluación curricular, dirigidas a los alumnos, desvelan por contraste otra deficiencia en la evaluación curricular de las instituciones. Demuestran que existe un cierto interés en conocer la opinión de los clientes externos, es decir, los alumnos, pero dejan en evidencia la falta de interés por la opinión de los clientes internos, esto es, los profesores. A estos raramente se les cuestiona de forma premeditada y organizada sobre su opinión respecto al currículo de la institución o sobre los factores que influyen en su aplicación.

El valor de la evaluación curricular

García Santa-Cecilia (1995) describe un modelo de currículo de ELE en cuya fundamentación teórica se recoge la idea de que el profesor, asumiendo una función investigadora, ha de evaluar, modificar y rediseñar continuamente –proceso de desarrollo curricular– el programa de enseñanza y el currículo. Este concepto de investigación en acción llevada a cabo por el profesor, aunque sea informalmente en la realidad del aula, proviene de los planteamientos de Stenhouse en los años 70. Para

⁹Sin embargo, sí existen desarrollos teóricos interesantes en el entorno de la enseñanza del inglés, destacando las publicaciones del *FL Program Evaluation Project*, de la Universidad de Hawaii (<http://nflrc.hawaii.edu/evaluation/index.htm>). Otras obras de consulta son Brown (1989, 1995, 2008), Lynch (1996, 2003) y Alderson & Beretta (1992).

Stenhouse (1975) la labor del profesor no es la de un técnico, sino que es un arte y, como tal, se mantiene siempre abierta a la mutación de los principios preconcebidos, a la creatividad y al aprendizaje:

Lo que Stenhouse denomina “el arte del profesor” constituye, por tanto, el eje fundamental del desarrollo del currículo y, a la inversa, el currículo se convierte en el medio a través del cual puede el profesor aprender su arte y aprender sobre la naturaleza de la educación. No son, por tanto, las decisiones de planificación curricular las que conducirán a la mejora de la calidad de la enseñanza sino la práctica de los profesores en el desarrollo del currículo. Esta práctica deberá ser el resultado de un ejercicio constante de pensamiento crítico por parte del profesor no solo con respecto a los presupuestos del currículo sino también con respecto a lo que ocurre en clase.

(García Santa-Cecilia, 1995)

Así, el currículo aporta un marco teórico a partir del cual el profesor puede desarrollar su labor pedagógica pero también investigadora¹⁰. El profesor experimenta en el aula con nuevos materiales, técnicas, actividades, etc., pero también es quien pone a prueba los planteamientos del currículo, obteniendo información valiosa de primera mano para evaluarlo y, por tanto, modificarlo. En consecuencia, la evaluación continua y formativa del currículo no sólo tiene su eje fundamental de desarrollo en el profesor, sino además, le otorga a este el rol de desarrollador del currículo. El planteamiento inicial del currículo puede tener su origen en especialistas “externos” de la institución educativa,

pero el desarrollo ulterior del mismo será llevado a cabo por los profesores, aquellos encargados de ponerlo en práctica, a través de un proceso de evaluación continua.

El modelo de currículo de García Santa-Cecilia (1995) también concibe el concepto de evaluación de una forma amplia. En su esquema sobre los niveles de análisis curricular la evaluación es mencionada en dos ocasiones. La primera mención la sitúa en el segundo nivel de concreción curricular, el nivel de decisión, en el que se planifica el currículo. En este nivel, la evaluación se menciona junto a las otras dimensiones de un programa: los objetivos, los contenidos y la metodología. En este sentido, se concibe la evaluación como una evaluación pedagógica, es decir, una evaluación del logro de los alumnos respecto a los objetivos establecidos. Sin embargo, la evaluación vuelve a ser mencionada en el nivel de actuación o aplicación del currículo, el tercer nivel de análisis curricular, en este nivel, que concierne a los profesores, la evaluación curricular se concibe como

un proceso que permite obtener información sobre el grado de adecuación o discrepancia entre los fundamentos y las decisiones de planificación del currículo y la realidad de lo que ocurre en las aulas en particular y en el centro entendido como núcleo de relaciones de distinto tipo: académicas, laborales, sociales, económicas, etc.

¹⁰Estas ideas dieron lugar en el ámbito de la educación a la llamada “investigación-acción” o investigación en acción, concepto acuñado por John Elliot (1990 y 1991) como un proyecto de investigación –organizado– llevado a cabo por los mismos profesores para mejorar la enseñanza, no solamente comparando la teoría educativa con la práctica, sino como mecanismo generador de conocimiento de abajo hacia arriba.

(García Santa Cecilia, 1995)

De esta forma la evaluación afecta a los distintos niveles de análisis curricular. No consiste sólo en la emisión de valoraciones sobre si el alumno alcanza o no los objetivos del curso, sino que se emiten valores sobre el mismo curso y, en consecuencia, sobre el currículo.

Definición de evaluación curricular

Existen varias definiciones de lo que es la evaluación curricular. Escogemos como la más completa y eficiente la de Brown (1989), según la cual la evaluación curricular consiste en la “recogida y el análisis sistemáticos de toda información relevante para promover la mejora de un currículo y evaluar su efectividad y eficiencia, así como las actitudes de los participantes en el contexto de las instituciones concretas involucradas¹¹”.

Uno de los aspectos más interesantes de esta definición es que incluye el concepto de efectividad. De esta forma, la evaluación amplía su campo de visión y no observa tan solo la eficacia, es decir, el producto, sino que también observa el proceso. La evaluación no puede ser una mera comparación entre objetivos y resultados, sino que debe ir más allá y analizar los motivos o medios por los que se trata de alcanzar los objetivos. Y lo que es más, debe también ser un análisis de los mismos objetivos, puesto que uno de los aspectos que se debe evaluar es el alcance y la relevancia de los mismos. En el campo de la enseñanza de lenguas, esto supone que la evaluación no se dirige tan solo a medir en qué medida los alumnos aprenden los contenidos lingüísticos o culturales programados o alcanzan los objetivos de dominio comunicativo del programa,

sino que también tratan de medir si los procesos por los cuales se trata de que los alumnos aprendan tales contenidos o alcancen tales objetivos son los mejores o pueden ser mejorados, o incluso si los objetivos marcados eran los más adecuados. Así, por ejemplo, un currículo puede ser totalmente efectivo simplemente si logra que los alumnos de español alcancen el nivel de dominio esperado, pero puede ser poco eficiente si resulta que los alumnos podrían haber alcanzado tal nivel de dominio más rápidamente. Igualmente, un currículo puede ser completamente eficiente y eficaz en la consecución de los objetivos, pero estos pueden no haber sido fijados de la forma más adecuada para las necesidades auténticas de los alumnos, siendo demasiado complacientes, utópicos o irrelevantes.

Otro aspecto interesante de la definición de Brown es que incluye la idea de que toda evaluación curricular ha de tener una finalidad práctica, la de mejorar el currículo. La evaluación, como recogida y análisis de información, ha de ofrecer una retroalimentación útil. No puede limitarse a calificar los productos o los procesos curriculares, sino que ha de aspirar a ser un instrumento de mejora, localizando los aspectos menos eficientes del currículo y proponiendo alternativas para su mejora. De esta forma, la evaluación curricular pasa a formar parte del mismo proceso de desarrollo curricular.

¹¹Traducción propia.

El tercer aspecto que destaca de la definición de Brown es que tiene en cuenta el contexto escolar en que se aplica el currículo en cuestión. Además, incluye en el proceso de evaluación las actitudes de los participantes, es decir, sus sistemas de creencias, sus opiniones y percepciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre el mismo currículo. Cualquier intento de evaluación que no tuviera en cuenta tales factores estaría limitado y se alejaría de la necesaria búsqueda de una relación entre la realidad de lo que ocurre en las aulas y la teoría de los documentos curriculares.

Por último, destaca la necesidad de que la evaluación sea sistemática, es decir, organizada. Si bien es cierto que se puede considerar que existe en cualquier centro de enseñanza una evaluación informal, no documentada ni planificada, y que tiene la facultad de desembocar en procesos de mejora curricular, el establecimiento de procesos y métodos deliberados y organizados formalmente para llevar a cabo la evaluación curricular es evidentemente un factor que facilitará y potenciará exponencialmente la efectividad del proceso de evaluación.

En definitiva, como parte del proceso de diseño curricular, la evaluación curricular debe ser un proceso continuo y cíclico en el que participen todos los niveles de concreción curricular, desde el nivel institucional hasta el profesor que materializa el currículo en el aula y el alumno, al servicio de la toma de decisiones útiles para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Principios metodológicos para la evaluación curricular

La interpretación o análisis de los datos recogidos, como ya se apuntado arriba, tendrá un carácter no neutral, puesto que el observador o evaluador siempre hace sus apreciaciones partiendo de un sistema de creencias propio. Por lo tanto, siempre habrá que tener en cuenta el carácter axiológico de los resultados que arroje la evaluación curricular, al igual que ocurre con la evaluación pedagógica de los alumnos. Siguiendo el modelo de esta, lo que puede establecer el observador para lograr si no la objetividad sí la transparencia es establecer y declarar los fundamentos, métodos y criterios en los

que se basa la evaluación, en una propuesta de evaluación curricular que deje claro qué se evalúa, por qué y cómo.

Al igual que la evaluación pedagógica, la evaluación curricular debería cumplir, para ser efectiva, estos tres requisitos mencionados por Bachman y Palmer (1996): fiabilidad, validez y viabilidad.

La fiabilidad es la consistencia de la evaluación. Así, si un programa determinado es evaluado de una determinada manera, más positiva o más negativa, la evaluación será la misma o parecida si la lleva a cabo otro evaluador y en otro momento. Para lograr tal cosa, es necesario describir con detalle la norma o regla sobre la que se mide el currículo. Solo de tal forma se logrará paliar la subjetividad y alcanzar la necesaria transparencia en la evaluación. Además, la consistencia puede lograrse mediante la corroboración de los resultados obtenidos con datos obtenidos en distintas fuentes o mediante la propia fiabilidad de los métodos usados para obtenerlos¹².

¹²Yarbrough *et alii* (2011, en <http://www.jcsee.org/program-evaluation-standards-statements>) mencionan la fiabilidad como *accountability* y ponen el acento en el hecho de que la evaluación esté debidamente documentada.

La validez consiste en que la evaluación mida exactamente lo que se espera que mida. Es necesario que los mecanismos de evaluación sean los adecuados para evaluar los aspectos previstos de los programas o currículos. Además, las muestras tomadas del o sobre el currículo han de ser representativas sobre la totalidad de aquel aspecto que se desea evaluar. Así pues, las opiniones de un informante perderán validez, aunque continúen siendo tomadas en cuenta, si son diametralmente opuestas a las del resto de informantes. Igualmente, si una falla en el currículo en un curso concreto no se repite en otros cursos, la evaluación de tal falla no se podrá extender a todo el currículo sino solo a sí misma.

Por su parte, la viabilidad tiene que ver con la adaptación realista a los recursos humanos, técnicos, materiales, etc. disponibles. Una evaluación curricular que exceda los límites de los recursos disponibles será inviable y, por tanto, ineficaz. En este sentido, la evaluación curricular deberá ser planificada con cuidado para no acabar resultando en nada. Si bien la ambición puede llevar a resultados de un alcance más profundo y más amplio, un exceso de la misma puede llevar al fracaso, pudiendo llegar a convertir el esfuerzo evaluativo en una experiencia contraproducente. Una propuesta menos ambiciosa, en cambio, puede dar resultados menos satisfactorios de los que se esperaba. Sin embargo, serán resultados en cualquier caso bienvenidos, beneficiosos y útiles.

Además de la fiabilidad, validez y viabilidad, Yarbrough *et alii* (2011, en <http://www.jcsee.org/program-evaluation-standards-statements>), mencionan otros dos criterios: la utilidad y la adecuación. A la utilidad ya hemos hecho mención al comentar la definición de Brown y se refiere al hecho de que la evaluación esté dirigida a obtener información útil para el desarrollo o mejora del currículo. En cuanto a la adecuación, Yarbrough *et alii* se refieren que la evaluación curricular sea adecuada, justa y legal, ya que esta supondrá la interpretación de la información obtenida y una emisión de juicios de valor al respecto.

El acto de evaluación intentará ser desapasionado e imparcial pero no podrá ser neutro ni totalmente objetivo, puesto que en él siempre influirá el sistema de creencias, actitudes y percepciones del evaluador. Ello supondrá, además de mantener una siempre sana reserva sobre las observaciones del evaluador, la necesidad de que el evaluador

sepa lidiar con el problema de que la posibilidad de que la recogida de datos se vea obstaculizada o distorsionada en favor de los intereses personales o institucionales involucrados en el proceso de diseño curricular. Brovelli (2001) avisa de que

(...) es pertinente señalar que la evaluación es uno de los aspectos más conflictivos y complejos del planeamiento y desarrollo curricular. Lo es en tanto que estudiar y reflexionar acerca de la evaluación significa entrar en el análisis de todas las prácticas pedagógicas que tienen lugar en la institución y, por lo tanto, implica y compromete a todos sus miembros y a las condiciones contextuales.

Los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente los profesores y responsables académicos de los centros, pueden percibir la evaluación curricular como un proceso de control de su labor profesional particular. Es precisamente por ello que cobra especial relevancia la conveniencia de que la evaluación curricular sea llevada a cabo desde dentro de la misma institución educativa, es decir, por los mismos actores

cuya labor ha de ser evaluada. De esta forma, el acto evaluativo se convierte en una forma premeditada, dirigida y organizada de intentar mejorar la propia actividad educativa. El profesor ha de involucrarse en el proceso de evaluación y sentirlo como un instrumento positivo de desarrollo profesional y no verlo como algo ajeno e impuesto, es decir, como un proceso de supervisión que puede desembocar en consecuencias indeseadas desde el punto de vista del interés personal.

Además, si la vocación de la evaluación curricular es ser útil, es decir, dar pie a decisiones curriculares que mejoren la actividad pedagógica, nadie conoce mejor la realidad de esta actividad, junto con todos sus condicionantes, que quien la lleva a cabo. El profesor es quien tiene un conocimiento más profundo y detallado de cuál es la situación pedagógica. Aunque sea de una forma intuitiva, el profesor sabe mejor que nadie cuáles son las fallas del currículo y sus opiniones, percepciones y actitudes ante los documentos curriculares o los materiales usados se basan en la experiencia real en el aula, en la interacción con el alumno.

CONCLUSIÓN

Los procesos curriculares no se limitan a los documentos curriculares o al proceso oficial de diseño curricular. En ellos influyen factores tales como las circunstancias materiales o laborales, situaciones imprevistas en el desarrollo temporal de los cursos, etc. Además, los diversos agentes envueltos en los procesos influyen en ellos con sus particulares currículos ocultos, conformando así un sistema complejo y dinámico.

En este contexto, la evaluación curricular adquiere todo su sentido. Solo una evaluación curricular que tome en consideración no solamente los documentos curriculares sino los procesos curriculares de forma abarcadora, incluyendo todos los factores que interfieren en ellos, puede proponerse como el auténtico proceso curricular de desarrollo y mejora pedagógica. Solo de esta forma puede lograrse que el currículo se convierta en el engranaje que una la teoría y la práctica pedagógicas. Además, es necesario dar un nuevo impulso a la figura del profesor no solo como agente administrador de un currículo impuesto, sino como evaluador y desarrollador del mismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDERSON, J.C. & BERETTA, A. (Eds.) (1992). *Evaluating second language education*. Cambridge: Cambridge University Press.

ANGULO RASCO, J. F. (1994). “¿A qué llamamos currículum?”. En Angulo Rasco, J.

F. y Blanco, N. (coords.). *Teoría y Desarrollo del Currículum*. Málaga: Aljibe.

BACHMAN, L. F. & PALMER, A. S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.

BEAUCHAMP, G. A. (1972), “Basic Components of a Curriculum Theory”. En *Curriculum Theory Network*, nº 10. Toronto: Wiley.

BLÁZQUEZ ORTIGOSA, A. (2010). “El currículum oculto en la clase de inglés”. En *Innovación y experiencias educativas*, núm. 26. [En línea] Disponible en <http://www.>

BROVELLI, M. (2001). “Evaluación curricular”. En *Fundamentos en humanidades*, año II, núm. 2. San Luis, Argentina: Universidad Nacional de San Luis. [En línea] Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400406> [Consulta: 12 de mayo de 2014].

BROWN, J. D. (1989). “Language program evaluation: A synthesis of existing possibilities”. En R. K. Johnson (Ed.), *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

BROWN, J. D. (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. Boston, Massachusetts.: Heinle & Heinle.

BROWN, J. D. (2008). “Testing-context analysis: Assessment is just another part of language curriculum development”. En *Language Assessment Quarterly*, núm. 5 (4). [En línea] Disponible en http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15434300802457455?journalCode=hlaq20#.U3C5o_Ew_eU [Consulta: 12 de mayo de 2014].

CASADO VICENTE, V. (2010). “Currículum oculto”. En *Atención Primaria*, vol. 42, núm. 1. [En línea] Disponible en <http://zl.elsevier.es/es/revista/atencion-primaria-27/currículum-oculto-13146035-editorial-semfyc-2010> [Consulta: 12 de mayo de 2014].

ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

ELLIOT, J. (1991). *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press, Ed. esp. 2000, Madrid: Morata.

FERRER SUSO, A. (2011). “La coeducación en manuales de ELE para niñas y niños. Un estudio sobre sexismo en tres manuales”. Universitat de Barcelona, Memoria de Master en Formación de Profesores de ELE. [En línea] Disponible en <http://hdl.handle.net/2445/22942> [Consulta: 12 de mayo de 2014].

GALIANO SIERRA, I. M. (1991). “Las mujeres en los manuales de español para ex- tranjeros”. En *ASELE, Actas III, El español como lengua extranjera. De la teo- ría al aula*. Málaga. [En línea] Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0117.pdf [Con- sulta: 12 de mayo de 2014].

GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (1995). *El currículo español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.

JACKSON, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston. LYNCH, B. K. (1996). *Language program evaluation: Theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

LYNCH, B. K. (2003). *Language assessment and programme evaluation*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

MARTÍN PERIS, E. (dir.) (2007). *Diccionario de términos clave de ELE*. [En línea] Disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele [Consulta: 12 de mayo de 2014].

PERRENOUD, P. (1990). “El currículum real y el trabajo escolar”. En *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.

SANCHO, J. M. y HERNÁNDEZ, F. (2004). “¿Por qué no ha fructificado la propuesta del profesor como investigador? Y algunas propuestas para resistir a un presente nostálgico”. En *Educación*, núm. 34. [En línea] Disponible en <http://educar.uab.cat/article/view/239> [Consulta: 12 de mayo de 2014].

STENHOUSE, L. (1975). *An introduction to curriculum research and develop- ment*. Londres: Heinemann.

YARBROUGH, D. B., SHULHA, L. M., HOPSON, R. K. y CARUTHERS, F. A. (2011). *The program evaluation standards: A guide for evaluators and evaluation users* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. Un resumen de los estándares puede encontrarse en <http://www.jcsee.org/program-evaluation-standards-statements> [Consulta: 12 de mayo de 2014].

Marcadores de cierre con la raíz *fin-*: criterios para un uso adecuado

Noemí Domínguez García

Universidad de Salamanca



Doctora en Filología Hispánica por la Universidad de Salamanca, de cuyo Departamento de Lengua española es Profesora Titular, su docencia e investigación se centran en los campos del Análisis del Discurso y de la Enseñanza de ELE, con publicaciones como el libro Conectores discursivos en textos argumentativos breves (Arco Libros, 2007), el capítulo “Los marcadores del discurso y los tipos de texto” en la obra colectiva Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy (Arco Libros, 2010), o varias entradas en el Diccionario de partículas discursivas (2008, en línea www.dpde.es). En el ámbito de ELE destaca su coautoría en los cuatro volúmenes de Español para todos (Sao Paulo, Editora Atica, 2002) y en ¡Ahora sí! (Sao Paulo, Escala Educativa, 2005), así como la codirección del MOOC “Español Salamanca A2”, abierto en 2014 (<https://www.miriadax.net/web/espanol-salamanca-a2>). Ha sido profesora visitante en Middlebury College (EEUU), Univali (Brasil), UADE (Argentina) y Universidad de El Cairo (Egipto).

Resumen

En este trabajo abordamos el estudio de seis marcadores discursivos: *al fin*, *al final*, *en definitiva*, *en fin*, *finalmente* y *por fin*. Formalmente, todos comparten la misma raíz morfológica, *fin-*; funcionalmente, todos comparten la misma función como organizadores del discurso que marcan cierre (de enunciado, de texto, de tópico). Pero ¿son intercambiables? Analizamos las diferencias entre estos marcadores de cierre con la raíz *fin-* para descubrir por qué no son intercambiables y, sobre todo, para entender cómo explicar su uso adecuado a, por ejemplo, estudiantes de español como segunda lengua o como lengua extranjera. Diferencias que van desde la distinción entre función predominante (organización del cierre discursivo) y funciones secundarias (argumentativas, reformulativas, etc.) a, sobre todo, la distinción de valores contextuales modales (expresión de alivio, de resignación, de ironía, etc.) que serán los que definitivamente marcarán la preferencia de uso por uno u otro marcador.

Abstract

The aim of this paper is the study of six linguistic markers in Spanish: *al fin*, *al final*, *en definitiva*, *en fin*, *finalmente* and *por fin*. Formally, they all share the same morphological root *fin*-; functionally, they all share the same function as organizers of the discourse by signalling a closure (of a sequence, of the text, of a topic). But are they interchangeable? We analyze the differences between these markers to find out why they are not fully interchangeable and, besides, to understand how to explain their proper use to, for example, students of Spanish as a Second or as a Foreign Language. Differences from the distinction between primary function (discursive closure) and secondary (argumentative, reformulative, etc.) to, and this is the most relevant thing, the distinction of modal-in context values (expression of relief, resignation, irony, etc.) which will definitely mark the preference for using one or another of these markers.

Palabras clave

marcadores del discurso, cohesión, coherencia, competencia discursiva, contexto, escritura, conversación, modalidad oracional, análisis del discurso

Keywords

linguistic markers, cohesion, coherence, discourse competence, context, writing, conversation, sentence type, discourse analysis

Artículo

0. UNIDADES DE ESTUDIO

Ana llegó a su casa con el tiempo justo para hacer la maleta y salir al aeropuerto. Primero, sacó la ropa y los zapatos del armario, después sacó la maleta del trastero y, cuando se disponía a empezar a preparar el equipaje, sonó el teléfono: era su madre para despedirse de ella y desearle buen viaje.

- ¿Qué tal, nena? Al fin te pillo en casa. ¿Ya lo tienes todo preparado?

- Hola, mamá. Bueno, estaba empezando a hacer la maleta y tengo el tiempo justo para...

- No te olvides de llevar un buen abrigo, que por allí hace un frío que pela. Hasta en agosto, cuando yo fui una vez de viaje turístico...

- Sí, sí, no te preocupes. Pero ahora estoy un poco apurada de tiempo y, en fin...

-¿Qué diferencia horaria tienes? ¿A qué hora podremos hablar para saber que estás bien?

-Creo que unas dos horas, pero no te preocupes: te llamo desde allí y te digo.
 En fin...

-¿Y cuánto dura el viaje? Recuerda hacer ejercicios de piernas en el avión, para que no se te duerman. Leí en una revista que el síndrome de la clase turista es muy peligroso y...

-No te preocupes, mamá, que lo tengo todo controlado. En fin...

- Oye, ¿y por fin va Andrés también? Si va, dale recuerdos de mi parte.

-No lo sé, me enteraré en el hotel, cuando nos reunamos todos los congresistas.
 En fin...

-Bueno, en definitiva te llamaba para despedirme: buen viaje y llama cuando llegues, para quedarme tranquila.

-Sí, mamá. Besos, adiós.

-Adiós, adiós... Y ten mucho cuidado...

Ana colgó el teléfono. “¡Por fin!”, suspiró con impaciencia. Siguió con el equipaje. Ropa, zapatos, ¡el abrigo! “Si al final mi madre va a tener razón y se me olvida”, pensó divertida; portátil, cables... Finalmente, llamó al taxi que la llevaría al aeropuerto y se terminó de preparar para el viaje.

Comienzo este trabajo con un texto creado artificialmente –es sumamente difícil hallar un texto auténtico en el que coincidan todas las unidades que incluyo en este estudio- en el que he empleado distintos marcadores de cierre discursivo: *al final*, *al fin*, *en definitiva*, *en fin*, *finalmente* y *por fin*. Formalmente, todos comparten la misma raíz morfológica, *fin*-; funcionalmente, todos comparten la misma función como organizadores del discurso que marcan cierre (de enunciado, de texto, de tópico). Pero ¿son intercambiables? Probemos:

[1]

- ¿Qué tal, nena? *Al fin* (Por fin / ?Al final / ?Finalmente / #En definitiva / #En fin) te pillo en casa. ¿Ya lo tienes todo preparado?

[2]

- Sí, sí, no te preocupes. Pero ahora estoy un poco apurada de tiempo y, *en fin* (#al fin / #al final / #en definitiva / #finalmente / #por fin)...

[3]

- Oye, ¿y *por fin* (al final / ?al fin / ?finalmente / #en definitiva / #en fin) va Andrés también?

[4]

-Bueno, *en definitiva* (?en fin / #al fin / #al final / #en fin / #finalmente/ #por fin) te llamaba para despedirme: buen viaje y llama cuando llegues, para quedarme tranquila.

[5]

Ana colgó el teléfono. “¡*Por fin* (Al fin / #Al final / #En definitiva / #En fin / #Finalmente)!”, suspiró con impaciencia.

[6]

“Si *al final* (?finalmente / ?por fin / #al fin / #en definitiva / #en fin) mi madre va a tener razón y se me olvida”.

[7]

Finalmente (?Al fin / ?Al final / ?Por fin / #En definitiva/ #En fin), llamó al taxi que la llevaría al aeropuerto y se terminó de preparar para el viaje.

1. LA ORGANIZACIÓN DEL DISCURSO

Los organizadores son la subclase de marcadores del discurso que se especializa en la ordenación informativa del texto, por lo que su función pragmático-discursiva será la organización de las distintas partes que conforman un discurso. Se diferencian así de otras subclases de marcadores, como los conectores, especializados en funciones argumentativas; los reformuladores, especializados en funciones de control del proceso discursivo; los operadores, especializados en funciones de control del enunciado; o los conversacionales, especializados en la interacción discursiva⁵³.

La organización del discurso aparece de una forma bastante clara en los textos escritos, por cuanto nos hallamos ante una forma de comunicación conscientemente planeada (Garcés 1997:296, López y Borreguero 2010:453)⁵⁴. En ellos, los organizadores discursivos aparecen dispuestos casi siempre en posición inicial de enunciado, y en la mayoría de ocasiones también de párrafo, con lo que desempeñan una doble función organizadora: en la microestructura, esto es, relacionando enunciados incluidos en la misma estructura paragrafíca, y en la macroestructura, esto es, relacionando los diferentes párrafos que conforman el texto (Van Dijk 1983).

Los marcadores de cierre que nos ocupan, no obstante, aparecen tímidamente en el discurso oral, aunque hay diferencias entre los marcadores *en fin*, con mucho el marcador de cierre más frecuente en el discurso oral, seguido de *al final*, y *por fin*, *en definitiva* o *al fin*, menos frecuentes. *Finalmente* se encuentra a medio camino entre ambos grupos⁵⁵.

2. ORGANIZACIÓN CRONOLÓGICA Y ORGANIZACIÓN DISCURSIVA

Siguiendo a Halliday y Hasan (1976:261 y ss.), vamos a distinguir entre dos tipos de cierre: el cierre *externo* o cronológico y el cierre *interno*⁵⁶ o discursivo: el primero se

⁵³ Véase Portolés 1993 para un acercamiento inicial a la distinción de clases de marcadores discursivos.

⁵⁴ Loureda (2000 y 2002) dedica algunos estudios a la organización del discurso oral mediante enumeraciones coloquiales tipo *y que (si) tal (cosa) que (si) tal/cual (otra), que (si) patatán que (si) patatán*.

⁵⁵ En una búsqueda en el CREA restringida a "Oral", "España", hemos encontrado los siguiente datos de frecuencia de aparición de los marcadores que nos ocupan en este artículo:

- *En fin* (casos tanto en posición inicial –búsqueda con "E" en mayúsculas- como en posición intermedia o final –búsqueda con "e" en minúsculas-): 914 casos;
- *Al final* (búsqueda similar a la anterior, en todas las posiciones de enunciado): 509 casos (de los 619 que arroja el CREA, hemos eliminado aquellos casos en los que *al final* no se comporta como marcador: *al final de esta entrevista/conversación/etapa, llegar/quedarse/esperar al final*, etc.);
- *Finalmente*: 189 casos;
- *Por fin*: 150 casos;
- *En definitiva*: 147 casos;
- *Al fin*: 22 casos.

⁵⁶ La distinción *externa/interna* es aplicada por Halliday y Hasan (1976:240 y ss.) en todos los tipos de relaciones cohesivas establecidas mediante "conjunction": así, ellos hablan de relaciones conjuntivas aditivas, adversativas, causales y temporales externas e internas. A este respecto, cf. también Martín (1983:1-72) y Fuentes (1993b:85-89).

referirá al cierre del tiempo real en el que se suceden los hechos, el ‘final de la historia’, en tanto que el segundo alude al cierre del texto, al tiempo en el que se suceden los enunciados que conforman el discurso, el ‘final de párrafo/intervención/intercambio/texto’. De esta distinción se hace eco Garcés cuando afirma:

Esta distinción tiene repercusión en el modo en el que los marcadores inciden sobre el enunciado: cuando la incidencia es directa, se trata de una ordenación de los hechos o acontecimientos; cuando se refiere al proceso comunicativo, previo a la emisión del enunciado, se trata de una ordenación de los actos de enunciación (Garcés 2008b:36-37).

El cierre de tiempo cronológico está presente en los ejemplos [1], [3], [5], [6] y [7]. Sin embargo, los marcadores que los introducen añaden valores contextuales propios más allá de la mera función de cierre que hacen dudoso (?) o extraño (#) su intercambio. Por otra parte, la distinción entre cierre cronológico y cierre discursivo nos permite trazar una primera frontera entre estos marcadores de cierre que nos ocupan: los marcadores *en fin* y *en definitiva* no pueden expresar cierre cronológico, solo cierre discursivo. De ahí que en [2] y [4] haya resultado imposible su sustitución por ningún otro marcador de cierre⁵⁷.

Empecemos, pues, a analizar las diferencias entre los marcadores de cierre con la raíz *fin-* para descubrir por qué no son intercambiables y, sobre todo, para entender cómo explicar su uso adecuado a estudiantes de español como segunda lengua o como lengua extranjera.

3. LA FUNCIÓN DE CIERRE CRONOLÓGICO

Los marcadores *finalmente* y *al final* tienen por función señalar que los hechos contenidos en el enunciado al que pertenecen son los que terminan la narración, es decir, introducen el final cronológico de la secuencia de hechos relatada. De ellos, *finalmente* es más habitual en la expresión del cierre interno o discursivo (González Fernández 1996:110), función posible también para *al final*. Como explica Fuentes (1993a:183), ambos marcadores combinan su capacidad de expresar tiempo real con su uso característico como marcadores del tiempo discursivo:

[8]

Alrededor de 40 blindados y varios vehículos militares entraron por el norte y sur de la ciudad y se apostaron en un puesto de policía palestino y en al menos una casa, indicaron varios vecinos.

El Ejército israelí reconoció ayer que este atentado ha supuesto un fracaso militar ya que se perpetró por un pequeño comando y en zona bajo control hebreo en la que los soldados cayeron en una emboscada mortal.

Por otro lado, soldados israelíes abatieron ayer a un comando de tres miembros de la Yihad Islámica al repeler un ataque con disparos de los activistas en Jenín. Además,

⁵⁷ Y además el intercambio entre *en definitiva* y *en fin* en [4] resulta dudoso.

una joven palestina de 21 años murió en Nablús como consecuencia de un proyectil disparado por un tanque hebreo.

Finalmente, la periodista catalana Ester Serra, colaboradora de la ONG International Solidarity Movement, que fue detenida el viernes por el Ejército israelí en Aljayss (noreste de Israel) al intentar evitar que los soldados construyeran un muro de contención, fue liberada ayer sin cargos tras ser interrogada, con la condición de regresar hoy, según explicó una amiga de la periodista. (*Diario de Arousa*, 17/11/2002, en CREA s.v. “Finalmente” en “Periódicos”, “España”, “Todos”).

Encontramos el marcador *finalmente* en el último párrafo del texto y, como puede verse, se encarga de cerrar la sucesión de hechos relatada. En otras ocasiones, este valor de cierre se complementa con una serie de valores o de matices contextuales que expresan que el hecho relatado en el enunciado no solo es el que sucede al final, sino que, además, es el más importante, o el más esperado. En este sentido, estaríamos ante el *finalmente* definido por María Moliner como “en último lugar o *después de diversas vicisitudes*”⁵⁸:

[9]

La entrevista de Aznar con Pujol estuvo rodeada de un espectáculo con tintes de película de Berlanga. Ambos pretendían mantener en secreto el lugar del encuentro, pero decenas de informadores se prepararon para chafarles la intención. Los medios presentes ayer por la mañana en la sede del PP hicieron un "plante" a los responsables de la Oficina de Información, cuyo director quería informar de la reunión de la Ejecutiva. Después se puso en marcha un dispositivo de seguimiento del coche del presidente del PP cuando salió del garaje de Génova. Le persiguieron hasta que se dieron cuenta de que el automóvil iba vacío, aunque, eso sí, escoltado por un coche policial. El líder del PP salió sin que nadie le molestara. Otro tanto de lo mismo le ocurrió al presidente de la Generalitat, quien también fue objetivo de un nada discreto seguimiento. *Finalmente*, todo el mundo supo dónde comían. El "the end" lo pusieron las decenas de policías que escoltaron la salida de ambos dirigentes obstaculizando la labor de los informadores. (*El Mundo*, 7/2/1995, en CREA s.v. “Finalmente” en “Periódicos”, “España”, “Todos”).

Fuentes (1993a:172) señala la presencia de un matiz contextual de alivio que acercaría *finalmente* al marcador *por fin*, donde dicho matiz contextual es más evidente. Probemos el intercambio de marcadores en este ejemplo:

[9a]

El líder del PP salió sin que nadie le molestara. Otro tanto de lo mismo le ocurrió al presidente de la Generalitat, quien también fue objetivo de un nada discreto seguimiento. *Por fin*, todo el mundo supo dónde comían.

El enunciado encabezado por *finalmente* no es solo el último sino el más importante y que, además, sucede tras una situación de espera. Es esta espera la que permite a González Fernández (1996:74) hablar de un valor de expectación, ya que “el foco de atención, en este caso, no recae tanto en el aspecto culminativo de la acción como en *el modo en que el hablante evalúa el desenlace del evento*”. En efecto, este marcador introduce el sentir del hablante, que se implica en su discurso para que el oyente llegue a entender su actitud final de alivio. Con este uso el marcador se acerca al grupo de

⁵⁸ A este respecto, véase también Borrego Nieto (1989:86).

adverbios de modalidad, un grupo de adverbios que tiene como función manifestar la actitud del hablante ante lo enunciado (Nølke 1989:108 y ss.).

En cuanto al marcador *al final*, el ejemplo siguiente muestra un caso con función de cierre cronológico:

[10]

Hace un tiempo me puse enfermo de esclerosis múltiple, enfermedad crónica de origen desconocido. Después de varios años con temporadas de bajas y altas laborales consecutivas, según brotes y secuelas que estos me iban dejando, me vi en la necesidad de solicitar incapacidad permanente absoluta.

Pues bien, después de varios tratamientos e ingresos hospitalarios y de distintos informes médicos, oficiales y privados, favorables a este tipo de incapacidad, me vi forzado a terminar en los tribunales como demandante contra el Instituto Nacional de la Seguridad Social (INSS) para que se me otorgase este tipo de invalidez. (...)

Al final te conceden lo que habías solicitado hace meses pero sigues igual de enfermo y, por si eso fuera poco, te obligan a gastarte lo que habías logrado ahorrar en mucho tiempo. Por si ustedes no lo saben, el INSS está exento de las costas judiciales gane o pierda los juicios. ¡Estupendo! (*El País*, 5/3/97).

Una primera diferencia entre ambos marcadores de cierre la tenemos en el ejemplo anterior: cuando hay que expresar el fin del proceso, se prefiere el marcador *al final* a *finalmente*. Ambos pueden situarse en el último párrafo de un texto y el enunciado que encabeza cierra la etapa narrativa del relato. Sin embargo, *al final* añade un valor resultativo, por cuanto lo enunciado supone la culminación del proceso relatado, que pasa por varias fases temporales –véanse los párrafos anteriores–: “*Hace un tiempo... Después de... Después de... Al final*”. Y este valor resultativo es el que domina en el ejemplo [6] del texto con el que hemos abierto este trabajo –tras la enumeración de elementos para hacer el equipaje y el posible olvido del abrigo, con *al final* llega la culminación–, de ahí que el intercambio con *finalmente*, aunque posible, no resulte del todo preferido.

En ocasiones, el marcador *al final* puede expresar el matiz contextual de alivio que hemos señalado para algunos casos de *finalmente* y que se halla presente, de una manera más evidente, en el marcador *por fin*; de este modo, la conmutación con el *finalmente* de [9] es posible:

[9b]

El líder del PP salió sin que nadie le molestara. Otro tanto de lo mismo le ocurrió al presidente de la Generalitat, quien también fue objetivo de un nada discreto seguimiento. *Al final*, todo el mundo supo dónde comían.

4. LA FUNCIÓN DE CIERRE DISCURSIVO

Todos los marcadores que hemos incluido en este estudio tienen como característica común desempeñar la función de introducir el enunciado o el párrafo que cierra una parte o la totalidad del discurso. En algunas ocasiones esta función de cierre es la única presente en los marcadores y, en otras, hallamos una mezcla de valores que van desde lo conclusivo a lo recapitulador. Entenderemos ‘conclusivo’ como el valor que

adquiere un marcador para posibilitar que su enunciado pueda servir de conclusión argumentativa al discurso precedente; entenderemos ‘recapitulador’ como el valor que asume un marcador para lograr que su enunciado sea un resumen del discurso precedente. Ese enunciado-resumen puede contener la información más importante del discurso y el marcador se acercará, entonces, al grupo de los marcadores reformulativos (Fuentes 1993a:193; Garcés 1997:307).

Hallamos una primera diferencia entre *finalmente* y el resto de marcadores de cierre con la raíz *fin-* en su posibilidad de aparecer en correlaciones de organizadores discursivos, como en el ejemplo siguiente, donde *finalmente* cierra la correlación de enunciados introducidos por *En primer lugar... en segundo lugar... finalmente*:

[11]

El otro director del seminario, el responsable de la unidad del dolor del santanderino hospital Valdecilla, José María Carceller, subrayó por su parte la necesidad de una mayor concienciación en el tema, no solo por parte de la Administración, sino "sobre todo entre el propio personal sanitario". Carceller puso el acento en tres aspectos de la cuestión que, en su opinión, todavía no se entienden como es debido. *En primer lugar*, la necesidad de que en todos los hospitales con clínica del dolor haya especialistas -normalmente anestesiólogos, pues por ahora no existe especialidad en este campo-. *En segundo lugar*, que cuenten con los medios y el tiempo necesarios para dedicarse a ella sin estrecheces. *Finalmente*, Carceller criticó la concepción de las unidades de dolor como último recurso al que otros médicos deben acudir cuando por falta de medios no pueden por sí solos paliar el dolor de sus pacientes; en consecuencia con esto, propuso eliminar trabas para que, desde la misma atención primaria, cualquier doctor pueda administrar fármacos analgésicos de cualquier tipo. (*La Vanguardia*, 16/8/1995, en CREA s.v. "Finalmente" en "Periódicos", "España", "Todos").

El contexto puede conferirle a *finalmente* otras funciones además de la de cierre discursivo. Así, en ejemplos como el siguiente vemos que el contexto aporta a *finalmente* una función argumentativo-conclusiva que, además, pasará a primer plano:

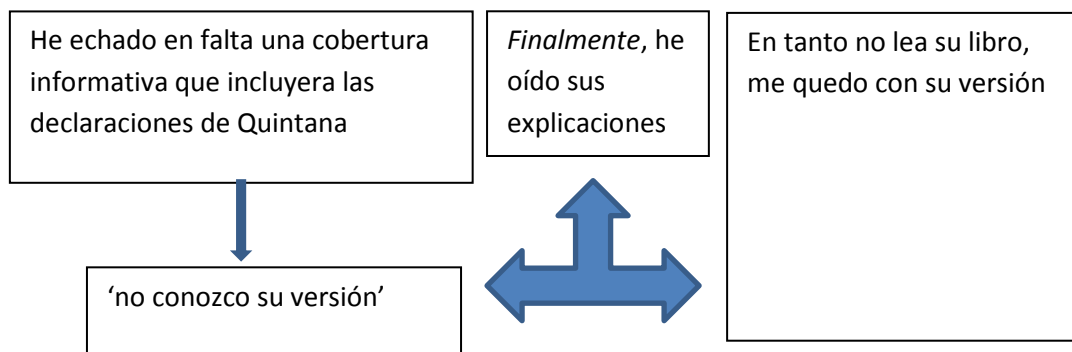
[12]

Tras la polémica acerca de la mayoría de edad de la Constitución, los medios de comunicación parecen haber encontrado un nuevo filón informativo, y los políticos una manera de descuidar problemas más importantes. Creo que esos poderes fácticos son simplistas y apresurados a la hora de emitir juicios, priman el pensamiento único y lo políticamente correcto y establecen una censura encubierta descalificando ideas opuestas, a la vez que se lanzan a la destrucción de reputaciones y atentan contra la dignidad de las personas que las emiten.

El caso del catedrático Quintana tiene reminiscencias del todos contra uno o una nueva cruzada contra la libertad de expresión en aras de lo políticamente correcto. He echado en falta una cobertura informativa que incluyera las declaraciones de Quintana. *Finalmente*, he oído sus explicaciones y, en tanto no lea su libro, me quedo con su versión. (*El País*, 16/1/97)

El enunciado introducido por el marcador cierra el discurso pero, además, expresa su conclusión o resultado final y definitivo, su culminación (Roulet 1987:129). Rossari (1990:351-352) señala que, en este caso, el marcador desempeña una función

argumentativa por cuanto introduce una conclusión con lo más importante del texto⁵⁹. Schelling (1982:80) y también Garcés (1997:308) explican que cuando *finalmente* funciona como marcador conclusivo expresa la posible solución a un movimiento argumentativo que contiene argumentos opuestos:



El conflicto se resuelve en este enunciado encabezado por *finalmente*, que cierra el texto y presenta el argumento que defiende el hablante: “*me quedo con su versión*”. Fuentes (2009:176) señala que, en ocasiones, *finalmente* añade un valor de antiorientación al de cierre textual. Lo vemos en este ejemplo, en el que “*finalmente* (=‘a pesar de la falta de cobertura informativa que incluyera las declaraciones de Quintana’) he oído sus explicaciones”.

También *al final* es capaz de desempeñar esta función argumentativo-conclusiva:

[13]

Como presidente de la Comisión ADL (Liga Antidifamación) de la sección española de *B'nai B'rith* –asociación judía creada hace siglo y medio en EEUU, representada en las Naciones Unidas como ONG–, creo necesario manifestar nuestra honda preocupación por la línea informativa, de dudosa objetividad, adoptada por EL PAÍS ante los recientes y deplorables acontecimientos en los territorios de Gaza y Cisjordania y en el Estado de Israel.

(...) Aludo, en concreto, a algunas crónicas de su corresponsal en Jerusalén, J. C. Gumucio que, además de ser parcial (está en su derecho si se lo consienten), a veces deforma o disfraz los hechos. (...) Para colmo, sus analistas internacionales (como M. Azcárate -9 de marzo de 1997-, en la sección *Domingo*, página 4) nos recuerdan que en este asunto el presidente Clinton “está sometido a presiones del lobby judío, cuya potencia no cabe desconocer”. *Al final*, como antaño, como siempre, la culpa es o parece ser exclusivamente de todos los judíos. (*El País*, 10/4/97)

Sin embargo, vuelve a resultarnos forzada la conmutación con *finalmente* en este caso, como nos sucedía en [7] y [10]:

[13a]

“#*Finalmente*, como antaño, como siempre, la culpa es o parece ser exclusivamente de todos los judíos.

⁵⁹ “Ya no se trata solamente de que en una secuencia discursiva uno de los elementos ocupe el lugar final, sino que el elemento que cierra posee un valor culminativo en relación con un proceso o serie de acciones previas.” (Fuentes 1996:67-68).

La razón puede estar en la capacidad de *al final* para expresar el resultado o la culminación de un proceso que pasa por varias fases temporales (“*como antaño, como siempre...*”), tal como señalábamos en páginas anteriores. Y además por la presencia de un matiz contextual de resignación que nos parece ver en el enunciado introducido por *al final*. Es verdad que dicho enunciado expresa la conclusión del discurso, pero es una conclusión a la que se resigna el hablante; el marcador se aleja de la equiparación con *finalmente* para acercarse al significado de *en fin*:

[13b]

En fin, como antaño, como siempre, la culpa es o parece ser exclusivamente de todos los judíos.

5. LA FUNCIÓN DE RESUMEN O RECAPITULACIÓN DEL DISCURSO

Una de las funciones predominantes de *en fin*, además de la función prototípica de cierre discursivo, es la de indicar resumen o recapitulación (Garcés 1997:310):

[14]

Voy a comentar un libro sincero y honesto, de modo que prefiero empezar diciendo la verdad: Fernando Savater (FS) es amigo mío. Sabemos, sin embargo, que un amigo es aquel que soporta nuestras opiniones, por muy contrarias que sean a las suyas, sin sentir ofensa. En consecuencia, me habría gustado hablar mal del libro para demostrar el cariño que le tengo. No me ha sido posible. He cavilado todas las maldades posibles, sin éxito. Quede claro que si escribo elogios de su libro, eso no significa que haya disminuido mi aprecio por FS. Vivimos en un país tan raro...

Es norma reconocida que solo escriben sus memorias aquellos que han vivido experiencias fuera de lo común. Jefes de Estado, estafadores, estrellas del balón, generales, comisarios... *En fin*, la crema de la sociedad. (*El País-Babelia*, 22/3/2003, en CREA, s.v. “En fin”, en “Periódicos”, “España”, “Todos”)

El enunciado que introduce *en fin* resume en un solo sintagma - y además de manera irónica, valor modal que favorece el contexto de este discurso -, la enumeración del enunciado anterior. En este caso *en fin* no cierra el discurso, sino solo una parte, la enumeración previa, que resume. En otros casos, la recapitulación se hace del discurso completo:

[15]

En el caso de Ryder, la apuesta le salió en su concierto en Madrid al cincuenta por ciento. Desde luego, la banda era impecable, destacando la labor del ex Torpedo Robert Gillespie a la guitarra y los teclados abrasadores del alemán Boddi Bodag. Pero lo cierto es que Ryder anda ya de garganta bastante cascadete, recuperando su tono de siempre únicamente para los falsetes con los que adornó los temas. De todos modos, siempre queda la más que correcta interpretación que Ryder hace de clásicos tocados con fuego y energía aún insurgente: Rock'n'roll, de Lou Reed, Heart of Stone y Gimme shelter, de los Rolling Stones, y el ceremonioso de Soul kitchen, de los Doors. Lo uno por lo otro, aunque, si se tratase de una vieja gloria del flamenco o del blues, seguro que se le perdonaba todo mejor. *En fin*, es lo que tiene envejecer tratando de hacer rock auténtico y no sucedáneo para satisfacer las leyes de mercado. (*El País*, 23/2/2004, en CREA, s.v. “En fin”, en “Periódicos”, “España”, “Todos”)

El proceso de recapitulación iniciado mediante *en fin* tras la narración anterior lleva al argumento central, *se puede envejecer y seguir haciendo rock auténtico*. En cierto modo, podríamos añadirle a este *en fin* recapitulador un valor contextual argumentativo-

conclusivo, pues viene a introducir la conclusión que ‘se deduce’ tras los hechos que se relatan. La paráfrasis de este discurso sería: ‘deduzco que se puede envejecer y seguir haciendo rock auténtico y, para demostrar este argumento, relato como ejemplo cómo fue el concierto de Ryder en Madrid’. Como se ve, *en fin* introduce el enunciado que contiene la información más importante del discurso:

Este valor argumentativo-conclusivo parece acentuarse cuando el marcador que nos ocupa se integra en la estructura *en fin, que*:

[16]

Pregunta. ¿Qué le parece el disco?

Respuesta. Solo puedo dar las gracias a los muchachos. Tienen doble mérito: se han aprendido mis cosas en vez de hacer las suyas, y lo han hecho desinteresadamente. Con Paco de Lucía hice dos LP hace 20 años, y cuando le vi hace dos le pedí que me tocara un par de tarantitas y me dijo: "Vengo de donde sea". Eso no se paga. Vicente Amigo canta por primera vez en un disco, haciendo con El Pele una versión muy bonita de El emigrante. Pepe de Lucía está perfecto en De polizón, que es tan difícil... Poveda, Cortés... *En fin, que* hay ahí una generación nueva con condiciones excepcionales. (*El País*, 23/2/2004, en CREA, s.v. “En fin”, en “Periódicos”, “España”, “Todos”)

En otros casos el enunciado encabezado por *en fin* comienza la recapitulación del discurso con el objeto de acabar con un desvío del argumento principal:

[17]

J. A. Marina.- Cambiando de tema, estuve la semana pasada con Jorge Herralde, en Barcelona, y me preguntó si sabía qué tal llevabas la novela. Le dije que no.

Á. Pombo.- Pues la verdad es que tampoco sé yo cómo va. Después de tanto hablar sobre la inteligencia creadora, y de cómo se escriben las obras literarias, ya me podías explicar por qué estoy atascado en esta historia. La protagonista, ya sabes, es Mari Carmen, una chica santanderina, con una ventana al norte, es decir, un poco desquiciada y excéntrica, que se casa con un indiano. Hasta aquí la novela está escrita. Pero la segunda parte ocurre en México, adonde va con su marido. Llega en 1926, cuando han empezado las Guerras cristeras. Yo no sabía nada de esta guerra tan cruel y disparatada. *En fin*, es una historia que sucede en un momento histórico y en un escenario que han sido contados por magníficos escritores, como el extraordinario Rulfo, o Vasconcelos, o el Graham Greene de *El poder y la gloria*. Quiero contar el cambio que experimenta María del Carmen al aterrizar en este ambiente tan distinto al de Santander, quiero contar las razones y sinrazones del gobierno laico, y las razones y sinrazones del movimiento popular. No pretendo hacer una novela histórica, sino describir la esencia del tiempo histórico que vive mi protagonista. Y no me acaba de salir. (*El Cultural*, 2/1/2003, en CREA, s.v. “En fin”, en “Periódicos”, “España”, “Todos”)

Tras un desvío del tema central del discurso, que es el bloqueo creativo del escritor entrevistado, *en fin* retoma la argumentación expresada (“*por qué estoy atascado en esta historia*”) e inicia la conclusión.

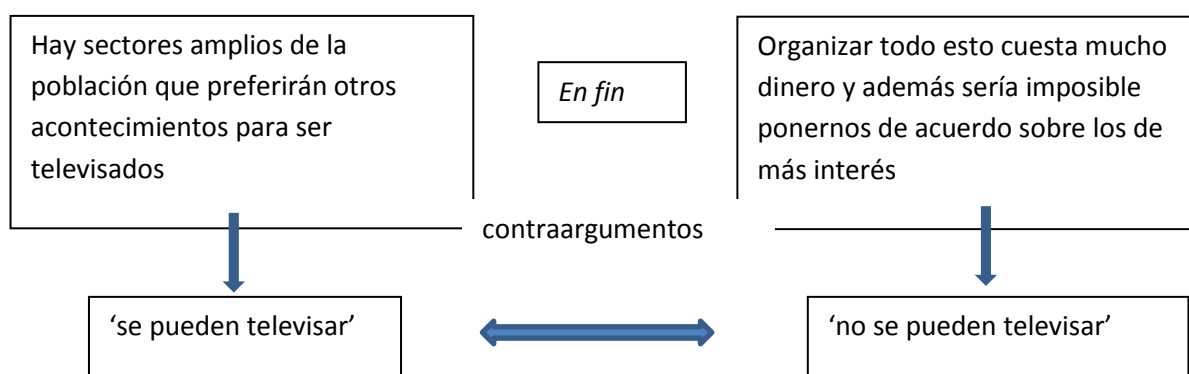
En otros casos, *en fin* cierra una enumeración al tiempo que la resume de manera argumentativa. Tres funciones discursivas, de cierre, de recapitulación y de argumentación, que ponen de relevancia la polivalencia de este marcador⁶⁰:

[18]

⁶⁰ Fuentes (2009:131-132) distingue un *en fin*₁ y un *en fin*₂, indicio de esta polivalencia que indicamos.

Hay sectores amplios de la población que preferirán otros acontecimientos para ser televisados y también son contribuyentes; por nombrar algunos: la Liga de baloncesto, el cine (a ver si TVE actualiza un poco las películas y las series), el teatro, la ópera, los toros, por no hablar de las ferias españolas más relevantes, los desfiles procesionales de Semana Santa, los carnavales, etcétera, y, por qué no, algunos acontecimientos internacionales: los festivales de Salzburgo, los carnavales de Venecia, el Grand Prix de Montecarlo o las carreras de Ascot; *en fin*, organizar todo esto cuesta mucho dinero y además sería imposible ponernos de acuerdo sobre los de más interés. (*El País*, 18/2/97)

En fin cierra la enumeración de *acontecimientos de interés para ser televisados*, al tiempo que la resume mediante el sintagma “*todo esto*”. El enunciado que introduce, además, presenta un contraargumento al enunciado que abre el discurso:



La función contextual recapitulatorio-digresiva que postulábamos para algunos casos del marcador *en fin* parece ser la que domina también en el caso siguiente del marcador *al fin*:

[19]

Quisiera hacer llegar al académico don Pedro Laín Entralgo mi agradecimiento emocionado al constatar, en su artículo España y Barcelona (*EL PAÍS*, 15 de marzo de 1987), su honroso esfuerzo y su empeño en no olvidarnos. En no olvidar a los muchos barceloneses (aclaro: algunos, quizá, como yo mismo, de ideología progresista, de izquierdas) que tampoco podemos creerlo. Catalanes forzosamente identificados con la “melancolía” de Don Quijote-¿Acaso nos queda otro recurso?-, y que tampoco podemos creer que, a espaldas del verdadero sentir de la mayoría de ciudadanos, hayamos de asistir en Cataluña a la erección de una frontera, tan pueril como forzada, entre “lo catalán” y “lo español”; como si tal falacia no quedara patente en el cotidiano día a día de la calle; no digamos ya en las librerías del muy barcelonés paseo de Gracia.

Quisiera reiterar al maestro Laín algo que, seguro, él ya sabe: que muchos catalanes leímos el Quijote. Que bien lo leímos (Dios sabe que no exactamente por “españolistas”) y que entendimos que ese libro solo pudo ser escrito por aquel que, al cabo, sufrió la necesaria y enorme decepción de un ideal nacionalista. “Busque por acá en qué se le haga merced”: esta fue, *al fin*, la lacónica respuesta que el imperio, por el cual a punto estuvo el joven Cervantes (el auténtico Quijote) de ofender su propia vida, propinó a su deseo y a su derecho de una existencia nueva en un nuevo mundo. Al tiempo, con la herramienta de su genio, escribió el Quijote... (*El País*, 1/4/97)

La argumentación central de este discurso sobre *el peligro de los nacionalismos* utiliza como ejemplo ilustrativo la vida de Cervantes y su obra del Quijote, muestras ambas de ese “peligro”. El marcador *al fin* cierra la etapa discursiva que ha supuesto ese ejemplo ilustrativo y que ha sido, en cierto modo, un desvío de la argumentación central del discurso –aun siendo ilustrativa del mismo, se aparta del hilo discursivo central–. La función recapitulatorio-digresiva parece coexistir, pues, con la función principal de cierre discursivo.

Y, aún más, puede destacarse también la presencia de ese valor modal de resignación que postulábamos para los marcadores *finalmente* y *en fin* –no así para *por fin*, que expresa más alivio que resignación–: el hablante, como el propio Cervantes, tiene que resignarse a aceptar el curso de los acontecimientos, porque tiene que resignarse a aceptar la “*erección de una frontera, tan pueril como forzada, entre “lo catalán” y “lo español”*”⁶¹. Se acerca *al fin* en este comportamiento discursivo al marcador *en fin*:

[19a]

“Busque por acá en qué se le haga merced”: esta fue, *en fin*, la lacónica respuesta que el imperio, por el cual a punto estuvo el joven Cervantes (el auténtico Quijote) de ofender su propia vida, propinó a su deseo y a su derecho de una existencia nueva en un nuevo mundo.

Sin embargo, la equiparación de ambos marcadores no es total, pues la presencia de ese matiz de resignación se revela de una manera más clara cuando aparece el marcador *en fin* que el marcador *al fin*, por lo que debemos pensar que ese valor modal no resulta tan evidente en el marcador que nos ocupa⁶².

La misma polivalencia entre el cierre discursivo y la reformulación que postulamos para el marcador *en fin* se da en el marcador *en definitiva*, que desempeña como función principal la introducción del enunciado-resumen del discurso. Este enunciado que cierra el discurso o, al menos, su parte informativa, puede ser además su conclusión argumentativa, por lo que el marcador a la vez cierra el discurso y aclara la información principal, “dejando a un lado lo anterior, que parece accesorio” (Fuentes 1993a:186). Por esta razón algunos autores incluyen a *en fin* y a *en definitiva* en la subclase de marcadores reformulativos (Vázquez 1994-95:367-369):

[20]

Por qué hay fechas distintas de referencia:

No existía oficialmente un programa informático que recogiera las incidencias de la tramitación de las actas A02. Solo había programas informáticos llevados a título

⁶¹ Por su parte, Cervantes se resigna a aceptar el “*rechazo imperial a su propuesta para ser trasladado al Nuevo Mundo*”.

⁶² De hecho, Fuentes (2009:40) solo señala matices modales de “alivio, alegría o emoción positiva del hablante” cuando define *al fin* en su *Diccionario*.

particular por los funcionarios de las distintas oficinas técnicas, y cada uno de ellos era diferente, sin guardar unidad de criterio. Sin embargo, ha habido que utilizarlos por ser el único instrumento informático de gestión disponible. *En definitiva*, deficientes datos, agravados por la falta de un control de estos expedientes, ha sido con lo que este equipo ha tenido que afrontar la difícil tarea de recopilación y tratamiento de los mismos al efecto de conocer exactamente su verdadera situación y la incidencia de la doctrina del Tribunal Supremo en materia de prescripción sobre ellos. (*El País*, 10/4/97)

En este ejemplo, *en definitiva* activa su enunciado para funcionar como cierre de una aportación de datos previa (Fuentes 1993a:193). A su vez se introduce la conclusión que debe deducirse de los enunciados anteriores, por lo que actúa un valor contextual argumentativo-conclusivo (Rossari 1990:350, Garcés 2008b:118-122). El valor recapitulador coexiste con el valor de cierre, de ahí la equiparación de *en fin* y *en definitiva*:

[20a]

Solo había programas informáticos llevados a título particular por los funcionarios de las distintas oficinas técnicas, y cada uno de ellos era diferente, sin guardar unidad de criterio. Sin embargo, ha habido que utilizarlos por ser el único instrumento informático de gestión disponible. *En fin*, deficientes datos, agravados por la falta de un control de estos expedientes, ha sido con lo que este equipo ha tenido que afrontar la difícil tarea de recopilación y tratamiento de los mismos al efecto de conocer exactamente su verdadera situación y la incidencia de la doctrina del Tribunal Supremo en materia de prescripción sobre ellos.

Creemos, no obstante, que faltan en *en definitiva* algunos de los valores modales que detectábamos en *en fin*: así, el valor de cansancio o fastidio aparece cuando cambiamos *en definitiva* de [20] por *en fin*. De ahí que no creamos en una auténtica equiparación de marcadores, a pesar de que coincidan en sus funciones discursivas y en sus valores modales.

A veces, la recapitulación iniciada por *en definitiva* introduce el último elemento de una enumeración:

[21]

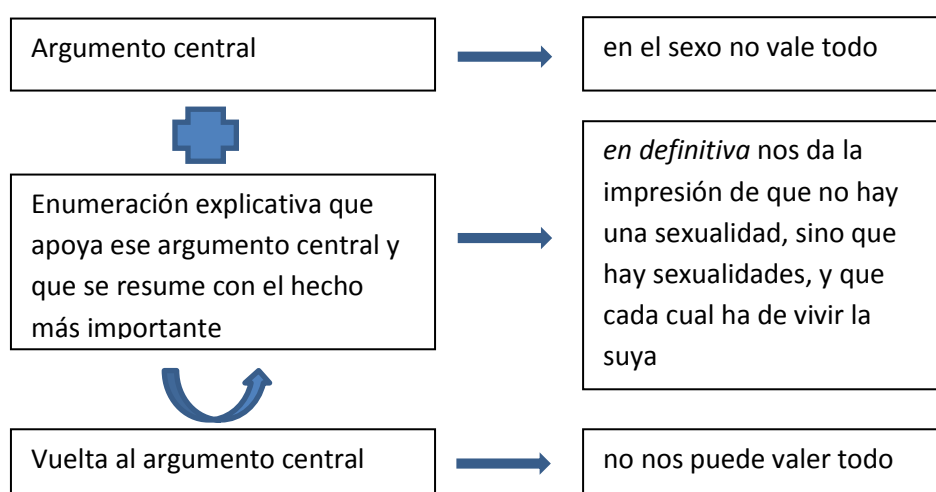
Cuando pensamos en la sexualidad como el hecho de los sexos, sentirse hombre o sentirse mujer, sentirse feliz, único, diferente, protagonista... Cuando creemos que la sexualidad se expresa a través de los deseos y que, para que estos sean tales, tienen que surgir de la persona. Cuando, *en definitiva*, nos da la impresión de que no hay una sexualidad, sino que hay sexualidades, y que cada cual ha de vivir la suya. Cuando estamos en estas claves, desde luego, no nos puede valer todo. (*El País*, 18/4/97)

Además de introducir el cierre de la enumeración precedente, cierre que forma parte de la enumeración misma como su último término, *en definitiva* introduce el enunciado que constituye la conclusión argumentativa del discurso. Quizás por ello sea aceptable la equivalencia con *finalmente*, porque ese último enunciado que cierra la enumeración es, además, el que resume a los demás miembros de la enumeración –por lo que parece el más importante desde el punto de vista argumentativo–:

[21a]

Cuando pensamos en la sexualidad como el hecho de los sexos, sentirse hombre o sentirse mujer, sentirse feliz, único, diferente, protagonista... Cuando creemos que la sexualidad se expresa a través de los deseos y que, para que estos sean tales, tienen que surgir de la persona. Cuando, *finalmente*, nos da la impresión de que no hay una sexualidad, sino que hay sexualidades, y que cada cual ha de vivir la suya. Cuando estamos en estas claves, desde luego, no nos puede valer todo. (*El País*, 18/4/97)

El elemento más importante de la enumeración, que se hace como refuerzo y, por tanto, orientada hacia el argumento del párrafo anterior, aparece en último lugar, encabezado por el marcador *en definitiva*; el enunciado que le sigue ya no forma parte de la enumeración, sino que vuelve al argumento central del discurso tras ella: “*no nos puede valer todo*”. Estaríamos, pues, ante un discurso estructurado del siguiente modo:



Tal como vimos que sucedía con el marcador *en fin*, la recapitulación que hace *en definitiva* se acerca muchas veces a la función reformulativa, por cuanto identifican su enunciado con el enunciado anterior en un intento de explicarlo, de “terminar diciéndolo más claro” (Fuentes 1996:50, 2009:125-126):

[22]

Por todo ello, y aunque yo me encuentre dentro de esta población manipulada, opino que las cosas deberían ser diferentes, deberíamos ser más críticos en todos los aspectos; *en definitiva*, las cosas deberían cambiar. ¿Cambiar? Imposible. (*El País*, 28/2/97)

El enunciado final es idéntico al enunciado anterior: “*las cosas deberían ser diferentes*” ≡ “*las cosas deberían cambiar*”. *En definitiva* en estos casos parece añadir a sus valores habituales de resumen y conclusión argumentativa una función “reformulativa parafrástica” (Gülich y Kotschi 1983), con lo que se demuestra lo próximas que están las funciones informativas de recapitulación y reformulación y la función argumentativa de conclusión.

6. LOS VALORES CONTEXTUALES: LA EXPRESIÓN DE LA MODALIDAD

Si los marcadores objeto de nuestro estudio coinciden en desempeñar una función de cierre –cronológico la mayoría de ellos, discursivo todos-, a la que van añadiendo otras funciones como las que hemos señalado en los apartados anteriores, de conclusión argumentativa –*finalmente, al final, en definitiva, en fin*- o de recapitulación –*en fin, al fin, en definitiva*-, persiste la pregunta de por qué no son intercambiables en todos los casos. La razón puede estar en los valores modales que, según los contextos, van aportando al discurso en el que se insertan. Así, comprobábamos antes que *finalmente, al final* y *por fin* compartían la expresión de un valor modal de alivio, pero que, de estos, solo *al final* podía expresar un valor modal de resignación, lo que lo acercaba a *en fin* y en menor medida a *al fin* y a *en definitiva*. Ampliemos en este apartado el estudio de los valores modales que son capaces de expresar estos marcadores para, así, poder distinguir cuál es su uso adecuado según los contextos en los que nos hallemos.

Por fin puede aparecer en enunciados de modalidad exclamativa, incluso puede constituir enunciado único (Fuentes 2009:271), tal como veíamos en el ejemplo [5] que abre este trabajo:

[5]
Ana colgó el teléfono. “¡*Por fin!*”, suspiró con impaciencia.

Detectamos en este caso un valor modal de alivio (Garcés 2008a) que se añade a la función de cierre discursivo. *Al fin*, con idéntico comportamiento al de *por fin*, puede expresar también este valor modal de alivio:

[5a]
Ana colgó el teléfono. “¡*Al fin!*”, suspiró con impaciencia.

Además de la función de cierre, vemos que *por fin* aporta otros valores contextuales adicionales como este matiz modal de alivio que supera, incluso, al cierre, en el ejemplo siguiente ya en segundo plano (Fuentes 2009:270-271):

[23]
Hoy, por el contrario, somos un país moderno con una televisión moderna. Eso significa que podemos ver en vivo y en directo a travestidos, asesinos confesando sus crímenes, maridos que después de pegar una paliza a su mujer le suplican públicamente que les perdone y todo tipo de personajes más o menos escatológicos. Pero lo mejor es que a partir del lunes 17 de febrero tenemos el inmenso privilegio de ver a gente que se suicida, aviones que se estrellan matando a 70 personas, a padres amenazando con tirar a sus bebés por el balcón, a hombres matando a tiros a sus mujeres... y todo de verdad. ¿No es genial? ¡*Por fin* muertes y torturas reales! (*El País*, 2/3/97)

Como señala Fuentes (1993a:182), el enunciado introducido por este *por fin* viene a expresar, aunque con una ironía clara, “menos mal, esperaba, ansiaba X”, con lo que la implicación del hablante en su discurso es evidente. Esto hace que *por fin* se acerque más a la categoría de las interjecciones.

Por último, el marcador *en definitiva* puede aportar en ocasiones un matiz contextual de resignación:

[24]

A la vista de las imágenes de Venecia sumergida en el mar con auténticas olas en la plaza de San Marcos, está claro que la laguna, como era previsible, ha ganado la partida. Las lagunas son malas, recuérdese la Estigia.

Es inútil discutir con las fuerzas de la naturaleza. Y peligroso. Antes de que sea demasiado tarde (o sea, como casi siempre) me parece urgente que los grandes arquitectos se resuelvan a proponer el desmontar la preciosa basílica para levantarla de nuevo en lugar seguro. Eso si se quiere conservar algo. Ya se hizo así con los templos de la cuenca alta del Nilo, que hubieran quedado irremisiblemente sumergidos con la construcción de la presa de Asuán.

O todo serán lloriqueos hipócritas y campañas tardías.

En definitiva, no pasa nada, peores cosas vemos a diario.

Pero hay que evitar el tostón que se nos avecina cuando la breve escalinata ceda, definitivamente, el paso a las aguas. (*El País*, 2/12/96)

Mediante *en definitiva*, que se puede conmutar en este ejemplo por *en fin* – prototípico en la expresión modal de la resignación–, el hablante resume su discurso porque renuncia a seguir hablando sobre ese tema. En cierto sentido, claudica frente al curso real de los acontecimientos, “*peores cosas vemos a diario*”, y se resigna a vivir la realidad, “*no pasa nada*”. Sin embargo, asoma también, asociado a esta resignación, cierto matiz de ironía –que también percibíamos en algunos contextos de *en fin*: el hablante, realmente, ‘no se resigna’ a los acontecimientos, sino que, intenta “*evitar el tostón*” que sufriría si se produce el hundimiento de Venecia.

7. CONCLUSIÓN

La combinación de funciones discursivas y de valores modales contextuales en los marcadores de cierre con la raíz *fin*- puede verse más claramente en este cuadro-resumen:

Función Marcador	Cierre cronológico	Cierre discursivo	Resumen	Reformulación	Conclusión argumentativa	Valores modales
<i>Al fin</i>	+	+	+	-	-	alivio resignación
<i>Al final</i>	+	+	-	-	+	alivio resignación
<i>En definitiva</i>	-	+	+	+	+	resignación ironía
<i>En fin</i>	-	+	+	+	+	resignación ironía cansancio
<i>Finalmente</i>	+	+	-	-	+	alivio resignación
<i>Por fin</i>	+	+	-	-	-	alivio

Todos los marcadores de este estudio desempeñan como función principal la organización discursiva, introduciendo el cierre de todo el discurso o de una parte de él. De ellos, solo *al fin*, *en definitiva* y *en fin* pueden funcionar además como iniciadores de una recapitulación que, en el caso de *en definitiva* y *en fin*, puede ser reformulativa, por cuanto introducen el enunciado que contiene la información más importante del discurso. Bastante próximos estos dos últimos, por su polivalencia coincidente, solo se distinguen por la capacidad de expresar, siempre dependiendo del contexto, el cansancio del hablante ante lo enunciado: para la expresión de este valor modal únicamente utilizaremos *en fin*.

De los tres marcadores que indican cierre cronológico, solo *finalmente* puede aparecer en una correlación tipo *en primer lugar... en segundo lugar... finalmente*; se prefiere *al final* para cerrar expresando el resultado o culminación de un proceso; y se prefiere *por fin* para expresar, además del cierre cronológico, el valor modal de alivio. Este es el único que puede aparecer en enunciados de modalidad exclamativa y puede constituir por sí solo enunciado único, aproximándose a la clase de las interjecciones. Coincide en esta capacidad con el marcador *al fin*, que se desmarca de *por fin* por la capacidad para expresar un cierre recapitulativo y un valor modal de resignación.

Por último, *al final*, *en definitiva*, *en fin* y *finalmente* pueden añadir a su función organizadora de cierre discursivo una función argumentativa: la de introducir el enunciado que expresa la conclusión del discurso o de una parte de él. De ellos, *en fin* y *en definitiva* no pueden expresar cierre cronológico.

Estos criterios nos permiten explicar la imposibilidad de estos marcadores de cierre que comparten la raíz *fin*- para intercambiarse en sus contextos de aparición: incluso en los casos de coincidencia prácticamente total, la sustitución de uno por otro daría como resultado la pérdida de alguna función o de algún valor contextual modal:

[1]

- ¿Qué tal, nena? *Al fin* (Por fin / ?Al final / ?Finalmente / #En definitiva / #En fin) te pillo en casa. ¿Ya lo tienes todo preparado?

El cierre cronológico que expresa *al fin* en este ejemplo está vedado para *en definitiva* y *en fin*; el valor modal de alivio que es capaz de añadir en este contexto le permite el intercambio con *por fin*; y si interpretamos su enunciado como una recapitulación -de todos los intentos de la madre de la protagonista de nuestro texto inicial por localizarla-, entenderemos que la conmutación con *finalmente* y *al final* resulte dudosa por la incapacidad de estos para indicar el resumen de esta parte del discurso.

[2]

- Sí, sí, no te preocupes. Pero ahora estoy un poco apurada de tiempo y, *en fin* (#al fin / #al final / #en definitiva / #finalmente / #por fin)...

La combinación de un valor modal contextual de cansancio con el intento –infructuoso, por cuanto la protagonista de nuestro texto inicial lo emite cuatro veces sin que su madre parezca percatarse de su ánimo- de cerrar una parte del discurso solo es posible para *en fin*, de ahí que en este ejemplo resulte totalmente insustituible por ningún otro marcador de cierre de los que hemos incluido en este trabajo.

[3]

- Oye, ¿y *por fin* (al final / ?al fin / ?finalmente / #en definitiva / #en fin) va Andrés también?

El cierre cronológico indicando el resultado o culminación de un proceso que se espera con alivio –se entiende que el hecho de que “Andrés vaya también” ha pasado por un proceso que culmina en este enunciado- permite la equiparación de *por fin* con *al final*, de ahí que el intercambio con *finalmente*, de difícil aparición cuando se trata de expresar ese matiz resultativo, lo marquemos como dudoso. *En definitiva* y *en fin* no pueden expresar cierre cronológico.

[4]

-Bueno, *en definitiva* (?en fin / #al fin / #al final / #en fin / #finalmente/ #por fin) te llamaba para despedirme: buen viaje y llama cuando llegues, para quedarme tranquila.

Solo si hallamos aquí un indicio del cansancio del hablante –imaginemos que la madre de la protagonista está cansada de que su hija intente cerrar el discurso- podremos cambiar *en definitiva* por *en fin*. Si además interpretamos el enunciado como una recapitulación de tipo reformulativo entenderemos la inadecuación del resto de marcadores a este contexto.

[5]

Ana colgó el teléfono. “¿*Por fin* (Al fin / #Al final / #En definitiva / #En fin / #Finalmente)!”; suspiró con impaciencia.

Solo *por fin* y *al fin* son capaces de aparecer en un enunciado de modalidad exclamativa, pudiendo incluso ser enunciado único.

[6]

“Si *al final* (?finalmente / ?por fin / #al fin / #en definitiva / #en fin) mi madre va a tener razón y se me olvida”.

Volvemos al cierre resultativo en este ejemplo, de ahí la intercambiabilidad dudosa con *finalmente* y *por fin*. La función argumentativo-conclusiva complementaria de la función de cierre bloquea la aparición de *al fin*. Y la incapacidad para expresar cierre cronológico de *en definitiva* y *en fin* impide su intercambiabilidad en este contexto.

[7]

Finalmente (?Al fin / ?Al final / ?Por fin / #En definitiva/ #En fin), llamó al taxi que la llevaría al aeropuerto y se terminó de preparar para el viaje.

El cierre cronológico de la sucesión de hechos relatada –meter en la maleta la ropa, los zapatos, el abrigo, añadir el portátil, los cables- es el contexto ideal para la aparición del marcador *finalmente*, frente a *al fin* y *al final*, cuya posibilidad de cierre de enumeración resulta dudosa. Solo si añadimos un valor modal de alivio tras la compleción de las acciones enumeradas podremos intentar el intercambio con *por fin*. De nuevo, *en definitiva* y *en fin* no pueden expresar cierre cronológico.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Borrego Nieto, J. (1989), "Sobre adverbios atípicos", J. Borrego Nieto et al. (eds.) *Philologica II. Homenaje a D. Antonio Llorente*, Salamanca: Ediciones Universidad: 77-90, 1989.
- Fuentes Rodríguez, C. (1993a), "Conclusivos y reformulativos", *Verba*, 20: 171-198.
- Fuentes Rodríguez, C. (1993b), "Conectores pragmáticos", E.R. Alcaide et al. (eds.), *Estudios lingüísticos en torno a la palabra*, Sevilla: Departamento de Lengua Española: 71-104, 1993.
- Fuentes Rodríguez, C. (1996), *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*, Madrid: Arco Libros, 1996.
- Fuentes Rodríguez, C. (2009), *Diccionario de conectores y operadores del español*, Madrid: Arco Libros, 2009.
- Garcés Gómez, M.P. (1997), "Procedimientos de ordenación en los textos escritos", *Romanistisches Jahrbuch*, 48: 296-315.
- Garcés Gómez, M.P. (2008a), "Por fin", Briz Gómez, A., S. Pons y J. Portolés (coords.), *Diccionario de partículas discursivas del español* [en línea] <www.dpde.es>.
- Garcés Gómez, M.P. (2008b): *La organización del discurso: marcadores de ordenación y de reformulación*, Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, 2008.
- González Fernández, M.J. (1996), *Conectores discursivos, con especial referencia al español de México (orden, expectativas y valoración)*, Salamanca: tesis doctoral de la Universidad de Salamanca.
- Gülich, E., y T. Kotschi, (1983), "Les marqueurs de la reformulation paraphrastique", *Cahiers de Linguistique Française*, 5: 305-345.
- Halliday, M.A.K. y R. Hasan, (1976), *Cohesion in English*, London: Longman.
- López, A. y M. Borreguero (2010), "Los marcadores del discurso y la variación lengua hablada vs. lengua escrita", Ó. Loureda y E. Acín (coords.) *Los marcadores del discurso hoy*, Madrid: Arco Libros, 2010: 416-495.

- Loureda, Ó. (2000), "Sobre un tipo de marcadores discursivos de enumeración en el español actual", *RILCE*, 16, 2: 325-342.
- Loureda, Ó. (2002), "Polifonía y enumeración en el español coloquial", *Oralia*, 5: 133-151.
- Martin, J.R. (1983), "Conjunction: the logic of English text", J.S., Petöfi y E. Sözer, (eds.), *Micro and Macro Connexity of Texts*, Hamburg: Helmut Buske, 1983: 1-72.
- Nølke, H. (1989), "Pertinence et modalisateurs d' énonciation", *Cahiers de Linguistique Française*, 11: 105-126.
- Portolés, J. (1993), "La distinción entre los conectores y otros marcadores del discurso en español", *Verba*, 20:141-170.
- Real Academia Española, *Banco de datos (CREA)* [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. <<http://www.rae.es>>.
- Rossari, C. (1990), "Projet pour une typologie des opérations de reformulation", *Cahiers de Linguistique Française*, 11:345-359.
- Roulet, E. (1987), "Complectude interactive et connecteurs reformulatifs", *Cahiers de Linguistique Française*, 8: 111-140.
- Schelling, M. (1982), "Quelques modalités de cloture, les conclusifs: *finalément, en somme, au fond, de toute façon*", *Cahiers de Linguistique Française*, 4: 63-105.
- Van Dijk, T.A. (1983), *La ciencia del texto*, Barcelona: Paidós Ibérica, 1983.
- Vázquez, N. (1994-1995), "Una aproximación a algunos marcadores con función textual de 'resumen', 'conclusión' y 'cierre'", *Estudios lingüísticos de la Universidad de Alicante*, 10: 349-390.

El valor semántico-pragmático de causa como factor determinante en ciertos usos del subjuntivo

Borja García-Donas
Profesor



Trabaja impartiendo clases como profesor de Lengua castellana y Literatura en Secundaria y Bachillerato. Licenciado en Periodismo, Máster en Formación del Profesorado, ha cursado estudios relacionados con la investigación lingüística y actualmente realiza el doctorado en Lengua castellana y sus Literaturas en la Universidad Complutense de Madrid. Sus líneas de investigación giran en torno a la Semántica y la Teoría Sentido-Texto.

Resumen (español)

Los estudios sobre el uso modal del subjuntivo dentro de la subordinación no siempre prestan atención al valor semántico que aporta a toda la oración compleja el verbo principal, en este caso de causalidad. No obstante, y como se verá a lo largo del artículo que aquí se presenta, cada vez es más importante hacer caso a dicho aspecto para poder dar una explicación clara que nos ayude a explicar algunas cuestiones concretas. Para ello, la *causa* se convierte en el factor principal que nos abre el camino para plantearnos una posterior reflexión acerca del conocimiento o desconocimiento de ciertas informaciones por parte de los interlocutores dentro de una conversación. Así, la propuesta aquí explicada rechaza las proposiciones tradicionales acerca del subjuntivo, que olvidan ciertos matices que han de ser cubiertos por los estudios que se encargan de las disciplinas semántica y pragmática, para dar paso a la repercusión de los mismos en este campo de estudio.

Abstract (English)

The studies about the use of subjunctive forms in the subordination do not always consider the semantic value that the main verb brings to the whole complex sentence, in this case, of causality. Nevertheless, as we will see in the article presented here, these aspects are very important if we want to give a clear explanation of the specific issues of the subjunctive. In order to do this, the *cause* becomes the main factor that triggers the thinking path whether to know or ignore some information from the speaker within a conversation. Thus, the approach discussed here rejects traditional propositions about subjunctive, which overlooks some elements that have to be covered by other studies

about the semantic and pragmatic discipline, leading to the impact of these aspects on this field of study.

Palabras clave

Contexto, enfoques, gramática, pragmática, semántica, sintaxis.

Keywords

Context, approaches, grammar, pragmatics, semantics, syntax.

Artículo:

1. Introducción

En Gramática española, y en particular todo aquello que rodea al uso del modo subjuntivo dentro de las oraciones subordinadas, no siempre se da importancia a la información semántica aportada por el verbo principal que las introduce, más allá de su función de reacción. Sin embargo, como se verá a lo largo del presente artículo, el valor semántico de causa que el verbo central proporciona a la totalidad del conjunto ha de ser el punto de partida que ayude a resolver ciertos problemas que aún hoy siguen planteando dudas.

Por ello, en este trabajo, y más allá de meras clasificaciones esquemáticas que se quedan en la superficie de la cuestión, sin llegar a explicar el trasfondo de la misma, se comenzará haciendo un breve bosquejo de las propuestas tradicionales sobre el uso del subjuntivo para mostrar que hay ciertos ejemplos, tratados como excepciones a la norma, que quedan sin cubrir bajo dichos planteamientos. Con posterioridad, se introducirá la importancia que adquiere el contenido semántico en los verbos principales, para llegar hasta el valor causal como punto de inflexión en las excepciones tratadas. Para concluir, se intentará dar solución a los problemas planteados desde un punto de vista pragmático, al cual nos habrá llevado el valor causal de dicho verbo, cerrando el artículo con unas conclusiones generales sobre el asunto.

2. Un enfoque clásico desde planteamientos tradicionales

A grandes rasgos, y a modo de consideraciones generales, el subjuntivo, como explica Ridruejo (2000: 3218) en la *Gramática Descriptiva de la lengua española*, es un modo

que suele atribuirse a “la no-realidad (Alarcos Llorach, 1994: 153-154), de la incertidumbre (Badía Margarit, 1953), de la subjetividad (Hernández Alonso, 1984: 291-296), de la futuridad indefinida (Beardsley, 1921), de lo prospectivo (Charadeu, 1971)”;

mientras que el modo indicativo estaría enfocado hacia todo lo opuesto, es decir, como el “modo de la realidad, de la objetividad, de lo seguro, de lo actual”. Por ello, la concepción tradicional que generalmente se atribuye a la elección modal la resume muy adecuadamente Sastre (2004: 15):

“La seguridad canalizada por el indicativo queda diluida en la vaguedad del subjuntivo. Por eso hay que hablar del subjuntivo como el modo de la virtualidad, de lo hipotético, de la valoración subjetiva de la realidad, frente al indicativo como modo de la factualidad y de la imposición objetiva de los fenómenos”.

Pero este tipo de clasificaciones genéricas, como en todos los campos, tienen excepciones que quedan fuera de las mismas. Además, estas explicaciones no siempre sirven para concretar y dar claridad a algunos ejemplos más concretos, por lo que hay que buscar nuevas respuestas que ayuden a resolver el problema. Por eso, si recurrimos a la acepción acerca de la selección modal que la Real Academia Española -RAE de aquí en adelante- (2010: 473) nos proporciona sobre este asunto en su *Nueva gramática de la lengua española*, podemos ver que el modo “revela la actitud del hablante ante la información suministrada, es decir, su punto de vista sobre el contenido de lo que se presenta o se describe”, para lo que utilizará el subjuntivo, el indicativo o el imperativo dependiendo de aquello que quiera expresar. Aunque podríamos considerar que esta definición es vaga, como reconoce la propia RAE cuando considera el concepto de *actitud* como “impreciso”.

Porto Dapena (1991: 25) afirma que la actitud del emisor “no es, contra lo que suele afirmarse, la establecida entre el hablante y el enunciado, sino entre el enunciado y la realidad indicada por él”. En palabras de este mismo autor:

“La concepción, finalmente, del modo como reflejo de la actitud o postura que el hablante adopta ante la acción o proceso indicado por el verbo es sin duda la más extendida y ampliamente aceptada por lo gramático, aun cuando implique una buena dosis de imprecisión, pues ¿en qué consiste esa actitud o bajo qué aspecto se adopta? También a la actitud o punto de vista del hablante responde otra categoría, el aspecto o modo de la acción, que alude a la forma de llevarse a cabo el proceso a lo largo del tiempo. En el caso del modo el enfoque se referiría según unos al grado de verificación o cumplimiento, y entonces de habla, por ejemplo, de oposiciones modales basadas en los rasgos *realidad / irrealidad*, mientras que

otro prefieren centrarlo en el grado de subjetividad, oponiendo entonces las formas modales del verbo en términos de *objetividad / subjetividad*, o finalmente, según otros, la visión del hablante se referiría al grado de realización del tiempo verbal, surgiendo así los rasgos *actual / inactual, posible o potencial / imposible, etc.*” (Porto Dapena, 1991: 23)

De igual manera, como explica Ignacio Bosque (1990: 16), “la insistencia de la RAE en *la actitud del hablante* revela en realidad la ausencia de instrumentos gramaticales más detallados, que no por ser semánticos han de ser menos precisos”. Y es en esta afirmación desde donde queremos partir para seguir avanzando en nuestro estudio, pues nos abre la puerta hacia la necesidad de profundizar de manera más exhaustiva en el asunto que nos ocupa.

Es por ello, y como se ha expuesto hasta el momento, que estas clasificaciones genéricas pretenden aclarar la utilización de cada uno de los usos del subjuntivo y del indicativo, pero realmente es imposible establecer una regla férrea e inamovible para cada uno de ellos, puesto que, pese a existir excepciones condicionadas por la situación comunicativa y el contexto, hay otros casos donde aparecen oraciones que se escapan a dichos planteamientos. Asimismo, la propia RAE manifiesta (2010: 473) que si bien son útiles, tal vez sean “demasiado abarcadoras si se han de aplicar a todos los contextos sintácticos”.

3. Excepciones a las norma tradicional

Dentro de estos planteamientos y reflexiones acerca de las cuestiones sugeridas hasta el momento sobre la diferenciación modal, aparecen algunos ejemplos particulares que plantean dudas, pues quedan fuera de las tradicionales clasificaciones expuestas acerca del uso del subjuntivo, como ocurre con la siguiente oración tomada de un artículo de Bell (1980: 377-390, art. cit. por I. Bosque, 1990: 99):

- (1) Napoleón hizo que se construyera una fortaleza en la isla.

Esta oración no encaja dentro de afirmaciones como que la modalidad “recoge las diferencias existentes entre enunciados en cuanto estos expresan distintas posiciones del hablante, bien con respecto a la verdad del contenido de la proposición que formulan, bien con respecto a la actitud de los participantes en el acto de la enunciación” (Ridruejo,:

3211). Así, en el caso (1), el verbo de la oración principal (hacer) rige necesariamente el modo subjuntivo con valor de pasado, pero queda fuera de la concepción clásica sobre el uso modal del subjuntivo, pues no se refiere a la no-realidad, ni a la incertidumbre, a la subjetividad, la futuridad indefinida o lo prospectivo. Como puede extraerse de todo eso, en este caso particular el hablante está afirmando una realidad objetiva acerca del contenido que le expone a su receptor, expresando una verdad segura acerca de lo que está diciendo. Por lo que encajaría más en el entendimiento del indicativo como el modo de la realidad, de la objetividad, de lo seguro o de lo actual, expresado por Ridruejo (2000: 3218), que en el del subjuntivo.

Esto demuestra que el subjuntivo no expresa siempre hechos considerados como irreales por parte del hablante, como se puede ver en estos supuestos:

(2) Me alegra que estés aquí.

(3) Que sea tu hermano no demuestra nada.

Y lo mismo sucede con oraciones como las siguientes, que imitan el mismo patrón seguido por la número (1) y que se convierte en el punto de partida de este artículo:

(4) La crisis económica provoca que los jóvenes se vayan del país.

(5) Mario consiguió que vinieses a la fiesta.

(6) La policía impidió que los manifestantes se congregaran frente al Congreso.

Si el hablante sólo puede enfrentarse a estos hechos de manera objetiva y la realidad que se expresa en las proposiciones es verdadera, cabe preguntarse por qué se utiliza el subjuntivo en lugar del indicativo, modo que normalmente se asigna para expresar dicho fin. Por ello hay que empezar a esbozar la idea ya propuesta por Ignacio Bosque (1990: 16) acerca de la posible implicación de los rasgos semánticos para estos casos: “La insistencia de la RAE en *la actitud del hablante* revela en realidad la ausencia de instrumentos gramaticales más detallados, que no por ser semánticos han de ser menos precisos”. Y aunque la Real Academia (2010: 473) afirme que existen proposiciones donde “se expresan hechos considerados reales (en el sentido de no hipotéticos) en oraciones con verbo en subjuntivo”, los contextos en los que sitúa esta explicación están más relacionados con la actitud de los hablantes, su valor subjetivo y su punto de vista acerca de lo dicho en la subordinación, como ocurre en la siguiente oración, al igual que en los casos (2) y (3) ya mencionados:

(7) Siento mucho que te hayas roto el brazo.

Por eso, para poder demostrar nuestra hipótesis, habría que encuadrar las oraciones (1) *Napoleón hizo...*; (4) *La crisis económica provoca...*; (5) *Mario consiguió...*; y (6) *La policía impidió...* desde otro punto de vista y ver lo que tienen en común, pues parece ser que está relacionado con el valor semántico del verbo principal, que en este caso apunta hacia *la causa de algo*, como punto de partida.

4. La importancia del contenido semántico en los verbos principales

Llegados a este punto, hay que prestar especial atención a las palabras de Ignacio Bosque (1990: 15), cuando dice que en este tipo de oraciones el modo “contiene informaciones que representan en parte la clase semántica de la proposición que los predicados seleccionan”. Asimismo, este autor refuerza la concepción de que “la tradición nos dice qué nociones seleccionan un modo u otro, pero no cómo ni cuándo se hace esta selección” (1990: 18), como sucede con el *Manual de la Nueva Gramática*. Y aunque está convencido de que “la respuesta al cómo y al cuándo ha de proporcionarla por tanto la sintaxis misma”, también acepta que “una teoría adecuada de las clases semánticas de predicados pueda dar respuesta al qué”.

4.1. La Teoría Sentido-Texto y sus implicaciones sintáctico-semánticas

Pero antes de entrar en profundidad en el contenido semántico *causal* de los verbos que introducen la subordinada, si vamos a hablar de este aspecto, no estaría de más recurrir a ciertos vínculos existentes entre algunos verbos y su causa mediante la conocida como Teoría Sentido-Texto (TST) y su trabajo con Funciones Léxicas (FLL), para extraer una explicación más profunda de este tipo de casos analizados.

Aunque no podemos detenernos a explicar en profundidad la misma, a grandes rasgos, esta se encarga del estudio de las lenguas que representan las expresiones lingüísticas, es decir, el lenguaje de las redes semánticas (Polguère, 1997: 1). Sus creadores, Igor Mel'čuk y Aleksandr Žolkovskij, buscaban crear una metalengua vinculada a una semántica especial a través del léxico, formalizando los significados entre las relaciones sintagmáticas (o relaciones de significado en contextos determinados) y paradigmáticas (o relaciones de co-ocurrencia entre unidades léxicas) mediante las FLL. Grosso modo, se podría decir que se sirve de las relaciones sintáctico-semánticas para establecer un sentido determinado vinculado a las relaciones establecidas entre las

unidades léxicas, es decir, “la TST estudia cada unidad léxica para dar cuenta de las variaciones de significado mediante la descripción lexicográfica de su combinatoria” (Barrios Rodríguez, 2010: 15).

Esta Teoría tiene en cuenta tanto el significado propio que contiene cada acto comunicativo así como los signos léxicos que lo componen y el sentido de la relación que se extrae de ambos, para lo que el sistema de funciones léxicas es bastante útil para entender lo que más tarde definiremos como *verbos causativos*. Así, el concepto de *función* parte del sentido matemático de la misma: $f(x) = y$. De este modo, la x será el *argumento*, de dicha función, mientras que la y será el *valor* de la función léxica (Melc'uk et. al., 1995: 126). Así, la función léxica f vincula a una expresión léxica dada L , que será la *palabra clave*, o *argumento*, de f , un conjunto $\{L_i\}$ de unidades léxicas -el *valor* de f expresado-, y que contiene L (Melc'uk, 2006: 22), aunque cada función léxica posee un sentido general y un papel sintáctico determinado⁶³. Por lo que podría entenderse que una FL expresa un significado semántico abstracto y general dado asociado a un esquema sintáctico. Por ejemplo:

Oper₁ (golpe) = asestar [ART ~ a N]⁶⁴ : *X asestó un golpe a Y*

Magn (paciencia) = infinita⁶⁵

4.2. Los verbos causativos

Y al igual que ocurre en el ejemplo expuesto en el punto anterior, dentro de las Funciones Léxicas, -y llevando la aplicación de la misma hacia la extracción de aspectos que puedan servirnos para abordar el asunto del subjuntivo en los casos expuestos- también existen una serie de verbos, denominados causativos, que poseen un sentido *causal*. Como expresa Alonso Ramos (2004: 110), un *verbo causativo* es “todo verbo cuyo sentido incluye el sentido *causar*”. Además, los verbos causales “experimentan los tres tipos de causa de un estado o de un evento” concreto y de ellos se pueden extraer los significados de Caus (‘causar’), Liqu (‘liquidar’) y Perm (‘permitir’), según el periodo del mismo (Melc'uk, et. al., 1995: 143). De este modo, en estos casos hay que tener en cuenta

⁶³ Las FFLL agrupadas en la TST alcanzan unas 60, por lo que si se pretende profundizar más en la bibliografía acerca de estos temas es recomendable consultar: Wanner, L. (1996). *Lexical Functions in Lexicography and Natural Language Processing*. Edited by Leo Wanner. Amsterdam; Philadelphia: J. Benjamins; Melc'uk, I. (1982). “Lexical Functions in Lexicographic Description”, *Proceedings of the VIIIth Annual Meeting of the Berkeley Linguistic Society*, pp. 427-444. Berkeley: University of California at Berkeley; y Melc'uk, I. & Polguere, A. (1987). “A Formal Lexicon in the Meaning-Text Theory (or How to Do Lexica with Words)”, en *Computacional Linguistic*. 13.3-4: pp. 276-289.

⁶⁴ La función léxica **Oper** adquiere el significado semántico de 'hacer' o 'llevar a cabo'. ART quiere decir que se puede utilizar un artículo y ~ es la palabra clave.

⁶⁵ La función léxica **Magn** aporta el significado 'intenso' a su base o palabra clave.

que todo verbo causal posee un *causador* que ejecuta dicha acción, y que se cumple en los casos citados hasta el momento.

- (1) Napoleón hizo que se construyera una fortaleza en la isla. > (causar)
- (4) La crisis económica provoca que los jóvenes se vayan del país > (causar)
- (5) Mario consiguió que vinieses a la fiesta. > (causar)
- (6) La policía impidió que los manifestantes se congregaran frente al Congreso.
> (liquidar)

Aunque esta definición de verbos causativos ya fue acuñada por Lázaro Carreter (1981: 87) cuando se refería a los mismos como aquellos verbos “cuyo sujeto no realiza la acción sino que obliga a que la realice otro”.

Y aunque pueda parecer que esta breve introducción de la Teoría Sentido-Texto puede alejarse del asunto que nos ocupa, de todo esto se puede extraer que, formalmente, las funciones léxicas son un instrumento que revela el vínculo entre unidades léxicas, asignando un valor semántico para las mismas. Y en este caso, las que a nosotros nos interesan son las de causa, pues todo verbo principal expuesto en los ejemplos de subjuntivo (*hacer, provocar, conseguir, impedir...*) posee un valor semántico causal que le adhiere a explicar una consecuencia, como se verá más adelante. Sin embargo, para no desviarnos del tema, no seguiremos profundizando más en este aspecto, sino simplemente se ha mostrado e introducido para demostrar la importancia de la semántica como llave que nos ayude a entender el asunto que nos ocupa en este artículo y a seguir avanzando en el problema. Así, aquí se añade un pequeño corpus con más verbos que ilustran el planteamiento explicado:

- **‘Causar que algo tenga lugar’:** *Hacer, conseguir, lograr, causar, provocar, suscitar, producir, ocasionar, desencadenar, originar, promover, motivar, suscitar, inducir (a), instar (a), animar (a)...*
- **‘No causar que algo deje de tener lugar’:** *Dejar, permitir, tolerar, consentir, aguantar, admitir...*
- **‘Causar que algo no tenga lugar’:** *Dificultar, impedir, evitar...*

5. El valor causal como punto de inflexión en estos casos

Y tras esta breve explicación que nos ha ayudado a ver el valor *causal* de los ejemplos tratados, la RAE (2010: 477) proporciona algunas claves cuando relaciona oraciones como las expuestas con la noción semántica de causa, vinculándolos con predicados que imponen el subjuntivo, y ejemplifica:

(8) Ello provocó que a centenares de buenos científicos les resultase imposible volver a la vida académica (Volpi, Klingsor).

Pero esta simple mención no resuelve plenamente el planteamiento, pues la Academia no va más allá de la clasificación y no da una explicación concreta, por lo que podría considerarse como algo escasa o delimitada. Y lo mismo sucede con Ridruejo (2000: 3240), que continúa esta línea y afirma que los predicados realizativos o causativos rigen obligatoriamente subjuntivo, como hacer, conseguir, lograr, dejar, etc., pero no profundiza más en el asunto. Además, cuando se habla de que ciertos verbos principales *rigen* un modo verbal, debemos tener en cuenta también las palabras de José Álvaro Porto Dapena (1991: 21) cuando explica que no es “una exigencia por parte de estos verbos regentes de los puros formantes modales, sino más bien de los contenidos por ellos representados”. De ahí la necesidad de seguir avanzando en esta línea de investigación, intentando explicar el valor semántico de causa que hace que los verbos principales seleccionen el subjuntivo en las subordinadas sustantivas.

Así, y por todo lo mostrado hasta ahora, este tipo de subordinadas tratadas, en un primer momento, daría la impresión de que encaja en la concepción que hace sobre este tema Ridruejo (2000: 3234-3235) cuando comenta que con los predicados que expresan la causa se utiliza el indicativo, mientras que si en la subordinada se explica la consecuencia o el resultado del hecho de la principal se recurre al subjuntivo. Ese supuesto encaja perfectamente para las oraciones que el autor enuncia, como *El terror se originó en que hubo un escape de gas* o *La consecuencia de su incompetencia será que pierdan sus propiedades*, pero, no está tan claro si sería aplicable a los supuestos investigados. En los casos analizados puede verse cómo *Napoleón* es la causa de (1) *la construcción de la fortaleza* (consecuencia o resultado del hecho expresado en la principal). Y lo mismo sucede con los otros ejemplos, pues la causa de la (4) *emigración de los jóvenes* es *la crisis económica*; mientras que (5) *tu presencia en la fiesta* se debe a *Mario*; y (6) *los manifestantes no se congregaron frente al Congreso* por la intervención de *la policía*.

Una respuesta a los interrogantes que aquí se muestran nos lo facilita Bosque (1990: 21) cuando afirma que “un buen camino para responder a esta pregunta es considerar la interpretación semántica de los argumentos proposicionales”. Y aunque se

está refiriendo a otra partícula, el contexto es el mismo, pues, “si suponemos que se asocian al modo subjuntivo los *argumentos* cuyo *papel temático proposicional* representa la *causa* o el *origen* de la noción significada por el predicado” podremos encontrar la solución al problema planteado.

De esta manera, este tipo de oraciones en las que el verbo principal está expresando causa u origen nos están determinando que el verbo que aparece en la subordinación utilice el modo subjuntivo, nos están indicando la razón por la cual sucedió ese hecho en el pasado y nos está remitiendo a una virtualidad pasada, a un origen remoto, a una causa ante la que el hablante está adoptando. En palabras de Porto Dapena (1991: 33) -basándose en afirmaciones de Eduardo Bustos⁶⁶-, adquiere “una postura neutra acerca de la verdad de lo dicho”. Como ya se ha mencionado en líneas anteriores, en los casos expresados, la *fortaleza* ya está construida, el hablante sabe y conoce ese hecho, no puede negarse a su afirmación, por lo que expresa a los oyentes el porqué de ese hecho, de esa realidad. Es decir, estamos ante un valor causal que es innegable rechazar. Y exactamente lo mismo sucede con la objetividad sobre (4) *la marcha de los jóvenes*; (5) *la asistencia a la fiesta*; y (6) *la congregación frente al Congreso*.

Así, queda de manifiesto que en todos los casos que se están exponiendo, los verbos principales son la causa de que se esté realizando ese algo, esa subordinada que ejerce la función de Complemento Directo sintácticamente hablando, pero que desde un punto de vista semántico, sería la consecuencia de una acción primaria. Y como toda consecuencia, necesita de una causa, que es, como ya hemos expuesto a lo largo de este artículo, la que proviene de la acción principal. Por ello, podríamos concluir que todos los verbos como los expuestos en los ejemplos, así como los del corpus propuesto, cumplen dicha premisa y por lo tanto introducen verbos en subjuntivo: **‘Causar que algo tenga lugar’**: *Hacer, conseguir, lograr, causar, provocar, suscitar, producir, ocasionar, desencadenar, originar, promover, motivar, suscitar, inducir (a), instar (a), animar (a)...*; **‘No causar que algo deje de tener lugar’**: *Dejar, permitir, tolerar, consentir, aguantar, admitir...*; **‘Causar que algo no tenga lugar’**: *Dificultar, impedir, evitar... + que + subjuntivo*.

6. El conocimiento previo de informaciones y la relación causal

⁶⁶ Bustos, E. (1986). *Pragmática del español: Negación, cuantificación, modo*. Madrid: Univ. Nacional a Distancia, p 199.

El verbo principal, además de proporcionar el significado semántico causal en los ejemplos que se están analizando, también aporta en este caso una cantidad de información inmensa (la cual ya se ha ido desgranando en líneas anteriores) y no podemos restringirla al valor expresado dentro de estas oraciones en particular, sino que está remitiendo a fundamentos de índole pragmático.

De este modo, y aunque no siempre se pueden hacer suposiciones acerca de lo que el hablante conoce o desconoce, es cierto que si en una conversación el emisor está explicando las causas de un acontecimiento es porque conoce las mismas, ya que, como afirma el DRAE en la definición de dicha acepción, la causa es 'aquello que se considera como fundamento u origen de algo', por lo que hay un conocimiento previo de ello. Por eso, en los casos aquí tratados, mientras que la información que se aporta en la oración principal es la nueva, la que se muestra en las subordinadas, sin embargo, remite a una información ya conocida por ambos, pues en una conversación coherente y cohesionada, con una progresión temática plena, no aparece de repente la explicación de una causa si no se ha estado hablando de ello con anterioridad. Por ejemplo, en los supuestos analizados, hablante y oyente conocen que hay *una fortaleza en la isla*, pero el oyente desconoce la causa de este hecho, por lo que el hablante parece explicarle que fue *Napoleón* quien lo hizo. Siguiendo por este camino, Bell (1980: 377-390, cit. por Bosque, 1990: 99) afirma que “la única interpretación natural de esta oración es que la fortaleza fue construida, y el punto de vista del actor no es intuitivamente relevante” -y nosotros añadimos- pero sí el de los participantes en la conversación. De ahí que el hablante explique de acuerdo con la siguiente interpretación:

(9) Se construyó una fortaleza en la isla porque Napoleón hizo tal cosa.

Y lo mismo ocurre en las demás oraciones analizadas. En estos casos, el oyente demanda una información sobre por qué *los jóvenes se marchan*, *viniste a la fiesta* y *no hay manifestantes*, ya que si no, no tendría sentido que apareciesen de repente en la conversación estos datos si no existe una petición o desconocimiento previos.

(10) Los jóvenes se van del país porque la crisis económica lo provoca.

(11) Tú viniste a la fiesta porque Mario lo consiguió.

(12) Los manifestantes no se congregaron porque la policía lo impidió.

Es decir, el hablante está explicando unos hechos que ya son conocidos por el oyente, no es una información nueva, sino que se ha ido forjando a lo largo de la interacción comunicativa. Además, Ahern, A. (2008: 8) confirma que el subjuntivo se

utiliza “en oraciones que denotan situaciones que se suponen ya conocidas por el oyente (...), en las que el contenido se interpreta como algo que está lejos de cualquier duda, algo que el hablante da por sentado”. Es decir, a partir de esta interpretación llegaríamos a lo que tradicionalmente se ha conocido bajo los términos tema y rema, donde “el tema de una expresión es lo que se presenta al oyente como ya conocido, bien como información presupuesta; y el rema corresponde a la información nueva” (Manteca Alonso-Cortés, 1981: 146).

Y mediante estas interpretaciones nos estaríamos acercando a la explicación final de ese uso del subjuntivo en estos supuestos, porque, según Matte Bon (2001, 166), “el verbo que aparece en subjuntivo es información conocida o presupuesta, mientras que el indicativo nos introduce una información nueva”. Lo que reafirma nuestras suposiciones acerca de los ejemplos mencionados en torno a la información conocida (la existencia de una muralla, la marcha de los jóvenes, la asistencia a la fiesta o la no congregación de los jóvenes) y la nueva, en este caso, la causa, que aclararía los hechos mencionados.

De esta manera, y para terminar esta exposición en la misma línea, nos basaremos en lo descrito por Ahern, A. (2008: 21) acerca de que el modo subjuntivo, como se aprecia en los ejemplos ilustrados, “marca el contenido como información de fondo, supuestamente ya aceptada por los interlocutores, de manera que lo destacado es lo que se expresa en la oración principal”, en este caso, la causa u origen, valor semántico que nos proporciona el verbo principal en todos los casos tratados.

7. Conclusiones

Para concluir este artículo, esperamos haber ayudado a esclarecer las cuestiones planteadas en torno al modo subjuntivo y haber establecido una solución alternativa para este tipo de casos ya mencionados. Pues, como se ha visto a lo largo de estas líneas, las fórmulas tradicionales y generales no siempre han conseguido dar una explicación que solucionase todos y cada uno de los supuestos que abarcan los modos verbales. Por ello, no sólo hay que basarse en los aspectos sintácticos o morfológicos tradicionales que a veces no dan remedio a ciertos planteamientos, sino intentar dar mayor importancia a los aspectos semántico-pragmáticos que, como en este caso concreto, cubren esta disciplina y consiguen establecer una solución para el problema.

De esta forma, es necesario hacer más hincapié en la información semántica que nos aportan ciertos verbos que seleccionan argumentos determinados, en este caso el valor

causal del principal, que ha sido quien nos ha llevado a entender la demanda causa-consecuencia que se establece en estos actos comunicativos. Y aunque aparezca en forma de oraciones aisladas, posee ciertos rasgos y elementos que nos aportan las señales necesarias que ayudan a descifrar el enigma, pues, como se ha intentado demostrar, el valor causal de algunos verbos nos lleva a introducir nuevos aspectos sobre el rema conversacional.

Así, y haciendo referencia a una analogía utilizada por Bosque (1990: 60), el modo es como un medicamento, “una cápsula que contiene un conglomerado de componentes que actúan regulados por principios distintos”. Por ello, indica este autor, “describir la *composición* no es, desde luego, hacer un análisis químico, sino más bien proporcionar una relación de ingredientes en la que no figura siquiera la proporción en que aparece cada uno”. Y es, siguiendo estas directrices, por lo que se ha intentado dar mayor claridad a los casos expuestos en este artículo.

Ante todo, esperamos que el contenido de este artículo haya servido para contribuir a un mejor conocimiento del fenómeno modal del subjuntivo en español y a una reflexión teórico-práctica sobre este problema, siendo de utilidad para futuras investigaciones y para hablantes tanto nativos como no nativos de español.

Referencias bibliográficas:

- Alonso Ramos, M. (2004). *Las construcciones con verbo de apoyo*. Madrid: Visor Libros.
- Ahern, A. (2008). *El subjuntivo: contextos y efectos*. Madrid: Arco/Libros.
- Bell, A. (1980). “El modo en español: consideración de algunas propuestas recientes”, en *Indicativo y subjuntivo*, ed. Bosque, I. Madrid: Taurus.
- Barrios Rodríguez, M. A. (2010). “El dominio de las funciones léxicas en el marco de la teoría sentido-texto”, en *Estudios de Lingüística del español (ELiEs)*, vol. 30, pp.1-477. Publicación de la tesis doctoral, disponible en <http://elies.rediris.es/elies30/>.
- Bosque, I. (1990). *Indicativo y Subjuntivo*. Madrid: Taurus.
- Lázaro Carreter, F. (1981). *Diccionario de términos filológicos*. Madrid: Gredos.
- Manteca Alonso-Cortés, A. (1981) *Gramática del subjuntivo*. Madrid: Cátedra.
- Matte Bon (2001). “Il congiuntivo spagnolo come operatore metalinguistico di gestione delle informazioni”, en *Rivista di Filologia e Letterature Ispaniche*, Vol. IV. Pisa: Edizioni ETS, 145-179. Traducido del italiano por Teresa Martín Sánchez. Disponible en <<http://marcoele.com/descargas/6/mattebon.pdf>> [Consulta 12-02-2014]
- Melc'uk, I., Clas, A., Polguère, A. (1995). *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Lovaina la Nueva/París: Duculot.
- Melc'uk, I. (2006). “Colocaciones en el diccionario”, en Alonso Ramos, M. *Diccionarios y fraseología*. Universidade da Coruña, Servicio de Publicaciones, pp. 11-44.
- Polguère A. (1997). “Meaning-text semantic networks as a formal language”, en L.Wanner (ed.), *Recent trends in Meaning-Text Theory*. Amsterdam: Benjamins, pp. 1-24
- Porto Dapena, J. A. (1991). *Del indicativo al subjuntivo*. Madrid: Arco/Libros.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Nueva Gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa Libros.
- Ridruejo, E. (1999). “Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas”, en *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Vol. II, eds. I. Bosque y V. Demonte, cap. 49. Madrid: Espasa-Calpe.
- Sastre, M. A. (2004): *El subjuntivo en español*. Salamanca: Ediciones Colegio de España

Figueras Casanovas, N. y Puig Soler, F. (2013). Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera. Madrid: Edinumen, 181 páginas, ISBN: 978-84-9848-242-3

Miguel Ángel Mora Sánchez
EOI de Alicante/ Universidad de Alicante
ma.mora@ua.es



Reseña

El tema de la evaluación de lenguas extranjeras es, ha sido y será –previsiblemente– siempre complejo. Enseñar una lengua no es tarea fácil. Enseñar una lengua extranjera no resulta más fácil que –pongamos por caso– enseñar una lengua materna. Parece que el consenso entre profesionales e investigadores apunta a que actúan procesos similares, pero diferentes; relacionados, pero manteniendo ciertas distancias; difíciles, pero posibles.

El tema de la evaluación del español como lengua extranjera (ELE) es una de las líneas de atención preferente en la formación profesional de los actuales y futuros docentes en esta especialidad. Los últimos años han dejado una buena muestra de ello.¹ Y podríamos preguntarnos por qué. Aunque la respuesta parece obvia: dentro de los

¹ En los últimos años hemos asistido a la aparición de diferentes publicaciones entorno a este tema Monográfico de Carabela, 55 (2004), Bordón, T. (2006), La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos. Madrid: Arco Libros; Prati, S. (2007), La evaluación. Elaboración de exámenes en Español Lengua Extranjera, Buenos Aires: Libros de la Araucaria; Puig, F. (coord.) Monográfico de Evaluación, MarcoELE, 7 (2008); Pastor Cesteros, S. y Roca Marín, S. (eds.)(2008), La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2, Alicante: ASELE; Martínez Baztán, A. (2011), La evaluación de lenguas. Garantías y limitaciones. Barcelona, Octaedro... A ello podríamos añadir los cursos de formación de instituciones como Instituto Cervantes para examinadores.

procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, medir el progreso resulta una necesidad tanto para el que enseña como para el que aprende. Recibir información

sobre el propio aprendizaje o sobre la propia labor docente se ha convertido, dentro de la metodología de enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras, en una herramienta indispensable para revisar y mejorar todos los procesos implicados.

Sin embargo, la controversia no es ajena a este ámbito de la investigación didáctica y las discrepancias en la aplicación de instrumentos o simplemente de criterios de evaluación suele estar en el fondo de conflictos en torno la valoración de la competencia lingüística de un aprendiz. Bajo el paradigma de la subjetividad, que parece imposible de despegarse de la evaluación de las lenguas, se oculta, en muchos casos, una escasa formación en el manejo de los instrumentos adecuados para realizar esta tarea. Por eso, quizá, es por lo que son muy necesarios trabajos como el de las profesoras Neus Figueras y Fuensanta Puig que aquí vamos a reseñar.

La obra que incluye la editorial Edinumen, en su colección Biblioteca Edinumen de Didáctica. Claves para la enseñanza del español, tiene una clara intención: “este manual pretende presentar al lector las cuestiones inherentes a cualquier actuación evaluativa, y haciendo especial hincapié en el rigor con el que deben incorporarse al proceso conceptos básicos como validez, fiabilidad o repercusión”². Estas cuestiones giran en torno al primer apartado (capítulos I y II), denominado Componente Reflexivo, que pretende realizar un análisis de las bases teóricas y los conceptos fundamentales que enmarcan toda actuación evaluativa. Este apartado trata diversas cuestiones que suelen plantearse cuando nos atrevemos a “reflexionar” sobre la evaluación: ¿Es esta siempre sinónima de exámenes? ¿Son los exámenes la única forma rigurosa de evaluar? A estas preguntas -a las que podremos encontrar respuestas plausibles en las páginas de este libro- tendríamos que añadir los cambios que el concepto de lengua ha venido sufriendo y que por lo tanto afecta al objeto de la evaluación: ¿lengua o competencia lingüística?, ¿norma o uso? Además de plantear estas sanas dudas sobre algunos principios de la evaluación que parecían inamovibles, en este apartado, las autoras hacen un repaso de cuáles son las claves de lo que ellas llaman “un dispositivo de evaluación”, después de repasar las directrices que sobre evaluación podemos encontrar en el Marco común europeo de referencia. Parece claro

² Presentación de la editorial en:

http://www.edinumen.es/index.php?page=shop.product_details&flypage=flypage.tpl&product_id=563&category_id=150&option=com_virtuemart&Itemid=4

que este dispositivo de evaluación debe estar regido por el rigor que da la planificación meticulosa de la evaluación, pero debido también a lo resbaladizo de nuestro objeto de evaluación, que es la lengua (el constructo), parece muy acertado plantear la existencia

de un Manual para relacionar exámenes, con el que poder establecer criterios comunes que nos ayuden a estandarizar los niveles exigidos.

El segundo apartado denominado Componente Práctico (capítulos III, IV, V y VI) recoge y concreta los conceptos objeto de reflexión en la primera parte. En esta segunda parte donde se agrupan varios capítulos, podríamos quizá separar dos bloques bien diferenciados. Por un lado, las autoras realizan un detallado repaso sobre la evaluación de los componentes básicos de la competencia lingüística: la comprensión, la expresión y la interacción. Este análisis abarca desde qué entendemos por cada uno de estos componentes, hasta cuáles son los instrumentos que mejor nos pueden dar cuenta de ellos en una situación de evaluación. Todo esto va acompañado de una parte técnica que tiene que ver con la administración de pruebas a media o gran escala, donde resultan necesarias las especificaciones de manera que las condiciones de la evaluación garanticen los principios de fiabilidad y validez. En caso de la expresión e interacción, resulta de especial importancia el apartado dedicado a los criterios de evaluación. Nos gustaría destacar de este apartado el establecimiento de los principios generales (Figueras, N. y F. Puig, 2013:123):

1. Formulación positiva de los descriptores
2. Precisión
3. Claridad
4. Brevedad
5. Independencia

Sin duda, a priori, puede sorprender la formulación de estos principios; pero quien haya tenido ocasión de reflexionar sobre la práctica evaluativa que realizamos en nuestra tarea docente habitual se habrá dado cuenta de que no resulta fácil cumplir estos principios, a causa de una inercia metodológica –de no se sabe muy bien qué oscuro origen- a fijar descriptores negativos (de lo que el alumno hace mal), a ser ambiguos en nuestras formulaciones, a darle vueltas a lo mismo y a unir cosas que no tienen por qué estarlo...).

En el segundo bloque del apartado dedicado al componente práctico encontramos un capítulo dedicado al análisis de datos. Está claro que la recogida y análisis de datos está relacionado con el interés por conseguir que los instrumentos de evaluación utilizados tengan el rigor necesario en dispositivos de evaluación de cierto impacto. Todo este procesamiento de datos ha de ser realizado independientemente de las características y los objetivos que tenga dicho dispositivo de evaluación. De igual

forma todos los instrumentos de evaluación deben ser analizados en los aspectos de adecuación y relevancia, claridad, equilibrio, eficacia y eficiencia (Figueras, N. y F. Puig, 2013:p. 133).

Por otro lado, los mecanismos de procesamiento de datos han de estar ligados a un concepto ético de la evaluación que ya defendían Bachman y Palmer³. De igual forma que ese comportamiento ético debe haber regido el conjunto del proceso de elaboración y administración de todos y cada uno de los instrumentos de evaluación⁴, el análisis de los datos ha de garantizar la rigurosidad de la metaevaluación en aras de una mejora del funcionamiento y de los resultados de todo el dispositivo.

En el capítulo VI vuelven las autoras sobre temas como la toma de decisiones del por qué, cómo y qué evaluar, el papel de las habilidades interculturales, las estrategias y los comportamientos. Pero sin duda, el tema que aborda el punto cinco nos parece especialmente relevante: lo que el docente ha de saber en relación a la evaluación. Esto tiene que ver con la formación del docente, formación inicial y formación permanente en la línea de mantener una coherencia pedagógica, ya que la formación y actualización metodológica debe incluir la evaluación como uno de los aspectos de la competencia docente y debe ser incluida como una de las acciones docentes⁵ preferentes.

La breve conclusión (Capítulo VII) facilita pautas para la organización de la praxis evaluativa y la relectura selectiva de los distintos capítulos en un denominado “decálogo del evaluador. De esta forma se convierte este apartado en un recordatorio y una guía práctica para la lectura total o parcial del libro a través de una orientación selectiva de las necesidades del lector.

Por otro lado no podemos dejar de mencionar el esfuerzo e interés editorial en lo que se ha llamado la Extensión digital en la ELEteca creada por Edinumen. De esta manera la lectura del libro se completa con una serie de instrumentos que pretenden ser útiles y motivadores para el lector y que incluyen lo siguiente:

³ Bachman, L. F. y Palmer, A.S. (2010), *Language Assesment in Practice*, Oxford: Oxford University Press.

⁴ Parrondo, J. M. (2004), “Aspectos éticos de la evaluación”, en monográfico nº 55 de Carabela, Madrid, SGEL.

⁵ Estaire, S. y Fernández, S. (2012), *Competencia docente en lenguas extranjeras y formación de profesores. Un enfoque de acción*, Madrid: Edinumen.

- Actividades de reflexión de cada capítulo.
- Actividades interactivas de comprensión.
- Tareas de reflexión a través de foros.
- Bibliografía virtual.

Para concluir nos gustaría recoger unas palabras de una de las autoras de este libro: “la evaluación es parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas y también de que es un tema poco conocido y que con frecuencia despierta poco entusiasmo en el profesorado de lenguas”⁶. Creemos que las dos partes de la cita tiene un gran contenido de verdad, pero además están íntimamente relacionadas. Posiblemente los profesionales que no le dan la importancia que tiene a la evaluación son aquellos que no son capaces de entusiasmarse con este tema. Pero estamos convencidos de que a todos les preocupa, y esta preocupación es la que habría que transformar en entusiasmo a través de la formación. A esto estamos convencidos de que contribuirán libros como este: claro, preciso y riguroso.

De todo lo descrito aquí podríamos deducir que la obra que comentamos trata el tema de la evaluación de manera teórica y práctica, dirigida a procesos de evaluación masivos. Sinceramente pensamos que los procesos de evaluación –independientemente de que vayan dirigidos a un individuo o a cien- deber guardar los mismos principios de rigurosidad, fiabilidad y validez. No podemos escudarnos en que la evaluación es un proceso personal que determina el docente: la profesionalización de nuestra labor requiere de una formación rigurosa en los procesos de evaluación y la aparición de este libro ha sido, sin duda, un paso adelante en la mejora de la calidad docente de todos aquellos que se acerquen a estas páginas con la inquietud de quien espera aprender algo nuevo, porque sin duda así será.

⁶
Puig, F. (2008): “La evaluación, un reto”, en Monográfico de Evaluación. MarcoELE, 7.

Español oral en contexto. Campillos Llanos, L., Gozalo Gómez, P., Guirao, J. M^a y Moreno Sandoval, A., I.S.B.N. 978-84-8344-181-7; UAM Ediciones, Madrid, 2010

Carmen Muñoz Sanz
Doctoranda. Universidad Complutense de Madrid

Introducción

En la actualidad, tanto los manuales como los profesores muestran una tendencia a preferir un enfoque comunicativo en la enseñanza del español, ya que la motivación principal de muchos alumnos es lograr comunicarse con nativos. Para ello, se trabajan destrezas tales como la comprensión auditiva, puesto que resulta fundamental que nuestros alumnos sean capaces de entender a su interlocutor sin problemas. Sin embargo, a pesar de la gran importancia de la comprensión auditiva, la gran mayoría de los manuales prefieren incluir textos no auténticos, de manera que el español con el que tienen contacto los alumnos en clase es muy distinto de lo que sin duda oirán en la calle.

En mi experiencia personal, he recibido quejas con frecuencia de alumnos que en clase destacaban por su brillantez y eran capaces de realizar todos los ejercicios de los manuales con los que trabajábamos sin problemas, pero sin embargo tenían muchas dificultades para comunicarse en la calle. Sus quejas incluían comentarios como "los españoles hablan muy rápido", "cuando hay ruido de fondo me cuesta entender", "usan palabras que desconozco" e incluso "¿pero la gente de la calle habla el mismo idioma?". Aunque yo intentara adecuar mi forma de hablar en clase y hacerla todo lo natural posible, no era suficiente, y confundía a los alumnos con un nivel más bajo. Intenté solucionar este problema recurriendo a películas, series de televisión, anuncios... pero este tipo de español tampoco era exactamente real, aunque sí se aproximaba al español que los alumnos encontraban en la calle.

La carga de trabajo para el profesor que se encuentra con este problema se acrecienta, ya que no solo debe seleccionar textos y conseguir grabaciones sino también crear actividades, e incluso realizar transcripciones. La ausencia de manuales que afronten este problema resulta alarmante. La llamativa contradicción entre pretender

enseñar de la forma más comunicativa posible y la falta de textos orales reales en los manuales provoca en los alumnos frustración, mina su confianza y ralentiza el aprendizaje.

Por este motivo el trabajo realizado por los autores de *Español oral en contexto* es tan valioso; supone una gran ayuda para el profesor a la vez que responde y soluciona uno de los problemas que suele preocupar a los alumnos. *Español oral en contexto*

consta de un libro acompañado de un CD. Ha sido publicado por Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid y sus autores son Leonardo Campillos Llanos, Paula Gozalo Gómez, José María Guirao y Antonio Moreno Sandoval. Se trata de un material de español como lengua extranjera dirigido a profesores y alumnos de nivel B1 al C2 destinado a trabajar la comprensión auditiva mediante la práctica con textos auténticos extraídos del corpus de habla espontánea C-Oral-Rom.

Nuestra reseña se compone de esta introducción, una explicación de la metodología y las características de la obra, su análisis, y por último, la conclusión. En el análisis trataremos primero la estructura de la obra, para a continuación analizar los distintos componentes de la misma: el solucionario, el CD y el manual.

Metodología y características

Según explican los propios autores del libro en la introducción, la selección de textos ha sido realizada de forma manual, escuchando la parte española del corpus C-Oral-Rom por completo y seleccionando los más idóneos. Entre los criterios que se han seguido para la selección se encuentran su utilidad didáctica, la adecuada calidad del sonido, la ausencia de vulgarismos, palabras malsonantes o temas no apropiados, y el interés del tema. Además de los anteriores criterios, los autores han considerado la manera en la que la información se organiza en el texto, la familiaridad con el tema y la explicitud de la información, factores que influyen enormemente en la comprensión auditiva y por tanto resultan esenciales.

Tras seleccionar los documentos, los autores han procedido a realizar una descripción de los contenidos gramaticales, nocio-funcionales y léxicos, así como a indicar el registro y la velocidad del habla. Posteriormente, los documentos se han clasificado en un nivel de dificultad según el Marco común europeo de referencia. Para realizar esta clasificación se han seguido también las directrices que marca el Plan curricular del Instituto Cervantes, prestando atención tanto a aspectos lingüísticos como extralingüísticos (por ejemplo dicción o ruidos) y temáticos.

Las actividades presentan una tipología variada y su diseño se basa en varios modelos para la comprensión auditiva. Los autores exponen claramente y con ejemplos la compleja tipología de actividades que han incluido en el manual, de la que nos limitaremos a destacar algunos casos concretos para evidenciar su variedad. En el manual podemos encontrar actividades de selección de información, como por ejemplo rellenar huecos, seleccionar la opción correcta entre varias, preguntas de verdadero /

falso, etc. Asimismo, encontramos actividades de síntesis de información, de transferencia de información y de relación o distinción, como corregir un texto o distinguir los datos de la grabación y los que aparecen en el libro. Otros tipos de actividades incluyen la reacción y respuesta y la inferencia.

A pesar de que el objetivo fundamental es la práctica de la comprensión auditiva, algunas actividades incluyen otras destrezas y también se trabaja la gramática o el vocabulario. Este tipo de actividades aparece con más frecuencia al final de cada documento, una vez realizada la audición.

Análisis

El manual se estructura en documentos, que son unidades independientes generalmente de una sola página, formadas por textos orales de distinta tipología, actividades y explicaciones necesarias. Hay un total de 200 documentos, que se reparten en los niveles del MCER de la siguiente manera: B1 para los documentos 1 al 26, B2 desde el 27 al 138, C1 para 139 al 198, y C2 en los documentos 199 y 200. Este desigual reparto de los documentos puede resultar sorprendente, pero como explicaremos a continuación en nuestra opinión los documentos serían más adecuados para un nivel B2 en adelante, de manera que el manual puede ser aprovechado más allá de lo que indica la clasificación por niveles.

Al final del libro aparece un extenso solucionario con las respuestas a todos los ejercicios. Los autores han incluido pequeñas explicaciones que acompañan a las soluciones cuando es pertinente, como por ejemplo en la actividad 3 del documento 71, donde se indica que se debe evitar el uso del superlativo junto con la palabra "vital". Ya que muchas actividades requieren que el alumno explique el significado de algunas palabras, en el solucionario aparecen detalladas definiciones como respuesta a las actividades. Por el contrario, en las preguntas de comprensión suele aparecer tan solo la respuesta de manera escueta, ya que en caso de duda el alumno puede buscar el contexto y la información en la transcripción.

El CD incluye todas las grabaciones de textos orales completos y su transcripción, ordenados por número de documento. La interfaz es muy clara y sencilla, y permite al alumno pausar la grabación en todo momento, así como repetir la audición todas las veces que sean necesarias. Asimismo se incluyen datos sobre los hablantes como su edad, procedencia o nivel cultural además de información sobre el tipo de texto, el nivel, la velocidad o el registro. En el manual se sugiere el uso recomendado de

la grabación según el tipo de actividad, pero el alumno puede practicar la comprensión auditiva de forma independiente, bien acompañando la escucha con la lectura de la transcripción o bien prescindiendo de la transcripción. La facilidad para pausar las grabaciones facilita la realización de dictados para los alumnos que así lo deseen. La popularidad de los dictados y actividades similares entre ciertos alumnos asiáticos convierten a este manual en una perfecta opción para trabajar la comprensión auditiva e introducir paulatinamente actividades más comunicativas hasta que los alumnos estén completamente familiarizados con ellas. La duración total de las grabaciones es de seis horas. La duración de los fragmentos oscila entre los 20 segundos de los más breves y los 3 minutos de los extensos.

Las situaciones y contextos que aparecen en las grabaciones son muy variados, pensemos que seis horas completas dan para mucho. Podemos encontrar conversaciones entre amigos de todo tipo (también entre desconocidos), monólogos (ya sea personas relatando anécdotas o dando un discurso), conferencias, debates, fragmentos de programas de televisión y radio, noticias, explicaciones de profesores sobre varios temas, declaraciones de testigos... Se aborda tanto el registro formal como el coloquial. Para mostrar la variedad de temas, destacamos a continuación los títulos de varios documentos junto con su número: "El próximo viaje por España" (4), "¡Qué jugada!" (10), "Dos argentinos hablan sobre los toros" (20), "Esta noche, al Casino" (38), "Previsiones económicas" (53), "Un tornado en Cáceres" (65), "Descubierto un nuevo estado de la materia" (72), "La pandemia del siglo" (98), "¿Organizamos una cata de vinos?" (133), "La dichosa tartita de queso" (144), "¿Estás cabreada?" (148), "La autonomía de los pueblos indígenas mexicanos" (157), "¿Es correcto decir...?" (166), "Perfiles profesionales para una empresa" (171), "Visiones sobre el paisaje" (192), "La apuesta en Inglaterra" (199). Como se puede observar, la riqueza de temas es sorprendente.

La velocidad de las grabaciones se divide en lenta, media-lenta, media, media-rápida y rápida, pero debemos mencionar que estas velocidades no se corresponden necesariamente con el nivel asignado al documento, es decir, no todas las grabaciones del nivel B1 tienen una velocidad lenta. Por lo general, la calidad del sonido es muy buena, pero algunas grabaciones tienen ruidos de fondo ya que se trata de textos orales reales. Consideramos que esta característica resulta esencial en la práctica del alumno, ya que a pesar de que al principio seguramente dificulte su comprensión, el objetivo final es que se familiarice con el español real, y obviamente

las conversaciones reales no siempre se llevan a cabo en entornos silenciosos. Asimismo, los turnos del habla no siempre se respetan, y en numerosas ocasiones encontramos solapamientos en las intervenciones de los hablantes. En las transcripciones no se indica cuándo ocurre este fenómeno para no perjudicar la legibilidad de las mismas, pero el alumno puede leer las intervenciones de los hablantes con claridad.

Debido a que se trata de textos orales y a que en algunos casos el nivel cultural de los hablantes no es elevado, ocasionalmente aparecen incorrecciones gramaticales y palabras mal pronunciadas. Este tipo de fenómeno está indicado en la transcripción con la marca (sic), sin embargo, el alumno debe ser capaz de inferir cuál es el error. Consideramos que esta información debería proporcionarse en futuras ediciones del manual, ya que no siempre resulta evidente para el alumno detectar en qué consiste el error señalado. En las transcripciones aparecen comentarios explicativos sobre el contexto cuando son necesarios, así como fenómenos extralingüísticos como asentimientos, risas, etc., indicados entre corchetes. En algunos documentos, los autores complementan la transcripción con notas explicativas al final, ya sea sobre contenidos culturales, sobre vocabulario difícil como argot, regionalismos o frases hechas, o sobre formas no normativas.

Hay grabaciones de hablantes de varias regiones de España así como de algunos países de Hispanoamérica como Argentina, Chile, Colombia o México, por lo que el español que aparece en el manual refleja otras variedades no peninsulares. Las variedades correspondientes a Hispanoamérica se acompañan de indicaciones sobre las diferencias de pronunciación o léxico que pueden existir respecto al español peninsular. Además de la progresión lógica de los documentos, es decir, en orden numérico, la herramienta del CD hace que sea posible seleccionarlos también según los siguientes criterios: nivel de dificultad según el MCER, estructuras gramaticales, nociones y funciones comunicativas, léxico por temas, velocidad, registro y variedad de español. Resulta utilísimo para los alumnos tener acceso a los documentos seleccionados mediante el criterio que deseen, ya que les permite trabajar específicamente aquellas áreas de conocimiento que les interesen.

Obviamente, en algunas muestras de español real aparecen fenómenos del habla tales como abreviaciones o laxitud en la pronunciación. En el manual se anima a los alumnos a prestar atención mediante advertencias sobre la pronunciación poco cuidada. En algunos ejercicios los estudiantes deben completar una frase con una expresión que

en la grabación aparece pronunciada de forma especial con el objetivo de que se familiaricen con estos fenómenos y sean capaces de reconocerlos en la calle y entenderlos.

A continuación, como muestra del libro nos gustaría analizar detenidamente tres documentos de nivel B1, B2 y C1 respectivamente. Comenzaremos por el número 18, que se titula "Informándose sobre el doctorado" y su grabación consiste en una conversación de 2 minutos y 48 segundos entre un alumno y una secretaria. Como indica el título, el alumno realiza preguntas sobre los requisitos y el proceso para matricularse en los estudios de doctorado. Ambos hablantes son de Madrid y la velocidad de la grabación es media. El documento incluye cinco ejercicios, dos de los cuales son actividades preparatorias que el alumno debe realizar antes de la audición. En el primero se pretende que el alumno reflexione sobre los estudios de doctorado, preguntándole si conoce lo que son y si cree que son útiles; asimismo, se pide que anote varias ideas en un minuto. En la segunda actividad aparecen tres palabras relevantes en la grabación con sus definiciones y el alumno debe relacionarlas. Este tipo de actividades preparatorias son una excelente manera de facilitar la comprensión del alumno a la vez que consiguen que se familiarice con el tema. El resto de ejercicios son de comprensión auditiva: el número tres consiste en preguntas de comprensión sobre la audición, en una de ellas se ofrecen varias opciones y es necesario señalar las correctas. La cuarta actividad consiste en un fragmento de la transcripción con una expresión marcada en negrita que los alumnos deben explicar, el ejercicio ofrece dos posibles funciones de la expresión y deben señalar la correcta. La última actividad incluye varias frases procedentes de la audición en las que el alumno debe seleccionar entre un verbo en indicativo o subjuntivo y posteriormente comprobar escuchando la grabación.

A continuación analizaremos el documento 42, perteneciente al nivel B2. Lleva por título "La comida de la langosta" y en su grabación aparece un hombre contando una anécdota sobre una comida a unos amigos durante un minuto y 42 segundos. El español pertenece a la región de Castilla y la velocidad es media. El primer ejercicio contiene el nombre y una imagen de varios tipos de marisco, y se pide a los estudiantes que los clasifiquen en una categoría (carne, pescado, etc.). Tanto el segundo ejercicio como el tercero consisten en una expresión hecha y varias opciones sobre su significado, que los alumnos deben deducir. En el cuarto ejercicio se pide que escriban un resumen del texto y en el quinto los alumnos deben seleccionar a qué persona corresponde la anécdota. El sexto ejercicio contiene una explicación sobre recursos

usados por el hablante, como por ejemplo la expresión *a decir verdad*. El mismo ejercicio incluye una breve práctica además de la explicación. Por último, los alumnos deben contar una anécdota similar empleando los recursos aprendidos.

El último documento que analizaremos es el número 182, cuyo título es "Problemas de vocabulario en la clase". La grabación dura 2 minutos y medio, intervienen tres hablantes de Madrid y su velocidad es rápida. Charlan sobre los alumnos de origen extranjero que tiene uno de los hablantes, que es profesor. Tan solo consta de dos partes, una con preguntas sobre la audición y otra llamada *para reflexionar* en la que se señalan diferencias léxicas entre España e Hispanoamérica como por ejemplo *coche* y *carro* o *dinero* y *plata*. Las cuestiones sobre la audición de la primera parte son variadas, los alumnos deben extraer datos de la grabación y también seleccionar la opción correcta entre varias, así como explicar el significado de una palabra.

Como se puede apreciar, la variedad tanto de temas como de tipos de actividades hace que el manual resulte muy atractivo. Por otra parte, dada la reducida extensión de cada documento, que como ya hemos mencionado suele ser una página, resulta muy fácil para el alumno distribuir el trabajo. Puede trabajar un documento y escuchar la grabación todas las veces que sean necesarias sin que una extensión larga del texto o una carga de ejercicios muy pesada le canse o intimide. Asimismo, se puede trabajar un documento por día y el alumno podrá dedicar todo el tiempo que desee hasta que comprenda la totalidad de la grabación. La mayoría de los ejercicios pueden resolverse en poco tiempo, sin embargo, la utilidad del manual no acaba una vez que los ejercicios están terminados, sino que es posible continuar escuchando el texto y practicando con él, ya sea repitiendo frases, haciendo dictados o prestando atención a la entonación o a la pronunciación del hablante. Por este motivo este manual será muy rentable para alumnos que estén determinados a esforzarse y trabajar. Por el contrario, es probable que los alumnos menos aplicados se contenten con escribir las respuestas a los ejercicios de la forma más rápida posible y sin prestar más atención de la estrictamente necesaria.

A pesar de que los contenidos han sido cuidadosamente clasificados según los niveles del Marco común europeo de referencia, en nuestra opinión este manual resulta más adecuado para alumnos a partir del nivel B2. La dificultad para comprender el vocabulario y sobre todo entender las grabaciones debido a su velocidad puede suponer un obstáculo inicial. No debemos, por tanto, caer en el error de considerar que es un

libro de comprensión auditiva fácil y ligero, puesto que se trata de un manual complejo, que requiere un esfuerzo por parte del alumno. No obstante, la recompensa que obtendrá el estudiante que trabaje con el manual será inmensa, ya que será capaz de comprender con mucha más facilidad conversaciones de español real. Si bien recomendamos su uso con alumnos de nivel alto, si el profesor lo desea sería posible trabajar con este manual en niveles algo más bajos, siempre y cuando se usen las estrategias adecuadas y se facilite la tarea de los alumnos ofreciéndoles la transcripción del texto primero, por ejemplo.

Conclusión

En conclusión, *Español oral en contexto* es un manual muy necesario en el panorama de la enseñanza de español como lengua extranjera. Consideramos que es una herramienta magnífica para aquellos profesores que necesiten practicar la comprensión auditiva con sus alumnos y quieran hacerlo de la forma más auténtica posible. Ya no será necesario recurrir a películas o series; el ingente trabajo realizado por los autores para seleccionar, clasificar y crear actividades para seis horas de grabaciones pone de manifiesto el valor de la obra.

La brevedad de los documentos facilita el trabajo de los alumnos y mantiene su interés, ya que los temas pueden ser elegidos y se puede trabajar con muchas grabaciones diferentes en lugar de trabajar con una sola más extensa en la misma sesión. Esta brevedad también permite un trabajo minucioso si el alumno lo desea, y una vez terminadas las actividades del documento, la grabación puede seguir siendo explotada. Asimismo, valoramos muy positivamente la variedad de los ejercicios y la inclusión del solucionario claro y conciso.

El principal problema del manual es la nada desdeñable dificultad que entraña. Al ser muestras de lenguaje auténtico, las grabaciones suelen tener una velocidad

rápida, léxico desconocido para los alumnos, algunas contienen ruido de fondo e incluso pronunciaciones poco cuidadas o incorrecciones gramaticales. El alumno que trabaje con este manual deberá estar concienciado en que se necesitará un esfuerzo por su parte para aprender y mejorar. Escuchar los textos puede requerir mucho tiempo al tener que repetir la audición varias veces hasta que sea comprendida.

No obstante, consideramos que el beneficio de trabajar con el manual y "superarlo" compensa ampliamente la dificultad inicial que supondrá para el alumno. Con la adecuada motivación y la ayuda del profesor, todos los documentos podrán completarse satisfactoriamente. Y aquel alumno que logre avanzar a través de los documentos estará sin ninguna duda mejorando enormemente su comprensión auditiva, se familiarizará con expresiones y léxico tanto del registro culto como coloquial y será capaz de desenvolverse en una situación comunicativa con nativos con mayor facilidad. Esperamos que con nuestra reseña hayamos conseguido dar a conocer un manual tan diferente como necesario y que muchos profesores puedan beneficiarse de todo lo que tiene por ofrecer. Esta herramienta que nos brinda seis horas de español oral auténtico junto con sus correspondientes transcripciones y actividades variadas será sin duda alguna de gran utilidad tanto para profesores como para alumnos de español.

