



GOBIERNO  
DE ESPAÑA

MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN

# redELE

Revista Electrónica de Didáctica  
Español Lengua Extranjera

Número 18



'10 feb

[educacion.es](http://educacion.es)

Catálogo de publicaciones del Ministerio:

[www.mecd.gob.es](http://www.mecd.gob.es)

Catálogo general de publicaciones oficiales:

[publicacionesoficiales.boe.es](http://publicacionesoficiales.boe.es)



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN**

Subsecretaría

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General  
de Documentación y Publicaciones

© De los artículos y obras de redELE, sus respectivos autores

Edición: 2010

NIPO: 820-10-025-X

DOI: 10.4438/1571-4667-redele

ISSN: 1571-4667

Ciudad: Madrid

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

# ÍNDICE

## ENTREVISTA

**Agustín Vera Luján**

Director Académico y de Investigación de la Fundación Comillas

## CONTENIDOS

**La evaluación del desarrollo de la competencia léxica en L2 por medio de la disponibilidad léxica**

*López González, Antonio María*

Universidad de Lódz

**Aproximación al español hablado en Andalucía en el aula de ELE.**

**Una propuesta didáctica**

*Mendoza Puertas, Jorge Daniel*

Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)

**Eficacia didáctica de la nomenclatura de los tiempos del pasado en la adquisición de ELE en aprendices itálfonos**

*Musto, Salvatore*

Università Degli Studi di Napoli Federico II (Italia)

**La adquisición de la lengua extranjera española por estudiantes filipinos: análisis descriptivo y explicativo de la interlengua**

*Sánchez Jiménez, David*

Universidad de Filipinas

**La Multi Language Learning Awareness y la importancia de su potenciación didáctica en clase de ELE**

*Sánchez Castro, Marta*

Universität Duisburg-Essen (Alemania)

**¡Español en vivo! Un nuevo enfoque al material utilizado en la práctica audiovisual en la clase de español**

*Saroli, Anna M.*

Acadia University

## **RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS**

**VV.AA. (2009). Clase de cine. Actividades para la visualización de películas en español (Libro del profesor + DVD), Barcelona, Difusión, 125 págs., ISBN: 9788484435969**

*Gimeno Ugalde, Esther*

Departamento de Lenguas Románicas de la Universidad de Viena

**Marín, Marta (2008). Una gramática para todos, 1ª.ed., Buenos Aires: Voz Activa, págs. 318, ISBN: 978-987-1538-00-3**

*Pessi, M.ª Soledad*

Universidad Nacional del Sur – Conicet

## Entrevista con Agustín Vera Luján

### Director Académico y de Investigación de la Fundación Comillas



Doctor en Filología Española por la Universidad de Bolonia, Italia, ha sido investigador asociado en el Departamento de Lingüística de la Universidad de California-Berkeley y profesor en las universidades de Málaga, Alicante y Murcia. Desde 2007 es Catedrático de Lengua Española en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, en Madrid.

De 1996 a 1999 fue Director Académico del Instituto Cervantes, dirigiendo, entre otros proyectos, las tres primeras entregas de la serie de Anuarios *El español en el mundo*, y el AVE para la enseñanza-aprendizaje de español a través de Internet. Ha dirigido, con posterioridad, los centros del Instituto Cervantes en París y de Manchester-Leeds.

Ha impartido cursos en distintas universidades europeas y americanas. Sus líneas fundamentales de investigación se centran en la sintaxis oracional del español y el análisis de discurso. Como colaborador en los títulos de Experto y Máster de formación de profesores de español como LE de la UNED imparte las asignaturas de Pragmática y Aspectos discursivos, respectivamente.

Es miembro del Consejo Editorial de distintas revistas científicas universitarias, y Secretario de *Lingüística Española Actual*.

Desde enero de 2009 es Director Académico y de Investigación de la Fundación Comillas.

1.- La Fundación Comillas, a pesar de su juventud, presenta una memoria de actividades bastante extensa y diversa, por lo que ofrece una idea de dinamismo y proyección. Como Director Académico de la Fundación, ¿podría presentarla de manera sucinta para aquellos que no la conozcan?

La Fundación Comillas es una organización privada sin ánimo de lucro, creada en 2005. Su objetivo principal es la puesta en marcha, desarrollo y gestión de un centro de excelencia dedicado a la promoción y enseñanza especializada de la lengua y la cultura hispánicas. Todo ello, en colaboración con los poderes públicos, empresas privadas y otras entidades e instituciones. Dicho centro, denominado *Centro Internacional de Estudios Superiores del Español* (CIESE-Comillas) se halla en Comillas y ocupa el campus del Seminario Mayor, que se

está rehabilitando a tales efectos. En breve, el CIESE-Comillas se constituirá como centro universitario adscrito a la Universidad de Cantabria, con la que viene colaborando estrechamente desde su fundación.

2.- Tal y como se puede leer en el portal de la Fundación: "El fin primordial es el desarrollo de una Comunidad de Creación de Conocimiento en español a la que puedan sumarse instituciones de prestigio nacional e internacional." ¿En qué consistiría en esencia esa Comunidad de Creación de Conocimiento? ¿Quiénes serían los agentes intervinientes en la creación de tal comunidad y, sobre todo, quiénes serían los beneficiarios más directos de ese conocimiento?

El objetivo fundamental de la Fundación Comillas, del CIESE-Comillas en concreto, es el estudio, investigación y enseñanza del español y sus manifestaciones culturales. En esas tareas, la Fundación concibe su actividad no de manera aislada y absolutamente diferencial respecto de otros actores con semejantes intereses. Deseamos, al contrario, que en las actividades del CIESE-Comillas se integren, colaborando activamente, todas aquellas instituciones, grupos de investigación e investigadores que estén interesados en proyectos semejantes a los que el CIESE-Comillas desarrolla y desarrollará en el futuro. De esta forma se podrá aspirar a abordar un mayor número de proyectos, y a desarrollarlos de manera más profunda y ambiciosa. En el ámbito del español como lengua extranjera, aspiramos, no sólo a que los resultados de estas investigaciones sean de utilidad para todos los grupos de investigación, instituciones y personas dedicadas a la enseñanza, sino a que nuestras actividades contribuyan decisivamente a definir los estándares de una investigación de calidad sobre estas cuestiones.

3.- Un objetivo más específico de la Fundación Comillas es "la puesta en marcha, desarrollo y gestión de un centro de excelencia dedicado a la promoción y enseñanza especializada de la lengua y la cultura hispánicas". En este sentido, ¿qué diferencia la propuesta de la Fundación de la de otras instituciones que también tienen entre sus fines la promoción de la lengua o la investigación y docencia, como es el caso de las Universidades y sus Centros de Lenguas?

Especialmente en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera, las actividades que se vienen realizando desde hace años por Universidades y Centros de Lenguas presentan una notable separación entre la docencia y la investigación. Con una clara orientación a la primera, se echa en falta una más decidida introducción de estas materias en la estructura central de la Universidad, entendiéndose por ello el desarrollo complementario de una actividad de investigación científica que enriquezca con sus resultados la misma práctica docente. Desde su creación, la Fundación Comillas viene considerando de manera solidaria estas dos facetas, y dedicando una parte muy importante de sus esfuerzos a la investigación en el ámbito de la enseñanza del español.

5.- Desde el planteamiento académico de la Fundación Comillas y en relación con la lengua y la cultura hispánicas, al hablar de formación e investigación en lengua y cultura hispánicas, ¿se consideran estas actividades en sentido amplio o

se circunscriben a la formación e investigación aplicadas al español como lengua extranjera?

Una parte muy importante de los esfuerzos de la Fundación se orienta, en efecto, al campo del español como lengua extranjera, pero no es una orientación exclusiva. Junto a cursos y, sobre todo, proyectos de investigación centrados en cuestiones de este orden, la Fundación colabora también en otras investigaciones relativas al español como lengua primera. Por citar solo algunas, el proyecto PRESEEA, para la elaboración de un banco de datos del español oral de España e Hispanoamérica; el proyecto para el análisis de la situación de la enseñanza del español como lengua materna en el sistema educativo en Latinoamérica, etc.

6.- En cualquier caso, ¿qué importancia tiene el español LE en los proyectos de la Fundación? ¿Podría explicar cuál es la oferta actual de cursos y las innovaciones que se pretende desarrollar?

Como decía, el español LE tiene una importancia fundamental en la actividad de la Fundación, que viene desarrollando cursos de esta naturaleza prácticamente desde su creación. En este sentido tiene sin duda una importancia especial el Máster de español como lengua extranjera que la Fundación imparte desde hace varios años, juntamente con la Universidad de Cantabria y que, en la actualidad está en trámite para convertirse en un título oficial, que será uno de los cursos de posgrado sin duda más característicos de la actividad de la Fundación, que apuesta muy singularmente para su actividad futura por el campo de la formación de profesores de español como LE. Por otra parte, entre los cursos que desarrollamos hay un grupo que presenta un perfil muy característico, los de español de los negocios. Tanto en el ámbito del español LE, como en el del español como lengua primera (en este caso con cursos sobre estrategias de negociación, y habilidades comunicativas específicas), la Fundación ha diseñado una oferta de cursos que goza ya de un merecido reconocimiento internacional y que nos ha permitido impartir distintos programas para instituciones españolas y extranjeras.

7.- Usted en estos momentos ejerce la responsabilidad de la dirección académica de la Fundación Comillas, pero además es profesor e investigador universitario en la UNED y ha desempeñado cargos de responsabilidad en el Instituto Cervantes así como puestos de dirección en algunos de sus Centros. ¿Cómo valora la investigación sobre español LE/L2 en relación con la lingüística aplicada, la didáctica y la incorporación de los nuevos aportes metodológicos y herramientas TIC?

A lo largo de los años en que he tenido el privilegio de trabajar en alguna institución como la que menciona, y en mi vida profesional en la Universidad, he podido comprobar cómo, en el campo general del español LE, se ha ido pasando de una situación en la que enseñanza e investigación se encontraban radicalmente separadas y distantes, y la segunda era clarísimamente minoritaria y escasa, a otra en la que se presta, cada día más, una mayor atención y

esfuerzo a la investigación sobre estas cuestiones. De manera paralela, su calidad e interés son cada vez mayores también. En todo caso, desarrollar investigaciones científicas de mayor calado, ambición y alcance sigue siendo, posiblemente, hoy la tarea más necesaria en este campo.

8.- Así como existe una abundante oferta para aprender la lengua o para especializarse profesionalmente, no son tantas las instituciones que apoyan la investigación en ELE. ¿Cuáles son las acciones que la Fundación Comillas contempla para incidir en el fomento de la investigación? ¿La Fundación facilita recursos para que investigadores individuales, grupos de investigadores o instituciones educativas, españolas o no, puedan desarrollar proyectos conjuntos o experiencias innovadoras?

La Fundación, en efecto, destina parte de sus esfuerzos a la financiación o patrocinio de distintas actividades relacionadas con la investigación: encuentros y seminarios, congresos y reuniones científicas, ya sea en nuestras propias instalaciones o en las de otras entidades que solicitan nuestra colaboración. Igualmente, además de desarrollar nuestros propios proyectos de investigación, colaboramos sistemáticamente en proyectos de otros grupos que consideramos de interés para los fines generales de nuestra institución. Siendo nuestros recursos limitados, estas colaboraciones se desarrollan durante unos periodos no demasiado largos de tiempo (generalmente un par de años), tras lo cual destinamos los recursos correspondientes a colaboraciones en nuevos proyectos.

9.- ¿La Fundación mantiene convenios de colaboración para desarrollar acciones conjuntas con instituciones de otros países con objetivos y fines similares?

A través del CIESE-Comillas, se mantienen, en efecto, relaciones de colaboración con distintas instituciones, especialmente del ámbito universitario, de otros países, especialmente China, Brasil y Estados Unidos de Norteamérica. Especialmente a raíz del desarrollo de algunos proyectos de investigación del CIESE-Comillas, como el de la elaboración de un corpus de español de los negocios, se están estableciendo convenios de colaboración con universidades de Hispanoamérica, cuya contribución al proyecto será determinante para poder desarrollar adecuadamente todo lo relativo a la presencia en dicho corpus de las muestras necesarias de español de América. En otro orden de cosas, como le decía, el CIESE-Comillas trabaja en su constitución como centro universitario adscrito a la Universidad de Cantabria, un centro que estará especializado en estudios de grado y postgrado relacionados con el español y la cultura hispánica. En este sentido, trabajamos también con algunas universidades norteamericanas para diseñar programas conjuntos que hagan posible que sus estudiantes cursen parte de sus programas de Estudios Hispánicos en el CIESE-Comillas.

10.- En España existen varias entidades que tienen entre sus objetivos la promoción de la lengua española en sentido amplio. Con la misma perspectiva de

su bagaje profesional y académico apuntado anteriormente ¿qué apreciación hace de la colaboración entre organismos en relación con la promoción de la lengua española? ¿En qué direcciones se podrían ampliar las actuaciones conjuntas en favor de la promoción de la lengua?

El cada día mayor desarrollo e implantación de los estudios de español LE en universidades e instituciones de enseñanza superior debe permitir la colaboración entre diferentes instituciones en el campo de la investigación. Por otra parte, este mismo desarrollo debiera ir acompañado de una cierta especialización también en el plano más concreto de las actividades de enseñanza desarrolladas para hacer posible una oferta variada, capaz de servir a los distintos intereses que objetivamente poseen los demandantes de este tipo de estudios, a la par que para contribuir a diversificar su misma demanda. La difusión de estas actividades, perfiles y especialidades en la docencia y la investigación, y el apoyo a esta misma especialización o diversificación podría, a mi modo de ver, un magnífico servicio que las instituciones que promueven la lengua española en forma más institucional podrían muy bien prestar a los actores a través de los cuales esta promoción se realiza final y concretamente.

# La evaluación del desarrollo de la competencia léxica en L2 por medio de la disponibilidad léxica

Antonio María López González  
Universidad de Lódz  
antoniomlg@hotmail.com

Antonio María López González es Doctor en Filología Hispánica, además de maestro especialista en lengua española e inglesa por la Universidad de Granada.

Desde 1996 ha trabajado como docente de E/LE en la Universidad Viadrina y en el Centro de Educación de Adultos de Frankfurt Oder (Alemania), y en la Universidad Adam Mickiewicz y en la Escuela Superior de Idiomas (WSJO) de Poznan (Polonia). En la actualidad, es profesor de literatura española de la Sección Bilingüe de Poznan, y profesor de Lingüística Hispánica en la Universidad de Łódź.

Realiza labores de formación de profesores de E/LE en Polonia en colaboración con el Instituto Cervantes y el WSJO, donde ha impartido 19 talleres de formación en sus Estudios de Postgrado de Didáctica de E/LE.

Ha presentado comunicaciones a 15 congresos y publicado 16 artículos acerca de Sociolingüística y Didáctica de E/LE. Actualmente concluye una investigación sobre Disponibilidad léxica en E/LE en las Secciones Bilingües de español en Polonia

**Resumen:** El *léxico disponible*, temático, integrado por palabras de uso común, pero que sólo se emplean ligadas a un tema, constituye junto con el *léxico básico*, frecuente y atemático, el segundo pilar fundamental en la planificación de la adquisición del vocabulario. Este artículo estudia la importancia de la disponibilidad léxica para la evaluación del desarrollo de la competencia léxica, en su desarrollo teórico y metodológico aplicado a L1 y L2.

A continuación, analiza la disponibilidad léxica en español como lengua extranjera (E/LE) de una muestra de 241 alumnos del programa de Secciones Bilingües de español en Institutos de Enseñanza Secundaria y Bachillerato de seis ciudades polacas, a partir de 16 centros de interés. Para ello, el autor se centra en la evolución de la competencia léxica de los alumnos, tomando como puntos de referencia 3º de gimnasio (B1) y 3º de liceo (B2+). Se especifican cuantitativa y cualitativamente los incrementos y los retrocesos en el aprendizaje léxico.

**Palabras clave:** disponibilidad léxica, competencia léxica, desarrollo léxico, evaluación, Secciones bilingües, Polonia.

## 1. MARCO CONCEPTUAL.

Un aprendizaje satisfactorio y motivador de una lengua extranjera debe garantizar las necesidades comunicativas básicas desde los primeros momentos. La mejor base para ello la constituye el *léxico fundamental* –de unas 5000 palabras. En él, junto a expresiones lingüísticas básicas y frecuentes que fijan realidades de nuestro entorno inmediato (*cabeza, ventana, comida*) o distinciones conceptuales elementales (*dormir, salir, entrar*), existen otras con superiores niveles de abstracción (expresión de lo posible, grado de proximidad, o lejanía de la realidad a la que se alude, etc.). En consecuencia, cualquier tipo de programación relacionada con el vocabulario en L2 ha de partir de éste léxico fundamental (Carcedo González, 1999; 2000a: 44).

El léxico fundamental incluye dos subconjuntos léxicos fácilmente distinguibles (Michéa, 1950, 1953):

- a) el *léxico básico*, frecuente y atemático, principalmente palabras gramaticales (adjetivos, verbos y sustantivos de carácter general), formado por palabras que aparecen continuamente en cualquier conversación o escrito, independientemente del tema de que se trate (Ej.- *a, los, no, mucho, hay, dar, persona, poner*, etc).
- b) el *léxico disponible*, temático, de contenido semántico muy concreto, integrado por palabras que, aún siendo de uso común, sólo se emplean ligadas a un tema (Ej.- *sartén* y *tenedor* ligadas a la 'cocina', o *carta* y *sello* relacionadas con el 'correo').

Precisamente, la necesidad de seleccionar los vocablos que deben ser enseñados en la clase de lengua extranjera es lo que dio lugar al nacimiento de la disponibilidad léxica. Ese fue el objetivo que impulsó a Gougenheim y sus colaboradores a investigar sobre el léxico disponible de los hablantes francófonos. Éste conformaría el repertorio léxico de *Le Français Élémentaire*, un instrumento de planificación didáctica para la enseñanza del francés como L2, en las excolonias de l'Union Française, para los inmigrantes llegados a Francia, y para extranjeros en general (Gougenheim et alii, 1956: 8-9).

Con aquellos estudios desarrollados en cuatro departamentos franceses, entre 416 niñas y 488 niños de 9 a 12 años en 1953, y los realizados posteriormente por Mackey (1971) en áreas francoparlantes de Canadá, se cimentó la base metodológica de la disponibilidad léxica: la recogida de materiales mediante encuestas de listas abiertas en las que durante dos minutos los informantes deben anotar todas las palabras que sepan en torno a cada uno de los 16 centros de interés estudiados:

Partes del cuerpo humano	La ropa	Partes de la casa	Los muebles
Comidas y bebidas	Objetos sobre la mesa	La cocina y sus utensilios	La escuela
Calefacción, iluminación	La ciudad	El campo	Medios de transporte
Trabajos del campo	Animales	Juegos y distracciones	Profesiones y oficios

Ésta es la metodología usada por el Proyecto panhispánico de disponibilidad léxica (<http://www.dispoplex.com>), dirigido y coordinado por H. López Morales, con equipos inscritos en diferentes zonas dialectales del mundo hispánico. Su objetivo principal es elaborar Diccionarios de Disponibilidad Léxica (por centros de interés, por variables, etc.) para las diversas zonas del mundo hispánico. El proyecto garantiza la homogeneidad de criterios en los centros de interés estudiados, los informantes, las variables analizadas y los criterios de edición.

## 2. LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA LÉXICA.

El principal desarrollo de la disponibilidad léxica ha tenido que ver con el ámbito de la enseñanza de la lengua materna. Desde esta perspectiva, el estudio de la disponibilidad léxica asiste a los profesores de lengua principalmente en dos aspectos: la planificación de la adquisición del vocabulario y la evaluación del desarrollo de la competencia léxica. En este artículo me interesa más este segundo punto.

La disponibilidad léxica se encarga de evaluar la eficacia de la escuela en su misión de instruir a sus alumnos en el dominio del léxico fundamental. Esta evaluación se ejecuta por medio de un seguimiento del desarrollo de la competencia léxica de los alumnos en distintos momentos del proceso educativo.

En el mundo hispánico, los resultados de tal evaluación han sido dispares. López Morales (1973, 1978) en San Juan de Puerto Rico, y López Chávez (1993, 1995) en México midieron la evolución de la disponibilidad léxica en la enseñanza primaria. Ambos autores detectaron irregularidades importantes en la competencia léxica de los escolares y la falta de una progresión gradual cuantitativa y cualitativa en el proceso de adquisición léxica. Por el contrario, Román-Morales (1985) en Dorado –Puerto Rico-, Mena Osorio (1986) en Concepción –Chile-, Echeverría (1991) en Chile y Orlando Alba (1993) en la República Dominicana obtuvieron resultados positivos. Todos ellos, tras realizar un análisis de la disponibilidad léxica en tres niveles de la escuela primaria, percibieron un aumento gradual bastante regular del número de vocablos, así como del promedio de respuestas a medida que ascendía el nivel de escolaridad.

Por lo que se refiere a la lengua extranjera, los estudios de disponibilidad léxica permiten conocer el vocabulario realmente disponible de un grupo de hablantes extranjeros en la lengua aprendida (L2). De esta manera, se convierte en un instrumento de evaluación de la competencia léxica en lengua extranjera y de la influencia de la metodología educativa en el desarrollo del conocimiento léxico.

Así lo supieron ver Germany y Cartes (2000) en un trabajo dedicado a determinar la incidencia del factor 'tipo de centro educativo' (bilingüe, privado y municipal-público) en la disponibilidad léxica en inglés como segunda lengua en Chile. Tomando una muestra de 60 alumnos de primer año de enseñanza media, y trabajando con tres centros de interés, 'body', 'food' y 'house', descubren que el tipo de metodología educativa utilizado en cada centro resulta decisivo. De esta suerte, los alumnos del centro de enseñanza bilingüe tienen un léxico más disponible y más activo porque lo utilizan como medio para comunicarse en el 80% de las asignaturas del ciclo básico; por detrás se sitúa el colegio privado, en el que la enseñanza del inglés se imparte a través de una metodología comunicativa basada en funciones de la lengua; y en último lugar aparece el centro municipal, con unos resultados más bajos, debido a que el vocabulario se enseña fuera de contexto comunicativo y siguiendo un programa basado en el desarrollo del nivel gramatical de la lengua.

La disponibilidad léxica en L2 permite también examinar las distintas fases del proceso de aprendizaje / adquisición del léxico del español como lengua extranjera. Esto fue lo que hizo Carcedo (1999; 2000a) en sendos trabajos dedicados a estudiar la disponibilidad léxica en estudiantes finlandeses de español. En sus conclusiones, Carcedo (2000a: 213-216) documentaba un desarrollo muy desigual del vocabulario en las distintas áreas temáticas, y una evolución gradual del enriquecimiento de la competencia léxica paralela al ascenso en el nivel de estudios, con un salto cualitativo del liceo al nivel universitario.

La monografía de Carcedo González del año 2000 estudia la disponibilidad léxica en español como lengua extranjera de una muestra de 350 estudiantes finlandeses. Constituye, sin duda alguna, la obra de referencia para cualquier análisis exhaustivo de la disponibilidad léxica de estudiantes de español como lengua extranjera y de la incidencia que pueden tener en ella las variables extralingüísticas. Las variables que considera

Carcedo son 'tipo y nivel de estudios' (4<sup>o</sup> y 8<sup>o</sup> de liceo, 1<sup>er</sup>. ciclo y 2<sup>o</sup> ciclo de universidad), 'sexo', 'lengua materna' (finés y sueco) y 'conocimiento de otras lenguas románicas'.

Con posterioridad, Samper Hernández (2002: 16) dedica una monografía al estudio de la disponibilidad léxica de 45 alumnos de diferentes nacionalidades que acudían a los cursos de español de la Universidad de Salamanca. Siguiendo pautas metodológicas similares a las de Carcedo González (2000a), el trabajo le sirve también para descubrir irregularidades en el desarrollo cuantitativo del léxico disponible de los estudiantes encuestados, al hallar un claro descenso en este desarrollo al pasar al grado superior. Ello se explica por una deficiente clasificación de los alumnos según su dominio de español, o por la creencia de que el uso de unidades léxicas más complejas o menos frecuentes –y no tanto los datos meramente cuantitativos– implica un mayor dominio de la lengua extranjera (Samper Hernández 2002: 85-86).

### 3. LA INVESTIGACIÓN EN LAS SECCIONES BILINGÜES.

La muestra de alumnos, objeto de este estudio, representa el final de dos ciclos diferentes del programa de Secciones Bilingües en Polonia del Ministerio de Educación de España. En el primer ciclo –*gimnazjum*, Enseñanza Secundaria Básica- los alumnos han cursado un mínimo de 18 horas por semana de lengua española en el conjunto de tres cursos. En el segundo ciclo –*liceum*, Enseñanza Secundaria Superior- los alumnos han estudiado un complemento curricular en lengua española de, al menos, 30 horas por semana en el conjunto de tres cursos que incluyen 10 de ELE y 10 de Lengua y Literatura españolas, 5 horas de Historia de España, 3 horas de Geografía de España y 2 horas de Historia del Arte español.

Las encuestas se efectuaron al final de sendos cursos (2005/06 y 2006/07) en las seis ciudades polacas (Poznań, Lublin y Wrocław para Gimnazjum, y Varsovia, Cracovia y Łódz para Liceum) en las que por entonces era posible completar ciclos educativos bilingües en español. De esta manera, la distribución de la muestra estudiada queda como sigue:

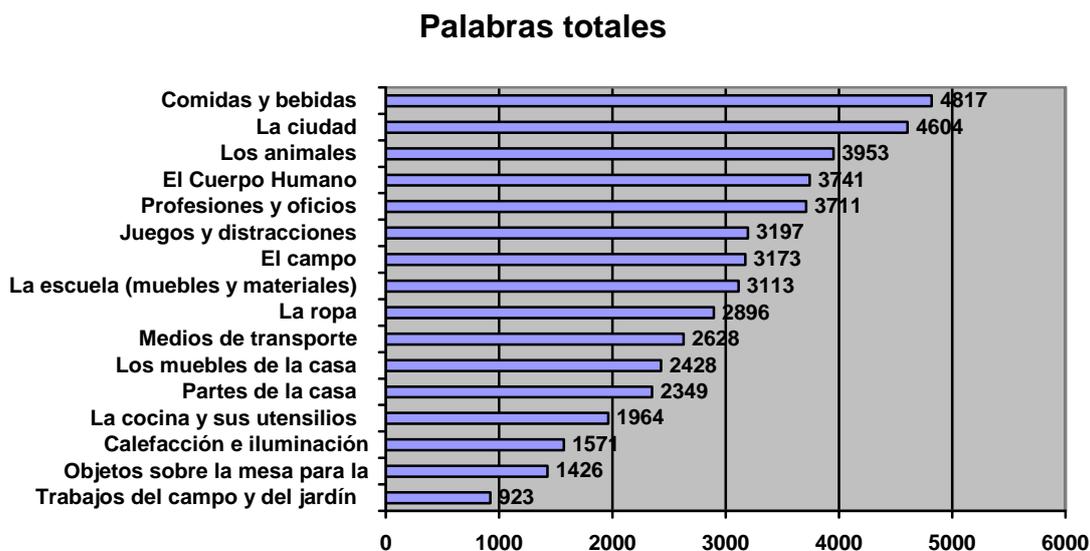
Nivel Educ.	GIMNAZJUM			LICEUM			TOTAL
	Lublin	Poznan	Wrocław	Cracovia	Łódz	Varsovia	
Total Ciudad	43	43	34	40	41	40	241
Total Nivel	120			121			241

Al igual que Carcedo González (2000a) y Samper Hernández (2002), este estudio sigue las pautas metodológicas del Proyecto panhispánico de disponibilidad léxica, dirigido por H. López Morales, y recogidas en la página web Dispalex (Bartol Hernández y Hernández Muñoz, en línea). Esta homogeneidad de criterios permite establecer comparaciones fiables de tipo lingüístico, etnográfico y cultural entre los léxicos disponibles. Dicha homogeneidad afecta a los centros de interés estudiados, los informantes, las variables analizadas y los criterios de edición (Samper Padilla, 1998).

El tratamiento informático de los datos se realizó en la página Dispalex, la cual permite un acceso gratuito a las herramientas necesarias para realizar los cálculos más habituales de la disponibilidad léxica.

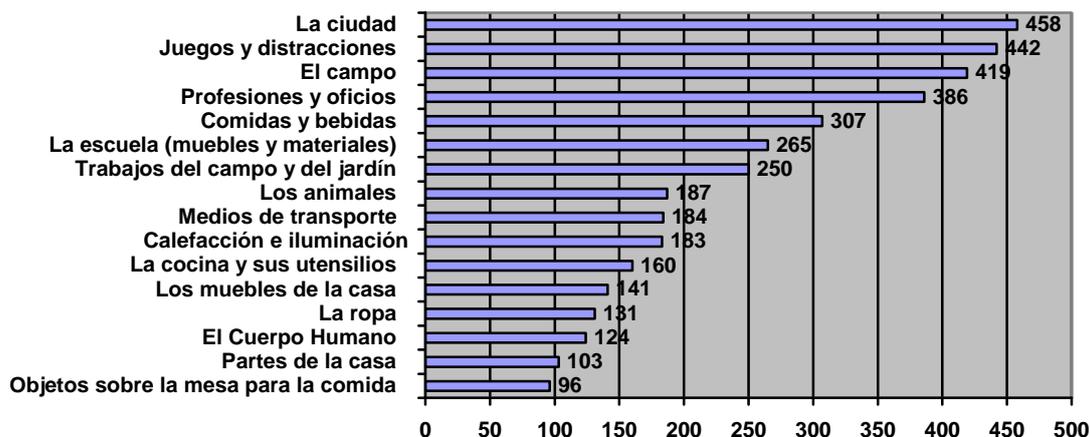
#### 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS GENERALES.

Realizado el análisis estadístico, el número de palabras obtenidas asciende a 46494, lo que ofrece una media de casi 193 palabras por alumno y 2905 por centro de interés. No obstante, la distribución por centro de interés presenta diferencias importantes. "Comidas y bebidas" (4817) y "La ciudad" (4604) son los centros más productivos en palabras, seguidos por "Los animales" (3953), "El cuerpo humano" (3741) y "Profesiones y oficios" (3711); los centros en los que menos palabras han sabido actualizar los alumnos fueron "Calefacción e iluminación" (1571), "Objetos sobre la mesa para la comida" (1426) y "Trabajos del campo y del jardín" (923).



Atendiendo ahora a los vocablos, o palabras diferentes, la muestra arroja un total de 3836 vocablos, con un promedio de 240 vocablos por centro de interés. La distribución por centros de interés es diferente: un mayor número de palabras no va acompañado necesariamente de un mayor número de vocablos. Así, los centros con mayor número de vocablos son "La ciudad" (458), "Juegos y distracciones" (442), "El campo" (419), "Profesiones y oficios" (386); con menor número de vocablos aparecen "La ropa" (131), "El cuerpo humano" (124), "Partes de la casa" (103), "Objetos sobre la mesa para la comida" (96). Se aprecia, además, lo ajustado de la dispersión del intervalo de riqueza léxica inferior a la media (91 unidades) frente a la amplitud del intervalo superior a la media (208 unidades), contándose también entre los centros de reducida riqueza léxica "Los muebles de la casa" (141), "La cocina y sus utensilios" (160), "Calefacción e iluminación" (183), "Medios de transporte" (184) y "Los animales" (187).

## Vocablos



Comparando palabras y vocablos, se observa, al igual que en otras investigaciones de disponibilidad léxica, que los rangos que corresponden a los distintos centros de interés por palabra y vocablo no guardan proporción. Llama la atención, en este sentido, que centros muy productivos en palabras -"Los animales" (3), "El cuerpo humano" (4)- obtengan rangos en vocablos sensiblemente inferiores -8 y 14 respectivamente-; o que "Trabajos del campo y del jardín", con un rango 16 en palabras ascienda a un rango 7 en vocablos.

PALABRAS	RANGO	VOCABLOS
05 Comidas y bebidas	1	10 La ciudad
10 La ciudad	2	15 Juegos y distracciones
14 Los animales	3	11 El campo
01 El Cuerpo Humano	4	16 Profesiones y oficios
16 Profesiones y oficios	5	05 Comidas y bebidas
15 Juegos y distracciones	6	08 La escuela (muebles y materiales)
11 El campo	7	13 Trabajos del campo y del jardín
08 La escuela (muebles y materiales)	8	14 Los animales
02 La ropa	9	12 Medios de transporte
12 Medios de transporte	10	09 Calefacción e iluminación
04 Los muebles de la casa	11	07 La cocina y sus utensilios
03 Partes de la casa	12	04 Los muebles de la casa
07 La cocina y sus utensilios	13	02 La ropa
09 Calefacción e iluminación	14	01 El Cuerpo Humano
16 Objetos sobre la mesa para la comida	15	03 Partes de la casa
13 Trabajos del campo y del jardín	16	16 Objetos sobre la mesa para la comida

Para interpretar de forma correcta estos datos, en disponibilidad léxica se relacionan los valores obtenidos en palabras y en vocablos aplicando la fórmula desarrollada por Max Echevarría (1991), que proporciona el *índice de cohesión* al dividir el promedio de respuestas en cada centro de interés por el número de palabras diferentes (vocablos). De esta manera, se puede saber cuándo el centro de interés es compacto (o cerrado), en el caso de que las respuestas de los informantes coincidan en gran número, o difuso (o abierto), si ocurre una gran cantidad de palabras diferentes.

El índice de cohesión indica que el centro más compacto es "El cuerpo humano" (0,13), seguido por "Los animales", "La ropa" y "Partes de la casa" con 0,9. Por el contrario, el más abierto, es decir, con mayor variedad en las respuestas es "Trabajos del campo y del jardín" (0,02), seguido por "El campo" y "Juegos y distracciones" (0,03).

Nº	CENTRO INTERÉS	ÍNDICE DE COHESIÓN
01	El cuerpo humano	0.13
02	La ropa	0.09
03	Partes de la casa	0.09
14	Los animales	0.09
04	Los muebles de la casa	0.07
05	Comidas y bebidas	0.07
06	Objetos sobre la mesa para la comida	0.06
12	Medios de transporte	0.06
07	La cocina y sus utensilios	0.05
08	La escuela (muebles y materiales)	0.05
09	Calefacción e iluminación	0.04
10	La ciudad	0.04
16	Profesiones y oficios	0.04
11	El campo	0.03
15	Juegos y distracciones	0.03
13	Trabajos del campo y del jardín	0.02

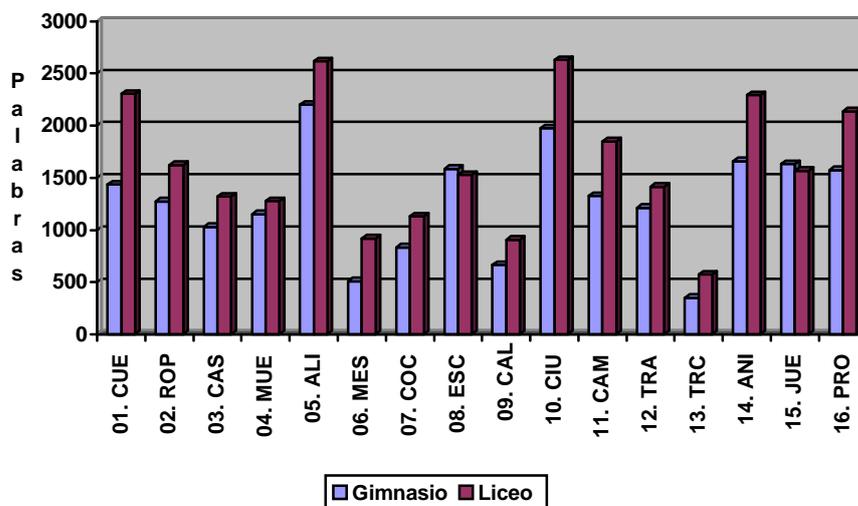
Las palabras con mayor porcentaje de aparición entre los estudiantes polacos – mencionadas entre el 100% y 80% de los informantes- son, en orden decreciente: *perro* (97,9%), *gato* (97,5%), *coche* (97,1%), *ojo* (95,4%), *plato* (94,2%), *(auto)bús* (94,2%), *bici(cleta)* (92,9%), *silla* (92,5%; 85,5%), *lámpara* (92,1%), *mesa* (91,7%; 87,1%), *cabeza* (90,9%), *cocina* (90,5%), *profesor* (90%), *pantalón* (89,6%), *mano* (89,2%), *cama* (85,5%), *camisa* (85,1%), *calle* (83,4%) y *nariz* (82,2%). Las dos palabras con mayor frecuencia son “animales domésticos”; entre las siete primeras hay tres del grupo de “transportes”, y entre las 20 primeras cuatro se refieren al “Cuerpo humano”, tres a “Muebles de la casa”, dos a “La ropa”, y hay un representante de “Objetos sobre la mesa para la comida”, “Calefacción e iluminación”, “Partes de la casa”, “Profesiones y oficios” y “La ciudad”. No tienen representación “La cocina”, “Trabajos del campo y del jardín”, “El campo”, “Juegos y distracciones” y “Comidas y bebidas”.

## 5. COMPARACIÓN DE NIVELES EDUCATIVOS.

Para un profesor de ELE la información más importante que puede aportar un estudio de este tipo es acerca de la evolución de la competencia léxica de sus alumnos. En el caso de las Secciones Bilingües de español, como quedó ya apuntado anteriormente, los puntos de referencia para evaluar esta competencia léxica son 3º de gimnasio y 3º de liceo, final de sendos ciclos.

El incremento en palabras totales de liceo con respecto a gimnasio es de 5678 unidades: 20408 en gimnasio frente 26086 en liceo, es decir, un 27,8% más. Por lo que respecta a la variedad del léxico –vocablos- en liceo se ganan 1018 unidades nuevas, 2052 vocablos en gimnasio por 3070 en liceo; en total una mejora del 49,6%.

### Palabras totales: Nivel educativo

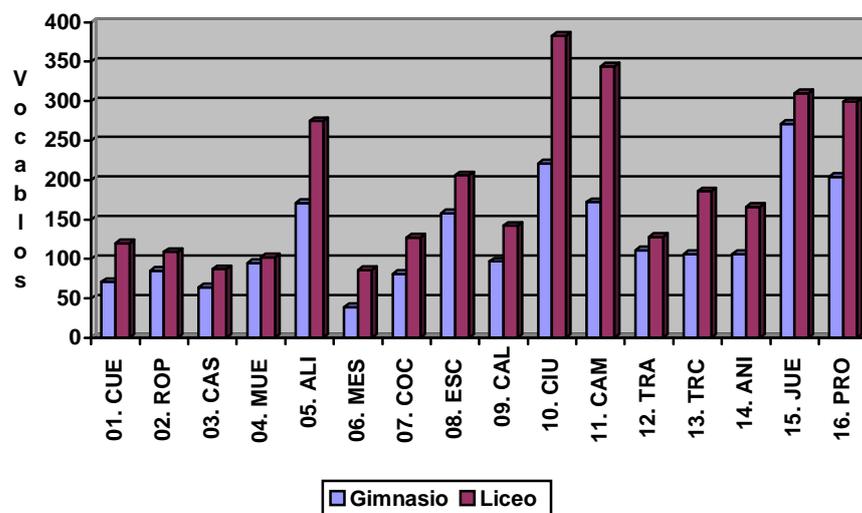


En palabras totales, este incremento relativo, es más acusado en "Objetos sobre la mesa para la comida" (+80,7%), "Trabajos del campo y del jardín" (+63,7%), "El cuerpo humano" (+60,5%), en los que la producción léxica era, especialmente en los dos primeros, baja en gimnasio. Llama la atención, no obstante, el retroceso en disponibilidad léxica en el número de palabras en "La escuela" (-3,6%) y "Juegos y distracciones" (-3,9%), debido probablemente a la naturaleza más escolar e infantil de este léxico, y en el cual ya no se profundiza en Liceo.

En la práctica, esta evolución de la competencia léxica de 3º de gimnazjum a 3º de liceo significa, que el promedio de palabras que es capaz de generar un alumno en cada etapa determina:

- unos centros muy productivos, con una media de más de 15 palabras en liceo: "El cuerpo humano" (19,05), "Comidas y bebidas" (21,62), "La ciudad" (21,73), "Los animales" (18,95) y "Profesiones y oficios" (17,66);
- otros centros muy poco productivos, con menos de 10 palabras en liceo: "Objetos sobre la mesa para la comida" (7,59), "La cocina" (9,35), "Calefacción e iluminación" (7,49) y "Trabajos del campo y del jardín" (4,74);
- los mayores incrementos entre etapas en "El cuerpo humano" (+7 palabras), "La ciudad" y "Los animales" (+5 palabras), "El campo" y "Profesiones y oficios" (+4 palabras);
- los menores incrementos, con un estancamiento en la riqueza léxica, en "Los muebles de la casa" y "Trabajos del campo y del jardín" (+1 palabra), o con un retroceso, "La escuela" y "Juegos y distracciones" (-1 palabra).

### Vocablos: Nivel educativo



Comparando los vocablos, los incrementos son, en general, muy altos, demostrando una mayor diversificación del léxico. Destacan "Objetos sobre la mesa para la comida" (+120,5%), "El campo" (+100%), "Trabajos del campo y del jardín" (+75,5%), "La ciudad" (+73,3%), "El cuerpo humano" (+69%), "Comidas y bebidas" (+60,8%), "La cocina" (+56,8%) y "Los animales" (+56,6%).

Incremento relativo de Gimnazjum a Liceo		
Centro Interés	% Palabras	% Vocablos
01. CUE	+60,5	+69
02. ROP	+27,1	+28,2
03. CAS	+28,5	+35,9
04. MUE	+11,1	+7,4
05. ALI	+18,8	+60,8
06. MES	+80,7	+120,5
07. COC	+35,7	+56,8
08. ESC	-3,6	+30,4
09. CAL	+36,2	+46,4
10. CIU	+33,1	+73,3
11. CAM	+39,5	+100
12. TRA	+16,8	+15,3
13. TRC	+63,7	+75,5
14. ANI	+38,1	+56,6
15. JUE	-3,9	+14,4
16. PRO	+35,8	+46,6

Cualitativamente, la comparación arroja datos significativos en lo tocante a la evolución del léxico altamente disponible, y en cuanto a la aparición de vocabulario especializado. Así, es de resaltar la aparición en el liceo de léxico especializado aprendido en las clases de Historia y Geografía de España. Estas palabras se manifiestan, con índices inferiores a 0,1, sobre todo, en los centros 10 y 11. Así, figuran en "La ciudad" *ensanche, rascacielos, manzana, autovía, suburbio, pavimento, glorieta, conurbación, plano lineal, chaflán, plano diagonal, municipio, zócalo, barrio dormitorio, infraestructura, plano ortogonal, plano radiocéntrico, periferia, ciudad dormitorio, trama urbanística*. Por su parte, en "El campo" se dan *agavilladora, cuenca, ganadería, arado, ganado, latifundio, acequia, regadío, feudalismo, azada*.

No obstante, el objetivo principal de este estudio es definir el léxico realmente disponible de los alumnos, y su evolución. Para delimitar el conjunto que se compara entre Gimnazjum y Liceo hemos de tener en cuenta que:

“A partir de un determinado punto en los listados de disponibilidad aparece un conjunto de palabras que han sido aportadas por muy pocos encuestados, que, además, las han incluido en sus hojas de respuesta en posiciones poco relevantes. Podríamos encontrarnos entonces con que no estamos comparando hechos de norma, sino fenómenos particulares del habla de un grupo de informantes o incluso de un único informante” (Samper Padilla, 1999: 554).

Por tanto, al igual que hiciera Carcedo González (2000a), he considerado oportuno para este trabajo limitar las unidades léxicas comparables a aquellas que alcanzan un índice de disponibilidad igual o superior a 0,1. Éstas son las que, por alcanzar un mayor número de menciones entre los componentes de la muestra, así como por la posición más elevada que ocupan en esas listas, conforman el léxico altamente disponible: vocabulario activo.

A la vista de la tabla resumen que aparece a continuación, se puede concluir que:

- El enriquecimiento de la competencia léxica de los alumnos de Secciones Bilingües, a medida que avanzan en el nivel de estudios, es evidente, tanto en palabras –cuantitativo- como en vocablos –cualitativo.
- Existe una gran uniformidad en el tipo de unidades léxicas que consiguen los grados de disponibilidad más altos para cada nivel educativo, lo que determina una sólida base común. Una gran parte de las palabras disponibles son coincidentes en los dos niveles sometidos a prueba, como se aprecia en las columnas “Vocablos comunes hasta la posición 10” y “Resto de vocablos comunes en i.d. > 0.1”.
- Se dan diferencias importantes en la productividad de los diferentes centros de interés. Junto a una menor ejercitación del léxico de una determinada área, el mayor o menor grado de cohesión semántica de aquella puede dar explicación a los bajos valores en disponibilidad que arrojan los primeros vocablos, así como la ausencia de vocablos comunes en posiciones inferiores a la 10 con i.d. > 0.1 (Ej.- “Objetos sobre la mesa para la comida”, “Calefacción en iluminación”, “Trabajos del campo y del jardín”) o la escasez de éstos (Ej.- “Medios de transporte, +2) .
- Hay un desarrollo léxico muy desigual de las diferentes áreas temáticas utilizadas como estímulo: algunas aumentan en su producción (Ej.- “El cuerpo humano”, “La ropa”, “Partes de la casa”, “Objetos sobre la mesa para la comida”, “La escuela”, “Calefacción e iluminación”, “La ciudad”, “Profesiones y oficios”), frente a otras en que disminuye (Ej.- “Medios de transporte, “Juegos y distracciones”), dándose también casos de disponibilidad inestable debidos a lo difuso del tema (Ej.- “Comidas y bebidas”, “El campo”, “Animales”).

<b>C. I.</b>	<b>Vocablos comunes hasta la posición 10</b>	<b>Resto de vocablos comunes en i.d. &gt; 0.1</b>	<b>Vocablos con i.d. &gt; 0.1 ausentes en liceo</b>	<b>Vocablos con i.d. &gt; 0.1 nuevos en liceo</b>
CUE	cabeza, mano, ojo, pierna, nariz, dedo, oreja, pelo, pie (9)	brazo, boca, labio, cuello, rodilla, pecho, espalda, estómago, diente, corazón, lengua, cara (12)	(0)	culo, uña, ceja, muñeca, barriga, codo, hombro, pestaña, mejilla (9)
ROP	pantalón, camisa, zapato, camiseta, falda, calcetín, jersey, vestido (8)	chaqueta, blusa, gorra, bufanda, guante, bota, traje, vaquero, cinturón (9)	ropa interior, gafas (2)	bragas, abrigo, gorro, sujetador, corbata, calzoncillo, sombrero (7)
CAS	cocina, dormitorio, habitación, cuarto de baño, salón, ventana, puerta (7)	baño, pared, techo, balcón, suelo, jardín, garaje (7)	servicio (1)	comedor, escalera, terraza, pasillo, ático (5)
MUE	silla, mesa, cama, armario, sillón, sofá, lámpara, ordenador, tele(visión) (9)	lavadora, frigorífico, radio (3)	fregadero (1)	estantería, alfombra (2)
ALI	agua, zumo, té, vino, café, pan, cerveza, patata, tomate, leche (10)	manzana, naranja, paella, jamón, carne, vodka, queso, sopa, mantequilla, tortilla, zanahoria, bocadillo, pollo, plátano, pizza (15)	coca-cola, pasta, chocolate, fruta, verdura, helado, fresa, lechuga (8)	patata frita, pepino, pescado, pimiento, sal (5)
MES	plato, cuchillo, tenedor, cuchara, vaso, botella, copa, cucharilla (8)	(0)	(0)	servilleta, copa (2)
COC	mesa, frigo(rífico), silla, microondas, plato, nevera (6)	cuchillo, nevera, lavadora, armario (4)	fregadero, fregador (2)	tenedor, lavavajillas, cuchara, vaso, cocina, olla, sartén, horno (8)
ESC	mesa, silla, pizarra, libro, tiza, bolí(grafo), cuaderno (7)	lápiz, goma (de borrar), ordenador, clase, mapa, ventana, puerta (7)	mochila, armario, tele(visión), flor, borrador (5)	papel, escritorio, aula, timbre (4)
CAL	lámpara, fuego, sol, luz, vela, bombilla (6)	(0)	ventana, candela, calor, bufanda (4)	radiador, vela, bombilla, calefacción, chimenea, calentador, electricidad, aire acondicionado, mechero (9)
CIU	calle, coche, tienda, auto(bús), parque, escuela, casa, cine (8)	edificio, tranvía, teatro, ayuntamiento, iglesia, supermercado, hospital, monumento, centro comercial, bar, restaurante (11)	árbol, piscina, farmacia, bici(cleta), panadería, discoteca (6)	gente, plaza, museo, metro, banco, barrio, tráfico, semáforo, bloque, avenida, mercado (11)
CAM	vaca, caballo, casa, cerdo, árbol, bosque, animal (7)	gallina, perro, gato, flor (4)	río, lago, pollo, tienda, gente, pájaro, coche (7)	oveja, campesino, hierba, agricultura, trigo, jardín, cereal, tractor, gallo (9)
TRA	coche, auto(bús), tranvía, avión, bici(cleta), tren, metro, barco, caballo, a pie (10)	moto, taxi (2)	aeropuerto, motor, parada, aeroplano (4)	(0)
TRC	regar, plantar, cortar, jardinero (4)	(0)	limpiar, dar agua (2)	regar, cosecha, cultivar (3)
ANI	perro, gato, caballo, vaca, pájaro, cerdo, elefante, león (8)	gallina, oveja, pez, jirafa, tigre, ratón, burro, conejo, gallo, oso, rata (11)	pescado, araña, tortuga, pollo, hámster, mosquito, cebra, lobo, mariposa (9)	mono, ave, pato, serpiente, camello, mosca, águila (7)
JUE	fútbol, baloncesto, cine, voleibol, ajedrez, teatro, tele(visión) (7)	tenis, ordenador, música, bailar, discoteca, balonmano, nadar (7)	cantar, correr, comer, fiesta, beber, balonvolea, pelota (7)	cartas, baile, natación (3)
PRO	profesor, médico, policía, director, bombero, enfermero (6)	abogado, actor, doctor, cocinero, camarero, cantante, arquitecto, ingeniero, piloto, actriz, peluquero, jardinero (12)	periodista, dentista, futbolista, economista, mecánico (5)	azafata, conductor, albañil, vendedor, estudiante, secretario, político, deportista, juez, ama de casa, escritor, fontanero, pintor (13)

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- BARTOL HERNÁNDEZ, José Antonio y Natividad HERNÁNDEZ MUÑOZ: «Dispoplex: Banco de datos de la disponibilidad léxica». Salamanca: Universidad de Salamanca. [en línea] <http://www.dispoplex.com>
- BENÍTEZ PÉREZ, Pedro (1994): «Léxico real / léxico irreal en los manuales de español para extranjeros», S. Montesa y A. Garrido (eds.), *Español para extranjeros: Didáctica e investigación, Actas del II Congreso Nacional de ASELE*. Málaga: ASELE, 325-333.
- BENÍTEZ PÉREZ, Pedro y Jerzy ZEBROWSKI (1993): «El léxico español en los manuales polacos», S. Montesa y A. Garrido (eds.), *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula, Actas del III Congreso Nacional de ASELE*. Málaga: ASELE, 223-230.
- CARCEDO GONZÁLEZ, Alberto (1998): «Sobre las pruebas de disponibilidad léxica para estudiantes de español/LE», *RILCE*, 14.2 (número monográfico: 'Español como lengua extranjera: investigación y docencia'), 205-224.
- CARCEDO GONZÁLEZ, Alberto (1999a): «Desarrollo de la competencia léxica en español LE: análisis de cuatro fases de disponibilidad», *Pragmalingüística* 5-6, 75-94.
- CARCEDO GONZÁLEZ, Alberto (1999b): «Estudio comparativo del vocabulario español (LE) disponible de estudiantes finlandeses y el de la sintopía madrileña: propuestas didácticas», *Documentos de Español Actual*, vol. 1, 73-87.
- CARCEDO GONZÁLEZ, Alberto (1999c): «Análisis de errores léxicos del español en la interlingua de los finlandeses», T. Jiménez, Losada y Márquez (eds.), *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática, Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*. Santiago de Compostela: Universidad, 465-472.
- CARCEDO GONZÁLEZ, Alberto (2000a): *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el caso finlandés (estudio del nivel preuniversitario y cotejo con tres fases de adquisición)*. Turku: Annales Universitatis Turkuensis, Humaniora, Ser. B, Tom. 238.
- CARCEDO GONZÁLEZ, Alberto (2000b): «Índices léxico-estadísticos y graduación del vocabulario en la enseñanza de E/LE», M. Franco Figueroa et al. (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera, Actas del X Congreso de ASELE*. Cádiz: Universidad, 175-183.
- CARCEDO GONZÁLEZ, Alberto (2000c): «La lengua como manifestación de otredad cultural (o convergencia intercultural)», Aguirre Romero (ed.), *Espéculo monográfico Cultura e Intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Universidad Complutense de Madrid <http://www3.usal.es/~dispoplex/Biblio/www.ucm.es/info/especulo/ele/carcedo.html>
- ECHVERRÍA, Max S. (1991): «Crecimiento de la disponibilidad léxica en estudiantes chilenos de nivel básico y medio», Humberto López Morales (ed.), *La enseñanza del español como lengua materna, Actas del II Seminario Internacional sobre 'Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna'*. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, 61-78.
- LÓPEZ CHÁVEZ, Juan y Carlos STRUSSBURGER (1991): «Un modelo más para el cálculo de disponibilidad léxica individual», Humberto López Morales (ed.),

*La enseñanza del español como lengua materna*. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico.

- LÓPEZ MORALES, Humberto (1993): «En torno al aprendizaje del léxico. Bases psicolingüísticas de la planificación curricular», S. Montesa y A. Garrido, eds., *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula, Actas del III Congreso Nacional de ASELE*. Málaga: ASELE, 9-22.
- MICHÉA, René (1953): «Mots fréquents et mots disponibles. Un aspect nouveau de la statistique du langage», *Les langues modernes*, 47, 338-344.
- SAMPER HERNÁNDEZ, Marta (2002): *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*. Colección Monografías, núm. 4. Málaga: ASELE.
- SAMPER PADILLA, José Antonio (1998): «Criterios de edición del léxico disponible», *Lingüística*, 10, 311-333.
- SAMPER PADILLA, José Antonio (1999): «Léxico disponible y variación dialectal: datos de Puerto Rico y Gran Canaria», A. Morales *et alii*, eds., *Estudios de lingüística hispánica (Homenaje a María Vaquero)*. San Juan de Puerto Rico: Universidad, 550-573.
- SAMPER PADILLA, José Antonio y Clara Eugenia HERNÁNDEZ CABRERA (1997): «Estudio de la disponibilidad léxica en Gran Canaria. Datos iniciales y variación sociolingüística». *Contribuciones al estudio de la lingüística hispánica (Homenaje a Ramón Trujillo Carreño)*. La Laguna: Universidad de la Laguna, vol. II. 229-239.

# Aproximación al español hablado en Andalucía en el aula de ELE. Una propuesta didáctica.

JORGE DANIEL MENDOZA PUERTAS  
Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)

Licenciado y doctor en Filología Hispánica por la Universidad de Sevilla y Máster en ELE por la Universidad Pablo de Olavide. Ha impartido clases en las facultades de Filología y de Comunicación de la US y en la Facultad de Humanidades de la UPO. En esta última universidad desarrolla tareas investigadoras en el marco del Proyecto de Excelencia de la Junta de Andalucía «Nuevo diccionario monolingüe de aprendizaje de español como lengua extranjera». Como profesor de ELE ha estado vinculado a diversos programas y escuelas (ASA programs, Linc Escuela de Español, Open School of Languages,...) así como al Instituto de Prospectiva Tecnológica de Sevilla (Centro Común de Investigación perteneciente a la Comisión Europea)

**Resumen:** Si bien el aprendizaje de toda L2 debe partir del modelo idiomático conocido como estándar, durante el proceso de adquisición de la LE todo alumno deberá entrar en contacto con otros subsistemas para alcanzar una adecuada competencia comunicativa. La atención superficial que la mayor parte de los manuales presta a las variedades geográficas, la escasez de propuestas didácticas que aproximen al estudiante a las diversas variedades diatópicas, así como las constantes dudas planteadas por los alumnos con inmersión lingüística en Andalucía, nos llevó a crear una propuesta docente en la que el español meridional fuera abordado dentro del sistema de variedades y en la que se exploraran los interesantes recursos que actualmente ofrece la Malla Multimedia

**Palabras clave:** variedades, andaluz, Internet, didáctica, imagen.

## 1. ESTÁNDAR Y VARIEDADES: UNA CUESTIÓN DE DIDÁCTICA.

«Todos somos únicos y varios: hablamos alguna variedad de una lengua abstracta común y compartimos propiedades de varios dialectos. Somos únicos y mestizos; nacionales, internacionales y locales» (V. Demonte, 2003: 2). Es evidente que esa «lengua abstracta común» a la que alude Demonte es el conocido como estándar o modelo de corrección idiomática, que algunos definen como «una intersección de lectos» o también como una «variedad convencionalmente superpuesta»; pero superpuesta ¿a qué?, pues, como continúan diciendo J. A. Pascual y E. Prieto «al conjunto de variedades geográficas, sociales y estilísticas de una lengua» (J. A. Pascual y E. Prieto, 1998: 66, nota 6). Y es que el estándar no es más que una técnica lingüística sintópica, sinfásica y sinstrática, o lo que es lo

mismo, una lengua funcional<sup>1</sup>. Pero más allá de esta lengua funcional, de este modelo que queda asociado indisolublemente al concepto de prestigio dentro de una comunidad de habla, la lengua, como objeto históricamente constituido, no puede ser concebida como una realidad perfectamente homogénea, sino como una mezcla de variedades que coinciden y se distancian en puntos diversos, concretamente, como una mezcla de las variedades citadas más arriba: geográficas o diatópicas, sociales o diastráticas y estilísticas o diafásicas. Variedades que, a su vez, albergan variaciones hasta constituir un complejo diasistema<sup>2</sup>. Es por ello, que el aprendizaje de toda LE debe iniciarse por el estándar, por esa variedad superpuesta, estable y altamente codificada<sup>3</sup>, que garantiza la adquisición de aquellos usos ejemplares o socialmente prestigiados de una lengua. Sin embargo, si el estándar permite al alumno conocer una técnica lingüística y facilita la adquisición del saber idiomático<sup>4</sup>, esta suprariedad, este supradialecto es, en cierto modo, tierra de nadie: no suele emplearse en la vida cotidiana, o al menos hablarse<sup>5</sup>, «salvo en situaciones más que marcadas» (J. A. Pascual y E. Prieto, 1998: 73). En consecuencia, en el camino del alumno hacia competencia comunicativa deberá entrar en contacto, reconocer y aprender a utilizar las distintas variedades para «comunicarse de manera eficaz en contextos socialmente significantes» (J. M. García Platero, 1999: 310). A este respecto, el *Marco común europeo de referencia* distingue tres grupos de competencias que permiten alcanzar la competencia comunicativa: las competencias lingüísticas, las competencias pragmáticas y las competencias sociolingüísticas. Es dentro de este último grupo donde se incluye el estudio de las variedades, ya que la «competencia sociolingüística comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua» (Consejo de Europa, 2002: 116). En cuanto a los elementos que la componen, esta dimensión queda desglosada en: «los marcadores lingüísticos de las relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento» (ibídem), si bien el documento especifica que en este apartado se tratan los asuntos «que se relacionan específicamente con el uso de la lengua» (ibídem), pero reconoce que existen contenidos abordados en otras partes del Marco —más exactamente, en las partes dedicadas al conocimiento y competencia sociocultural— que resultan adecuados para el desarrollo de la competencia sociolingüística<sup>6</sup>. Como resulta obvio, en un acercamiento al español hablado en Andalucía, nos interesará, fundamentalmente, aquello que se recoja en el subapartado titulado «el dialecto y el acento», entre cuyas líneas podemos leer:

---

<sup>1</sup> Véase Coseriu (1981a: 308).

<sup>2</sup> Así, en un dialecto podemos observar diferencias diafásicas y diastráticas; en un nivel de lengua, diferencias diatópicas y diafásicas, y en un estilo diferencias diatópicas y diastráticas (Véase E. Coseriu, 1981a: 302 y ss.)

<sup>3</sup> «Así, lo que solemos denominar “estándar”, “lengua estándar”, no es sino un tipo de lengua funcional que suele aparecer reflejada en reglas de ortografía, gramáticas, diccionarios, etc., elaborados habitualmente, en muchas comunidades lingüísticas, por instituciones encargadas de lo que podría llamarse orientación dirigida del lenguaje» (M. A. Martín Zorraquino, 2000: 7).

<sup>4</sup> Para conocer las diferencias entre el saber elocucional, el saber idiomático y el saber expresivo, véase E. Coseriu (1981b: 13). Por otro lado, M. Porroche Ballesteros (1990: 256) se muestra de acuerdo con los niveles de enseñanza propuestos por T. Ebtener y asocia el aprendizaje del saber idiomático a la variedad estándar.

<sup>5</sup> En este sentido, Violeta Demonte nos dice: «(...) en realidad nadie —salvo quizá un extranjero bien adiestrado— habla cabalmente en lengua estándar en ningún momento. Resulta ser por lo tanto un ideal de lengua, un “constructo mental” (Borrego 2001), del que se encuentran realizaciones aproximadas en unos lugares más que en otros» (V. Demonte, 2003: 4).

<sup>6</sup> «(...) puesto que la lengua es un fenómeno sociocultural, gran parte de lo que contiene el *Marco de referencia*, respecto a este ámbito, resulta adecuado para la competencia sociolingüística» (Consejo de Europa, 2002: 116).

«Ninguna comunidad de lengua europea es totalmente homogénea. Las distintas regiones tienen sus peculiaridades lingüísticas y culturales. Estas peculiaridades suelen estar más marcadas en las personas que viven una vida puramente local, y guardan relación, por tanto, con la clase social, la ocupación y el nivel educativo. El reconocimiento de estos rasgos dialectales ofrece, pues, claves significativas respecto a las características del interlocutor. Los estereotipos juegan un papel importante en este proceso que se puede reducir con el desarrollo de destrezas interculturales (véase la sección 5.1.2.2). Con el paso del tiempo, los alumnos también entrarán en contacto con hablantes de varias procedencias; antes de que puedan adoptar ellos mismos las formas dialectales, deberían ser conscientes de sus connotaciones sociales y de la necesidad de coherencia y de constancia»  
(Consejo de Europa, 2002: 118)

Tras la lectura de este párrafo, resulta evidente que el Consejo de Europa considera necesario tanto el conocimiento de las «peculiaridades lingüísticas» de cada región, como el de las diferencias, dentro de una variedad geográfica, en virtud de «la clase social, la ocupación y el nivel educativo» del hablante; es decir, el acercamiento a la variación diastrática que se da dentro de la variedad dialectal. De este modo, se infiere que el profesor de una LE no solo deberá facilitar al alumno el reconocimiento de ciertos fenómenos diatópicos tras una previa selección de aquellos rasgos más representativos de la modalidad, sino también deberá señalar qué rasgos, de aquellos que se enseñen en clase, se consideran pertenecientes al modelo culto regional y cuáles no. En definitiva, ofrecer una orientación sobre la consideración sociolingüística de los fenómenos, para que los aprendices «puedan ser conscientes de sus connotaciones sociales». Por otro lado, se alude a los estereotipos que «juegan un importante papel en este proceso» en cuanto reflejan la imagen compartida que se posee sobre los atributos de un determinado grupo<sup>7</sup>. En este caso, entre los atributos que configuran la imagen estereotipada del andaluz<sup>8</sup> podríamos situar una extendida caracterización lingüística apoyada en una serie de prejuicios<sup>9</sup>, con más o menos arraigo, sobre su forma de hablar<sup>10</sup>.

Teniendo en cuenta todo lo dicho, si echamos un vistazo a los manuales de ELE descubriremos que la mayoría de ellos abordan la variación diatópica de manera general, en ocasiones debido al importante número de variedades que deben incluir

---

<sup>7</sup> Véase R. Rodríguez y M. C. Moya (1998: 27).

<sup>8</sup> En el apartado de la unidad didáctica dedicado a la imagen del andaluz, aportamos más información sobre los atributos que la componen.

<sup>9</sup> «El contenido concreto de las imágenes existentes sobre los miembros de diversos grupos, (esto es, los estereotipos), es importante porque tal contenido influye en la percepción social, en la interpretación de la realidad y en la realización de juicios, así como en los sentimientos experimentados respecto a los miembros de los grupos estereotipados y en las conductas que hacia ellos se dirigen. Así, si bien el prejuicio (la actitud negativa hacia los miembros de un grupo social) no debe considerarse exclusivamente como una consecuencia de los estereotipos (Morales y Moya, 1996), la investigación ha mostrado que suele estar estrechamente asociado a ellos» (R. Rodríguez y M. C. Moya, 1998: 28).

<sup>10</sup> Según J. Tusón Valls (1996: 27, 28), «un "prejuicio lingüístico es una desviación de la racionalidad que, casi siempre, toma la forma de un juicio de valor o bien sobre una lengua (o alguna de sus características), o bien sobre los hablantes de una lengua (en tanto que hablantes). Y se trata de un prejuicio generalmente dictado por la ignorancia o por la malevolencia, ajustado a estereotipos maniqueos y dictado por la desazón que nos producen todas aquellas cosas y personas que son diferentes a nosotros. Así pues, los prejuicios lingüísticos son una subclase de los prejuicios que inciden sobre lenguas y hablantes que alguien puede considerar extraños a niveles diferentes: 1) porque ciertos hablantes usan una lengua que a ese alguien le es poco o nada conocida; o 2) porque aquéllos hablan una variedad de la lengua que no es propia del prejudicador»

entre sus páginas si no olvidamos las modalidades geográficas americanas, y, en otras, por desidia. Esto conlleva importantes carencias en el tratamiento de la variedad andaluza<sup>11</sup>, cuyo estudio es a todas luces insuficiente para aprendices de nivel superior con inmersión lingüística en Andalucía. Por otro lado, consideramos que la diatopía no debería tratarse de forma aislada sino dentro del entramado de variedades que constituye el diasistema de toda lengua, de modo que el alumno pueda percibir, lo más nítidamente posible, las diferencias entre estas variedades.

Con la finalidad de cubrir esta necesidad y como resultado de las continuas dudas planteadas por los alumnos surgió la propuesta didáctica que aportamos en estas páginas, propuesta en la que introducimos al estudiante en el análisis de la variación haciendo uso de herramientas como Internet y favoreciendo la integración de las nuevas tecnologías en el aula de ELE. Cabe mencionar que esta tarea siempre ha tenido como destinatarios a aprendices inmersos en la realidad lingüística del suroccidente peninsular y, por tanto, se aproxima a los rasgos característicos del español hablado en Andalucía occidental.

Tomando como base todo lo anteriormente expuesto, cuatro son los contenidos fundamentales que tratamos en nuestra unidad: la variación diatópica, la variación diafásica, la variación diastrática y la imagen del andaluz.

- (a) Variación diatópica:- Abordamos, fundamentalmente, un acercamiento a los fenómenos fonéticos esenciales del español hablado en Andalucía (aunque también nos adentramos en alguno de índole morfológica) que suponen variedad respecto al español estándar. Ya que si algo se ha señalado, repetidas veces, como característica diferenciadora del andaluz es una pronunciación separada de la castellana, por un lado, debido a la abundante confluencia de rasgos<sup>12</sup> y, por otro, debido a su entonación, su ritmo, etc. Como consecuencia de la complejidad y diversidad del léxico andaluz, no trabajamos específicamente este plano, que comprendería, según la zona, la enseñanza de unas u otras unidades léxicas<sup>13</sup>. De este modo, la parcela correspondiente al vocabulario podrá abordarse según las necesidades concretas que presente el alumnado en cuestión y las dudas que vayan formulando en clase.
- (b) Variación diastrática.- Si no olvidamos que en toda variedad geográfica existen rasgos estigmatizados y rasgos prestigiosos, más allá de identificar los fenómenos característicos de la modalidad, el alumno deberá conocer el grado de aceptación que la comunidad presenta ante cada uno de ellos<sup>14</sup> para un

---

<sup>11</sup> Como señala M. de la Torre, tras el análisis de diversos manuales, «las modalidades del español peninsular son las grandes olvidadas» (2004: 165), frente a las referencias a lo dialectal americano que son notablemente más abundantes (2004: 164).

<sup>12</sup> Como exponen A. Narbona, R. Cano y R. Morillo (1998: 126) «podría decirse que no existe ningún rasgo exclusivo del andaluz, puesto que casi todos los que sostienen esa diferenciación se encuentran también en otras modalidades del español peninsular o en el canario y el español de América (...) A pesar de todo, hay dos fenómenos que justifican sobradamente la “personalidad” de la pronunciación andaluza a que nos referíamos antes. Primero, y sin lugar a dudas, el conjunto (...) En segundo lugar por la concentración y altura social de los rasgos fónicos que separan el andaluz del castellano y que, aunque no exclusivos de Andalucía, es en ella donde presentan mayor densidad de apariciones y una vitalidad que superan ampliamente las que tienen en otras regiones de España».

<sup>13</sup> «(...) es habitual, siempre que se habla del léxico andaluz, referirse a la ya aludida división entre dos Andalucías, una occidental y otra oriental. Ciertamente, la existencia de esta caracterización diferencial entre dos variedades léxicas dentro de nuestro territorio tiene su explicación, como en otras ocasiones, en la reconquista y repoblación de nuestra tierra (...) No obstante dentro de las dos grandes zonas encontramos, a su vez distintas subáreas léxicas. Reducir, por consiguiente, el estudio del léxico andaluz a tan sólo estas dos Andalucías, no reflejaría la enorme complejidad existente en el reparto del vocabulario» (R. Jiménez, 1999: 80).

<sup>14</sup> Lo que se correspondería con el índice de penetración los fenómenos dialectales en cada uno de los estratos socioculturales. A este respecto, más allá de obras de índole general

adecuado uso de los mismos. Por otro lado, trataremos de evitar la identificación de ciertos fenómenos vulgares del español general como rasgos del andaluz, debido a la extendida ecuación *andaluz = español poco cuidado, poco culto*. Orientado a este fin, ofrecemos una breve aproximación a ciertos rasgos populares del español que deberán diferenciarse de aquellos pertenecientes a la modalidad.

- (c) Variación diafásica.- Siguiendo la línea iniciada anteriormente, se acercará al estudiante a algunos fenómenos definidores del registro informal, que deberá discriminar de aquellos de naturaleza diatópica y diastrática.
- (d) La imagen del andaluz.- Afrontamos la imagen del andaluz surgida como resultado de la estereotipación de ciertos atributos así como de una hipercharacterización de su forma de hablar<sup>15</sup> y propondremos actividades tanto para identificar las imágenes estereotipadas, en gran parte difundidas por los medios de comunicación, como para superar algunos prejuicios lingüísticos y tópicos<sup>16</sup>. A este respecto, no podemos olvidar que el estudio de cualquier LE desde el seno de una comunidad real de habla, proporciona al alumno tanto el trampolín indiscutible hacia la práctica comunicativa del idioma como una visión real de la sociedad que emplea dicha lengua, o, como nos atañe en este caso, dicha variedad geográfica concreta. La óptica múltiple y diversa que garantiza la integración temporal en la comunidad de la lengua o variedad meta, otorga al aprendiz importantes herramientas para reflexionar y llegar a abolir numerosos estereotipos y prejuicios. Estos factores nos servirán para promover el debate y alcanzar los objetivos de las tareas enfocadas a este fin.

Antes de ahondar en nuestra propuesta, es importante destacar que no pretendemos ofrecer al alumno un conocimiento exhaustivo de la modalidad andaluza (de hecho el profesor de ELE nunca debe perder de vista el perfil de sus estudiantes, aprendices de español, y su desconocimiento en el campo de la lingüística), sino acercarlos de forma práctica a una modalidad que en la que se encuentran inmersos y que muchos ponen en práctica a diario de forma mecánica.

## 2. PROPUESTA DIDÁCTICA

De acuerdo con las directrices ofrecidas por el *Marco común europeo de referencia*, a continuación, proponemos una secuenciación de actividades para alumnos pertenecientes a un nivel C1.

- Bloques que componen la unidad:
  - Activación de conocimientos previos.
  - Aproximación a los rasgos esenciales del andaluz.
  - Más allá de lo diatópico. Rasgos coloquiales y populares del español.
  - Estereotipos y prejuicios lingüísticos.
  - Comprobación de conocimientos adquiridos.

### 2.1 Activación de conocimientos previos: Y TÚ, ¿QUÉ SABES?

Antes de abordar cualquier labor, obviamente, es necesario conocer sobre qué debemos trabajar. Acercarse a la opinión que los alumnos poseen acerca de la

---

como *El español hablado en Andalucía*, nos ha sido de utilidad la consulta del artículo de P. Carbonero «Aspectos sociolingüísticos sobre la nivelación en el español meridional» (véase la bibliografía).

<sup>15</sup> Véase al respecto, M. T. García Godoy (2001: 15).

<sup>16</sup> Como expone P. Carbonero, creemos necesario «evitar algunos de esos mitos que en cierta medida circulan entre las creencias lingüísticas de los hablantes –tales como los que parecen identificar la modalidad lingüística andaluza con un habla simplemente vulgar, chistosa, antiortográfica o incluso ininteligible» (P. Carbonero Cano, 2004: 44).

comunidad andaluza y de su forma de hablar, resulta no solo una actividad interesante sino imprescindible para conocer los aspectos sobre los que será indispensable profundizar. Las ideas preconcebidas y los prejuicios que detectemos en esta primera toma de contacto nos servirán para ir encauzando las tareas propuestas e ir orientando nuestra acción docente hacia la facilitación de aquellos puntos de vista y conocimientos que resulten más necesarios.

- Objetivos:
  - Activar, mediante un cuestionario, las ideas previas de los alumnos; acercarnos a los prejuicios y puntos de vista que poseen acerca del español hablado en Andalucía.
  - Favorecer la exposición inicial de ideas y el posterior debate.
- Desarrollo:
  - Entraremos en contacto con el tema mediante alguna pregunta general que conduzca la atención del alumno hacia el núcleo central de la unidad didáctica, por ejemplo: *según vuestra experiencia, ¿qué pensáis sobre el español hablado en Andalucía?* Pediremos a cada estudiante que aporte una única idea, a modo de sondeo inicial.
  - A continuación, repartiremos el cuestionario que deberán cumplimentar. Esta primera fase podría desarrollarse empleando otros métodos como, por ejemplo, la socorrida lluvia de ideas; no obstante, la presentación de una serie concreta de preguntas permite focalizar con sencillez la atención hacia aquellos aspectos que más nos interesa conocer, para introducirnos en un posterior análisis.
  - Una vez contestadas las cuestiones, propondremos un trabajo por parejas en el que comenten sus respuestas con los compañeros para propiciar la búsqueda de puntos en común y aspectos divergentes.
  - Tras realizar esta comparación, abriremos un debate inicial donde el profesor no aportará información nueva a los estudiantes sino que se limitará a escuchar con atención sus puntos de vista y favorecerá el diálogo común. El docente podrá registrar en la pizarra los resultados de la encuesta cuantificando las respuestas ofrecidas para establecer una posterior comparativa con las ideas aportadas al final de la unidad. El registro de estos datos servirá para orientar al profesor en el comentario contrastado entre las ideas iniciales y los conocimientos finales adquiridos.

	V	F
El andaluz es una lengua.		
El andaluz es una forma de hablar español.		
Los andaluces hablan peor el español.		
Los andaluces hablan un español vulgar, incorrecto.		
Los andaluces confunden los sonidos debido a su escasa cultura.		
El andaluz solo se habla en situaciones informales: entre familiares y amigos.		
Nadie habla andaluz en situaciones formales.		
Solo hablan andaluz personas con poca formación académica.		
Importantes personas de la vida cultural y política de España hablan andaluz.		
Existe un andaluz escrito.		
Existen cadenas de televisión donde el habla andaluza es habitual.		
En Andalucía es más difícil aprender español.		
Los andaluces hablan más rápido y pronuncian con menos claridad.		

## 2.2 Aproximación a los rasgos esenciales: YO ME COMO LAS ESES.

### 2.2.1 Lectura de un artículo de Luis García Montero

Como primer acercamiento a la realidad lingüística andaluza, proponemos un artículo aparecido en *El País* (véase abajo), donde su autor ofrece una reflexión personal sobre la distinta manera de pronunciar las “s” finales en Andalucía:

- Objetivos:
  - Favorecer la comprensión escrita de un texto periodístico relacionado con el tema abordado.
  - Introducir al alumno en el reconocimiento de la variación fonética meridional.
  - Propiciar, someramente (ya que este aspecto se tratará más ampliamente en tareas posteriores), la reflexión acerca de ciertos prejuicios lingüísticos.
- Desarrollo:
  - Contextualización de la actividad a partir del título del artículo, el autor y el medio de difusión del mismo. Se aportarán datos muy concretos sobre el escritor o el soporte en el que se publicó para situar al alumno.
  - Breve escaneo del texto para localizar problemas de vocabulario. Tras este acercamiento inicial, suelen surgir dudas de índole cultural e histórica que el profesor resolverá brevemente.
  - Lectura intensiva e individualizada del artículo. El texto podrá ofrecerse impreso o bien podrá consultarse en la edición de *elpaís.com*, lo que suele estimular al alumno tanto por el empleo de una herramienta como Internet como por la consulta directa de un periódico digital.
  - Tras leer el texto, el profesor preguntará a los alumnos sobre el tema del mismo, sobre el significado de “comerse las eses”, sobre el sentido de la reincidente representación gráfica de una s múltiple (*gaviotassss, naranjassss, merluzossss,...*), etc. Se relacionará, brevemente, con la imagen del andaluz fuera de Andalucía, lo que servirá de base para tareas posteriores. A continuación se favorecerá la aportación, por parte de los alumnos, de otros rasgos que hayan podido detectar en su experiencia de inmersión lingüística en tierras andaluzas<sup>17</sup>. El profesor, si lo considera oportuno, podrá anotar en la pizarra las nociones aportadas o propiciar el intercambio de ideas entre los estudiantes.
  - Una vez facilitada la reflexión, se procederá a exponer los rasgos esenciales del español hablado en Andalucía con sus correspondientes ejemplos orales:

#### ❖ Texto para la tarea 2.1

Enlace para el artículo «Yo me como las eses» de Luis García Montero: <http://www.elpais.com/articulo/andalucia/eses/elpepiespand/20090117elpand/6/Tes/>

---

<sup>17</sup> Como ya hemos precisado más arriba, el docente de ELE no puede olvidar, en ningún momento, que sus alumnos no tienen por qué poseer conocimientos sobre teoría o terminología lingüística, de modo que deberá plantear el tema sin entrar en tecnicismos, adecuando su discurso docente al del perfil del alumno extranjero. Así lo más adecuado será dirigirnos a ellos con preguntas del tipo: *¿conoces letras que suenen diferentes en Andalucía?, ¿palabras que se pronuncien de otro modo?*, etc.

## **YO ME COMO LAS ESES**

**LUIS GARCÍA MONTERO** 17/01/2009

Mi padre nació en Burgos. Todo el mundo dice que somos dos gotas de agua, pero eso debe ser porque entre el norte y el sur hay más puentes de lo que suele imaginarse. A veces el norte y el sur son dos gotas de agua. Pese a que lleva viviendo en Granada más de 50 años, mi padre pronuncia muy bien las eses. De pequeño me acostumbré a observar las gaviotas sobre el mar, las naranjas locas en los jardines del Genil y los árbitros merluzos en el campo de Los Carmenes. Cuando maltrataban a mi equipo, la indignación de mi padre le hacía levantarse del asiento para llamarles merluzos. Mi hija mayor y yo solemos calificar a los árbitros con otras palabras, pero no porque nosotros seamos de Granada y mi padre de Burgos, sino porque él es un señor mucho más educado que nosotros.

Como mi madre, mis vecinos, mis compañeros de colegio y mis hermanos se comían las eses, llegué a la conclusión de que mi padre tenía un acento particular, propio de la gente nacida en Burgos. Esa característica no podía ser ninguna rareza, porque no iba yo a convertir a mi padre en un extraño. Hay gentes que convierten a sus padres, sus abuelos y sus monos en personajes extraños, para defender unas tradiciones naturales más bien jóvenes. Todas las tradiciones son jovencísimas si se comparan con la existencia del ser humano. Algunos descendientes de inmigrantes andaluces son tan vascos y tan catalanes que se permiten hacer chistes sobre el acento andaluz. Yo no podía hacer chistes sobre alguien que le llamaba merluzo al árbitro que pitaba contra el Granada en el estadio de Los Cármenes. Se trataba solamente de que había nacido en Burgos.

Después me di cuenta de que el raro debía ser yo. Cuando mis primas de Madrid y mis primos de Barcelona vinieron a Granada, supe que les hacía mucha gracia mi manera de hablar. Igual que la Alhambra con sus maravillas árabes, que la pintura de los Países Bajos en la Capilla Real y las Inmaculadas de Alonso Cano, les llamaba la atención mi forma de comerme las eses. Ay, qué simpático era yo, con esa forma de responder a sus preguntas, y de contar las excursiones con mi padre a través de los paisajes nórdicos de la Sierra o los paseos con mi madre por la bocana del puerto de Motril, junto a un mar de color azul casi caribeño.

Cuando vino a visitarme mi tata Isabel, también me di cuenta de que había algo confuso en nuestra gracia. Yo quería de verdad a Isabel, una muchacha que me había cuidado en mis primeros años. Se echó novio, se casó, y lo sentí mucho. No porque estuviera en contra de su felicidad, sino porque ella y su marido se tuvieron que ir, muy lejos de mí, a trabajar a Cataluña. Algunos ricos de España piensan que

el franquismo era un sistema cruel, porque no les permitía hablar en su idioma mientras se dedicaban a sus negocios. Algunos pobres consideran que el franquismo fue un régimen de ricos que les obligaba a emigrar de su tierra para ganarse la vida. Me sorprendió mucho que Isabel volviera con un acento esforzado, intentando pronunciar las eses de manera torpe y desvalida. Por lo visto y oído, su pronunciación natural le daba ahora vergüenza. Comerse las eses era signo de pobreza, de incultura, de escena chistosa.

Como entonces no había empezado a estudiar para ser poeta, no pude explicarle a Isabel que Antonio Machado, Juan Ramón Jiménez, Federico García Lorca y Rafael Alberti se comían las eses. En ocasiones he caído en la tentación de pensar que los andaluces somos los más plurales y los menos dogmáticos porque nos comemos las eses. Pero esa tentación la resuelvo acordándome de algunos andaluces poco recomendables y de amigos de otras tierras, que me han dado muchas lecciones de libertad. O de mi padre, que ahora les llama merluzosss a los desnortados del norte que hacen chistes sobre Andalucía.

- ❖ Cuadro resumen de algunos rasgos frecuentes del andaluz (proyección o plasmación en pizarra para facilitar la explicación del profesor)

ALGUNOS RASGOS FRECUENTES DEL ANDALUZ	
DE PRONUNCIACIÓN	
La <i>s</i> al final de palabra o al final de sílaba se pronuncia más suave [ <i>casas</i> = <i>casah</i> ] o desaparece [ <i>casas</i> = <i>casá</i> ].	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>lah cosa<sup>h</sup></i>, <i>la' cosa'</i> = 'las cosas'</li> <li>• <i>u<sup>h</sup>ted</i>, <i>u'ted</i> = 'usted'</li> </ul>
Seseo = Empleo del sonido <i>s</i> donde correspondería el sonido <i>z</i> , <i>c<sup>+</sup> e, i</i> .	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>sapato</i> = 'zapato'</li> <li>• <i>sielo</i> = 'cielo'</li> <li>• <i>grasias</i> = 'gracias'</li> </ul>
Ceceo = Empleo del sonido <i>z</i> , <i>c<sup>+</sup> e, i</i> donde correspondería sonido <i>s</i> .	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>zuelo</i> = 'suelo'</li> <li>• <i>centir</i> = 'sentir'</li> <li>• <i>coza</i> = 'cosa'</li> </ul>
La <i>j</i> y la <i>g<sup>+</sup> e, i</i> se pronuncian de manera más suave, como una aspiración que representaremos con una " <i>h</i> ".	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>garahe</i> = 'garaje'</li> <li>• <i>hitano</i> = 'gitano'</li> </ul>
La <i>h</i> al principio de palabra puede pronunciarse como un sonido <i>j</i> , <i>g<sup>+</sup> e, i</i> suave (similar a la pronunciación aspirada anterior).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>hacer</i> = 'hacer'</li> <li>• <i>humo</i> = 'humo'</li> <li>• <i>herir</i> = 'herir'</li> </ul>
La <i>l</i> al final de sílaba puede confundirse con el sonido <i>r</i> .	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>orvidar</i> = 'olvidar'</li> <li>• <i>sarto</i> = 'salto'</li> <li>• <i>er</i> gato = 'el gato'</li> </ul>
Las consonantes finales suelen desaparecer.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>árbo</i> = 'árbol'</li> <li>• <i>comé</i> = 'comer'</li> <li>• <i>Madrí</i> = 'Madrid'</li> </ul>
La <i>ch</i> puede pronunciarse de forma especial, similar a un sonido <i>sh</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>mushasho</i> = 'muchacho'</li> <li>• <i>musho</i> = 'mucho'</li> </ul>

DE GRAMÁTICA	
Sustitución de <i>vosotros</i> por <i>ustedes</i> .	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿<b>Ustedes</b> que <i>queréis</i>? = '¿Vosotros qué queréis?</li> <li>• ¿<i>Dónde vais</i> <b>ustedes</b>? = ¿Dónde vais vosotros?</li> </ul>

## 2.2.2 Reconocimiento de los rasgos y aprendizaje de las actitudes lingüísticas vinculadas a estos.

### 2.2.2.1 Identificación de los rasgos esenciales en un fragmento televisivo.

La familiarización de los alumnos con los rasgos previamente explicados se logrará gracias a las facilidades audiovisuales que nos ofrece la Malla Multimedia. Los estudiantes trabajarán sobre un fragmento de una serie emitida por la televisión andaluza (véase abajo) en el que podrán reconocer algunos rasgos propios de la variedad geográfica.

- Objetivos:
  - Comprensión oral del fragmento televisivo seleccionado.
  - Identificación de los rasgos anteriormente estudiados presentes en la secuencia televisiva.
  - Reflexión acerca de la variedad de la lengua en relación con el estándar.
- Desarrollo:
  - Contextualización de la actividad. Facilitaremos al alumno los datos necesarios para la comprensión de la escena que va a visualizar<sup>18</sup>.
  - En segundo lugar, repartiremos el texto donde aparece el diálogo de la escena y pediremos a los alumnos que realicen una lectura extensiva para localizar posibles dificultades.
  - A continuación, procederemos a la proyección inicial del fragmento, lo que facilitará una aproximación a la escena seleccionada (en esta primera proyección es recomendable que los alumnos no consulten el texto escrito). Posteriormente, realizaremos una segunda proyección, durante la que el alumno podrá anotar los rasgos que vaya detectando. Si fuera necesario, se pondría la escena por tercera vez.
  - Los alumnos podrán contrastar, por parejas, los resultados de la actividad.
  - Se hará una puesta en común para la corrección y propiciaremos el diálogo acerca de las diferencias entre la variedad escuchada y el estándar.

❖ Vídeo y diálogo transcrito para la realización de la tarea 2.2.1

Enlace: <http://www.youtube.com/watch?v=pOPh547j-10&feature=related>

[Fragmento de la serie *Rocío, casi madre*, emitida por Canal Sur en el año 2007 con una redifusión en los meses de julio y agosto de 2009. El fragmento corresponde al capítulo 32 de la serie o capítulo 5 de la tercera temporada. Trabajamos hasta el minuto 2:01 del vídeo seleccionado, que coincide con un cambio de escena]<sup>19</sup>

<sup>18</sup> Véanse las anotaciones que realizamos antes de aportar la transcripción del fragmento televisivo.

<sup>19</sup> Fragmento elegido de acuerdo con las directrices ofrecidas por el Consejo de Europa en el *Marco Común de Referencia* para el «dominio operativo eficaz» (C1). El discurso, como muestra del español coloquial hablado en Andalucía, incluye un número considerable de

[Contextualización: En Alminares, un pequeño pueblo de la costa andaluza, se ha instalado una nueva fábrica que pertenece a una conflictiva empresa: *Martel Corporation*. Esta empresa es conocida por generar problemas medioambientales allá donde se establece, y está perseguida por los ecologistas debido a la contaminación química que generó en una población de Costa Rica. La escena se desarrolla en una pequeña tienda de la localidad y en ella intervienen cinco personajes: *María* (dependienta), *Abi* (policía de paisano y mujer de Paco), *Paco* (policía con uniforme y marido de Abi) y dos vecinas del pueblo, a las que llamaremos *Cliente 1* y *Cliente 2*. En la conversación se hacen continuas referencias a los problemas relacionados con la instalación de la fábrica y se menciona a un personaje ausente apodado "*el Abuelo*", quien ya sabotó otras inauguraciones de *Martel Corporation* y está perseguido por la policía]

MARÍA: Aquí tiene. Ten cuidado, eh, que pesa.

CLIENTA 1: ¿Habéis visto? No hacen más que pasar coches hacia la fábrica esa.

CLIENTA 2: Eso es por lo de la inauguración de mañana. Llevan así desde las seis de la mañana.

MARÍA: Mira, el que algo quiere, algo le cuesta, digo yo. Porque, vamos, luego todos queremos que haya más dinero y más trabajo en el pueblo, ¿no?

ABI: Ya, pero no a cualquier precio.

MARÍA: Tú lo dices por eso de que contaminaron no sé qué país de América...

ABI: Hombre, es que hubo una fuga de una especie tóxica y contaminaron un lago entero, y murió muchísima gente, entre ellos, niños. Y todavía no han recibido las indemnizaciones, eh.

MARÍA: Vale. Pero, digo yo, que si ya han metido la pata en otro sitio, pues aquí tendrán más cuidado, ¿no?

ABI: Pues no María, porque esa empresa figura en todos los informes de las ONGs ecologistas. Si están más interesados en los beneficios que en el medio ambiente...

CLIENTA 2: Uy, pues sí que estás empollada, Abi.

PACO: ¿Empollada en qué? ¿Qué pasa aquí? Joder, menuda tertulia tenéis montada, ¿no?

MARÍA: Nada, lo de la cretona esa de los productos químicos. Que dice Abi que lo dejan todo hecho una mierda.

PACO: Ah, yo no sé nada. Solo sé que nos han pedido que nadie se acerque a la planta. Como forma parte de *Martel Corporation*, esa a la que ataca el "*Abuelo*".

ABI: Sí, es que ya se las ha liado un par de veces.

PACO: Ah, por eso has estado mirando tú...

ABI: No, no. Si yo no he mirado nada. Esto, esto es de lo que leí yo cuando pasó lo de la fábrica de Costa Rica, del periódico.

PACO: Pero si eso no ha salido publicado en la prensa española, Abi.

MARÍA: Ya Paco, pero en el Internet sí. Y, ¿qué dices tú que le hizo el "*Abuelo*"?

PACO: Jo, jo. Se coló en la inauguración de una planta de allí. Saboteó todo el sistema antiincendios y acabó inundado hasta el ministro de industria.

CLIENTA 1: ¡Menudo sinvergüenza!

PACO: Sí, sí.

ABI: Por lo menos no le hizo daño a nadie. Y, gracias a eso, la opinión pública se fijó mucho más en la seguridad de la fábrica.

PACO: Digo. Por eso han acordonado todo el pueblo ahora.

---

unidades fraseológicas y coloquiales que el alumno debería entender, en su mayor parte, sin gran dificultad. Así lo señala el anterior documento en uno de los descriptores de la comprensión auditiva para este nivel: «reconoce una amplia gama de expresiones idiomáticas y coloquiales» (Consejo de Europa, 2002: 69).

ABI: ¿Hay muchos efectivos?

PACO: ¡Un huevo! Más tú y yo que deberíamos salir escopetados para allá. Además, ha dado orden expresa de impedir cualquier sabotaje o se nos cae el pelo.

CLIENTA 2: A ver si no hay muchos que piensen como Abi, porque le dan fuego a la fábrica... y mi marido, al paro.

PACO: Oiga usted, cuidado con lo que dice, porque Abi cumple con su deber como la que más.

ABI: Venga, Paco. Da igual, déjalo. Venga vámonos. Hasta luego.

PACO: Adiós.

MARÍA: Adiós, adiós.

### 2.2.2.2 Consideración sociolingüística de los fenómenos.

Para un adecuado entendimiento así como, en su caso, uso de la variedad diatópica, el alumno no solo deberá aproximarse a aquellos rasgos más característicos de la modalidad, sino también distinguir cuáles gozan de prestigio o, por el contrario, cuáles se encuentran estigmatizados por la comunidad de habla. Eso es lo que pretendemos con esta actividad, que el aprendiz diferencie, entre los fenómenos ya estudiados, aquellos que podrían considerarse no marcados socialmente frente a aquellos que no gozan de aceptación social. Para ello utilizaremos las marcas *estándar* y *no estándar*. *Estándar* para identificar los fenómenos prestigiosos, y *no estándar* para señalar aquellos que no gozan de prestigio dentro de la modalidad.

- Objetivos:
  - Conocimiento e identificación de los fenómenos prestigiosos y no prestigiosos de la modalidad.
  - Reflexión acerca del uso de estos fenómenos en distintas situaciones.
- Desarrollo:
  - Sondeo a los alumnos sobre la consideración de los fenómenos: *¿creéis que todos los fenómenos que aparecen en el fragmento televisivo seleccionado pertenecen a un andaluz estándar<sup>20</sup>?, ¿cuáles creéis que pueden utilizarse en situaciones formales?* Se favorecerá un breve intercambio de ideas.
  - Exposición de las actitudes sociolingüísticas asociadas a los fenómenos anteriormente estudiados.
  - Tras una sucinta aproximación a la consideración sociolingüística de los rasgos, se favorecerá la reflexión sobre el uso de estos volviendo a visualizar el fragmento televisivo anterior, en el que se analizará el empleo de los fenómenos por los distintos personajes.

---

<sup>20</sup> Aunque como indica Villena «falta un eslabón (sancionado socialmente) entre la realización informal regional y la ejemplaridad ideal, nacional e interdialectal» (P. Carbonero, 2004: 43, apud Villena, 1998: 33) lo que ha llevado al «erróneo dilema consistente en tener que decidir, para las situaciones estandarizadas, entre el uso dialectal espontáneo o una norma distante de las peculiaridades andaluzas» (ibídem), sería más razonable «reconocer en el seno de la sociedad la existencia de una norma culta, que es implícita, que la sociolingüística ha de descubrir y describir, y que puede servir como referente con la flexibilidad suficiente para adaptarse a las diversas situaciones y a los diferentes ámbitos geográficos» (ibídem). Las actuales investigaciones en sociolingüística andaluza pueden ofrecernos rasgos orientadores sobre el índice de aceptación social de los diferentes fenómenos dialectales y «esta realidad sociolingüística puede y debe ser tenida en cuenta por los docentes, para una enseñanza que se oriente hacia el uso prestigiado de la lengua pero que no obligue a perder los rasgos de identidad andaluza» (ibídem). Estas reflexiones, salvando las necesarias distancias, podrían servirnos, en nuestro caso, para identificar ese modelo culto del español meridional y seleccionar aquellos rasgos que pertenecerán a lo que hemos llamado *andaluz estándar* en un intento de facilitar la tarea comprensiva del alumnado de ELE.

- ❖ Cuadro expositivo sobre la valoración de los fenómenos (proyección o plasmación en pizarra para facilitar la explicación del profesor)

ANDALUZ Y VALORACIÓN DE SUS FENÓMENOS	
DE PRONUNCIACIÓN	
Aspiración o pérdida de <i>s</i> final	Estándar
Seseo	Estándar
Ceceo	No estándar
Aspiración de <i>j, g<sup>+</sup> e, i</i>	Estándar
Aspiración de <i>h</i> al principio de palabra	No estándar
Pronunciación de <i>l</i> final de sílaba como <i>r</i>	No estándar
Desaparición de consonantes finales	Estándar
Pronunciación de <i>ch</i> como <i>sh</i>	No estándar
DE GRAMÁTICA	
Sustitución de <i>vosotros</i> por <i>ustedes</i>	No estándar

### 3. Más allá de lo diatópico. Rasgos coloquiales y populares del español: TE LA CREÍO TÚ (Chambao).

Algunos tópicos relacionados con el habla andaluza como la rapidez en la pronunciación o la repetida fonofagia, pueden inducir al alumno a identificar como meridionales fenómenos propios de un registro informal o de un sociolecto popular. Con esta actividad, buscamos que el estudiante conozca algunos fenómenos frecuentes en el español coloquial<sup>21</sup> así como otros propios del habla popular<sup>22</sup>, distinguiéndolos de la anterior caracterización fonética del andaluz.

- Objetivos:
  - Comprensión oral de la canción seleccionada.
  - Conocer e identificar ciertos rasgos del español coloquial y popular.
  - Discriminar los rasgos característicos del andaluz de aquellos propios de un registro informal y de un sociolecto popular.
  - Tomar conciencia de la variación diafásica y diastrática dentro de la dialectal.
  - Reflexión sobre la norma escrita: ¿existe una escritura andaluza?
- Desarrollo:
  - Contextualización del alumnado. Sondar conocimientos acerca del panorama musical en Andalucía: ¿conocéis el grupo Chambao? Favorecer el intercambio de conocimientos o, en su defecto, proporcionar los datos necesarios para iniciar la actividad<sup>23</sup> (podemos aprovechar esta contextualización para entrar en el terreno del léxico y explicar el significado de la palabra andaluza *chambao*).
  - Se entregará a los estudiantes la canción transcrita al español estándar para que la lean y planteen las dudas previas a la audición.
  - A continuación, veremos el vídeo musical de la canción «Te la creío tú».

<sup>21</sup> Entre los rasgos más característicos del español coloquial, hemos seleccionado aquellos que señala M. Porroche Ballesteros (1990: 260) dentro del nivel fonético, al que prestamos una especial atención, y alguno, especialmente recurrente, del nivel léxico.

<sup>22</sup> Para la selección de ciertos fenómenos frecuentes en el sociolecto popular, nos hemos servido de la obra de L. Gómez Torrego (véase bibliografía).

<sup>23</sup> Para obtener más información acerca de este grupo de flamenco *chill out*, es posible visitar su sitio web oficial: <http://www.chambao.es>

- Tras la audición, preguntaremos a los aprendices si han observado cambios entre lo que han leído y lo que han escuchado, y se les hará notar que la canción ha sido transcrita al español estándar.
- Pediremos a los alumnos que, en una segunda audición, señalen los rasgos del andaluz que puedan oír en la canción. Se procederá a la puesta en común de los rasgos y se les preguntará si han encontrado otras particularidades fonéticas al escuchar su letra.
- Se les repartirá la canción original, tal y como aparece transcrita en el CD del grupo musical<sup>24</sup>. Tras su lectura, les pediremos que señalen rasgos que no pertenezcan al andaluz, según lo expuesto en el bloque anterior.
- Una vez identificados estos rasgos, el profesor expondrá algunos fenómenos característicos del registro informal y del estrato popular (véase el cuadro propuesto más abajo).
- Se volverá a escuchar la canción para discriminar entre los rasgos pertenecientes a un registro coloquial y aquellos propios del sociolecto popular. Tras la debida corrección de la actividad, nos centraremos en la transcripción de la letra original: *¿qué refleja?, ¿refleja el habla andaluza?, ¿refleja solo un registro coloquial?, ¿refleja solo el habla popular? ¿están representadas todas las particularidades fonéticas o solo algunas?* Este tema nos servirá de trampolín para hablar sobre el andaluz escrito: *¿podemos decir que la canción está escrita en andaluz?, ¿existe una escritura andaluza?* Se abrirá un debate y se intercambiarán puntos de vista.

❖ Enlace para la tarea número 3. Vídeo musical «Te la creíó tú»<sup>25</sup>:  
<http://www.youtube.com/watch?v=EqWrcSHBrZU>

Te lo has creído tú [VERSIÓN ADAPTADA]

Yo no entiendo de colores,  
 ni de valores de bolsa,  
 ni de fondos de pensiones,  
 que a mí me tira otra cosa.

Tan solo, tan solo sé lo que siento  
 nadie lo puede negar  
 el uno me vale un ciento  
 si lo puedo comprobar  
 y lo quiero comprobar...

Muchas palabras se pierden  
 en la ciénaga del limbo  
 si el propósito no es puro (puro ni nada)  
 y la conciencia es camino,  
 tú vas a acabar mal, muy mal...

Muchas palabras se pierden  
 en la ciénaga del limbo

<sup>24</sup> Nos referimos al CD llamado *Pokito a pokito*, editado en el año 2005.

<sup>25</sup> Ofrecemos el enlace al vídeo colgado en YouTube. Si, por algún motivo, este vídeo desapareciera de la página, también puede localizarse en la Mediateca del sitio oficial de Chambao (la dirección se ofrecía más arriba).

si el propósito no es puro (puro ni nada)  
y la conciencia es camino,  
tú vas a acabar mal, muy mal...

Tú y tú, si tú, lo tendrás todo pensado,  
la familia y el trabajo,  
el plan de jubilación,  
lo tienes todo controlado,  
te lo has creído tú,  
que sí, te lo has creído tú.

Y tú crees que la solución  
de que se arregle todo  
es que te toque el cupón...  
que sí, te lo has creído tú.

Palabras que no se pierden, ¡eie!  
y no se perdió...  
Yo estaba viendo la tele todo embolillado,  
y me despertó de mi letargo una canción,  
resulta que era Chambao.

#### Te la creó tú [VERSIÓN ORIGINAL]

Yo no entiendo de colores,  
ni de valores de bolsa,  
ni de fondos de pensiones,  
que a mí me tira otra cosa.

Tan solo, tan solo sé lo que siento  
nadie lo puede negar  
el uno me vale un ciento  
si lo puedo comprobar  
y lo quiero comprobar...

Muchas palabras se pierden  
en la ciénaga del limbo  
si el propósito no es puro (puro ni "na")  
y la conciencia es camino  
"tuvakabamá, mu ma..."

Muchas palabras se pierden  
en la ciénaga del limbo  
si el propósito no es puro (puro ni "na")  
y la conciencia es camino  
"tuvakabamá, mu ma..."

Tu y tú, si tú, lo tendrás "to" pensao  
la familia y el trabajo  
el plan de jubilación  
lo tienes "to controlao",  
te la creó tú,  
que sí, te la creó tú.

Y tú crees que la solución  
de que "sarregle to"

es que te toque el cupón...  
que sí, te la creíó tú.

Palabras que no se pierden, ¡eie!  
y no se perdió...  
Yo estaba viendo la tele "to embolillao"  
y me despertó de mi letargo una canción,  
resulta que era Chambao.

- ❖ Cuadro expositivo sobre algunos rasgos coloquiales y populares del español (proyección o plasmación en pizarra para facilitar la explicación del profesor)

Algunos rasgos coloquiales y populares del español		
Pérdida de la <i>d</i> en las terminaciones en <i>-ado</i> .	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>compra<u>o</u></i> = 'comprado'</li> <li>• <i>sal<u>a</u>o</i> = 'salado'</li> </ul>	Coloquial
Pérdida de vocales en contacto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>man dicho</i> = 'me han dicho'</li> <li>• <i>men<u>te</u>ro</i> = 'me entero'</li> <li>• <i>que<u>s</u>tá</i> = 'que está'</li> </ul>	Coloquial
Acortamiento de palabras	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>tele</i> = 'televisión'</li> <li>• <i>moto</i> = 'motocicleta'</li> <li>• <i>foto</i> = 'fotografía'</li> <li>(<i>otras muchas</i>)</li> </ul>	Coloquial
Reducción de palabras especialmente frecuentes: <i>para, nada, todo, muy</i> .	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>pa</i> = 'para'</li> <li>• <i>to</i> = 'todo'</li> <li>• <i>na</i> = 'nada'</li> <li>• <i>mu</i> = 'muy'</li> </ul>	Popular
Adición de nuevos sonidos al principio o al final de la palabra	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>am<u>o</u></i> = 'moto'</li> <li>• <i>arra<u>s</u>car</i> = 'rascar'</li> <li>• <i>as<u>í</u>n</i> = 'así'</li> </ul>	Popular
Incorrecciones gramaticales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>ha<u>i</u>ga</i> = 'haya'</li> <li>• <i>fuera ven<u>i</u>do</i> = 'hubiera venido'</li> </ul>	Popular
Empleo frecuente de palabras malsonantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>joder (jo<u>e</u>), hijo de puta, mierda, co<u>ñ</u>o,...</i></li> </ul>	Popular

#### 4. Estereotipos y prejuicios lingüísticos: LA IMAGEN DEL ANDALUZ.

No es nueva la caracterización del andaluz como una persona abierta, alegre, juerguista, graciosa, pero, a su vez, poco instruida y mal situada social y económicamente<sup>26</sup>. Este estereotipo, explotado hasta la saciedad en el cine y la televisión, ofrece una visión no solo parcelada sino cada vez más alejada de la realidad actual<sup>27</sup>. Tanto esta imagen como los prejuicios arraigados en la sociedad

<sup>26</sup> Según un estudio de la Universidad de Granada, en el año 1998, el estereotipo del andaluz incluía los siguientes atributos: *juerguistas, graciosos, abiertos, alegres, exagerados, vivos, serviciales y vagos* (R. Rodríguez y M. C. Moya, 1998: 46). A lo largo del artículo, también se hace referencia a otras percepciones que situarían al andaluz como un grupo de inferior estatus en relación con otros estereotipos más afortunados, entre ellas un «menor desarrollo industrial, una base económica fundamentalmente agrícola, un alto índice de desempleo o un nivel de vida bajo» (ibídem: 29).

<sup>27</sup> Nos referimos, fundamentalmente, al grado de instrucción de la comunidad andaluza; ya que, la masa analfabeta hace un siglo constituía el 70% de la población, mientras que en el

respecto a la forma de hablar en Andalucía, han favorecido tanto el anquilosamiento de la figura del andaluz en determinados papeles como el reflejo de un habla pobre, alejada de la ejemplaridad lingüística, donde los rasgos propiamente diatópicos se confunden y salpican con incorrecciones gramaticales y una evidente precariedad léxica. Con el propósito de que el estudiante de ELE identifique esta estereotipia y supere ciertos prejuicios lingüísticos proponemos las actividades que aparecen a continuación.

#### 4.1 Identificando estereotipos. Televisión e imagen del andaluz.

El estereotipo surge en sociedad y precisamente por esto es relevante. Su mantenimiento no necesita de la experiencia directa del individuo con la comunidad a la que otorga determinados atributos, ya que su transmisión es social. En consecuencia, los estereotipos pueden convertirse en una especie de norma «aceptada pasivamente sin una reflexión crítica y generadora de posibles acciones colectivas» (R. Rodríguez y M. C. Moya, 1998: 28). Estas imágenes, al ser producto de las relaciones intergrupales, se perfilan como mecanismos al servicio de cada grupo, de manera que «la estereotipia puede servir para mantener la posición que ocupan los grupos de alto *status*» quienes defenderán determinados estereotipos de aquellos grupos de inferior estatus para reafirmar su posición (ibídem). Los atributos que conforman el estereotipo andaluz (véase la nota 25) revelan un cierto estatus de inferioridad en relación con otros grupos, en cuanto nuestra sociedad suele valorar en menor medida los calificativos *alegre* o *abierto*, frente a otros como *trabajador* o *intelectual* (ibídem: 29). En la imagen del andaluz se ensalza su competencia social, pero no la intelectual, de modo que la mayoría de sus atributos no son *favorables-al-yo* sino *favorables-a-los-otros* (ibídem: 46, apud Leyens, Yzerbyt y Schadron, 1994). En consecuencia, este estereotipo moderadamente negativo, deberá ser identificado por el alumno como un cliché superficial que, unido a la caracterización lingüística de los personajes televisivos, ofrece una imagen sesgada y, en ocasiones, únicamente representativa del estrato sociocultural más bajo y de aquellos sectores más desfavorecidos de la comunidad andaluza.

- Objetivos:
  - Identificar la imagen estereotipada del andaluz.
  - Contrastar la imagen ofrecida en ciertos programas televisivos con la imagen percibida por los alumnos según su experiencia.
- Desarrollo:
  - Sondearemos al alumnado acerca de la imagen que poseen de los andaluces. Podremos utilizar la lluvia de ideas para una rápida aportación de calificativos que definan al andaluz de modo general.
  - A continuación, repartiremos el texto sobre el estereotipo del andaluz aparecido en *elmundo.es* (también podremos consultarlo on-line si nos interesa que los estudiantes comprueben que está sacado de un periódico digital real). Antes de la lectura, realizaremos una pequeña contextualización y explicaremos, en caso de que lo desconozcan, qué es el Parlamento Andaluz.
  - Tras la leer el artículo, comentaremos brevemente sus ideas esenciales y proyectaremos la secuencia televisiva seleccionada de una de las series mencionadas en el texto (nuestra elección no tiene por qué ser la definitiva, ya que a través de la Red podrían localizarse

---

año 2007 rondaba el 18%, según datos ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadística. Véase la información que publicaba el diario *abc.es*:

<http://www.abc.es/hemeroteca/historico-09-12-2007/sevilla/Andalucia/el-ine-situa-el-analfabetismo-en-andalucia-en-algo-mas-del-18-1641462949884.html>

escenas de diferentes series). Obviamente, el profesor realizará la contextualización necesaria sobre los personajes y las historias<sup>28</sup>.

- Acabado el visionado, se llevará a cabo una puesta en común sobre los personajes que mantienen el estereotipo. Comentaremos qué rasgos los definen, especialmente todo lo que se relacione con «su bajo nivel cultural» y con los puestos de trabajo que desempeñan, contrastando la imagen plana y poco flexible del estereotipo con la imagen diversa y poliédrica que hayan podido experimentar los estudiantes en su día a día.

- ❖ Enlace al artículo aparecido en *elmundo.es* sobre el estereotipo andaluz y las medidas tomadas por el Parlamento de Andalucía:

<http://www.elmundo.es/elmundo/2005/05/12/comunicacion/1115915958.html>

Jueves, 12 de mayo de 2005

### **LAMENTA EL ESTEREOTIPO DE 'BAJO NIVEL CULTURAL'**

**El Parlamento andaluz rechaza la 'ridiculización' a la que la televisión somete a sus paisanos**

SEVILLA.- El Parlamento de Andalucía ha respaldado por unanimidad una iniciativa contra la "ridiculización" de los andaluces en las series de televisión en la que se insta a la Junta a que haga campañas que refuercen la imagen en positivo de los ciudadanos de la región.

El parlamentario del Partido Andalucista por Cádiz Antonio Moreno presentó una proposición no de ley para rechazar "el rol y el estereotipo negativo" que asignan a los andaluces y andaluzas los guionistas de reconocidas series de televisión.

En un comunicado, el parlamentario andalucista sostiene que en una mayoría de series de televisión, como "Aquí no hay quien viva", "Los Serrano", "Ana y los siete", "Mis adorables vecinos" o "Médico de familia", "los andaluces estamos siendo estereotipados, ridiculizados y exagerados por nuestra rica forma de hablar".

Asimismo, señaló que "lo que preocupa no es el acento andaluz, sino la forma de hablar que los guionistas asignan a los personajes andaluces, incidiendo en un bajo nivel cultural y en continuas incorrecciones gramaticales con las que tratan de conseguir un gag humorístico basado en las faltas de los andaluces".

El parlamentario andalucista insiste en que "ya está bien del injusto trato dado a los andaluces y andaluzas en la televisión" y argumenta que con su iniciativa "se trata de romper una lanza contra estos estereotipos y denunciar la falta de imaginación de muchos productores de series basadas en el chiste fácil".

Moreno destaca que Andalucía "lleva exportando cultura y ciencia al mundo entero desde hace tres mil años", mientras algunas series "perpetúan la imagen negativa de los andaluces, que a su vez se convierten en consumidores de un rol

---

<sup>28</sup> En este caso, no aportamos información sobre personajes e historias al tratarse de una serie de amplia y reiterada difusión nacional.

que otros le otorgan como pueblo".

"No es posible observar personajes de origen andaluz que sean profesores, políticos, empresarios, universitarios o cualquier otra profesión cualificada", añade.

- ❖ Enlace para la tarea 4.1. Fragmento de la serie *Aquí no hay quien viva*: <http://www.youtube.com/watch?v=ZWdJojV7HWc> [Emilio, el portero, en el restaurante]

## 4.2 Superando prejuicios lingüísticos.

Como expusimos en la introducción de la unidad, el prejuicio lingüístico no es más que un juicio de valor sobre una lengua o sobre una variedad que se apoya generalmente en la ignorancia, en un sentimiento de diferencia y en una imagen estereotipada del hablante. Durante mucho tiempo, el andaluz ha sido identificado como una forma de hablar poco culta, como un español vulgar, un español hablado fruto de una comunidad poco instruida. Con las actividades que siguen, pretendemos superar esa manida igualdad y adentrar someramente al alumno en la rica cultura andaluza.

### 4.2.1 Entrevista de Iñaki Gabilondo a Felipe González.

Veinticinco años después de su primera elección como presidente, Felipe González es entrevistado por el periodista Iñaki Gabilondo. Aprovechamos este vídeo para acercarnos a la forma de hablar de un andaluz que ha sido uno de los políticos de mayor importancia en nuestro país.

- Objetivos:
  - Romper la ecuación, mantenida en el ideario popular, *andaluz = español poco culto, vulgar*.
  - Vincular el español hablado en Andalucía con situaciones e intercambios comunicativos fuera del ámbito familiar.
- Desarrollo:
  - Se debe partir de una necesaria contextualización del alumnado mediante un sondeo previo que nos garantice que conocen al personaje o, en caso contrario, aportando los datos necesarios sobre el mismo y el momento en el que se realiza la entrevista.
  - En un segundo momento procederemos a la proyección de la entrevista. Previamente a su visualización, se advertirá al alumno que no es necesario que la comprendan en su totalidad (debido al empleo de terminología específica que pueden no conocer), pero se les instará a que atiendan tanto a los rasgos de la modalidad andaluza frente a los de la norma nortea como al léxico empleado y a los temas tratados en ella. La entrevista deberá proyectarse al menos en dos ocasiones: una para que se familiaricen con la forma de hablar de los protagonistas y una segunda para profundizar en la misma.
  - La tarea posterior a la visualización se centrará en los objetivos fundamentales de esta parte de la unidad. Para ello, se formularán cuestiones que orienten al aprendiz hacia la ruptura de la ecuación popular antes citada y hacia el reconocimiento del empleo de esta variedad en situaciones alejadas de un entorno familiar e inmediato al hablante. Algunas de las cuestiones que podríamos formular serían:
    - ¿Notas diferencias entre la forma de hablar del periodista y de Felipe González?

- ¿Has identificado rasgos andaluces en el discurso del ex presidente? ¿Cuáles? ¿Cómo están considerados estos rasgos dentro del andaluz? ¿Son rasgos prestigiosos o no prestigiosos?
  - El diálogo, ¿se desarrolla en un ámbito formal o informal?
  - ¿Usan un vocabulario familiar o específico? ¿Podrías poner ejemplos?
  - Después de escuchar la entrevista, ¿cómo catalogarías a Felipe González? ¿Cómo una persona con formación (culta) o sin formación (inculta)?
  - ¿Qué diferencias encuentras entre la imagen del andaluz que ofrece el ex presidente y la imagen que ofrecía la serie de televisión de la actividad anterior?
- Dependiendo del número de alumnos, las cuestiones podrán formularse al grupo por entero o bien plantear la tarea como una actividad por parejas en la que se favorezca una posterior puesta en común. En cualquier caso se propiciará la expresión oral y el intercambio de ideas entre los alumnos, siempre de manera guiada por el profesor para lograr la consecución de los objetivos.

- ❖ Enlace para la tarea 4.2.1. Entrevista de Iñaki Gabilondo al ex presidente Felipe González en la cadena Cuatro:  
<http://www.youtube.com/watch?v=KORwwfnogZQ>

#### 4.2.2 Personajes que hablan y personajes que hablaron andaluz. El andaluz y la cultura.

Tras escuchar la entrevista previa, la unidad alcanza el momento adecuado para actualizar los conocimientos de los aprendices sobre personajes andaluces que hayan influido en el ámbito cultural.

- Objetivos:
    - Reafirmar la vinculación entre la comunidad andaluza y el mundo de la cultura.
    - Ampliar el horizonte de expectativas del estudiante respecto a la cultura andaluza.
    - Romper la ecuación simplista: *cultura andaluza = flamenco y toros*.
  - Desarrollo:
    - Tomando como pretexto la tarea anterior se sondeará a los estudiantes acerca de sus conocimientos sobre el mundo de la cultura en Andalucía. Podremos preguntarles si conocen otros andaluces que hayan sido importantes para España y para el mundo. Se realizará un breve intercambio de ideas previo a la actividad.
    - Aprovechando las facilidades que nos brinda Internet, remitiremos a los alumnos a la página que proponemos más abajo. Les pediremos que escaneen la información que el enlace seleccionado les ofrece y que elijan un personaje que desconozcan para resumir brevemente su aportación al mundo de la cultura.
    - Se realizará una breve exposición por parte de cada estudiante como práctica oral.
- ❖ Enlace para la tarea 4.2.2. Página del portal *andalucía.com* donde se enumeran personajes célebres:  
<http://www.esp.andalucia.com/sociedad/personajes/famosos.htm>

#### 4.2.3 El andaluz visto desde Andalucía. Andalucía: mitos y tópicos.

A modo de resumen, se proyectará un documental que reúne opiniones de lingüistas, artistas y de personas de la calle acerca del habla andaluza.

- Objetivos:
  - Aproximarse a la visión que los andaluces tienen de su forma de hablar.
  - Contrastar los puntos de vista de expertos, artistas y personas de a pie.
- Desarrollo:
  - Ubicaremos la actividad preguntando al alumno sobre la imagen que los andaluces tienen sobre ellos mismos y su forma de hablar.
  - Tras una breve contextualización acerca del vídeo que se les va a proyectar, procederemos al visionado del documental.
  - Una vez visto el documental, centraremos la atención hacia aquellos aspectos que consideremos más interesantes formulando preguntas sobre el contenido. Estas cuestiones se orientarán hacia el establecimiento de conclusiones que pretendemos alcanzar en la última tarea de la propuesta.

- ❖ Enlace para la tarea 4.2.3. Documental emitido por Canal Sur 2 Andalucía durante el año 2008 acerca del habla andaluza. En él participa el especialista Miguel Roperó, antiguo profesor titular de la Universidad de Sevilla, y diversos personajes del mundo de la cultura como Pilar Távora y Concha Távora:  
<http://www.webislam.com/?idv=1601>

#### 5. Comprobación de conocimientos adquiridos: Y AHORA, ¿QUÉ PIENSAS?

Para ofrecer al alumno una visión global del proceso de aprendizaje, cerramos esta unidad comprobando los conocimientos generales asimilados mediante la nueva realización del cuestionario inicial. Así, los estudiantes podrán observar si han modificado ciertos puntos de vista en su percepción del andaluz y se facilitará un intercambio de opiniones sobre la imagen que poseían del español hablado en Andalucía y la que ahora han adquirido.

- Objetivos:
  - Comprobar conocimientos adquiridos.
  - Ofrecer una visión holística del proceso de aprendizaje.
  - Reflexionar sobre los nuevos puntos de vista que se han alcanzado contrastándolos con los anteriores.
  - Favorecer el diálogo y el establecimiento de conclusiones.
- Desarrollo:
  - Preguntaremos a los alumnos si creen haber modificado puntos de vista sobre el andaluz. Les comentaremos que, para comprobar el grado de éxito del proceso de aprendizaje, será interesante volver realizar el cuestionario inicial.
  - Realización del cuestionario y comparación con las respuestas que dieron al inicio.
  - Para cerrar la unidad, se abrirá un debate en el que se reflexione sobre sus ideas previas y sobre la nueva imagen que se les ha mostrado de esta variedad geográfica y de sus hablantes.

[Última comprobación de los enlaces: 15 de febrero de 2010]

## Bibliografía

- BRIZ, A. (2005): *El español coloquial: situación y uso*, Arco Libros, Madrid.
- CARBONERO CANO, P. (1985): «Aspectos sociolingüísticos sobre la nivelación en el español meridional», en *Revista de Filología Románica*, nº 3, Editorial de la Universidad Complutense de Madrid, págs. 77-84.
- CARBONERO CANO, P. (2004): «Repercusiones de la sociolingüística andaluza en la didáctica de la lengua», en *Cauce: Revista de Filología y su didáctica*, nº 27, págs. 35-48.
- CONSEJO DE EUROPA, (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, MEC / Anaya.
- COSERIU, E. (1981a): *Lecciones de lingüística general*, Gredos, Madrid.
- COSERIU, E. (1981b): «La socio y la etnolingüística », en *Anuario de Letras*, XIX, México, págs. 5-30.
- DE COS RUIZ, F. J. (2006): «Las variedades lingüísticas en la enseñanza de E/LE: Aplicación a la modalidad oral andaluza», en *redELE: revista electrónica de didáctica ELE*, nº 6.  
[<http://www.educacion.es/redele/revista6/FJavierdeCos.pdf>]
- DE LA TORRE GARCÍA, M. (2004): «Terminología lingüística en los manuales de español como lengua extranjera. Las variedades diatópicas del español y sus denominaciones», en S. Ruhstaller y F. L. Bergillos (coords.), *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edinumen – Universidad Pablo de Olavide (Sevilla), págs. 155-167.
- DEMONTE BARRETO, V. (2003): «Lengua estándar, norma y normas en la difusión actual de la lengua española», en *Circunstancia: revista de ciencias sociales del Instituto de Investigación Ortega y Gasset*, nº 1.  
[[http://www.ortegaygasset.edu/contenidos.asp?id\\_d=394](http://www.ortegaygasset.edu/contenidos.asp?id_d=394)]
- GARCÍA GODOY, M. T. (2001): «La variación lingüística y la enseñanza del español como lengua extranjera: algunas propuestas didácticas», en D. Estébanez Calderón (ed.), *El hispanismo en la República Checa II*, Praga, Univerzita Karlova – Dirección General de Relaciones Culturales y Científicas del Ministerio de Asuntos Exteriores de España, págs. 13-28.
- GARCÍA PLATERO, J. M. (1999): «La modalidad lingüística en la enseñanza del español como lengua extranjera», en M. Franco et al. (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera, Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Cádiz 22-25 de septiembre de 1999, págs. 309-315.
- GÓMEZ CABRALES, M. y GUTIÉRREZ RIVERO, A. (2000): «¿Qué español enseñamos en Andalucía? Un caso concreto: Cádiz», en M. A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (eds.), *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del XI Congreso Internacional ASELE*, Zaragoza 13-16 de septiembre de 2000, págs. 375-381.
- GÓMEZ TORREGO, L. (2006): *Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español actual*, tomos I y II, Arco Libros, Madrid.
- GONZÁLEZ GALIANA, R. (1999): «La construcción de estereotipos andaluces por los medios», en *Comunicar: revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, nº 12, Huelva, Grupo Comunicar, págs. 101-106.
- GRANDE ALIJA, F. J. (2000): «La diversidad del español a través de los manuales del E/LE. ¿Qué lengua enseñan?», en M. A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (eds.), *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la*

- enseñanza del español a extranjeros, Actas del XI Congreso Internacional ASELE, Zaragoza 13-16 de septiembre de 2000, págs. 393-401.*
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, R. (1999): *El andaluz*, Cuadernos de Lengua Española, Arco-Libros, Madrid.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. (2000): «Norma y variación lingüísticas en la enseñanza de E/LE», en M. A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (eds.), *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del XI Congreso Internacional ASELE, Zaragoza 13-16 de septiembre de 2000, págs. 7-11.*
- MORILLO-VELARDE PÉREZ, R. (2003): «Imagen estereotípica, imagen geográfica e imagen estadística del andaluz», en C. L. Reina Reina (ed.), *II Jornadas sobre el habla andaluza: El español hablado en Andalucía*, Estepa 21-23 de febrero de 2002, Sevilla, págs. 107-137.
- NARBONA JIMÉNEZ, A.; CANO AGUILAR R. y MORILLO VELARDE-PÉREZ, R. (1998): *El español hablado en Andalucía*, Barcelona, Ariel.
- PASCUAL RODRIGUEZ, J. A. y PRIETO DE LOS MOZOS, E. (1998): «Sobre el estándar y la norma», en C. Kent y M. D. de la Calle (eds.), *Visiones Salmantinas (1898/1998)*, Salamanca, Universidad de Salamanca – Ohio Wesleylan University, págs. 63-89.
- PORROCHE BALLESTEROS, M. (1990): «La variedad coloquial como objeto de estudio en las clases de español como lengua extranjera», en R. Fente Gómez et al. (eds.) *El español como lengua extranjera: aspectos generales, Actas del I Congreso Nacional de ASELE, Granada 29 de noviembre – 2 de diciembre de 1989, págs. 255-264.*
- RODRÍGUEZ BAILÓN, R. y MOYA MORALES, M. C. (1998): «España vista desde Andalucía. Estereotipos e identidad», en *Psicología Política*, nº 16, Valencia, Promolibro, págs. 27-48.
- TUSÓN VALLS, J. (1996): *Los prejuicios lingüísticos*, Barcelona, Octaedro.

# Eficacia didáctica de la nomenclatura de los tiempos del pasado en la adquisición de ELE en aprendices italófonos

Salvatore Musto

Università degli Studi di Napoli FEDERICO II (Italia)

[salvatoremusto@hotmail.com](mailto:salvatoremusto@hotmail.com)

Doctor en Lingüística Española por la Universidad de Palermo. Máster en Lingüística Aplicada por la Universidad de Nápoles "Federico II" y Paris VIII.

Profesor de *Lengua y Lingüística española* en la Universidad de Nápoles "Federico II"

**Resumen:** Las gramáticas tradicionales presentan una nomenclatura del sistema verbal a menudo obsoleta que confunde y extravía a los que creen a su "rendimiento" descriptivo o explicativo. El problema adquiere un peso mayor cuando se trata de aprender el sistema verbal de una lengua extranjera en contextos de aprendizaje guiado, ya que se crean superposiciones impropias que sólo originan una mayor confusión. El presente trabajo investiga sobre las causas de dicha discrepancia y defiende la idea de que se debería entender la gramática como adquisición de la capacidad del individuo de representar significados y no como memorización de definiciones y reglas que no siendo fácilmente interpretables resultan vacías para el aprendiz.

Cuando se le pregunta a un hablante nativo cuál es la diferencia entre una forma verbal y otra, antes de recurrir a la representación mental de dicho fenómeno lingüístico, se abandona a la sugestión de las definiciones que las etiquetas le evocan: en el caso específico del italiano, por ejemplo, si se le pregunta a un italófono cuál es la diferencia

entre *Passato Prossimo* y *Passato Remoto* no dudará en afirmar que el primero indica un evento más 'próximo' al presente, a diferencia del segundo que indica uno más 'remoto'. Al mismo tiempo, no vacilará en aceptar como equivalentes enunciados en los que se usan las dos formas verbales en un mismo contexto<sup>1</sup>.

Tal confusión nace de la justificada pretensión de leer en ese 'próximo' o 'remoto' una distinción que en realidad, al menos en italiano, es de carácter discursivo más que temporal. Si a esta definición se le añade la de *Imperfetto*<sup>2</sup>, la situación deriva hacia un extenuante intento de definir diferencias usando categorías 'interpretativas' de bajo rendimiento explicativo.

El problema de la nomenclatura verbal de una lengua adquiere un peso mayor cuando se trata de aprender el sistema verbal de una lengua extranjera en contextos de aprendizaje guiado, sobre todo si se trata de una lengua afin a la propia, ya que se tiende inevitablemente a aplicar a la lengua extranjera las definiciones aprendidas en la lengua materna y a crear superposiciones que pueden resultar impropias y originar una mayor confusión<sup>3</sup>. Un ejemplo representativo lo encontramos en los estudiantes italófonos de español, que tienden a fosilizar un uso incorrecto de los tiempos del pasado, incluso en niveles avanzados del aprendizaje, a causa de la coincidencia morfológica entre los dos pretéritos del sistema español y los dos pasados del sistema italiano<sup>4</sup>.

Hay que precisar que la operación que ponen en marcha los aprendices no es sólo un intento de dar relieve a semejanzas o analogías estructurales que en algunos casos son sólo aparentes, sino que se ve favorecida por una didáctica que presenta la gramática como memorización de definiciones vagas e inciertas y de reglas que hay que aplicar de manera mecánica e inconsciente.

El error de fondo, asumido en parte por los postulados de la didáctica de la lengua materna, es pensar que los estudiantes tienen necesidad de sistematizar

---

<sup>1</sup> En muchas variedades del italiano del norte el *passato prossimo* está asumiendo cada vez más los valores propios del *passato remoto*. Aunque en algunas variedades, sobre todo sureñas, el uso del *passato remoto* es todavía muy firme, el hecho de que la forma compuesta sea más empleada atañe a su carácter más versátil. Según algunos lingüistas la contraposición entre el Perfecto Simple y Compuesto en muchas lenguas sería reconducible a una oposición muy similar a la que hay entre artículo determinado e indeterminado, en la que "la forma simple introduce una interpretación determinada, mientras que en la forma Compuesta prevalece el sentido indeterminado" (nuestra traducción de Bertinetto, 1989: 430). La mayor indeterminación del Perfecto Compuesto explicaría de hecho el porqué con el paso del tiempo la oposición entre los dos Perfectos en lenguas como el francés y el italiano se haya ido reduciendo permitiéndole a la forma compuesta sustituir por completo en algunos contextos la forma simple.

<sup>2</sup> En este estudio nos detendremos más en el cotejo entre las formas perfectas del sistema verbal italiano y español; para un repaso histórico y bibliográfico exhaustivo sobre el pretérito imperfecto véase García Fernández, L., Camus Bergareche, B., (2004).

<sup>3</sup> Representativo, aunque en dirección opuesta, es el caso del *present progressive* inglés, identificado por un planteamiento didáctico erróneo con la perífrasis progresiva italiana *stare + gerundio*. De hecho, muchos estudiantes italianos, presumiendo un vacío terminológico en el sistema verbal italiano, traducen la denominación inglesa y designan como *presente progressivo* la perífrasis italiana, aunque todavía no figure de tal manera en ninguna gramática italiana.

<sup>4</sup> El problema reside en que muchas veces los profesores de ELE en Italia muestran la propensión a presentar los pretéritos españoles como exactos correspondientes de los pasados italianos, sin prestar mucha atención al carácter menos versátil del pretérito compuesto español respecto a su homomorfo italiano.

esquemáticamente, más que tomar conciencia de las operaciones subyacentes tanto a la adquisición como a la producción lingüística: es decir, la gramática.

Pero, ¿qué es la gramática? ¿La mera aplicación de reglas y la repetición al infinito de estructuras pre-confeccionadas por alguien, o más bien el resultado de la capacidad humana de relacionar entidades lingüísticas con el fin de crear un número infinito de enunciados?

Adamczewski y Gabilan responderían que una gramática es “el conjunto de operaciones que una lengua pone a nuestra disposición para fabricar enunciados” (traducción nuestra de 1992: 7), es decir una gramática capaz de explicar el *porqué* de tales estructuras, y no solo el *cómo* las usan los hablantes nativos:

Una gramática del *porqué* se dirige a la inteligencia del aprendiz, le permite forjarse las armas que le permitirán resolver cualquier problema de la lengua: en este caso la ambición fundamental es la autonomía del aprendiz (nuestra traducción de *Ibid*).

Pero para llegar a una gramática del *porqué* es necesario hacer un esfuerzo e intentar comprender los fenómenos de la lengua, prestando atención a no confundirlos con lo que Matte Bon llama “mundo extralingüístico”:

La lengua [...] es un sistema de representación. En cuanto tal, tiene sus propias reglas internas de funcionamiento. En el análisis de sus mecanismos se olvida a menudo la dimensión *metalingüística* o *metaenunciativa* y se buscan, en lo extralingüístico, referencias de fenómenos estrictamente lingüísticos, que no tienen nada que ver con el objeto representado, esto es con el mundo extralingüístico (1999: 104).

La gramática de las lenguas a menudo parece codificar menos de lo que se pueda creer si leemos las grandes gramáticas de consulta, y los sistemas son mucho más abstractos y esenciales de lo que solemos pensar. [...] Así, la descripción del sistema no debe temer la abstracción y no puede limitarse a enumerar efectos expresivos (2006: 15).

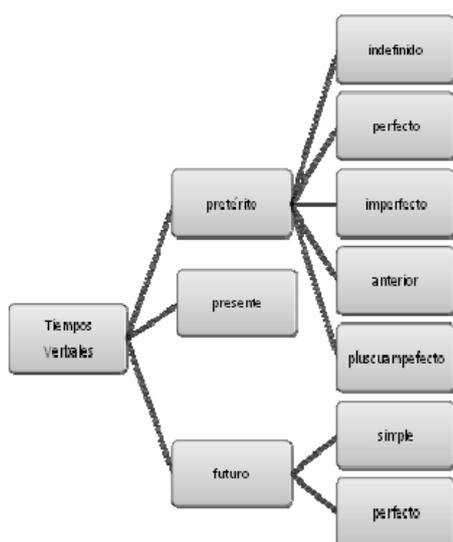
Los efectos expresivos a los que se refiere Matte Bon son las interminables listas que presentan las grandes gramáticas, que a veces en lugar de aclarar y acompañar, confunden y desvían a los gramáticos neófitos y a los que buscan en ellas un instrumento válido para poder aprender y usar una lengua diferente a la propia. Un conjunto de normas a las que se añaden las infinitas excepciones, y a pesar de que, al menos en los prólogos, ninguna gramática se propone como dogmática, el continuo recurso a las interminables listas de reglas y usos, sin dar cuenta del porqué se producen determinados fenómenos, no tiene otro objetivo que el de emitir juicios sobre la gramaticalidad, la conveniencia y la eficacia pragmática de los enunciados.

El metalenguaje desarrolla en este contexto un rol fundamental, porque si bien es cierto que conocemos las cosas por el modo en que se las denomina, esto debería dejar intuir

no solo la pertenencia del gramático que lo usa a una u otra corriente lingüística, sino sobre todo el concepto lingüístico y gramatical que implica:

La metalengua no es una lista de etiquetas que ampliar a nuestra voluntad, sino un instrumento de análisis indispensable para dar cuenta del funcionamiento de la lengua y de la gramática; es, al mismo tiempo, un trampolín útil para alcanzar el dominio efectivo de una lengua [...] (nuestra traducción de Adamczewski, 1992: 23).

En el caso de los tiempos verbales, la cuestión se hace aún más espinosa si tenemos en cuenta la diversidad terminológica usada para denominar estos operadores lingüísticos en las lenguas románicas. En efecto, la terminología relativa a los tiempos verbales nos lleva en algunos casos a la categoría semántica del tiempo, en otros a la categoría del aspecto, en otros en cambio a criterios puramente morfológicos. Tomemos como ejemplo la denominación de los tiempos verbales del indicativo de la *Gramática* de la RAE (1931), ejemplar por la fuerte adhesión a la nomenclatura de tradición española:



**Figura 1. Denominación de los tiempos verbales de indicativo en la *Gramática* de la RAE de 1931**

Como señalábamos poco antes, los ocho tiempos del indicativo se pueden subdividir siguiendo diferentes criterios, según se tenga en cuenta el valor temporal, aspectual, morfológico, etc., tal y como se ejemplifica en la siguiente tabla:

<b>TIEMPO</b>	<b>ASPECTO</b>	<b>MORFOLOGÍA</b>	<b>OTROS</b>
<i>Presente</i>	<i>Perfecto</i>	<i>Simple</i>	<i>Indefinido</i>
<i>Pretérito</i>	<i>Imperfecto</i>	-	<i>Anterior</i>
<i>Futuro</i>	<i>Pluscuamperfecto</i>	-	-

Aunque pueda resultar tautológico, es importante subrayar que las gramáticas de las lenguas románicas, y especialmente la del castellano, han copiado de la tradición latina buena parte de las denominaciones verbales, como se observa claramente en la terminología de las dos primeras columnas, que nos conduce a las palabras latinas *praesens, praeteritum, perfectum, imperfectum, plusquamperfectum*, aunque el paso del latín haya comportado cambios importantes no sólo en el uso sino sobre todo en la concepción de base. A tal propósito, vale la pena recordar que el colocar los eventos respecto al momento de la enunciación no es más que una praxis consolidada sólo en los siglos más recientes: los antiguos tenían una concepción del tiempo diferente de la nuestra, basada en un criterio de duración interna del proceso, por lo que era normal que se clasificaran los sucesos como *perfectum* o *imfectum*, o sea, según su grado de cumplimiento (Gagliardelli, 1999: 189-190).

En tiempos más recientes, al intentar encontrar una definición exhaustiva que pudiera dar cuenta de manera sintética de la complejidad de uso de los tiempos verbales, en la tradición gramatical española se han sucedido numerosos intentos de ‘modernización’ terminológica, como se puede constatar fácilmente en el cuadro sinóptico propuesto por Rojo y Veiga en la *Gramática Descriptiva* (1999), y que proponemos aquí en su versión reducida a los tiempos del pasado de indicativo:

FORMA	BELLO (1847)	GRAE (1931)	GILI GAYA (1943)	ESBOZO (1973)
<i>Canté</i>	pretérito	pretérito indefinido	pretérito perfecto absoluto	pretérito perfecto simple
<i>Cantaba</i>	co-pretérito	pretérito imperfecto	pretérito imperfecto	pretérito imperfecto
<i>He cantado</i>	ante-presente	pretérito perfecto	pretérito perfecto actual	pretérito perfecto compuesto
<i>Había cantado</i>	ante-co-pretérito	pretérito pluscuamperfecto	pretérito pluscuamperfecto	pretérito pluscuamperfecto
<i>Hube cantado</i>	ante-pretérito	pretérito anterior	ante-pretérito	pretérito anterior

Sin embargo ninguno de estos intentos, a excepción de la nomenclatura de Bello, parece haber mantenido coherencia a la hora de aplicar los mismos criterios categoriales.

El etiquetado de la GRAE de 1931 mantiene casi inalterada la propuesta en la edición de 1917, en la que las subdivisiones entre *tiempos simples* y *tiempos compuestos* había

introducido una contraposición de carácter aspectual, advirtiendo en las formas simples una matriz imperfectiva, y en las compuestas una de tipo perfectivo. La única diferencia dentro del sistema estaba representada por el *pretérito indefinido*, llamado así por ser de carácter perfectivo, a pesar de la forma simple en la que se presenta (Brucart i Rigau, 1997: 83). Tal diferencia ha convertido a este tiempo, en directa contraposición al *pretérito perfecto*, en uno de los tiempos cuya etiqueta ha sido puesta en duda numerosa veces por los gramáticos contemporáneos.

Gili Gaya intentó resolver tal contraposición proponiendo una etiqueta de tres términos, en la que el *pretérito perfecto absoluto* se contrapone al *pretérito perfecto actual*, seguido por un intento análogo del Esbozo de la RAE de llamarlos *pretérito perfecto simple* y *pretérito perfecto compuesto*, aunque tales propuestas parecen no haber tenido éxito, ya que todavía hoy algunas gramáticas, y sobre todo manuales de ELE, siguen llamándolos *indefinido* y *perfecto*.

La propuesta más innovadora, al menos según la opinión de algunos lingüistas, resulta la sugerida por Bello en 1847, no solo por la coherencia terminológica basada en tres conceptos básicos de *Coexistencia*, *Anterioridad* y *Posterioridad*, sino sobre todo por haber desambiguado la complicada serie de relaciones entre los numerosos tiempos del pasado de las lenguas románicas.

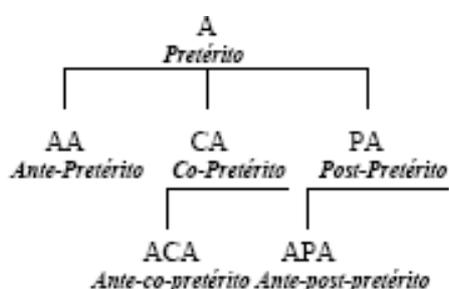


Figura 2. Sección del esquema presentado por Bello en su gramática de 1847

En concreto, resulta de especialmente interesante la distinción entre los tiempos perfectivos del pasado y el imperfecto. Tal como sugieren las etiquetas gramaticales tradicionales, la oposición entre estos tiempos verbales parece residir sobre todo en la contraposición aspectual, mientras que Bello, atribuyendo al *imperfecto* el valor de *co-pretérito* –ya que no se presenta nunca solo sino en relación con otros tiempos del pasado–, invierte la perspectiva y ve entre ellos una relación en lugar de una oposición. De este modo, considerándolo desde la perspectiva de un estudiante italiano que intenta aprender español, las diferentes propuestas citadas hasta ahora no son más que una serie de etiquetas convencionales, que en algún caso coinciden con la nomenclatura verbal igualmente convencional existente en italiano, pero que en ningún caso parecen

responder a la pregunta más frecuente a la que todo profesor de lengua se enfrenta:  
¿por qué?

A manera de ejemplo, consideremos el siguiente enunciado sacado de un ejercicio de *Avance 2* (2003: 66), en el que se pide a los aprendices que completen con las formas verbales apropiadas:

- (1) + Esta mañana, cuando (llegar, nosotros) \_\_\_\_\_ a la estación, el tren ya (irse)  
\_\_\_\_\_  
- ¿Y qué (hacer, vosotros) \_\_\_\_\_?  
+ ¿Qué íbamos a hacer? (Esperar, nosotros) \_\_\_\_\_ el tren de las 14:30.

Un estudiante avisado escribiría respectivamente *hemos llegado, se había ido, habéis hecho, hemos esperado*, porque sabe que el marcador temporal *Esta mañana* prevé el uso del *pretérito perfecto*, respecto al cual, para situar en el tiempo una acción que ha tenido lugar antes y ha sido causa de las acciones expresadas por este tiempo verbal, se usa el *pluscuamperfecto*.

Este estudiante no tendría especial dificultad porque habría recordado y aplicado lo leído en el manual:

Quando contamos historias, unas veces nos referimos a las acciones. Para eso podemos usar el pretérito perfecto si estamos dentro de la unidad de tiempo (ídem: 39).

Quando el hablante está fuera de la unidad de tiempo en lugar del pretérito perfecto usamos el indefinido para las acciones, pero seguimos usando el imperfecto para ambientes, descripción de personas y lugares [...]. La causa de las acciones va en imperfecto, excepto cuando la causa es otra acción [...]. Como ves, las causas pueden expresarse también con el pretérito pluscuamperfecto, pero tienen que expresar una acción anterior a otra pasada [...] (ídem: 65).

Pero, ¿cómo explicarle a otro estudiante menos avisado que no puede usar el *pretérito indefinido* con *esta mañana* y que no puede decir *el tren ya se iba* o *el tren ya se estaba yendo*, si sabemos que bastaría con echar un vistazo al *corpus* de la RAE<sup>5</sup> para demostrar que en español también se podrían usar estos tiempos verbales a pesar de lo que se afirma en su libro de texto? Es más, ¿cómo explicaríamos el imperfecto de la

---

<sup>5</sup>Los siguientes ejemplos sacados del corpus CREA de la RAE bien ejemplifican el hecho de que los hispanohablantes, aunque hablen la variedad peninsular, puedan utilizar indistintamente la forma simple en lugar de la compuesta con marcadores como "esta mañana" según sus necesidades comunicativas:

1. Saludos desde el paseo de la Castellana de Madrid, donde finaliza la Vuelta ciclista a España de mil novecientos noventa y cinco, la última etapa, vigésimo primera, de ciento setenta y un kilómetros, que **comenzó esta mañana** en las instalaciones Fiat, en Alcalá de Henares (Texto oral procedente de España: Vuelta ciclista a España, TVE 1, 24/09/1995).
2. El Papa ha invitado hoy a todos ellos a multiplicar las iniciativas para activar la nueva evangelización de Europa. Juan Pablo Segundo **clausuró esta mañana** la asamblea especial del Sínodo de los obispos en Europa (Texto oral procedente de España: Noticias de televisión, Madrid, 23/12/1991).

expresión “¿*Qué íbamos a hacer?*”, si en este caso no se refiere ni “al ambiente que rodea la acción” ni a la descripción de “las personas, de sus estados de ánimo y de los lugares” (ídem: 39)?

Evidentemente, todo esto denota una gran dificultad por parte de las gramáticas y los manuales para asumir una perspectiva diferente de la tradicional, según la cual en la definición del paradigma verbal participan solo las tres categorías del tiempo, el modo y el aspecto. Viendo los tiempos verbales como acciones terminadas, no terminadas, duraderas, etc., olvidamos que es importante considerar la constitución del paradigma y de la correspondiente nomenclatura desde una perspectiva sobre todo discursiva. Coincidimos con Matte Bon cuando afirma que:

Los tiempos verbales hablan del estatuto que quiere atribuir el emisor a lo que va diciendo y tienen muy poco que ver con las características de las acciones. La prueba más evidente reside en el mero hecho de que una misma acción se pueda expresar lingüísticamente con distintos tiempos verbales según el contexto y las intenciones del hablante (1992, I: VIII-IX).

De hecho, no es poco frecuente que se trate la lengua como si pudiese ser analizada objetivamente al microscopio, olvidando la importancia de las intenciones del hablante en el proceso comunicativo.

Por ejemplo, el paso del código multidimensional, como las imágenes espacio-temporales, al código lineal de la conceptualización lingüística, indica una toma de perspectiva. Así, el mismo esquema visual puede asumir una forma proposicional muy diferente según la perspectiva adquirida por el hablante durante la fase de presentación de la información<sup>6</sup>. Éste puede decidirse por una perspectiva deíctica, en la que es su punto de vista el que determina las relaciones entre las entidades, o una perspectiva intrínseca, en las que las relaciones están condicionadas por la perspectiva de otro referente.

En el caso de la narración, por ejemplo, el hablante puede decidir si elige la perspectiva del agente o del paciente de una acción, o bien de pasar de una perspectiva a la otra dentro de la narración misma, creando a veces interesantes contrastes, necesarios para subrayar un evento respecto a otro.

Observemos los siguientes ejemplos:

(2) [...] **Eravamo** in questa casa bellissima, con un giardino enorme su cui **affacciava** la nostra stanza. **Andavamo** tutti i giorni al mare e **prendevamo** il sole tutta la giornata. Un giorno, però, proprio mentre **eravamo** in spiaggia, **si ruppe** uno dei tubi dell'acqua, che **passava** sul soffitto della nostra stanza. Quando **tornammo** a casa, **trovammo** tutta la stanza allagata e i nostri vestiti fradici. Che cosa **volevate** che **facessimo**, ci **armammo** di buona volontà e così vestiti, ossia in mise da spiaggia, senza nemmeno

---

<sup>6</sup> Véase Levelt (1989).

**poterci fare** una doccia, **andammo** ad un grand hotel di quella zona. Quando **entriamo**, quelli dell'hotel ci **vedono** e **si mettono** a ridere. **Avevamo** addirittura dimenticato di lasciare in casa il salvagente della bambina (Nuestro *corpus*).

- (3) [...] **Recuerdo** que **estabas sentado** en tu despacho, y que **te encontré** guapisimo. De ningún modo **encajabas** con la idea que me **había hecho**. **Supuse** que **me iba a encontrar** a un venerable anciano y, al **verte**, **me costó** un rato **ponerme** en situación para no **quedarme** como una tonta **mirándote** a los ojos. Cuando, escasamente **pasados** diez minutos, **me dijiste** que **contabas** conmigo para **empezar** al día siguiente, **me quedé** estupefacta. En ese momento **me veía** como una cría llena de inseguridades, aún las **sigo teniendo**, y tú **vas**, y sin apenas saber nada de mí, **me dices** que soy la mejor para ese trabajo y **me contratas**. No **te puedes hacer** una idea del impacto que **tuvo** en mí (Giner, 2006: 178).

En los dos ejemplos anteriores resulta claro que el hablante, tanto en el texto italiano como en el español, pasa de un tiempo verbal al otro para crear los contrastes necesarios para dar relevancia a una imagen mental respecto a otra, expresada en un tiempo diferente. Tras haber creado, en un primer momento, el fondo sobre el que más tarde pondrá de relieve la trama, el hablante siente la necesidad de otro cambio de tiempo verbal para poder crear un ulterior contraste. En el primer paso es el imperfecto el que crea el fondo en contraste con la trama, resaltada mediante el uso del indefinido. En el segundo, en cambio, es el contraste entre indefinido y presente el que crea una nueva relación fondo/trama<sup>7</sup>.



**Figura 3. Contraste entre los dos pretéritos y el presente de los ejemplos 2 y 3**

<sup>7</sup> Dicha aserción no quiere contravenir la definición clásica de trama y fondo que desde la Gestalt llega hasta Hopper y Reinhart -según la cual la trama está constituida por los eventos pertenecientes a la estructura principal del relato, mientras que el fondo por los elementos complementarios sin los cuales la narración sería en todo caso completa (cf. Klein e von Stutterheim, 1989; 1991), sino afirmar simplemente que en este caso el enunciador, empleando el presente de indicativo, realiza un desplazamiento de la trama, expresada a través del *remoto* y del indefinido, a un segundo plano.

El paso de un tiempo verbal al otro funciona como un zoom sobre algunas partes del relato, intentando evocar en el interlocutor una imagen mental, primero general – haciendo referencia a elementos pertenecientes al saber compartido–, más tarde detallada –desviando la atención hacia los detalles que constituyen la información nueva a transmitir.

No es casual, pues, que Matte Bon llame a los tres tiempos verbales usados en nuestros dos ejemplos INFORMATIVOS, porque respecto a otras formas verbales éstas informan, y que llame al imperfecto ADQUIRIDO porque “se trata [...] de cierto elemento pasado cuya función es señalar que el predicado pertenece ya al mundo de lo que damos por asimilado” (1992, I: 4).

Resumiendo, no es el valor descriptivo o narrativo de los tiempos del pasado lo que determina el carácter del texto, ya que también podríamos usar otros tiempos verbales para esta finalidad, sino la intención comunicativa del hablante que a priori decide si quiere describir, narrar o argumentar, combinando toda una serie de operadores lingüísticos puestos a su disposición por el sistema en el que decide producir los enunciados.

Con esto se intenta afirmar, haciendo referencia a lo que Adamczewski afirma para la gramática, que una didáctica eficaz es aquella que tiende a la inteligibilidad del sistema, a su *porqué* y no solo al *cómo* se usa. Si queremos que el aprendizaje del castellano llegue a ser, también para un contexto guiado, una adquisición duradera, es nuestra obligación hacer que el aprendiz sea capaz de reflexionar ‘autónomamente’ sobre los procesos constituyentes del sistema, gracias también a la ayuda de una nomenclatura de alto rendimiento explicativo.

Y a las afirmaciones de Bertinetto (1986) y de Gili Gaya (1969), según los cuales: “ninguna etiqueta puede expresar todos los matices de significado de una forma verbal, a menos que no sea excesivamente larga y, por tanto, prácticamente inservible” (Gili Gaya, 1969: §117), replicamos que hasta cuando no se tenga en cuenta de manera imprescindible el papel central llevado a cabo por el enunciador en el proceso de producción, será imposible reconocer a los diferentes operadores lingüísticos un valor absoluto dentro del sistema.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adamczewski, Henri, Gabilan, Jean-Pierre, 1992, *Les clés de la grammaire anglaise*, Paris, Armand Colin.
- Moreno, Concha, 2003, *Avance 2. Curso de español. Nivel Intermedio-Avanzado*, Madrid, SGEL.
- Bello, Andrés, 1988 (1847), *Gramática de la Lengua Castellana destinada al uso de los americanos, con las notas de Rufino José Cuervo*, estudio y edición de Ramón Trujillo, Madrid, ArcoLibros.
- Bertinetto, Pier Marco, 1986, *Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano*, Firenze, Accademia della Crusca.
- Brucart, Josep M., Rigau, Gemma, 1997, *Els temps verbals en espanyol i en català: sistemàtica i terminologia*. "Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura", 7 : 81-100.
- Gagliardelli, Giancarlo, 1999, *Elementi di grammatica enunciativa della lingua inglese*, Bologna, Clueb.
- García Fernández, Luís, Camus Bergareche, Bruno, eds., 2004, *El pretérito imperfecto*, Madrid, Gredos.
- Gili Gaya, Samuel, 1969, *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona, Bibliograf.
- Giner, Gonzalo, 2006, *La cuarta alianza*, Madrid, Plaza & Janés.
- Klein, Wolfgang, von Stutterheim, Christiane, 1989, "Referential movement in descriptive and narrative discourse", en Dietrich, R., Graumann, C. F., eds., *Language processing in social context*, Amsterdam, Elsevier Science Publishers B.V., 39-76.
- Klein, Wolfgang, von Stutterheim, Christiane, 1991, "Text structure and referential movement", *Sprache und Pragmatik*, 22, 1-32.
- Levelt, Willem J. M., 1989, *Speaking: from intention to articulation*, Cambridge Massachusetts, MIT Press.
- Matte Bon, Francisco, 1992, *Gramática comunicativa del español, vol. 1*, Madrid, Edelsa.
- Matte Bon, Francisco, 1999, "Lingua, analisi della lingua e bi-logica", en Bria, Pietro, Oneroso, Fiorangela, eds., *L'inconscio antinomico*, Milano, Franco Angeli, 88-132.
- Matte Bon, Francisco, 2006, "I modi di parlare del futuro in spagnolo: dal sistema codificato alle interpretazioni contestuali", en Schena, Leandro, Prette, Chiara, Vecchiato, Sara, eds., *Gli insegnamenti linguistici dell'aerea economico-giuridica in Europa. Il concetto di futurità nella codificazione linguistica*, Milano, Egea, 255-304.
- Pérez Saldanya, Manuel, 2000, *Del «perfect» a l'«indefinit» (i viceversa). El nom dels temps verbals i altres problemes terminològics relacionats amb les categories*

*gramaticals dels verb*, en Masià Guilà, J., Sola, J., (Eds.) "La terminologia lingüística en el esenyament secundari. Propostes pràctiques.", Barcelona, GRAÒ: 91-119.

RAE, 1931, *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.

RAE, 1973, *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.

RAE: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. <<http://www.rae.es>> [27/05/2007]

Rojo, Guillermo, Veiga, Alexandre, 1999, "El tiempo verbal. Los tiempos simples", en Bosque, Ignacio, Demonte, Violeta (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 2, Madrid, Espasa-Calpe: 2.867-2.935.

# La adquisición de la lengua extranjera española por estudiantes filipinos: análisis descriptivo y explicativo de la interlengua<sup>1</sup>

DAVID SÁNCHEZ JIMÉNEZ  
Universidad de Filipinas

David Sánchez Jiménez es licenciado en Filología Hispánica en 2001 por la Universidad de Salamanca, donde realizó el “Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera” en 2002-2004. En la actualidad reside en Filipinas, donde trabaja como lector de español en la Universidad de Filipinas, y cursa el doctorado en “Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera” en la Universidad Antonio de Nebrija.

**Resumen:** El presente artículo hace en su primera parte una breve revisión teórica del Análisis de Errores y del de Interlengua. En la segunda, se realiza un análisis de Interlengua de las producciones oral y escrita de una estudiante filipina de nivel B2 de la Universidad de Filipinas, presentada mediante la división ya clásica de la competencia comunicativa establecida por Canale. En la conclusión, esta interlengua individual se conecta con los trabajos de Análisis de Errores e Interlengua realizados con estudiantes filipinos y de otras nacionalidades

**Palabras clave:** interlengua filipina, análisis de errores, nivel avanzado

## I. INTRODUCCIÓN

El ser humano, en su periplo vital, no es ajeno al error. Cometemos errores en el camino de nuestra vida cuando aprendemos a andar, a hablar, a montar en bici, a nadar, en definitiva, cuando aprendemos. Las lenguas no son una excepción a esta regla y hemos de asumir la necesidad de errar cuando producimos en una lengua extranjera (LE) que estamos adquiriendo. En ese prolongado y laborioso recorrido habrá cada vez más aciertos, e iremos aproximándonos en una trayectoria positiva hacia la adquisición total en la lengua meta que aprendemos. Ese proceso representa lo que Selinker (1972) define como Interlengua.

---

<sup>1</sup> Este artículo fue parcialmente publicado en la revista *Linguae et Litterae*, ANNUS VII, MMIX.

## I. 1. EL ANÁLISIS DE ERRORES

El Análisis de Errores (AE) es una corriente de investigación surgida al inicio de los años 70 del siglo XX que tiene como objetivo el estudio y análisis de los errores cometidos por los aprendientes de segundas lenguas (L2) para descubrir sus causas y conocer las estrategias que utilizan los alumnos en el proceso de aprendizaje (Martín Peris, 2008: *análisis de errores*)<sup>2</sup>. En palabras de su mentor, Pit Corder (1971, ed. Esp. 1992: 71), el Análisis de Errores es una "metodología de la descripción de lo que he llamado dialecto idiosincrásico", cuya finalidad es la de "en primer lugar, explicar qué aprende un alumno y cómo lo aprende cuando estudia una lengua segunda (este es un objetivo teórico); en segundo lugar, el objetivo aplicado de permitir al alumno aprender de modo más eficaz explotando nuestro conocimiento de un dialecto con fines pedagógicos"<sup>3</sup> (pp. 74-75).

Este modelo sustituye al Análisis Contrastivo (AC), por el que se defendía que la *hipótesis de interferencia* era capaz de explicar los errores que se cometían al estudiar una lengua extranjera. Según esta teoría, si existe un elemento en la L2 que no se encuentra en la lengua materna (LM/ L1) del hablante, el aprendiente estará abocado a cometer errores por interferencia de la L1, debido a la dificultad que encontrará en ese aspecto de la lengua objeto (LO), tan distinto de la suya propia. Los defensores del AC pensaban que por medio de la comparación de dos sistemas lingüísticos –la LM y la que se está aprendiendo–, era posible predecir las áreas de dificultad, es decir, los errores (Norrish, 1983: 28).

La consecuencia de la *hipótesis de la interferencia* fue el nacimiento de los métodos basados en las teorías conductivas de Skinner. Los principios conductistas defendían que controlando los hábitos lingüísticos de los aprendientes en las áreas previstas donde se esperaba que se produjeran los errores –vistos por esta escuela como síntomas de fracaso del aprendizaje– se evitarían las desviaciones de la LO.

Sin embargo, los estudios pioneros de Corder (1967, 1971) y Selinker (1972) venían a demostrar que no todos los errores que comete un hablante no nativo se deben únicamente a esta causa, sino también a los procesos creativos que se establecen en la aproximación a una L2. De hecho, que un elemento sea diferente en dos sistemas lingüísticos no implica que haya una dificultad añadida para aprenderlo y, en caso de que exista tal dificultad, no producirá interferencia en todas las ocasiones de uso. No obstante, es cierto que la interferencia es responsable de determinados errores en la L2, aunque esto no sea óbice para admitir, como proponía Corder (1967), que existen otros –los llamados *intringüísticos*– causados por las hipótesis que el aprendiz realiza en su proceso de adquisición de la L2.

Por su parte, el AE trata de describir un estadio de la interlengua del estudiante con el fin de saber cuál es el momento de aprendizaje en el que se encuentra en su progresiva aproximación a la adquisición de una L2 (Fernández, 1997: 263). Es por ello que el docente "debería tener claro cuáles son los errores problemáticos que caracterizan los diversos estadios de interlengua" (Vázquez, 1999: 64-65), con la finalidad de aplicar un tratamiento didáctico apropiado para solucionar las áreas que presentan mayor dificultad en cada nivel de la interlengua.

---

<sup>2</sup> Versión en línea del *Diccionario de términos clave de ELE*. Puede consultarse en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm).

<sup>3</sup> A continuación añade Corder (1971, ed. Esp. 1992: 75) sobre estos dos aspectos que "El segundo depende claramente del primero, ya que no podemos usar *adecuadamente* ninguna de sus oraciones idiosincrásicas para perfeccionar la enseñanza a menos que entendamos cómo y por qué se producen".

## I. 2. EVOLUCIÓN DEL AE

Santos Gargallo (1993) comenta que el Análisis de Errores (AE) nació con unos fines relativamente modestos, como un modelo descriptivo que permitía “predecir y explicar tipologías de errores basadas en taxonomías gramaticales” (77). De ahí, se amplió el espectro de lo gramatical para considerar los errores desde una perspectiva pragmática, así como la gradación de su gravedad en función de su efecto en la comunicación<sup>4</sup>. Pero la mayor contribución del AE es la de haber descubierto que los errores reflejan estrategias universales de aprendizaje, por lo que los errores empezaron a ser observados como un factor positivo, como diagnóstico de las distintas etapas que atraviesa el aprendiente en la adquisición de una L2 (Martín Peris, 2008: Análisis de Errores).

No obstante, y a pesar de trazar una evolución coherente y sistemática, este modelo no está exento de críticas. Una de ellas es la que resalta Brown (2000: 219), la incapacidad del AE para considerar la *estrategia de evitación*. Esto es, la acción del hablante no nativo que decide evitar un sonido, una palabra, una estructura o una categoría del discurso para no cometer una incorrección. Este autor pone de relieve que el AE es permeable a esta frecuente estrategia en el aprendizaje de una L2, pues no la puede detectar y, como consecuencia, ofrece resultados distorsionados en el análisis. El estudio más conocido en este terreno quizás sea el de Schachter (1974), quien comprueba en su investigación que los estudiantes nativos de japonés tendían a evitar las complejas estructuras relativas. Era por este motivo que el número total de errores que hacían en esta estructura estos aprendientes era significativamente inferior a la de un grupo de estudiantes persas, quienes asumían el riesgo y cometían, como consecuencia, numerosos errores en este aspecto gramatical.

Por otro lado, una de las críticas más demoledoras hacia este modelo hace referencia a que el AE refleja exclusivamente una parte de la producción de los aprendientes: aquello en lo que han fallado, ignorando lo que el aprendiente ha realizado correctamente. Esto impide que se pueda ofrecer una perspectiva de análisis global, ya que se excluye del estudio lo que el aprendiz ha producido siguiendo las normas de la lengua meta. Como señalan Schachter y Celce-Murcia (cit. en Alba Quiñones, 2009: 14):

Al centrarse exclusivamente en los errores, los investigadores negaron el acceso a la totalidad de la situación. Estudiaban lo que los aprendices hacían mal pero no lo que hacían bien. Además, muchas veces resultaba difícil, si no imposible, encontrar un único origen a cada error.

En su conjunto, estas críticas son las que han llevado a algunos autores a afirmar que el AE es una metodología que “ha caído en desgracia” (Larsen-Freeman y Long, 1994: 64). Para remediar estas faltas, surgirán en los años 80 –y en una progresión continua que toma como base el AE– los estudios de la Interlengua focalizados en el estudio de la competencia comunicativa del hablante no nativo (*vid.* § I. 5).

---

<sup>4</sup> Burt y Kiparsky (1972) hacen una distinción entre errores *locales*, para referirse a los que son más leves y no interrumpen la comunicación y *globales*, o graves, que sí la interrumpen.

### I. 3. ESTUDIOS DE AE EN LENGUA ESPAÑOLA

Los primeros estudios de AE aparecen al inicio de la última década del siglo pasado, en 1989 –publicada por primera vez en 1991– la tesis doctoral de Graciela Vázquez *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*, a la que siguen en 1991 –versión parcial publicada en 1997– la tesis de Sonsoles Fernández *Interlengua y Análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera* y la de Isabel Santos Gargallo de 1992, *La enseñanza de segundas lenguas. Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua nativa es el serbo-croata*. En las dos décadas siguientes se han sucedido los estudios de este tipo con aprendientes de diferente LM, en forma de memorias de maestría, tesinas, trabajos de investigación y tesis de doctorado, bajo el patrocinio de las distintas universidades españolas. Algunas de ellas han sido publicadas, como los ejemplos que se citan a continuación: las tesis de Torijano Pérez (2002), de Sánchez Iglesias (2004), Fernández Jodar (2006) o Alba Quiñones (2008) y las memorias de máster de Rodríguez Paniagua (2001), Sánchez Jiménez (2006) o Mohd Hayas (2006).

En cuanto a los AE llevados a cabo con estudiantes filipinos, destacan dos memorias de máster, la de Morta Enderes, *Interlengua y análisis de errores de los estudiantes filipinos en el aprendizaje de español como lengua extranjera*, defendida en Salamanca en 2005, y la de Sánchez Jiménez, publicada en 2006, centrada en el aspecto ortográfico: *Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera*.

### I. 4. CONSIDERACIÓN DEL ERROR

Como comentábamos arriba, en el AC el error se consideraba como síntoma de fracaso del aprendizaje y que, por lo tanto, debía ser evitado a toda costa y erradicado del aula. Esta interpretación cambia radicalmente con el AE, cuando se sitúa como un elemento integral del proceso de aprendizaje hasta convertirse en su objeto de estudio. No obstante, el error informa sobre el proceso de aprendizaje –y sobre el estadio de la interlengua del estudiante– que siguen los aprendientes en la adquisición de una L2, es decir, de lo que ya sabe y de lo que no sabe todavía. Para Chomsky (1965) –refiriéndose a los errores del hablante de una lengua materna– el error es fruto de las hipótesis que el niño establece en la adquisición de la LM e indica su progreso en el aprendizaje de la lengua y los riesgos de producción que asume en la búsqueda de la corrección del experto. En esta misma línea, Norrish (1983) opina que los errores en L2 son producto de la creatividad, es decir, de las hipótesis en la formación de reglas que el aprendiz lleva a cabo cuando se enfrenta a una estructura nueva que nunca antes ha oído en la L2. Esto ocurre especialmente con aprendientes que tienen una reducida exposición a la L2: “Learners who are limited in their opportunities of listening to examples of the target language [...] need to create new utterances, but with limited experience of the target language, they may make mistakes” (Norrish, 1983: 34). Además, desde una perspectiva didáctica, la corrección de los errores de forma inductiva proporciona la evidencia negativa para el descubrimiento de la regla o el concepto correcto.

En su definición del error, Corder (1967) subraya la relevancia de este concepto en el aprendizaje de una L2, pues aporta datos relevantes sobre el sistema de la lengua que está adquiriendo el aprendiente:

First to the teacher, in that they tell him, if he undertakes a systematic analysis, how far towards the goal the learner has progressed and, consequently, what remains for him to learn. Second, they provide to the researcher evidence of how language is learned or acquired, what strategies or procedures the learner is

employing in his discovery of the language. Thirdly [...] they are indispensable to the learner himself, because we can regard the making of errors as a device the learner uses in order to learn (p. 167).

Corder (1967) distingue tres tipos de error a partir de la dicotomía establecida por Chomsky sobre la competencia y la actuación. Denomina *errores* a una desviación sistemática de las producciones esperables en la L2, que sirven para diagnosticar aquellos aspectos de la competencia lingüística que todavía no se han aprendido o no se dominan totalmente. La *equivocación* es una desviación inconsistente en la que se alternan el uso de la forma correcta y la incorrecta, reflejando una inseguridad en la producción. Es un accidente de producción momentáneo y puntual. El *lapsus* se define como una desviación por falta de concentración en la actuación lingüística, un descuido en la producción del hablante.

## I. 5. LA INTERLENGUA

Otra noción íntimamente relacionada con el error y el Análisis de Errores es la de la Interlengua. Corder (1967) fue el primero en hablar de este concepto, al que denominó *competencia transitoria*, aunque fuera Selinker quien acuñara el término *Interlengua* en su artículo fundacional de 1972. Otras formas para nombrarlo han sido las de *dialecto idiosincrásico* (Corder, 1971), *interlenguaje* (James 1971), *sistema aproximativo* (Nemser 1971) y *sistema intermediario* (Porquier, 1975). Esta nomenclatura se refiere al sistema lingüístico interiorizado de una L2 que en cada uno de los estadios sucesivos de su adquisición tiene el hablante extranjero que aprende una nueva lengua. Es una gramática provisional que tiene sus propias reglas, que no coinciden con las de la LO, a la que progresivamente se van acercando y que se redefinen a medida que el aprendiz va incorporando nuevos conocimientos, hecho que producirá una reestructuración en todo el sistema. Hay errores comunes entre los estudiantes de la L2 en un mismo nivel de lengua, por lo que algunos autores se han referido a este concepto con la categoría de dialecto. Es necesario aclarar que esto no implica que todos los estudiantes de un grupo tengan un mismo nivel de interlengua, sino que dependiendo de las estructuras que utilicen y de los procesos cognitivos concretos que activen en su adquisición, en la clase habrá sujetos con diferentes estadios de interlengua, unos más avanzados que otros. Hemos de puntualizar también que la interlengua no es una lengua intermedia, sino que es un sistema complejo interiorizado, constituido por elementos propios –idiosincrásicos de esa interlengua– que contiene, además, elementos de otras lenguas que conoce el estudiante, junto a elementos de la LO que está adquiriendo. Esto significa que el sujeto no aprende todo lo que el docente le enseña, sino que cada estudiante aplica sus propias estrategias de aprendizaje por causas diferentes, entre las cuales también intervienen la habilidad o el despiste (Norrish, 1983: 14-15).

Entre las características más destacadas de este fenómeno se distinguen las de ser sistemática (posee un conjunto coherente de reglas), idiosincrásica (cada estudiante tiene sus propias reglas), variable (está en constante evolución) y permeable al *input* (por lo que va modificándose en sucesivas reestructuraciones); es un sistema evolutivo (que contiene más o menos reglas de la LO según avanza el estudiante), y su desarrollo sigue una ruta previsible.

Con el término Interlengua nos referimos también a un modelo de análisis basado en la psicología cognitiva, que nace como un intento por comprender las estructuras y procesos psicolingüísticos que subyacen al aprendizaje de una lengua. Es la descripción lingüística de las producciones –desde el punto de vista de la competencia comunicativa– que sirve para conocer los problemas más importantes que en cada momento tiene el aprendiz de una lengua extranjera. El objetivo que perseguían los estudios que se realizaban sobre la interlengua era el de analizar y

describir la lengua del estudiante en su totalidad, justo al contrario que el AE, que se fijaba únicamente en la descripción de los errores y de sus causas. A través de estas descripciones resultó posible caracterizar el sistema lingüístico empleado por el aprendiente y hacer hipótesis sobre su proceso de aprendizaje, iniciándose así el estudio de las estrategias de comunicación.

En el AE se juzgaba la competencia del estudiante por los errores que cometía, no por las formas correctas que producía. Norrish (1983) nos recuerda que hemos de considerar tanto lo que sabe como lo que no, se trata de identificar tanto las carencias como los avances en la adquisición: "looking not only at deviations but also at current forms to determine the learner's progress, is that the teacher can gain a clearer overall picture of what the student knows, his transitional competence, and not simply of what mistakes are being made" (p.12).

## I. 6. FOSILIZACIÓN

Advierte Baralo (1999: 23) de que la lengua extranjera nunca se aprende de forma completa y perfecta, debido a que los procesos en la adquisición de segundas lenguas (ASL) no son iguales que los de la L2. En opinión de McLaughlin (1987: 61), es el elemento de la fosilización lo que distingue ambos procesos. Selinker (1972: 215) aporta la siguiente definición:

Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules and subsystems which speakers of a particular NL will tend to keep in their IL relative to a particular TL, no matter what the age of the learner or the amount of explanation and instruction he receives in the TL.

En un artículo panorámico dedicado al tema, Sánchez Iglesias (2006: 37) señala que los dos mayores problemas en relación a la fosilización son la identificación de los errores y su tratamiento. En cuanto al problema de su identificación, Vázquez hacía la distinción entre errores *transitorios* y *permanentes* a la altura de 1999 (p. 42). Estos últimos se corresponderían con los errores fosilizados. Son distintas las visiones encontradas que indican el origen de la fosilización, aunque parece predominar un común acuerdo según el cual la causa primera es la transferencia negativa (*vid.* revisión en Iglesias, 2006: 36-37). La fosilización se caracteriza por aparecer con mayor frecuencia entre los rasgos más idiosincrásicos de la lengua que se está aprendiendo: "los aspectos más difíciles de aprender, y que un no nativo casi nunca llega a dominar, no corresponden a los principios universales comunes a todas las lenguas, sino justamente a los rasgos más idiosincrásicos, más específicos de la lengua objeto"<sup>5</sup> (Baralo, 1999: 30). Selinker (1972) añadía a ésta otras posibles razones: transferencia de instrucción, estrategias de aprendizaje y de comunicación e hipergeneralización de reglas de la LO.

Otros autores ponen el foco en el concepto de *estabilización* de la interlengua para explicar las causas extralingüísticas que producen la fosilización e intentan encontrar por esta vía una solución posible a este fenómeno. Es un hecho bastante habitual que cuando un aprendiente ya ha conseguido el nivel necesario para comunicarse en un contexto de uso determinado en la LO, se relaje su esfuerzo de aprendizaje y su lengua se estabilice, conservando rasgos de niveles anteriores<sup>6</sup> que no se habían conseguido dominar (Baralo, 1999: 50). Bustos

---

<sup>5</sup> El subrayado es mío.

<sup>6</sup> A este respecto, Torijano Pérez (2004, 73) apunta que los errores *locales* suelen pasar desapercibidos - incluso se omiten en función de la comunicación de la lengua- por considerarse efímeros y no interrumpir la comunicación. Por este carácter efímero, se establece una menor atención sobre la forma, lo que causa una mayor frecuencia, repetición y hasta de fosilización del error, especialmente en

Gisbert (2006: 63-66) cita diversos estudios en los que esto sucede. Quizás el más conocido sea el investigado por Long (2003), quien comprobó cómo se había estabilizado la interlengua de una aprendiente japonesa de inglés a lo largo de 16 años de residencia en Hawai. La comparación de dos estadios distintos de lengua entre los que mediaban 10 años, obtuvo como resultado el descubrimiento de elementos fosilizados, como la formación de plurales y de pasados. Esto demuestra cómo con el paso del tiempo, si un hablante no nativo deja de poner su atención en los rasgos formales de la lengua que aprende, los errores permanecen. Aprender una L2 es un proceso constante, que necesita de la actualización consciente y de la monitorización (Krashen, 1977) por parte del estudiante para impedir que se fosilicen los errores y, de este modo, poder seguir avanzando en los distintos estadios de la interlengua. Es por esto que Long (2003) propone el término estabilización como sustituto de fosilización, con el fin de desterrar la idea de inmutabilidad que connota este término y tomar así conciencia de su posible superación.

Otra causa extralingüística que incide en la estabilización de un estado de lengua y en la consecuente fosilización, es el de la falta de interés por aculturizarse del individuo. Schumann (1976) destaca este hecho en un estudio pionero que exploraba la influencia de los factores afectivos en la adquisición de lenguas. Este autor establecía una asociación directa entre la falta de interés por integrarse en la comunidad lingüística de la LO y la fosilización<sup>7</sup>. El estudio analizaba el uso de los verbos auxiliares en las oraciones negativas e interrogativas de Alberto, un inmigrante costarricense que pasó 10 meses en los Estados Unidos sin experimentar progreso alguno en estos aspectos. Los datos cualitativos mostraban que la distancia social entre Alberto y los hablantes nativos producía un distanciamiento de las situaciones de uso de la lengua inglesa y de la práctica de la misma.

De estos estudios se deduce que la falta de motivación por aprender la L2, a diferencia de lo que ocurre con un hablante nativo, es un obstáculo para llegar a niveles altos de dominio de la lengua meta. La fórmula mejor para superar la fosilización es la motivación, la simbiosis de energía y tiempo invertido en el aprendizaje de la segunda lengua, lo que queda suficientemente constatado por el estudio de los hábitos de los buenos aprendices (*vid.* Baralo, 1999: 31 y Sánchez Iglesias, 2006: 47).

En cuanto al tratamiento de estos errores, en contra de las voces que argumentan que el error fosilizado siempre reaparece y queda fuera de la acción del docente, Fernández (1997: 261) hace una recomendación bastante precisa para combatirlos en el aula a partir un trabajo dinámico y focalizado en estos elementos tras, eso sí, haberlos identificado previamente mediante un análisis de Interlengua. Por su parte, Lightbown y Spada (1999: 12) opinan que la *enseñanza libre* provoca la fosilización, por lo que recomiendan la corrección y la instrucción explícita en el aula. Coinciden con Fernández en un tratamiento sistemático y consciente de los errores que huye de las prácticas comunicativas más extremas.

---

aquellos que se cometen en la lengua oral. Estos son habitualmente identificados por el interlocutor - pero no corregidos-para continuar con la fluidez comunicativa en la conversación y no abortar el diálogo.

<sup>7</sup> Baralo (1999) hace una reflexión que enlaza directamente con esta idea, pues propone que el adulto puede conseguir un grado de éxito casi nativo "siempre que se den de forma positiva otras variables importantes, tales como la integración en un grupo social de prestigio para el que aprende, la oportunidad de usar la lengua para intercambios satisfactorios sociales, culturales y/o económicos" (p. 24).

## II. 1. PRESENTACIÓN DEL ANÁLISIS DE LA INTERLENGUA

Los datos que se presentan en este artículo corresponden a la producción oral y escrita de una estudiante filipina de nivel B2 de la Universidad de Filipinas (UP), que estudiaba la especialidad de Español en su cuarto curso de la licenciatura en Lenguas Europeas durante el segundo semestre del año académico 2008-2009 (*vid. apéndice 1 y 2*).

Para este análisis de la Interlengua se ha establecido un Análisis de Errores y un Análisis de las producciones orales y escritas del sujeto de estudio, presentado mediante una división ya clásica de la competencia comunicativa, la establecida por Canale en 1983 en el texto *From communicative competence to communicative language pedagogy*. En otras palabras, esta descripción no sólo analiza la gramática, sino que se lleva a cabo desde un triple modelo, lingüístico, psicolingüístico y sociolingüístico, dando respuesta a la causa de los errores que aparecen en las producciones de la informante y las estrategias y procesos cognitivos de aprendizaje que ésta emplea para adquirir la LE en un contexto formal de aula.

En el presente estudio no se realizará un análisis *cuantitativo* de los datos, por no ser estos generalizables y, por lo tanto, no resultar pertinentes. El análisis *cualitativo* a partir de la descripción de los fenómenos de la interlengua ofrecerá una explicación casuística de los errores, así como ejemplos para ilustrar las observaciones encontradas.

En el estudio se analizan tres pruebas que recogen datos de la informante en diferentes contextos de uso: una redacción escrita en la que hace un uso cuidado de la lengua (*vid. apéndice 3*); un correo electrónico escrito en estilo informal (*vid. apéndice 3*) y una interacción oral informal en la que conversa con otra hablante filipina del mismo nivel de lengua B2 (*vid. apéndice 4*). En el cuerpo de nuestra investigación estos textos se han anotado siguiendo el orden numérico de las líneas, con el símbolo L para la conversación y la letra T para referirnos a los textos escritos.

Finalmente, cabe hacer una breve mención sobre el objetivo de nuestro estudio. En la presente investigación se ha descrito la *interlengua individual* de una estudiante en su último curso de licenciatura de lengua española para conocer los aspectos lingüísticos y culturales que ya ha aprendido y las carencias e inconsistencias que aún presenta su LO en el camino recorrido en su adquisición de la lengua española como LE. Es decir, hemos partido de una consideración positiva del error y de una descripción de sus producciones correctas en la LO para establecer un diagnóstico mediante el cual determinar qué es lo que la informante ya sabe y lo que todavía no sabe en este nivel de lengua (B2), cuando termina sus estudios en UP. Como señala Sonsoles Fernández (1997: 261), estos datos serán determinantes para conocer la competencia transitoria de un aprendiz en cada nivel y, en función de esta competencia transitoria, para programar el curso y hacer frente a los errores que se identifican con un grupo lingüístico particular. En este sentido, el propósito último de este estudio es el de armar al docente en el contexto filipino con una descripción aproximada de la interlengua española en un nivel avanzado de lengua e informarle de las peculiaridades y dificultades que ésta presenta debido a su identidad lingüística (lo que le diferencia de los estudiantes de otros países). De esta manera, el docente conocerá las carencias concretas de un aprendiz filipino en el nivel B2 y podrá proponer soluciones en las áreas que convenga reforzar en esta etapa de aprendizaje. En la conclusión se pondrá en relación este estudio con las investigaciones existentes sobre la Interlengua con el fin de comprobar si existe una correspondencia entre el análisis individual y la interlengua colectiva, entendida como dialecto transicional.

## II. 2. COMPETENCIA GRAMATICAL

### II. 2.1. FONOLOGÍA:

En el nivel fonológico, los rasgos principales que caracterizan la interlengua de la informante son, en general, una pronunciación más relajada que la esperable en español.

- aspiración de la *j*, en “cajón” (L 29) y “caja” (L 33).
- palatalización de la *j*, en “J.”<sup>8</sup> (L 1).
- relajación en la articulación de la *r*, en “dinero” (L 33), “conversación” (L 36) y “contarte” (L 3).
- pronunciación fricativa de la *t* en contexto con la *r* “Trinoma” (L 5).
- seseo, que se registra en “difíciles” (L 151), “francés” (L 174) y “sociedad” (L 175), y que, sin embargo, se corrige en “dice” (Ls 9 y 27), “organizada” (L 143) o “felices” (L 109).

Aparecen rasgos propios de la pronunciación inglesa que se superponen a la española, aunque no llegan a dificultar la comunicación, de los cuales destacan la aspiración de la /x/, la debilitación fónica de la *r* y el seseo. Son estos fenómenos rasgos fonéticos idiosincrásicos de la aprendiz, que surgen como fruto de la interferencia con las lenguas que domina la hablante. Lightbown y Spada (1999) hablan del factor de la edad como uno de los causantes de que la pronunciación de un hablante no nativo adulto conserve los rasgos fonológicos de la LM y nunca llegue a desprenderse del “acento extranjero”. En palabras de Baralo (1999), esta fosilización se explica porque los aprendientes adultos, a diferencia de los niños que aprenden una LM “suelen prestar más atención al significado [...] Por otro lado, existe una cierta pérdida gradual de la plasticidad del organismo para ciertas habilidades motoras [...] la habilidad articuladora se va haciendo más rígida para la producción de sonidos que no existen en la LM y que nunca se han pronunciado ni discriminado auditivamente” (p. 26).

Por otra parte, cabe destacar la ausencia del intercambio –por interferencia– propiciado por el sonido /p/ en lugar de /f/, esperable en la interlengua del alumno filipino que aprende español, como exponen E. Alonso (1994: 99) o Moreno Fernández (1998: 252), entre otros. De acuerdo con Quilis (1992: 119-120), quien describe los alfabetos del tagalo y del visaya (entre otras lenguas de Filipinas), la lengua española comenzó a tener una influencia real sobre las lenguas filipinas a principios del siglo XVI, cuando se produjo un acercamiento entre los sistemas fonológicos, produciéndose en los hispanismos utilizados por los hablantes filipinos una reagrupación consonántica que adaptaba los sonidos españoles a su fonología materna. Así, por ejemplo, el sonido fricativo /f/, inexistente en filipino, se adaptó a su homólogo español, el bilabial /p/ (kapé, parmásya, hépe, etc.), el fonema español peninsular /θ/ se adaptaba al /s/ de las lenguas filipinas (sibuyas, sirko, etc.) y el sonido /x/ al constrictivo laríngeo /h/ (kaha, hasmin, hepe, etc.) (Quilis, 1992: 125-126). No obstante, el dominio generalizado de los hablantes filipinos de la lengua inglesa –aprendida como segunda lengua desde muy temprana edad– y la inclusión de nuevos fonemas en el alfabeto filipino<sup>9</sup>, han tenido como resultado que

---

<sup>8</sup> La inicial “J.” se corresponde con el nombre de la interlocutora. Tanto en la transcripción del texto como en los ejemplos extraídos en el análisis de la Interlengua se mantendrá este criterio, con el fin de preservar la identidad de los sujetos referidos en el estudio.

<sup>9</sup> En 1973, el Instituto Nacional de Lengua Filipina creó el lenguaje filipino, basando fundamentalmente el léxico y la gramática en la lengua tagala y añadiendo muchas palabras de otros lenguajes y dialectos del archipiélago principalmente, y de algunos idiomas extranjeros: malayo, inglés, español, etc. El

entre los aprendices filipinos de español la distancia fonológica de /p/ y /f/ se reduzca considerablemente, siendo únicamente casos aislados (los habitantes de Filipinas que hablan otras lenguas y no saben el inglés ni el filipino) los que producen la interferencia del fonema /p/ por /f/, o en producciones aisladas, en las que el estudiante utiliza un hispanismo adaptado fonográficamente al tagalo. Pero insistimos, el hecho comentado en este último caso, no implica que el estudiante tenga problemas con la pronunciación del sonido fricativo /f/.

Es también un hecho destacable en este apartado que, por las concomitancias existentes entre el alfabeto filipino y el español, abunde la transferencia positiva de los sonidos de la L1, quedando la transferencia negativa relegada a los casos aislados que señalamos en este estudio.

En el nivel suprasegmental, la informante utiliza la entonación con diversos efectos: llamada de atención al interlocutor (L 1: "J."), ironía (L 156: "un cambio... ¡radical!"), imitación de otra persona (L 139: "hola guapa").

## II. 2.2. ORTOGRAFÍA:

La estudiante maneja las reglas básicas del código ortográfico, pues en el texto no se recoge ningún error en la ortografía grafemática, aunque aparecen diversas incorrecciones en la ortografía lexicológica y sintagmática.

En la lexicológica se utiliza la abreviatura "ud." (T 4) en el correo electrónico dirigido al investigador en forma de carta, escondiendo el uso de la palabra "usted", que es el esperable en un formato de este tipo. Esto puede deberse a la cotidianidad del uso de abreviaturas que emplean los estudiantes por medio del chat, mensajes de teléfono móvil, toma de apuntes, etc. en contextos informales de expresión escrita. El error en el uso de mayúsculas en "estados unidos" (T 4) sólo puede explicarse por despiste. Es un error común entre los estudiantes filipinos el escribir los días de la semana, los meses del año y la nacionalidad con letra mayúscula (Sánchez Jiménez, 2006). Estos casos se comprenden generalmente por el uso de la interferencia, pero en el que nos ocupa el análisis sugiere que el error no es justificable por medio de esta causa, ya que recibe el mismo tratamiento normativo en la LM.

Tanto en la carta como en la redacción encontramos sólo dos errores de acentuación, el del pronombre interrogativo "que" en "que tal las vacaciones?" (T 4), y en la tercera persona del verbo estar en "¿Cómo está?" (T 2), que se repite en "Esta muy ocupado" (T 16), de lo que se deduce el dominio de la informante de este aspecto lingüístico.

En la ortografía sintagmática se advierte un error en los signos de entonación por omisión del signo de apertura: "Y ud., que tal las vacaciones?" (T 4). Esto puede deberse a la influencia del inglés y del filipino, lenguas que sólo utilizan el signo de cierre para marcar la entonación. Pero se puede constatar el

---

alfabeto fue ampliado por el *Departamento de Educación, Cultura y Deportes* en 1976 a 31 letras, que incluían las 26 del alfabeto inglés más los caracteres españoles ñ, ll, rr, y ch, junto al ng del tagalo. De este modo, el alfabeto oficial del filipino añadía 11 nuevas letras (c, ch, f, j, ll, ñ, q, rr, v, x y z) al *abakada* del tagalo. Este nuevo sistema permanecería hasta 1987, cuando será nuevamente reformado, esta vez por la *Komisyon sa Wikang Filipino* bajo el mandato de la presidenta Cory Aquino, reduciendo a 28 las letras del alfabeto y suprimiendo los símbolos de origen español rr, ll y ch. Estas 28 letras son las mismas que tiene el alfabeto inglés, utilizado como base en la confección de este alfabeto, al que se suman la letra ñ del español y la nativa ng, con sus valores fonéticos correspondientes. Desde entonces, la única modificación relevante surgida en la ortografía del filipino ha sido la revisión del alfabeto en 2001 llevada a cabo con el fin de ofrecer una serie de reglas para establecer el buen uso de las grafías c, f, j, ñ, q, v, x y z, proponiendo una estandarización de la lengua para homogeneizarla, lo que presumiblemente facilitará la adaptación de préstamos foráneos (Sánchez Jiménez, 2006: 90). Por lo tanto, el filipino contaba ya desde 1976 con el sonido f del inglés, lo que justifica que no podamos considerar la interferencia de la letra p al pronunciar la f.

conocimiento del uso de estos signos en el saludo de apertura de la carta "¿Cómo esta?" (T 2). En otro caso se registra la ausencia de ambos signos, en la estructura interjectiva "Jajaja" (T 7), que debería llevar símbolos que marcan la exclamación.

En la puntuación de la frase encontramos la ausencia de los dos puntos obligatorios tras la fórmula de encabezamiento de la carta. En el uso de las comas, se contemplan también dos errores por omisión en oraciones adversativas<sup>10</sup>:

*Es una redacción feita pero bueno, aquí está (T 7).*

*Esta muy ocupado con sus trabajos pero cuando se encuentra y se enamora con su nueva secretaria. (Ts 16 y 17)*

Del mismo modo, aparece otro error similar por omisión delante de la partícula causal "es que", en "Me llevó más de 30 minutos para hacerla es que estaba viendo American Idol. Jajaja" (Ts 6 y 7).

En el caso de la puntuación, como en otros errores ortográficos que hemos señalado anteriormente, la *falta* (según términos de Corder, entendida como un error de *actuación*, *vid.* § I.4.), está motivada por el despiste o descuido de la estudiante, muy probablemente por considerarse de nula transcendencia el error ortográfico para el desarrollo de la comunicación. Como señala Norrish (1983: 21), el despiste está fuertemente asociado con la carencia de motivación en un aspecto lingüístico que el hablante no considera relevante para su aprendizaje y, por lo tanto, en el que no fijará su atención.

## **II. 2.3. LÉXICO- SEMÁNTICA:**

Dentro de este apartado se incluyen las siguientes categorías:

### **II. 2.3.1. CAMBIO DE CÓDIGO:**

El cambio de código se refiere al uso de dos o más lenguas en la misma conversación. Se habla de cambio de código cuando existe un contexto bilingüe en el que el hablante tiene una alta competencia comunicativa, ya que la alternancia lingüística se produce de forma inconsciente y sin vacilación en estudiantes que han conseguido un buen dominio de la lengua (Vinagre, 2005: 18).

La informante recurre al uso de la lengua materna cuando encuentra un vacío léxico en la lengua extranjera que está utilizando. Esto es más evidente en la producción oral, en la que –por la inmediatez que demanda este tipo de comunicación– la aprendiz se ve forzada a sustituir el término que no conoce en español por su equivalente en filipino o inglés: "yuck" (L 5), "french, oh my God" (L 22), "third person" (L 73), "stationaries" (L 27), "subjuntive" (L 66), "father" (L 131), "class standing" (Ls 158), "joke" (L 161), "chic" (Ls 171-173). En la prueba escrita sólo utiliza "email" (T 2), "Kidding" (T 8) y "Mahalo Liadas" (T 9) en el correo electrónico, donde su actitud es más relajada y, por lo tanto, menos cuidada que en la redacción.

En estos casos predomina la lengua inglesa como sustituto de la lengua meta y la lengua materna. Esto puede deberse a que el inglés es la lengua de prestigio que se utiliza en el ámbito público y que los estudiantes filipinos emplean estratégicamente cuando hablan en un idioma extranjero, pues previenen ser entendidos. Esta intuición lingüística puede deberse a que el inglés es una lengua indoeuropea y que, por lo tanto, presuponen que tendrá más semejanzas con las lenguas que se hablan en Europa que el filipino.

---

<sup>10</sup> De acuerdo con la *Ortografía* de la RAE (1999: 35), en el punto 5.2.7.: "Suele anteponerse una coma a una conjunción o una locución conjuntiva [...] En las proposiciones coordinadas adversativas introducidas por conjunciones como *pero*, *más*, *aunque*, *sino*".

Por otra parte, en este cambio de código en que se prestan palabras del inglés, se observan dos actitudes de uso bien diferenciadas. Por un lado, cuando la informante desconoce el término, recurre al inglés: "*class standing*" (Ls 158), "*stationaries*" (L 27). Por otro, el término español se sustituye por el inglés debido a que la informante no puede expresar el sentimiento o la connotación que desea transmitir con la misma intensidad en español, aunque conoce el léxico en esta lengua: "*Kidding*" (T 8), "*joke*" (L 161), "*father*" (L 131), "*subjunctive*" (L 66). Sucede lo mismo con el uso de la expresión tagala "*¿ano ba?*" (Ls 11).

En el uso de "*email*" (T 2), se observa una estrategia de simplificación al utilizar el préstamo del inglés, usado también en la lengua española como sinónimo de correo electrónico. Torijano Pérez (2004) define esta estrategia en función de la actitud lingüística del hablante, que "tiende a reducir la LO a un sistema simple con menos marcas" (p. 67).

Estos cambios de código se pueden clasificar según los distintos tipos de alternancia. Seguimos la taxonomía que establece Vinagre (2005: 27-29):

**a. Etiqueta:** Es el que aparece con mayor frecuencia en la grabación: "*yuck*" (L 5), "*¿ano ba?*" (Ls 11), "*joke*" (L 161), "*¿ano?*" (L 166). No exige un amplio conocimiento gramatical de ambas lenguas y se utiliza de forma interjectiva o a modo de muletillas o exclamaciones con una *función emblemática*.

**b. Interoracional:** La alternancia de oraciones en una lengua y otra se ejemplifica con "*french, oh my God*" (L 22) y "*Él tiene una tienda en Trinoma*" (L 24).

**c. Intraoracional:** La alternancia de lenguas dentro de la misma oración es el tipo de cambio más complejo, pues el hablante debe conocer perfectamente la gramática de ambas lenguas para no cometer errores en las restricciones que se imponen a la alternancia lingüística: "*¿cómo se dice stationaries?*" (L 27) y "*porque es muy amable, muy inteligente, muy father*" (L 131).

La informante es *bilingüe sumergida* en el sentido de que hace los intercambios lingüísticos sin cometer faltas gramaticales ni incurrir en la violación de las reglas sintácticas de ninguna de las dos lenguas. En la mayoría de las ocasiones el cambio de código tiene función referencial y su elección se basa en la sustitución de una palabra que se desconoce, por lo que se mantiene la misma estructura gramatical en ambas lenguas.

En los ejemplos hallados en la grabación, la informante cambia de código principalmente debido a factores lingüísticos. Esto se debe, básicamente, a dos circunstancias:

La primera la explica Silva-Corvalán (1989: 185) afirmando que la sustitución de códigos "es más lingüística que social, es decir, que las sustituciones ocurren por cuatro razones: 1). para reparar un olvido pasajero; 2) para compensar la falta de conocimiento de cierto material lingüístico en la lengua en que se está hablando; 3) para clarificar un mensaje y hacerlo más preciso; 4) para evaluar un mensaje".

La segunda tiene que ver con el contexto propio de la interacción. Las dos informantes no la realizan de forma espontánea en lengua española, sino por petición expresa del investigador. Esto reduce la naturalidad de la intervención y las posibilidades de que el contexto determine el cambio de lengua. Como era posible predecir, estos cambios se limitan a la *función emblemática* (L 161: "*joke*"; L 166: "*¿ano?*"), la *referencial* (L 27: "*cómo se dice stationaries*") y la *metalingüística* (L 22: "*french, oh my God*"), junto a un caso aislado y muy hábil en que aparece la *función enfática* (L 131: "*porque es muy amable, muy inteligente, muy father*").

## II. 2.3.2. CREACIÓN DE CALCOS SEMÁNTICOS:

Este es un recurso por el cual la estudiante transfiere conscientemente desde su lengua materna –u otra lengua extranjera adquirida en sus estudios de licenciatura en Lenguas Europeas– el valor semántico de una unidad léxica. Es un claro caso de interferencia que parece afectar más a la producción oral, probablemente debido a que en la escrita la aprendiz dispone de más tiempo para pensar o consultar materiales de apoyo para resolver su duda léxica<sup>11</sup>. Aun así, la utilización de la estrategia de la traducción directa<sup>12</sup> *palabra por palabra* desde la lengua del estudiante no se descarta. Morta Enderes (2005) señala que esta lengua suele ser con frecuencia el inglés<sup>13</sup>. Mediante esta técnica la informante busca un término equivalente en español (T 22: “*cortar su amistad*”, T 25: “*diferentes lados del amor*”) o hace uso del diccionario (Ts 29 y 30: “*esta película expone varias maneras para expresar el amor*”, Ts 13 y 14: “*anécdotas amorosas e inspiradoras que lía toda la película*”), produciéndose, en este caso, un error inducido por los materiales que originan el error (Norrish, 1983: 33).

Hemos encontrado algunos ejemplos de calco semántico: “*carácter*” (T 15) (*protagonista*), “*cortar su amistad*” (T 22) (*terminar*), “*diferentes lados del amor*” (T 25) (*ámbitos*), “*esta película expone varias maneras para expresar el amor*” (Ts 29 y 30) (*formas de*), “*anécdotas amorosas e inspiradoras que lía toda la película*” (T 24) (*afectan a*), “*la película está protagonizada por Hugh Grant, Keira Knightley, Rowan Atkinson y más*” (Ts 11 y 12) (*otros*).

En el caso de “*carácter*” (T 15), se trata del uso de un significado extranjero para una palabra que ya existe en la lengua española. En el último caso, “*lía toda la película*” (T 24), este error se produce por el deseo de evitar la repetición de “*enlazan*” (T 14), palabra que ha utilizado anteriormente en la redacción. Es por esto que lo cambia por un término sinónimo con el fin de dotar el texto de una mayor riqueza expresiva.

## II. 2.3.3. PRÉSTAMO:

El préstamo es una manifestación de la estrategia de interferencia que el hablante no nativo pone en juego cuando encuentra una deficiencia léxica y tiende a suplir el vacío en la LO con el término existente en su lengua, el cual designa la realidad que quiere expresar (Fernández, 1997: 24). Identificamos dos préstamos en la conversación, “*chic*” (L 171) y “*sosyal*” (L 168), que provienen del inglés, en el caso de “*chic*” y del tagalo “*sosyal*”. En este último, además de la asimilación fonética de la lengua, ha experimentado un cambio de significado para expresar normalmente que algo es muy lujoso o que pertenece a la alta sociedad. Es por ello que se entiende que el préstamo ha sido adaptado a la lengua y debemos hablar de alternancia lingüística. Este fenómeno ocurre, según Moreno Fernández, por un criterio de frecuencia, cuando “*está difundido y aceptado por la comunidad y puede ser usado repetidamente por cualquier hablante*” (1998: 262).

---

<sup>11</sup> Para una revisión en profundidad de las diferencias entre lengua oral y escrita puede consultarse Cassany (1989: 36-38).

<sup>12</sup> Es ciertamente compleja la distinción entre los errores producidos por el uso de la estrategia de traducción y la interferencia, de acuerdo con Norrish (1983: 26): “It should be made clear at this point that the distinction between *interference* and *translation* from the first language as causes of student error is a fine one. The implication of the term “interference” is that what takes place is largely unconscious in the mind of the learner”.

<sup>13</sup> Como también indicamos en el apartado dedicado a la ortografía, Morta Enderes (2005) refiere que la fuente de la traducción directa proviene de la lengua inglesa: “La traducción directa se refiere a la estrategia voluntaria en la que el aprendiz traduce frases o palabras en el momento en que no le quedan opciones para producir las oraciones que intentaba expresar. En el caso de los aprendices filipinos, la mayoría de la veces recurren a traducir las oraciones o palabras en inglés” (p. 99).

En otros casos, el fuerte superestrato español que ha permeado en el tagalo, y más profundamente en la lengua visaya, evidencia este cambio de significado por interferencia de algunos "falsos amigos" o cognados: *delykado* (peligroso), *matso* (musculoso), *sige* (vale, para concluir una interacción).

#### II. 2.3.4. FALSOS AMIGOS O COGNADOS:

Hay un falso amigo en la palabra "*papeles*" (L 146), con el significado de materiales (documentos, actividades, exámenes, etc.). En otros casos, como "*cajón*" (L 29) y "*tomar*" (L 51), el error es de traducción, al elegir un lexema del mismo campo semántico (Fernández, 1997: 72) que aporta un significado aproximado al que el hablante estaba buscando.

#### II. 2.3.5. SER Y ESTAR:

Se observa un uso correcto de "ser" y "estar" generalizado en las dos pruebas. Algunos ejemplos son:

*Está muy ocupado* (T 16), *¿Cómo esta?* (T 2), *Es una película romántica* (T 26), *Está en dondequiera que vayamos* (Ts 27 y 28), *es una obra muy positiva* (T 31), *la película está protagonizada por Hugh Grant* (T 12), *es un primer ministro* (T 15), *la semana pasada estaba en Trinoma* (L 5), *es muy amable, muy inteligente y muy father* (L 131), *profesora Va es muy organizada* (L 142).

En estos ejemplos se registra el uso copulativo de "ser" y "estar" con adjetivo (T 16: "*Está muy ocupado*", L 142: "*profesora Va es muy organizada*"), así como el uso predicativo para indicar lugar (Ts 27 y 28: "*está en dondequiera que vayamos*", L 5: "*La semana pasada estaba en Trinoma*"), que según las conclusiones del análisis de errores de Fernández (1997: 74) son los errores más típicos entre el colectivo de estudiantes extranjeros de las cuatro nacionalidades estudiadas por la autora. Este dato refleja una actitud positiva en la adquisición de la L2, pues constata que la informante domina y aplica con acierto este tema idiosincrásico del español, especialmente complejo para los estudiantes extranjeros en cuyas lenguas sólo cuentan con un solo verbo para representar estas dos formas equivalentes (Baralo, 2004: 18).

#### II. 2.3.6. REGISTROS NO APROPIADOS:

La carta se escribe en un lenguaje sencillo, cotidiano y adecuado al contexto de uso. Sin embargo, al final del escrito, como si intentara cerrarlo con un broche, utiliza el cultismo "*encomiable*" (T 31). No obstante, se puede constatar en las tres pruebas evaluadas que la estudiante es consciente de la situación, y diferencia sin problemas el uso formal e informal y se adecua correctamente a su interlocutor en la interacción (*vid. § II. 3*).

#### II. 2.3.7. ERRORES EN EL USO DE LOS CONECTORES:

La aprendiz utiliza en la carta un marcador de cierre, "*al final*" (T 30), que no resulta adecuado al contexto, en el que es esperable el conector "*Finalmente*".

### II. 2.3.8. JUEGO DE PALABRAS:

La estudiante aprovecha la homofonía de "porque" y "por qué" (Ls 160-164) para hacer un chiste. Este uso de dobles significados en una lengua extranjera demuestra que la aprendiz ha adquirido un dominio notable y una seguridad en la producción que le permite manipular el lenguaje buscando efectos que se escapan del puro ordenamiento sintagmático de la frase.

### II. 2.3.9. DIMINUTIVO:

Al llegar a este nivel de lengua (B2), la aprendiz demuestra haber adquirido ya la información relativa a los diminutivos, como se comprueba en la producción de "Es una redacción feíta" (T 7). En ella se emplea el diminutivo no con su uso básico –que es el de hacer referencia a objetos de longitud más pequeña–, sino que hace referencia a otro uso más abstracto que tiene que ver con una percepción afectiva del hablante sobre el objeto descrito (A. Alonso: 1967).

## II. 2.4. MORFOSINTAXIS

### II. 2.4.1. PARADIGMAS:

Dentro del uso de los paradigmas, observamos que la corrección en la forma del género y el número es plena. Entre los verbos, hay únicamente un error en la flexión verbal, en la conjugación del verbo irregular *confesar*, produciéndose la forma "confesa" (T 21). A pesar de la omisión aislada de la diptongación esperable en este verbo, se observa que la estudiante ha adquirido ya los diferentes morfemas correspondientes a los tiempos verbales en español. Aparecen tanto formas regulares (T 2: "ocupada", T 8: "envió", T 22: "necesita", etc.) como irregulares (T 2 y L 75: "siento", T 5: "tenga", T 28: "vayamos", etc.).

### II. 2.4.2. CONCORDANCIA:

La concordancia entre sujeto y predicado está plenamente adquirida, así como la de género y número, donde únicamente se comete un error: "los alumnos como nosotras" (L 94). Al tratarse de una producción oral, el error resulta del todo comprensible, y bien podría considerarse una *falta* que tampoco resultaría extraña a un nativo en el mismo contexto. La estudiante pretendía identificar al conjunto de los alumnos, por lo que utilizó la forma masculina para referirse al plural formado por miembros de género masculino y femenino. A continuación, trata de concretar que son dos mujeres –ella y su interlocutora–, por lo que tiene que rectificar la frase y cambiar el género sobre la marcha.

Se presenta un error en el uso plural de "sus trabajos" (T 16), donde la estudiante ha hipergeneralizado<sup>14</sup> la regla de plurales sin atender a la restricción gramatical que presenta la acepción semántica que está usando, pues se refiere a la ocupación, y no a una serie de actividades. Es decir, el protagonista de la película "Está ocupado con sus trabajos" (T 16) hace referencia a las diferentes actividades

---

<sup>14</sup> Richards (1974: 174) define esta estrategia de aprendizaje como la desviación de una estructura producida en la LO, surgida como consecuencia de mezclar dos estructuras regulares de la propia LO, originando así una estructura incorrecta a partir de la interferencia con los modelos disponibles en la lengua que se está adquiriendo. Torijano (2004: 52) aporta varios ejemplos en lengua española sobre este fenómeno, como en "María debe va a su casa", donde el estudiante ha utilizado el verbo modal junto a la forma correspondiente de la tercera persona de singular, cuando "debe" resultaba innecesario.

que le ocupan dentro de su empleo, que por tratarse de una ocupación o cargo, debe formarse en singular.

#### II. 2.4.3. DETERMINATIVOS:

Los determinativos también están plenamente adquiridos. En este nivel de lengua se utilizan correctamente los posesivos, los indefinidos o los demostrativos, incluso en su función deíctica (T 2: *“Lo siento por haber enviado este email tan tarde”*), los exclamativos (L 88: *¡Qué mal!, ¡Qué vergüenza!*), y los artículos. En el caso de los artículos, discriminando correctamente entre los determinados (Ts 5 y 6: *“La hice la redacción anoche”*) y los indeterminados (T 7: *“Es una redacción feíta”*), donde sólo se aprecia una omisión: *“profesora Va es muy organizada”* (L 142 y 143), *“me gusta profesor Ve”* (L 129), probablemente por la interferencia del inglés y el filipino, lenguas en las que no se utiliza el artículo en este contexto. No obstante, esta forma se alterna con la construcción que incluye el artículo: *“los exámenes con la profesora Va son muy (dificiles)”* (L 150).

#### II. 2.4.4. PRONOMBRES:

En esta categoría gramatical la informante refleja cierta vacilación, especialmente en el uso de las formas pronominales, y más concretamente por la confluencia de usos de la forma “se”. Se encuentran dos errores por adición: *“A mí me gusta mucho esta película porque se trata de los diferentes lados del amor”* (T 25), (*Hugh Grant*) *“Se siente lo que nunca se sintió”* (Ts 17 y 18). Si tenemos en cuenta que estos verbos presentan formas pronominales (*“tratarse”, “sentirse”*) y no pronominales (*“tratar”, “sentir”*), la confusión de la estudiante resulta comprensible por la dificultad que entraña su elección y las restricciones semánticas que presentan estas formas verbales. Otra muestra de esta vacilación observada en el uso de los pronombres es la oración: *“La hice la redacción anoche”* (Ts 5 y 6).

#### II. 2.4.5. PREPOSICIONES:

Un aspecto en el que la aprendiz presenta serios problemas en la corrección es el de las preposiciones: *“enamorada con su marido”* (T 20), *“está enamorada en secreto con ella”* (Ts 20 y 21), *“sentimientos por ella”* (Ts 21 y 22), *“esta película expone varias maneras para expresar el amor a las personas que amamos”* (Ts 29 y 30), *“me llevó más de 30 minutos para hacerla”* (T 6). Todos estos casos se pueden explicar por interferencia con la lengua inglesa y podrían llegar a fosilizarse si la estudiante no se centra en su estudio de forma consciente para remediarlos (*vid. § II.6*).

Aparecen dos casos en los que la contracción de la preposición con el artículo no resulta adecuada. Parece tratarse de un elemento que la estudiante no ha adquirido todavía: *“se trata de diferentes historias del amor”* (T 13), *“un mundo lleno del odio”* (Ts 26 y 27).

Otros usos de la preposición “por” están relacionados con la estructura de la frase y se estudiarán en el apartado correspondiente dedicado a ese tema.

Morta Enderes (2005: 81) destaca en su estudio de Interlengua que los errores en las preposiciones suponen el 17,99% en el nivel inicial (p. 81), el 17,6% en el intermedio (p. 110) y el 22,47% en el avanzado (p. 129) del total de los errores cometidos por los aprendices filipinos en el apartado gramatical. Además comprueba como la trayectoria de su adquisición es negativa, es decir, que los estudiantes de nivel avanzado manifiestan un incremento de errores (media de 1,739 por aprendiz) en este aspecto con relación a los de nivel intermedio (media de 1,577 por aprendiz) (Morta Enderes, 2005: 140).

#### II. 2.4.6. VERBOS:

La informante ha adquirido el uso tanto de los verbos transitivos (T 21: "confesa", T 22: "salvar", T 14: "enlazan", T 22: "necesita") como de los intransitivos (T 28: "vayamos", T 13: "tratar de", T 16: "se encuentra") y pronominales (T 17: "se enamora", T 18: "se siente", T 25: "se trata"), aunque en estos se hallan algunas vacilaciones, como comprobamos también en el apartado dedicado a los pronombres.

Produce adecuadamente oraciones con negación (L 33: "quería comprar, pero no tenía dinero", Ts 28 y 29: "el verdadero amor no conoce edad", Ls 85-87: "porque no podemos conjugar") y estructuras interrogativas: "¿Cómo esta?" (T 2), "¿Por qué no?" (L 161), "¿y tú?" (L 161), "¿Cómo se dice stationaries?" (L 27).

Ha adquirido igualmente la correlación entre los tiempos: "me llevó más de 30 minutos para hacerla es que estaba viendo American Idol" (Ts 6 y 7), "quería comprar, pero no tenía dinero. Por eso hablaba con él y en nuestra conversación descubrí que ya tiene una mujer" (Ls 33-38), "la semana pasada estaba en Trinoma y me encontré con un hombre muy guapo" (Ls 5-7).

Puede apreciarse en estos ejemplos que distingue entre las formas pasadas, utilizando adecuadamente la distinción indefinido-imperfecto, así como el imperfecto + gerundio.

Maneja adecuadamente la concordancia temporal con las subordinadas: "Me llevó más de 30 minutos para hacerla es que estaba viendo American Idol" (Ts 6 y 7), "Espero que tenga mucho tiempo para disfrutar con su familia" (T 5), "lo siento por haber enviado este email tan tarde, es que estaba ocupada con muchas actividades" (T 2).

Del mismo modo opera la estudiante discriminando el aspecto verbal, contrastando los tiempos verbales: "Muchas gracias por los recursos que me envié y por los que me enviará" (Ts 7 y 8), "me encontré con un hombre muy guapo, muy caliente, que se llama Carlos, y habla español, porque es de... ¿Cómo se dice ese país?" (Ls 7-9), "Me preguntó mi nombre, y dije: "perdona", bueno, él tiene una tienda en Trinoma y vende papellitos" (Ls 15-25).

En lugar de contar toda la historia en pasado, tiene la capacidad de actualizar la información permanente que aparece en su discurso mediante el uso del presente: "se llama", "habla", "tiene".

También sabe utilizar el estilo indirecto con marcación: "Me preguntó mi nombre, y dije: "perdona", bueno, él tiene una tienda en Trinoma y vende papellitos" (Ls 15-25), o sin ella: (Va.) "hola guapa" (L 139), "sí" (L 141), reforzando además este uso con un cambio en la entonación.

#### II. 2.4.7. ESTRUCTURA DE LA ORACIÓN:

La sintaxis de la oración presenta una estructura correcta en la que se utilizan marcas discursivas, adjetivos, complementos del verbo, adverbios, cuantificadores y modificaciones en su posición esperable. En algunas ocasiones, la interferencia con la lengua inglesa da como resultado unas composiciones de orden sintáctico un tanto extrañas en español: "Una de mis películas favoritas es Love Actually por el cineasta Richard Curtis. La película está protagonizada por Hugh Grant" (Ts 11 y 12), "Está muy ocupado con sus trabajos pero cuando se encuentra y se enamora con su nueva secretaria" (Ts 16 y 17), "Enseña que en medio de un mundo lleno de odio, la pura verdad es el amor está en todas partes" (Ts 26 y 27).

#### II. 2.4.8. COORDINACIÓN:

Principalmente se utiliza la coordinación adversativa: *“Es una redacción feíta pero bueno, aquí está”* (T 7), *“Está muy ocupado con sus trabajos pero cuando se encuentra y se enamora con su nueva secretaria”* (Ts 16 y 17) y copulativa: *“Contiene más de ocho historias y relaciones amorosas que se enlazan a lo largo de la película”* (T 13 y 14), *“Es una película romántica y graciosa a la vez”, “la semana pasada estaba en Trinoma y me encontré con un hombre”* (L 7).

Pero abundan también las construcciones formadas por proposiciones simples que evitan el riesgo y la exposición al error. En este sentido, Norrish (1983) pone de relieve que por miedo al ridículo ante los otros, el estudiante evita las estructuras que no domina para no cometer errores, hecho que desvirtúa los resultados del análisis de errores (vid. § I.2)<sup>15</sup>: *“Una de mis películas favoritas es **Love Actually** por el cineasta Richard Curtis. La película está protagonizada por Hugh Grant, Keira Knightley, Rowan Atkinson y más. Se trata de diferentes historias del amor. Contiene más de ocho historias y relaciones amorosas que se enlazan a lo largo de la película. Una de las historias es sobre la vida del carácter de Hugh Grant. En la película, es un primer ministro, joven, inteligente y soltero. Esta muy ocupado con sus trabajos pero cuando se encuentra y se enamora con su nueva secretaria, Natalie, cambia radicalmente su mundo. Se siente lo que nunca se sintió. Se siente más normal, más humano (y menos político). Otra historia es la de Keira Knightley.* (Ts 11-19)“.

Es capaz también de formar construcciones comparativas: *“pero los profesores filipinos son más duros que los profesores españoles”* (Ls 102-108), *“habla como, casi, casi como un nativo”* (Ls 33 y 34), y superlativas: *“nos da muchísimas actividades y muchísimos papeles, un montón de papeles”* (Ls 145-148).

#### II. 2.4.9. SUBORDINACIÓN:

Encontramos numerosos ejemplos de subordinación en las que se utilizan adecuadamente los enlaces, los tiempos verbales y la concordancia temporal, en oraciones:

- **Adjetivas:** *“siente lo que nunca se sintió”* (T 18), *“Contiene más de ocho historias y relaciones amorosas que se enlazan a lo largo de la película”* (Ts 13 y 14), *“necesita hacer sacrificios que debe cortar su amistad”* (T 22). Dentro de este grupo hay un error por omisión del nexos relativo: *“la pura verdad es el amor está en todas partes”* (T 27).
- **Sustantivas:** *“en nuestra conversación descubrí que ya tiene una mujer”* (Ls 36-38), *“Enseña que en medio de un mundo lleno de odio [...] y que el verdadero amor no conoce edad”* (Ts 26 y 27), *“Me encanta que esta película expone varias maneras para expresar el amor”* (Ts 29-30).
- **Adverbiales:** Causales: *“me gusta profesor Veracruz porque es muy amable”* (Ls 29-31), *“Lo siento por haber enviado este email tan tarde, es que estaba ocupada con muchas actividades”* (Ts 2 y 3); Temporales: *“los alumnos como nosotras pensamos mucho antes de hablar”* (Ls 94-98), *“Cuando este amigo suyo le confiesa sus sentimientos por ella, necesita hacer sacrificios”* (Ts 21 y 22); Finales: *“debe cortar su amistad para salvar el matrimonio de Keira con su esposo”* (Ts 22 y 23).

---

<sup>15</sup> En Norrish (1983: 1): “This leads to the characteristic hesitancy among learners to say anything in a foreign language for fear of appearing a fool. This form of behaviour has been described by Earl Stevick as ‘defensive learning’ (1976)”.

### II. 3. COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA

En la producción escrita se evidencia la adecuación al contexto de comunicación concreto en ambos textos. En el primero se elige la forma *usted* para tratar al investigador, cuya relación jerárquica con la informante justifica este hecho. Aun así, el esquema elegido para la carta es el informal, puesto que se trata de una comunicación personal no académica. El segundo, es un discurso referido en el que la estudiante relata el argumento de su película favorita y habla sobre sus gustos en relación a los personajes y a los temas que se deliberan en la redacción. El tono de este escrito es adecuado –como ya explicamos en el apartado referido al léxico–, con una salvedad, el uso del cultismo “*encomiable*” (T 31), que rompe la armonía semántica de la redacción.

En la interacción oral, al conversar con una compañera de clase, la informante elige la forma *tú*, sólo interrumpida por la presencia del investigador, al que alude ilocutivamente cambiando de registro: “*¡señor!, ¡lo siento mucho!*” (L 75).

En los turnos de palabra se establece un mecanismo de alternancia basado en la cooperación (Cestero, 2000). Las interlocutoras ceden, interrumpen y toman el turno de palabra respetando los principios de cortesía y cooperación del discurso oral y reconstruyendo el mensaje cuando el interlocutor encuentra dificultades lingüísticas de distinto tipo.

- 45. M2. sí: el sábado// pasado/ porque/ traté de (?)/ apply (risas=2)
- 46. M1. (bu:)
- 47. M2. de (m:) solicitar (risas=todos) un emplea-/ un empleo-/ (?) un empleo/
- 48. como/ un/ (?) o:/ sea/ los que:-// los que:/ (risas=2) dan
- 49. M1. **exámenes**
- 50. M2. sí/ exámenes/ a los que:-/ que-/ quieren- querrían (risas=2)
- 51. M1. **toma:r**
- 52. M2. querrían saber no: saber-/ saber su:-//
- 53. M1. **¿nivel?**
- 54. M2. su nivel de/ inglés
- 55. M1. (a:)
- 56. M2. sí: y/ el exam- examen/ (?) (entrevistar)/ ano ba yan (risas=2)
- 57. M1. **entervis-** (risas=1)
- 58. M2. y la persona que me-//
- 59. M1. **pregu-**
- 60. M2. que me ha- (risas=1) que me/ da- (risas=2) que me/ da:- (risas=2) que me/
- 61. daba (risas=2) la (risas=2) entrevista// (a:) (lapso=3) era/ (?)
- 62. M1. (a-) **era**
- 63. M2. era/// buena
- 64. M1. (a:)/ ¿de dónde?
- 65. M2. (a:)/ es filipi:na/ y:-/ y supongo que-
- 66. M1. **subjuntive**
- 67. M2. **subjuntive** (risas=todos) subjuntive
- 68. M1. ba ito **subjuntive**

En cuanto a las reglas del discurso, que se refieren a la capacidad de usar la lengua en unidades mayores a la frase, el texto se construye haciendo avanzar el relato, pero de distinta manera en el ámbito escrito y en el oral. En el escrito se aprecia, por un lado, la estructura de una carta informal con el esquema clásico de encabezamiento, saludo, cuerpo, despedida y firma. El relato no está muy

cohesionado, pero la coherencia de las ideas suple esa deficiencia. Debido al tipo de mensaje del que se trata, un correo electrónico, se ofrece una gran cantidad de información comprimida en el texto sin separación de párrafos. Las ideas se van sucediendo casi de forma inconexa mediante oraciones simples, bastante cortas, que se asimilan al discurso oral. Muestra de esto es la aparición de interjecciones (T 7: "Jajaja"), reformuladores (T 7: "bueno, aquí está") y deícticos (T 7: "aquí está").

Por otro lado, la redacción se organiza en dos párrafos que jerarquizan las ideas que se van a abordar en el discurso. En el primero se hace una exposición del argumento y la naturaleza de los personajes de una película. En el segundo se habla de los gustos y se concluye sobre los valores del filme. Como se ha comentado al hablar de la estructura de la oración, la cohesión es un tanto pobre, aunque se establecen conexiones entre las frases por medio de recursos como el uso de determinativos: "Una de mis películas favoritas" (T 11), "Una de las historias es" (T 14), "Otra historia es" (T 19); conectores: "Sin embargo, tiene un amigo" (T 20), "Al final" (T 30); subordinadas, como: "Cuando este amigo suyo" (T 21) y repeticiones de palabras mediante estructuras paralelas: "amigo", "la película", "la historia" que permiten avanzar en la narración.

En la interacción oral se utilizan recursos discursivos propios de la oralidad, como las reformulaciones: "bueno, en francés primero, me gusta el profesor Ve." (Ls 127-129), "bueno, ah, cajón" (L 29); organizadores del discurso: "en francés primero" (T 127) o dejar el discurso suspendido, con lo que se invita a intervenir al interlocutor: "profesora Va es muy... (organizada), sí, nos da muchísimas... (actividades), actividades y muchísimos papeles" (Ls 145-148).

La variedad de estructuras lingüísticas que utiliza le permite realizar diferentes tipos de actos de habla, tanto en los textos orales como en los escritos<sup>16</sup>: poner excusas (Ts 6 y 7: "es que estaba viendo American Idol"), hablar de gustos (T 25: "A mí me gusta mucho esta película", Ts 29 y 30: "Me encanta que esta película expone varias maneras para expresar el amor"), apelación al interlocutor (L 1: "J.", L 75: "señor"), expresión de sentimientos (L 41: "qué pena", L 88: "qué vergüenza"), interjección para rechazar un turno de palabra mediante un elemento paralingüístico (L 46: "bu:"), disculpas (L 75: "lo siento mucho"), contrastar ideas (Ls 102-108: "pero los profesores filipinos son más duros que los españoles"), mostrar ironía por medio de la entonación (Ls 144 y 145: "muchísimas actividades", L 146: "muchísimos papeles"), expresión de la queja (Ls 150-152: "los exámenes de la profesora Va. son muy (difíciles), sí, fatal").

## II. 4. COMPETENCIA ESTRATÉGICA

La estudiante ha adquirido algunas estrategias de comunicación que le permiten resolver obstáculos en la interacción con su interlocutor. Así, trata de ganar tiempo para pensar antes de emitir su producción oral por medio del alargamiento de las vocales, de reformulaciones, repeticiones (L 9: "que se llama, que se llama... C.", L 129: "me gusta, me gusta, me gusta profesor Ve."), vacilaciones (Ls 150-152: "pero, ah, lo, el, los exámenes con la profesora Va."), peticiones de ayuda al interlocutor mediante suspensiones de la conversación (L 142: "la profesora Va. es muy...", L 144: "nos da muchísimas...") o mediante preguntas para solicitar información (L 27: "¿cómo se dice stationaries?"). Además de estas estrategias empleadas con el fin de ganar tiempo para pensar en lo que se va a decir a continuación, también ante la indecisión –o la falta de locuacidad– hace una pregunta mediante la cual cede el turno de palabra a su interlocutora: "porque... ¿por qué no?, joke, porque... ¿y tú?, ¿por qué estudias español?" (L 161).

---

<sup>16</sup> Sobre la relación existente entre estructura lingüística y acto de habla puede consultarse el texto de Searle (1969) o su comentario en Escandell (2006: 63-78).

### III. 1. RESULTADOS:

En esta descripción de la interlengua española por una estudiante filipina del cuarto y último curso de la especialidad de español, hemos tenido en cuenta no sólo los errores que la informante cometía –tanto en sus producciones orales como escritas–, sino que también hemos analizado sus aciertos, es decir, los aspectos de la lengua española que ya ha adquirido. Gracias a esta visión de conjunto, es posible diagnosticar los elementos que la aprendiz necesita reforzar para evitar la fosilización de los errores y mejorar su nivel hasta completar su adquisición de la lengua española. En este sentido, Norrish (1983: 11) resalta el hecho de que no se puede juzgar sólo al estudiante por los errores que comete, sino que también hemos de considerar las formas correctas que produce para completar una descripción total de lo que el aprendiz sabe y de lo que le falta por aprender (*vid.* § I. 5).

Así, comprobamos que la interlengua muestra un nivel de adquisición avanzada en la competencia gramatical, sociolingüística y discursiva en la LO. En el terreno puramente gramatical destaca el contraste de los tiempos verbales y el correcto uso de las correlaciones y de los estilos directo e indirecto. Del mismo modo, domina la formación de oraciones coordinadas y subordinadas del español, aunque no siempre se arriesga a utilizar estas últimas.

La aprendiz manifiesta una amplia variedad de actos ilocutivos (interrogación, mandato, exclamación, etc.), además de un buen manejo de los registros formal e informal y de los matices en la entonación, con el fin de conseguir efectos significativos en el interlocutor. Hay una intención clara por parte de la informante de enriquecer el texto, incluso llegando a arriesgarse en la adecuación del léxico que utiliza, como en el caso de *“encomiable”* (*vid.* § II. 2.3.6), con el que cambia el tono informal del discurso. Pero predomina en su producción una buena competencia sociolingüística, una acertada adecuación al contexto de comunicación y una desarrollada competencia estratégica. La variedad léxica, los juegos de palabras y el uso del diminutivo connotativo son otros rasgos que evidencian el estado avanzado de esta interlengua.

En el análisis de los errores hemos detectado algunas de las causas que se repiten con insistente frecuencia. Éstas son el despiste (acentos, signos de exclamación, puntuación y concordancia), la interferencia (pronunciación, léxica, calcos semánticos, determinativos, preposiciones y sintaxis), la traducción directa (calcos semánticos y cognados), errores inducidos por materiales (calcos semánticos) e hipergeneralización de reglas (concordancia). El análisis de la Interlengua también nos permite distinguir entre errores de actuación, como los cometidos por despiste (acentos, signos de exclamación, puntuación y concordancia) y los de competencia, en los se muestra vacilación sobre las partes del sistema que todavía no se han adquirido plenamente: conectores conclusivos, interferencia léxica, concordancia, pronombres, preposiciones, verbos irregulares y sintaxis. Aunque son generalmente estos últimos los más proclives a fosilizarse si no se insiste en ellos (Vázquez, 1999), no hemos de obviar tampoco la importancia de las faltas, que como advertía Torijano Pérez (*vid.* nota 5) podrían llegar a fosilizarse si no se tratan de modo consciente y sistemático.

En el análisis hemos identificado las estrategias de las que se sirve la informante para hacer frente a aquellos aspectos de la lengua que no conoce o que le plantean dudas: transferencia (pronunciación) y simplificación en el uso del vocabulario, traducción directa en los calcos semánticos y cognados, hipergeneralización en la concordancia y evitación de riesgos en las oraciones subordinadas. Con ello, logra solventar en algunos casos los problemas de comunicación que se le presentan. En otros, estas estrategias conducen al error en la LO, con el añadido de que en algunos elementos concretos éste pueda llegar a fosilizarse, como en la pronunciación, los determinativos, los pronombres, verbos y

sintaxis. Normalmente las estrategias producen error, pero no todas ellas inducen a error.

### III. 2. CONCLUSIONES:

Bustos Gisbert (2006) afirma que todas las interlenguas son diferentes por ser individuales, con sus rasgos idiosincrásicos característicos, aunque en su conjunto todas ellas compartan los mismos aspectos y tipos de error en un determinado nivel. Este autor reconoce que:

No hay dos aprendices con igual nivel de conocimientos. Pero también es cierto que son muchos más los rasgos de uso que los relacionan que aquellos que los distancian. Evidentemente, hay diferencias entre las interlenguas individuales, como las hay entre los distintos dialectos que se observan entre los hablantes de una lengua; pero también hay muchas recurrencias, puntos de contacto, regularidades, etc. que permiten, entre otras cosas, hablar de interlenguas (p. 62).

Aunque los datos de nuestro estudio no son generalizables por sí solos, tal y como apunta Bustos Gisbert, se pueden contrastar los datos de la interlengua individual con los de otros estudios de Interlengua de similares características. Fernández (1997) demostró en su tesis doctoral, en la que analizaba la interlengua de estudiantes de cuatro nacionalidades (alemanes, japoneses, árabes y franceses), que todos los estudiantes cometen los mismos errores en las distintas fases de evolución de su interlengua cuando adquieren una determinada L2, independientemente de su nacionalidad. Esta conclusión está en consonancia con las teorías chomskianas y las investigaciones llevadas a cabo dentro de los modelos mentalistas sobre la universalidad en los procesos de adquisición de una L2<sup>17</sup>.

En esta investigación se escalonaban cuantitativamente las categorías en las que aparecían los errores según su frecuencia. Las que más errores acumulaban eran, por orden de aparición: *verbos, preposiciones, semánticos y relación de subordinación* (Fernández, 1997: 244). Esto se corresponde en líneas generales con la investigación realizada por Morta Enderes (2005) con estudiantes filipinos. En ella, las categorías que presentan un mayor número de errores se ordenan de la siguiente manera: *preposiciones, concordancia de género y número, estructura de la oración y omisión y/o aparición de artículos* (Morta Enderes, 2005: 139)<sup>18</sup>. En un vistazo rápido, observamos que las categorías distan bastante la una de la otra en ambas investigaciones. En cambio, si nos detenemos en examinar cómo se han clasificado las categorías, comprobaremos que las diferencias no son tan abultadas. En la investigación de Morta Enderes se subdividía la categoría verbos en: *producción de los verbos, distribución de los verbos, uso del infinitivo, uso y omisión del participio pasado, confusión imperfecto-indefinido, confusión presente-imperfecto, confusión presente-indefinido, uso del gerundio, uso y/u omisión del imperativo y, finalmente, uso del indicativo en lugar del subjuntivo*. Esta clasificación explica que no aparezca en la parte más alta de la escala antes anunciada la categoría de los verbos. Si sumamos el total de los errores en estos subapartados, verificaremos que la escala cuantitativa cambia y se asimila bastante a la de Fernández: *verbos, preposiciones, concordancia y estructura de la oración*. Es por esto que las desviaciones mencionadas podrían explicarse desde los

---

<sup>17</sup> Quizás los estudios más conocidos sean los llevados a cabo por Dulay y Burt de 1974 y el de Krashen, Madden y Bailey en 1975 sobre la adquisición de morfemas. En ellos se demostraba que había un orden natural de adquisición que dependía de la L2, pues los resultados arrojaban siempre el mismo orden, con independencia de cual fuera la L1 y el programa de enseñanza seguido.

<sup>18</sup> En ambas investigaciones se han omitido los errores gráficos en la cuantificación.

universales lingüísticos si las comparamos con las de otras nacionalidades. En cuanto a la categoría *semánticos* que establecía Fernández, representa el mismo problema. Morta Enderes divide los errores léxicos en: *uso del conector y nexos, confusión de "ser" y "estar", uso inadecuado de lexemas del mismo campo semántico, confusión modificador-cuantificador, cambio de idioma y traducción directa*. Otro factor que incide en la relativización de los resultados es la esperable *variabilidad* (Tarone, 1983) de los diferentes procedimientos e instrumentos utilizados en la elicitación y en la medición de los resultados, que harán variar las conclusiones de la investigación.

Aunque la evolución global de los errores en el estudio de Morta Enderes coincide a grandes rasgos con el de Fernández, este hecho no niega la existencia de elementos idiosincrásicos –como también ocurría entre los grupos francés, árabe, alemán y japonés en la investigación de Fernández– en la adquisición de la lengua española de aprendientes filipinos. En el caso de los estudiantes filipinos, observamos que una de las desviaciones peculiares que más errores produce es la de la concordancia, especialmente en los niveles más bajos (Morta Enderes, 2005: 139). Se reduce sustancialmente en el avanzado. Dentro de los errores léxicos, sobresale el uso de la traducción directa.

Nuestro estudio de interlengua individual aporta coherencia a estas investigaciones. Aunque los datos cuantitativos resultarían irrelevantes –pues múltiples variables podrían desvirtuarlos–, la aparición de unas constantes que se repiten en los estudios de Morta Enderes y de Fernández, validan este trabajo. Por un lado, hemos constatado que el uso de las preposiciones es en el que más vacila la informante y en el que encuentra mayores dificultades. Una comparación de la media de errores de producción en la *concordancia* arroja también datos significativos. En Morta Enderes (2005: 139) la media del nivel inicial es de 2,034 errores por estudiante, 1,712 en el nivel intermedio y 1,478 en el avanzado. Hay 2 en nuestro estudio, aunque hemos de tener en cuenta que se producen en un total de 3 producciones, siendo una de ellas oral y otra escrita espontánea. Esto justificaría el incremento en el número con respecto a los datos que aporta Morta Enderes.

Por otro lado, las estrategias de aprendizaje que usa con mayor frecuencia la aprendiz y que conducen al error, son la interferencia, la traducción directa en el léxico y la evitación del error, concretamente ésta última en la sintaxis. A este respecto comenta Morta Enderes (2005: 143):

Debemos destacar que los filipinos tienen esta tendencia de evasión por la inseguridad y el miedo de equivocarse. Un estudiante filipino, en cuanto a su comportamiento socio-cultural, es un individuo que no quiere cometer errores ante sus compañeros de clase, sobre todo, ante su profesor, a quien valora con mucho respeto.

Relacionado con la estrategia de evitación y las razones por las que se genera, cabe citar la inseguridad que experimenta el hablante filipino en una situación de *bilingüismo subordinado*<sup>19</sup>, pues aprenden la lengua española en un contexto no hispanohablante y carente de un *input* rico y abundante que posibilite una adquisición más rápida y efectiva. Citando nuevamente las esclarecedoras palabras de Morta Enderes (2005), quien opina sobre la evolución de la interlengua del aprendiz filipino, encontramos que:

---

<sup>19</sup> Los estudiantes aprenden español como lengua extranjera. Es decir, coexiste una lengua –o varias, en el contexto multilingüe de Filipinas– dominante y una lengua dominada: las palabras de la lengua dominada se interpretan desde las palabras equivalentes de la lengua dominante y la lengua dominada se aprende y se utiliza a partir de la lengua dominante (Moreno Fernández, 1998: 209).

Aunque esta evolución positiva se ralentiza en algunas estructuras, hemos comprobado que a pesar del ambiente no hispanohablante y de las diferentes procedencias lingüísticas, los aprendices han conseguido la meta de poder comunicarse con su propia interlengua en un idioma que no es el suyo (p. 143).

En conclusión, hemos reconocido algunos errores en nuestro análisis coincidentes con los de Morta Enderes (2005) y Fernández (1997) y hemos identificado las causas por las que se cometen, así como las estrategias que se utilizan en su producción. Esta información es sumamente valiosa para el docente que quiera mediar y remediar los errores de los aprendientes filipinos de nivel avanzado y que quiera guiarles en su proceso de adquisición. Para ello, deberá animar al estudiante a utilizar aquellas estrategias y procedimientos que mejor funcionan en el aprendizaje del español según lo comprobado por los estudios de interlengua existentes –especialmente los relacionados con la interlengua española de aprendientes filipinos– al igual que debe insistir en los errores que cometen los estudiantes, proporcionando un *input* adecuado y actividades que promuevan el uso de estrategias de aprendizaje que beneficien su corrección.

#### IV. BIBLIOGRAFÍA:

- ALBA QUIÑONES, V. (2008). *Análisis de errores y de actuación en producciones escritas de aprendices alemanes de español. Estudio léxico-semántico*, Tesis doctoral inédita, *Teaching and Bilingual Education*. Washington: TESOL, pp. 27-53.
- ALBA QUIÑONES, V. (2009). «El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3), 1-16
- ALONSO, E. (1994). *¿Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa.
- ALONSO, A. (1967). «Noción, emoción, acción y fantasía en los diminutivos», *Estudios literarios. Temas españoles*, Madrid: Gredos.), pp. 161-189.
- BARALO, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco.
- BARALO, M. (2004). «Psicolingüística y gramática aplicadas a la enseñanza del español LE. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, Nº. 0
- BROWN, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ. 4 ed.
- BURT, M. Y C. KIPARSKY (1972). *The Gooficon: A Repair Manual for English*. Rowley, Ma: Newbury House.
- BUSTOS GISBERT, J. M. (2006). «Principios metodológicos para el estudio de la ¿fosilización? En el aprendizaje de español como lengua extranjera: el buen aprendiz». En J. M. BUSTOS GISBERT y J. J. SÁNCHEZ IGLESIAS (coords.) (2006), pp. 59-102.
- CANALE, M. (1983). «From communicative competence to communicative language pedagogy». En RICHARDS, J. y SMITH, R. (eds.) *Language and Communication*. Londres: Longman, pp. 2-27. Trad. esp. 1995, «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje». En LLOBERA, M. (coord.). *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa, pp.. 63-81.
- CASSANY, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.

- CESTERO, A. M. (2000). *Los turnos de apoyo conversacionales*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- CESTERO, A. M. (2005). *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco-Libros.
- CHOMSKY, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- CORDER, S. P. (1967). «The significance of learners' errors», *International Review of Applied Linguistics* 5 (4): pp. 161-170. Traducción al español de M. Marcos, en J. M. LICERAS (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras* (pp. 31-40).
- CORDER, S. P. (1971). «Idiosyncratic dialects and error analysis». *International Review of Applied Linguistics* 9: 147-160. Traducción al español de M. Marcos, en J. M. LICERAS (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras* (pp. 63-77). Madrid: Visor.1992.
- DULAY, H., M. BURT (1974). «Natural Sequences in Child Second Language Acquisition». *Language Learning* 24: pp. 37-53.
- ESCANDELL, M. V. (2006). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- FERNÁNDEZ JODAR, R. (2006). *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español* (tesis doctoral).Enlínea:  
<http://www.mec.es/redele/Biblioteca2007/RaulFernandez.shtml>
- FERNÁNDEZ, S. (1997). *Interlengua y Análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- KRASHEN, S. (1977). «The Monitor Model for Second Language Performance». En BURT, DULAY Y FINOCCHIARO (eds.): *Viewpoints on English as a Second Language*. Nueva York: Regents, pp. 152-161. Traducción al español de M. Marcos, en J. M. LICERAS (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras* (143-151). Visor: Madrid.
- KRASHEN, S., C. MADDEN Y N. BAILEY (1975). «Theoretical aspects of grammatical sequencing». En M. BURT Y H. DULAY (eds.): *TESOL 75*, Washington: D.C. TESOL, pp. 44-54.
- LARSEN-FREEMAN, D. y M. H. LONG (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos.
- LICERAS, J. M. (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras..* Madrid: Visor.
- LIGHTBOWN, P. y N. SPADA (1999). *How Languages are Learned*. Oxford: OUP.
- LONG, M. (1990). «Maturational constraints on language development». *Studies in Second Language Acquisition* 12: 251-285.
- LONG, M. (2003). «Stabilization and Fossilization in Interlanguage development». En C. Doughty & Long (eds.): *Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- MARTÍN PERIS, E. (2008). *Diccionario de términos claves de ELE*. Madrid: SGAE. En línea  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm)
- McLAUGHLIN, B. (1978). «The Monitor Model: Some Methodological Considerations», *Language Learning*, 28: pp. 309-332. Traducción al español de M. Marcos, en J. M. LICERAS (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras* (pp.153-176). Madrid: Visor. 1992.
- McLAUGHLIN, B. (1987). *Theories of Second-Language Learning*. Great Britain: Edward Arnold.
- MOHD HAYAS, K. (2006). *Errores léxicos en las composiciones de los estudiantes malayos en el aprendizaje del español como lengua extranjera* (memoria de máster). En línea:  
<http://www.mec.es/redele/Biblioteca2007/KasmaMohd.shtml>
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

- MORTA ENDERES, A. (2005). *Interlengua y análisis de errores de los estudiantes filipinos en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Tesis de Maestría no publicada, Salamanca: CIUS, Universidad de Salamanca.
- NEMSER, W. (1971). «Approximative Systems of foreign language learners», *IRAL*, 9/2: pp.115-124. Traducción al español de M. Marcos, en J. M. LICERAS (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras* (pp. 51-61). Madrid: Visor. 1992.
- NORRISH, J. (1983). *Language learners and their errors*. Hongkong: Macmillan Publishers.
- PORQUIER, R. (1975). *Analyse d'erreurs en français langue étrangère: études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones*. Tesis doctoral. Univ. París VIII.
- QUILIS, A. (1992). *La lengua española en cuatro mundos*. Madrid: Mafre.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (R.A.E.) (1999). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- RICHARDS, J. (1974). «A non-contrastive approach to error analysis». En J. RICHARDS (ed.) *Error Analysis* London: Longman, pp. 172-178.
- RODRÍGUEZ PANIAGUA, L. R. (2001). *Análisis de errores e interlengua de aprendices árabes de español como lengua extranjera* (memoria de máster) En línea: <http://www.mec.es/redele/biblioteca2005/rodriguez.shtml>
- SÁNCHEZ IGLESIAS, J. J. (2004). *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/ELE* (tesis doctoral), Salamanca: Universidad de Salamanca.
- SÁNCHEZ IGLESIAS, J. J. (2006). «La fosilización: revisión conceptual». En J. M. BUSTOS GISBERT y J. J. SANCHEZ IGLESIAS (coords.) (2006), pp. 11-58.
- SÁNCHEZ JIMÉNEZ, D., *Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera* [en línea]. Ministerio de Educación y Ciencia. Biblioteca Virtual RedELE 6, 2006. En línea: <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2006/DavidSanchez.shtml>
- SANTOS GARGALLO, I. (1992). *La enseñanza de segundas lenguas. Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua nativa es el serbo-croata*, Madrid: Universidad Complutense.
- SANTOS GARGALLO, I. (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- SCHACHTER, J. (1974). «An error in error analysis», *Language Learning* 27: pp. 205-214. Traducción al español de M. Marcos, en J. M. LICERAS (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras* (pp. 159-193).
- SCHUMANN, J. (1976). «Second language acquisition: the pidginization hypothesis», *Language Learning* 26/2: pp. 391-408. Traducción al español de M. Marcos, en J. M. LICERAS (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras* (pp. 123-141). Madrid: Visor. 1992.
- SEARLE, J. (1980). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- SELINKER, L. (1972): «Interlanguage». *IRAL*, 3: pp. 209-31. Traducción al español de M. Marcos, en J. M. LICERAS (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras* (79-97). Madrid: Visor. 1992.
- SILVA-CORVALÁN, C. (1989). *Sociolingüística: teoría y análisis*. Madrid: Alhambra.
- TARONE, E. (1983). «On the variability of interlanguage Systems», *Applied Linguistic* 4, 142-163. Traducción al español de M. Marcos, en J. M. LICERAS (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras* (263-293). Madrid: Visor. 1992.
- TORIJANO PÉREZ, J. A. (2002). *Análisis teórico-práctico de los errores gramaticales en el aprendizaje del español L2: expresión escrita*. Tesis Doctoral, Salamanca: Universidad de Salamanca.

- TORIJANO PÉREZ, J. A. (2004). *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Madrid: Arco Libros.
- VÁZQUEZ, G. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*, Frankfurt: Peter Lang.
- VÁZQUEZ, G.E. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!*. Madrid: Edelsa.
- VINAGRE, M. (2005). *El cambio de código en la conversación bilingüe: la alternancia de lenguas*. Madrid: Arco/Libros.

APÉNDICE 1

DATOS DE LA INFORMANTE Y CONOCIMIENTO DE ESPAÑOL

**DATOS DE LA INFORMANTE:**

<b>EDAD:</b> 21 años
<b>PAÍS DE ORIGEN:</b> Filipinas
<b>LENGUA MATERNA:</b> Filipino
<b>OTRAS LENGUAS QUE CONOCE (qué nivel):</b>
Inglés
Francés
<b>*TIEMPO DE ESTUDIO:</b>
Inglés- es una lengua diaria que uso toda mi vida desde mi infancia pero en la escuela estudiaba 11 años la lengua inglesa (kinder to grade 10)
Francés- 3 años (desde mi segundo año en la universidad hasta el semestre pasado)
<b>*NIVEL:</b>
Inglés - C2
Francés- B1 según un examen en el Internet pero según un autoevaluación, es entre A2 y B1
<b>*CONTEXTO DE USO:</b>
Inglés- lo uso todos los días en cualquier situación en casa y/o en la universidad
Francés- la uso esta lengua solamente en mis clases en la universidad, con mis profesores y mis compañeros de clase

**CONOCIMIENTOS DE ESPAÑOL:**

<b>* CUANTO TIEMPO LO HA ESTUDIADO:</b> 4 años
<b>* EN QUE CONTEXTOS LO HA ESTUDIADO (en que país, en qué universidad):</b>
Universidad de Filipinas
<b>* CUANDO LO USA Y PARA QUÉ:</b>
Uso la lengua española en la universidad. La uso cuando hablo con mis profesores y/o mis compañeros de clase. Estudio español para obtener trabajo en otro país.
<b>*NIVEL DE DOMINIO DE LA LENGUA ORAL:</b>
Expresión oral- entre B1 y B2 (?)
Interacción oral- B1 con un poquitito de B2
Comprensión auditiva- entre B1 y B2
<b>*NIVEL DE DOMINIO DE LA LENGUA ESCRITA:</b>
Expresión escrita- B1(???)
Comprensión de lectura- B2
<b>*QUÉ PRACTICAS MÁS: EXPRESIÓN ORAL, EXPRESIÓN ESCRITA, COMPRENSIÓN AUDITIVA, COMPRENSIÓN LECTORA</b>
Practico la expresión oral más que la expresión escrita porque intento hablar con mis amigas en español. Usaba la lengua española cuando escribía tareas en la universidad solamente (pero ahora intento escribir más).
En cuanto a la comprensión, tengo pocas oportunidades de escuchar a los hispanohablantes (solo en la universidad, en el instituto Cervantes o otras ocasiones). Leo más que creo practicar la comprensión lectora mas que la comprensión auditiva.

## APÉNDICE 2

### DELIMITACIÓN DE LA SITUACIÓN COMUNICATIVA DE LAS INFORMANTES EN LA GRABACIÓN

INFORMANTE	M1	M2
SEXO	Mujer	Mujer
EDAD	21	19
NACIONALIDAD	Filipina	Filipina
LENGUA MATERNA	Filipino	Filipino
L2	Inglés	Inglés
L3	Francés	Alemán
NIVEL INSTRUCCIÓN	Universidad, 4 años	Universidad, 4 años
NIVEL ESPAÑOL	B2	B2

## APÉNDICE 3

### TRANSCRIPCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

#### Correo electrónico

1. Hola señor
2. ¿Cómo esta? Lo siento por haber enviado este email tan tarde, es que estaba ocupada
3. con muchas actividades en nuestra iglesia y actividades con mi familia también (que
4. mi papá tiene que volver a los estados unidos en unos días). Y ud., que tal las
5. vacaciones? Espero que tenga mucho tiempo para disfrutar con su familia. La hice la
6. redacción anoche. Me llevó más de 30 minutos para hacerla es que estaba viendo
7. American Idol. Jajaja. Es una redacción feita pero bueno, aquí está. Muchas gracias
8. por los recursos que me envió y por los que me enviará. Kidding! =)
9. Mahalo, laydahs!
10. -P.

#### Tema de la redacción: Película que le haya gustado (argumento y valoración).

11. Una de mis películas favoritas es **Love Actually** por el cineasta *Richard Curtis*. La
12. película está protagonizada por *Hugh Grant*, *Keira Knightley*, *Rowan Atkinson* y más.
13. Se trata de diferentes historias del amor. Contiene más de ocho historias y relaciones
14. amorosas que se enlazan a lo largo de la película. Una de las historias es sobre la
15. vida del carácter de Hugh Grant. En la película, es un primer ministro, joven,
16. inteligente y soltero. Esta muy ocupado con sus trabajos pero cuando se encuentra y
17. se enamora con su nueva secretaria, Natalie, cambia radicalmente su mundo. Se
18. siente lo que nunca se sintió. Se siente más normal, más humano (y menos político).
19. Otra historia es la de Keira Knightley. El papel de Keira en la película es una mujer
20. recién casada y muy enamorada con su marido. Sin embargo, tiene un amigo que está
21. enamorado en secreto con ella. Cuando este amigo suyo le confesa sus sentimientos
22. por ella, necesita hacer sacrificios que debe cortar su amistad para salvar el
23. matrimonio de Keira con su esposo. Las historias mencionadas son solamente dos de
24. las anécdotas amorosas e inspiradoras que lía toda la película.
25. A mi me gusta mucho esta película porque se trata de los diferentes lados del amor.
26. Es una película romántica y graciosa a la vez. Enseña que en medio de un mundo

27. lleno del odio, la pura verdad es el amor está en todas partes. Está en dondequiera que
28. vayamos. **Love Actually** muestra el valor del amor y que el verdadero amor no
29. conoce edad, distancia, posición o tiempo. Me encanta que esta película expone
30. varias maneras para expresar el amor a las personas que amamos. Al final, se puede
31. decir que **Love Actually** es una obra muy positiva, sencilla pero encomiable.

#### APÉNDICE 4

#### TRANSCRIPCIÓN DE LA CONVERSACIÓN

Número y datos del informante: 1: 1M1UF; 2: 1M2UF

Datos del entrevistador: 1H1UF

Fecha de la grabación: 04-12-2008

Duración: 10'29"

1. M1. ((ruidos)) J
2. M2. (hm)
3. M1. voy a contarte algo
4. M2. (¿qué?)
5. M1. sobre mi vi:da !yu:ck! (risas=todos) porque/ la semana pasada/ estaba en// Trinoma
6. M2. (hm)
7. M1. y: me encontré/ con un hombre/ muy guapo/ muy caliente (risas=todos) que
8. se llama-/ que se llama/ (risas=2) C C// y: C habla español:/ porque:/ es de://
9. como se dice (ese) país? (lapso=2)
10. M2. ¿E?
11. M1. ¿E S? ¿ano ba?
12. M2. ¿E S?
13. M1. (?)
14. M2: (a:)
15. M1. algo así (risas=todos) y: (a:)/ me- me preguntó:-//
16. M2. ¿a él?
17. M1. me preguntó...
18. M2. (a:) sí él/ te preguntó...
19. M1. mi nombre// y: di-/ dije-/ le dije// «perdo:na» (risas=todos) no:
20. (lapso=2) bueno (a:) él-/ ella-/ él e:/
21. M2. ¿él? (risas=todos)
22. M1. fre:nch oh my god// él e:- el e-... (risas=2) /// él- él- él tiene una tienda en
23. M2. (hm)
24. M1. Trinoma/ y
25. vende:/ papelitos-///
26. M2. ¿y:?
27. M1. ¿cómo se dice stationaries?
28. M2. sí
29. M1. bueno// (a:)// cajón/
30. M2. cajones (risas=2)
31. M1. y:/ bueno
32. M2. ica:jas!
33. M1. icajas! (no-) quería comprar pero/ no tenía dinero (risas=2) por eso// solo/
34. hablaba con él:
35. M1. (hm)
36. M2. y:/ en nuestra conversación/ descubrí
37. M2. (hm:) ¿qué?
38. M1. que:/ ya: tiene una mujer
39. M2. (aha)
40. M1. y una hija y:/ además (risas=todos)
41. M2. (a-) (risas=todos) isaya:ng!/ iqué pena!
42. M1. iqué pena! / ¿y tú?/// tienes...
43. M2. (u:) sí/// tenía:a// una entrevista// en el/ B C/ porque://
44. M1. (el sábado)
45. M2. sí: el sábado// pasado/ porque/ traté de (?)/ apply (risas=2)
46. M1. (bu:)
47. M2. de (m:) solicitar (risas=todos) un emplea-/ un empleo-/ (?) un empleo/
48. como/ un/ (?) o:/ sea/ los que:-// los que:/ (risas=2) dan
49. M1. exámenes
50. M2. sí/ exámenes/ a los que:-/ que-/ quieren- querrían (risas=2)
51. M1. toma:r

52. M2. querrían saber no: saber-/ saber su:-//  
53. M1. ¿nivel?  
54. M2. su nivel de/ inglés  
55. M1. (a:)  
56. M2. sí: y/ el exam- examen/ (?) (entrevistar)/ ano ba yan (risas=2)  
57. M1. entrevis- (risas=1)  
58. M2. y la persona que me-//  
59. M1. pregu-  
60. M2. que me ha- (risas=1) que me/ da- (risas=2) que me/ da:- (risas=2) que me/  
61. daba (risas=2) la (risas=2) entrevista// (a:) (lapso=3) era/ (?)  
62. M1. (a-) era  
63. M2. era// buena  
64. M1. (a:)/ ¿de dónde?  
65. M2. (a:)/ es filipi:na/ y:-/ y supongo que-  
66. M1. subjuntive  
67. M2. subjuntive (risas=todos) subjuntive ba ito  
68. M1. subjuntive  
69. M2. ¿ano ba yan? supongo- supongo que:-// trabajé- /trabajé/ en: B C  
70. M1. trabajó  
71. M2. traba-/ (?) trabajó  
72. (?) trabajé//  
73. M1. third person (o:)  
74. M2. (a:) traba-/ (risas=todos) ((palmas))  
75. M1. iseño:r! ilo siento mucho! (risas=todos)  
76. M2. (?)  
77. M1. trabajé/ trabajar/ tra:ba:jó  
78. M2. ihindi! ¿diba subjun:tive?  
79. M1. trabajé/ trabaj...  
80. M2. (?) trabajé (risas=todos) imben:to (risas=todos)  
81. M1. bueno// sí:/ ¿dónde? (risas=todos)  
82. M2. creo que/ este fenómeno (hh)// es la culpa de:  
83. M1. sí:  
84. M2. nuestros profesores  
85. M1. (porque)/ no podemos/ con:- jugar  
86. (risas=1)  
87. M2. sí (risas=2) conjugar bien  
88. M1. sí: iqué mal! itenemos vergüenza:!  
89. M2. siempre tenemos dificultad (hh)// (lapso=3) (e:) (m:) en identificar los  
90. verbos que/ pertenecen// a la primera persona y al-/ a la tercera persona/ ¿has  
91. notado?  
92. M1. sí sí  
93. M2. y  
94. M1. y:/ los alumnos como:/ nosotras  
95. M2. (m:)  
96. M1. pensamos mucho  
97. M2. sí:  
98. M1. antes de hablar//  
99. M2. ya que:// te:-nemos  
100. M1. tenemos  
101. M2. miedo de/ hablar en/ clase  
102. M1. pero los profesores// filipinos  
103. M2. (hm)  
104. M1. son más//  
105. M2. más... ¿duros?  
106. M1. sí:  
107. M2. ¿duros?  
108. M1. que los profesores españoles  
109. M2. (a:) sí sí sí sí: porque:/ los profesores extranjeros/// serán felices  
110. M1. sí  
111. M2. cuando los estudiantes/ trata- tratan de hablar/ aunque:// hay:  
112. M1. hay  
113. M2. hay  
114. M1. errores  
115. M2. hay errores  
116. M1. sí/  
117. M2. claro//  
118. M1. y:/  
119. M2. y ¿(qué-)? ¿quién de-? ¿cuál-? (?) ¿cuál de nuestros profesores/ ¿cuál-?/ quién...?  
(risas=2)  
120. M1. ¡quién!  
121. M2. ¿(quién) de nuestros profesores (lapso=3) te:- (lapso=2) te ha  
122. gustado?

123. M1. (a:)/ más  
124. M2. más///  
125. M1. ¿español:!?//  
126. M2. ¿ano ba? (lapso=3)  
127. M1. (bueno/ en-) en francés primero// me gusta/  
128. M2. me gusta  
129. M1. me gusta:/ me (a:-)/ me gusta profesor Ve  
130. M2. (hm)  
131. M1. porque es muy// amable/ muy inteligente/ muy (hh)// father  
132. M2. father (risas=2)///  
133. M1. y: habla como-/ casi-/ casi como un/ na-  
134. M2. un nativo  
135. M1. un nativo si/  
136. M2. iguau!  
137. M1. habla muy bien/  
138. M2. pero ¿en español?  
139. M1. pero en español// en español/ (risas=2) «hola guapa»  
140. (risas=todos) «sí:» (risas=2)/// en español  
141. M2. sí  
142. M1. profesora Va es muy...  
143. M2. organizada  
144. M1. sí// nos da mu:chí:simas...  
145. M2. actividades  
146. M1. actividades/ y muchí:simos papeles  
147. M2. muchí:imos  
148. M1. un montón: de papeles  
149. M2. un montón de papeles  
150. M1. pero: (a-) (lo- el:-)// los exámenes con:/ la profesora Va son muy:...  
151. M2. difí:ciles  
152. M1. si:/ fatal:  
153. M2. fatal y:-/ y ella no devuelve:/ nuestros trabajos  
154. M1. pero ahora ya /si  
155. M2. ¿sí:?:/ gua:u  
156. M1. un cambio... iradical!  
157. M2. nosotros no-// no/ tenemos- (no teníamos)/ ninguna idea/ de:  
158. M1. class standing  
159. M2. si: de nues-/// de nues:tro class standing (risas=2) ¿ano ba yan? sí/  
160. muy inglés/// y: (lapsus3) pero... ¿por qué// estudias español?  
161. M1. porque-/ ¿por qué no? ijoke! (risas=todos) porque:-/ ¿y tú?/ ¿por  
162. qué- por qué estudias español?//  
163. M2. porque- (risas=2) por:que: (m:)  
164. M1. (?)  
165. M2. no:-// no me- no me encanta el francés (risas=1) porque mi-/  
166. porque/ creo que/ la gente/ tiene/ su propio este-¿ano?¿stereotype?  
167. ¿estereotipic?/ ¿arquetipo? (risas=1)¿estereotipic?/ ¿estereotipo?/ no sé/  
168. tiene:/ su propio stereotype// y creen que:/ el francés es muy sosyal/  
169. M1. (a:)  
170. M2. (?)  
171. M1. muy chic  
172. M2. chic  
173. M1. chic//  
174. M2. y:// /siempre:/// dicen que:/ que los que-/ los que hablan francés/ son  
175. (lapso=2) los de (a-) alta sociedad (risas=1) como:/ KC C (risas=2)

# La *Multi Language Learning Awareness* y la importancia de su potenciación didáctica en clase de ELE

MARTA SÁNCHEZ CASTRO  
Universität Duisburg-Essen (Alemania)

Marta Sánchez Castro es doctora en Filología Española por la Universität Duisburg-Essen en Alemania, máster en lengua española (2003) y licenciada en Filología Hispánica (1999) por la Universitat Autònoma de Barcelona. Entre el año 2000 y 2003 fue becaria de investigación y profesora asistente del Departamento de Lengua Española de la UAB. Desde el año 2003 imparte clases de lengua, lingüística y didáctica de ELE en la Universität Duisburg-Essen. Actualmente trabaja en su tesis de "Habilitación" en el ámbito de didáctica de ELE y es responsable del centro de examen de la UDE para la realización de los exámenes DELE en colaboración con el Instituto Cervantes.

**Resumen:** En las discusiones sobre cómo mejorar o efectivizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras la *language awareness* o concienciación lingüística desempeña, desde hace ya varias décadas, un destacado papel. Pero, en una Europa moderna, encaminada hacia el plurilingüismo, ya no sólo es importante que el aprendiz de lenguas tenga las herramientas necesarias y la habilidad de reflexionar sobre el funcionamiento de su propia lengua para poder aprender otras, sino que aún más decisivo es que éste desarrolle la capacidad de utilizar positivamente su conocimiento sobre cómo se aprenden las lenguas y qué estrategias de transferencia se pueden aplicar entre ellas para agilizar su propio proceso de aprendizaje de la nueva lengua o lenguas meta. En el presente artículo se desarrolla este concepto y se formulan algunas propuestas y actividades para su introducción y explotación didáctica en clase de ELE.

**Palabras clave:** concienciación lingüística, plurilingüismo, didáctica del plurilingüismo, lingüística intercultural, economía de aprendizaje, *EuroComRom*, *EuroComDidact*, transferencia, siete tamices.

## 1. INTRODUCCIÓN: LA CONCIENCIACIÓN LINGÜÍSTICA Y EL PLURILINGÜISMO

El concepto de *language awareness* no es en absoluto nuevo en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras, sino que cuenta con una ya considerable cantidad de estudios dedicados a su desarrollo y potenciación. El término como tal fue acuñado en el año 1984 por Hawkins, el cual definía su función de la siguiente manera:

"It seeks to bridge the difficult transition from primary to secondary school language work, and especially to the start of foreign languages studies and the explosion of concepts and language introduced by the specialist secondary school subjects. It also bridges the 'space between' the different aspects of language

education (English/foreign language/ ethnic minority mother tongues/English as a second language/Latin) which at present are pursued in isolation, with no meeting place for the different teachers, no common vocabulary for discussing language" (Hawkins, 1984: 4)<sup>1</sup>.

Como bien apunta Claus Gnutzmann, a partir de esta aportación de Hawkins se empezaron a llevar a cabo distintos estudios y como resultado de una pronunciada focalización en la perspectiva del aprendizaje de idiomas (*Sprachlernperspektive*) se llegó al actual concepto de *language learning awareness* (*Sprachlernbewusstheit*), el cual:

"hace referencia al procesamiento mental de la lengua; es decir, a cómo organizan los aprendices su proceso de aprendizaje y a cómo intentan influir en él de forma positiva por medio de la aplicación de diversas estrategias de aprendizaje" (Gnutzmann, 2007: 336)<sup>2</sup>.

Muchas, variadas y bastante complejas son las definiciones que se han intentado dar tanto del término *language awareness* como del *language learning awareness*<sup>3</sup> y algunos conceptos como los de "concienciación lingüística" o "reflexión metalingüística sobre el proceso de aprendizaje de una lengua" figuran como sinónimos en lengua española. Según Eva Vetter, autora de una de las investigaciones más recientes sobre el concepto, la concienciación lingüística (en el gráfico: *Sprachbewusstheit*) resultaría de una zona compartida por el plurilingüismo, la *language awareness* (entendida ésta como un término compuesto por la afección, la cognición y la actuación el cual es activo en un área lingüístico-cultural) y la actitud frente a la lengua en proceso de aprendizaje. Aquí una imagen representativa (Vetter, 2008: 124):

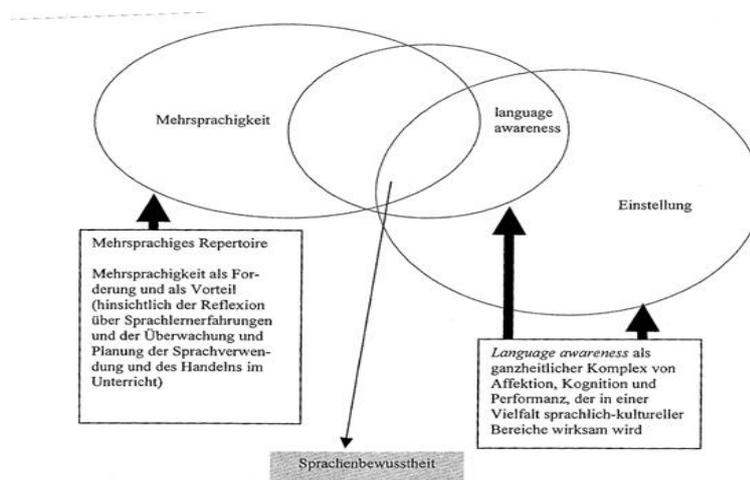


Abbildung 15: Beitrag der Theoriebausteine zum Konzept Sprachenbewusstheit

<sup>1</sup> Una de las definiciones más transparentes del término "language awareness" en lengua española es la que Concha Moreno (2005: 24) ofrece al respecto: "«la conciencia lingüística» (*language awareness*) se refiere al conocimiento explícito y consciente de la lengua, así como a la sensibilidad en su percepción, tanto para aprenderla como para enseñarla y usarla. De esta conciencia lingüística se desprenden otros términos como «sensibilización a la lengua» y «realce del *input*»".

<sup>2</sup> Traducción propia del original alemán: "(...) bildet sich der Begriff *language learning awareness* (*Sprachlernbewusstheit*), der sich auf die mentale Verarbeitung von Sprache bezieht, d.h. wie Lernende ihre Sprachlernprozesse organisieren und wie versuchen, diese durch den Einsatz von Lernstrategien positiv zu beeinflussen".

<sup>3</sup> Véanse, entre otros, Nold/Schnaitmann (1997), Donmall-Hicks (1997), Gauger/Oesterreicher (1982), Van Lier (1995), Lier/Corson (1997), Carter (1995), Rampillon (1997), Neuland (1992), Vetter (2008), etc.

Pero la verdadera innovación del término no radica tanto en las definiciones que puedan haberse formulado sobre él, sino en su ámbito de aplicación y en las consecuencias didácticas que implica para el aprendizaje de lenguas extranjeras, sobre todo, en contextos académicos.

El tiempo y los diversos estudios realizados han puesto de manifiesto que la *language awareness* va más allá de ser un concepto que trata la lengua como un simple sistema comunicativo esencialmente lingüístico y como mero objeto de estudio, sino que, además de eso, la lengua pasa a ser también considerada como un fenómeno político-social en un contexto determinado por factores como el plurilingüismo y la multiculturalidad. En este sentido, pues, el plurilingüismo y, sobre todo, la didáctica del plurilingüismo desempeñan un papel muy importante a la hora de potenciar la mencionada concienciación lingüística de los alumnos. Concienciación, no se olvide, fuertemente relacionada y directamente dependiente de la lengua o lenguas maternas del individuo, así como de sus otras lenguas extranjeras aprendidas y/o en proceso de aprendizaje.

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

Como se sabe, una de las muchas decisiones tomadas por el Consejo de Europa fue la de promover el plurilingüismo en Europa. En la *Recommandation N° (98) 6 concernant les langues vivantes* del 17 de marzo de 1998, se proponen las siguientes medidas:

“Promouvoir le plurilinguisme à grande échelle. (...) Faire en sorte que, dès le début de sa scolarisation, ou dès que possible, chaque élève soit sensibilisé à la diversité linguistique et culturelle de l’Europe.

Faciliter et encourager dans les régions frontalières l’apprentissage des langues des pays voisins.

Recommander aux institutions de formation initiale et continue des enseignants que leurs programmes prennent en compte: l’importance particulière de la composante interculturelle comme moyen de s’ouvrir aux différences culturelles et d’apprendre à les respecter; la dimension “apprendre à apprendre”, qui favorise le développement du plurilinguisme tout au long de la vie...” (Consejo de Europa, 1998: 3ff)<sup>4</sup>.

A finales del Año Europeo de las lenguas 2001, el Parlamento Europeo y el Consejo adoptaron resoluciones en las que invitaban a la Comisión Europea a tomar nuevas medidas para el fomento de las lenguas. En 2002 se asumió el compromiso político de mejorar el dominio de las competencias básicas, en particular, mediante la enseñanza de, al menos, dos lenguas extranjeras desde una edad muy temprana.

Con ese fin, el año 2007 se elaboró el *Informe sobre la aplicación del Plan de Acción «Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística»*, en el cual se destacaban objetivos tan fundamentales como los siguientes: 1) el aprendizaje permanente de idiomas, 2) la mejora de la enseñanza de idiomas y 3) la creación de un entorno favorable a las lenguas. Todo ello con la intención de promover y fomentar el aprendizaje de idiomas extranjeros por parte de los ciudadanos europeos.

---

<sup>4</sup>. Para ver el documento completo, consúltese: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Conventions\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Conventions_FR.asp)

Ahora bien, ¿cómo puede la concienciación lingüística contribuir a esta potenciación del plurilingüismo?, ¿cómo se puede aplicar y explotar didácticamente en el aula la famosa *(multi)language learning awareness* para efectivizar el aprendizaje de lenguas extranjeras? A estas preguntas se intenta dar respuesta en los siguientes apartados de la presente contribución.

## 2. HACIA UNA DEFINICIÓN DE *(MULTI) LANGUAGE LEARNING AWARENESS*

Michael Frings (2006: 147-167) se plantea, en un artículo aparecido en el número 1 de la conocida revista alemana *Romanische Sprachen und ihre Didaktik*, "cuántos idiomas (románicos) necesitan los estudiantes de secundaria alemanes". Pregunta que tiene como fin, por supuesto, no aventurar un número concreto, sino retomar la reflexión sobre la importancia de la potenciación del plurilingüismo y de la *language awareness* en clase de lenguas extranjeras.

Tras presentar una serie de datos y estadísticas sobre el plurilingüismo en las escuelas e institutos alemanes y después de exponer brevemente los resultados de una encuesta realizada a 112 alumnos de magisterio de la Universidad de Trier para analizar su perfil lingüístico y "medir" su nivel de sensibilización y concienciación lingüística, Frings no sólo constata la hipótesis de que, por ejemplo, el aprendizaje de francés como LE1 supone, gracias a la aplicación de una serie de estrategias de transferencia y de intercomprensión, una enorme ventaja para el posterior aprendizaje de otros idiomas románicos, sino que, además de ello, incide en que estos mecanismos de construcción de puentes entre idiomas de una misma familia deberían ser puestos en práctica en las aulas a edades tempranas con el fin de potenciar la denominada *individuelle Mehrsprachigkeit* (plurilingüismo individual) para, con ello, aumentar las posibilidades de movilidad internacional. Todo ello, porque, según el autor:

"(...) El aprendizaje de las competencias de transferencia y de una ***multi language learning awareness*** gana en importancia, ya que, en un mundo marcado por la globalización, no se puede anticipar qué idioma o idiomas puede o va a necesitar un joven a lo largo de su vida, ya sea por motivos privados o profesionales. Solamente así puede el ciudadano europeo de mañana alcanzar un plurilingüismo individual y múltiple que posteriormente conduzca a un plurilingüismo colectivo por parte de todos los ciudadanos europeos" (Frings, 2006: 165)<sup>5</sup>.

En este sentido, y siguiendo los intereses de los actuales y futuros ciudadanos europeos, podemos llegar a una primera definición de lo que se ha denominado *(multi)language learning awareness*, la cual hace referencia a la capacidad de los individuos de reflexionar conscientemente de forma metalingüística e intercultural tanto sobre el funcionamiento de su(s) propia(s) lengua(s) materna(s) como de otras lenguas extranjeras, así como sobre la forma, estrategias y procedimientos con que éstas se aprenden, con el fin de facilitar y efectivizar el aprendizaje de otros idiomas. A este respecto, cabe añadir que el prefijo *multi* hace referencia a un estadio más avanzado de concienciación, en el cual, el individuo es capaz de reflexionar sobre el aprendizaje, el funcionamiento y las estructuras de diversas lenguas aplicando técnicas de comparación interlingüística.

---

<sup>5</sup> Traducción propia del original alemán: "(...) die Ausbildung von Transferkompetenzen und einem ***multi language learning awareness*** kommt eine große Bedeutung zu, da in einer von Globalisierung geprägten Welt nicht im Jugendalter antizipiert werden kann, wer welche Sprache bzw. welche Sprachen im Laufe seines Lebens aus beruflichen oder privaten Gründen benötigen wird. Nur so kann der EU-Bürger von morgen eine individuelle und vielfältige Mehrsprachigkeit erlangen, die dann zu einer kollektiven Mehrsprachigkeit aller EU-Bürger führen wird".

No se trata, por lo tanto, de ningún método exclusivo diseñado para la enseñanza de idiomas extranjeros, sino que este tipo de concienciación lingüística se puede (y debe) fomentar con la realización de actividades que integren la reflexión y la comparación entre la lengua materna y las otras L2 o LE.

Con este tipo de prácticas, que se pueden aplicar de forma ocasional en la clase de lenguas y que son totalmente compatibles con el currículo o planes de estudio de cada idioma y país, se consigue:

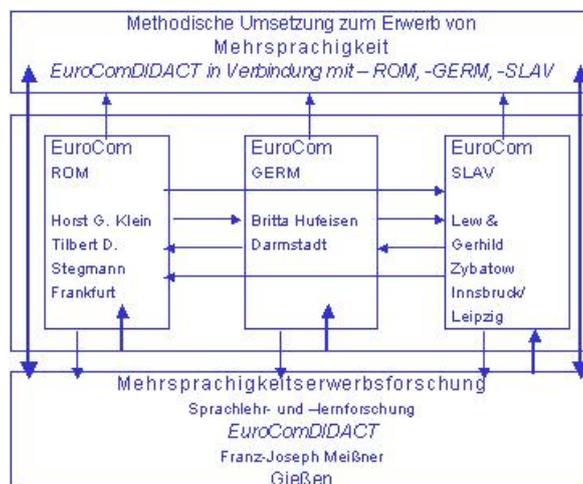
- Despertar la curiosidad y el interés por la propia lengua y otras lenguas;
- Apoyar el aprendizaje de idiomas extranjeros;
- Enseñar a nuestros alumnos estrategias de descubrimiento y aprendizaje de otros idiomas, así como de la llamada competencia metódica;
- Potenciar el desarrollo de la capacidad metalingüística y metacognitiva de nuestros alumnos por medio de reflexiones comparativas entre varios idiomas.

Todos ellos, como se puede comprobar, aspectos con repercusiones lingüísticas, cognitivas, sociales y culturales muy positivas para la creación de un clima ideal de enseñanza-aprendizaje dentro del aula.

### 3. PROYECTOS, RECURSOS Y ACTIVIDADES PARA LA POTENCIACIÓN DE LA (MULTI) LANGUAGE LEARNING AWARENESS

Con el fin de fomentar o potenciar esta capacidad de los individuos para reflexionar conscientemente de forma metalingüística e intercultural sobre el funcionamiento de su LM así como de otras LE, y sobre la forma, estrategias y procedimientos con que éstas se aprenden, se están llevando a cabo en Europa desde hace varios años algunos proyectos, entre los cuales hay que destacar el denominado *EuroCom*, desarrollado por el centro de investigaciones europeas *EuroComCenter*.

El proyecto *Eurocom*, cuyo nombre "es una abreviatura de *EuroComprensión*, lo que significa *intercomprensión europea* de las tres grandes familias de lenguas europeas: las eslavas, las románicas y las germánicas"<sup>6</sup>, tiene como objetivo principal conseguir una mejora cuantitativa del estado actual del multilingüismo europeo a través de la capacidad de poder leer y comprender en "toda" una familia de lenguas. Para ello, se crearon varios grupos de investigación, centrados en los siguientes grupos de familias lingüísticas<sup>7</sup>:



<sup>6</sup> Para más información sobre las investigaciones realizadas por el EuroComCenter, así como objetivos, servicios, congresos y publicaciones, consúltese: <http://www.eurocomcenter.de>.

<sup>7</sup> Gráfico extraído de: [http://www.eurocomcenter.de/index2.php?lang=es&main\\_id=3&sub\\_id=3](http://www.eurocomcenter.de/index2.php?lang=es&main_id=3&sub_id=3)

Si nos centramos en los proyectos de *EuroComRom* (sección que se ocupa del aprendizaje de la lectura en “todas” las lenguas románicas) y en el de *EuroComDidact* (proyecto de didáctica transversal que trata de unir las didácticas individuales de los distintos idiomas extranjeros), así como en los excelentes resultados obtenidos por ambos grupos de investigación hasta el momento, llegamos a la conclusión de que la aplicación en clase de LE de “módulos intercomprensivos”, o sea, de tareas didácticamente guiadas basadas en la intercomprensión de lenguas, puede aportar muy buenos resultados para acelerar y optimizar el proceso de aprendizaje de una LE por medio de la reflexión y comparación interlingüística, sobre todo, claro está, en lo que a las competencias receptivas se refiere.

El equipo del profesor Horst G. Klein ha desarrollado en la J.W. Goethe-Universität de Frankfurt el método denominado *EuroComRom- Los siete tamices*, disponible en libro con CD, en CD y on-line. A través de este método de aprendizaje y de estos materiales intercomprensivos se pretende que el aprendiz, hablante nativo de una lengua románica, sea capaz de desarrollar su competencia lectora y auditiva en las otras lenguas románicas de forma rápida, interactiva y efectiva<sup>8</sup>. Este método, de eficacia demostrada, se está utilizando ya en varias universidades como unidad de *blended learning* complementaria y vinculada a las clases regulares de lengua extranjera. Lo que aún está por demostrar, aunque ya se está trabajando en ello, es la efectividad de este método o de una adaptación didáctica del mismo en la enseñanza secundaria.

Marcus Bär, que es una de las personas que trabaja en este campo, acaba de publicar recientemente el libro que lleva por nombre *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*<sup>9</sup>, el cual se centra en la explotación de materiales didácticos que fomentan la intercomprensión entre lenguas románicas para hablantes nativos de alemán y se plantea, entre otras, la pregunta de en qué medida estas clases basadas en el “entendimiento entre idiomas” fomentan la concienciación de los alumnos en relación a su saber declarativo y procesual respecto a su proceso de aprendizaje de una LE.

Esta recientísima investigación es una prueba más de la importancia que cobran términos como los de *multi-language awareness* y *learning awareness raising strategy* para lograr avances en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras.

Pero pasemos ahora a enumerar algunas de las actividades que se pueden llevar a cabo con nuestros alumnos para introducir estos módulos de intercomprensión en clase de ELE y, por consiguiente, para despertar y/o incentivar la reflexión metalingüística por parte del alumnado:

Cuando se habla de intercomprensión, la actividad por excelencia que se puede poner en práctica es la de motivar a los estudiantes a **descifrar** o **decodificar** palabras o fragmentos de texto en la(s) lengua(s) meta(s). Se trata de una tarea guiada sobre todo por dos estrategias de aprendizaje suficientemente conocidas: la de *inferencing* (centrada, sobre todo, en el nivel léxico) y la de *monitoring* (más relacionada con el nivel morfosintáctico o gramatical de un idioma). Ambas, estrategias en las que los alumnos deben aplicar procesos implícitos y explícitos para procesar la información<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> Para informaciones más detalladas sobre el proyecto, así como de los materiales elaborados, líneas de investigación y pruebas on-line, consúltense los siguientes sitios web: <http://www.eurocomrom.de/> <http://www.eurocomprehension.de/>

<sup>9</sup> Una traducción aproximada del título al español sería: *Desarrollo del plurilingüismo y de la competencia de aprendizaje. Estudio casuístico de una enseñanza basada en la intercomprensión con alumnos de la clase 8 a 10.*

<sup>10</sup> Cf. Rieder, K. (2001: 27)

- Una de las actividades sería, por ejemplo, ofrecer a los alumnos un listado de palabras en varios idiomas (inglés, francés, español, italiano y alemán, por ejemplo) para que las clasifiquen según la lengua a la que pertenecen. Una vez hecha esta actividad, se pondría en común cuáles han sido las razones, indicios o sensaciones que les han llevado a clasificar las distintas palabras. Con este tipo de prácticas se pretende despertar la sensibilidad y el interés de los alumnos por buscar semejanzas y diferencias entre los idiomas, aunque éstos sean total o parcialmente desconocidos para él.

- Otra actividad posterior podría ser la de ofrecer palabras en uno o varios idiomas desconocidos para el alumno (por ejemplo, español e italiano) y proponerle que las traduzca al francés y/o inglés (que ya conoce) y al alemán (lengua materna). Con ello motivamos al alumno a realizar ejercicios de *transferencia interlingüística* y a activar de forma más o menos consciente un *sistema de formulación de hipótesis* totalmente imprescindible a la hora de aprender lenguas extranjeras.

- El siguiente paso sería pasar a la formulación de oraciones en la LE (en este caso, el español) a través, por ejemplo, de un puzle de piezas léxicas que tienen que ordenar para conseguir oraciones con sentido en la nueva lengua. Después, podríamos animar a los alumnos a traducir a su LM estas frases. Con esta práctica nos situaríamos ya en un nivel morfosintáctico en el que el alumno, para resolver la tarea, debe activar estrategias de intercomprensión, de formulación de hipótesis, de correspondencia, así como de comparación entre sistemas lingüísticos, aplicación de reglas gramaticales y de saneamiento de errores o falsos amigos.

- El último peldaño o actividad que podríamos proponer a nuestros alumnos sería la de comprensión de un texto completo (no más de 100 palabras) en la nueva LE. Aunque parezca sorprendente, investigaciones recientes llevadas a cabo por el grupo de expertos de *EuroComDidact* demuestran que en un grupo de estudiantes de secundaria alemanes con conocimiento nulo en lengua española son capaces de llegar a un nivel B1 (usuario independiente) de competencia lectora tras la participación en un módulo intercomprensivo de 15 horas; algo que, según Meißner y Senger (2001) sólo sería posible para las cuatro destrezas siguiendo una enseñanza tradicional y uniforme en un período aproximado de dos años<sup>11</sup>.

- Como tarea final y con el fin de medir el éxito o grado de efectividad de las actividades propuestas, podríamos realizar una encuesta, bien escrita o bien oral, en la que los alumnos reflexionen más abiertamente o conscientemente sobre aspectos como:

1. ¿Qué procesos y estrategias has utilizado para ayudarte a “entender” el texto anterior de manera más o menos general?
2. ¿En qué tanto por ciento dirías que has comprendido el contenido global del texto? ¿Y los aspectos más precisos?
3. ¿Crees que se pueden construir puentes entre los distintos idiomas para ayudarnos a entenderlos mejor?
4. ¿En qué medida te ha ayudado tu LM y los conocimientos que sobre ella tienes para realizar las tareas?
5. ¿Y las otras lenguas extranjeras? ¿Te han ayudado? ¿Cómo?
6. ¿Crees que el inglés es importante para aprender otros idiomas? ¿Por qué?
7. ¿Piensas que al aprender una nueva LE los otros idiomas extranjeros son más bien una ayuda o una fuente de confusiones? ¿Por qué?
8. ¿Qué grado de importancia crees que tienen la gramática y el léxico al aprender un idioma extranjero?
9. ¿Qué opinas de esta afirmación: “los idiomas extranjeros deben aprenderse por separado”?
10. ¿Cómo valorarías las tareas realizadas? Del 1 (-) al 10 (+) valora la utilidad de este tipo de actividades en clase.

---

<sup>11</sup> Cf. Bär, M., Gerdes, B., Meißner, F.J. y Ring, J. (2005: pp.84-93).

Con este tipo de tareas intercomprensivas y cuestionarios que valoran el grado de concienciación lingüística no sólo hacemos más partícipe e involucramos más al alumno en su propio proceso de aprendizaje, sino que, además, le demostramos lo importante que es ser consciente de su propio desarrollo para lograr avances, le ponemos de manifiesto que los conocimientos ya adquiridos en su LM y en otras LE siempre son de gran importancia y deben permanecer activos y, por supuesto, ponemos a su disposición las herramientas necesarias para crear redes asociativas entre idiomas, para unirlos, y no, como desafortunadamente muchas veces sucede, para separarlos o confrontarlos.

#### **4. CONCLUSIÓN: IMPLICACIONES DIDÁCTICAS Y LIMITACIONES ACTUALES DE LA (MULTI) LANGUAGE LEARNING AWARENESS EN CLASE DE LE**

Como ya adelantábamos en el apartado 2 de este artículo, son muchas y muy positivas las repercusiones lingüísticas, cognitivas, sociales y culturales que puede tener la aplicación de prácticas intercomprensivas y de módulos de concienciación lingüística en clase de idiomas extranjeros, pero, para ello, precisamos de un personal docente debidamente formado y familiarizado con dichas técnicas y recursos. Y he aquí una de las primeras y más importantes limitaciones con las que todavía nos encontramos. Según señala Karl Rieder:

“La potenciación del conocimiento metalingüístico debería ser un aspecto fundamental de la formación de profesores y profesoras, no sólo en las asignaturas de idiomas ni tampoco sólo con miras al trabajo con clases plurilingües o en un ámbito lingüístico-terapéutico, sino en general. La lengua es la herramienta de actuación pedagógica en todos los ámbitos y con todas las consecuencias que de ello se desprenden. Los programas de *language awareness* representan un instrumento adecuado para ello. Este tipo de programas para el desarrollo y la potenciación de la “atención lingüística” y de la concienciación lingüística se marcan como objetivo posibilitar una profunda comprensión del sistema y del funcionamiento de la lengua y de las lenguas” (2001: 27)<sup>12</sup>.

El principal problema que se desprende de estas líneas y de la situación académica europea en general es que todos los profesores de lenguas extranjeras se forman en la universidad y, hasta el momento, no existe ningún modelo común –ni siquiera dentro de un mismo país- para la formación de profesores de LE. Incluso las reformas que se anuncian a través del Proceso de Bolonia para las carreras de filología y/o magisterio son un tanto imprecisas y, por ahora, no se puede valorar con exactitud qué novedades habrá ni qué lugar se le destinará dentro de estos estudios universitarios a la formación plurilingüe e intercomprensiva de estos profesores.

Eva Vetter (2008: 62-63), que ha investigado recientemente la situación actual de este aspecto en Austria, no parece muy optimista en lo que a un futuro próximo se refiere. Según la autora:

---

<sup>12</sup> Traducción propia del original alemán: “Die Förderung metalinguistischen Wissens sollte ein grundlegender Aspekt der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrer sein, nicht nur in den sprachlichen Fächern, und nicht nur in Hinblick auf die Arbeit etwa mehrsprachigen Klassen oder im sprachlich-therapeutischen Bereich, sondern überhaupt. Sprache ist das Werkzeug pädagogischen Handelns in allen Bezügen mit allen daraus erwachsenden Konsequenzen. Language Awareness Programme stellen dafür ein geeignetes Instrument dar. Derartige Programme zur Entwicklung und Förderung von Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit zielen darauf ab, tiefere Einsichten in das System und in die Funktionsweisen von Sprache und Sprachen zu ermöglichen”.

“Es cuestionable el hecho de si la orientación temática y la organización de los planes de estudio para la formación de profesores en Viena es adecuada para fomentar la mencionada nueva filosofía de la enseñanza de lenguas extranjeras. Ni en lo referente a los contenidos ni a la estructura se da una correspondencia con los objetivos previstos por la política lingüística de Europa. Tampoco se está explotando el gran potencial de la romanística en lo que al plurilingüismo se refiere”<sup>13</sup>.

Y estas no tan alentadoras afirmaciones de la autora parecen ser extensibles a toda Europa. Así pues, aunque el concepto de *Mehrsprachigkeitsbewusstsein* (concienciación plurilingüe) y los modelos europeos de intercomprensión son de una eficacia probada, el gran problema sigue siendo que ni la enseñanza superior ni los planes de estudios apoyan estas nuevas iniciativas de formación de profesores. Tampoco parece haber una reacción por parte de las autoridades respectivas que elaboran los estándares curriculares ni las directrices para la enseñanza de lenguas extranjeras en secundaria, ni, tampoco, por parte de las editoriales, las cuales sólo se atreven a incorporar en sus manuales de lenguas modernas tímidas y esporádicas actividades que fomenten y que se sirvan de las ventajas de la didáctica de la intercomprensión y de la reflexión metalingüística.

Al parecer, las recomendaciones formuladas ya en el año 1994 por el KMK (*Kultusministerkonferenz*) de “Por lo general, los estudiantes deberían aprender, en la medida de lo posible, dos idiomas extranjeros y para titulaciones superiores deberían implementarse los incentivos y las posibilidades para que éstos puedan aprender tres o, dado el caso, más idiomas extranjeros” (p. 40)<sup>14</sup>, siguen siendo hoy, quince años después, una utopía o un deseo todavía no realizable.

El profesor que quiera iniciarse e iniciar a sus alumnos en este „aprendizaje del aprendizaje de idiomas“ a través de la didáctica de la intercomprensión y de la reflexión metalingüística deberá hacerlo, por el momento, ayudándose de materiales de iniciación y de apoyo como los mencionados en el apartado anterior y confiando en que estos métodos y prácticas intercomprensivas ganen cada vez más espacio en los planes curriculares, en los libros y en las aulas, tanto de enseñanza superior como de secundaria y, por qué no, de primaria, ya que, como dice el *Libro Blanco de la Comisión Europea*:

“La experiencia ha puesto de manifiesto que la temprana iniciación [en el aprendizaje de lenguas extranjeras] no es un factor que debería descuidarse en la escuela. El contacto con otra lengua extranjera es no sólo compatible con el dominio de la propia lengua materna, sino que además la potencia. Dicho contacto facilita un pleno desarrollo y habilidad intelectual y, naturalmente, amplía también el horizonte del estudiante. El plurilingüismo, pues, es un elemento esencial tanto de la identidad y pertenencia europea como de la sociedad cognitiva” (1996: 72)<sup>15</sup>.

---

<sup>13</sup> Traducción propia del original alemán: “Es ist allerdings fraglich, ob die inhaltliche und organisatorische Ausrichtung der Lehramtsausbildung in Wien dazu geeignet ist, die angesprochene neue Philosophie des Fremdsprachenunterrichts anzuregen. Weder in inhaltlicher, noch in struktureller Weise wird den sprachpolitischen Zielvorstellungen Europas entsprochen. Auch das große Potenzial der Romanistik im Hinblick auf die Mehrsprachigkeit wird nicht ausgeschöpft“.

<sup>14</sup> Traducción propia del original alemán: “Grundsätzlich sollten möglichst viele Schüler zwei Fremdsprachen lernen, und für höherwertige Abschlüsse sollten die Anreize und Möglichkeiten verstärkt werden, drei und gegebenenfalls noch mehr Fremdsprachen lernen“.

<sup>15</sup> Traducción propia del documento alemán: “Die Erfahrung zeigt, dass ein möglichst frühzeitiger Beginn ein nicht zu vernachlässigender Faktor für den Erfolg in der Schule ist. Der Kontakt zu einer anderen Sprache ist mit der Beherrschung der Muttersprache nicht nur vereinbar, sondern fördert diese sogar noch. Er bringt die geistige Entwicklung und Reife zur vollen Entfaltung. Natürlich erweitert er auch den kulturellen Horizont. Die Mehrsprachigkeit ist ein wesentliches Element sowohl der europäischen Identität und Zugehörigkeit als auch der kognitiven Gesellschaft“.

Sólo nos queda, pues, ser pacientes y contribuir a que, poco a poco, la interculturalidad, la intercomprensión, la reflexión metalingüística y el plurilingüismo, en general, pasen de ser interesantes conceptos teóricos plasmados en cientos de publicaciones científicas y documentos oficiales a convertirse en una realidad en las aulas. Confiamos en que la espera no sea muy larga.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

BAUSCH, K.R. y KRUMM, H., (eds.), *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, Gunter Narr Verlag, Tübingen, 1998.

BÄR, M., *Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik*, Shaker Verlag, Aachen, 2004.

BÄR, M., GERDES, B., MEIBNER, F.J. y RING, J., "Spanischunterricht einmal anders beginnen – Erfahrungen mit einem vorgeschalteten Interkomprehensionsmodul", en *Hispanorama* 110, 2005, 84-93.

BÄR, M., *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Gunter Narr Verlag, Tübingen, 2009.

CONSEJO DE EUROPA, *Recommandation núm. (98) 6 du Comité des ministres aux états membres concernant les langues vivantes*, 1998, p. 35. Documento extraído de: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Conventions\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Conventions_FR.asp)

DE FLORIO-HANSEN, I., "Learning Awareness' als Teil von 'Language Awareness'. Zur Sprachbewusstheit von Lehramtsstudierenden", en *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, núm. 26, 1997, pp. 144-155.

EUROPÄISCHE KOMMISSION, *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*, Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1996.

FRINGS, M., "Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Wie viele (romanische) Sprachen brauchen deutsche Schüler?", en FRINGS, M. y KLUMM, A. (eds.), *Romanische Sprachen in Europa. Eine Tradition mit Zukunft?*, ZromSD, núm.1, *ibidem*-Verlag, Stuttgart, 2006, pp.149-167.

GNUTZMANN, C., "Language Awareness. Geschichte. Grundlagen, Anwendungen", en *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, núm. 44, 1997, pp. 227-236.

GNUTZMANN, C., "Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein", en BAUSCH, K.R., CHRIST, H. Y KRUMM, H.J. (eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, UTB, Tübingen, 2007, pp. 335-339.

HAWKINS, E., *Awareness of Language. An Introduction*, Cambridge, 1984.

HUG., M. y SIEBERT-OTT, G. (eds.), *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit*, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2007.

MARTÍN PERIS, E., CLUA, E., KLEIN, H.G. y STEGMANN, T.D., *EuroComRom- Los siete tamicos: un fácil aprendizaje de la lectura en todas las lenguas románicas*, Shaker Verlag, Aachen, 2005.

MARTINEZ, H. y REINFRIED, M. (eds.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen*, Gunter Narr Verlag, Tübingen, 2006.

MEIBNER, F.J. y REINFRIED, M. (eds.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Sprachen*, Gunter Narr Verlag, Tübingen, 1998.

MORENO, C., "Gramática y atención a la forma: sentido y sensibilidad. 2ª parte", en: <http://www.educacion.es/sgci/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico20/mos20d.pdf> (Fecha de captura: 05.01.2010)

NEULAND, E., "Sprachbewusstsein und Sprachreflexion innerhalb und ausserhalb der Schule", en *Der Deutschunterricht*, núm. 44, 1992, pp. 3-14.

RIEDER, K., *Intercomprehension. Fremdsprachliche Texte entschlüsseln, öbvethpt*, Viena, 2001.

RUTKE, D. (ed.), *Europäische Mehrsprachigkeit: Analysen, Konzepte, Dokumente*, Shaker Verlag, Aachen, 2002.

VENCES, U., "Überlegungen zur (nicht nur) rezeptiven Mehrsprachigkeit am Beispiel des Spanischen", en MEISSNER F.J. y REINFRIED, M., 1998., pp. 265-294.

VETTER, E., *Sprachbewusstheit von FranzösischlehrerInnen. Chance oder Hindernis für einen mehrsprachigkeitsorientierten Unterricht?*, Tesis de habilitación inédita, Viena, 2008.

WOLFF, D., "Zur Förderung von Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit im bilingualen Sachfachunterricht", en *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, núm. 26, 1997, pp. 167-183.

# ¡Español en vivo! Un nuevo enfoque al material utilizado en la práctica audiovisual en la clase de español

ANNA M. SAROLI  
Acadia University  
e-mail: [anna.saroli@acadiau.ca](mailto:anna.saroli@acadiau.ca)

Anna Saroli es profesora de español en el Department of Languages and Literatures de Acadia University, Canadá, desde 1985. Una de sus áreas de investigación es el aprendizaje de lenguas a través de la computadora. Además de su participación en congresos nacionales e internacionales sobre la enseñanza de lenguas extranjeras y la publicación de varios artículos sobre este tema, es coautora del primer libro de español para principiantes que enfoca las necesidades de los estudiantes canadienses, ¡Arriba! Comunicación y cultura, ahora en su segunda edición

**Resumen:** La comprensión auditiva es una de las actividades más difíciles para muchos estudiantes y no es fácil que los profesores de español como lengua extranjera encuentren material auténtico o semi-auténtico que sea apropiado para usar en sus clases. Una iniciativa para abordar esta situación fue la creación de una serie de videoclips que consisten en conversaciones breves usando estudiantes-actores en ambientes naturales a una variedad de niveles de dificultad, los cuales fueron integrados en un sitio web. Este estudio examinó el uso de los videoclips para comprobar su efecto en la habilidad de comprensión auditiva de estudiantes del español a nivel principiante. Aunque los resultados del estudio fueron inconclusos, el uso del sitio web sí afectó de manera positiva el dominio afectivo.

**Palabras clave:** adquisición de lenguas, comprensión auditiva, material audiovisual, input estructurado, dominio afectivo

## INTRODUCCIÓN

De las cuatro habilidades lingüísticas - leer, escribir, hablar y escuchar - éste último ha sido relativamente desatendido como tema de investigaciones a pesar de que, como bien sabe cualquier profesor de lenguas, las tareas de comprensión auditiva y otras actividades auditivas figuran entre las más difíciles y estresantes para los estudiantes. En nuestra sociedad orientada hacia lo visual, tener que depender del oído para la comunicación es desafiante, y se puede notar el aumento de la tensión entre los estudiantes cuando se enfrentan con una actividad oral o auditiva. Es necesario enfocar más el desarrollo de estas habilidades en el aula de lenguas puesto que la capacidad de "oír", o sea, de comprender y procesar lo que se está diciendo en la segunda lengua, se ha vuelto esencial ahora que la enseñanza de lenguas tiene cada vez más un enfoque comunicativo.

Las actividades de comprensión auditiva figuran entre las más difíciles para los estudiantes dado que no sólo carecen frecuentemente de referencias visuales para facilitar la comprensión, sino también que a diferencia de las actividades de expresión oral, cuando escuchan, los estudiantes son recipientes pasivos de la información sin ningún control sobre la velocidad o la manera de presentación. La queja de "¡Están hablando muy rápido!" es común en cualquier aula de lenguas. Existe una carencia de investigaciones en general sobre la comprensión auditiva en el aula de lenguas extranjeras. Literatura reciente sobre la instrucción de lenguas frecuentemente examina el proceso de escuchar sólo en combinación con el de la expresión oral, en un análisis más amplio de las habilidades comunicativas en general. Se pasa considerablemente más tiempo en investigaciones de las habilidades de la comprensión de lectura, la adquisición de la gramática y de vocabulario y de la comunicación en general: el arte de escuchar *per se* recibe relativamente poca atención. Es un área en la que hay una gran necesidad de más investigación, especialmente con respecto a la ansiedad frecuentemente provocada por las actividades auditivas. Aunque la importancia del dominio afectivo en el aula de lenguas ha sido ampliamente demostrada (Arnold Morgan, 2000), son pocos los estudios que examinen la manera en que esto afecta la comprensión auditiva (Vandergrift, 2007). La situación de desatención se agudiza con respecto a los estudiantes al nivel básico de aprendizaje; la mayoría de los estudios investigativos que sí enfocan la comprensión auditiva la analizan con estudiantes de niveles intermedio y avanzado (Field, 2003).

Se ha prestado algo de atención a las estrategias de la comprensión auditiva (Berne, 2004), enfocando los métodos que usan los estudiantes de lenguas para procesar la información que reciben auditivamente. Hay evidencias de que la comprensión auditiva mejora cuando los estudiantes reciben instrucción de estrategias (Thompson & Rubin, 1996). Goh (2008) concluye que los aprendices de una segunda lengua que aprenden a usar los procesos metacognitivos pueden mejorar sus habilidades de comprensión auditiva; asimismo, Alberding (2004) y Coto Keith (2002) defienden la enseñanza de estrategias de escuchar. Otras investigaciones han examinado factores como las relaciones de estatus entre interlocutores que puedan afectar la comprensión auditiva (Carrier, 1999) o los métodos que se usen para evaluar la comprensión auditiva (Cheng, 2004). Sin embargo, estos estudios examinan más bien el papel participativo del/de la estudiante en el proceso de escuchar y se ha prestado poca atención al *tipo de material* que se use en las actividades auditivas.

Desde el punto de vista pedagógico, uno de los elementos claves en la enseñanza de lenguas es el de proveer "*input* comprensible" (Krashen, 1981) para los estudiantes.

Es decir, para que el aprendizaje de una segunda lengua sea exitoso, ellos tienen que ser expuestos a elementos lingüísticos que estén un poco más allá de su nivel actual de competencia lingüística. Krashen (1996) también recomienda lo que él ha denominado "la escucha estrecha"; o sea, una variante de la lectura estrecha en que el/la estudiante es expuesto/a a material repetido y variado sobre un tema interesante dentro de un contexto familiar, proveyendo de esta manera el *input* comprensible que necesita para mejorar su habilidad de entender lo que oye. Esta técnica ha demostrado buenos resultados especialmente con estudiantes principiantes (Dupuy, 1999).

Es generalmente aceptado que el *input* comprensible auténtico (videos de hablantes nativos, emisiones de televisión y radio, artículos del periódico, etc.) es el más efectivo en el proceso de aprendizaje (Hwang, 2005). Ver y oír a hablantes nativos en su propio ambiente aumenta el interés y la motivación de parte del/de la aprendiz y los materiales auténticos son preferidos por los estudiantes porque se acercan más a situaciones de la vida real. Sin embargo, se ha debatido la pertinencia del material verdaderamente auténtico en todas las situaciones. Aun cuando es cuidadosamente preparado y presentado, material de este tipo puede ser bastante desafiante especialmente en el caso de estudiantes principiantes; el uso de material que está muy por encima del nivel actual de competencia puede resultar desalentador y hasta bajar la autoestima del/de la estudiante. Estos factores afectivos tienen una relación negativa con el rendimiento académico (Arnold Morgan, 2000; Krashen, 2004). Un compromiso común es el de acomodar los materiales para aproximarse más al nivel de competencia de los estudiantes. Estos materiales "semi-auténticos" sirven mejor a las necesidades de los principiantes y se pueden adaptar para cualquier nivel de aprendizaje (Robin, 2007; Vandergrift, 2007).

Algunos análisis de las necesidades de estudiantes principiantes sugieren que es efectivo enseñarles en primer lugar a trabajar con "los procesos de nivel bajo"; o sea, las maneras en que se puede sacar el sentido de las palabras y frases individuales (Berne, 2004; Nunan, 2003). Estos procesos incluyen la segmentación léxica o la capacidad de distinguir las fronteras de las palabras en el discurso continuo (Field, 2003). Se ha notado también la tendencia de hablantes nativos de producir secuencias de palabras de alta frecuencia o "trozos" de lenguaje (Field, 2003; Vandergrift, 2007) y la frecuencia de "rutinas conversacionales" (Richards, 2003) que forman una buena parte del habla coloquial. Si los estudiantes principiantes pueden aprender a reconocer estos trozos y rutinas se les facilita la comprensión. Otra posibilidad es la de reducir la velocidad del habla en textos auditivos usando cualquiera de los muchos programas de sonido que existen; hay evidencias de que cuando los estudiantes tienen la opción de controlar la velocidad su comprensión y su habilidad de reconocer las palabras mejora (Robin, 2007; Vandergrift, 2004). Sin embargo, hay que tener cuidado para que los patrones naturales de la entonación y del ritmo no se pierdan cuando el habla es artificialmente retrasada (Vanderplank, 1993).

Bill VanPatten (1996) ha desarrollado el método de "enfoque en la forma" en su trabajo sobre el procesamiento de *input*, el cual combina el *input* significativo con atención a la forma en la enseñanza de estructuras gramaticales y en su trabajo posterior sobre la instrucción de procesamiento (2004). El objetivo final del procesamiento de *input* es la producción, aunque los estudiantes no son obligados a hablar durante la instrucción, y el proceso debe incluir lo que VanPatten llama el "*input* estructurado"; es decir, lenguaje que comunica información tanto sintáctica como semántica a los estudiantes. Durante el proceso se les anima a que presten

atención a ciertas estructuras al mismo tiempo que llevan a cabo actividades significativas. VanPatten concluye de su trabajo con el procesamiento de *input* que resulta en conocimientos estructurales que pueden ser usados más adelante por los estudiantes tanto para la producción como para la comprensión. Continuando con el énfasis sobre el *input* estructurado, Saroli (1999) ha desarrollado actividades de comprensión auditiva que refuerzan el reconocimiento de las estructuras gramaticales comúnmente usadas y que son presentadas en “trozos” de lenguaje a través de la repetición de una frase con pequeñas modificaciones, ayudando de esta manera a que los estudiantes reconozcan estas frases para poder identificar los temas o ideas principales en material desconocido.

La tecnología está tomando cada vez más un papel central en el aprendizaje de lenguas y las posibilidades que ofrece son tema de muchas investigaciones recientes. Una gran ventaja de incorporar la tecnología a las clases de lenguas ha sido su potencial para permitir a los estudiantes que accedan a los materiales en cualquier momento y desde cualquier lugar y que escuchen una grabación las veces que necesiten (el impacto positivo de una educación centrada en el/la estudiante ha sido bien documentado). Hulstijn (2003) describe una aplicación que ha desarrollado llamada “123LISTEN” (“123ESCUCHA”), que permite a los estudiantes repetir las veces que quieran un breve texto oral que ha sido dividido en fragmentos léxicos y acompañado de las transcripciones escritas de cada frase. Los estudiantes escogen entre una de tres opciones: escuchar el texto completo sin pausas y sin el texto escrito; escuchar el texto por fragmentos con la aparición subsecuente del texto escrito; o escuchar el texto por fragmentos acompañado del texto escrito. Hulstijn sostiene que es tanto posible como necesario enseñar las habilidades de escuchar y que los multimedia son una buena herramienta para facilitar la automatización del procesamiento de información lingüística de parte de estudiantes principiantes. Otros estudios han explorado los usos de la tecnología en las aulas de lenguas y han encontrado que la inclusión de subtítulos en videos que fueron desarrollados para estudiantes de ruso (Robin, 2007) o de encabezamientos y organizadores anteriores (Chung, 1999) tuvo efectos positivos sobre la comprensión auditiva.

## EN EL AULA

Aunque muchos profesores de lenguas están muy al tanto de las investigaciones más recientes sobre la adquisición de una segunda lengua, al menos que ellas y ellos quieran y puedan pasar incontables horas desarrollando sus propios materiales, suelen recurrir a los materiales suplementarios que acompañan a la mayoría de los libros de texto de lenguas extranjeras. Si bien muchos programas de español como segunda lengua o lengua extranjera cuentan con materiales suplementarios interesantes y novedosos, el área de la comprensión auditiva tiende a ser la más desatendida y es frecuentemente difícil para un/a profesor/a encontrar *input* auditivo que sea útil en un aula de lenguas. Buena parte del material dirigido a la comprensión auditiva parece ser diseñado a base de ideas anticuadas o simplemente con el propósito de usarlo con el hardware más reciente en el aula o el laboratorio de lenguas, sin prestar mucha atención al/a la estudiante que use el material; hasta recientemente ha habido pocos intentos de proveer el *input* auténtico. Las casas editoriales que publican materiales didácticos parecen prestar mucha atención al paquete pero muy poca al contenido del mismo.

Material de alta calidad para practicar la comprensión auditiva es especialmente imprescindible para los estudiantes principiantes, que no han desarrollado todavía

sus propias estrategias lingüísticas y que se pueden desalentar rápidamente si sienten que la actividad va más allá de su nivel de competencia. En esta etapa, prestar atención a la dimensión afectiva en el aula puede hacer una gran diferencia y es importante ofrecer actividades que den lugar a un alto índice de éxito para los estudiantes.

Como ejemplos del tipo de materiales de comprensión auditiva que son proveídos para uso en el aula, los materiales auditivos que acompañan algunos de los libros de texto para principiantes que son extensamente usados en Canadá y los EEUU consisten en:

- un CD ROM con un video de dos personas sentadas en un aula haciendo y contestando preguntas que no tienen una secuencia lógica y cuyo único propósito parece ser el de presentar las estructuras gramaticales de cada unidad del libro de texto en un formato auditivo. Esto es poco natural y no tiene interés ni relevancia para los estudiantes.

- un drama tipo telenovela con escenas elaboradamente dramatizadas usando actores profesionales, en las cuales el lenguaje varía entre articulaciones de una lentitud poco natural y conversaciones complicadas que frustran y anonadan a los estudiantes principiantes. Es evidente que los guiones han sido desarrollados para ilustrar ciertas estructuras gramaticales las cuales son frecuentemente introducidas sin prestar mucha atención al flujo natural de la conversación. Además de ser de poco beneficio desde el punto de vista lingüístico, muchas de las escenas podrían estar llevándose a cabo en cualquier país del mundo ya que hay muy pocas referencias culturales. Todos los actores son blancos y bien vestidos. La interpretación es frecuentemente tan acartonada que hace reír a los estudiantes.

- entrevistas con hablantes nativos en las que contestan preguntas sobre sus vidas. Éstas son más prometedoras como fuentes del *input* auténtico, pero como son escenas sin guión, el lenguaje usado va frecuentemente mucho más allá del nivel de competencia de los estudiantes y puede resultarles muy frustrante. Además, no hay interacción entre las "cabezas habladoras" y hay pocas referencias culturales visuales.

- un programa de laboratorio, en el que a pesar de los avances de la tecnología desde audiocasetes a CDs, muchos de los ejercicios todavía son en esencia los mismos ejercicios de gramática pasados de moda presentados en un formato auditivo. En estos ejercicios se espera que los estudiantes produzcan frases estructuralmente complicadas que carecen de contenido y en las cuales hay solamente una respuesta "correcta".

La tecnología ha avanzado pero el contenido no ha cambiado esencialmente en los últimos diez a veinte años. Lo que hace falta en las aulas de lenguas son materiales diseñados específicamente para la práctica de la comprensión auditiva, enfocando especialmente las necesidades de los estudiantes principiantes. Tomando en cuenta los resultados de investigaciones recientes sobre el tema, el mejor material será del tipo semi-auténtico con *input* estructurado, presentado en un formato que permita a los estudiantes escuchar en fragmentos acompañados del texto escrito según sus necesidades y su nivel de competencia. El material deberá enfocar temas repetidos y/o reciclados y usar vocabulario conocido, permitiendo a los estudiantes que logren un alto nivel de éxito y de esta manera mejorar el dominio afectivo al disminuir el estrés asociado con las tareas auditivas.

## DISEÑO DEL TRABAJO: “ESPAÑOL EN VIVO”

La cuestión, entonces, viene a ser cómo nos enfrentamos con esta carencia de material auditivo de alta calidad. Insatisfechas con las insuficiencias de los materiales que acompañan los libros de texto que usamos en las clases de español, en los últimos años mis colegas y yo hemos trabajado en la producción de audioclips que se han usado a través del sistema de administración de cursos de Acadia University. A pesar de que las dificultades ocasionadas por vivir en una región anglohablante significan que hemos tenido que depender de un grupo bastante reducido de hablantes nativos de español en la grabación de los audioclips, hemos acumulado una pequeña biblioteca de clips que están disponibles en el servidor de la universidad para el uso de todos los profesores de la lengua española. Sin embargo, las limitaciones de lo que se pueda crear con una población tan pequeña de nativo hablantes son aparentes, especialmente considerando que no fue factible hacer videos pues sería inmediatamente obvio que no habían sido filmados en un ambiente hispanohablante y era muy probable que se vieran como artificiales e insatisfactorios.

Con la idea de crear algo mejor para nuestros estudiantes, elaboré un proyecto cuyo propósito era la generación de contenido, siguiendo la idea de Krashen de la “escucha estrecha” o el escuchar repetidamente sobre un tema limitado. El objetivo era el de crear una biblioteca de material audiovisual auténtico relevante a las necesidades de los estudiantes de Acadia University, la cual estaría disponible para usar en las clases de lengua española a todos los niveles y potencialmente en otras universidades. Mi idea era la de lograr un equilibrio entre el “*input* estructurado” de VanPatten y escenas auténticas de hablantes nativos de español interactuando de una manera natural. El proyecto involucraba la filmación de estudiantes universitarios, con los cuales nuestros propios estudiantes podrían identificarse, hablando e interactuando en una variedad de escenarios y sobre diferentes temas desde los saludos más básicos a conversaciones más largas sobre, por ejemplo, las clases o los planes para el fin de semana. Luego los videoclips serían procesados y digitalizados. El producto final consistiría en un banco de breves clips individuales de no más de un minuto de duración cada uno. Al practicar con estos videoclips los estudiantes aumentarían su nivel de competencia y luego al trasladar las habilidades aprendidas de escuchar y comprender al aula se sentirían más confiados.

Estos videoclips iban a tener varias diferencias en comparación con otros materiales audiovisuales diseñados para practicar la comprensión auditiva. Primero, los mismos temas serían reciclados para que los estudiantes pudieran ver y escuchar breves conversaciones sobre, por ejemplo, la presentación de un amigo a otro o una invitación para ir a una fiesta, a un nivel de dificultad básico, intermedio o avanzado. Segundo, muchos de los diálogos a niveles principiante e intermedio serían filmados dos veces o en algunos casos más con diferentes personas y con pequeñas modificaciones en los guiones para que los estudiantes pudieran oír el mismo lenguaje usado con pequeñas variaciones. Tercero, cada clip sería filmado dos veces usando exactamente el mismo guión: la primera vez con los actores<sup>1</sup> hablando lentamente y la segunda vez hablando a una velocidad normal. De esta manera y sin

---

<sup>1</sup> Para evitar la confusión entre los estudiantes que iban a usar el producto final y los estudiantes que ofrecieron su tiempo para ayudar a crear los videoclips, he usado la palabra “actores” para referirse a los estudiantes y profesores que participaron en la filmación de las escenas.

recurrir a métodos técnicos artificiales de reducir la velocidad de las articulaciones, de ser necesario los estudiantes tendrían la oportunidad de oír las mismas frases habladas de una manera natural pero más lenta por las mismas personas: una posible solución para la queja de “¡Están hablando muy rápido!”.

Otras ventajas de estos videoclips serían que son:

- disponibles a través del internet tanto para uso en el aula como para la práctica individual de los estudiantes;
- flexibles: los profesores y profesoras podrían seleccionar un número de breves clips para usar como quisieran. Los temas usados en las filmaciones serían generales para poder acompañar a cualquier libro de texto.
- variados: tanto en cuanto a tema como a nivel de dificultad para poder usarse a cada nivel desde preliminar a avanzado;
- cortos: enfocando un elemento lingüístico de fácil acceso a la vez sin incluir demasiada información que podría confundir al/a la estudiante;
- naturales: los segmentos tendrían guiones parcialmente escritos con espacio para cambios y modificaciones, manteniendo así el énfasis siempre sobre lenguaje e interacciones naturales;
- visuales: además de oír el español hablado, los estudiantes podrían usar indicios visuales como las expresiones faciales para interpretar el significado;
- culturalmente válidos: los clips usarían verdaderos estudiantes de diversos grupos raciales y serían filmados en localidades reconociblemente hispanas;
- contemporáneos y relevantes: material actualizado que tendría más impacto sobre los estudiantes.

En el verano de 2004 una beca de Acadia University<sup>2</sup> me permitió viajar a la Universidad Agraria de La Habana, Cuba, donde un videógrafo, también de Acadia, y yo pasamos dos semanas filmando a estudiantes y a profesores, que ofrecieron su tiempo y sus talentos de una manera sumamente generosa. El procedimiento se llevó a cabo tal como sigue: para cada unidad del libro de texto que usamos con estudiantes principiantes yo había redactado varios diálogos cortos sobre los temas presentados que incorporaban el léxico incluido en la unidad; la gran mayoría de éstos son temas que se encuentran en cualquier libro de texto de español para principiantes. Los guiones para los diálogos no pasaban de tres o cuatro líneas en las primeras unidades y eran un poco más largos en las unidades que seguían. Las y los actores revisaron conmigo cada una de las escenas y hablamos de los cambios sintácticos o léxicos que consideraban provechosos para que el guión fuera lo más natural posible, siempre teniendo en cuenta el nivel de competencia de los estudiantes que iban a usar el material. No siempre era posible incorporar las sugerencias de los actores pero en muchos casos éstas dieron lugar a un flujo de lenguaje más coloquial y contemporáneo. Luego, pasamos unos minutos ensayando la escena antes de filmarla. Opté por no permitir a los actores que repasaran las escenas más de una o dos veces antes de filmar para que la actuación no pareciera muy “ensayada”. Como los diálogos eran cortos no hubo mayores dificultades en memorizarlos. Los diálogos que se iban a usar con estudiantes principiantes e intermedios fueron filmados dos veces usando exactamente el mismo guión, la primera vez más lenta y la segunda vez un poco más rápidamente; al dejar que los estudiantes de español escucharan la escena a una velocidad artificialmente lenta ellos podrían comprender mucho mejor cuando volvieran a escucharla hablada de una manera más natural (Robin, 2007). La técnica de hablar más lentamente

---

<sup>2</sup> La beca fue otorgada por el Fondo para la Innovación Pedagógica de Acadia University

manteniendo al mismo tiempo un ritmo natural les fue difícil a los actores quienes nunca habían tenido que hacer nada parecido y varias veces tuvimos que repetir la filmación para conseguir el efecto deseado. Para permitir el “reciclaje” de temas para estudiantes a niveles intermedio y avanzado, los mismos temas fueron filmados a los tres niveles.

Aunque yo había redactado los guiones para las primeras unidades, dejando espacios sólo para material individual y permitiendo la posibilidad de cambiar lenguaje que los participantes consideraran poco natural, cuando los temas se repetían para estudiantes intermedios dejé las situaciones sólo parcialmente redactadas. Por ejemplo, con el tema de “La familia”, uno de los diálogos que se filmó a nivel principiante era:

A/ ¿Tienes hermanos?  
B/ Sí, tengo (...).  
A/ Es/Son mayor(es) o menor(es) que tú?  
B/ ...

A este nivel, los dos actores trabajaron con un diálogo más o menos fijo, pero podrían usar su propia información para llenar los espacios. Al repasar la escena ellos decidieron lo que iban a decir y ensayamos todo una o dos veces antes de filmar. Este mismo diálogo fue filmado dos veces con diferentes personas que hicieron algunos cambios pequeños en las respuestas, y con cada par de actores la escena fue filmada a dos velocidades. Así, los estudiantes de español tendrían la oportunidad de escuchar cuatro veces lo que era esencialmente el mismo material pero con pequeñas modificaciones.

A nivel intermedio, este tema fue reciclado con un diálogo bastante más abierto:

A/ ¿Tienes una familia grande?  
B/ (...)

Como en la mayoría de las escenas a este nivel, la pregunta era algo familiar pero cada actor interpretaba su respuesta tal como quisiera. Por supuesto, revisamos todo antes de filmar para que yo estuviera segura de que el lenguaje y el léxico que ellos querían usar estuviera al nivel de competencia de los estudiantes que iban a usar estos videoclips. Por ejemplo, una de las versiones finales de este guión fue:

A/ ¿Tienes una familia muy grande?  
B/ Sí, tengo tres hermanos, una hermana con un sobrino, cuatro primos y cinco tíos.

A nivel avanzado, los diálogos, además de ser más largos, eran esencialmente improvisaciones. Yo les daba el tema a los actores, quienes desarrollaban una escena basada en ello. Por ejemplo, con el tema de “La familia”, les di la pregunta:

A/ ¿Cómo es tu familia?  
B/ (...)

Los actores podrían desarrollar su propia interpretación de la escena, pero dentro de los límites ya establecidos: tenía que ser una escena corta y enfocada en el tema sin desviarse a otras áreas de conversación. Ya que a este nivel las escenas eran dirigidas a estudiantes avanzados, yo no controlaba la velocidad con la cual hablaban

los actores, aun cuando se les notaba un marcado acento regional. ¡Estas escenas iban a ser el desafío!

La semana que pasamos filmando tuvo como resultado más de tres horas de material utilizable, un resultado que el videógrafo me aseguró era excelente. Al regresar a Acadia University y durante el verano de 2005, los cientos de videoclips fueron organizados en un sitio web que se llama "¡Español en vivo!"<sup>3</sup> el cual está disponible para cualquier persona con acceso al internet. La base del sitio son las unidades temáticas, la mayoría de las cuales consisten en clips dirigidos a estudiantes principiantes (dos velocidades), intermedios (por lo general dos velocidades) o avanzados. Por ejemplo, en la primera unidad, "Saludos y presentaciones", los estudiantes pueden escoger entre "Basic", que presenta varias situaciones muy breves usando el registro formal o informal, cada una de las cuales fue filmada a dos velocidades; "Intermediate", en que el lenguaje usado es más variado y los actores hablan más rápidamente; y "Advanced", en que los actores improvisaron sus propias escenas sobre el tema de las presentaciones formales e informales.

Otra herramienta para los estudiantes es que se les da la opción de ver los guiones para cualquiera de las escenas después de escucharlas una vez sin el guión. Tal como en el estudio de Hulstijn (2003) pueden escuchar los diálogos con o sin el texto escrito, pero tienen que hacer el intento primero sin el texto. Se puede volver a esconder el texto después de leerlo si se desea.

## EL ESTUDIO

Para integrar el sitio web "¡Español en vivo!" a las actividades del aula de una manera sistemática y para comprobar su efectividad en la meta de mejorar las habilidades de comprensión auditiva de los estudiantes, se diseñó un pequeño estudio para comparar dos clases de español para principiantes que eran enseñadas por la misma profesora. La única diferencia en la manera de dar las clases fue que la clase experimental usó el sitio web "¡Español en vivo!" como base para puntos de participación que fueron incluidas en su nota final, mientras al grupo de control se le dio actividades de escritura, por ejemplo crucigramas o grupos de "conversación" en línea, para su nota de participación.

Las tareas de participación eran ocho en total y se asignaban al terminar cada unidad de estudio. Para cada una, el grupo experimental tenía la tarea de escuchar cinco o seis videoclips que usaban lenguaje del tema que se había cubierto en la unidad, del sitio web "¡Español en vivo!". Para poder hacer una evaluación objetiva de si el/la estudiante había escuchado o no el videoclip, se decidió que los estudiantes tendrían que grabar cada uno de los diálogos que habían escuchado para que se pudiera comprobar su participación. Los textos escritos de los clips estuvieron disponibles para que los estudiantes pudieran hacer esto sin aumentarles la tensión de tener que grabar algo que no habían visto. Para su conveniencia, se copiaron los videoclips que los estudiantes tenían que escuchar en cada unidad una página distinta del sistema de administración de cursos de la universidad.

Tanto al grupo experimental como al grupo de control se les dio una pre-prueba y una pos-prueba para medir su habilidad de comprensión auditiva. Como la pos-

---

<sup>3</sup> <http://socrates.acadiau.ca/courses/span/saroli/espanolEnVivo/index.htm>

prueba no se administró hasta tres meses después de la pre-prueba, se decidió que se podría usar la misma prueba, eliminando de esta manera cualquier diferencia en dificultad entre las pruebas. Se descartaron los resultados de los estudiantes que no habían escrito ambas pruebas, dejando un grupo de muestra de 17 en el grupo experimental así como en el grupo de control. También se pidió a los estudiantes en el grupo experimental que completaran una encuesta escrita sobre el uso de los videoclips.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se calculó el promedio de los resultados en las pre- y pos-pruebas para ambos grupos (Ver Figura 1). La nota promedio del grupo de control fue mucho más alta que la del grupo experimental en la pre-prueba (12,97 de 25 o 51,88% para el grupo de control, y 10,47 de 25 o 41,88% para el grupo experimental). Vale la pena comentar que el grupo de control se desempeñó mucho mejor que el grupo experimental en todas las pruebas escritas que se les dio durante el semestre académico y, de hecho, ese grupo contaba con un número alto de estudiantes en su tercer o cuarto año de estudios, a diferencia del grupo experimental, que contaba mayormente con estudiantes de primer año. Esta diferencia es la causa más probable del promedio de clase más alto.

Sin embargo, el punto de partida no entra en cuenta aquí; más bien, la diferencia en las calificaciones promedio entre las pre- y pos-pruebas demostrarán cualquier mejoramiento en comprensión auditiva hecho por cada grupo. Efectivamente, ambos grupos se desempeñaron mejor en la pos-prueba (Figura 1): el grupo de control tuvo una calificación promedio de 16,88 de 25, o 67,53%, mientras el grupo experimental tuvo un promedio de 13,26 de 25, o 53,06%. En otras palabras, el grupo de control mejoró un promedio de 3,91 puntos (15,64%) mientras el mejoramiento promedio del grupo experimental fue solamente 2,79 puntos (11,16%).

Aunque estos resultados obviamente son desilusionantes desde la perspectiva de la comparación entre los dos grupos, no se los deberá interpretar para concluir que la práctica de escuchar no tiene efecto alguno o que tiene incluso un efecto negativo sobre las habilidades de la comprensión auditiva. Hubo algunas fallas en la metodología: una mejora habría sido tener una muestra más numerosa de estudiantes, permitiendo dos grupos lo suficientemente grandes como para que las calificaciones individuales o muy altas o muy bajas tuvieran un impacto menor sobre el promedio de ese grupo. Se puede argumentar asimismo que la cantidad de práctica de escuchar llevada a cabo por el grupo experimental (ocho tareas breves durante las doce semanas del semestre) simplemente no fue suficiente como para tener un efecto sobre el desempeño de los estudiantes, y que la duplicación o triplicación del número de tareas pudiera dar lugar a calificaciones más altas en la pos-prueba. Adicionalmente, un análisis estadístico de los resultados podría indicar áreas donde se pudiera hacer cambios en la metodología.

Los profesores y profesoras frecuentemente cometemos el error de subestimar la apreciación de los estudiantes mismos de los procesos involucrados en el acto de aprender. La encuesta completada por el grupo experimental después de la pos-prueba dio relieve a algunas observaciones valiosas que se deberán tener en mente para cualquier investigación subsiguiente en esta área. Más de la mitad de los

estudiantes que completaron la encuesta (9 de 19)<sup>4</sup> mencionó el hecho de que consideraron que la actividad les había ayudado con la pronunciación y la habilidad de hablar tanto como o más que con la comprensión auditiva. Comentarios típicos fueron: "Me ayuda a orientar la pronunciación"<sup>5</sup>; "Fue provechoso poder escuchar mi propia voz cuando lo volví a escuchar. Realmente podía oír mi pronunciación"; "Fue útil porque nos obligó a practicar el habla y la pronunciación"; "De verdad fue práctico oír la manera correcta de pronunciar palabras desconocidas y luego trabajar tú mismo en pronunciarlas"; "Aunque dijiste que las actividades de escuchar eran para ayudarnos con la comprensión auditiva, yo me di cuenta que me ayudaron más con mi habilidad de hablar en español".

Aunque una de las limitaciones principales del estudio, la necesidad de permitir a los estudiantes que vieran el texto escrito para poder grabar sus versiones de los diálogos, había sido aparente desde el principio, se decidió que los beneficios de poder averiguar si los estudiantes habían completado la actividad (o no lo habían hecho) – las grabaciones que hicieron de los diálogos se interpretaron como evidencia de que ellos sí los habían escuchado – pesaban más que las desventajas de permitir que vieran los textos. Uno o dos estudiantes sí mencionaron que el tener el texto escrito disponible significaba que se confiaban más en la lectura que en la comprensión auditiva. En futuras investigaciones, se deberían explorar otras maneras de asegurar de que los estudiantes hayan escuchado los diálogos, posiblemente haciéndoles contestar preguntas de tipo selección múltiple o buscar información concreta, permitiendo siempre que vean las preguntas antes de empezar a escuchar para que no estén tratando de leer, buscar información y escuchar todo al mismo tiempo. Sin embargo, desde un punto de vista pedagógico, los estudiantes parecen haberse beneficiado de la práctica de expresión oral tanto como de la práctica de escuchar. Vale notar que varios estudiantes comentaron que les ayudó tener a la mano el texto, reforzando sus sentimientos de logro al poder completar la actividad más exitosamente, así que se deberán considerar asimismo los beneficios afectivos de esta ayuda a la comprensión.

Si bien no ha quedado claro que la práctica adicional en actividades de comprensión auditiva haya dado lugar a un mejoramiento significativo de la habilidad de escuchar de parte de los estudiantes, su reacción a la actividad en sí fue positiva. La respuesta media a la pregunta "¿Consideras que esta actividad fue provechosa para mejorar tu comprensión auditiva?" fue 3,7 de 5; la respuesta media a la pregunta "¿Consideras que esta actividad fue provechosa para mejorar tu español hablado?" fue 4,1 de 5, y la respuesta media a la pregunta "¿Disfrutaste de esta actividad?" fue 4 de 5. Hubo muchos comentarios positivos sobre la actividad: "Me gustó..."; "Me gustó como había una variedad de diferentes escenas y situaciones..."; "Disfruté de tratar de escuchar el clip sin mirar el diálogo escrito..."; "La parte auditiva es útil..."; "Fue útil..." "Fue bueno tener más práctica de hablar y escuchar fuera del aula, me pareció muy útil y sí noté un cambio en mi habilidad de comprender a los hispanohablantes."; y así por el estilo. Los únicos comentarios negativos se enfocaron en la frustración que surgió cuando los actores hablaban muy rápido o no hablaban claramente, o en casos en que se detectaba un fuerte acento regional.

---

<sup>4</sup> Este número es más alto que el número usado para calcular los datos ya que todos los estudiantes que habían participado en la actividad completaron la encuesta aunque no hubieran escrito la pre-prueba así como la pos-prueba.

<sup>5</sup> Estos comentarios fueron traducidos del inglés por la autora.

En conclusión, entonces, aunque el estudio de comparación propiamente dicho de los beneficios del tipo de actividad de comprensión auditiva presentado en el sitio web “¡Español en vivo!” tuvo varias fallas metodológicas, los estudiantes disfrutaron de la actividad en sí y consideraron que su comprensión auditiva y especialmente su español hablado se habían beneficiado de la práctica adicional. Un paso subsiguiente podría ser el de comparar este tipo de actividad de escuchar con uno más tradicional o de examinar cuánta práctica de escuchar sea necesaria antes de poder detectar estadísticamente los mejoramientos. En todo caso, la autora está buscando maneras de incorporar el sitio web en todas sus clases de lengua como una manera novedosa y divertida de exponer a los estudiantes a la lengua española y la cultura hispana.

FIGURA 1

<b>N</b>	<b>Pre-prueba (Nota promedio)</b>	<b>Pos-prueba (Nota promedio)</b>
17 (grupo control)	12,97 (51,88%)	16,88 (67,53%)
17 (grupo experimental)	10,47 (41,88%)	13,26 (53,06%)

#### REFERENCIAS

- Alberding, M. (2004). “Building listening skills through the basic emphasis pattern and sentence focus”. *The Language Teacher*, 28(6), 30-32.
- Arnold Morgan, J. (2000). “Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera”. Accesado el 29 de marzo de 2009 de <http://cvc.cervantes.es/obref/antologia-didactica/claves/arnold.htm>
- Berne, J. E. (2004). “Listening comprehension strategies: A review of the literature”. *Foreign Language Annals*, 37(4), 521-534.
- Carrier, K. (1999). “The social environment of second language listening: Does status play a role in comprehension?” *The Modern Language Journal*, 83(1), 65-79.
- Cheng, H. (2004). “A comparison of multiple-choice and open-ended response formats for the assessment of listening proficiency in English”. *Foreign Language Annals*, 37(4), 544-556.
- Chung, J. (1999). “The effects of using video texts supported with advance organizers and captions on Chinese college students’ listening comprehension: An empirical study”. *Foreign Language Annals*, 32(3), 295-308.
- Coto Keith, M. A. R. (2002). “Improving listening comprehension in a second language through the use of learning strategies”. *Kañina*, 26(1), 97-105.
- Decker, M. A. (2004). “Incorporating guided self-study listening into the language curriculum”. *The Language Teacher*, 28(6), 5-9.
- Dupuy, B. C. (1999). “Narrow listening: An alternative way to develop and enhance listening comprehension in students of French as a foreign language”. *System*, 27, 351-361.
- Field, J. (2003). “Promoting perception: lexical segmentation in L2 listening”. *ELT Journal*, 57(4), 325-334.
- Goh, C. (2008). “Metacognitive instruction for second language listening development: Theory, practice and research implications”. *RELC Journal*, 39(2), 188-213.

- Hulstijn, J. H. (2003). "Connectionist models of language processing and the training of listening skills with the aid of multimedia software". *Computer Assisted Language Learning*, 16(5), 413-425.
- Hwang, C. C. (2005). "Effective EFL education through popular authentic materials". *Asian EFL Journal*. Accesado el 24 de julio de 2009 de [http://www.asian-efl-journal.com/March\\_05\\_ch.pdf](http://www.asian-efl-journal.com/March_05_ch.pdf)
- Krashen, S. (1981). *Principles and practice in second language acquisition*. London: Prentice-Hall International (UK) Ltd.
- Krashen, S. (1996). "The case for narrow listening". *System*, 24(1), 97-100.
- Krashen, S. (2004). "Applying the comprehension hypothesis: Some suggestions". Presentado en el 13<sup>th</sup> International Symposium and Book Fair on Language Teaching, Taipei, Taiwan. Accesado el 15 de julio de 2009 de [http://sdkrashen.com/articles/eta\\_paper/all.html](http://sdkrashen.com/articles/eta_paper/all.html)
- Nunan, D. (2003). "Listening in a second language". *The Language Teacher*, 27 (7), 18-19.
- Richards, J. C. (2003). "Current trends in teaching, listening and speaking". *The Language Teacher*, 27(7), 3-6.
- Robin, R. (2007). "Commentary: Learner-based listening and technological authenticity". *Language Learning and Technology*, 11(1), 109-115.
- Saroli, A. (1999). "Listening in 'chunks': An alternate type of listening comprehension activity for Spanish-language classrooms". In J. Gordon & D. Nevo (Eds.), *Proceedings of the Atlantic Universities' Teaching Showcase 1998, Volume III* (35-53). Halifax, NS: Mount Saint Vincent University.
- Thompson, I., & Rubin, J. (1996). "Can strategy instruction improve listening comprehension?" *Foreign Language Annals*, 29(3), 331-342.
- Vandergrift, L. (2004). "Listening to learn or learning to listen?" *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3-25.
- Vandergrift, L. (2007). "Recent developments in second and foreign language listening comprehension research". *Language Teaching*, 40, 191-210.
- Vanderplank, R. (1993). "'Pacing' and 'spacing' as predictors of difficulty in speaking and understanding English". *ELT Journal*, 47(2), 117-125.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood, N.J.: ABLIX Publishing Corporation.
- VanPatten, B. (Ed.). (2004). *Processing instruction: Theory, research and commentary*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

VV.AA. (2009), *Clase de cine. Actividades para la visualización de películas en español* (Libro del profesor + DVD), Barcelona, Difusión, 125 págs. ISBN: 9788484435969

ESTHER GIMENO UGALDE

Departamento de Lenguas Románicas de la Universidad de Viena  
esther.gimeno.ugalde@univie.ac.at

Esther Gimeno Ugalde trabaja actualmente como asistente posdoctoral en el Departamento de Lenguas Románicas de la Universidad de Viena. Doctorada en Lingüística por la citada universidad, se ha dedicado también a la enseñanza de ELE durante varios años. Entre sus áreas de investigación se encuentra la aplicación del cine como recurso didáctico en el aula de ELE. Coopera también con el Instituto Cervantes de Viena en la organización y moderación de festivales y ciclos de cine.

**Resumen:** Reseña del libro *Clase de cine. Actividades para la visualización de películas en español*, del equipo pedagógico de español del Programa d'Ensenyament d'Idiomes de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona. El libro contiene fichas para trabajar en clase un total de doce películas actuales realizadas en España y en Latinoamérica.

**Palabras clave:** Cine, ELE, material didáctico, explotación de recursos cinematográficos

Es incuestionable que el uso del cine en el aula de lengua está en auge. Cada vez son más los docentes que apuestan por utilizar este recurso en la enseñanza de idiomas, no porque se haya convertido en una cuestión de moda sino porque, por el contrario, muchos profesionales de la enseñanza de lenguas han sabido ver las múltiples ventajas que este medio ofrece: no únicamente como elemento motivador y lúdico sino sobre todo por el hecho de ser una herramienta muy útil en el aprendizaje de lenguas, especialmente en lo que concierne a la transmisión de contenidos pragmáticos y culturales específicos. En el ámbito editorial de ELE existen ya algunas publicaciones dedicadas a la explotación de material cinematográfico con fines didácticos. *De cine* (SGEL 2001) o la colección *Español con películas* (Edinumen) -que hasta la fecha solo ha lanzado tres explotaciones para los largometrajes *Flores de otro mundo*, *Samy y yo*, *En ninguna parte*- son algunos ejemplos recientes. *Clase de cine* de la editorial Difusión viene a cubrir una incipiente demanda en el ámbito de ELE, ofreciendo al docente las herramientas necesarias que le permitirán aplicar este recurso en el aula de un modo cómodo y eficiente.

El trabajo con material filmico para fines didácticos requiere un planteamiento metodológico coherente que usualmente se plantea en tres fases: previsionado, visionado y posvisionado. Siguiendo este modelo, las actividades de las fichas que

presenta *Clase de cine* están divididas en tres partes distintas con objetivos bien diferenciados: 1) *Antes de la película*, es decir, actividades de previsualización para introducir la temática y sobre todo despertar el interés del alumnado por el material; 2) *Durante la película*, esto es, actividades para ser realizadas en el transcurso del visionado y que están centradas en el trabajo de la comprensión audiovisual; 3) *Después de la película*, es decir, actividades comunicativas orientadas fundamentalmente a la producción oral y escrita, partiendo de los contenidos de la película, con el fin de consolidar los conocimientos adquiridos.

Este manual del profesor es una excelente compilación de propuestas didácticas completas para trabajar un total de doce largometrajes. El libro presenta tanto las fichas de trabajo para el alumnado como unas claves para el docente con las soluciones a los ejercicios y las indicaciones para llevar a la práctica las diferentes actividades. Los ejercicios propuestos son variados y se presentan de modo ameno. Fomentan, además, tanto el trabajo individual como la dinámica de grupo y las distintas destrezas orales y escritas. El manual va acompañado de un DVD que incluye, por un lado, una selección de escenas representativas (1 por película) y, por otro, un total de doce documentos en formato PDF con las fichas de trabajo de las películas seleccionadas para que el profesor pueda imprimir y repartir entre los alumnos.

Los materiales están diseñados para cubrir distintos niveles del Marco Común de Referencia Europeo, desde el A2 hasta el C1. Superando un prejuicio todavía bastante extendido, la propuesta realizada por el equipo pedagógico de español del Programa d'Ensenyament d'Idiomes de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona nos permite constatar una vez más que el uso del cine en el aula no es solo posible y aconsejable en grupos de nivel superior. Una explotación didáctica adecuada, así como una coherente selección del material fílmico, puede servirnos de base para trabajar con cine desde niveles iniciales.

Se puede observar fácilmente que el material audiovisual de *Clase de cine* ha sido cuidadosamente seleccionado, especialmente en lo que se refiere a la diversidad cultural -incluye producciones españolas, argentinas, mexicanas, cubanas y chilenas- y a la variedad de temas y géneros que se representan (desde la comedia hasta el cine fantástico pasando por el drama o el thriller). Obviamente este amplio abanico cultural se refleja también a nivel lingüístico, puesto que la variedad del material hace posible que se representen distintas variedades diatópicas, diafásicas y diastráticas del español, lo cual es indudablemente de enorme importancia para la enseñanza de idiomas.

Otro aspecto acertado de la selección es que se trata de filmes producidos entre 1998 y 2007 y que, en su mayoría, son muy representativos no solo dentro de lo que serían las correspondientes cinematografías nacionales sino, en general, del cine en lengua española. *La Zona* de Rodrigo Plá (2007), *Planta cuarta* (Antonio Mercero, 2003), *Lista de espera* (J. Carlos Tabío, 2000), *El hijo de la novia* (J. José Campanella, 2001), *El laberinto del fauno* (Guillermo del Toro, 2006), *Tapas* (José Corbacho y Juan Cruz, 2005), *El lobo* (Miguel Courtois, 2004), *Todo sobre mi madre* (1999), *Juana la Loca* (2001), *Los amantes del Círculo Polar* (Julio Médem, 1998), *Mar adentro* (Alejandro Amenábar, 2004) y *Machuca* (Andrés Wood, 2004) son los doce largometrajes que conforman el corpus.

Para una mayor orientación didáctica, las páginas 6 y 7 ofrecen un cuadro sinóptico con la correspondencia de niveles, destrezas y contenidos. Así pues, para cada película se determina un nivel del MCER para el que se ha realizado la propuesta. También se describen las destrezas comunicativas, las funciones, el léxico y las referencias culturales que se trabajarán. Este cuadro es especialmente útil para guiar al profesor en la selección del material: en primera instancia en lo que se

refiere al nivel de conocimientos requeridos y, en segundo lugar, en cuanto a qué tipo de destrezas y contenidos (tanto comunicativos como léxicos y culturales) va a poder trabajar en las respectivas unidades didácticas.

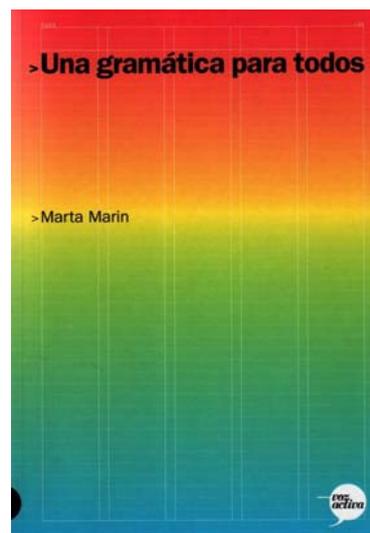
En resumen, el manual que reseñamos servirá de ayuda a muchos docentes que se ven atraídos por el medio cinematográfico pero que todavía no se han acercado a él por no disponer de materiales basados en una metodología didáctica coherente. Asimismo, aquellos que ya poseen experiencia en el empleo de cine en sus clases encontrarán en *Clase de cine* un apoyo didáctico de gran utilidad, basado en materiales bien elaborados, que ayudará a dinamizar sus clases sirviéndose de actividades variadas y entretenidas.



Marín, Marta (2008); *Una gramática para todos*, 1ª.ed., Buenos Aires: Voz Activa, pp.318 [ISBN: 978-987-1538-00-3]

Ma. Soledad Pessi  
[soledad.pessi@uns.edu.ar](mailto:soledad.pessi@uns.edu.ar)  
Universidad Nacional del Sur – CONICET

El título de la publicación parece esconder a primera vista una contradicción. Las voces 'gramática' y 'para todos' han sido durante mucho tiempo difíciles de conciliar. La gramática, asociada a conceptos abstractos y de ardua comprensión, ha estado ligada a un saber especializado, limitado a un grupo selecto de personas capaces de desentrañar su lenguaje técnico. Los avances en el campo de la lingüística, en particular a partir de la impronta de la Pragmática, han llevado a considerar la importancia de las reflexiones gramaticales ya no solamente como un saber teórico complejo, sino ligado al uso cotidiano de la lengua.



Marta Marín, profesora de la Universidad de Buenos Aires (Argentina) y avezada investigadora, ha publicado libros de notable relevancia en el campo de la didáctica de la lengua. En esta oportunidad, se anima a una obra dedicada a la gramática desde una perspectiva que la diferencia de sus antecesoras.

Su objetivo ha sido acercar esta disciplina al público no especializado en el tema pero que debe, por distintos motivos, hacer uso de conceptos gramaticales. En tal sentido, y en palabras de la autora, se ha tratado de relacionar este tipo de conocimientos con el uso para hacerlos más "amigables".

En función de su contenido, Marín señala en la página de *Presentación* que es un libro de divulgación gramatical. Está dirigido a un público general y a estudiantes. Podemos agregar además que será de utilidad a especialistas que tengan contacto con la enseñanza del español como materna o como lengua extranjera por la elección de las problemáticas a tratar, la focalización que se realiza sobre aspectos que generan dudas en el uso cotidiano de la lengua y particularmente, por el tratamiento didáctico de los tópicos.

Aunque no es original en su planificación, ya que los temas se organizan de forma tradicional, sí lo es en el diseño y en el procedimiento para abordar sus contenidos. Excelente disposición, recuadros explicativos con datos relevantes, observaciones

sobre dudas frecuentes o errores, explicaciones claras, sencillas pero no por eso menos rigurosas, completan esta obra.

*Una gramática para todos* se organiza en 28 capítulos que están articulados sobre dos ejes: clases de palabras y sintaxis oracional, a los que se agregan conceptos provenientes de las teorías lingüísticas de las últimas décadas (Gramática Textual y Pragmática). La característica de cada uno de los capítulos es su brevedad. Apuntan a conceptos centrales y desarrollan los principales temas de cada clase de palabras o sintaxis en forma independiente. De este modo, el lector puede ubicar con mayor facilidad el tema de su interés y hacer más rápida su búsqueda.

El capítulo 1, está centrado en desentrañar el concepto de gramática. En su búsqueda de una definición, la autora trata de despejar el término de los significados subjetivos que se le adjudican comúnmente y acerca su sentido a la disciplina que forma parte de las ciencias del lenguaje. Se refiere a los distintos tipos de gramática para desterrar la idea pedagógica de la existencia de un único tipo. Describe así el alcance de las gramáticas teóricas, descriptivas, normativas, históricas y comparadas. Como introducción a los capítulos siguientes, se incluye una breve síntesis acerca de los distintos niveles de conocimiento gramatical (fonológico, semántico, sintáctico y morfológico).

El capítulo 2 está dedicado a las clases de palabras. Se brindan una serie de informaciones técnicas actualizadas con un listado de ejemplos tomados del habla cotidiana. Se incluyen las clasificaciones tradicionales, las formas de caracterización y algunos puntos útiles para deslindar las distintas categorías. A partir del capítulo 2 y hasta el capítulo 16, el desarrollo estará vinculado con el análisis de las distintas clases de palabras.

Los capítulos 3, 4, 5 y 6 están dedicados al *sustantivo*. Se revisan aspectos semánticos, morfológicos y sintácticos.

El capítulo 7 está centrado en el estudio de los *determinativos* y se aborda su análisis a partir de una revisión de la terminología tradicional.

Los capítulos 8 y 9 están dedicados al *adjetivo* y sus características semánticas, morfológicas y sintácticas.

Desde el capítulo 10 hasta el capítulo 15 el objeto de estudio serán los verbos. Características generales, la conjugación (tiempos y modos), formas no personales (infinitivos, gerundios y participios), verbos irregulares y defectivos, usos y significados del Modo Indicativo, y por último, usos del Modo Subjuntivo.

Para culminar con el análisis de las distintas clases de palabras, cierran este eje el capítulo 16 dedicado al estudio de los *adverbios* y el capítulo 17 centrado en el análisis de los *pronombres*.

Desde el capítulo 18 hasta el capítulo 27 se revisan conceptos de sintaxis oracional. En principio, los complementos del verbo: objeto directo e indirecto, circunstanciales y complementos de régimen y predicativos. El capítulo 21 está dedicado al estudio de los distintos tipos de oraciones. A partir del capítulo 22 nos encontramos con el análisis de la relación sujeto predicado y, posteriormente, con el estudio de las oraciones compuestas (las proposiciones). Por último, se abordan las proposiciones subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales.

En el capítulo 28, "La gramática y los textos: la cohesión", se incluyen contenidos provenientes de la Lingüística Textual que han ocupado un lugar relevante en la enseñanza de la lengua en los últimos tiempos. La importancia de esta sección consiste en demostrar que estos temas representan una continuidad con los analizados previamente y no una ruptura entre dos disciplinas distintas. Las clases de palabras y la sintaxis permiten comprender globalmente los textos.

Al final del libro se coloca un listado de bibliografía actualizado, separada por capítulos.

Cuando pensamos en la publicación de una nueva gramática, nos preguntamos qué elementos la diferencian del resto de las obras en su tipo, generalmente, un abordaje distinto o una nueva perspectiva teórica. Creemos que, en el caso del libro reseñado en esta oportunidad, la obra se diferencia por su estilo didáctico y por incorporar elementos del uso cotidiano de la lengua. Marín cumple así con una deuda de los estudios sobre el lenguaje: acercar la gramática a un público no especializado.