

redELE  
REVISTA ELECTRÓNICA  
DE DIDÁCTICA  
ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

Ministerio  
de Educación, Cultura  
y Deporte

**27**/2015



Catálogo de publicaciones del Ministerio:

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

Catálogo general de publicaciones oficiales:

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

**DIRECTOR:**

Antonio López Soto

Subdirector General de Cooperación Internacional (SGCI)

**DIRECTORA ADJUNTA:**

M<sup>a</sup> Ángeles Fernández Melón, Consejera Técnica (SGCI)

**CONSEJO EDITORIAL:**

José Aurelio Llaneza Villanueva, MECD

Joana Lloret Cantero, Instituto Español de Lisboa

José María Mateo Fernández, Escuela Oficial de Idiomas de Bilbao

Rafael Alba Cascales, Profesor visitante en EEUU

**CONSEJO ASESOR:**

Rocío Aguiar Docal, Consejería de Educación en Bulgaria

Adolfo Carbón Gómez, Asesoría de Educación en Irlanda

Miguel García Caraballo, Consejería de Educación en Alemania

Ana García de Jalón, Consejería de Educación en EEUU

Clara Gómez Jimeno, Consejería de Educación en EEUU

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

M<sup>a</sup> Elena Marco Fabrè, Consejería de Educación en EEUU

Pablo Matéu García, Asesoría de Educación en Nueva Zelanda

Natalio Ormeño Villajos, Consejería de Educación en Reino Unido

Ana M<sup>a</sup> Rodríguez Gil, Consejería de Educación en Italia

José Luis Ruiz Miguel, Consejería de Educación en Francia

Begoña Sáez Martínez, Consejería de Educación en Brasil

Carmen Sainz Madrazo, Subdir. Gral. de Cooperación Internacional

Melissa Valdés Vázquez, Agregaduría de Educación en Canadá

**EVALUADORES EXTERNOS:**

Carmen López Ferrero, Universidad Pompeu Fabra de Barcelona

Susana Martín Leralta, Universidad Nebrija de Madrid

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

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

Ernesto Puertas Moya, Instituto Cervantes de Varsovia (Polonia)

Javier Ramos Linares, EOI de Las Palmas de Gran Canaria



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA  
Y DEPORTE**

Subsecretaría

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita: © SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Edición: 2015

Imagen de la portada: Frailejón editores publicada bajo licencia  en [www.flickr.com](http://www.flickr.com)

NIPO: 030-15-031-6

ISSN: 1571-4667

DOI: 10.4438/1697-9346-BV

DOI: 10.4438/1571-4467-redele

Ciudad: Madrid

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

# ÍNDICE

## Entrevista

---

### [Entrevista a Peter Jan Slagter](#)

Profesor de la Universidad de Utrecht (Países Bajos)

## Contenidos

---

### [El papel de la cultura en la enseñanza de ELE. Análisis de la asignatura del bloque cultura de los cuatro Departamentos de Español en Taiwán \(2013-2014\)](#)

Yun Ting Huang

Universidad de Valladolid

---

### [Los artículos en español: Una propuesta didáctica para el nivel inicial del aprendizaje](#)

Miroslava Aurová y María Martínez Córdoba

Universidad de Bohemia del Sur (República Checa)

---

### [Algunas consideraciones didácticas para el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje intercultural del español como L2 en grupos multiculturales y multilingües.](#)

María Teresa Barriel

Universidad del Oriente (Cuba)

---

### [Teoría y práctica del español coloquial en el aula de ELE](#)

Joseph García Rodríguez

Universidad Autónoma de Barcelona

---

**“Mi vida loca”: ejemplo de explotación didáctica y reflexiones en torno a su integración en ELE**

Du Lu Hsiao y Mila Vieco

Universidad Nacional de Taiwan-Instituto Cervantes de Manila

---

**Aspectos lúdicos en la didáctica de la mediación lingüística y cultural para estudiantes de español L2: el juego de rol como actividad para fomentar la competencia pluricultural y el aprendizaje cooperativo**

Giuseppe Trovato

Università degli Studi de Catania (Italia)

---

**La enseñanza de español en Estados Unidos dentro del Modelo de Inmersión Dual Gómez y Gómez**

Lorena Haldón Arasa

Dallas Independent School District

---

**Aquella otra España desde la mirada de Luis García Berlanga: El verdugo en el aula de ELE**

Begoña Sáez Martínez

Consejería de Educación en Brasil

---

**Mi pasaporte de español adoptivo. Gamificación de los contenidos socioculturales de un curso de ELE en inmersión para adolescentes**

José Ramón Rodríguez Martín

Enforex. Málaga

---

**Las dinámicas de grupo al servicio de la literatura en lengua extranjera: una propuesta didáctica cooperativa y multimedia**

Marco Morretta

Università degli Studi, Milán

---

**Los portuñoles: un parámetro para la reflexión sobre el proceso sociointeraccional de adquisición de L2 y de aprendizaje/adquisición de LE**

Natali Gomes de Alneida Santana

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

---

**¿Es subjuntivo todo lo que reluce?**

Juan Moreno Burgos

Universität Regensburg/ Hochschule Landshut

---

**Diferencias individuales y aprendizaje de lenguas en el extranjero: análisis de experiencias de estudiantes japoneses de español**

Alex Pinar

Akita International University

---

**Uso práctico de Internet para enseñar español a través de canciones**

María Dolores Martínez Lagares

Profesora de Secundaria de Francés en España y Español en Bélgica

---

**Diseños de aprendizaje y espacios de interacción en la enseñanza de ELE**

Hugo Hortiguera

Griffith University (Brisbane, Australia)

## Reseñas Bibliográficas

---

[Gómez González, Alba y Ureña Tormo, Clara \(2014\) Locuciones y refranes para dar y tomar. El libro para aprender más de 120 locuciones y refranes del español. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá. 148 págs., ISBN: 978-84-16133-475](#)

Paula Albert Gandía

Universidad de Alcalá

---

[Talaván, Noa \(2013\). La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Barcelona: Octaedro, 174 páginas, ISBN: 978-84-9921-365-1](#)

Marta Estévez Pequeño

Centro asociado de la UNED en Ávila

---

[Maria Vittoria Calvi. \(2013\). ¡Enhorabuena! Curso y gramática de español para itálofonos. Niveles A1 · A2 · B1 +. Bolonia: Zanichelli editore, 347 páginas, ISBN 978-88-08-06719-7](#)

Giuseppe Trovato

Universidad de Catania



## **ENTREVISTA A PETER JAN SLAGTER, PROFESOR DE LA UNIVERSIDAD DE UTRECHT (PAÍSES BAJOS)**



*Peter Jan Slagter estudió Filología Hispánica en la Universidad de Utrecht (Holanda). Empezó a dar clase en la misma Facultad en 1964 y se licenció en 1968, siguiendo en ella como profesor hasta su jubilación. Preparó y presentó tres cursos de español en la televisión nacional entre los años 1970-1988. Redactó la versión española del 'Threshold Level' (Un Nivel Umbral, 1979) y trabajó en varios proyectos nacionales e internacionales. Impartió conferencias y seminarios en Holanda, España, Alemania, Bélgica, Francia, Hungría, Italia, Suecia, Marruecos y Estados Unidos. Fue redactor jefe de los diccionarios bilingües español-holandés y holandés-español de la editorial Van Dale (1992) y colaboró durante muchos años en asociaciones de profesores de idiomas. Trabajó intensamente con los responsables de evaluación de ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) en cuyos congresos participó con gran regularidad. Impartió también clase en el University College de Utrecht (UCU) de la Universidad de Utrecht entre 1998 y 2012. Es oficial de la Orden de Isabel la Católica y fue premiado con la medalla de la Federación Holandesa de Profesores de Lenguas Vivas. Está casado con Annelien Haitink y es padre de Maarten (28).*

**Usted lleva unos 50 años ejerciendo como profesor de español en los Países Bajos. ¿Cómo estaba el español cuando empezó y cómo lo ve ahora? ¿Qué cambios destacaría y qué cambios cree que están por hacer?**

Ya antes de empezar en 1961 como estudiante de la Universidad de Utrecht había hecho mis pinitos de español en los años cincuenta con un profesor particular que vivía a la



vuelta de la esquina. Eran años de optimismo pero también de dudas en torno a la cooperación europea, cosa que llevó a mucha gente a explorar otros continentes y para ello necesitaba saber idiomas. El Ministerio de Educación, sin embargo, tardó bastante en ampliar la lista del trío tradicional de idiomas de la enseñanza secundaria que eran inglés, alemán y francés, y también latín y griego en los Gymnasia: solo en los años setenta la ley 'Mamut' permitió ofrecer ruso, italiano, frisón, y también el español. En 1961 entré yo pues en la Facultad de Letras de la Universidad de Utrecht en el Departamento de Español, semanas después del examen final de bachillerato y con contrato de estudiante-asistente-bibliotecario porque a mis 18 añitos hablaba español, ¿no es cierto? Y no he salido de Utrecht hasta hace muy poco.

El español salía con el viento en popa por las oportunidades comerciales que ofrecía el mundo hispano y también por el interés por los desarrollos políticos y sociales de los países latinoamericanos. En cuanto a las clases, los profesores enseñaban gramática, vocabulario, explicaban textos, muy bien, pero como si el español fuese latín o griego. En clase hablaban español, pero no nos enseñaban a hablar, nosotros contestábamos con las menos palabras posibles, y lo poco que decíamos apenas tenía fines comunicativos, simplemente se trataba de demostrar que comprendíamos las reglas gramaticales.

El énfasis en la lengua hablada, los enfoques audio-linguales, audio-visuales, y los principios comunicativos se me presentaron como utensilios prácticos – ya antes de graduarme en 1968 había empezado a dar clase de lengua en el mismo departamento -- y me lo pasaba genial experimentando con esos nuevos enfoques y materiales, y mis jefes - mis profesores del departamento - no me ponían trabas a nada. Así, en el transcurso de pocos años pude experimentar con el uso de laboratorios de lengua, con los medios audiovisuales, y me llamaron para cooperar en los cursos multimedia en Teleac, televisión educativa para el público general, en las dos cadenas nacionales, es decir la primera emisión se hacía en un canal, la segunda en el otro, no había más que esos dos, y los dos en blanco y negro, por supuesto.

Cuando el Ministerio de Educación holandés ofreció la posibilidad de ofrecer el español en la enseñanza secundaria, se formó un comité curricular que nos encargó a Flor van Putte, a Jorge Labadie y a mí redactar un curriculum para los diferentes tipos de enseñanza secundaria. En 1975 a Jorge y a mí nos enviaron a Estados Unidos a comparar lo que se publicaba sobre metodología y los manuales que salían al mercado con lo que se hacía de verdad en las aulas de las escuelas que enseñaban y experimentaban con el español igual que íbamos a hacerlo en Holanda.

Mis pinitos en televisión educativa alrededor de 1970 me valieron que Teleac me sugiriera que en su nombre asistiera a un congreso del Consejo de Europa, organizado por el Proyecto de Lenguas Modernas, en Estocolmo (también en 1975). El Grupo de Lenguas Modernas del Consejo de Europa deseaba difundir sus ideas a escala europea y había decidido invitar a las televisiones educativas de Europa para presentarles las ideas nuevas que con el tiempo llevaron a un cambio de didáctica importante. Muchas cadenas de televisión, todos los Ministerios de Educación y gran número de

organizaciones de enseñanza no reglada, como las cadenas para educación de adultos, pusieron manos a la obra, iniciaron experimentos cuyos informes, textos explicativos y evaluaciones pusieron en marcha una actualización didáctica que perdura. Todos los países unidos en el Consejo de Europa se disponían a hacer su versión de *A Threshold Level* de mi jefe y paisano Jan van Ek y del director del proyecto John Trim. Allí en Estocolmo, para mi enorme sorpresa, me invitaron a preparar una versión española, si bien es verdad con unas instrucciones restrictivas (“tiene que ser una versión española que nos explique cuánta carga de aprendizaje acarrea la misma lista de nociones y funciones de la versión prototípica de Van Ek (en inglés), no añadas nada, por favor”), porque una lengua románica se suponía que llevaría a un aprendizaje más complejo y largo que el inglés. De ahí salió mi modesto *Un Nivel Umbral* (1979).

Mientras, mis compañeros de cursos y los de otras universidades y cursos de formación daban todo tipo de clases de español, a escolares, en empresas y a adultos que querían aprender el español que no se les había ofrecido en los años de su escolaridad y que ahora se podía aprender en cursos nocturnos, en ‘el bachillerato para mamás’. La verdad es que el español casi tenía más éxito en clases para adultos que para escolares de enseñanza secundaria.

Y ahora estoy en la fase de hacer balance y mirar para atrás. No me quiero quejar de la edad que tengo. Me lo he pasado siempre muy bien. Lo que sí quiero comentar es cómo los años cambian la perspectiva. Cuando empezaba era mucho más rígido, profesor según un solo librito, bueno, varios libritos sucesivos y muy contento con lo que aprendía porque creía ver que funcionaba cada vez mejor la serie de metodologías que ponía a prueba. Y no siempre funcionaban como habíamos esperado. Por ejemplo cuando oí a una alumna decir que “los americanos son chinos”, me di cuenta de los límites del programa audiolingual que usaba en el laboratorio de lenguas: esta alumna repetía los modelos como estaba mandado pero nada más que mecánicamente cambiaba palabras del estímulo por otras que pedía la tercera línea del ejercicio de laboratorio, sin pararse a pensar en su significado. Y luego no era capaz de responder con sus propios datos a preguntas idénticas a las de su programa pero que había usado sin darse cuenta de que se pudiesen aplicar a su propia persona. Y sucesivamente aprendí a diferenciar lo positivo e innovador de los enfoques que se sucedieron de lo que funcionaba menos para mis alumnos. Tanto es así que gradualmente, después de - en aras de una correcta puesta a prueba - respetar al máximo las normas de cada enfoque, me hice menos consecuente y en muchos momentos recurrí a una gran variedad de enfoques, adaptándolos casi a estudiantes individuales y siguiendo el simple criterio de ‘si funciona, funciona, y si no, hacemos otra cosa, y alabado sea’.

Ahora que se han acabado mis años docentes, me pregunto si lo que para mí eran descubrimientos vitales en didáctica sigue tan vivo como antes y si las sucesivas innovaciones no podrían haber durado un poco más. Piensen en el paso de libros y la voz del profesor, a magnetófonos con cintas sonoras, a casetes, DVDs, Youtube, a pizarras electrónicas y demás: los cambios han sido enormes, pero me pregunto si ahora

los alumnos aprenden más o mejor, y si la investigación pedagógica, y la psicología de aprendizaje, y tantos campos más se conocen como se merecen. No cabe duda de que todo cambia, pero hablando con colegas jóvenes de ahora me tengo que obligar a no volver a sacar a colación nombres, explicaciones y métodos que ya no significan tanto y no porque ahora se manifiesten bajo otros nombres. Esto que no suene a queja, no es más que un suspiro de quien ve que el mundo que conoció desaparece irremediamente. Y lo que veo son programas electrónicos, atractivos por cierto, pero que me dan la impresión de que se aceptan porque son vistosos, que gustan a los críos y a los estudiantes sin ponerlos a prueba ni saber que son de verdad más eficaces. Que no suene a pesimismo de viejo cascarrabias porque sé muy bien que no todo lo que hubo antes fue mejor. Por otra parte, a veces pienso que a los programas informáticos que se lanzan les faltan estudios de uso que demuestren que por lo menos en algunos aspectos funcionan mejor que los materiales de antes.

Por supuesto que no es malo abrirse a cosas nuevas, pero también es sano desconfiar un poco. Lo que me parece mucho más importante aún es pensar que, dada la gran variedad de alumnos, no hay un método único. No son los alumnos los que se tienen que adaptar al método (por imposible), que era lo que se pedía en la época audiolingual, son los métodos los que deben/deberían adecuarse a las personas, o dicho de otro modo: es el profesor quien debe tener en cuenta que el método que intenta seguir no puede ser adecuado para todos y cada uno de sus alumnos, y que dialogar sobre lo que puede servir para unos, y no para todos, es la tarea del profesor por excelencia. Y en ese sentido bienvenidas sean las nuevas tecnologías, con la variedad que hay, pero mejor con experimentos y mediciones de resultados serias.

### **¿Ve usted diferencia entre los estudiantes de hace veinte años y los de ahora?**

Las primeras promociones a las que a partir de 1965 he dado clase en la Universidad de Utrecht muchas veces tenían más años y más experiencia vital que yo. Era gente que había viajado por países de habla española siguiendo las inquietudes políticas y sociales de aquellos años. Los de ahora también se crean una formación con largas estancias en países lejanos, ya antes de entrar en la universidad y se dedican a actividades bastante exóticas. En mi caso, mis modestos tres meses en Salamanca en la primavera del 64 me han marcado para siempre. Los estudiantes de ahora han vivido en otros países y han hecho largos viajes por sitios que yo no he visitado en mi vida, estudiando y trabajando en países que para mí siguen siendo muy lejanos, habiendo hecho además prácticas en empresas, y en organismos no gubernamentales, actividades que en nuestros días no existían. Tienen más medios y más facilidades pero también más ganas de decidir sobre su currículum tanto académico como humano.

**¿Cuáles son las perspectivas de futuro de la enseñanza del español en Países Bajos?  
¿Qué cree que hace interesante el aprendizaje del español a nuestros estudiantes tanto de Secundaria como de Universidad?**

Creo que el español se vende solo, al público le atrae, pero piensen en la tradición que representan el alemán, el inglés y el francés en Holanda. Son lenguas vecinas, representan contactos comerciales importantes y como país tenemos que saber comunicarnos con los vecinos, primero, y luego también con el resto del mundo. Cuando se modificó la legislación y se permitió que los colegios escogieran los idiomas de su preferencia, hubo interés por el español, pero en cada esquina nos topábamos con el trío de siempre. Mucha gente, sin embargo, se apuntaba y se apunta a cursos para adultos, lo que nos estimulaba a seguir, el público nos daba la razón y esa demanda es la que tenemos que captar y movilizar al máximo. En Ámsterdam, sin ir más lejos, es mucho más normal oír español por la calle que hace cuarenta años, y no solo son turistas.

**Aprovecho para preguntarle por el V CIEFE (Congreso Internacional de Español para Fines Específicos) organizado por la Consejería de Educación en colaboración con las Universidades más importantes de Países Bajos y Bélgica y que tuvo lugar el curso pasado. ¿Cree que debe mantenerse este congreso? ¿Cuál es su opinión sobre el estudio del español de los negocios?**

Los CIEFE son un punto de encuentro valiosísimo para grupos de profesores que comparten problemas y se benefician de soluciones aportadas desde escuelas y academias que sin estos encuentros no tendrían estos contactos. Cuando empezaron a organizarse, confieso que me preguntaba si hacían falta porque se dedicaban a crear currículos según los mismos criterios que todos los demás cursos: ¿cuáles son los objetivos, qué quieren o tienen que aprender los estudiantes, con qué grado de dominio se pueden dar por satisfechos, cómo exactamente se evalúa lo que se ha conseguido y cómo se identifica lo que falta por hacer? Estas preguntas no son específicas de los colegas que acuden a CIEFE. Pero lo mismo que en los años sesenta se reunían profesores universitarios y de enseñanzas medias regladas para hablar de propuestas y logros en su sector de educación, veo con alegría que ahora lo hacen profesores de otras ramas y especialidades. Las preguntas que acabo de formular son sencillas y son las que enseñábamos y enseñamos en cursos de formación de profesorado, sencillas pero las respuestas no lo son tanto a la hora de preparar clase para nuevos públicos, son específicas para determinados tipos de colegios, y no necesariamente las mismas que en todos los demás casos. Y aplicar lo que aprendes en cursos de formación en la práctica de todos los días no es tan fácil ni evidente como creía yo. Que se hable por sectores ahora me parece perfecto. Y CIEFE une a muchos colegas, hablar y compartir no solo es agradable, es útil y necesario.

**Cambiando de tema, el Marco Común Europeo de Referencia es el resultado de muchos años de cooperación europea, de investigación llevada a cabo por especialistas del ámbito de la lingüística aplicada y de la pedagogía, procedentes de los cuarenta y siete estados miembros del Consejo de Europa que pretende ofrecer una base común para el desarrollo curricular, la elaboración de programas, exámenes y criterios de evaluación y se presentó en el año 2001. Después de todos estos años ¿Cree usted que se ha conseguido?**

El MCER tiene mucha más historia que los 14 años que han pasado desde su publicación en 2001. Los abuelos del plan, como fecha de nacimiento del Proyecto de Lenguas del Consejo de Europa citan el primer encuentro en Rüschtlikon (Suiza), allá por los años 70. Y ha habido bastantes tentativas de descripción y unificación antes de esa fecha. Se habían y se han elaborado sílabos a base de listas de frecuencia, recuentos y listas basados en entrevistas cuidadosamente transcritas, por primera vez sobre la lengua oral – o sea que no a base de textos escritos - y plasmados en cursos que para el francés fueron realizados por el CREDIF: *Voix et Images de France*, y para el español por Antonio José Rojo Sastre quien con su *Vida y Diálogos de España* trasladó estas ideas francesas a nuestro campo, mientras que en la Alemania Federal trabajaba la Federación de Universidades Populares. Estas tentativas luego se enriquecieron con la filosofía y la lingüística pragmática británica y surgieron las propuestas comunicativas, plasmándose estas ideas en los niveles umbral, que tenían como gran novedad la chispa nocional-funcional, idea de David Wilkins, y aplicada por Jan van Ek y John Trim. El resultado es el que ahora conocemos.

Los descriptores del Marco están ahí para que los responsables de los exámenes y los tests de lengua en sus países hagan examen de conciencia y comprueben si los programas y sobre todo los tests y exámenes que ofrecen se corresponden con los diferentes niveles descritos en el Marco. Es decir, que la intención es describir los exámenes nacionales en términos de los niveles del Marco. Cada país describe sus exámenes en términos del Marco. Lo que falta por hacer es comparar los niveles de distintos idiomas entre ellos (por el procedimiento seguido, un B2 de un idioma no es automáticamente idéntico en destreza comunicativa a un nivel B2 de otro idioma, cosa que a mi juicio puede confundir al público). En primer lugar hay que analizar hasta qué punto los descriptores captan niveles de comunicación y no tanto niveles de conocimientos. El Marco enfoca la capacidad comunicativa de las personas y no tanto sus conocimientos. En los exámenes incluso sin quererlo medimos conocimientos, más que la comunicación, me da la impresión. Para que un examen oral sea un ejercicio de comunicación (que las dos partes terminen sabiendo cosas sobre el interlocutor que antes no sabían) y que el examen sea una muestra de comunicación, creo que hay partes que habría que analizar y transformar, por más que estas aspiraciones lleven a cambios quizás complejos, y costosos, me temo.

En todos los documentos del Consejo de Europa se habla de usos de la lengua, menos de conocimientos estructurales o léxicos. Una estructura no completamente dominada

con un poco de buena voluntad permite comunicarse, un test de léxico y ejercicios estructurales no necesariamente capta el nivel de capacidades comunicativas de un candidato, como dije antes. Los exámenes deben medir lo que el candidato es capaz de hacer en una conversación normal y estructurada entre personas que se quieren decir algo, cosa que no es lo mismo que describir una viñeta, por útil que sea como práctica. Y los exámenes deben garantizar que el candidato en la vida real sea capaz de defenderse con la misma soltura, sobre temas puede que bastante diferentes.

Ahora bien, no hay organización supervisora europea que avale los tests en distintos idiomas y analice las costumbres en evaluación y preferencias de cada país, o insista en controles de calidad de los tests que en unos países son más normales que en otros ni controle las decisiones que se tomen en cada país en torno a nuevas versiones de los exámenes en los países que adopten las siglas de los niveles que propone el Marco.

Los exámenes en los distintos países existen desde hace mucho tiempo, tienen muchas tradiciones nacionales y responden a exigencias que pueden variar bastante de país a país. El Marco no impone ni da su visto bueno ni hace profundos análisis críticos y comparaciones con lo que hacen los países individuales, no convoca a técnicos y especialistas autorizados a realizar cambios que homologuen las tareas que llevan los mismos nombres (A1, A2 etc.) y que llevan a las mismas expectativas sobre el nivel del candidato en los distintos países. La pregunta no es solo ‘¿Mi B2 es lo mismo que el tuyo?’ – dos evaluadores llegan al mismo juicio, una cuestión técnica – también tiene que satisfacer la expectativa del público que asume que una persona con un C1 en un idioma será capaz de hacer lo mismo – o muy cerca – y funcionar como una persona con un C1 en otra lengua.

El Marco – el Consejo de Europa - debería demostrar su validez con sistemas más severos y dialogados que los resultados del análisis del propio país que juzga sus tareas a la luz de su interpretación de los descriptores del Marco. En estas circunstancias, el Marco, a mi juicio, difícilmente cumple el papel supranacional europeo que el público piensa que tiene. Sí puede servir como piedra de toque o de interlocutor para quien quiera de verdad reflexionar sobre qué ha pretendido en los inicios de las innovaciones propuestas el Consejo de Europa con el inicio del primer proyecto de lenguas (como dije: finales de los años sesenta y principios de los setenta), pero está lejos de cumplir un papel como mecanismo homologador que inspire confianza y garantías a autoridades y al público.

Los años de la posguerra marcan un cambio importante en las reflexiones sobre objetivos de la enseñanza de las lenguas modernas. En mi país nos dimos cuenta de que muchísima gente en formación profesional, por ejemplo, necesitaba idiomas extranjeros, pero no al estilo tradicional de 5 o 6 cursos, y que con menos cursos había que darles conocimientos y destrezas funcionales, y conseguir que lo ofrecido funcionara inmediatamente, algo muy diferente de la educación secundaria con más cursos. Los deseos de cambio nacen cuando a muchísima gente – como digo, por pura necesidad económica - se le ofrecen estudios de idiomas que les hacen mucha falta, pero no al

precio de tener que esperar tres o cuatro años antes de conocer el subjuntivo, o los tiempos del pasado (recuerden el campo que sirven los CIEFE). Estos nuevos alumnos aprenden idiomas para trabajar con ellos, para viajar por el mundo y vender sus productos, no para leer y traducir laboriosamente los textos clásicos que en su propio país tampoco leerían en su lengua nativa.

Otra cosa que me llama la atención, relacionada con esto que digo, es el hecho de que ‘progresar’ en una lengua extranjera ha de ir de la mano del desarrollo de las capacidades profesionales del aprendiente. No se desarrolla un alumno en el vacío. Para vender, pongo por caso, flores en el mercado internacional, o trabajar en determinado mercado hará falta el nivel de dominio que requiera el trabajo, o imponga el nivel de aspiraciones del alumno que puede ser un nivel modesto, a condición de bien dominado.

Esto quiere decir que no me parece lógico presentarse cada año al nivel siguiente de la serie sugerida por las siglas A1, A2, B1 etc. No tengo ninguna objeción si ese es el deseo del alumno pero igual interesa más perfeccionar la profesión de uno y aspirar a que los progresos en lengua vayan de la mano de los del desarrollo profesional o humano. ‘Un examen cada año’ por lo tanto no me parece lógico. Un nivel C2 o cualquier otro nivel sirve para los que van destinados a empresas que requieren determinadas capacidades discursivas y de análisis en la lengua meta igual que en la suya propia.

Volviendo a la pregunta inicial, los exámenes nacionales y los diplomas de nivel del idioma nacional necesarios para seguir cursos avanzados en los distintos países ya llevaban muchos años de existencia al publicarse el Marco en 2001. Los exámenes del mismo nivel avanzado que he podido estudiar varían tanto que tenemos que reconocer que las exigencias de los distintos países para acceder a puestos de peso o a formación avanzada, con serias exigencias de lengua, a mi juicio exigen que un organismo reglado coteje los exámenes, compare los que hay en los distintos idiomas y explique muy claramente por qué las tareas que componen los exámenes han de ser como son en todos los países y en qué se basan los que afirman que entre un idioma y otro no hay diferencias de nivel funcional y que un B2 en un idioma equivale a la capacidad de expresión e interacción de otra persona que también ostente un B2. Así, el empresario sabrá a qué personas contrata: nuestros egresados salen provistos de los utensilios lingüísticos, sociales, profesionales e interactivos que los diferentes niveles prometen. Creo que los resultados de un cotejo darán lugar a muy interesantes conclusiones. El Marco ‘pretende’, quiere hacer precisamente eso, pero necesita ‘cariños’ muy críticos.

Gracias.

Un informe completo sobre el español como lengua extranjera en Países Bajos se puede encontrar en [El mundo estudia español](#).

## **El papel de la cultura en la enseñanza de ELE: Análisis de la asignatura del bloque cultura de los cuatro Departamentos de Español en Taiwán (2013-2014)**

**Yun Ting Huang**  
**Doctoranda. Universidad de Valladolid**  
[blanche751105@hotmail.com](mailto:blanche751105@hotmail.com)

*Yun Ting Huang, licenciada en Literatura y Letras por la Universidad Providence (Taiwán). Máster en Literatura y Letras por la Universidad de Tamkang (Taiwán) y Máster en Investigación Aplicada a la Educación por la Universidad de Valladolid (España). A punto de terminar una Tesis doctoral iniciada en 2013 en la Universidad de Valladolid. Sus líneas de investigación giran en torno a la enseñanza de E/LE en el contexto sinohablante, las estrategias de enseñanza/aprendizaje de LE, la competencia comunicativa intercultural, educación internacional, educación intercultural, la política y acciones educativas, la interculturalidad, análisis de recursos utilizados de enseñanza y aprendizaje.*

### **Resumen (español)**

En este artículo se centra en una investigación llevada a cabo en Taiwán acerca de la contextualización de la enseñanza y aprendizaje de ELE. Se realiza una investigación en tres direcciones principales: 1) El concepto de cultura y su papel en la enseñanza de lenguas extranjeras. 2) La contextualización de la enseñanza/aprendizaje de ELE en Taiwán. 3) El bloque cultura en los currículos de los Departamentos de Español a partir de las cuatros universidades de Taiwán: Universidad de Tamkang, de Fu Jen, de Providence y de Wenza. Los resultados de este estudio tienen importantes implicaciones didácticas que podrían servir de guía para el diseño de programas relacionados con formación cultural en la enseñanza de idiomas extranjeros y para mejorar la calidad de enseñanza/aprendizaje de ELE.

### **Abstract (English)**

This article focuses on a research conducted in Taiwan about the contextualization of SMFL teaching and learning. In this investigation, the three main directions have been analyzed: 1) The concept of culture and its role in the teaching of



foreign languages. 2) The contextualization of SMFL teaching/ learning in Taiwan. 3) Cultural block in the curriculum of the four Departments of Spanish from the universities in Taiwan: Tamkang University, Fu Jen Catholic University, Providence University y Wenzao Ursuline University of Languages. It is anticipated that outcomes of this study will serve as a guide in designing programs for teachers in-service regarding cultural training in the teaching of foreign languages and to improve the quality of SMFL teaching/ learning.

### **Palabras clave**

enseñanza y aprendizaje de ELE, cultura, componente sociocultural, asignatura del bloque cultura, Taiwán

### **Keywords**

SMFL teaching and learning, culture, socio cultural element, subject of the culture, Taiwan

## **1. INTRODUCCIÓN**

En la era actual de la globalización, la sociedad de hoy en día es cada vez más compleja y cosmopolita y la diversidad es uno de los fenómenos principales que se dan en ella. Con el fin de reforzar la competitividad, ampliar la perspectiva internacional e intercultural de los alumnos resulta imprescindible. Esta realidad demanda una reflexión que desemboca en la necesidad imperiosa del aprendizaje de idiomas.

El componente cultural se considera una parte integral e insoslayable de la enseñanza de E/LE. Lengua y cultura forman las dos caras de una misma moneda, partes integradas de una misma realidad. Una concienciación de posibles diferencias culturales es necesaria para llevar a cabo una interacción intercultural adecuada. Por lo tanto, en el proceso del aprendizaje debe ponerse atención en las culturas que interactúan entre sí.

## **2. EL CONCEPTO DE CULTURA Y SU PAPEL EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS**

### **2.1 Definición del término *Cultura***

El uso del vocablo *cultura* ha ido evolucionando a lo largo de los siglos. El término cultura proviene del latín, significa etimológicamente *cultivo* ('acción de cultivar la tierra') y más tarde, por extensión metafórica, 'cultivo de las especies humanas'. En la Edad Media, se le dio una interpretación *religiosa* y *enciclopédica*. A partir del Renacimiento, se estableció una diferencia entre "civilización" y "cultura". La civilización englobaba el desarrollo económico y tecnológico, lo material, mientras que la cultura mostraba y se refería a lo espiritual, al cultivo de las facultades intelectuales tales como la sabiduría. Durante la Ilustración, en el siglo XVIII, el objetivo era difundir la cultura debido a que ésta era considerada como un instrumento para renovar la vida individual y social. En esta época, el uso del término "culto" se utilizaba para referirse

al hombre refinado frente al hombre “inculto”, “bárbaro” o “salvaje”.

El padre de la antropología inglesa, Tylor (1871: 64), en su obra *Primitive culture* describe e interpreta los múltiples fenómenos sobre la cultura. “*La cultura o civilización, tomada en su sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad*”. A diferencia de la definición de Tylor, Kroeber (1963) cree en la cultura como un todo integrado y estructurado, constituido por partes conectadas. Las ideas culturales se expresan y se comunican mediante símbolos.

En palabras de Boas (1964), la cultura es un sistema integrado de símbolos, ideas y valores. En su opinión, la cultura no tiene el nivel “bueno” o “malo” ni “alto” o “bajo”. Desde Tylor hasta Boas, se ve la transformación del concepto de cultura en la que va marcándose la diferencia entre cultura y civilización.

El diccionario de la Real Academia Española (2001) define cultura como “*el resultado o efecto de cultivar los conocimientos humanos y conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.*”.

El diccionario publicado por el Ministerio de Educación de Taiwán (Comité Nacional de Lenguas<sup>1</sup>), define el término de “cultura: 「文治教化。人類在歷史發展過程中創造的總成果。包括宗教、道德、藝術、科學等各方面。」 La cultura es todo fruto que la humanidad crea a lo largo del desarrollo de la historia, incluyendo todos los aspectos de la religión, la moral, el arte y la ciencia, etc. En sentido amplio, se refiere 「人文」(abreviatura de cultura 「人文教化」) a los fenómenos de cada cultura en la sociedad humana.

Kramsch (1993: 55), afirma que “*lo cultural remite a un conjunto de elementos que, conscientemente o no, son reconocidos como buenos o convenientes, por gentes que se identifican como parte integrante de una sociedad*”. Así, pues, el concepto de cultura aglutina a todo aquello que siente, cree, piensa, dice, hace y tiene una sociedad; la cultura es la suma total de la forma de vivir y de concebir la propia vida, que tiene un grupo social y esto se va a sintetizar con la reflexión que hace Giovannini (1996: 35) sobre qué es cultura. Él piensa que se trata de un *saber*, que se desarrolla en tres ámbitos:

- *Saber qué*: conocimientos políticos o religiosos, educativos, históricos, geográficos, etc. (lo que algunos llaman Cultura con mayúscula).
- *Saber sobre*: sucesos, acontecimientos y preocupaciones de esa sociedad.
- *Saber cómo*: actúa esa sociedad (cómo llama por teléfono, cómo baila, etc.) y habla (cómo agradece, saluda, cuenta una historia, se comunica con sus superiores, etc.).

Dado lo amplio del concepto, Miquel y Sans (1992) proponen una clasificación de la cultura y establecen tres tipos:

1. *Cultura con mayúsculas*.
2. *Cultura con minúsculas* (cultura a secas).
3. *Kultura con k*.

Por un lado, “Cultura con mayúsculas” abarca la noción tradicional de cultura. Miquel (2004) la redefine como “cultura legitimada” y afirma que no es patrimonio de todos los hablantes, sino de las minorías que por razones varias han tenido y tienen

---

<sup>1</sup> Datos extraídos de la web por el Ministerio de Educación de R.O.C. (Taiwán). 文獻取自：中華民國教育部-重編國語詞典修訂本 Recuperado en <http://dict.revised.moe.edu.tw> [1 de abril de 2014].

acceso a ella. Algunos investigadores la denominan “cultura cultivada” o “cultura académica”, y hace referencia al conocimiento de la geografía, historia y sistema político, así como las hitos artísticos y literarios, o sea, es aquella que se refiere a grandes acontecimientos, a grandes personajes de ficción o históricos.

Por otro lado, “cultura con minúscula” abarca todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido. Miquel la denomina como “cultura esencial”. Según estas clasificaciones, se puede decir que la “cultura con minúsculas” alude al conocimiento sociocultural compartido que tienen los hablantes de una comunidad sobre las costumbres, hábitos, comportamientos cotidianos, condiciones de vida, pautas culturales, convenciones sociales y creencias que disponen los miembros de una comunidad. Miquel (1997: 5) la define como “*el substrato que hace que los hablantes de una lengua entiendan el mundo, actúen sobre el mundo e interactúen comunicativamente de un modo culturalmente similar*”.

Por último, con “Kultura con k” se alude al tipo de conocimiento que es utilizado en contextos determinados y que solo deberán formar de la programación en casos muy específicos. Díaz (2004: 517) la afirma como “cultura epidérmica”, esto es, la capacidad de identificar social o culturalmente a un interlocutor y actuar lingüísticamente adaptándose a ese interlocutor. Por su parte, Santamaría (2008: 46) la define “*como el argot de ciertos sectores del grupo o los tipos de lenguajes que están de moda durante un tiempo determinado, esto es, son los usos y costumbres que difieren del estándar cultural y no son compartidos por todos los hablantes*”.

Weaver (2000) alude a la conocida imagen con la que se suele relacionar la cultura: *la imagen de un iceberg*. En este modelo, divide la cultura en dos grupos, la cultura externa y la cultura interna. La parte externa sería la formada por la lengua, el arte, la literatura, la música, el deporte, la fiesta, la religión, etc. La parte externa del iceberg, aproximadamente un diez por ciento, es la que se relaciona con el comportamiento, con aquellas normas y patrones que los humanos han aprendido de forma explícita y consciente. La parte interna engloba toda una serie de creencias, valores y patrones de pensamiento muy resistentes al cambio, adquiridos de forma inconsciente. La parte interna (la parte sumergida bajo el agua) supone el noventa por ciento restante del iceberg, que Weaver define como cultura interna y que hace referencia a lo aprendido implícitamente. Esta parte más amplia, que conforma la cultura, se encuentra más allá de la conciencia, por debajo de la línea de flotación.

Como se puede observar que el término “cultura” es amplio y profundamente complejo. La cultura puede percibirse como un modo de interpretación de la realidad que permite la adaptación a las exigencias del modo social y natural, y es susceptible de ser aprendida y transmitida. Desde este punto de vista no cabe entenderla como un fenómeno cerrado y monolítico que se transmite de unas a otras generaciones, sino en continua construcción, nutrida por las aportaciones de otras culturas y ligada a la cambiante dinámica social.

## **2.2 La cultura en la historia de la didáctica de lenguas extranjeras.**

De hecho, desde el enfoque comunicativo se ha reconsiderado el papel que desempeña la cultura en la clase de lenguas extranjeras. El enfoque comunicativo subraya la importancia de la competencia sociocultural, yendo hacia una visión no formal de la cultura centrada en los aspectos socioculturales de la lengua meta, más acorde con la forma de entender la lengua como una herramienta de las relaciones sociales de una comunidad.

El *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, y evaluación* (conocido con las siglas *MCER*), que concede un papel importante a la dimensión cultural. Según expone este documento (2002: 100), “*el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en la que se habla el idioma es un aspecto de conocimiento del mundo*”. El conocimiento del mundo deriva de la experiencia acumulada, de la instrucción educativa o de las fuentes de información que comprende el conocimiento general sobre aspectos lógicos, relacionales, analíticos, espacio-temporales, junto a aspectos geográficos, históricos, sobre instituciones, personas, lugares, etc.

En la dimensión del conocimiento cultural se describe más concretamente el conocimiento de la sociedad y la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla la lengua objeto de aprendizaje. El *Marco* propone siete puntos en los conocimientos socioculturales:

- *La vida diaria;*
- *Las condiciones de vida;*
- *Las relaciones personales (incluyendo relaciones de poder y solidaridad);*
- *Los valores, las creencias y las actitudes respecto a factores;*
- *El lenguaje corporal;*
- *Las convenciones sociales;*
- *El comportamiento ritual en áreas;*

Como se puede ver a través del *MCER*, los contenidos referidos a los componentes culturales forman parte de un conjunto de competencias generales individuales. Este documento oficial proporciona los contenidos socioculturales y, como se puede entender, los contenidos de la cultura se relacionan directamente con el de competencia sociocultural. Este documento también señala que la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionada por los estereotipos. Tener el conocimiento o la capacidad de cultura es algo que se va adquiriendo poco a poco durante el aprendizaje a lo largo de la vida.

Y otro documento, el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (PCIC)*, también es un tratamiento amplio y matizado de los aspectos culturales, socioculturales e interculturales. El *PCIC* resalta el papel del componente cultural del siguiente modo: “*considera los conocimientos de los hablantes sobre el mundo como factores que condicionan la comprensión y que recogería los saberes y creencias que conforman la cultura de cada hablante*” (Plan curricular, vol. I, 2006: 36). Este proyecto propone “componente cultural” a través de tres inventarios: *Referentes culturales, Saberes y comportamientos socioculturales y Habilidades y actitudes interculturales*.

Estos contenidos culturales son independientes y complementarios. Por un lado, tanto los *Referentes culturales* como los *Saberes y comportamientos socioculturales*, son una visión informativa de la cultura en su propia naturaleza. Por otro lado, los *Saberes y comportamientos socioculturales* y las *Habilidades y actitudes interculturales*, muestran el giro hacia un enfoque formativo de la cultura. El desarrollo de la dimensión cultural en estos tres inventarios incorpora el tratamiento de aspectos que, si bien estos inventarios no son propiamente lingüísticos; sí tienen relación directa con la lengua en su proyección comunicativa.

También podemos ver que en relación con el componente cultural, el *PCIC* define que es muy importante, para quienes aprenden una nueva lengua, conocer los referentes culturales, ser sensibles a los comportamientos socioculturales y desarrollar actitudes y habilidades ante posibles conflictos, malentendidos y choques culturales.

En este contexto, Miquel y Sans (2004) proponen un nuevo enfoque de lo cultural basado en dos perspectivas, la competencia comunicativa y la capacidad del estudiante de poder interactuar en distintas situaciones de la comunicación:

- Perspectiva comunicativa. Desde una perspectiva comunicativa, el estudiante no sólo tiene los conocimientos, sino que estos conocimientos le sirven para actuar en la sociedad o con los individuos que hacen uso de la lengua meta. La necesidad de abordar la competencia cultural como una parte indisociable de la competencia comunicativa es incuestionable.
- Perspectiva de educación intercultural. Desde una perspectiva de educación intercultural, *“aprender un idioma debe ayudar al estudiante a comprender mejor la sociedad y la cultura meta, pero desde la propia, en términos de similitudes y diferencias, teniendo de estas últimas siempre una idea positiva y enriquecedora: → mayor competencia sociocultural → mayor competencia comunicativa (no sólo gramatical, sino particularmente sociolingüística y contextual)”* (Gómez, 2010: 15).

Como se ha expuesto anteriormente, la visión de la cultura no va siempre en la misma dirección. A través de los programas culturales, se ofrece un amplio panorama cultural para ayudar a comprender la sociedad actual y reflexionar sobre las similitudes y diferencias entre la sociedad actual en el país meta y el de origen. Con ello se favorece una actitud de aceptación, tolerancia y respeto hacia las costumbres y modos de vida diferentes de los que ellos han aprendido en su país.

### **3. LA CONTEXTUALIZACIÓN DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE ELE EN TAIWÁN**

En Taiwán, a la hora de aprender español, lo podemos hacer por tres vías principales: las universidades, las escuelas de idiomas privadas y otros institutos educativos.

#### **3.1 El contexto universitario**

De acuerdo con los datos oficiales del Departamento de Estadísticas del Ministerio de Educación 2014, el total de estudiantes universitarios que estudiaban en los departamentos de español durante el curso académico 2013-2014, incluyendo las secciones nocturna y diurna, era de 2307<sup>2</sup>.

En la actualidad hay cuatro centros universitarios con Departamento de Español en Taiwán: Universidad de Tamkang, Universidad Católica de Fu Jen, Universidad de Providence, Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao. Los cuatro ofrecen títulos académicos de Licenciatura en Lengua Española y suponen el mayor número de estudiantes de español en Taiwán y el sistema educativo de español más significativo y completo.

Los alumnos de estos departamentos estudian español como su especialidad de lengua extranjera. Estos alumnos tienen que estudiar desde la gramática básica, la cultura, la historia, la literatura, el comercio, etc., hasta todo tipo de cursos profesionales relacionados, es decir, los departamentos proporcionan un tipo de enseñanza integral. Los departamentos de lenguas extranjeras ofrecen una gama completa de cursos para que los alumnos conozcan también el carácter de los idiomas extranjeros y las culturas distintas a través del aprendizaje de lenguas. Estas universidades ofrecen, además, planes de intercambio con alumnos de universidades hermanas de España. Todos los

---

<sup>2</sup> Datos extraídos del 2014 Department of Statistics. Recuperado en <http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=3752&Page=22203&Index=7&WID=31d75a44-ffff-4c44-a075-15a9eb7aecdf> [14 de abril de 2014].

años los alumnos de tercer curso van a estudiar un año completo para avanzar tanto en su competencia comunicativa como en su conocimiento de la cultura española.

Hoy en día, cada vez son más las universidades que inician la enseñanza del español como segunda lengua extranjera. Además de cuatro universidades con Departamento de Español, en Taiwán existen alrededor de 32 universidades que ofrecen la posibilidad de aprender español como una de las múltiples lenguas que oferta su departamento de formación lingüística dentro de su plan curricular. Las universidades ofrecen clases de español como segunda lengua extranjera, y a pesar de no contar con Departamento de español, sus departamentos de lenguas extranjeras cuentan con profesores de español<sup>3</sup>. La mayoría de los departamentos de lenguas extranjeras son Departamentos de Inglés, en los que se ofrece la enseñanza de español. Del mismo modo, en varias facultades, de Economía, Política, Traducción, etc., el español también es una de las opciones como asignatura electiva o segunda lengua extranjera.

En Taiwán, el número de estudiantes que escogen el español como asignatura optativa ronda los 2.000. El español se imparte en varias universidades como segunda lengua (cursos optativos, en su mayoría de dos horas semanales durante dos años) para los estudiantes de otras especialidades. El número exacto de alumnos es difícil de calcular porque Taiwán tiene más de 161 universidades y este número continúa creciendo.

Con respecto a los alumnos que eligen estudiar en el Departamento de Español en la universidad, se pueden distinguir dos tipos de motivaciones: interés y obligación. La primera, debido a sus intereses o a que tienen ideas y objetivos concretos. La razón por la que los alumnos taiwaneses eligen español es su interés por la cultura, turismo y los negocios internacionales, etc. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes en Taiwán pertenecen al segundo tipo de motivación. La elección del español está condicionada por la nota de acceso a la universidad. Por esta razón, muchos alumnos al principio no están seguros de la carrera y no saben exactamente si quieren aprender español o no.

La situación de los alumnos de español de otros departamentos es diferente: estudian español por gusto, debido a que ellos han estudiado por lo menos siete años de inglés (seis años en la Secundaria y un año en la Universidad). Al entrar en la universidad, eligen una segunda lengua extranjera según su interés. Algunas universidades exigen que estudien dos años obligatoriamente u optativamente, y otras solo un año. No obstante, como estas asignaturas no son obligatorias, ellos no prestan mucha atención.

### **3.2 Escuelas de idiomas**

Otra vía para aprender español en Taiwán son las escuelas de idiomas privadas, donde se imparten cursos de lengua española. Los principales centros de idiomas en Taiwán son los que se presentan a continuación.

- Eumeia (Taipéi)
- Ciel Institute of European Language (Taipéi)
- Eurocentre (TAIPÉI)
- The Language Training and Testing Center (LTTC) (Taipéi)
- Italy Oggi (Taipéi)
- Charles (Taichung),

Por otra parte, en las escuelas de idiomas, los cursos principales se dividen en:

---

<sup>3</sup> Las universidades ofrecen clases de español como segunda lengua extranjera como sigue: Universidad Nacional de Taiwán, Universidad de Chengchi, Universidad Nacional de Cheng Kung, Universidad de Tunghai, etc.

- Cursos generales: Este tipo del curso está dividido en gramática y conversación. La metodología se basa en el aprendizaje de los aspectos de carácter lingüístico y en el conocimiento de elementos culturales. El alumno estudia en las cuatro destrezas principales: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral, y expresión escrita.
- Cursos de español especiales: Es un curso especial para la preparación del DELE. Este diploma posee gran valor a nivel internacional para quienes van a estudiar en una universidad española y quieren trabajar o vayan a trabajar en un futuro en un país de habla española.
- Cursos de español para profesionales: Curso ideal para ampliar conocimientos del lenguaje comercial. Por ejemplo, Saludo, Correspondencia comercial, tipos de cartas, elaboración de currículum y fórmulas de uso. Cabe resaltar que hay firmas o empresas que ofrecen a los empleados cursos de español en los institutos de lenguas para beneficiar los negocios con Europa y Latinoamérica.

Los cursos de español en las escuelas de idiomas son, en general, de 2-3 horas semanales y los centros de estudios están especialmente activos los fines de semana. Los cursos varían en su duración y tienen una duración mínima de 30 horas. Se ofrece una gama variada de cursos de español para las diferentes necesidades del alumando. La mayoría de estos alumnos estudian español para adquirir un conocimiento particular, por lo tanto, estas instituciones diseñan los cursos y el modo de enseñar de manera diferente a la universidad. Las diferencias entre los cursos se basan principalmente en la zona de la ciudad en la que sitúa el centro de idiomas, el tipo de aula, el material ELE que emplean y el tener o no profesorado nativo.

### 3.2 Otros contextos

Los alumnos de Enseñanza Primaria y Enseñanza Secundaria tienen clases obligatorias de inglés. No obstante, además del inglés, en 1997 el Ministerio de Educación de Taiwán lanzó un programa para promocionar la enseñanza de otras lenguas extranjeras como el japonés, francés, alemán, español, coreano, latín y ruso. En 1998, en algunos institutos empezó a ofrecerse español en el primer curso de Bachillerato (16-17 años), además de inglés. En el año 2008, se promulgó el proyecto: Taichung (a) Carta No. 0970187148 《高級中學學生預修大學第二外語課程試辦計畫》 el *Plan piloto para el alumando de secundaria para aprender una segunda lengua extranjera antes de entrar en la universidad*. Un orden cuyo fin anima a las universidades a establecer cursos de segunda lengua en la educación secundaria para que los estudiantes de bachillerato puedan aprender una lengua extranjera y no solo el inglés. En el año 2010, entra en vigor 《推動高級中學第二外語教育第3期5年計畫》 *El periodo de III Plan quinquenal de promover la educación de segunda lengua extranjera*, para promover el aprendizaje de la lengua extranjera y mejorar la calidad de la educación de la segunda lengua en Taiwán.

A lo largo de estos años, el número de escuelas, clases y alumnos que aprenden una segunda lengua siguen aumentando. Según las estadísticas, en el primer semestre escolar del curso académico 2012-2013, se abren 251 escuelas, 1,734 clases y hay 59.072 estudiantes que estudian una segunda lengua. Los idiomas que se oferta son el japonés, francés, alemán, español, coreano, latín, italiano, ruso, vietnamita, indonesio, para los estudiantes interesados<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Datos extraídos del 2011 Department of Secondary Education. Recuperado en <http://www.2ndflcenter.tw/class.asp> [29 de abril de 2014].

En la actualidad, los cursos de español se imparten en los siguientes institutos educativos:

- Taiwan External Trade Development Council (conocido con las siglas TAITRA); el Instituto de Comercio Internacional (ITI) ofrece programas de negocios internacionales que duran tres meses o dos años. El objetivo es formar personas que requieran los conocimientos, habilidades, y actitudes necesarias para su desarrollo profesional, para que sean líderes capaces de afrontar los retos de este mundo globalizado.

- Extension Education Center como Soochow University, Chinese Culture University, National Taiwan Normal University, Tatung University, National Taipei University, Wenzao Ursuline University of Languages, etc.

- Educación para adultos
- Escuelas de aprendizaje acelerado
- Educación audiovisual
- Community colleges

Excepto en el caso del curso del ITI, las ofertas de enseñanza del español están orientadas al nivel inicial. Los servicios son tan variados, que pueden ir desde un curso en las universidades hasta clases de idiomas en las instalaciones de su empresa. Aunque hay más diferencias entre estos sistemas educativos, se ofrece una amplia gama de servicios en idiomas.

#### 4. LA ASIGNATURA DEL BLOQUE CULTURA EN LOS PLANES CURRICULARES DE LOS DEPARTAMENTOS DE ESPAÑOL DE TAIWÁN

A continuación, pasaremos a analizar la asignatura del bloque cultura en los planes curriculares de los Departamentos de Español a partir de la Universidad Católica de Fu Jen, Universidad de Tamkang, Universidad de Providence y Universidad de Idioms Extranjeros Wenzao.

En las tablas siguientes se presentan las asignaturas que pertenecen al “bloque cultura” en cuatro Departamentos de Español:

*Tabla 1: Asignatura del bloque cultura en la Universidad de Fu Jen.*

Universidad Católica de Fu Jen (Año académico 2013-2014)						
Asignatura	Curso	Duración	Horas semanales	Total de crédito	Tipo de asignatura	Nº de alumnos
西班牙文化概論 Civilización y Cultura Española	1º	Anual	100 min 2 clases	4	Ob.	75
中南美洲文化概論 Panorama del Mundo Hispánico (I)(II)	2º (pri.+ seg. sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	Op.	65
西班牙文化地理 Geografía cultural de España	2º (pri.sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	Op.	20
中西跨文化比較方法論 Metodología de la Investigación Comparativa Transcultural	2º (seg. sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	Op.	20
跨文化與跨藝術文本賞析 Intercultures and Interarts in Spanish	3º (seg. sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	Op.	25
西班牙與歐洲聯盟 España y la Unión	3º (seg. sem.)	Semestral	100 min	2	Op.	65



Europea	sem.)		2 clases			
多元文化與社會衝擊 Multiculturalismo y su impacto social- Los inmigrantes latinos y asiáticos en los EE.UU (I)(II)	3° (pri.+seg. sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	Op.	20
中華文化多語談-西語 Cultura china a través de las lenguas extranjeras- Español (I)(II)	3° (pri. +seg. sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	Op.	30
表演藝術 Arte de Performance (I)(II)	3° (pri.+seg. sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	Op.	65
21世紀西語社會概覽 Sociedad hispánica del siglo XXI (I)(II)	4° (pri. +seg. sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	Op.	65

Si observamos la asignatura del bloque cultura en la Universidad de Fu Jen, los datos más relevantes en el curso académico 2013-2014 son:

1. La duración de la asignatura del bloque cultura es diferente. Así, la de “Civilización y Cultura Española” es anual, mientras que las demás son semestrales.
2. Cada asignatura tiene distintos tipos de asignaturas del bloque cultura.
3. La asignatura comprende 50 minutos por clase, en total 100 minutos por semana.
4. La mayoría de las asignaturas tienen dos créditos por semestre.
5. La asignatura “Civilización y Cultura Española” es obligatoria, las demás son optativas.
6. El número de estudiantes en cada clase oscila entre 20 y 75 personas.
7. Los materiales son preparados por el profesor en la mayoría de las asignaturas culturales, excepto en el caso de “Sociedad hispánica del siglo XXI y Multiculturalismo y su impacto social-Los inmigrantes latinos y asiáticos en los EE.UU”, en las que se utiliza el libro de texto.

*Tabla 2: Asignatura del bloque cultura en la Universidad de Providence.*

Universidad de Providence (Año académico 2013-2014)						
Asignatura	Curso	Duración	Horas semanales	Total de crédito	Tipo de asignatura	Nº de alumnos
西班牙文化導論 Introducción a la civilización hispánica	1° (pri. sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	Op.	57
拉丁美洲文化導論 Introducción a la civilización hispanoamericana	1° (seg. sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	Op.	60
西班牙藝術 Arte español	2°	Anual	100 min 2 clases	4	Op.	62
西班牙生活與文化 Vida y cultura de España	3°	Anual	100 min 2 clases	4	Op.	21
觀光西語 Español para el Turismo	3°	Anual	100 min 2 clases	4	Op.	67
西語美洲國家近代史 Historia contemporánea de los países hispanoamericanos	3°	Anual	100 min 2 clases	4	Op.	67
拉丁美洲歷史與文化 Historia y cultura de Latinoamérica	4°	Anual	100 min 2 clases	4	Op.	31

西語國家音樂 Música de los países de habla hispana	4°	Anual	100 min 2 clases	4	Op.	63
--	----	-------	---------------------	---	-----	----

Si observamos la asignatura del bloque cultura en la Universidad de Providence, los datos relevantes en el curso académico 2013-2014 son los siguientes:

1. En el primer curso, hay dos asignaturas relacionadas con la cultura: “Introducción a la civilización española” e “Introducción a la civilización hispanoamericana”. La duración de estas dos asignaturas es semestral.
2. La duración de cada asignatura es anual desde el segundo curso hasta el cuarto curso.
3. La asignatura comprende 50 minutos por clase, en total 100 minutos por semana.
4. Los créditos por semestre son dos, por lo tanto, el total es de cuatro créditos.
5. Todas las asignatura del bloque cultura son optativas.
6. El número de estudiantes se mantiene entre 21-72 personas.
7. El profesor usa libros de texto en español para explicar: “Arte español”, “Vida y cultura de España”, “Español para el Turismo” e “Historia y cultura de Latinoamérica”.

*Tabla 3: Asignatura del bloque cultura en la Universidad de Tamkang.*

Universidad de Tamkang (Año académico 2013-2014)						
Asignatura	Curso	Duración	Horas semanales	Total de crédito	Tipo de asignatura	Nº de alumnos
西語國家地理及歷史 Historia y geografía de Hispanoamérica	1°	Anual	100 min 2 clases	4	Op.	166
西班牙文化概論 Cultura Española	3°	Anual	100 min 2 clases	4	Op.	175
觀光西語 Español para el turismo	3°	Anual	100 min 2 clases	4	Op.	50
西語國家藝術賞析 Arte Hispánico	4°	Anual	100 min 2 clases	4	Op.	175

Si observamos los datos en el curso académico 2013-2014 de la Universidad de Tamkang, la asignatura del bloque cultura se caracteriza por:

1. La duración de todas las asignaturas es anual.
2. En el segundo curso no hay asignatura del bloque cultura.
3. La asignatura comprende 50 minutos por clase, 100 minutos por semana en total.
4. Los créditos por semestre son dos, por lo tanto, en total son cuatro créditos.
5. Los tipos de asignaturas son optativas desde el primero hasta el cuarto curso.
6. Respecto a la asignatura del bloque cultura en Tamkang, el número de estudiantes es de 177 personas como máximo, su número de alumnos en la clase es mucho más que los estudiantes de otros Departamentos de Español.
7. En el segundo semestre de “Historia y geografía de Hispanoamérica” y “Español para el turismo”, el profesor prepara los materiales de enseñanza por sí mismo, no usa libros de texto.

*Tabla 4: Asignatura del bloque cultura en la Universidad de Idioms Extranjeros Wenzao (cuatro años).*

Universidad de Idioms Extranjeros Wenzao- cuatro año (Año académico 2013-2014)
---

Asignatura	Curso	Duración	Horas semanales	Total de crédito	Tipo de asignatura	Nº de alumnos
西班牙歷史與文化 Historia y cultura española	3º	Anual	100 min 2 clases	4	Ob.	50
觀光西文 El español para el turismo	3º	Anual	100 min 2 clases	4	Op.	50
西語系國家電影欣賞 與評論 Apreciación cinematográfica y Revisión de España	4º	Anual	100 min 2 clases	4	Op.	50
拉丁美洲歷史與文化 Historia y cultura latinoamericana	4º (seg. sem.)	Semestral	100 min 2 clases	4	Ob.	50

Si observamos la asignatura del bloque cultura del Departamento de Español de Wenzao, los datos más destacados en el curso académico 2013-2014 son:

1. En el primer curso y el segundo curso no hay ninguna asignatura de cultura.
2. La duración de todas las asignaturas es anual.
3. La asignatura comprende 50 minutos por clase, 100 minutos por semana en total.
4. Los créditos por semestre son dos, por lo tanto, en total hay cuatro créditos.
5. La asignatura “Historia y cultura española” e “Historia y cultura latinoamericana” son obligatorias; en cambio, otras asignaturas son optativas.
6. El número de alumnos por clase es de 50.

A través del análisis anterior, se puede concluir que la mayoría de los contenidos de enseñanza se relaciona con Literatura, Historia, Artes, Geografía, o sea, que se centran en los contenidos de “Cultura con mayúsculas” en la asignatura del bloque cultura de los Departamentos de Español.

Respecto al método de enseñanza, el profesor transmite los conocimientos culturales mediante enseñanza visual aprovechando presentaciones de diapositivas, discos, y películas. Si abordamos la metodología didáctica empleada para la enseñanza del bloque cultura nos damos cuenta de que ésta sigue siendo fundamentalmente de estilo tradicional. No obstante, los nuevos métodos y enfoques metodológicos van haciéndose hueco poco a poco en las aulas.

En la actualidad, los alumnos del Departamento de Español tienen la asignatura del bloque cultura a lo largo de cuatro años de la universidad. Generalmente, la asignatura de cultura es 2 créditos por cada semestre, siendo el horario semanal de 100 minutos (un clase dura 50 minutos, son 2 clases por semana), que, distribuidos entre 5 días lectivos, dan un cociente de 20 minutos diarios, en definitiva, el tiempo de la clase es totalmente insuficiente.

También, el tener un excesivo número de estudiantes es un problema en las clases del bloque cultura. Según los datos estadísticos, se ha señalado el número de estudiante en una clase, entre 20 (mínimo) y 175 (máximo). Si alejamos del número mínimo y máximo, en aula el promedio sería de 50- 70 alumnos. Por lo tanto, este factor también es uno de los obstáculos que dificulta la mejora de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje. En definitiva, se puede concluir que es imposible utilizar la metodología comunicativa en la clase, y que tampoco se pueden fomentar las habilidades acordes con los propósitos educativos previstos.

## CONCLUSIÓN

La enseñanza y la cultura están, pues, íntimamente relacionadas, ya que los contenidos culturales son siempre una manifestación y se difunden a través de la enseñanza. Analizados cuatro Departamentos de Español de las universidades taiwanesas (Fu Jen, Tamkang, Providence y Wenzao), se observa que cada departamento propone un tipo variado de asignaturas para el bloque cultura. Aún así, se observan unas directrices comunes dentro de los planes educativos. El objetivo final de éstos es desarrollar la competencia intercultural del alumno, ofrecer al estudiante los conocimientos y las realidades del entorno social de los países de habla hispánica, para ampliar su horizonte mental, cultural y humano. Al mismo tiempo, enriquecer su capacidad de análisis, de crítica, de comprensión y de búsqueda de soluciones a los problemas para, de esta manera, ayudarlo a formarse un criterio personal y a tomar pautas de acción. De lo anteriormente expuesto, se desprende que los currículum del bloque cultura y los objetivos de las asignaturas del bloque cultura, no sólo son unidireccionales sino bidireccionales. A través de la enseñanza de la cultura, los estudiantes adquieren conocimientos y llegan a las competencias deseadas.

Según el análisis anterior, la estructura curricular, el tiempo asignado y la metodología son temas urgentes que precisan ser debatidos y reformados. Los currículos tienen que incluir una formación integral de estos como agentes sociales y comunicadores interculturales, al mismo tiempo, es necesario proponer las nuevas propuestas curriculares con una metodología ecléctica con el fin de establecer un contexto académico propicio para la excelencia en la enseñanza y en el aprendizaje.

La evolución de una enseñanza de lenguas extranjeras que subraya la competencia hacia una orientación intercultural. De todo ello, se podría destacar la tendencia dominante que propone un cambio de enfoque en la enseñanza del componente cultural en la clase de lenguas extranjeras. Podríamos decir que es un giro del tradicional enfoque informativo (cultura como información) a un enfoque formativo, en el que la cultura contribuya a la formación de una competencia comunicativa intercultural. Este planteamiento intenta abordar de forma coherente el problema de redefinir tanto el rol del componente cultural como la metodología para su enseñanza y aprendizaje: si asumimos que la cultura es una parte integral de la enseñanza de lenguas, y si la clase de lenguas extranjeras persigue objetivos educativos que van más allá del mero aprendizaje lingüístico, es imprescindible tener en cuenta dichos aspectos en la enseñanza y aprendizaje de LE.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boas, F. (1964). *Cuestiones fundamentales de antropología cultural*. Buenos Aires: Ediciones Solar.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. y Zárate, G. (1997). Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence, en Byram, M., Zárate, G. y Neuner G. (eds.), *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe, 61-76.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Berlin: Mouton&Co.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2005). *Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas: COM.

- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Giovanni, A., Martín Peris, E., Rodríguez, M. y Simón, T. (1996). *Profesor en acción 2. Áreas de trabajo*. Madrid: Edelsa.
- Gómez, L. (2010). *El componente cultural en los manuales de ELE (nivel a1 y a2) para estudiantes de lengua alemana*. Memoria de Máster. Universitat de Barcelona.
- Guillén Díaz, C. (2004). “Los contenidos culturales”, en J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 835-851.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Hymes, D. (1971). “Competence and performance in linguistic theory”, en Huxley, R. y Ingram, E. (eds.), *Language acquisition: Models and methods*. London: Academic Press. 3-28
- Kramsch, C. (1993). *Contexto and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kroeber, A. (1963). *Anthropology: culture patterns & processes*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Miquel, L. (1997). “Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: Algunos ejemplos aplicados al español”, en *Frecuencia – L*, 5: 3-14.
- Miquel, L. (2004). “La subcompetencia sociocultural”, en Sánchez Lobato, J y Santos Gargallo, I. (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 511-531.
- Miquel, L. y Sans, N. (1992). “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”, en *Cable*, 9:15-21.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Paris: OCDE. Disponible en: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>, consultado el 17 de julio de 2014.
- Padilla González, D. (2014). “Reflexiones acerca de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras: Las escuelas oficiales de idiomas”, en J. López Belmonte (ed.), *Diversidad cultural y educación intercultural*. Melilla: SATE -STEs Melilla, 381-400.
- Paricio Tato, M<sup>a</sup>.S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras, en *Porta Linguarum*, 21: 215-226.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.<sup>a</sup> ed.). Madrid: Espasa Calpe.
- Santamaría, R. (2008). *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica*. Tesis doctoral inédita. Universidad Carlos III de Madrid.
- Tylor, E. B. (1981). *Cultura primitive*. Madrid: Ayuso.
- Van Ek, J. A. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning (Vol. I)*. Estrasburgo: Council of Europe.
- Valls Campà, L. (2009). *Didáctica de la competencia comunicativa intercultural y aplicación de técnicas de investigación social. Una propuesta basada en la técnica de grupos focales para la clase de ELE en el contexto universitario japonés*. Memoria de Máster inédita. Universidad Antonio de Nebrija.

Weaver, G. (1986). *Cross-Cultural Orientation: New conceptualizations and Applications*. USA: Rowman & Littlefield.

中華民國教育部 (2007)。中華民國教育部-重編國語詞典修訂本。臺灣: 臺灣商務印書館。

## Los artículos en español: Una propuesta didáctica para el nivel inicial del aprendizaje

**Miroslava Aurová**

**Profesora de lingüística española**

**Universidad de Bohemia del Sur (República Checa)**

[aurova@ff.jcu.cz](mailto:aurova@ff.jcu.cz)



*Miroslava Aurová es doctora de lingüística general y tipología por la Universidad Carolina en Praga. Desde 2002 es profesora de lingüística española en el Instituto de Lenguas y Literaturas Romnicas en la Universidad de Bohemia del Sur, donde imparte clases de sintaxis, lingüística textual y didáctica y enseñanza del español. Sus principales intereses de investigación son lingüística contrastiva (checo – español), desde el punto de vista tanto*

*lingüístico como didáctico.*

**María Martínez Córdoba**

**Profesora de español**

**Universidad de Bohemia del Sur (República Checa)**

[mariamarcor@live.com](mailto:mariamarcor@live.com)



*María Martínez Córdoba es profesora de español para extranjeros. Licenciada en Filología Hispánica (UNEX) y Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (UIMP). Sus principales intereses de investigación son la gramática contrastiva y la didáctica del español como lengua extranjera. Actualmente es editora de la revista Azulejo, revista de didáctica del español como lengua extranjera de la Consejería de Educación de Portugal.*

*También ha sido correctora de la revista cho des tudes Romanes de la universidad de Bohemia del Sur.*

### **Resumen**

El objeto de la presente contribución consiste en presentar la complejidad subyacente a la categoría gramatical del artículo español en los procesos de enseñanza y aprendizaje del mismo, especialmente en el caso de los aprendientes cuya lengua materna es el checo. Ha sido esta problemática la que nos ha conducido a la creación de una propuesta didáctica de aprendizaje cognitivo.

### **Abstract**

The purpose of this article is to show the complexity underlying the grammatical category of the article in Spanish, in relation to the teaching/learning process of students whose maternal language lacks of this category, specially the Czech language. That fact has lead us to carry out a didactic proposal based on the cognitive approach.

### **Palabras clave**

Español L2, lingüística contrastiva, gramática, semántica, interferencias, errores, actividades didácticas.

### **Keywords**

Spanish/2<sup>nd</sup> Language, contrastive grammar, grammar, semantics, interferences, errors, learning activities.

## **Artículo**

### **1. Introducción**

El uso del artículo en español presenta diversos problemas en el aprendizaje de los estudiantes extranjeros. Dichos problemas se dan en la oposición presencia/ausencia de artículo, siendo el fallo al omitirlo o usándolo innecesariamente, y en la elección entre las formas determinadas e indeterminadas. Este problema está muy extendido entre todos los estudiantes de ELE pero es especialmente significativo en los estudiantes cuya lengua materna no posee estas estructuras y de ahí la dificultad que entraña a la hora de hacer que los estudiantes entiendan y automaticen su funcionamiento.

Atendiendo a esta problemática, hemos diseñado una propuesta didáctica basada en el enfoque cognitivo para ayudar a los estudiantes de niveles iniciales a comprender y automatizar los usos básicos del artículo. La mencionada propuesta pretende que mediante la metaforización y la representación mental los estudiantes puedan aprehender estas categorías de las que carecen en su lengua materna. Por ello vamos a emplear una serie de señales visuales y de palabras clave que se trabajarán con parejas de nociones parciales y de manera sucesiva siguiendo el principio de gradación metodológica.

### **2. Puntos de partida: marco teórico**

Para nuestros objetivos partimos del enfoque cognitivista, propugnado dentro de la lingüística cognitiva, aplicada posteriormente a la enseñanza de lenguas (Lakoff & Johnson 1980, Langacker 1987, Lakoff 1987, Nattinger & Decarrico 1992, Castañeda Castro 1997, Skehan 1998, Talmy 2000, Croft & Cruse 2004). Para definir en términos generales la gramática cognitiva nos serviremos de las palabras de Martín Gavilanes:



"las unidades lingüísticas se reflejan en el lenguaje dando lugar a estructuras conceptuales: redes radiales, imágenes mentales y relaciones cognitivas de esquematicidad y prototypicalidad, que determinan límites difusos entre categorías lingüísticas. Los procesos de metamorfización forman parte integrante de la organización lingüística" (1992:221). Sostenemos aquí, pues, que el lenguaje está estrechamente vinculado con la cognición humana en la que interactúan factores psicológicos, sociales y culturales. Lo cultural, por su parte, es decisivo para cómo está conceptualizado y segmentado el *continuum* de la realidad, reflejada en la lengua (conf. Humboldt, Sapir, Whorf, y la etnolingüística en general). Es la conceptualización mediante la cual se aprehenden los significados de las formas lingüísticas, y es aquí donde las lenguas muestran considerables diferencias, especialmente si se trata de lenguas tipológicamente diferenciadas, como es el caso del español y el checo.

Esta base teórica nos ha guiado hacia el presupuesto de que si las lenguas conceptualizan de diferentes maneras, será necesario acudir a tales métodos didácticos que permitan la sensibilización, identificación y aprehensión de categorías conceptuales diferentes. Tal afirmación, sin embargo, no resulta nada fácil a la hora de llevarla a cabo, puesto que desde un fenómeno lingüístico hasta una práctica docente por parte del profesorado y una adquisición por parte del alumno hay, dicho metafóricamente, un largo camino con varios cruces con posibles riesgos y obstáculos; en lo que sigue intentaremos acercarnos a estos puntos cruciales, refiriéndonos a ellos como a "niveles": nivel de la lengua, nivel de la lingüística y nivel de la didáctica.

## **2.1 Nivel de la lengua**

En la adquisición de una lengua, un papel muy importante lo juega la interferencia de la lengua materna. El estudiante, al encontrarse con fenómenos lingüísticos desconocidos, los adquiere construyendo sus hipótesis que se basan en las estructuras de su lengua materna. Este proceso conduce a la llamada interlengua, que se puede producir en todos los planos de la lengua (fonético, léxico, sintáctico, pragmático, etc.) y que causa errores típicos, sistémicos, que pueden correr el peligro de fosilizarse.<sup>1</sup> En nuestro caso, la no existencia de la categoría morfológica del artículo en checo y la consecuente ausencia de la reflexión sobre las cuestiones referentes a la determinación llevan a las equívocas hipótesis internas construidas por los estudiantes al encontrarse con estas categorías.

---

<sup>1</sup> Conf. Selinker & Lamendella (1978), en el ambiente español Muñoz Licerias (1992), Santos Gargallo (1993) y Fernández (1997).

También, obviamente, hay que tener en cuenta la posible interferencia de una primera lengua extranjera en la segunda; en el caso de los estudiantes checos, interfiere sobre todo el inglés<sup>2</sup> (*I am a student > soy \*un estudiante*). En suma, los típicos errores suelen ser la ausencia del artículo (cuando se sobrepone el sistema lingüístico checo (1)), o su presencia redundante (2), o la confusión en el uso (cuando el alumno siente por una parte que hay que poner un artículo pero se equivoca (3)):

- (1) a. Španělština se mi líbí. > \*\_\_ Español me gusta.  
español REFL me gusta  
b. \*Tengo \_\_ pelo castaño y \_\_ ojos verdes.  
c. \*Estudí en \_\_ instituto en Praga.
- (2) a. \*Mi número *del* teléfono es.....  
b. \*Mi hermano sabe *el* ruso.  
c. \*Voy a tomar *la* cerveza.
- (3) a. \*Estudí el español en *el* instituto de turismo.  
b. \*Ahora vivo en *el* piso.  
c. \*Tenemos *el* perrito.

En general, este tipo de errores se puede observar en los estudiantes cuya lengua materna típicamente carece del artículo: las lenguas eslavas, el coreano, el japonés, etc. En este respecto, Sung-Hye Yang 1999:749 remite al análisis de errores típicos según grupos de L1, realizado por Fernández López 1991, y se fija en "el porcentaje de errores sobre el artículo que es del 20% en el grupo japonés, y en los demás de un 3,4%". El mismo resultado lo supone para el grupo coreano, puesto que el coreano, igual que el japonés, carece de una categoría equivalente al artículo. Sin embargo, el que en una lengua no haya artículo no quiere decir que no se disponga de otros recursos para expresar los diferentes aspectos de la determinación, fenómeno considerado por algunos lingüistas como universal; en el caso del checo (y otras lenguas eslavas) se utiliza el orden de palabras, entonación, y, sobre todo, toda índole de demostrativos, indefinidos y numerales (Sung-Hye Yang 1999:750 menciona los mismos recursos para el coreano).

En fin, comparando los sistemas lingüísticos checo y español, estamos ante una no-equivalencia<sup>3</sup> completa: ya no se trata de **asimetría**, sino de **ausencia** – ausencia de marcas lingüísticas con las que se expresaría abiertamente una categoría cognitiva. Esto es un reto para cualquier actividad docente: facilitar sobre todo la sensibilización de las

<sup>2</sup> En el currículo escolar checo en inglés es la primera lengua extranjera obligatoria.

<sup>3</sup> Para la cuestión de las (no)equivalencias remitimos al estudio de Rabadán 1991, que enfoca este aspecto desde el punto de vista traductológico, pero, en nuestra opinión, es muy inspirador para el campo didáctico.

condiciones de la lengua meta que contiene una categoría no diferente, sino no existente en la lengua materna. Para concluir esta parte nos permitiremos citar a Wilk-Racięska 2008:45: “el uso del artículo en español le puede parecer [al alumno] un capricho incomprensible de un idioma extranjero, creado exclusivamente para dificultarle la vida al pobre aprendiz“.

## **2.2 Nivel de la lingüística**

En este respecto se plantea una pregunta clave: ¿cómo aprovechar la lingüística para fines didácticos? La dificultad que presentan las descripciones lingüísticas reside, en primer lugar, en la disparidad de enfoques lingüísticos. Además, casi siempre se trata de descripciones del sistema que, por estar descontextualizadas, su aplicación a la práctica docente se ve bastante obstaculizada. Lo cual sería un segundo reto: la transposición de lo lingüístico (en el sentido de la *lingüística*) a lo didáctico.

Ahora bien, sobre la determinación se ha producido una inmensa cantidad de estudios, pero, desde la perspectiva didáctica, desgraciadamente, el fenómeno de la determinación en general y el uso de los artículos en particular no goza de la atención merecida. Sobre todo si los profesores de ELE se encuentran, como afirman Guzmán Tirado & Herrador Del Pino 2002:415, "con serios problemas para diagnosticar, clasificar y resolver los problemas específicos a los que se enfrentan los estudiantes de estas nacionalidades [eslavas] durante el proceso de enseñanza del español, al desconocer las particularidades fónicas, morfológicas, léxicas, pragmáticas, etc. de su lengua materna, que interfieren y dificultan el aprendizaje del español". Los estudios existentes se dedican sobre todo a un resumen panorámico de los usos (p.ej. Garachana Camarero 2008, que enriquece el tema con las perspectivas pragmática y discursiva). También existen numerosos estudios sobre el español e inglés (p. ej., entre muchos, Badía & Ramírez 1993, Martinell Gifre 1992). No es casualidad que los estudios contrastivos procedan de lenguas carentes de artículos (conf. Fernández López 1991, Guzmán Tirado & Herrador Del Pino 2002, Sung-Hye Yang 1999, Hui-Chuan 1998). Una contribución inspiradora al tema son los artículos sobre (in)determinación en checo y español de Sanz 2005.

## **2.3 Nivel de la didáctica**

En el nivel didáctico nos encontramos con dos problemas básicos: el *quid* y el *quomodo* de la tarea docente. En cuanto al contenido – QUID, las reglas gramaticales derivan de

las descripciones lingüísticas, lo cual puede conllevar, ya por principio, varias imprecisiones. Primero porque la descripción lingüística, por holística que sea, nunca es capaz de captar el fenómeno en su complejidad; por tanto la necesidad de generalizar conduce a simplificaciones y formulaciones aproximadoras. Segundo, con vistas a fines didácticos continúa y se aumenta dicho proceso generalizador y simplificante en cada uno de los siguientes pasos:

- (4) Reglas de la lengua (conf. Aurová 2011)
  - > Descripción lingüística de las reglas
  - > Selección didáctica de las reglas
  - > Presentación didáctica de las reglas

Concluamos, pues, que entre el sistema de la lengua y las formulaciones de reglas gramaticales<sup>4</sup> para fines didácticos yacen considerables diferencias debidas a la necesidad de generalizar comportamientos gramaticales, y que las personas docentes deberíamos tener en cuenta todo esto a la hora de concebir los contenidos gramaticales. Además, en lo que se refiere a los artículos, creemos que en la práctica escolar checa hay un *debitum* ejemplar: ocurre muy a menudo que cualquier tema relacionado con los artículos se suspende en las clases *ad infinitum*, ya que "es cosa difícil", "no hay quien lo entienda", "lo veremos más adelante", "da igual como lo uses, te van a entender de todas formas", etc. Creemos que incluso los alumnos de lenguas maternas sin artículos pueden llegar a un uso correcto, pero siempre que se acuda ya desde la fase inicial a la sensibilización hacia los contextos que exijan diferentes tipos de la (in)determinación, teniendo en cuenta, lógicamente, todas las posibles variables que puedan intervenir: las interferencias de la lengua materna o de la primera lengua extranjera estudiada, la fase del aprendizaje y el grado del dominio, y las características específicas de los alumnos (edad, motivos, etc.). En otras palabras, se trata de extraer lo fundamental y transponer lo lingüístico a lo didáctico, ajustándolo a los parámetros de los alumnos.

En cuanto al método - QUO MODO -, partimos de la idea de que el aprender y usar una lengua extranjera supone un dominio de todo un conjunto de destrezas muy variado y entrelazado, cuyas piezas, en la producción, tienen que activarse con rapidez para llevar a cabo un discurso eficaz y, sobre todo, fluido. Preferimos que en los momentos problemáticos, es decir cuando chocan contra sí los sistemas lingüísticos

---

<sup>4</sup> Por „reglas gramaticales“ entendemos aquí no solo las que se refieren al contenido gramatical, sino a toda índole de funciones de la lengua, en sentido pragmático, funcional, situacional, etc.

diferentes, se acuda a tales actividades de enseñanza/aprendizaje que prometan una sensibilización hacia las conceptualizaciones diferentes. Suponemos que para aprehender categorías muy diferentes o incluso ausentes será necesario aprovechar métodos que conduzcan a la metaforización y representación mental del fenómeno, como prometen, a nuestro modo de ver, los enfoques cognitivistas. De ahí que nuestra propuesta didáctica se construya a partir de los principios de la gramática cognitiva, basada precisamente en técnicas de imágenes mentales y representaciones metafóricas. Por ello nuestra propuesta cuenta con una serie de representaciones metafóricas de los conceptos de determinación subyacentes a los diferentes usos de los artículos. La técnica que utilizamos aprovecha recursos como SEÑALES VISUALES (técnica que viene a ser muy propugnada en la tradición checa)<sup>5</sup> y PALABRAS CLAVE<sup>6</sup>. Defendemos estas técnicas por varias razones:

- (i) partiendo de la base cognitivista, ayudan a aprehender conceptos completamente diferentes o incluso ausentes en la lengua materna,
- (ii) una señal visual facilita tal conceptualización,
- (iii) la señal visual completada por una palabra clave da pistas de cómo llegar al conocimiento almacenado.

### **3. Propuesta didáctica**

Ya se ha dicho que el tema de los artículos es muy complejo. Por lo tanto no aspiramos a presentar todos los conceptos concernientes a la determinación, sino sólo los que están relacionados con las situaciones comunicativas con las que se trabaja en la fase inicial de aprendizaje. Aun sabiendo que el método cognitivo tiene su mérito especialmente si se maneja simultáneamente con conceptos parciales dentro de un fenómeno, proponemos trabajar sólo con parejas de nociones parciales y de manera sucesiva, aprovechando los aspectos una vez ya aprendidos. Primero, porque nos estamos moviendo en la fase inicial del aprendizaje, por lo cual no podemos contar con conocimientos previos a discernir, comparar y sistematizar. Segundo, porque los usos del artículo se van introduciendo (casi) uno por uno en las unidades de los

---

<sup>5</sup> En el ambiente de didáctica checa se conoce este enfoque como *la gramática de señales (signální gramatika)*; conf. Podrápská (2004), Škodová & Štindlová (2008), Štindlová & Škodová (2008), Škodová (2009).

<sup>6</sup> Las *palabras clave* sirven, en general, como señales para hacer referencia al contenido ya explicado; su objetivo es alcanzar una rápida activación de los conocimientos almacenados en la memoria; conf. "frases clave" en Petty (2004:124).

métodos/libros más utilizados (véase la lista) y están ligados a situaciones comunicativas sobre las que las unidades están edificadas. Insistimos, no basta con sistematizar una materia, sino lo que será necesario – pero más complicado – es aplicar el sistema a las actividades en el aula. Será preferible, en nuestra opinión, que no se proceda a una exposición y explicación detallada del sistema, sino que, al contrario, se vaya introduciendo concepto por concepto según vayan apareciendo conforme a los contenidos y a las situaciones comunicativas presentadas en los manuales que se utilicen en las clases.

Veamos, pues, primero qué conocimientos sobre el uso/función de los artículos en español se supone que deberían dominar los alumnos de niveles iniciales (A1 y A2 según el *Marco común*<sup>7</sup>). Para ello hemos acudido al *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC),<sup>8</sup> cuyos comentarios resumimos de forma muy telegráfica en lo que sigue.<sup>9</sup> Así, para el NIVEL A1 se suponen conocimientos de que sin artículo se usan nombres de pila y apellidos, y sintagmas nominales en construcciones con el verbo *haber* impersonal (*Hay árboles en la plaza. No hay leche en el nevera*). El artículo definido se usa en formas de tratamiento (*el señor Fernández*), aparece obligatoriamente con sustantivo en construcciones con el verbo *gustar* (*Me gusta la paella*); al contrario, es incompatible con el verbo *haber* (*Aquí hay la mesa*), con el verbo *saber* (*sabe \*el ruso, \*la filosofía*). El significado básico del artículo indefinido es la indefinición en la primera mención (referentes nuevos: *Tengo un libro*). El PCIC menciona también otras funciones del uso del artículo: el definido para expresar gustos e intereses (*No me gustan las discotecas*), para tematizar en construcciones de relativo (*La chica que lleva gafas es mi prima*). Para la rematización se mencionan usos del indefinido en construcciones que introducen información nueva (*Hay un libro en la mesa*) y como primera mención (*Es una película muy interesante*).

Para el NIVEL A2 se mencionan usos del definido en su función anafórica y segunda mención (*El curso es interesante.*), uso deíctico basado en la situación extralingüística (*¿Puedes cerrar la puerta, por favor?*), posesión inalienable (*Me duele*

---

<sup>7</sup> *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.*

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)

<sup>8</sup> Instituto Cervantes (2007): *Plan Curricular del Instituto Cervantes, Niveles de Referencia para el español*. Biblioteca Nueva, Madrid. Versión en línea:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)

<sup>9</sup> El tema de los artículos se plantea en varios apartados: *Gramática, Funciones y Tácticas y estrategias*. Dejamos aparte informaciones sobre la distribución sintáctica – restricciones debidas al tipo de sustantivo, restricciones por la presencia de otros determinativos, etc., ya que, según nuestra opinión, no se relacionan con aspectos de determinación general que nos interesa en este esbozo.

la cabeza), valor genérico (*Leo el periódico*), la incompatibilidad con modificadores de gradación (*\*la película muy buena*), la incompatibilidad con estructuras posesivas (*\*Tiene el perro*), y la segunda mención (*El comienzo del curso ha sido difícil*). Al artículo indefinido le representan significados de indefinición como: imposibilidad de indicar la totalidad de la clase de objetos (*¿Me das una hoja?*), o la anáfora sin correferencia estricta de identidad de sentido (*Voy a una clase de español y luego a una de francés*), de relación anafórica asociativa (*En la clase hace frío, una ventana está rota*), posesión inalienable (*Me duele un dedo*), de atributo clasificador (*Es un amigo*) y la incompatibilidad con nombres que designan entidades únicas (*\*una madre de Juan*). La ausencia de determinación se relaciona con nombres no contables en singular, en plural con nombres contables para indicar una cantidad inespecífica (*Bebe agua. Escribe cartas*) y con las construcciones del verbo *tener* cuando corresponden a un cierto estereotipo social (*Tiene casa./\*Tiene palacio. Tiene perro/\*Tiene serpiente*).

Ahora bien, si aceptamos lo dicho sobre la trayectoria LENGUA > LINGÜÍSTICA > DIDÁCTICA, tenemos que reconsiderar la idoneidad de la terminología lingüística en la práctica en el aula. De este modo, la indefinición, determinación, anáfora, deixis, tematización, rematización, genericidad, correferencia, etc. no son, en absoluto, nociones aplicables en la enseñanza en los grados primario y secundario. Lo que ahora intentaremos es resumir y sistematizar los conceptos lingüísticos (semánticos, lógicos) referentes a la in/determinación, y "traducirlos" a un lenguaje didáctico comprensible.

De lo expuesto en el PCIC se puede resumir que el uso del artículo en español se ve condicionado (a) por la posición sintáctica del nombre precedido por el artículo (p.ej. los sujetos en *me gusta la paella*), (b) por características semánticas del predicado (verbos de gusto, *tener*, *haber*), y (c) por conceptos generales (y universales) de la determinación, relacionados con la deixis, anáfora, correferencia, información nueva/conocida, gradación, indeterminación, unicidad, etc.<sup>10</sup> Dado que los casos (a) y (b) son, en gran parte, idiosincráticos y, por tanto, relativamente fácilmente aprehensibles (sobre todo a través de la lexicalización), nos centraremos exclusivamente en el caso (c), más delicado y difícil de transmitir a los alumnos. A continuación

---

<sup>10</sup> En cuanto a los contenidos lingüísticos, nos hemos apoyado y remitimos al lector a R.A.E.: *Nueva gramática de la lengua española* 2010, capítulo en la *Gramática descriptiva de la lengua española* por Leonetti 1999, Coseriu 1962, Krámský 1972.

ofrecemos los conceptos lingüísticos transformados a una lengua de facilitación didáctica, utilizando las PALABRAS CLAVE relacionadas con los ICONOS.

Hemos acudido a las palabras clave como a elementos didácticos tal como han sido introducidos ya en los años setenta, vinculados con el linguodidáctico alemán Günter Zimmermann (p.ej. Zimmermann 1985), que dentro del enfoque audiooral, sirviéndose de las técnicas de *pattern drill* ha elaborado la mencionada gramática de señales cuyo concepto central son las palabras-señales. Su función es evocar en los alumnos la referencia a cierta regla gramatical sin que se tenga que acudir a explicaciones; sirve todo esto, pues, para facilitarle al estudiante el proceso de adquisición. Esta técnica ha sido elaborada dentro del paradigma conductivista, y aunque aquí nos apoyamos sobre todo en el enfoque cognitivista, nos serviremos de ella: la utilizaremos como una SEÑAL VERBAL de apoyo para que se combinen y refuercen las metáforas mentales, representadas aquí con los iconos - SEÑALES VISUALES, sobre los que afirma Martínez Agudo 2002:185, presentando un análisis de los estilos cognitivos, que "probablemente el aprendizaje visual requiere un menor esfuerzo mental que el aprendizaje auditivo, el cual parece exigir un mayor estado de concentración y además un cierto entrenamiento"). Similarmente, un estudio realizado por Suchánková 2004 confirma que es sobre todo la combinación de los canales de la percepción (verbales, auditivos, visuales, emocionales, etc.) lo que hace que lo percibido se "grave" con más éxito.

### **3.1 Sistema de presentación y explicación**

En base a lo expuesto proponemos un sistema de presentación del fenómeno de la determinación que consiste en la introducción de dos fenómenos relacionados sobre todo por contraste. El trabajo en el aula consistiría en tres fases:

1. Presentación del fenómeno (introducción del concepto determinado mediante la materia ya aprendida en la unidad al respecto)
2. Sensibilización del fenómeno (serie de actividades, sobre todo receptivas, para que el alumno se sensibilice ante tales conceptos)
3. Asimilación del concepto (serie de actividades sobre todo productivas, para que el alumno desarraigue el uso erróneo de los artículos y automatice el uso correcto)



La presentación del fenómeno se desarrolla con una pareja de conceptos (o en grupos de tres) en relación de contraste o complementariedad. No será necesario introducir simplemente dos conceptos nuevos; al contrario, siguiendo el principio de gradación metodológica, será preferible aprovechar un concepto ya dominado por los estudiantes e ir añadiendo otros.

Somos conscientes de que el sistema de trabajo con los artículos puede parecer, a primera vista, demasiado simplificado, centrado en métodos paradigmáticos (casi en el sentido de *pattern-drill*), sin embargo lo consideramos necesario, insistimos, especialmente para los alumnos principiantes. Imaginémosnos la siguiente situación en la que al alumno se le presentan los siguientes textos:

(5) a. *¡Hola, chicos!*

*Me llamo Tina, soy \_\_\_<sup>11</sup> española y tengo veinte años. Soy de Santander, **una** ciudad muy bonita del norte de \_\_\_ España. Soy \_\_\_ estudiante de \_\_\_ Medicina en **la** universidad de Valladolid. Estudio para ser \_\_\_ médica porque yo creo que es **una** profesión muy interesante. También estudio \_\_\_ alemán e italiano para hablar con mis amigos. Tengo dos amigos italianos: Paolo y Luigi; ellos son de Nápoles. También tengo **una** buena amiga alemana que se llama Birgit. Es del sur de Alemania. Mis amigos tienen veintidós años **los** tres y estudian \_\_\_ Medicina y español.*

*Un beso y hasta pronto,*

*Tina*

*(Prisma comienza, A1, pág. 16)*

b. (actividad para completar, *Pasaporte A1*, pág. 22)

*Un biólogo investiga en **un** laboratorio.*

*Las camareras trabajan en **un** restaurante o en **un** bar.*

*Una médica cura \_\_\_ enfermos*

frente a (actividad para completar, *nuevo VEN I*, pág. 25)

*El taxista conduce **un** taxi.*

*La enfermera cuida a **los** enfermos.*

*La arquitecta diseña \_\_\_ edificios.*

Es obvio que en estos textos se emplean diferentes artículos por diferentes motivos (p.ej. la indefinitud, definitud, unicidad, pertenencia a una clase, etc.). El estudiante checo no es capaz, por lo general, de explicarse las razones del uso y los conceptos a los que remite la presencia/ausencia de un artículo u otro, por lo cual se plantean dos posibles consecuencias: en las actividades productivas el aprendiz bien emplea los artículos memorizando las estructuras, esperando que lo haga bien aunque no lo entienda, bien los utiliza según sus hipótesis internas – en consecuencia no se llega a un

---

<sup>11</sup> Utilizamos este signo para señalar sintagmas escuetos – la ausencia del artículo.

uso consciente sino que parece que los artículos se utilizan simplemente al azar (véanse los errores en las redacciones al final del presente).

Dado que trabajamos con niveles iniciales, propugnamos que se presenten conceptos según vayan apareciendo en las unidades didácticas. Estas suelen ser prototípicas en la fase inicial y, lógicamente, suelen ser compartidas por la mayoría de los métodos/manuales modernos (los que hemos analizado con fines de nuestra propuesta son *Nuevo Ven 1*, *Prisma comienza A1*, *Club Prisma A1*, *Gente 1*, *joven.es A1*, *Pasaporte A1*.) De hecho, las unidades de estos libros son similares, puesto que, por principio, reflejan la lógica de las situaciones comunicativas prototípicas, y más frecuentes desde el punto de vista de la rentabilidad; es decir, se relacionan con la presentación de las personas, la descripción de los objetos, lugares, etc. Por ello opinamos que nuestra propuesta podría resultar aplicable en la mayoría de las aulas sin que importe con qué método/libro se trabaje.

### **3.2 Situaciones comunicativas y la determinación**

#### **3.2.1 Presentación de las personas: tipo y anáfora**

Por "tipo" entendemos la función predicativa de los sintagmas nominales; estos típicamente aparecen sin artículo (6a); por usos "anafóricos" del artículo entendemos lo que se puede etiquetar también como segunda mención de lo dicho o lo consabido (6b). Para estos dos conceptos proponemos palabras claves "*es igual a*" (o "*tipo*") y "*claqueta 2*", respectivamente, representados con los iconos en (7). La expresión de "*es igual a*" está motivada por el tipo de los enunciados *Soy abogado*, *Es mexicana*, *Son nuestros amigos*, etc., que representan sintácticamente oraciones copulativas y semánticamente atributivas cuyos sintagmas nominales en función de atributo no llevan artículo.<sup>12</sup> Por su parte, la expresión de "*claqueta dos*", que representa el concepto de segunda mención, está motivada por la metáfora del rodaje de una película,<sup>13</sup> y, lógicamente, se opondrá a "*claqueta 1*" que representaría la primera mención (véase más adelante).<sup>14</sup> En

---

<sup>12</sup> Además, la noción de "tipo" se relaciona también con sintagmas escuetos en cualquier función sintáctica: *Acudieron personas desconocidas...*, *No faltaron jóvenes que...* etc.

<sup>13</sup> En nuestra práctica docente la metáfora del rodaje suele repetirse en diferentes conceptos. A través de ella explicamos la diferencia básica de imperfecto/indefinido, de estado/acción (*\*mi profesora fue guapa*, *\*la película era aburrida*), etc.

<sup>14</sup> Puede parecer ilógico que primero se presente la "*claqueta 2*" antes de la "*claqueta 1*". Creemos que en realidad no importa mucho si se empieza con uno u otro grupo de los conceptos. Por otra parte, el orden de los conceptos, debido a que esta propuesta intenta seguir las situaciones comunicativas, está determinado por las mismas. En este respecto, la mayoría de los métodos empieza ofreciendo estas situaciones que equivalen a la "*claqueta 2*" de nuestra propuesta. No obstante, es interesante mencionar un manual de producción checa (tándem de autores español-checo), *Aventura 1*, que introduce en las

la situación comunicativa de "presentar a las personas" está representada por enunciados de tipo *Juan es el médico*, con artículo definido.

- (6) a. Luis es profesor.  
b. Luis es **el** profesor.

(7)

	icono	"palabra clave" = valor lingüístico	artículo	explicación didáctica ejemplos
1		" <i>es igual a</i> " "tipo" = tipo ( <i>kinds</i> ) = atribución	sin artículo	- descripción de las personas (oraciones copulativas) <i>Mi madre es __ médica.</i> <i>Juan es __ electricista.</i>
2		" <i>claqueta 2</i> " "segunda mención" = inform. conocida = anáfora	artículo definido	- Segunda mención, desarrollo de la información ya introducida: <i>Este es <b>el</b> profesor. Mari es <b>la</b> secretaria.</i>

Un estudiante cuya lengua materna carece de artículos, al ver los enunciados en (6), se encuentra en una confusión total ya que cualquier explicación lingüística no le evoca ninguna experiencia con tales conceptos, completamente desconocidos, por lo cual sus hipótesis sobre el uso del artículo pueden formarse como equívocas. Por eso proponemos presentar primero el concepto de "tipo". El profesor pide a los alumnos que con una serie de dibujos con banderas y profesiones y una serie de nombres y expresiones (*Uwe, Carmen, Bill, mi padre* etc.) formen frases como en (8) y que las escriban en la pizarra debajo del esquema, como está indicado:

- (8)  =   
*Juana es \_\_\_\_ enfermera.*  
*Miguel es \_\_\_\_ profesor.*  
*Uwe es \_\_\_\_ alemán.*  
*Bill y Paul son \_\_\_\_ abogados.*

Nos permitimos hacer una digresión aquí: hemos pretendido con este sistema de iconos y palabras claves reducir la necesidad de explicaciones y comentarios al respecto por parte de los profesores; la idea principal es que se proporcione una técnica aprovechable incluso para el profesorado no nativo checo.

---

primeras unidades el verbo *hay* (= "*claqueta 1*") antes de los verbos *ser* y *estar*, lo cual no es orden habitual. Podemos afirmar, por nuestra experiencia docente, que tal seguimiento ha conducido a un menor número de errores del grupo de estudiantes al que hemos enseñado trabajando con dicho manual.

Volviendo al tema, a continuación el profesor subraya los huecos entre el verbo copulativo y el atributo, tachándolo para indicar que en estas estructuras no aparecen artículos. Después pega el icono correspondiente y escribe la palabra clave "*es igual a*" (o "*tipo*"). De ahí en adelante, si los alumnos se equivocan, se enseñará (o pegará) el dibujo, pronunciando la palabra clave, para hacer recordar el esquema.

En cuanto a la oposición representada en (6), de nuestra experiencia docente podemos sacar la conclusión de que los estudiantes checoparlantes suelen quedarse desconcertados ante el contraste entre los siguientes enunciados: *Yo soy profesor :: Yo soy el profesor*,<sup>15</sup> no comprendiendo las informaciones proporcionadas a través de la presencia/ausencia del artículo. No ven diferencia alguna ni el porqué de la diferencia. Suele serles sumamente incomprensible que los artículos son, en realidad, pistas al interlocutor para interpretar la referencia. Nos ha resultado exitoso presentar dicha diferencia en los contextos comunicativos de autopresentación (*nuevo Ven 1*, pág. 23, *Joven.es*, pág. 13) con los siguientes comentarios (9), después de haber repetido el sistema parecido al indicado en (8):

- (9) a. *Me llamo Rosa Ríos Gil, soy la profesora de Lengua.*  
 b. *Yo me llamo Sara Jaén Sáez, soy la profesora de Música.*  
 c. *Buenos días, me llamo Isabel Quiñones y soy la secretaria de la directora.*

Explicación (ejemplo (9c)):

1. Se supone que la directora tiene una secretaria, y es Isabel quien es la secretaria. En este caso se trataría de la segunda mención de una información consabida, o supuesta como consabida.
2. Isabel se está presentando pero no se está clasificando, sino que se está señalando. En esta interpretación se trataría de un uso deíctico.
3. La diferencia se puede explicar traduciendo los enunciados y ubicándolos en la situación comunicativa en checo. Fíjense, pues, que en el uso que acabamos de clasificar como segunda mención o la deíctica, aparece en checo típicamente un pronombre demostrativo (*ten*) o posesivo (*náš*):<sup>16</sup>

- (10) a. ¿Usted es profesor?                      x            b.            ¿Usted es *el* profesor?

<sup>15</sup> Véase, por ejemplo, *Joven.es*, lección 1, ejercicio 4, pág. 13, *nuevo Ven 1*, unidad 2, pág. 23.

<sup>16</sup> Como podemos observar en estos casos, los diferentes conceptos de la determinación pueden estar relacionados o interactúan. Otro ejemplo de tal situación sería la siguiente frase (*nuevo VEN 1*, Unidad 2, la parte B) con su traducción al checo:

- (11)    ¿*Vosotros sois los nuevos compañeros de viaje, ¿no?*  
           *Vy jste ti/naši noví spolucestující, že?*  
                                 DEM/POSES

Vy jste profesor? x  
 (preguntando por su profesión)  
 = tipo



Vy jste **ten** profesor?  
 Vy jste **náš** profesor?  
 (preguntando por si es él)  
 = o segunda mención  
 = o deíctico



### 3.2.2 Presentación de las personas: "claqueta 1", "éste" y "único"

Dentro de la situación comunicativa de presentarse se ofrecen los siguientes conceptos que proponemos presentar en conjunto: la primera mención, la deíxis y la unicidad, típicamente representadas en las frases en (11), respectivamente. Para el primer concepto hemos elegido el icono y la palabra clave de "**claqueta 1**" ya que metafórica la primera mención de un entidad como una introducción a la escena (la mencionada metáfora del rodaje). El concepto de la deíxis está representada con la palabra clave de "**éste**" y una imagen del dedo que apunta, mientras que la unicidad se simboliza con la palabra "**único**" y el pulgar:

- (11) a. Te presento a **una** amiga.  
 b. Mire, este es **el** señor Torres.  
 c. **La** madre de Juan trabaja en **el** Instituto Cervantes.

(12)

	icono	"palabra clave" = valor lingüístico	artículo	explicación didáctica ejemplos
1.		" <b>claqueta 1</b> " " <b>primera mención</b> "  =información nueva =primera mención	indefinido	- Primera mención, introducción de información nueva:  <i>Te presento a <b>una</b> amiga.</i> <i>Ayer vi <b>una</b> película nueva.</i>
2.		" <b>¡éste!</b> "  =deíxis	definido	- puede señalarse directamente: <i>Esta es <b>la</b> señora Gómez.</i> <i>¡Mira <b>la</b> niña! ¡Cómo baila!</i> <i>¿Puedes cerrar <b>la</b> ventana?</i>
3.		" <b>único</b> "  = unicidad	definido	- algo único: gente, instituciones <i><b>La</b> madre de Juan trabaja en <b>el</b> Instituto Cervantes.</i>

La sensibilización de estos conceptos se puede ejercitar con una serie de actividades repetitivas describiendo por ejemplo dibujos, respondiendo a la pregunta *¿quién es?* → *Es un profesor, es una azafata, es un arquitecto*, o reproduciendo el siguiente diálogo, inspirado en *Nuevo VEN 1*, pág. 9:

- (13) A: (*nombre de B*), te presento a **una** amiga/**un** amigo. Se llama ..... (*nombre de C*)  
 B: Hola, .... (*nombre de C*)... ¿Qué tal?  
 C: Hola, ... (*nombre de B*)...

Para contrastar el concepto de primera mención y el de la deíxis, dentro de la misma situación comunicativa, servirá otra actividad de interacción oral a base de diálogos (p.ej. *nuevo VEN I*, págs. 20 y 23, *Prisma comienza A1*, pág. 20):




- (14) a. Este es Miguel. Estas son Sandra y Alejandro.  
 b. Esta es **la** señora Navarro.  
 c. Mire, es **el** señor Torres.


En cuanto al concepto de la unicidad, acompañado por el uso del artículo definido, nos ha resultado efectivo presentarlo con entidades únicas, unívocamente comprendidas y - por ser generales - generalmente comprensibles. Para la sensibilización del concepto trabajamos con actividades como la de *joven.es A1*, pág. 31, ya que gira sobre fechas y fiestas, fenómenos únicos (15). Igualmente recomendamos actividades relacionadas con la familia como la de *Pasaporte A1*, págs. 34-35 (16):


- (15) *El día de los Reyes Magos, El Día del Padre, La Semana Santa, El doce de octubre...*  
 (16) *El marido de mi madre es mi..., Los padres de mi padre son mis..., Felipe es hijo del rey Juan Carlos.*

### 3.2.3 Presentación de las personas: "único", "cualquiera" y "todo el mundo"

Este grupo de conceptos de la unicidad, indeterminación y genericidad sirven para que el alumno entienda los diferentes usos del artículo en los enunciados de los tipos siguientes:

- (17) a. **La** madre de Juan es \_\_\_\_\_ profesora. Trabaja en **la** Universidad.  
 = unicidad      = "es igual a"       = "único" "tipo"
- b. La madre de Juan es \_\_\_\_\_ profesora. Trabaja en **un** colegio.  
 Juana es \_\_\_\_\_ enfermera y trabaja en **un** hospital.  
 Miguel es \_\_\_\_\_ profesor y trabaja en **un** colegio.  
 = "es igual a"       = "cualquiera"




c. La azafata atiende a los pasajeros en un avión.  = genericidad  
 En los museos vemos cuadros de pintores famosos.  
La enfermera cuida a los enfermos. "todo el mundo"

d. Un biólogo investiga en un laboratorio.  
 frente a La azafata atiende a los pasajeros. 



Creemos que estos conceptos y el método de explicación son bien comprensibles, así que nos limitaremos a presentar la tabla y remitir a actividades típicas en *Gente 1*, pág. 24 y *nuevo VEN 1*, pág. 25.

(18)

	icono	"palabra clave" = valor lingüístico	artículo	explicación didáctica ejemplos
1.		" <b>único</b> " = unicidad	definido	- algo único: gente, instituciones <b>La madre de Juan trabaja en el Instituto Cervantes.</b>
2.		" <b>cualquiera</b> " = indefinición = inespecificidad	indefinido	- no especificamos el objeto, las personas: <b>Trabaja en un banco</b> <b>¿Me das una hoja?</b> <b>¿Tienes un bolígrafo?</b>
3.		" <b>todo el mundo</b> " "todos" = genericidad	definido	- todo el mundo, todos, todos de la misma clase: <b>La enfermera cuida a los enfermos.</b> <b>El perro es el mejor amigo del hombre.</b>

### 3.2.4 Presentación de las cosas: "claqueta 1" y " claqueta 2"

En este campo volvemos a trabajar con la metáfora del rodaje: la primera mención corresponderá a la "**claqueta 1**", con la cual se introducen entidades, tanto personas como cosas, en la escena (discurso), acompañadas con el artículo indefinido. Su segunda mención, i.e. función anafórica, se representará con el icono y palabra clave de "**claqueta 2**"; en plan lingüístico se corresponde con el uso del artículo definido. Este método lo hemos aprovechado sobre todo para explicar la diferencia de las construcciones con los verbos *hay* y *estar*, que típicamente aparecen en las primeras unidades de los manuales relacionados con situaciones comunicativas de descripción de los lugares, etc. Los siguientes ejemplos son bastante ilustrativos:

(19) a. En este pueblo hay una discoteca. **La** discoteca está en la plaza.

b. En mi habitación hay una cama.





**La** cama está al lado del armario.



La aprehensión de estos conceptos por parte del estudiante servirá, más adelante, para entender mejor los usos del artículo en los siguientes contextos:

(20) a. Ayer vi una película americana. **La** película no me gustó nada.

(21)

	icono	"palabra clave" = valor lingüístico	artículo	explicación didáctica ejemplos
1.		" <b>claqueta 1</b> " "primera mención"  =información nueva =primera mención	indefinido	- Primera mención, introducción de información nueva: <sup>17</sup>  <i>Ayer vi <b>una</b> película nueva.</i> <i>Hay <b>una</b> discoteca en el pueblo.</i>
2.		" <b>claqueta 2</b> " "segunda mención"  =inform. conocida =anáfora	definido	- Segunda mención, desarrollo de la información ya introducida: <i>Ayer vi <b>una</b> película nueva de <u>Almodóvar</u>. <b>La</b> película no me gustó nada.</i> <i><b>La</b> discoteca está en la plaza.</i>

### 3.2.5 Presentación de las cosas: "éste" y "cualquiera"

Los conceptos de "éste" y "cualquiera" sirven para que el alumno se de cuenta de los motivos del uso de los artículos relacionados con funciones deícticas e inespecíficas/indeterminadas, respectivamente. Por lo general, los estudiantes checos no suelen tener problemas de comprender el uso deíctico del artículo definido. Una posible vía de transmitirles este concepto puede ser la utilización de la metalengua, es decir la lengua de las instrucciones en los manuales, que suelen remitir a lo dicho, lo escuchado, lo escrito, etc., o sea algo que se puede señalar con el dedo (i.e. tanto la deíxis discursiva como la *ad oculos*) – de aquí el icono y la palabra clave "este":

(22) a. Pregunta y responde según el esquema.

b. Escucha otra vez **la** cinta.<sup>18</sup>

<sup>17</sup> Hay que advertir, sin embargo, que la noción de primera mención es un poco problemática, ya que, como señalan algunos lingüistas, una información puede aparecer en primera mención aun llevando el artículo definido (*Cuidado con el escalón*); en tal caso se trataría más bien de una información que el emiteente considera como consabida o fácilmente reconocida en el mundo discursivo/real (conf. LEONETTI (1999), RAE, *Nueva Gramática de la lengua española*, (2010)).


<sup>18</sup> En estos casos la deíxis puede alternar con la segunda mención.



Más ilustrativos son, en este respecto, los siguientes ejemplos, ya que se dirigen deícticamente a objetos presentes en el entorno comunicativo, por lo cual, además, suelen ser comprendidos sin dificultades por los checoparlantes:

- (23) a. *Aquí tiene la carta.*  
 b. *¿Puede abrir la ventana, por favor?*  
 c. *Me prestas el periódico?*



Por su parte, la indeterminación o inespecificidad, aquí simbolizadas con la palabra clave "*cualquiera*" y el icono con interrogaciones, además de los contextos ya mencionados (*trabaja en un hotel*), aparece en las siguientes frases, resaltando así el contraste entre las entidades determinadas y las indeterminadas:

- (24) a. *Yo quiero un refresco / una tónica / un mosto.* =   
 b. *¿Me das una hoja?*  
 c. *¿Tienes un bolígrafo?*

Como actividad introductoria al concepto de la indeterminación podría servir la de *Gente 1*, pág. 24, en la cual los estudiantes completan una lista dando ejemplos, como está indicado en (25). Lo que ayuda a los estudiantes checoparlantes en estos contextos es el hecho de que la lengua checa acude al pronombre indefinido *nějaký*:

- (25) *¿Conoces .... una actriz norteamericana*  
*un plato chino*  
*una marca italiana*  
*una película española? etc.*

(26)



	icono	"palabra clave" = valor lingüístico	artículo	explicación didáctica ejemplos
1.		" <i>este</i> "  =deixis	definido	- puede señalarse directamente:  <i>¿Puedes cerrar <u>la</u> ventana?</i> <i>¡Mira <u>la</u> niña! ¡Cómo baila!</i>
2.		" <i>cualquiera</i> "  =indefinición =inespecificidad	indefinido o	- no especificamos el objeto, las personas:  <i>¿Me das <u>una</u> hoja?</i> <i>¿Tienes <u>un</u> bolígrafo?</i>

### 3.2.6 Presentación: "es igual a" y "describo"

Estas dos nociones, por más sencillas que sean, conllevan dificultades para los estudiantes checos, que suelen omitir el artículo indefinido en estructuras como las en (27). Por eso les prestamos una atención especial, sobre todo con una serie de actividades relacionadas con la descripción de las personas y de las cosas. La noción de tipo ("*es igual a*") ya es conocida por los estudiantes; la noción representada por la palabra clave de "*describo*" representaría el valor de comparación implícita o el valor evaluativo del artículo indefinido. Es este matiz evaluativo el que nos ha motivado para aprovechar el símbolo gráfico a continuación, ya que lo aprovechamos, más adelante, para explicar las diferencias relacionadas con el verbo *tener* (*tiene los ojos azules :: tiene unos ojos preciosos*).<sup>19</sup> El motivo de relacionar estos dos conceptos es hacer a los alumnos reflexionar sobre esta diferencia que suele serles incomprensible y llevar a los usos incorrectos.

- (27) a. Pedro es un chico simpático.  
 b. Susana es una persona muy buena.  
 c. Chus es un niño travieso.

(28)

	icono	"palabra clave" = valor lingüístico	artículo	explicación didáctica ejemplos
1		" <i>es igual a</i> " "tipo" = tipo ( <i>kinds</i> ) = atribución	sin artículo	- descripción de las personas (oraciones copulativas) <i>Mi madre es __ médica.</i> <i>Juan es __ electricista.</i>
2		"describo"  = gradación = comparación implícita	indefinido	- la descripción (a la que añadimos una evaluación) <i>Tiene unos ojos muy bonitos.</i> <i>Pedro es un vago.</i> <i>Es una película buena.</i>

### 3.3 Actividades sintéticas

Una vez presentadas las series básicas del uso del artículo, será conveniente proceder a actividades sintéticas en las que se reúnan varios aspectos de la determinación. Servirán sobre todo para practicar el contraste entre los diferentes usos del artículo. En las actividades se aprovechan series de dibujos con los iconos que los estudiantes relacionan con el texto. Un texto para trabajar en el aula podría ser el siguiente, en el

<sup>19</sup> Dado que el verbo *tener* tiene sus rasgos particulares respecto al uso del artículo, no nos dedicamos aquí a este verbo, sin embargo, en la enseñanza del español para los checoparlantes debería ponerse la atención especial (*Tiene coche, Tiene hijos:: Tiene un avión, Tiene el pelo rizado :: Tiene un pelo muy bonito, etc.*)

que los alumnos relacionan las palabras clave y los iconos con los artículos subrayados (29a) o completan con artículos según indican los iconos (29b):

- (29) a. Me gusta estar con mi familia. Con ella hago muchas cosas. **EL** día de mi cumpleaños o el de mi hermano, hacemos una merienda por la tarde, con  tarta y velas. Los fines de semana, damos un paseo por **EL** centro de Salamanca y los domingos la abuela prepara **UNA** gran paella. (*Joven.es*, pág. 67)



b. Javier tiene habitación bastante grande y luminosa.  decoración es



2

muy sencilla, porque a Javier le gustan **los** espacios abiertos. Hay varias plantas junto a



ventana,



cuadro de



amigo pintor y







cartel de






película antigua. No tiene muchos muebles, solo los necesarios.

(*Prisma comineza AI*, pág. 77)

(30) **Sumario de los iconos:**

	icono	"palabra clave" = valor lingüístico	artículo	explicación didáctica ejemplos
1.		"es igual a" "tipo" = tipo (kinds) =atribución	sin artículo	- descripción de las personas (oraciones copulativas) <i>Mi madre es __ médica.</i> <i>Juan es __ electricista.</i>
2.		"¡éste!" =deixis	definido	- puede señalarse directamente: <i>Esta es <b>la</b> señora Gómez.</i> <i>¡Mira <b>la</b> niña! ¡Cómo baila!</i> <i>¿Puedes cerrar <b>la</b> ventana?</i>
3.		"claqueta 1" "primera mención" =información nueva =primera mención	indefinido	- Primera mención, introducción de información nueva: <i>Te presento a <b>una</b> amiga.</i> <i>Ayer vi <b>una</b> película nueva.</i>
4.		"claqueta 2" "segunda mención" =inform. conocida =anáfora	definido	- Segunda mención, desarrollo de la información ya introducida: <i>Ayer vi <b>una</b> película nueva de Almodóvar. <b>La</b> película no me gustó nada.</i> <i><b>La</b> discoteca está en la plaza.</i> <i>Este es <b>el</b> profesor. Mari es <b>la</b> secretaria.</i>
5.		"único" = unicidad	definido	- algo único: gente, instituciones <i><b>La</b> madre de Juan trabaja en <b>el</b> Instituto Cervantes.</i>

6.		"cualquiera" =indefinición =inespecificidad	indefinido	- no especificamos el objeto, las personas:  <i>Trabaja en <b>un</b> banco.</i> <i>¿Me das <b>una</b> hoja?</i> <i>¿Tienes <b>un</b> bolígrafo?</i>
7.		"todo el mundo" "todos" = genericidad	definido	- todo el mundo, todos, todos de la misma clase:  <i><b>La</b> enfermera cuida a <b>los</b> enfermos.</i> <i><b>El</b> perro es el mejor amigo del hombre.</i>
8.		"describo" = gradación	indefinido	- la descripción (a la que añadimos una evaluación):  <i>Tiene <b>unos</b> ojos muy bonitos.</i> <i>Pedro es <b>un</b> vago.</i> <i>Es <b>una</b> película buena.</i>

#### 4 Conclusión

En el presente artículo hemos intentado esbozar una propuesta didáctica y un acercamiento al tema de los artículos, que, debido a la diferencia tipológica del checo y el español, presenta considerables dificultades a la hora de aprender esta lengua extranjera. Hemos aprovechado el método de palabras clave y símbolos, herramienta de la llamada gramática de señales, con lo cual creemos que los conceptos de la in/determinación se harán más accesibles y comprensibles para los estudiantes, cuyos errores por una parte son sistemáticos (dada la interferencia), pero por otra parte los consideramos eliminables sobre todo si se acude a una serie de actividades para arraigar un uso correcto ya desde los niveles iniciales del aprendizaje.

#### Referencias bibliográficas

- AUROVÁ, Miroslava (2011): El tratamiento del orden de palabras en manuales de ELE. *Iberoamericana Pragensia. Supplementum*, Praga, 27, 181-192.
- BADÍA, Toni & RAMÍREZ, Flora (1993): Contrastes en el uso del artículo en inglés y castellano. Un algoritmo para la traducción automática. *Revista Española de Lingüística*, 23, 2, 253-93.
- CASTAÑEDA CASTRO, Alejandro (1997): *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Granada, Granada Lingüística y Método Ediciones.
- COSERIU, Egenio (1962): "Determinación y entorno" en *Teoría del Lenguaje y Lingüística general*. Madrid, Gredos.
- CROFT, William & CRUSE, D. Allan (2004): *Cognitive Linguistics*, Cambridge, Cambridge University Press.

- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonsoles (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonsoles (1991): *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Tesis doctoral inédita, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- GARACHANA CAMARERO, Mar (2008): Gramática y pragmática en el empleo del artículo en español en *marcoELE*, revista didáctica *ELE*, 7. [en línea] <<http://www.marcoele.com/num/7/02e3c09b2d0c6c504/garachana.pdf>> [Consulta: 12 diciembre 2012].
- GUZMÁN TIRADO, Rafael & HERRADOR DEL PINO, Manuela (2002): La enseñanza del español y rusohablantes. *ASELE. Actas XIII*, 415-425.
- HUI-CHUAN LU (1998): El uso del artículo en el español: errores e implicaciones pedagógicas", en *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso de ASELE*, Kira Alonso, Francisco Moreno Fernández, María Gil Bürmann (dirs.), 519-526.
- KRÁMSKÝ, Jiří (1972): *The article and the concept of definiteness in language*, The Hague, Mouton.
- LAKOFF, George (1987): *Women, fire and dangerous things*, Chicago/London, University of Chicago Press.
- LAKOFF, George & JOHNSON, Mark (1980): *Metaphors we live by*, Chicago, University of Chicago Press.
- LANGACKER, Ronald W. (1987): *Foundation of Cognitive Grammar, vols. 1 y 2*, Stanford, California, Stanford University Press.
- LEONETTI, Manuel (1999): El artículo. En BOSQUE, Ignacio, DEMONTE, Violeta (eds.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid, Espasa-Calpe, 787-890.
- MARTINELL GIFRE, Emma (1992), El uso de las formas *un, uno, unos, unas* en español y sus equivalentes en inglés. *Anuario de Letras*, 30, 29-45.
- MARTÍNEZ AGUDO, Juan de Dios (2002): Tendencias en los estilos de aprendizaje de una lengua extranjera. *Didactica (Lengua y Literatura)*, vol. 14, 175-193.
- MUÑOZ LICERAS, Juana (ed.) (1992): *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor.
- NATTINGER, James R. & DECARRICO, Jeanette S. (1992): *Lexical phrases and language teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- PETTY, Geoffrey (2004): *Moderní vyučování [Teaching today]*, Praha, Odeon.
- PODRÁPSKÁ, Kamila (2004): Poznámky k signální gramatice [Apuntes a la gramática de las señales]. *Cizí jazyky [Foreign languages]*, 47, 4, 128-130.
- R.A.E. (2010): *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- RABADÁN, Rosa (1991): *Equivalencia y traducción. Problemática de la equivalencia transléctica inglés-español*, León, Universidad de León.
- SANTOS GARGALLO, I. (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Madrid, Síntesis.

- SANZ, María Jesús (2005a): Determinación e indeterminación de la lengua checa respecto a la española (I). *Cizí jazyky* [Foreign languages], 48, 3, 76-78.
- SANZ, María Jesús (2005b): "Determinación e indeterminación de la lengua checa respecto a la española (II). *Cizí jazyky* [Foreign languages], 48, 4, 116-118.
- SELINKER, L. & LAMENDELLA, J. T. (1978): Two perspectives on fossilisation in interlanguage learning. *Interlanguage Studies Bulletin*, 3, 143-191.
- SKEHAN, Peter (1998): *A cognitive approach to language learning*, Oxford, Oxford University Press.
- SUNG-HYE Yang (1999): La adquisición del artículo español por parte de los coreanos. *ASELE. Actas X*. Vol. 2, 749-758
- SUCHÁNKOVÁ, Hana (2004): Vnímání a paměť při osvojování slovní zásoby [*Percepción y memoria en la adquisición del vocabulario*]. *Cizí jazyky* [Foreign languages], 47, 4, págs. 131-133.
- ŠTINDLOVÁ, B.; ŠKODOVÁ, S. (2008): Presentace gramatických pravidel v pojetí tzv. signální gramatiky [Presentación de reglas gramaticales según la llamada gramática de señales]. En Šebesta, K.- Hájková, E. (eds.): *Didaktické studie IV. Čeština jako jazyk druhý* [Estudios didácticos IV. Checo como lengua segunda]. Charles University in Prague, Pedagogical Faculty.
- ŠKODOVÁ, S.; ŠTINDLOVÁ, B. (2008): Možnosti signálního ztvárnění gramatických pravidel v učebnici cizích jazyků. En Uličný, O. (Ed.): *Eurolitteraria & Eurolingua 2007. Opera Academiae Paedagogicae Liberecensis. Series Bohemistica*, 307-314.
- TALMY, Leonard (2000): *Towards a cognitive linguistics*, Cambridge, Mass., MIT Press.
- WILK-RACIŃSKA, Joana (2008): Como enseñar a un extranjero el uso del artículo en español: reglas básicas macro frente a reglas pragmáticas propis del español. *Decires. Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros Nueva España*, vol.11, núm.12-13, 45-60. [En línea] <<http://132.248.130.20/revistadecires/articulos/art12-3.pdf>> [Consulta 12 diciembre 2012].
- ZIMMERMANN, Günter (1985): Versehensregel und Monitorregel. Zum lehrtheorischen Status der Signalgrammatik. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 32, 3, 292-296.

### **Métodos:**

- Equipo Prisma, *Prisma Comienza A1*, Madrid, Editorial Edinumen, 2007.
- PALOMINO, María Ángeles, *Joven.es A1*, Madrid, Edelsa, 2008.
- CASTRO, F., MARÍN, F., MORALES, R., ROSA, S, *nuevo Ven 1 A1*, Madrid, Edelsa, 2007.
- MARTÍN PERIS, E., SANS BAULENAS, N., *Gente 1 (A1)*, Barcelona, Difusión, 2004.
- CERROLAZA ARAGÓN, M., CERROLAZA GILI, Ó., LLOVET BARQUERO, B., *Pasaporte A1*, Madrid, Edelsa, 2009.

# Algunas consideraciones para el desarrollo de un proceso de enseñanza/aprendizaje del español como L2 en grupos multiculturales y multilingües

**Autora: María Teresa Barriel Guevara**

**Ocupación. Profesora de español, como segunda lengua. Universidad de Oriente**

**Correo electrónico: [maritere@fch.uo.edu.cu](mailto:maritere@fch.uo.edu.cu)**



*Graduada de Universidad de Ciencias Pedagógicas de Santiago de Cuba, Cuba: Frank País García, en la especialidad de Español y Literatura. Máster en la enseñanza del español como lengua extranjera. Profesora Auxiliar. Con treinta y seis años de experiencia en la docencia y doce de ellos en la enseñanza del español como segunda lengua. Tutora del Programa de Maestría en La enseñanza del español como lengua extranjera del Departamento de Letras, Universidad de Oriente. Profesora de español como segunda lengua en la Universidad de Oriente, Cuba.*

## Resumen

El mundo mismo es multicultural, por lo que la concepción de la educación con un fin cognitivo no tiene mucho sentido en este nuevo milenio. El presente trabajo pretende dar algunas consideraciones didácticas para la realización de un proceso de enseñanza-aprendizaje intercultural que responda a las necesidades de los estudiantes de español como segunda lengua (L2) en situación de inmersión sociocultural, que los convierta de turistas usuarios a usuarios ciudadanos en grupos multiculturales y multilingües de la Universidad de Oriente, Cuba.

## Abstract

The world itself is multicultural, so the conception of the education with a cognitive aim doesn't have much sense in this new millennium. The present paper pretends to give

some didactic considerations to develop an intercultural teaching –learning process that solves the needs .of the students of Spanish as a second language in a situation of a socio-cultural environment, in order to transform them from tourist users to civic ones in multicultural and multilingual groups of the Oriente University, Cuba.

**Palabras clave:** procesos de enseñanza-aprendizaje, interculturalidad, grupos multiculturales y multilingües, usuarios.

**Keywords:** processes of teaching-learning, interculturality, multicultural groups and multilingual, users.

## **Introducción**

En nuestras aulas de español como segunda lengua en la Universidad de Oriente de la ciudad de Santiago de Cuba cada día se incorporan más estudiantes extranjeros con el fin de aprender el idioma español desde una perspectiva comunicativa y cultural, puesto que la mayoría necesita permanecer en Cuba por un período de diez meses o más, ya sea por un interés comercial, de salud o familiar. Ello da lugar a que las aulas se conviertan en un área de intercambio común de varias nacionalidades, donde, en ocasiones, se originan “choques culturales”<sup>1</sup> e inadaptabilidad, actitudes que forman parte de la realidad que se vive en la mayoría de las aulas donde se enseña el español como L2/ELE en el mundo. Por lo que se hace necesario el desarrollo de procesos de enseñanza/aprendizaje con una visión intercultural para lograr un clima de intercambio, cooperación y respeto por las diferencias.

La interculturalidad es un proceso de comunicación e interacción entre personas y grupos en el que no se permite que un grupo cultural esté por encima del otro, al favorecer en todo momento la integración y convivencia entre culturas. Las relaciones interculturales se establecen basadas en el respeto a la diversidad y el enriquecimiento mutuo. Aunque no es un proceso exento de contradicciones, estas pueden resolverse mediante el respeto, la generación de contextos de horizontalidad para la comunicación, el diálogo, la escucha mutua, el acceso equitativo y oportuno a la información pertinente, la búsqueda de la concertación y la sinergia.

---

<sup>1</sup> Según Hofstede (2005), el choque cultural: “se produce cuando estás en un entorno diferente y supones que las personas se comporten igual que en tu casa. Pero si estas personas se comportan de forma completamente diferente, de pronto, los conocimientos que tenemos sobre cómo comportarnos sirven de poco”.



Este proceso debe llevar un fuerte componente sociocultural, no solo de la cultura meta, sino también de todas las culturas en interacción en el grupo, donde todos sus miembros se convierten en aprendices y profesores los unos de los otros, incluyendo al profesor que, en ese intercambio producido en el aula, aprende de las culturas de sus estudiantes y trasmite la suya. Los estudiantes, a pesar de que conviven en la sociedad cubana por largos períodos y muchos constituyen sus familias en ella, aún presentan una actitud egocéntrica, teocéntrica y diacrítica<sup>2</sup> porque, en su mayoría, no han logrado desvestirse de la visión de valorar la cultura de origen como la superior o catalogar lo desconocido como incorrecto, malo, primitivo o subdesarrollado.

Actitudes como estas constituyen barreras para el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje y, hecho, para un adecuado proceso de inmersión sociocultural. Estas percepciones son las que los profesores estamos llamados a cambiar desde nuestra posición de guías del proceso de enseñanza/aprendizaje, pero para lograrlo debemos desvestirnos primero de esa visión del otro cargada de desconocimiento e ignorancia, estereotipificación y prejuicio.

En este sentido, la tarea educativa del docente en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la interculturalidad es, precisamente, la de guiar dichos encuentros por caminos diferentes que coincidirán en un punto final: la conciencia intercultural de los discentes.

## **2.1 Algunas consideraciones teóricas relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizajes interculturales**

A principios de los años noventa y en el marco de un mundo cada vez más multicultural, surgen nuevas propuestas metodológicas que ponen en un lugar destacado el componente cultural en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Una de las más relevantes es la de Michael Byram (1995) quien elabora el concepto de “competencia intercultural” influenciado por el concepto de “interlengua” de Selinker.

---

<sup>2</sup> Ducass, (2013): Diatribismo se critica lo no comprendido de manera violenta o injuriosa y se adopta como inapropiado realizan críticas culturales con el uso de un verbo violento hasta llegar a la injuria como muestra del desconocimiento cultural según el contexto de interacción.

Byram define al estudiante extranjero como un “hablante intercultural”, “un individuo enfrentado a situaciones de choque cultural en las cuales tiene que comprender las relaciones entre culturas, las demandas de experimentar otra forma de vida, donde tienen que ser mediadores entre formas distintas de vivir e interpretar el mundo...” (1995: 54).

Como tales, los aprendices de una lengua extranjera se ven obligados a adoptar nuevos papeles, principalmente el de intermediarios entre individuos y culturas. En consecuencia, este autor presenta un modelo de Competencia Comunicativa Intercultural que se caracteriza por tres rasgos fundamentales: a) la dimensión sociocultural es central en todo el aprendizaje, b) la cultura original del alumno es tan importante en el aula como la de la lengua que está aprendiendo, pues a partir de ella el estudiante podrá investigar y comprender mejor la nueva, c) el factor emocional-afectivo ocupa un papel importantísimo en todo el proceso.

Al respecto, Byram identifica cuatro dimensiones en la competencia intercultural que él denomina “savoirs” (saberes), los cuales tienen que ver con las capacidades personales de los aprendices. Estos cuatro saberes reciben el nombre de *saber ser*, los *saberes*, *saber aprender* y el último, el *saber hacer*.

El primero, el saber ser (*savoir être*), relacionado con las actitudes y valores, se definiría como la capacidad de abandonar actitudes teocéntricas y ser capaces de percibir las actitudes diferentes de los otros, así como una habilidad cognitiva de establecer una relación entre la cultura nativa y la extranjera.

Por lo tanto, sugiere Byram que como profesores de lengua y cultura puede planificarse y estructurarse esa influencia en las clases. Está demostrado que a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, los estudiantes pueden cambiar de actitud cuando son influidos por los profesores, los otros estudiantes y por la forma de presentar la información sobre las culturas que interactúan en las clases multiculturales y multilingües.

El segundo saber, llamado saberes (*savoirs*), se refiere al conocimiento del mundo, tanto explícito como implícito que comparten los nativos de una cultura, un sistema lleno de referencias culturales que es común a los hablantes de una lengua.

Es importante mencionar el proceso de reconceptualización del mundo que se ve obligado hacer el que aprende una lengua nueva. Ejemplos claros de esto sería el tener que considerar como normal por un estudiante chino la impuntualidad y proxemia de los cubanos o la manera de llamar amigo a todo conocido de los italianos.

En tercer lugar, el saber aprender (*savoir-apprendre*) que se define como la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los existentes que les permita ver el mundo de una forma diferente a como lo veían hasta ese momento, o cambiar su manera de ver a otras culturas.

Y por último, el saber hacer (*savoir-faire*) sería la capacidad de integrar los otros tres saberes en situaciones específicas de contacto multicultural.

Cuando los profesores de español como segunda lengua seamos capaces de lograr en nuestros estudiantes una apropiación de estos saberes, a través de un proceso de enseñanza/aprendizaje sustentado sobre la base de una interacción sinérgica de lo comunicativo/afectivo para dar lugar a un proceso de interrelación cultural, que les facilite los modos de actuación en correspondencia con las costumbres y normas culturales de los miembros del grupo donde aprende la lengua meta, único canal de comunicación común, entonces estaríamos formando a un usuario ciudadano y no a un usuario turista.

El desarrollo de un proceso de enseñanza/aprendizaje intercultural en grupos multiculturales y multilingües se puede lograr a través de la utilización de enfoques que permitan la interacción y la gestión del conocimiento y acciones didácticas en las cuales los estudiantes aprendan a observar y analizar críticamente las pautas implícitas de las distintas culturas, incluida la propia, lo cual les facilitaría convertirse en agentes sociales capaces de realizar tareas comunicativas. Todo ello se realizaría en un clima de fomento de la empatía, la curiosidad, la tolerancia y la flexibilidad hacia los otros. De esta forma, el alumno podrá trascender de los niveles monocultural e intercultural para alcanzar el nivel transcultural, tal como lo ha clasificado Meyer (Apud Rico Martín, 2005) quien los define de la siguiente manera:

- Nivel monocultural, donde el estudiante se mantiene siempre bajo el punto de vista de su propia cultura, todo lo interpreta según las reglas de la misma.
- Nivel intercultural, se encuentra entre ambas culturas, la propia y aquella que es objeto de estudio, las compara y es capaz de establecer semejanzas o diferencias.
- Nivel transcultural, cuando se encuentra por encima de ambas culturas y actúa como mediador entre ellas con los principios fundamentales de cooperación y comunicación.

Lograr que los estudiantes trasciendan los niveles monocultural e intercultural y alcancen el transcultural es la máxima a lograr por los docentes de español como

segunda lengua en la Universidad de Oriente, para llegar a convertirse en mediadores y no quedarse como interrelacionante.

Una propuesta válida la brinda Weissberg (2006), quien retoma los principios de la teoría sociocultural para proponer el concepto de un aula interactiva que promueva la incorporación del diálogo. El académico norteamericano sostiene que el aprendizaje de la lengua en el aula es, por naturaleza, una actividad social que envuelve a personas trabajando juntas para intercambiar información, negociar significados y realizar tareas. Esto tiene como consecuencia que las clases de lengua son más efectivas cuando las actividades en el aula son verdaderamente comunicativas, significativas y relevantes para los aprendices.

Lo expresado por este autor nos permite señalar que los aspectos socioculturales y pragmáticos de la lengua han de ser tenidos en cuenta en cualquier análisis relacionado con procesos de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, pues suponen un giro importante para los docentes en cuanto a la concepción de la lengua y al tratamiento didáctico/metodológico que conlleva su enseñanza en el contexto del aula, en el que los miembros proceden de diversas culturas con diferentes lenguas y el español constituye la lengua objeto de aprendizaje.

Por tanto, se ha de analizar tanto la diversidad de culturas de procedencia como el contenido de aprendizaje, así como los hábitos que los alumnos traen al aula como elementos inherentes a cada miembro por separado, más los vacíos de conocimientos con respecto a la lengua objeto de aprendizaje y a las culturas nuevas. En este caso, hay que incluir como parte importante la cultura santiaguera, cubana y latinoamericana en general.

Sin duda alguna, la inmersión en un contexto sociocultural ajeno se presenta como el medio más eficaz para el acceso y la asimilación de las características del mismo. Sin embargo, cabría realizar algunas puntualizaciones respecto a las situaciones de aprendizaje en inmersión, distinguiendo grados y ámbitos de inmersión. El hecho de residir durante un tiempo limitado en el lugar en el que se habla la lengua meta y asistir a unas clases no significa que se esté produciendo una inmersión, ni mucho menos que esta sea plena o efectiva.

En muchos casos, dependiendo de las características personales, actitudes del hablante e intereses que lo motivan al aprendizaje de la lengua meta, así como del contexto social y geográfico en el que se sumerge, los intercambios en los que tiene la oportunidad de participar y la variedad de muestras y funciones de habla a las que tiene acceso pueden

ser cuantitativa y cualitativamente muy limitados. Para que el choque cultural y la percepción de distancia social se reduzcan al máximo o lleguen a eliminarse y se produzca una inmersión efectiva que lleven al hablante extranjero a alcanzar el objetivo final, el acceso a la cultura a través de la lengua, necesitamos dotar al aprendiz de referentes sobre los cuales interactuar, de medios que le permitan acceder a la mayor variedad posible de intercambios sociales/comunicativos/afectivos y de conocimientos a partir de los cuales interpretar correctamente la realidad del nuevo entorno.

Atendiendo a ello podemos afirmar que, hasta ahora, los métodos de enseñanza de L2 en circulación se han limitado a hacer una consideración parcial de la interacción comunicativa buscando dotar al usuario de una serie de herramientas lingüísticas que teóricamente le permitan desenvolverse y gestionar aspectos de la vida práctica en el contexto de una sociedad extranjera, dejando a un lado la consideración fundamental de la responsabilidad social e individual ineludible de la persona que hace uso de una lengua determinada en el contexto de una sociedad concreta, responsabilidad adquirida desde el momento en el que se entra a formar parte de un grupo .

El modo en que se han venido abordando estas cuestiones hasta ahora parece haber sido concebido pensando más en el usuario turista que en el usuario ciudadano y es bastante frecuente en nuestros días encontrar profesores de ELE/L2 que no comparten la idea de que el desarrollo de la interculturalidad sea un requisito indispensable para el ejercicio pleno de la lengua en todo lo que esta puede abarcar, y mucho menos que corresponda a ellos trabajarla.

## **2.2 El contexto del aula como espacio de interrelación cultural en grupos multiculturales y multilingües**

Con referencia al tema de este artículo es necesario plantear que no solo el que aprende y el que enseña son factores importantes en la construcción del aprendizaje sino también el contexto y los otros sujetos que interactúan en el mismo, independientemente de la cultura o lengua que posean, así como de la función social que desempeñen. Un elemento fundamental a considerar para la realización de un proceso de enseñanza/aprendizaje intercultural es la importancia de las variables de contexto.

Varios estudios han demostrado la incidencia del contexto social y escolar del estudiante en los niveles de competencia lingüística y comunicativa en su lengua materna. Por lo tanto, la incidencia del factor intercultural es un elemento a considerar en el aula de español como L2. Contar con grupos de estudiantes procedentes de culturas e idiomas

diferentes en un aula lleva al estudio de fenómenos que a menudo desencadenan manifestaciones de incomunicación, enfrentamientos, así como interpretaciones inadecuadas de los procesos culturales derivados de las formaciones culturales recibidas.

Al respecto, Moreno (2004), basándose en el concepto del hablante intercultural de Kramersch<sup>3</sup>, propone aplicar el principio de interculturalidad para las clases de español por lo cual es necesario aprovechar las características de los estudiantes que están en el aula: procedencia, idioma, tradición cultural, etc. Estas competencias lingüísticas y culturales se modifican a partir del conocimiento de otra lengua, asimismo contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Dicho de otra forma, permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, brindándole la oportunidad de reflexionar sobre la lengua, la comunicación y otro factor relevante: el entorno donde se aprende la lengua meta.

El tipo de contexto de grupos multiculturales exige asumir estrategias diferentes a las acostumbradas en los procesos de enseñanza/aprendizaje en grupos monolingües y monoculturales. El aprendizaje del español como L2 en situación de inmersión, visto desde esta perspectiva, debe contribuir a la formación integral de los discentes, pues a partir del contacto con otras lenguas y culturas, se facilita el desarrollo de su pensamiento, de sus capacidades intelectuales, y se amplía además, su concepción del mundo y de la sociedad donde están inmersos.

Las aulas de español como segunda lengua de la Universidad de Oriente son un espacio obligado de convivencia, tolerancia y retroalimentación cultural constante. Las características de este tipo de grupo apuntan a ser estudiadas, con especial atención, desde el profesorado y las posibilidades que el mismo pueda tener para darle solución a las contradicciones culturales que se susciten en este tipo de grupo desde la dinámica del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Por ello, para el profesor de lenguas extranjeras, enseñar significará conectar a sus estudiantes con nuevas realidades culturales. Podemos hablar de un “proceso dinámico de interacción” donde al estudiante se le permita desarrollar sus propias interpretaciones desde el establecimiento de relaciones recíprocas entre la cultura materna y la de la lengua que aprende y las culturas que interactúan en el contexto del aula. Es,

---

<sup>3</sup> Texto citado por Moreno (2004): Kramersch, C. (1998): “El privilegio del hablante intercultural”, en M. Byram y M. Fleming (eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge University Press, págs. 33-34.412.

precisamente, y como resultado de estas interacciones, cuando se moviliza un conocimiento cultural que debe ser racional, dinámico, crítico y reflexivo.

La nueva cultura, surgida en el contexto de la clase, tiene su origen en el apropiamiento, la modificación y la re-estructuración de la enunciación y la comunicación por un lado, y de las condiciones de recepción e interpretación de los discursos por otro. Los miembros de la clase reproducen conjuntamente la nueva cultura en un contexto educativo que, inevitablemente, se hace eco de la cultura del estudiante al reproducir este, de manera involuntaria o voluntaria, estructuras de su propio bagaje lingüístico y cultural, así como el de los que le rodean.

La incorporación del componente intercultural en la enseñanza de las lenguas ha supuesto no solamente un cambio en la concepción de los planteamientos metodológicos sino también, y como ocurre en todo proceso de innovación pedagógica, un cambio de mentalidad en aquellos que participan en el proceso de enseñanza/aprendizaje (docente-discente).

### **2.3 Definición del proceso de enseñanza-aprendizaje intercultural en grupos multiculturales y multilingües en situación de inmersión sociocultural**

Al definir el proceso de enseñanza/aprendizaje intercultural es necesario remitirse a Vigotsky (1985) quien define los procesos de enseñanza/aprendizaje como: “actividad social y no sólo un proceso de realización individual, una actividad de producción y reproducción del conocimiento mediante el cual la persona asimila los modos sociales de actividad y de interacción” (p. 36).

En breves palabras, el individuo aprende modos de actuación humana mediante la actividad y la comunicación. Vigotsky resume el papel y la necesidad del conocimiento de una lengua común en un grupo social para poder desarrollar nuevos conocimientos. Este origen social y cultural de la conducta individual y colectiva del sujeto es sólo un ejemplo de la importancia que el fenómeno de internalización de normas, valores, etc., representa para la preservación, desarrollo y evolución de la sociedad, al cual define como la «*ley de la doble formación*» o «*ley genética general del desarrollo cultural*».

Esta ley consiste en que “...en el desarrollo cultural del estudiante, toda función aparece dos veces: a nivel social, y más tarde, a nivel individual. Primero (entre) personas (*interpsicológica*) y, después, en el (interior) del estudiante (*intrapsicológica*)”.

Igualmente, pueden aplicarse a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones psicológicas se originan como relaciones entre seres humanos. En este proceso de internalización, no hay que olvidar el papel

fundamental que desempeñan los «*instrumentos de mediación*», que son creados y proporcionados por el medio sociocultural. El más importante de ellos, desde la perspectiva de la teoría de Vigotsky es el lenguaje tanto oral como escrito y el pensamiento al que podemos agregar la cultura de los sujetos en interacción. Estas teorías están en el marco de la psicología constructivista, que da lugar al aprendizaje construccionista.

El construccionismo del aprendizaje destaca la importancia de la acción, es decir del proceder activo en el proceso de aprendizaje. Se inspira en las ideas de la psicología constructivista y de igual modo parte del supuesto de que, para que se produzca aprendizaje, el conocimiento debe ser construido (o reconstruido) por el propio sujeto que aprende a través de la acción, de modo que no es algo que simplemente se pueda transmitir, Seymour Papert (1980).

- El aprendizaje construccionista involucra a los estudiantes y los anima a sacar sus propias conclusiones a través de la experimentación creativa y la elaboración de los objetos sociales.
- El profesor constructivista asume un papel mediacional en lugar de adoptar una posición instructiva.
- La enseñanza se sustituye por la asistencia al estudiante en sus propios descubrimientos mediante las construcciones que les permiten comprender y resolver los problemas de una manera práctica.

Estas mismas ideas se reflejan en la teoría del aprendizaje significativo que según Ausubel (1960) se define como el tipo de aprendizaje en el que un estudiante relaciona la información nueva con la que ya posee, reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso. Dicho de otro modo, la estructura de los conocimientos previos condiciona los nuevos conocimientos y experiencias, y estos, a su vez, modifican y reestructuran los anteriormente aprendidos, por lo que este aprendizaje presenta un proceso cíclico, dinámico y retroalimentador.

El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información se conecta con un concepto relevante preexistente en la estructura cognitiva, lo cual implica que las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y funcionen como un punto de anclaje a las primeras.



Además el aprendizaje significativo de acuerdo con la práctica docente se manifiesta de diferentes maneras y conforme al contexto, al estudiante y a los tipos de experiencias que tenga cada uno, así como la forma en que las relacione. El resultado de este proceso de aprendizaje debe ser un equilibrio entre “la cabeza, el corazón y la mano” (Pestalozzi Apud Meyer, 1987:214), lo que equivaldría a un aprendizaje cognitivo, afectivo y psicomotriz.

A partir de esta concepción, el estudiante actúa de manera consciente como sujeto activo de su propio aprendizaje orientado hacia un objetivo. En este sentido, es muy importante la interacción con los otros, así como sus acciones y operaciones en la utilización de distintos medios, durante la actividad de aprendizaje en condiciones de diversidad cultural y lingüística.

En correspondencia con esa diversidad, Alsina (2003) expresa que mientras el concepto "pluricultural" sirve para caracterizar una situación, la interculturalidad describe una relación entre culturas. Aunque, de hecho, hablar de relación intercultural es una redundancia, quizás necesaria, porque la interculturalidad implica, por definición, interacción.

Por ello, se propone que el proceso de enseñanza/aprendizaje intercultural se realice sobre las bases metodológicas del enfoque por competencias orientado a la acción dado a conocer por el Marco Común Europeo de Referencia (2002), en el que los sujetos deben actuar como agentes sociales con la realización de tareas comunicativas y culturales muy bien definidas que les permitan la interacción cultural tan necesaria para su relación con el grupo y para aumentar el uso de la lengua meta y su conocimiento cultural en situación de inmersión.

Es así que se cree pertinente la enseñanza orientada a la acción porque se realiza sobre las bases teóricas del constructivismo y del aprendizaje significativo, ya que estos en pedagogía se aplican como concepto didáctico en la enseñanza orientada a la acción.

Este modelo de enseñanza responde a un enfoque didáctico integral que presupone específicamente la actividad del estudiante. La organización del proceso de aprendizaje encuentra su orientación en los “*productos de la acción*” acordados entre el docente y los estudiantes. Parte, por lo regular, de una situación concreta que debe ser ejercitada (primer paso), para luego deducir una regla general o explicar un principio general (procedimiento inductivo).

En la enseñanza orientada a la acción no tiene sentido imponerle una cierta representación de la realidad a otra persona, tal como se practica en otros enfoques de la

enseñanza. En su lugar, el estudiante debe ser apoyado en la construcción de su propia representación, generándole posibilidades para la contrastación de la misma y la realidad.

El enfoque, en sentido general, se centra en la acción, puesto que considera a los usuarios y estudiantes que aprenden una lengua principalmente como agente sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen tareas; pero se habla de "tareas" en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto.

El uso de la lengua, que incluye el aprendizaje, comprende las acciones realizadas por personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como comunicativas en particular.

Las personas utilizan sus competencias con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan a procesos que permitan poner en práctica las acciones para producir y recibir textos con temas de ámbitos específicos.

En este sentido, el Marco Común de Referencia para las lenguas, deja claro cómo debe interpretarse cada uno de los conceptos fundamentales de su enfoque:

- Las competencias son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones.
- Las competencias generales son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para todo tipo de acciones, incluyendo las actividades lingüísticas.
- Las competencias comunicativas son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos.
- Las actividades de lengua suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa en un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea.
- El texto es cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso.
- El ámbito se refiere a los sectores amplios de la vida social en los que actúan los agentes sociales: los ámbitos educativo, profesional, público y personal.
- Una estrategia es cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse.

- Una tarea se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. Esta definición comprendería una amplia serie de acciones como, por ejemplo, jugar una partida de dominó, pedir comida en un restaurante, traducir un texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupos.

Los principios didácticos del enfoque por competencias orientado a la acción, que se enumeran a continuación, constituyen los fundamentos de la dirección de la enseñanza/aprendizaje de una segunda lengua. Además determinan, en gran medida, la acción pedagógica del profesor y la autogestión del aprendizaje del estudiante, poseen vigencia general y su campo de aplicación se extiende a todos los niveles y formas de enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera, por lo que tienen carácter flexible.

➤ Desarrollo de las competencias lingüísticas y pragmáticas. La adquisición de una lengua requiere que los estudiantes presten atención a lo formal. No se trata de multiplicar y encadenar tareas, sino de incluir al estudiante en el proceso de aprendizaje porque este debe adquirir tanto las formas como los significados.

➤ Desarrollo del conocimiento explícito y del conocimiento implícito. No hay que relegar a los márgenes del trabajo sobre la forma, sino que hay que conducir al estudiante a través de una progresión auténtica de las secuencias de aprendizaje, a que perciba la construcción de sus competencias.

➤ Exposición a un *input* comprensible y variado en la lengua meta. Modificado según las necesidades educativas, apoyado en contextos, uso intenso de la lengua meta en el aula, creación de oportunidades para recibir *input* fuera del aula, centros de aprendizaje autónomo en las escuelas.

➤ Creación de oportunidades para la producción (*output*). Un enfoque por competencias orientado a la acción supone favorecer la autonomía del estudiante, con lo que se consigue ayudar a tomar conciencia de los procesos de aprendizaje con una estructura clara que recoge y planifica los componentes de la lengua.

➤ Creación de oportunidades para interactuar. Un enfoque por competencias orientado a la acción es saber realizar tareas comunicativas.

- Enseñanza centrada en el estudiante. Ofrece auténticas estrategias de aprendizaje, proporciona hábitos de trabajo, puntos de referencia claros para que el estudiante sepa dónde está en cada momento.
- Desarrollo de las competencias sociolingüísticas y culturales. Provoca una toma de conciencia intercultural, al proponer actividades y tareas que permitan reflexionar tanto sobre la cultura de la lengua meta como sobre la propia y con las que interactúan en el grupo.

Estas consideraciones teóricas permiten definir el proceso de enseñanza/aprendizaje intercultural como:

**Significativo:** el estudiante experimenta una situación a partir de una necesidad que lo induce a enlazar sus conocimientos culturales previos para generar un nuevo aprendizaje.

**Interactivo:** lo que se aprende se comparte y a la vez se adquieren conocimientos de otros, para complementar un conocimiento previo o construir uno nuevo donde prime la retroalimentación del conocimiento entre profesor-estudiante y estudiante-sociedad.

**Dinámico:** poner en práctica todas las competencias que se activan en función del descubrimiento de lo nuevo, de lo desconocido con autogestión del conocimiento, convirtiéndolo a los alumnos en aprendices investigadores y no simples receptores, ni los docentes en impartidores, sino facilitadores.

**Flexible:** no estar sujeto a las reglas preconcebidas de un plan curricular, sino que responda a los intereses y necesidades de los sujetos que intervienen en el proceso, con acciones de aprendizajes contextualizadas.

**Creativo:** crear las situaciones de enseñanza/aprendizaje desde el diagnóstico de necesidades, con la participación de ambos sujetos, estudiante y profesor.

**Comunicativo:** mantener espacios de comunicación cuyo propósito es presentar de forma sistemática los hechos, ideas, técnicas y habilidades que conforman el conocimiento humano.

**Afectivo:** las acciones de enseñanza deben estar encaminadas a desarrollar los sentimientos de afecto, cooperación, solidaridad, compañerismo y otros sentimientos humanistas en general.

El proceso de enseñanza/aprendizaje intercultural en el que se formará al usuario ciudadano en situación de inmersión sociocultural, le aportará nuevas capacidades que, tal vez, pasen desapercibidas para el estudiante y no las note si no hasta su regreso a su

país de origen. Será entonces el momento en que reflexione sobre lo aprendido y cómo puede aprovecharlo en su entorno con:

- Una mayor capacidad de comunicación con personas de otras culturas.
- Una mayor habilidad para gestionar las reacciones ante estereotipos y prejuicios adquiridos.
- Una mayor habilidad para adaptarse a nuevas maneras de pensar, comportarse e interactuar.
- Una mejor capacidad para la interacción social.
- Una mayor competencia para mantener relaciones intergrupales positivas.
- Una mayor conciencia de la solidaridad, el respeto y la comprensión de otras culturas.
- Una actitud más flexible hacia la diversidad cultural presente en las sociedades actuales.

La enseñanza de la cultura en las clases de lengua ha cambiado mucho a través de los años y en la actualidad el enfoque por competencias orientado a la acción ha surgido como una alternativa más, acorde con nuestro contexto global y como apoyo efectivo en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Las funciones y acciones del estudiante, bajo este enfoque, se vuelven múltiples y complejas: guía, intermediario, asesor, promotor del conocimiento y en la investigación, investigador, observador, organizador, crítico, analista, intérprete, consultor, coordinador, entre otras.

Esto presupone que el profesor debe ser consciente de crear hablantes interculturales competentes es una tarea que requiere de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que él o ella debe aprender a desarrollar primero si aún no los tiene y después echar mano de la creatividad, de sus habilidades docentes y del uso de materiales a su disposición para apoyar a sus estudiantes a alcanzar tal objetivo.

De aquí se desprende la necesidad de proponer acciones didácticas a tener en cuenta por docentes y discentes durante la puesta en práctica del proceso de enseñanza/aprendizaje intercultural mediante la acción.

**Acciones encaminadas al profesor:**

- Planificar actividades que contribuyan al desarrollo de habilidades interculturales, que permitan el desarrollo de la competencia intercultural y exijan la interrelación con otros hablantes.
- Orientar actividades prácticas a través de la información compartida que permitan la adecuada interpretación del comportamiento cultural de otros.
- Incitar a la búsqueda y descubrimiento de los aspectos coincidentes y diferentes de las culturas que interactúan en la clase.
- Ser guía y participe de las actividades a realizar en la clase como representante de una cultura en interacción.
- Convertirse en aprendiz de las culturas de sus estudiantes.

**Acciones encaminadas al estudiante:**

- Mantener una actitud abierta hacia el conocimiento cultural.
- Ser capaz de dar sus conocimientos a otros, ya sea sobre su cultura u otra que domine.
- Ser mediadores entre culturas como reflejo de haber alcanzado el nivel transcultural.
- Crear sus propios portafolios para llevar un control de los avances y retrocesos alcanzados.

Lo expuesto hasta aquí nos lleva a reflexionar sobre la importancia del componente intercultural en la realización de un proceso de enseñanza/aprendizaje del español como segunda lengua a través de consideraciones didácticas que faciliten los modos de actuación de los estudiantes en el contexto del aula en grupos multiculturales y multilingües.

**3. Conclusiones**

La realización de un proceso de enseñanza/aprendizaje intercultural de español como segunda lengua permite la toma de todos los factores lingüísticos y extra lingüísticos que se producen al ponerse en interacción varias culturas en el contexto del aula y cómo estos pueden incidir de manera positiva o negativa en un adecuado desarrollo de las competencias de los discentes. De ahí la importancia del desarrollo de las destrezas culturales que adquiera el profesor como guía de este proceso, lo que se considera de un gran valor pedagógico, ya que no solo está encaminado al estudiante extranjero sino al docente como representante de una cultura y como aprendiz de otras.

El desarrollo de un aprendizaje intercultural precisa de un cambio de mentalidad que hasta el momento se ha mantenido cerrada y de forma estructural rigiendo la didáctica de español como segunda lengua en nuestras aulas, lo que nos guía a traspasar los muros de los prejuicios y estereotipos.

## **Bibliografía**

- Alcina, M. (2003): *La comunicación intercultural*. Edit. Antropos, Barcelona, España.
- Ausubel, D. P. (1960): The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51, 267-272.
- Byram, M. (1995): “Acquiring Intercultural Competence. A Review of Learning Theories”, en L. Sercu (ed.) *Intercultural Competence* Vol. I. p.54.
- Byram, M. y M. Fleming (2001): “Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía”. Cambridge: Cambridge University Press. Colección Cambridge de Didáctica de lenguas.
- Hofstede, G. (2005): “Viviremos nuestra vida en varias culturas diferentes.” En: Revista *Mondialogo. Intercultural dialogue and Exchange*.
- Castro, V. (2002): Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües. En: Actas XIII ASELE.
- Consejo de Europa (2002): "Las competencias generales". En: *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, p. 99-106 [en línea]. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/> (Consultado el 3 de mayo de 2013).
- Consejo de Europa (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya.
- Moreno, C. (2004): *La enseñanza de español como lengua extranjera en contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*. Madrid: Catarata.
- Meyer, H. (1987): *UnterrichtsMethoden. Band I: Theorieband* [Tomo I, Tomo teórico]; *Band II: Praxisband* [Tomo II: Tomo práctico]. Scriptor, Francfort del Meno, p. 214.

- Oliveras, A. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid, Edinumen.
- Vygotsky, L. S. (1985:). *Pensamiento y lenguaje; teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. La Habana, Edición Revolucionaria. p.36.
- Weissberg, R. (2006): *Connecting speaking and writing in second language writing instruction*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.



## Teoría y práctica del español coloquial en el aula de ELE

**Joseph García Rodríguez**  
Universidad Autónoma de Barcelona



*Joseph García Rodríguez se graduó como maestro en Educación Primaria por la Universidad Autónoma de Barcelona. Su pasión por la docencia y la lengua le llevó a cursar el Máster en Lengua Española, Literatura Hispánica y Español como Lengua Extranjera (ELE) en la misma Universidad. En la actualidad, se encuentra sumergido en el desarrollo de su tesis doctoral en el ámbito de la fraseología y la lexicografía. Paralelamente a estos estudios, participa en congresos y realiza investigaciones en el ámbito de la enseñanza del español a nativos y extranjeros.*

### Resumen (español)

La enseñanza del registro coloquial sigue siendo una asignatura pendiente para muchos docentes que se dedican al español como lengua extranjera (ELE). En esta investigación intentamos aportar más luz acerca de las ideas clave que debemos trabajar en el aula, así como presentar algunos consejos didácticos que pueden ser de utilidad cuando trabajamos con el español coloquial. A grandes rasgos, se definen teóricamente las nociones de *coloquial* y *español coloquial* para después sumergirnos en la práctica: análisis de materiales, cuestiones metodológicas y recursos.

### Abstract (English)

Teaching colloquial traits is an unresolved issue for many teachers who are dedicated to Spanish as a foreign language. In this research, we try to provide significance on what we teach, as well as to present some teaching tips that may be useful to us when we work with colloquial Spanish. Broadly, we define the notions of *colloquial* and *colloquial Spanish*, and then, we introduce practical aspects: materials analysis, methodological issues and resources.

### Palabras clave

Español L2, español coloquial, metodología, manuales ELE, lexicografía.

### Keywords

Spanish as second language, colloquial Spanish, methodology, manuals, lexicography.

## Artículo

### 1. Introducción

No son pocas las incertidumbres que rodean a los docentes de español como lengua extranjera. Una de las preguntas que suelen hacerse los profesores es qué y cómo enseñar el español coloquial. En los manuales aún no se recogen rasgos que podamos considerar de gran utilidad para programar sesiones destinadas a trabajar este registro; no obstante, en la red podemos encontrar algunos materiales que nos pueden ser útiles para sumergirnos en este tema. Es cierto que debemos ser críticos con los recursos que están a nuestro alcance en internet, pero, también, tenemos que ser cautos con los manuales que utilizamos en las clases de ELE. Así pues, nuestra propuesta es que los profesores posean recursos tanto para evaluar los manuales que utilizan en el aula como para crear sus propias unidades didácticas. En este artículo reflexionaremos acerca del término *coloquial* y del compuesto *español coloquial*; presentaremos algunas cuestiones básicas que nos pueden ayudar a evaluar los manuales que utilizamos con nuestros alumnos; propondremos estrategias para el docente a la hora de enseñar este registro en ELE; y, finalmente, aportaremos algunos recursos que pueden ser de gran utilidad cuando enseñamos el español coloquial.

### 2. ¿Qué entendemos por *coloquial*?

En los últimos años se han desarrollado numerosos estudios acerca de lo que se entiende por *coloquial*. Es difícil hallar una definición concreta y, a su vez, establecer de manera contundente las diferencias que existen entre este y otros registros. Autores como Briz (2002), Cano (2002), López (2007) y Cundín (2001-2002) han trabajado en torno a la denominación y caracterización de lo que se considera *coloquial*. Aun así, en la actualidad seguimos encontrando confusiones por lo que se refiere a los conceptos e ideas que rodean a este registro.

En investigaciones anteriores ya elaboramos una definición que integra todos los elementos que creemos que caracterizan y definen a esta noción (García, 2014: 4):

[...] propio del léxico, de las expresiones o del nivel de uso que se caracteriza por la inmediatez, la escasa o nula planificación de los mensajes que se producen y la cercanía en el trato de las personas que participan en la comunicación. Suele darse en situaciones distendidas, aunque no se descarta su presencia (limitada) en otros contextos.

Además de lo que se ha expuesto anteriormente, podemos añadir que el discurso oral es el que más suele utilizarse cuando hacemos referencia a lo *coloquial*; sin embargo,

también puede aparecer en textos escritos, ya que en una carta, correo electrónico, prensa, etc., a menudo hallamos muestras coloquiales que son totalmente válidas por el contexto en el que se producen.

En este sentido, por el hecho de relacionarse más directamente con la oralidad, no significa que el concepto *conversacional* sea un sinónimo de *coloquial*: es posible que se produzcan conversaciones en las que predomine el registro formal<sup>1</sup>. Por este motivo, debemos tener en cuenta que *conversacional*, así como otros términos que se han vinculado directamente con *coloquial*: *informal*, *familiar*, *popular* y *vulgar*, contienen matices diferentes y, por lo tanto, debe evitarse el uso de estos vocablos como si fueran intercambiables en todos los contextos.

Por poner un ejemplo, en el caso de *familiar* hay que destacar que tanto en investigaciones como en obras lexicográficas analizadas, hemos podido comprobar que esta voz se suele utilizar con el mismo significado que el de *coloquial*. A nuestro modo de ver, no deben equipararse ambos vocablos y debe usarse *coloquial* en detrimento de *familiar*. Este último suele relacionarse directamente con la familia y/o con aquellas personas que mantienen un vínculo más allá del mero hecho de conocerse; mientras que *coloquial* no solo hace referencia a la familia, sino que integra en su definición todas aquellas situaciones en las que el hablante mantiene una comunicación cercana y distendida con su interlocutor (sin necesidad de mantener con este un determinado vínculo en la vida privada). En este sentido, como aporta Garriga (2008), aunque existe una cierta tradición lexicográfica en usar *informal* o *familiar*, entre otros vocablos, para designar el registro que estamos definiendo, actualmente la balanza se inclina a favor de *coloquial*<sup>2</sup>.

## 2.1. El español coloquial: definición y características

Después de haber explicitado lo que entendemos por *coloquial*, es necesario que nos centremos en el compuesto de *español coloquial*, así como en las características que lo identifican.

---

<sup>1</sup> Escribimos *predomina* y no otro verbo por estar convencidos de que nos movemos en un continuo que facilita el uso constante de diferentes registros en un mismo acto de comunicación. Podemos mantener una conversación formal con una persona y utilizar, en determinadas ocasiones y con fines específicos, rasgos coloquiales que nos ayuden a enfatizar o a mostrar un mayor grado de cercanía con el interlocutor.

<sup>2</sup> Para un estudio en mayor profundidad acerca de las diferencias existentes entre estos conceptos, así como entre los mencionados más arriba, véase García (2014), López (2007), Vigara (2005) y Cundín (2001-2002).

Para la autora Vigarra (2005: 35), el español coloquial es «el empleo común que hacen de un determinado sistema lingüístico los hablantes de una determinada sociedad (la española) en sus actos cotidianos de comunicación». Desde nuestro punto de vista, esta definición puede concretarse aún más: el español coloquial integra todos aquellos elementos fonéticos, morfosintácticos, léxico-semánticos y pragmáticos propios del español que los hablantes usan en contextos distendidos. De este modo, ya se están dando a conocer los niveles que se tendrán en cuenta a la hora de caracterizar este registro. Garrido (2000) ya utiliza estos ámbitos para describir el español coloquial (a través de un esquema que recoge las ideas de una investigación desarrollada por Briz en 2010). Nosotros hemos creído conveniente añadir el nivel pragmático, ya que, como aporta esta misma autora, «el español coloquial presenta rasgos específicos que, en su mayoría, deben ser clasificados como “pragmáticos”» (*Id.*: 368). Además, estamos totalmente de acuerdo en que es uno de los ámbitos que más debemos tener en cuenta a la hora de analizar este registro, puesto que es donde más especificidades podemos hallar por lo que se refiere al uso.

Por todo lo comentado hasta este momento, es necesario explicar que el español coloquial se diferencia del resto de registros por la especificidad de cuatro factores (campo, modo, tenor y tono) que determinan la adecuación de la lengua dependiendo del contexto en que se emplea (Briz, 2010). Para este registro, el campo sería cotidiano, esto es, los temas en que se utiliza este registro no son especializados y, por tanto, tienen cabida en las conversaciones cotidianas de los hablantes. En cuanto al modo, la escasa o nula planificación de los mensajes, lo sitúan en la oralidad y la espontaneidad. El tenor es el acto interactivo. Y, finalmente, el tono es informal, ya que el control que los interlocutores llevan a cabo en sus mensajes es escaso.

Para no extendernos demasiado, a continuación mostramos un breve resumen de las características más relevantes y que nos permitirán entender en su totalidad lo que consideramos como *español coloquial*. Nos basaremos en estudios anteriores realizados por Narbona (2002), Briz (2002; 2010), Vigarra (2005), Garrido (2000) y Porroche (1988); no obstante, también añadiremos algunos aspectos surgidos de investigaciones propias, como en García (2014).

- Nivel fonético:

En este ámbito encontramos ciertas características que marcan el uso de la lengua en un contexto coloquial. La entonación es uno de los factores más relevantes en este nivel,

ya que el modo en que nos expresamos puede variar el significado de los mensajes que producimos. En este sentido, enfatizar en mayor o menor grado una expresión, como la de *¡vaya niñato estás hecho!*, puede mostrar ironía o enfado. La velocidad del habla es otro elemento a tener en cuenta cuando nos enfrentamos a este registro. Asimismo, la pérdida de sonidos como la *d* intervocálica o las abreviaciones en palabras como *bicicleta (bici)* y *bolígrafo (boli)* que pertenecen, también, al léxico coloquial (Porroche, 1988). Asimismo, las vacilaciones, la adición de sonidos, los alargamientos fonéticos y la pronunciación marcada son otros de los rasgos que demuestran el uso que los hablantes hacen de la lengua en situaciones distendidas y espontáneas (Garrido, 2000).

- Nivel morfosintáctico:

La autora en que nos basaremos a continuación y que, desde nuestro punto de vista, más conocimiento ha aportado acerca de la morfosintaxis del español coloquial, es Vigara (2005).

En este ámbito, creemos que es importante tener en cuenta, sobre todo, la dislocación sintáctica y la comodidad lingüística, como dos de los elementos clave. Por lo que se refiere al primero, si partimos de la idea de que existe un *orden no marcado*: Suj. + Pred. (V + OD + OI + CCs), la alteración de estos elementos puede entenderse como una estrategia que utiliza el hablante para enfatizar de manera expresiva lo que considera relevante. Y por lo que se refiere al segundo, la elisión de determinados elementos, como la preposición *de* en el caso de *dame un cacho [ ] pan* (Vigara, 2005: 206); o la abreviación morfológica que podemos hallar, por ejemplo, en mensajes como *he sacado un sufi en el último trabajo, tendré que pasar más horas en la biblio*, son fenómenos típicos del español coloquial.

- Nivel léxico-semántico:

En uno de los ámbitos en el que más se encuentran rasgos de coloquialidad es en el léxico. La marca argótica o jergal, el uso de *proformas*, frecuencias léxicas y metáforas cotidianas (como por ejemplo: *poner los cuernos* en vez de *engañar*, que se considera más propio de un registro formal) ponen de relieve la especificidad de este nivel en el español coloquial. Además, otros factores como la edad, las características

socioculturales, la procedencia geográfica de los hablantes e incluso el propio idiolecto pueden ser determinantes a la hora de analizar el uso de este registro (Briz, 2002)<sup>3</sup>.

- Nivel pragmático:

A nuestro modo de ver, este nivel no es independiente del resto, puesto que su presencia está íntimamente vinculada a los demás ámbitos.

Algunos de los rasgos pragmáticos más abundantes en las producciones coloquiales son: la presencia de intensificadores y atenuantes para aumentar o minimizar la carga significativa de los mensajes producidos por los hablantes; los deícticos, que sitúan los elementos que participan en los enunciados; la abundante gesticulación; y un alto grado de afectividad en los mensajes que se producen (Briz, 2010).

### **3. El registro coloquial en los manuales de ELE**

En este apartado vamos a analizar la presencia del español coloquial en distintos manuales, concretamente en *Vente 1* (A1-A2); *Agencia ELE Intermedio* (B1); *Tema a Tema* (B1); *Embarque 4* (B2); y *Tema a Tema* (C1-C2). Todos estos métodos son cursos generales de español como lengua extranjera que tratan de desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes, aunque los manuales *Tema a Tema* son más específicos, puesto que están dirigidos a la conversación. Hemos seleccionado estos por haberse editado en los últimos años (desde 2011 hasta 2014) y porque en algunos de ellos se identifican características tanto del español de Europa como del español de América (aunque cabe resaltar que de este último las muestras son ínfimas). Nuestro objetivo principal es averiguar si el tratamiento del registro coloquial en estos métodos es adecuado teniendo en cuenta las características que se han mencionado en el apartado anterior. Asimismo, estudiaremos la presencia de estos rasgos en cada uno de los niveles (A1-C2) y, también, en cuál de ellos suele iniciarse la enseñanza del español coloquial.

Desde nuestro punto de vista, los alumnos deben permanecer en contacto con lo coloquial desde los niveles iniciales, aunque no será hasta el B1-B2 cuando se empieza a estudiar de manera más explícita. Sobre todo, tendremos que tener en cuenta el contexto en que se encuentra el estudiante: no es lo mismo estar aprendiendo español en un país de habla hispana que acudir a clases de lengua española en un país extranjero.

---

<sup>3</sup> Para un mayor estudio referido al léxico coloquial, véase García (2014).

Como comentaremos en el siguiente apartado, esto variará significativamente los objetivos del curso.

Para llevar a cabo un análisis de los manuales en su totalidad, tendremos en cuenta cuatro de los componentes básicos que aparecen en cada uno de los métodos seleccionados: los audios, los diálogos transcritos, los textos y los ejercicios con/sin referencias teóricas<sup>4</sup>. Para cada uno de los manuales, presentamos una tabla que recoge de manera resumida los datos que hemos obtenido. Hemos usado los valores que se encuentran entre el 0 y el 3 para especificar el grado de presencia (0 equivale a NADA; 1 significa POCO; 2 es BASTANTE; y 3 es igual a MUCHO)<sup>5</sup>.

<b>VENTE 1 (A1-A2)</b>				
	<b>Se hallan rasgos coloquiales en alguno de ellos</b>	<b>Se utiliza la palabra <i>coloquial</i> (o semejante) para presentar lo que pertenece a este registro</b>	<b>Se utilizan estrategias de contraste entre los rasgos que son coloquiales y los que son más formales</b>	<b>En este manual se incluyen contenidos pragmáticos y/o socioculturales</b>
<b>Audios</b>	1	1 ( <i>informal</i> )	1	3
<b>Diálogos transcritos</b>	1	1 ( <i>informal</i> )	1	
<b>Textos</b>	1 (correo electrónico)	0	0	
<b>Ejercicios</b>	1 (rellenar huecos)	1 ( <i>informal</i> )	1	

Tabla 1. Análisis de *Vente 1* (A1-A2).

En *Vente 1*, como podemos comprobar en la tabla 1, hay muestras de español coloquial en cada uno de los componentes analizados. Es cierto que son pocas las ocurrencias, pero si tenemos en cuenta que este manual está dirigido a estudiantes del nivel A1-A2, creemos que son suficientes. En los textos es donde menos muestras de este registro hemos encontrado. En una de las páginas, hallamos un cuadro comparativo en el que se muestran algunas recomendaciones para presentarse a otra persona de manera formal o

<sup>4</sup> Con esto hacemos referencia a la inclusión o no de explicaciones relacionadas con el registro coloquial.

<sup>5</sup> NADA = sin evidencias; POCO = menos de cuatro evidencias; BASTANTE = entre cuatro y seis evidencias; MUCHO = siete o más evidencias. El criterio por el cual se determina la cantidad de evidencias que configura cada uno de los grados se basa en la media de evidencias localizadas en la totalidad de los manuales.

informal. En los textos no se encuentran contrastes entre un registro y el otro. Desde nuestro punto de vista, de la misma manera que se hace mención a las diferencias que puede haber entre una presentación más o menos formal, también deberían presentarse algunos rasgos distintivos en los textos. Por lo que se refiere a la pragmática y a los aspectos socioculturales, como podemos observar en el índice y, en general, en todo el manual, se le otorga una gran importancia a este tipo de contenidos.

<b>AGENCIA ELE INTERMEDIO (B1)</b>				
	<b>Se hallan rasgos coloquiales en alguno de ellos</b>	<b>Se utiliza la palabra <i>coloquial</i> (o semejante) para presentar lo que pertenece a este registro</b>	<b>Se utilizan estrategias de contraste entre los rasgos que son coloquiales y los que son más formales</b>	<b>En este manual se incluyen contenidos pragmáticos y/o socioculturales</b>
<b>Audios</b>	2	0	2	3
<b>Diálogos transcritos</b>	2	1 ( <i>informal</i> )	1	
<b>Textos</b>	2	2 ( <i>informal y coloquial</i> )	2	
<b>Ejercicios</b>	2	2 ( <i>informal y coloquial</i> )	2	

Tabla 2. Análisis de Agencia ELE Intermedio (B1).

Las diferencias que existen entre este manual y el anterior son claras. En los cuatro componentes se detectan bastantes rasgos típicos del registro coloquial; sin embargo, encontramos ciertas variaciones en cuanto a la denominación del registro se refiere. En algunos enunciados o explicaciones podemos leer *coloquial*, mientras que en otras ocasiones se utiliza *informal*. Algunos ejemplos de ello son: «El uso de expresiones formales o informales depende de diferentes factores» / «[...] es muy común utilizar expresiones coloquiales». En este sentido, debemos evitar el uso indistinto de estos vocablos, tal como hemos comentado en la tabla anterior.

En este manual sí que se utilizan abundantes estrategias de contraste para que los estudiantes sean conscientes de las diferencias que hay entre ambos registros. De todas maneras, cabe resaltar que a medida que vamos aumentando el nivel, la cantidad de muestras coloquiales en los textos es mayor; aunque no suficientes. Como en el método anterior, los contenidos pragmáticos y socioculturales están muy presentes.



<b>TEMA A TEMA (B1)</b>				
	<b>Se hallan rasgos coloquiales en alguno de ellos</b>	<b>Se utiliza la palabra <i>coloquial</i> (o semejante) para presentar lo que pertenece a este registro</b>	<b>Se utilizan estrategias de contraste entre los rasgos que son coloquiales y los que son más formales</b>	<b>En este manual se incluyen contenidos pragmáticos y/o socioculturales</b>
<b>Audios</b>	3	1 ( <i>coloquial</i> )	0	3
<b>Diálogos transcritos</b>	2	1 ( <i>coloquial</i> )	0	
<b>Textos</b>	1	1	0	
<b>Ejercicios</b>	2	1	0	

Tabla 3. Análisis de *Tema a Tema* (B1).

*Tema a Tema* (B1) está dirigido a trabajar la conversación. Teniendo en cuenta su objetivo principal, debería introducir más especificidades del registro coloquial (mencionarlo más a menudo e incorporar más información contextual en los audios, diálogos transcritos y ejercicios). Por lo que se refiere a los textos, como el manual se centra en la conversación, nos parece suficiente el tratamiento que se hace de estos. Además, en una de las actividades hemos podido identificar referencias a un tipo de jerga: «Las palabras destacadas pertenecen al lenguaje estudiantil [...]». Algunas palabras que se recogen son *enchufado*, *chivato* y *catear*.

Como se puede observar, es el método que más rasgos coloquiales utiliza en las grabaciones orales. Asimismo, en todo momento se hace referencia a la palabra *coloquial* y se evitan otras denominaciones. En ningún momento hemos hallado contrastes entre diálogos o textos coloquiales y más formales. A nuestro parecer, deberían utilizarse estas estrategias, ya que son muy útiles para que los estudiantes reconozcan las diferencias principales entre cada registro. Como en el resto de manuales, la pragmática y lo sociocultural abundan.

<b>EMBARQUE 4 (B2)</b>				
	<b>Se hallan rasgos coloquiales en alguno de ellos</b>	<b>Se utiliza la palabra <i>coloquial</i> (o semejante) para presentar lo que pertenece a este registro</b>	<b>Se utilizan estrategias de contraste entre los rasgos que son coloquiales y los que son más formales</b>	<b>En este manual se incluyen contenidos pragmáticos y/o socioculturales</b>
<b>Audios</b>	0	0	0	3
<b>Diálogos transcritos</b>	1	0	0	
<b>Textos</b>	1	0	0	
<b>Ejercicios</b>	2 (relacionar expresiones idiomáticas con su significado)	0	0	

Tabla 4. Análisis de *Embarque 4* (B2).

Es el único manual analizado en el que se recogen escasas muestras del español coloquial. Lo que más nos ha llamado la atención es que en los audios no se identifica ningún rasgo de este tipo, ya que todos están ubicados en contextos más formales: entrevistas a expertos y exposiciones acerca de temas sociales, entre otros. Además, no hemos encontrado ninguna referencia a la palabra *coloquial* o semejante. Tampoco se identifican estrategias de contraste en las pocas ocurrencias que se registran en este método. Sin embargo, al final de cada unidad, las actividades que los alumnos deben realizar tratan de relacionar determinadas expresiones idiomáticas del español con su significado, entre otras tareas similares. Algunas de estas expresiones son: *estar que trina*, *ponerse como una fiera*, *estar hasta la coronilla* o *pasarle de miedo*. De todos modos, la pragmática y los contenidos socioculturales sí que se recogen en este manual.

<i>TEMA A TEMA (C)</i>				
	Se hallan rasgos coloquiales en alguno de ellos	Se utiliza la palabra <i>coloquial</i> (o semejante) para presentar lo que pertenece a este registro	Se utilizan estrategias de contraste entre los rasgos que son coloquiales y los que son más formales	En este manual se incluyen contenidos pragmáticos y/o socioculturales
<b>Audios</b>	3	1 ( <i>coloquial</i> )	0	3
<b>Diálogos transcritos</b>	3	1	0	
<b>Textos</b>	1	1	0	
<b>Ejercicios</b>	2	2	0	

Tabla 5. Análisis de *Tema a Tema (C)*.

En este método, podemos observar que en los cuatro componentes podemos localizar abundantes rasgos coloquiales (más que en el resto de manuales). Evidentemente, al estar dirigido a estudiantes del nivel C, tanto los audios, los diálogos transcritos y los ejercicios son más completos en cuanto a la presencia de características del español coloquial se refiere. En los diálogos transcritos encontramos símbolos que hacen referencia a aspectos relacionados con la oralidad: alargamiento de sonidos (*harrrrrrta*), onomatopeyas (*grrrrrr*; *¡bufff!*) e imitaciones del tono de voz de la persona que habla a través de mayúsculas o signos de exclamación (*¡¡¡¡¡Que mañana qué!!!???*; *¡NO!*). La denominación que se usa es la de *coloquial* en todo momento, aunque aparece solo en contadas ocasiones. Como hemos visto en el *Tema a Tema (B1)*, no se utilizan estrategias de contraste. Una vez más, la pragmática y lo sociocultural tienen una presencia importante.

En definitiva, a medida que avanzamos de nivel, encontramos mayor número de muestras y rasgos coloquiales (sobre todo en el nivel léxico-semántico y en uno de los componentes: los audios). Como podemos comprobar, en los textos es donde menos ocurrencias hemos identificado; por tanto, creemos que deberían recogerse más muestras en los escritos, ya que lo coloquial no solamente aparece en las conversaciones, sino que también es evidente en distintos tipos de textos. Por lo que respecta a las estrategias de contraste, sería conveniente que en todos los componentes se mostraran audios, textos, diálogos transcritos y ejercicios que ayudaran a encontrar las diferencias más significativas entre los distintos registros. Desde nuestro punto de

vista, es más fácil entender qué es y cómo se caracteriza el español coloquial a través de un análisis contrastivo inicial (entre otros métodos y estrategias que deben aplicarse), para que los estudiantes se introduzcan en el tema.

El concepto que más se usa en los manuales es el de *coloquial*; sin embargo, como hemos explicitado en las tablas anteriores, también se usa el de *informal*. A nuestro modo de ver, el vocablo que mejor define y especifica a este registro es el de *coloquial*. *Informal* debe utilizarse cuando se hace referencia al estilo: situación informal, carta informal, etc., pero para designarlo es necesario utilizar la palabra que hemos mencionado anteriormente. Sobre todo, debemos evitar utilizar estas palabras de manera sinónima.

Aunque en la actualidad ya se recogen contenidos pragmáticos y socioculturales en todos los manuales, aún debemos trabajar más para integrar, por ejemplo, los aspectos fonéticos característicos del español coloquial en los cursos de ELE. Asimismo, queremos advertir que el manual no debe ser el único material que se utilice en clase, ya que, como mostraremos en siguientes apartados, disponemos de numerosos recursos en línea, así como de materiales reales (prensa, conversaciones reales de programas de televisión y vídeos, entre otros), que pueden mejorar de manera significativa el aprendizaje de nuestros alumnos.

#### **4. Qué enseñar sobre el español coloquial a los estudiantes de ELE**

Para poder justificar nuestras aportaciones en este apartado vamos a hacer referencia al *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) y al *Marco común europeo de referencia* (MCER). Estos documentos servirán de guía para determinar qué debemos enseñar y en qué nivel. Además, a través de lo que vamos a denominar *ideas clave*, reflexionaremos acerca de lo que el estudiante de ELE debe aprender sobre el español coloquial<sup>6</sup>.

##### ***4.1. El Plan curricular del Instituto Cervantes y el Marco común europeo de referencia***

No cabe duda de que el PCIC debe ser una obra de referencia para cualquier persona que se disponga a elaborar un curso de español como lengua extranjera. Asimismo,

---

<sup>6</sup> Referente a qué tipo de español coloquial debemos enseñar a nuestros alumnos, consideramos que siempre debe priorizarse el de la zona en la que se está desarrollando el curso o, en su defecto, el que domine el profesor.

también es de gran ayuda para los profesionales que deseen realizar consultas acerca de los temas que deben enseñarse en cada uno de los niveles. Así pues, analizaremos este documento para averiguar qué importancia se le otorga al español coloquial y cómo se recoge en cada uno de los ítems y niveles de aprendizaje.

En los objetivos generales del B1-B2 y del C1-C2, encontramos citas directas acerca del registro coloquial. En los niveles A1-A2 no ocurre lo mismo. Si bien es cierto que no es hasta el C1-C2 donde podemos hallar más detalles sobre los distintos tipos de registro que los estudiantes deben dominar y las expresiones idiomáticas que han de conocer, sí que podemos intuir que el estudio del español coloquial se iniciará en los niveles intermedios; aunque como podemos comprobar en los diferentes ítems del PCIC, en el A1-A2 ya se dejan entrever algunas consideraciones al respecto.

En el B1 se cita literalmente: «se comunican adecuadamente en un registro neutro, aunque con suficiente flexibilidad como para adaptarse a diferentes situaciones» (PCIC, 2006: Objetivos, §1.1. B1-B2); mientras que en los objetivos del B2 se puede leer que los alumnos «consideran el efecto que producen sus comentarios y tienen en cuenta tanto la situación de comunicación como a sus interlocutores para adaptar el registro y el nivel de formalidad a las distintas circunstancias» (*Id.*). En este sentido, en el B2 los alumnos poseen de un mayor conocimiento de los diversos registros (aunque aún superficial) que les permite intervenir de manera más adecuada en cada uno de los contextos que se les presenta en la vida cotidiana. De momento, no se hace ningún tipo de mención a lo coloquial.

Por lo que se refiere al C1, la información que se recoge acerca de los registros es la siguiente: «utilizan el registro adecuado a cada tipo de situación y se desenvuelven de forma coherente y consistente en distintos registros (familiar, neutro, formal, solemne, etc.)» (PCIC, 2006: Objetivos, §1.1. C1-C2); y «son capaces de reconocer una amplia gama de expresiones idiomáticas y coloquiales y de apreciar cambios de registro [...]» (*Íd.*). En el nivel C2 encontramos que los estudiantes «se desenvuelven sin problemas en distintos registros y tienen un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales» (*Íd.*); también se añade que «en cuanto a la lengua escrita, comprenden e interpretan de forma crítica prácticamente cualquier tipo de texto, incluidos los abstractos y de estructura compleja o textos literarios y no literarios con muchos coloquialismos [...]» (*Íd.*). Como podemos comprobar, en estos dos niveles hallamos más referencias directas al registro coloquial y su relación con la lengua escrita; evidentemente, mucho más específicas en el C2.

Desde nuestro punto de vista, estamos de acuerdo en que el estudio del español coloquial debe profundizarse en los niveles superiores, pero es cierto que ya en los iniciales podemos introducir contrastes entre lo que es coloquial y lo que se considera más formal para que los estudiantes vayan siendo conscientes de los distintos contextos discursivos. Asimismo, podemos avanzar que el uso de *coloquial*, *informal* y *familiar* en el PCIC es indistinto en numerosas ocasiones. En este sentido, lo que aparece escrito en la *Introducción* del apartado 5. *Funciones*: «[...] Los exponentes que pertenecen a un evidente registro coloquial se hallan indicados con la mención [coloquial]. Sin embargo, términos de más difícil o borrosa clasificación diafásica (así, registros «familiar», «informal», etc.) no están indicados», no se corresponde con lo que se halla en el interior de los distintos ítems. Algunos ejemplos extraídos del *Plan curricular del Instituto Cervantes* son los siguientes:

A) «Tendencia a la caída de la *-d-* en el sufijo *-do*. Registro coloquial. \**Hemos compraos unos pantalones muy bonitos*» (Gramática, §9.4.3. C1-C2)<sup>7</sup>.

B) «Pronombre de 3ª persona precedido de adjetivos valorativos o de rasgos físicos para involucrar al otro (tú o él). Entre comas. Registro informal. *El chico, simpático él, me manchó la falda*» (Tácticas y estrategias pragmáticas, §1.3.3. C1-C2).

C) «En contacto con una «t» siguiente: en contexto familiar, como fricativa débil o incluso omitida en casos como: *septiembre (setiembre), séptimo (sétimo)*» (Pronunciación y prosodia, § 5.2.1. B1-B2).

D) «En registro familiar coloquial. Uso de sujetos hiperbólicamente ponderativos *¿Cómo está mi princesita hoy? ¿Qué ha hecho hoy el rey de la casa?*» (Tácticas y estrategias pragmáticas, §3.2.2. C1-C2).

Así pues, creemos que el Instituto Cervantes debería evitar el uso alterno de estas palabras, ya que puede confundir tanto a los docentes como a los estudiantes que consultan el documento. A nuestro modo de ver, el vocablo adecuado es el de *coloquial*, tal como hemos justificado en los apartados anteriores. En cuanto al tratamiento de este registro en los distintos ítems del índice (*objetivos generales, gramática, pronunciación y prosodia, ortografía, funciones, tácticas y estrategias pragmáticas, géneros discursivos y productos textuales, nociones generales, nociones específicas, referentes culturales, saberes y comportamientos sociales, habilidades y actitudes interculturales y procedimientos de aprendizaje*), es necesario destacar que en la mayoría de ellos se

---

<sup>7</sup> El subrayado es nuestro y lo utilizamos para resaltar los elementos que están siendo analizados.

puede hallar referencias al español coloquial en los niveles iniciales. En el apartado que menos información se añade respecto a este registro es el de *géneros discursivos y productos textuales*, concretamente en el de los géneros de transmisión escrita. Una vez más podemos corroborar lo que venimos aportando a lo largo de esta investigación: lo coloquial suele relacionarse directamente con la oralidad y la escritura suele quedar apartada. En este caso, podemos observar cómo el PCIC establece diferencias entre conversaciones cara a cara y telefónicas más o menos formales; sin embargo, por lo que se refiere a la escritura no hace distinción (solo aparecen diferencias entre géneros formales –formulario, etc.- y personales –carta de agradecimiento, etc.-, pero sin resaltar rasgos diferenciadores en relación con el registro coloquial y el más formal o estándar; también se explicita que el estudio de los cuestionarios formales e informales con respuesta abierta se realiza en el nivel B2). Desde nuestra perspectiva, la escritura también debe tener un papel relevante en el estudio del español coloquial y, por tanto, en las clases de ELE tenemos que presentar escritos con estos rasgos para que los alumnos sean conscientes de que la presencia de este registro no se produce solamente a la lengua oral. En una sociedad sumergida en las nuevas tecnologías, cada vez son más los elementos coloquiales que podemos hallar en los escritos.

El MCER, de la misma manera que el PCIC, añade: «En el aprendizaje temprano (digamos que hasta el nivel B1), lo apropiado es un registro relativamente neutral, a menos que existan poderosos motivos en contra» (2002: 117). En este sentido, volvemos a encontrarnos con la recomendación de iniciar el estudio de otros registros a partir de los niveles intermedios. De todas maneras, en el redactado pueden detectarse ciertos aspectos que nos pueden llevar a pensar que en grados anteriores sí que podemos incorporar algunos elementos relacionados con otros registros que puedan ser útiles para nuestros estudiantes, teniendo en cuenta sus necesidades. También en este documento, detectamos una falta de unanimidad a la hora de denominar los distintos registros: *solemne, formal, neutral, informal, familiar e íntimo* son los vocablos que utiliza el MCER para hacer referencia a la variedad diafásica; aunque se pueden identificar otros como *perentorio e insulto ritual* en las «formas de tratamiento» (2002: 116-117). Aun así, el término *coloquial* aparece con frecuencia. A continuación mostramos un ejemplo: «Sigue con cierto esfuerzo el ritmo de los debates, e interviene en ellos aunque se hable con rapidez y de forma coloquial» (2002: 119). En nuestra opinión, aunque el MCER intente matizar cada uno de los registros de manera muy detallada, los vocablos *informal, familiar e íntimo* deberían sustituirse por *coloquial*, tal como venimos

defendiendo en esta investigación, o definir de manera contundente cada uno de ellos para evitar confusiones. Por lo que se refiere a la escritura, este documento sí que tiene en consideración la necesidad de que los alumnos de ELE estén en contacto con textos que contengan rasgos coloquiales, sobre todo en los niveles C1 y C2.

#### **4.2. Ideas clave para la enseñanza del español coloquial**

Nuestra propuesta es partir de lo que denominamos *ideas clave*, un compuesto que podemos definir como cada uno de los enunciados que relacionados entre sí definen y caracterizan al español coloquial (extrapolable a otros temas). Asimismo, ayudan a establecer los límites de lo que se va a enseñar, así como a seleccionar los aspectos más relevantes que se deben tener en cuenta.

En primer lugar, debemos dividir el registro en distintos niveles (por ejemplo: fonético, morfosintáctico, léxico-semántico y pragmático-discursivo). En segundo lugar, para poder seleccionar las ideas clave de cada nivel, debemos vaciar la bibliografía especializada que trata sobre este tema, incluyendo los manuales de ELE, y extraer lo que consideramos más relevante. Evidentemente, esto permite crear un mapa mental sólido, claro y conciso en la estructura cognitiva del docente y, por tanto, tiene una repercusión directa en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. No debemos olvidar que nuestro objetivo principal es que el alumnado desarrolle la competencia comunicativa.

Lo que acabamos de exponer debe ser el paso previo a la concreción de los objetivos. En este periodo, el profesorado debe instruirse para asegurarse de que aquello que va a enseñar en sus clases es significativo y válido. Como hemos especificado en el apartado 2.1 de esta investigación, las características pueden sernos de gran utilidad a la hora de elaborar las ideas clave. Además, es imprescindible secuenciar de manera adecuada cada una de estas ideas teniendo en cuenta el nivel de los estudiantes para evitar la frustración y el abandono. A continuación, presentamos una recopilación de ideas clave acerca del español coloquial que pueden ser útiles a la hora de programar las sesiones destinadas a este tema<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Para la elaboración de algunas ideas nos hemos basado en Briz (2002; 2010), Vigara (2005), Garrido (2006) y Castellano (2008).



- Nivel fonético:
  - o La entonación nos permite averiguar el estado de ánimo del hablante o la intención con la que se transmite el mensaje (no es lo mismo afirmar de manera rotunda con un *¡sí!*, a la pregunta: *¿te va bien que nos veamos mañana?*, que mostrar poco convencimiento a través de un *sí...*).
  - o Los alargamientos fónicos se utilizan para aumentar la carga significativa de una palabra, disminuir el valor negativo de los mensajes o expresar asombro (un ejemplo sería: *¿cómooooo?*, cuándo nos comunican una noticia que nos produce asombro).
  - o La relajación que se produce en este registro a menudo conlleva la pérdida o adición de sonidos, vacilaciones fonéticas y un debilitamiento de la pronunciación (es el caso de la pérdida de la -d- intervocálica en palabras como *llamao* en *Juani me ha "llamao" esta mañana*).
  - o La pronunciación marcada o enfática se utiliza para remarcar o resaltar alguna palabra o frase (*te lo repito por última vez: ¡NO ME DA LA GANA!*).
  
- Nivel morfosintáctico:
  - o El orden de los constituyentes en las oraciones se puede alterar para remarcar u otorgar más importancia a un elemento que a otro (*eso no lo veo yo muy fiable*).
  - o La elaboración de oraciones simples o con menor grado de complejidad que en los registros formales es una de las características más visibles cuando los hablantes se sitúan en este registro (*me ha dicho que vaya. No sé. Ya veré. No me apetece mucho...*)
  - o La presencia de marcadores del discurso o conectores propios del español coloquial ayudan a establecer relaciones entre las ideas que se desean transmitir (*pues eso, o sea, ¿sabes?*, entre otros).
  - o La elisión de algunos elementos en los enunciados, así como las oraciones inacabadas, no impiden la comprensión de los mensajes emitidos, ya que el contexto u otros factores (entonación, gesticulación, etc.) mantienen el entendimiento completo (*Ya le dije que no... Ya me entiendes*).

- La adición de determinados prefijos y sufijos permiten intensificar el significado de las palabras: *extra-*, *super-* y *-azo*, entre otros.
- Nivel léxico-semántico
- El uso de *proformas* con una gran extensión significativa es muy abundante en el español coloquial (el uso de *cosa* en vez de *asunto*).
  - El tipo de léxico que se utiliza frecuentemente es el denominado *léxico coloquial*. Estas palabras no siempre son adecuadas en un registro más formal, de la misma manera que los vocablos que se usan en este último no se recomiendan en un contexto coloquial (*finde*, *guay*, *pelu*, entre otros).
  - La sustitución de unas formas frente a otras: *hacer* por *realizar*, *tener* por *poseer*, etc.
  - El uso de refranes, locuciones y otras unidades fraseológicas que presentan un alto índice de frecuencia cuando nos situamos en este registro (*le dieron un puñetazo y desde entonces tiene el ojo “a la virulé”*).
- Nivel pragmático-discursivo:
- Los turnos de habla no suelen ser ordenados. Se producen solapamientos:
    - Daniel: *El otro día iba por la calle y...*
    - Adrián: *¿Oye, te has fijado en cómo está la mesa de sucia?*
    - Daniel: *Ahora le decimos al camarero que nos la limpie.*
    - Adrián: *Sigue contándome lo de antes.*
    - Daniel: *Pues eso, que el otro día iba por la calle y me encontré a la profe de mates.*
  - La interpretación de los mensajes puede variar según otros factores como la entonación (Cuando decimos *qué bonito* insinuando que no nos gusta nada).
  - La gesticulación es abundante y aporta información adicional, incluso más relevante que el propio significado de las palabras (como por ejemplo, fruncir el ceño cuando lo que nos están comunicando nos parece extraño).

- Las fórmulas de cortesía (positiva o negativa) se utilizan para minimizar una orden, atenuar una ofensa, etc (*¿puedes cerrar la ventanilla del coche?*).

Desde nuestro punto de vista, estas son las ideas clave del español coloquial. Evidentemente, se pueden añadir, modificar o eliminar aquellos aspectos que creamos poco significativos, o incluso innecesarios para nuestros estudiantes. Es el docente quien debe determinar qué enseñar teniendo en cuenta las necesidades específicas de sus estudiantes. Asimismo, es necesario repetir que cada idea clave debe desglosarse y secuenciarse para su aprendizaje gradual en los diferentes niveles; para ello, es imprescindible consultar el PCIC.

## **5. Cómo enseñar las ideas clave**

Una vez que hayamos superado el periodo de formación y tengamos redactadas las ideas clave (así como la planificación en su conjunto), es el momento de reflexionar acerca de cuáles son los principios que guiarán la metodología. Ya apuntábamos hace un momento que nuestro interés principal es que los alumnos desarrollen por completo la competencia comunicativa. Para ello, será necesario establecer qué tipo de materiales se usarán en las sesiones; cuánto tiempo se le va a dedicar a cada una de estas ideas; cómo se plantearán en clase; cuándo consideramos que es conveniente introducir el tema; y qué necesidades presentan nuestros estudiantes. Desde nuestra perspectiva, este último es el más importante, ya que el alumno siempre debe ser el centro del aprendizaje y cualquier programación debe enfocarse hacia sus necesidades.

Los recursos didácticos que se deben utilizar en este caso pueden ser de dos tipos: por un lado, materiales reales que contengan algún elemento de interés para desarrollar el tema que estamos abordando en el aula; y, por el otro, materiales adaptados al nivel. Consideramos que siempre que sea posible es más adecuado tener en nuestra posesión recursos reales. No olvidemos que los estudiantes tienen como objetivo poder enfrentarse a situaciones cotidianas, por tanto, todos los documentos escritos que tendrán a su alcance, así como las conversaciones que mantendrán con la sociedad, serán reales, no ficticios. Es evidente que en los primeros niveles debemos presentar adaptaciones para evitar que los alumnos se frustren, pero aun así, en determinados momentos puede ser de gran utilidad mostrar materiales reales que puedan llegar a manejar con facilidad. Por ejemplo, si vamos a trabajar las ideas clave relacionadas con

el léxico coloquial, puede ser interesante presentarles un artículo periodístico en el que se encuentren coloquialismos, o visionar un programa de televisión en el cual las conversaciones que se produzcan contengan rasgos coloquiales. Los docentes serán quienes focalicen la atención hacia los elementos a estudiar. Asimismo, estamos introduciendo ambos géneros (el oral y el escrito) sin que el alumno perciba que este registro solo puede aparecer en las conversaciones.

Si utilizamos audios, es conveniente que los estudiantes tengan a su disposición las transcripciones (cuando sea necesario) para que puedan seguir con detalle las conversaciones, diálogos y demás muestras orales. De esta manera, podemos pedirles que marquen aquellos momentos en los que creen que se encuentra algún rasgo coloquial y, a posteriori, analizarlo conjuntamente en clase. Es una manera dinámica de reflexionar acerca de las características que presenta el español coloquial y diferenciarlo del estándar o el registro más formal. A través de los audios y/o vídeos podemos trabajar la entonación, la pronunciación enfática, la velocidad del habla, la relajación que se produce (pérdida o adición de sonidos) y los alargamientos fónicos. En este sentido, también trabajamos las ideas clave relacionadas con el nivel fonético y pragmático; aunque también pueden hacerse referencias a elementos morfosintácticos, como los enunciados inacabados y la alteración de los constituyentes.

Por lo que se refiere a los textos, no solamente debemos utilizar escritos extraídos de los periódicos; sino que también podemos encontrar elementos coloquiales en revistas dedicadas a la juventud (jerga juvenil), correos electrónicos, cartas, obras literarias (novelas y cuentos, entre otras) y en la publicidad escrita. Con ellos es posible destacar las características morfosintácticas o léxico-semánticas del español coloquial y, por tanto, estudiar las ideas clave relacionadas con cada uno de estos niveles.

Tal y como hemos especificado en apartados anteriores, el manual no debe ser el único material que guíe las clases. Sí es cierto que algunas de las actividades que podemos encontrar en ellos pueden ser de utilidad, pero consideramos que es importante que el profesor sea capaz de elaborar sus propios materiales, así como de seleccionar críticamente aquellos recursos que están disponibles en línea o que se pueden encontrar en la vida cotidiana. Sabemos que cada grupo de estudiantes es diferente, con necesidades totalmente distintas a otros y, por tanto, un manual no es suficiente para suplir todas las especificidades que presenta una clase en concreto. En general, las actividades que propongamos deben estar enfocadas a la acción y a la reflexión; sin embargo, tenemos que ir mezclando tareas de recepción (sobre todo A1-A2-B1) con

otras de producción (B1-B2-C1-C2). Asimismo, sería conveniente que la mayoría de ejercicios estuvieran contextualizados y con alguna finalidad real: escribir un correo electrónico a un amigo/a, mantener conversaciones con personas nativas, elaborar entre todos una felicitación de cumpleaños para un/a compañero/a de clase, etc. De todos modos, aunque debemos priorizarlo, el aula es como un laboratorio en el que se ponen en práctica los conocimientos adquiridos y no siempre es posible simular por completo la realidad. Con esto no queremos decir que no tengamos que realizar actividades de estructuración, puesto que en determinados momentos pueden ser de gran utilidad para fijar las formas aprendidas, pero no deben ser frecuentes, ya que la desmotivación puede aflorar entre nuestros estudiantes. En todo caso, es necesario evitar metodologías basadas en una enseñanza tradicional<sup>9</sup>. El registro coloquial no puede, de ningún modo, estudiarse de esta forma si queremos conseguir que los alumnos encuentren la significatividad de lo que se está estudiando.

## **6. Recursos**

En este último apartado, presentamos diferentes recursos que pueden ayudar al docente a desarrollar sus clases. Por un lado, nos detendremos a reflexionar sobre el uso que podemos hacer de los diccionarios didácticos y la utilidad que tienen para los estudiantes de ELE en cuanto al aprendizaje del español coloquial se refiere; y, por otro lado, mostraremos algunos enlaces que se encuentran en internet y que nos pueden servir de apoyo en las sesiones que dediquemos a este registro.

### **6.1. Los diccionarios didácticos de ELE**

Son numerosos los diccionarios didácticos que tenemos a nuestro alcance. En ellos podemos encontrar referencias que pueden ayudarnos a despejar las dudas que nos acechan cuando estamos aprendiendo una lengua extranjera, así como a aclararnos el uso que los nativos hacen de los vocablos; sin embargo, no es fácil hallar unanimidad en las marcas de uso, en las definiciones, en el corpus de palabras que se recogen y, en general, en la información que otorgan a cada una de las voces. Por este motivo, los docentes tienen que saber escoger adecuadamente la obra que utilizarán sus alumnos. Somos conscientes de que no siempre es posible tener en nuestro poder un diccionario

---

<sup>9</sup> Cuando hacemos referencia al aprendizaje tradicional estamos incluyendo metodologías basadas en lo mecánico, actividades descontextualizadas, el estudiante como sujeto pasivo y un aprendizaje memorístico. Es cierto que aún, en determinados cursos, se hallan metodologías de este tipo.

en papel, por tanto, vamos a tomar como referencia la versión en línea del *Diccionario Salamanca*, ya que, además, creemos que es un diccionario muy recomendable tanto para profesores como para estudiantes de ELE. En él se pueden encontrar referencias acerca del registro, información pragmática, varios ejemplos, etc. De todos modos, existen otros diccionarios en línea con acceso de pago u obras en papel que también incorporan información interesante para los alumnos, como el *Diccionario para la enseñanza de la lengua española (DIPELE)* de la Universidad de Alcalá de Henares.

Un estudiante de ELE puede utilizar el diccionario didáctico como un referente a la hora de conocer si un término se sitúa en un registro u otro. El problema lo encontramos cuando estas marcas de uso no son equivalentes en muchos casos en todas las obras lexicográficas. Por ejemplo, en el *Salamanca* se utilizan las marcas *afectado*, *administrativo*, *elevado*, *literario*, *restringido*, *rural*, *coloquial*, *jergal* y *vulgar*; mientras que en el *DIPELE* aparecen las de *formal*, *familiar*, *informal* y *vulgar*. Como podemos comprobar, la falta de unanimidad es presente, hasta incluso dentro del mismo diccionario<sup>10</sup>. Así pues, desde nuestro punto de vista, *informal* y *familiar* deberían sustituirse por *coloquial* en el *DIPELE* para evitar confusiones entre los usuarios de este diccionario.

Dejando de lado este problema de indefinición, estas obras son útiles para reforzar nuestras explicaciones acerca de los aspectos relacionados con el registro coloquial y la pragmática. En el *Salamanca* se explicita de manera clara esta información y, además, se incluyen ejemplos que pueden ayudar el uso que los nativos hacen de estas palabras. Por ejemplo, en el *Salamanca* (s.v. *buitre*), hallamos esta doble información: «2. Sustantivo masculino. Uso/registro: coloquial. Pragmática: peyorativo. Persona egoísta o que se aprovecha de lo ajeno con maña: *¡Qué buitre, Eva está siempre esperando que su hermano deje de usar algo para quedárselo! Ten cuidado de tu colega, que es un buitre*». Como puede observarse, además de especificar que pertenece al registro coloquial, también se utilizan marcas relacionadas con la pragmática: *afectivo*, *peyorativo*, *insulto*, *eufemismo* e *ironía*, etc.; mientras que en el *DIPELE* (s.v. *buitre*), aunque parecida, la información no coincide en su totalidad: «2. fam. desp. Persona que aprovecha cualquier situación para su propio beneficio, sin tener en cuenta a los demás: *el muy ~ se quedó con todo, a pesar de que no era solo suyo*». En este caso se utiliza *familiar* y *despectivo*, esta última como marca pragmática (*hum.*

---

<sup>10</sup> Véase García (2014) para más información al respecto.

*-humorístico-* es una de las etiquetas que hacen referencia a la pragmática, junto a *desp. -despectivo-*, en el *DIPELE*).

Teniendo en cuenta lo que acabamos de exponer, independientemente de la terminología usada en cada obra lexicográfica, consideramos que las marcas que se utilizan para especificar el registro y el uso pragmático, así como los ejemplos que se añaden al final de las entradas, proporcionan una visión completa de cómo utilizan los nativos este tipo de palabras en la vida cotidiana. Además, en el *DIPELE* podemos encontrar información relativa a la separación de sílabas y a la fonética: «bui·tre | buítre |», que son útiles cuando nos enfrentamos a palabras desconocidas (García, 2014).

En definitiva, el uso de obras lexicográficas especializadas en la enseñanza del español como lengua extranjera pueden ser útiles para consultas relacionadas con el registro en que se suele ubicar a un determinado vocablo y, además, para obtener más detalles acerca del uso que los hablantes hacen de ellos en determinados contextos.

## **6.2. Materiales en línea**

Como podremos comprobar a continuación, la cantidad de recursos que tenemos a nuestra disposición en la red es inmensa. En las siguientes páginas presentamos una selección de vínculos acompañados de una breve descripción acerca de su contenido. Hemos intentando recoger materiales que trabajen con muestras coloquiales de todas las zonas hispanohablantes, aunque cabe destacar que hemos hallado un mayor número de recursos pertenecientes al español coloquial europeo. Queremos advertir que no todos los enlaces que se presentan están destinados a trabajar con alumnos extranjeros, aunque la mayoría puede adaptarse (o puede ser útil para los docentes). Asimismo, recomendamos una página que contiene aproximadamente 300 vínculos con materiales diversos para la enseñanza de ELE, entre ellos, algunos relacionados con el registro coloquial: ([http://www.todoele.net/matpag/PagMateria\\_list.asp?PagMaterialesPage=1](http://www.todoele.net/matpag/PagMateria_list.asp?PagMaterialesPage=1)).

COLOQUIAL es una página web en la que el profesor o el estudiante pueden utilizar para practicar o realizar consultas acerca del español coloquial. Contiene un diccionario de coloquialismos, un corpus de conversaciones orales (en proceso de elaboración), recursos didácticos (actividades destinados a hablantes nativos) y un diccionario de gestos españoles con vídeos, fotografías y actividades para entender de qué manera utilizan la comunicación no verbal los hispanohablantes (<http://www.coloquial.es/>).

COLOQUIALMENTE pone a nuestra disposición un diccionario en el que se recoge

una gran cantidad de léxico coloquial con definiciones y ejemplos (<http://www.coloquialmente.com/>).

ASÍ HABLAMOS también es un diccionario en línea con léxico propio del español coloquial de América. En él podemos seleccionar el país y buscar el significado de la palabra que deseamos. De manera automática nos muestra algunos sinónimos del vocablo consultado (<http://www.asihablamos.com/>).

JERGAS DE HABLA HISPANA es otro recurso lexicográfico que podemos hallar en internet. De la misma manera que el anterior, en esta web podemos seleccionar el país y escribir la palabra que deseamos buscar (<http://www.jergasdehablahispana.org/>).

PROFE DE ELE es una página que contiene distintos recursos, pero nosotros haremos referencia a uno de ellos. El enlace que mostramos a continuación nos abre una presentación con varias locuciones coloquiales y sus significados. También se incluye la traducción de estas a otros idiomas (<http://www.profedeele.es/2013/05/expresiones-coloquiales-en-espanol.html>).

FÓRMULA TV es un portal en el que se recoge la mayoría de las series y programas de televisión de España. Puede ser un recurso útil si queremos seleccionar algún vídeo que sirva como muestra del español coloquial oral, ya que existe una gran variedad de programas que utilizan este registro (<http://www.formulatv.com/>).

VÍDEO ELE también contiene una gran cantidad de vídeos, esta vez adaptados al estudiante de español como lengua extranjera, en los que podemos hallar algunos rasgos coloquiales; aunque la finalidad concreta de cada uno de ellos no es la enseñanza del español coloquial, sino otros aspectos de la lengua (<http://www.videoele.com/>).

EDELSA es una editorial reconocida por los manuales que tiene disponibles en el mercado. En su página web (zona de estudiantes y sala de profesores) se encuentran audios y transcripciones de libre acceso que son útiles para la enseñanza de este registro. Además, también encontramos otros recursos (<http://www.edelsa.es/>).

RUTA ELE nos permite descargar varios documentos con actividades enfocadas directamente al español coloquial para los distintos niveles: A2-C1 (<http://www.rutaele.es/comecocos-5/registro-coloquial/>).

EDUCAR CHILE es una página web en la que hallamos una actividad sencilla relacionada con los diferentes registros (se incluye el coloquial). Como su nombre indica, se centra en el español de Chile (<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=200636>).

EDUCASTUR presenta diferentes temas relacionados con la enseñanza de la lengua



española. Uno de ellos está destinado a trabajar el registro coloquial, entre otros, e incluye algunas actividades que pueden servir de orientación a los profesores de ELE (<http://web.educastur.princast.es/proyectos/formadultos/unidades/lengua4/indice.html>).

MATERIALES DE LENGUA contiene numerosos recursos sobre diferentes temas relacionados con la lengua y, también, con la literatura. Entre ellos podemos encontrar explicaciones y actividades relacionadas con la comunicación no verbal y el registro coloquial, entre otros ([http://www.materialesdelengua.org/LENGUA/index\\_lengua.htm](http://www.materialesdelengua.org/LENGUA/index_lengua.htm)).

## 7. Conclusiones

Después de haber desarrollado esta investigación, debemos insistir en que la enseñanza del español coloquial debe estar presente en todos los cursos de ELE. En mayor o menor medida, de una manera u otra, el estudio de este registro debe tener un espacio importante en las planificaciones de los docentes; sin embargo, teniendo en cuenta los objetivos de cada programa, deberá tratarse con un grado de profundidad distinto. Los manuales de ELE, aunque suelen recoger muestras con algunos rasgos coloquiales, deben mejorar el tratamiento que hacen de este registro, sobre todo en los textos y actividades que se incluyen. De todos modos, confiamos en la capacidad que posee el profesorado para elaborar sus propias unidades didácticas teniendo en cuenta las necesidades del grupo de alumnos que dirige. Además, en internet se pueden hallar recursos que facilitan el aprendizaje, tal como hemos aportado en el apartado 6 de esta investigación.

Consideramos que la enseñanza del registro coloquial debe pasar, primero, por la selección de las ideas clave. Sobre todo, no debemos perder de vista las indicaciones que podemos encontrar en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* y en el *Marco común europeo de referencia*. A partir de estos documentos y las ideas principales es más sencillo ubicar en cada nivel lo que el alumno debe aprender en cuanto al registro coloquial se refiere. Es cierto que debemos empezar a profundizar en él a partir del B2, pero también consideramos necesario no evitarlo al máximo en los niveles iniciales, ya que, quizás, los estudiantes tienen un interés especial en aprenderlo por el contexto en que se encuentran (inmersión lingüística o no).

El diccionario didáctico puede ser una buena herramienta para consultas relacionadas con el uso que los hablantes nativos hacen del léxico coloquial. A través de la información pragmática, las marcas de uso y los ejemplos que ponen a nuestra

disposición estas obras, los aprendices pueden solventar dudas respecto al contexto en que se utilizan las palabras. No obstante, como hemos podido comprobar, tanto las obras lexicográficas con fines didácticos, como los manuales de ELE, tienen serios problemas a la hora de definir qué es *coloquial* y las diferencias que se le atribuyen con respecto a otros términos como *familiar* o *informal*. En definitiva, que el aprendizaje del español coloquial por parte de los estudiantes sea significativo está en nuestras manos; así pues, adelante.

## 8. Bibliografía

- ALVAR, Manuel (dir.) (2000): *Diccionario para la enseñanza de la lengua española (DIPELE)*, 2ª ed. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares. Spes Editorial-Colección VOX.
- BRIZ, Antonio (2002): «El léxico coloquial en la conversación», *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 31 (El léxico), pp. 10-21.
- BRIZ, Antonio (2010): «El español coloquial: situación y uso» *Cuadernos de lengua española*, 38, 6ª ed. Madrid: Arco Libros.
- CANO, Rafael (2002): «El español coloquial: enfoques y perspectivas de análisis». En Mª T. Echenique y Juan P. Sánchez (coord.), *Actas del V Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*. Madrid: Gredos, pp. 279-284.
- CASTELLANO, Ángela (2008): «El registro coloquial en la enseñanza de la lengua materna» *El Guiniguada*, 17. Las Palmas de Gran Canaria, pp. 31-43.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid. Ministerio de Educación, cultura y deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional y Grupo Anaya. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm)
- CUNDÍN, Margarita (2001-2002): «La norma lingüística del español y los conceptos *coloquial* y *vulgar* en los diccionarios de uso». *Revista de Lexicografía*, 8, pp. 43-102.
- GARCÍA, Joseph (2014): *El tratamiento de los coloquialismos en los diccionarios didácticos: análisis lexicográfico, lexicológico y pragmático*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2072/247425>
- GARRIDO, Mª del Camino (2000): «¿Qué español coloquial enseñar en las clases de ELE?», *Actas XI ASELE*, pp. 365-377.
- GARRIDO, Mª del Camino (2006): «Procedimientos para la cortesía en la conversación coloquial en español», *Cultura, lenguaje y representación*. En *Revista de estudios culturales de la Universidad Jaume I*. pp. 57-71.
- GARRIGA ESCRIBANO, Cecilio (2008): «El registro coloquial en los diccionarios de la Real Academia Española». En A. Nomdedéu y E. Sánchez (eds.), *Perspectivas de la lexicografía del español en el siglo XXI* (Napoli: II Torcoliere), pp. 13-37.
- GUTIÉRREZ, Juan. (dir.), (1996): *Diccionario Salamanca de la lengua española*, Madrid: Santillana-Universidad de Salamanca. <http://fenix.cnice.mec.es/diccionario/>

- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva, 3vol.  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)
- LÓPEZ, Araceli (2007): «El concepto de *español coloquial*. Vacilación terminológica e indefinición del objeto de estudio», *Oralia*, 10, pp. 161-192.
- NARBONA, Antonio (2002): «El español coloquial: enfoques y perspectivas de análisis». En M<sup>a</sup> T. Echenique y Juan P. Sánchez (coord.), *Actas del V Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*. Madrid: Gredos, pp. 293-296.
- PORROCHE, Margarita (1988): «La variedad coloquial como objeto de estudio en las clases de español como lengua extranjera», *Actas I ASELE*, pp. 255-264.
- VIGARA, Ana M<sup>a</sup> (2005): *Morfosintaxis del español coloquial*. 2<sup>a</sup> ed. Madrid: Gredos.

## “Mi vida loca”: ejemplo de explotación didáctica y reflexiones en torno a su integración en ELE

**Du-Lu Hsiao**  
**Universidad Nacional de Taiwán**  
**Mila Vieco**  
**Instituto Cervantes de Manila**

*Du-Lu Hsiao es profesor de español como lengua extranjera (ELE) en la Universidad Nacional de Taiwán. En la actualidad está realizando su tesis doctoral por la Universidad de Barcelona y su línea de investigación se centra en el uso de los podcast. Mila Vieco es profesora del Instituto Cervantes de Manila. Es licenciada en Filología Alemana por la Universidad Complutense de Madrid, Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Sus líneas de investigación se centran en la integración de las tecnologías (blogs, vídeos, podcast, MP3) en la enseñanza de lenguas.*

### **Resumen**

El uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua presenta, desde hace varios años, una importante fuente de input y output para el proceso de aprendizaje de la lengua meta (Abdous, Camarena & Facer, 2009). Este artículo describe un acercamiento al desarrollo alternativo de los vídeos de *Mi vida loca* de la cadena *BBC* como una muestra de explotación para el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE). Se describe en él una experiencia didáctica integrando podcast y vídeos, asimismo se presentan las reflexiones de los participantes del potencial que tienen estas herramientas digitales para el proceso de aprendizaje / enseñanza de ELE. Finalmente se dan algunas sugerencias para su explotación con fines didácticos.

### **Abstract**

The increasing availability of the Information and Communications Technology (ICT) in the language learning and teaching has shown these last years an important source of input and output for learning the target language (Abdous, Camarena & Facer, 2009). This paper describes an alternative approach to make

use of *Mi vida loca* videos from the BBC in the process of learning Spanish as a foreign language (ELE). We begin describing the learning experience by integrating podcasts and videos, and likewise, we suggest ways to use it in teaching. Finally, we present our considerations on the potentials of these web 2.0 applications in the process of learning / teaching Spanish as a Foreign Language.

### **Palabras clave**

Actividades didácticas, ELAO, podcast, TIC, medios audiovisuales

### **Keywords**

Learning activities, CALL, podcast, ICT, audiovisual media

## **ARTÍCULO**

### **1. Contextualización**

Hay tres características de los podcast<sup>1</sup> y vídeos que facilitan el aprendizaje de los estudiantes: la flexibilidad que ofrecen al poderlos escuchar en cualquier parte con sus dispositivos móviles (ipods, móviles, tabletas); la diversidad de temas al tiempo que amplían el vocabulario muestran también la cultura y un cierto sentido de libertad en el aprendizaje al crear sus propios podcast y vídeos con los compañeros (Abdous, Camarena & Facer 2009; Stanley, 2006). El uso de los podcast en el ámbito educativo para el aprendizaje de otras lenguas como el inglés, viene siendo parte fundamental desde hace ya varios años. La *BBC*<sup>2</sup> distribuye en su página web desde agosto de 2006 diferentes tipos de podcast y vídeos para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Son también muy conocidos los sitios de la *CNN*<sup>3</sup> y *the Guardian Unlimited*<sup>4</sup> que permiten descargarse sus podcast y vídeos a los usuarios de manera gratuita.

Estudios de la Open University del Reino Unido llevados a cabo por Durbridge (1984) ya identificaban el audio como uno de los instrumentos llenos de ventajas para el aprendizaje de lenguas. Esta autora relataba que a los estudiantes les gusta aprender con audios porque: les da mucha satisfacción comprender la

---

<sup>1</sup> El uso de la palabra podcast en español es invariable en plural. Ver más en:

<http://www.fundeu.es/consulta/podcast-2566/>

<sup>2</sup> <http://www.bbc.co.uk/podcasts>

<sup>3</sup> <http://edition.cnn.com/services/podcasting/>

<sup>4</sup> <http://www.theguardian.com/education/>

lengua hablada y les parece interesante escuchar discusiones y opiniones de expertos en determinados temas (deportes, salud, sentimientos, etc.). En nuestros días asistimos a un ‘renacimiento’ de la utilización de los audios como material de aprendizaje debido al extendido uso de los reproductores de audio y de Internet, junto con el software adecuado (Schlosser & Burmeister, 2006). El uso del audio y el vídeo en el contexto académico ha sido utilizado desde siempre, siendo considerado un poderoso estímulo para la imaginación “*audio can also be a powerful stimulus to the imagination*”<sup>5</sup> (Scottish Council for Educational Technology, 1994, en Lee, Mark, Chan & Sturt, 2007: 95). Chinnery (2006) señala ya que el uso de podcast ha traído una auténtica experiencia cultural a los estudiantes de lenguas extranjeras. En la sociedad actual, la tecnología evoluciona a un ritmo acelerado. La mayoría de los jóvenes están mejor preparados tecnológicamente que sus profesores. Muchos de ellos han nacido en plena era digital. Su vida transcurre entre ordenadores, videoconsolas, teléfonos móviles con aplicaciones, mensajería instantánea, juegos online, redes sociales y correo electrónico. Estos usuarios navegan con rapidez por Internet y se comunican mediante las redes sociales compartiendo fotos, vídeos, canciones y experiencias con sus amigos. Los podcast forman parte, poco a poco, del aprendizaje de lenguas. El uso de dichas tecnologías ha revolucionado el aprendizaje y la enseñanza en nuestras clases (Selwyn, 2007). Aprender una lengua con las nuevas herramientas móviles ofrece a los profesores un medio nuevo para diseñar actividades de aprendizaje y recursos para que los estudiantes aprendan de forma diferente (Kukulska-Hulme, Traxler & Pettit, 2007). Nuestros alumnos se desenvuelven bien con las herramientas multimedia y dichos materiales gustan mucho más que las actividades tradicionales en papel impreso puesto que fomentan la interacción personal “*As graphics, sound files, and video become common in online texts, multiple means of communications enable personal arguments*”<sup>6</sup> (Nelson, 2006: 66).

---

<sup>5</sup> La exposición de los materiales auditivos también puede ser un estímulo potencial para activar la imaginación de los estudiantes (la traducción es nuestra).

<sup>6</sup> Al igual que los estímulos gráficos, los estímulos audiovisuales disponibles se han extendido por Internet, lo que favorece la comunicación entre los usuarios de manera novedosa (la traducción es nuestra).

El podcasting<sup>7</sup> se inició en 2001 y se empezó a popularizar en 2004. La propia naturaleza del medio supone un elemento motivador en la relación del alumno con el medio. Los podcast son relativamente fáciles de diseñar y producir técnicamente, ya que nuestros estudiantes pertenecen a las primeras generaciones que han crecido con esta nueva tecnología. Han pasado su vida rodeados de ordenadores, videojuegos, reproductores digitales de música, videocámaras, teléfonos móviles inteligentes y otros juguetes de la era digital (Stanley, 2006).

Este mismo autor menciona tres tipos de podcast en la enseñanza de lenguas. Podcast auténtico: es un recurso valioso de audio para estudiantes en niveles avanzados; normalmente está grabado por hablantes nativos del idioma y no ha sido creado con fines educativos. Podcast del profesor: es elaborado por el docente para sus propios estudiantes; el profesor produce material para la comprensión oral o revisión de tópicos de la clase. Podcast del estudiante: es creado por los propios estudiantes con la ayuda del docente y tiene el propósito de desarrollar las cuatro destrezas. Lee, McLoughlin & Chan (2006) describen cómo se puede promover la colaboración entre los estudiantes como productores, lo que a la vez estimula la creación del conocimiento de manera individual o colectiva, factores relevantes para el aprendizaje de lenguas. Otras investigaciones llevadas a cabo por Abdous, Camarena & Facer (2009) muestran cómo el uso del podcast contribuye a la adquisición de una lengua extranjera, particularmente de las habilidades de comprensión auditiva y expresión oral. Concluyen que uno de los mayores potenciales del podcasting es que los materiales son de fácil acceso y se distribuyen en un formato conveniente, portátil y simple de usar. Mediante este medio, se puede controlar el ritmo al que accede a la información, usando el botón de pausa, por ejemplo. Además las descargas se obtienen de forma gratuita. Los episodios cortos tienen más interés para los estudiantes que los largos porque requieren menos tiempo para descargarlos y para escucharlos, sobre todo para los estudiantes que trabajan y estudian al mismo tiempo y solo disponen del tiempo en el transporte para revisar sus tareas, como es el caso de muchos de nuestros estudiantes.

---

<sup>7</sup> Trataremos este término del inglés como un sustantivo.

Los podcast no solo sirven como recurso para la comprensión oral del idioma, sino que también pueden ser usados para promover el desarrollo de las habilidades de expresión oral pues, entre sus actividades, los alumnos pueden planificar, diseñar y producir sus propios espacios virtuales en la lengua meta (entrevistas, diálogos, monólogos, cuentos, comentarios, etc...). La literatura reciente sobre el aprendizaje con dispositivos móviles usando podcast y vídeos muestra un alto grado de satisfacción por parte de los estudiantes. Sefton-Green (2004:18) señala que el aprendizaje con dichas tecnologías ocurre tanto dentro del contexto formal (universidad) como informal (entre los amigos) “*considers the setting in which learning takes place as a continuum from a formal setting, such as a university, to social structures such a friendship group. Learning takes place throughout this continuum*”<sup>8</sup>.

## 2. Objetivos

El objetivo general de esta experiencia didáctica es explotar de forma alternativa los vídeos de *Mi vida loca*<sup>9</sup> y plasmar las reflexiones de los participantes en torno a su integración en clase de ELE. Para ello, establecemos los siguientes objetivos específicos. El primero aborda **las habilidades comunicativas de los estudiantes fuera del contexto formal de aprendizaje**. Con este objetivo se pretende dar una continuidad a la práctica de las destrezas lingüísticas, ya que los estudiantes se encuentran en un contexto de no inmersión lingüística. El segundo intenta **sacar provecho del potencial que tienen las herramientas digitales** (podcast y vídeos) como material alternativo para dinamizar el proceso de aprendizaje de ELE. Se pretende, de esta forma, ofrecer una opcionalidad para las distintas formas de aprendizaje que encontramos en nuestro contexto. El tercero **aborda las estrategias de aprendizaje mediante el trabajo colaborativo con las herramientas digitales**. Aquí se intenta que los estudiantes puedan desarrollar aquellas estrategias que implican trabajar en grupo. Finalmente, **dotarles con estrategias culturales para presentar algo familiar con la lengua meta**. Se pretende proveerles de un medio para contar la información cultural sobre su país pero en español.

---

<sup>8</sup> El aprendizaje es una línea continua que tiene lugar tanto en contextos formales, como las universidades como en contextos informales, mediante las interacciones sociales (digitales) entre grupos de amigos (la traducción es nuestra).

<sup>9</sup> <http://www.bbc.co.uk/languages/spanish/mividaloca/>



### **3. Metodología**

#### **3.1. Instrumentos**

En el desarrollo de este proyecto hemos observado el aprendizaje de los estudiantes de ELE mediante la administración de diarios de aprendizaje y cuestionarios<sup>10</sup>. Los alumnos realizan las entradas en sus diarios de clase con sus impresiones / opiniones cada vez que terminan un podcast. En dichos diarios escriben sobre las dificultades que han encontrado y hacen una pequeña reflexión sobre lo que han aprendido realizando los podcast y los vídeos. En cuanto al cuestionario, se administra para recoger datos sobre su experiencia en este proyecto con los podcast y vídeos.

#### **3.2. Participantes**

Los participantes de este proyecto son todos alumnos (N= 40) del Instituto Cervantes de Manila en Filipinas, que aprenden español en un curso de treinta horas de clase. El perfil de los estudiantes que participaron en este proyecto fue muy variado. Se trabajó con un grupo de B2 y otro de C1. Pertenecen a diferentes ámbitos profesionales: enfermeras, amas de casa, empleados de empresas americanas de servicios de atención al cliente que trabajan por las noches, estudiantes universitarios, empleados de banca y un piloto. La edad de los estudiantes va desde los 25 a los 49 años. Todos tuvieron una clase de tres horas una vez por semana durante diez sábados seguidos.

#### **3.3. Material digital**

Las principales herramientas digitales que se emplean en este proyecto son los podcast y los vídeos. No obstante, para la creación de dichas herramientas se recurre al programa de edición de audio *Audacity* y para la edición de vídeos al programa *Windows Movie Maker*, instalados en los ordenadores, tabletas y móviles con acceso a Internet de los estudiantes. Las plataformas digitales para albergar los contenidos digitales son Podomatic<sup>11</sup> y Facebook<sup>12</sup> respectivamente.

---

<sup>10</sup>Ver más en anexo.

<sup>11</sup><http://www.podomatic.com/playlist/milavieco7295/1020011>

<sup>12</sup>[https://www.facebook.com/pages/Filipinas-en-Espa%C3%B1ol/507939712642057?ref=aymt\\_homepage\\_panel](https://www.facebook.com/pages/Filipinas-en-Espa%C3%B1ol/507939712642057?ref=aymt_homepage_panel)

### 3.4. Procedimiento

El programa de la BBC *Mi Vida Loca* consta de 21 episodios de aproximadamente 10 minutos cada uno. Se trata de unos vídeos interactivos con una pequeña aventura llena de intriga y misterio en Madrid. Se van tratando diferentes estructuras gramaticales y vocabulario para expresarse cuando se viaja a España por primera vez, desde el nivel de español más elemental. Algunas de las funciones aprendidas con los vídeos son ‘saludos y presentación personal’, ‘pedir en una cafetería’, ‘pedir ayuda para encontrar direcciones’, ‘aprender a leer los carteles del metro para orientarse’, ‘deletrear nombres’, ‘pedir tapas en un bar’, ‘pedir la cuenta’, ‘comprar un regalo’ etc. Estos vídeos se complementan con una sección (guión / transcripción) que se puede imprimir donde se revisa la gramática con más detalle y se practica con más actividades.

Cada sábado vemos un episodio y revisamos el vocabulario y la gramática que aparece en cada uno. Después, en grupos, los estudiantes escriben el guión en forma dialogada del episodio de podcast para que el profesor lo revise. Una vez corregido, lo practican hasta memorizarlo y graban el podcast con la aplicación *Audacity* incluyendo la música<sup>13</sup> de entrada y final del podcast. Para la creación de los vídeos se sigue el mismo guión memorizado. Los estudiantes quedan en sus días libres para grabarlos en diferentes partes de la ciudad: en el metro de Manila, en restaurantes para pedir comida y en cafeterías tradicionales para pedir café y dulces típicos filipinos. Los podcast creados se alojan en una cuenta de la plataforma digital Podomatic y los vídeos en una página de Facebook llamada *Filipinas en español*. Una vez cargados todos los podcast y vídeos, se procede a darles publicidad publicándolos en sus perfiles de Facebook, así como en diferentes grupos de *Españoles en Filipinas* para ayudar a desenvolverse a los muchos españoles que han llegado a Filipinas durante estos últimos meses a trabajar.

### 4. Resultados

Examinamos y agrupamos los resultados en función de las distintas categorías que han reflejado los participantes tal cual. Asimismo, analizamos los

---

<sup>13</sup>La música se ha descargado desde una plataforma legal de música libre (<http://www.jamendo.com>)

comentarios en los diarios de aprendizaje / cuestionario. Las respuestas que hemos recibido se pueden clasificar en:

#### **4.1. Actividades lúdicas**

Los estudiantes perciben la utilidad de este tipo de material y lo califican de: ‘divertido’, ‘informativo’, ‘mejor que las clases ordinarias’ y muestran su entusiasmo por el buen rato que han pasado con sus compañeros grabando los podcast y filmando los vídeos:

*“La verdad es que disfruté la experiencia porque hicimos todo: el guión, la grabación y cosas técnicas y, sobre todo, éramos los actores en el vídeo”*

*“me gusta la parte de grabación, muy divertido!! esa tarea nos deja desarrollar nuestro capaz de hablar y aumenta el conocimiento de las cosas relacionadas de español”*

*“lo que más me ha gustado es grabar el vídeo fuera de la clase, en la calle, interactuando con extranjeros que pensando que somos locos”*

Durante el proceso de grabación los participantes mostraban su entusiasmo y su buena disposición para realizar tanto los podcast como los vídeos de la mejor manera posible, puesto que iban a ser compartidos con sus amigos de las redes sociales. Gran parte de su motivación viene del hecho de salir del contexto del aula (formal) y grabar en los escenarios que ellos frecuentan a diario - restaurantes, estación de metro, etc...- (informal) practicando así aquellas destrezas adquiridas en clase y dando continuidad a su aprendizaje tradicional más allá de las cuatro paredes pues, como ya indicaba Sefton-Green (2004), el aprendizaje se produce en una línea continua desde el contexto formal al informal.

#### **4.2. Autenticidad del material**

Los cuestionarios y los diarios de aprendizaje muestran que los estudiantes consideran este proyecto muy significativo en su proceso de aprendizaje del español y, sobre todo, les motiva; exponerlos a ese material real contribuye a acelerar su proceso de adquisición por el input recibido:

*“me gustaba la idea de que pueda ser famoso gracias a los videos ja ja ja :) y también me gusta la idea real de que podríamos ayudar otra gente evitar dificultades aquí en Filipinas”*

*“me ha gustado relacionarme con mis compañeros de clase y enseñar a los españoles cómo somos los filipinos en nuestra vida, cómo tomamos el metro y qué comida pedimos en los restaurantes locales. No hay que ir a España para realizar la cultura”*

*“me gustan las situaciones de Mi Vida Loca porque haciendo nuestros vídeos y podcast se parece cuando y como puedo usar español prácticamente”*

Tench (1981: 86) ya decía que una significativa exposición de la lengua meta *“help learners to practice the pronunciation and increase their ability to comprehend and express ideas”*<sup>14</sup>. El hecho de exponerles a situaciones reales cotidianas viendo los vídeos de *Mi vida loca* les dota de recursos auténticos de la lengua en el contexto de su vida diaria. De esa manera, a la hora de producir sus podcast y vídeos, dotamos a los estudiantes con el factor de familiaridad y, sobre todo, se identifican con las cuestiones culturales tan importantes en el aprendizaje de una lengua extranjera, como señalaban Chinnery (2006) y Nelson (2006).

### **4.3. Actitud hacia su proceso de aprendizaje**

La gran mayoría de los estudiantes reflejan una actitud positiva en los diarios, sin ‘miedo ni estrés’ pues, tanto al grabar los podcast como al filmar los vídeos, se sienten cómodos sin miedo a equivocarse al contar sus diálogos:

*“I like the experience creating videos and podcast and writing script in Spanish, with my compañeros I feel so relax and we learn together”*<sup>15</sup>,

*“Me ha gustado la idea que accioné como un turista, muy relajante”,*

*“me gustan mucho los tiempos cuando compartimos nuestras ideas para tener un gran vídeo y para grabar un magnífico podcast”,*

Gran parte de la motivación percibida en la producción de los podcast y vídeos se debe a que los estudiantes se encuentran cómodos con sus compañeros y no

---

<sup>14</sup> Ayuda a los aprendices a practicar la pronunciación, y a mejorar sus habilidades en la comprensión del mensaje y en la expresión oral de ideas (la traducción es nuestra).

<sup>15</sup> Me gusta la experiencia en la creación de los guiones en español para los vídeos y los podcast con mis compañeros. Trabajar y aprender juntos me hace sentir relajado (la traducción es nuestra).

tienen reparos en cometer errores. Dichos errores subsanados por los propios compañeros sin la presencia del profesor contribuyen a la mejora de su aprendizaje, algo fundamental si se tiene en cuenta el enfoque comunicativo como en nuestro caso, y a sentirse motivados pues, como mencionaba Durbridge (1984), esta actitud positiva contribuye y favorece la motivación en su proceso de aprendizaje, ayudándoles a ganar más confianza en sí mismos pese a los errores que puedan cometer.

#### **4.4. Aprendizaje colaborativo**

Todos colaboran en la realización del proyecto; los estudiantes que tienen más tiempo libre son los que se encargan del diseño y la producción tanto de los podcast como de los vídeos. Se ayudan unos a otros y se corrigen de forma colaborativa:

*“My groupmates and I had an interesting discussion about the concept y our videos. It was a collaborative effort. The shooting of the second video was so fun because we did it on location, in a restaurant called Gayuma ni Maria. The owner was kind enough to let us use the premises. The bloopers were so fun!”<sup>16</sup>*

*“I like the experience of shooting the video since we were forced to think and relate our daily life in Spanish. Further, we were able to translate into Spanish some of the more common words that we use, helping each other as a group”<sup>17</sup>*

En este contexto cultural de aprendizaje, donde la vida social es tan importante, destaca el hecho de la buena predisposición de colaborar entre los compañeros. Aunque en algunas ocasiones se observa la falta de tiempo / organización / cooperación, en líneas generales hemos visto, por una parte, que el aprendizaje colaborativo motiva a aquellos estudiantes que tienen menos tiempo, puesto que se ven compensados con la ayuda del resto de los compañeros. Por otra parte, vemos un reciclaje de contenidos por parte de los compañeros que ofrecen

---

<sup>16</sup> Nos reunimos con mis compañeros de clase para trabajar de manera colaborativa y discutir el contenido de los vídeos. La grabación del segundo vídeo estuvo genial, porque grabamos la escena en un restaurante que se llama *Gayuma ni Maria*. El dueño del restaurante nos dio permiso y las tomas falsas fueron divertidísimas (la traducción es nuestra).

<sup>17</sup> Me ha gustado mucho la experiencia de grabar el vídeo, puesto que, de alguna manera, nos obliga a pensar y a describir nuestra rutina diaria en el idioma español. Además, nos ayudamos mutuamente en la traducción de algunas palabras de uso frecuente al español (la traducción es nuestra).

ayuda, puesto que activan lo que han aprendido previamente en clase. En este sentido, Lee et al. (2006) indicaban que el proceso colaborativo estimula lo aprendido de manera individual.

#### **4.5. Cuestiones técnicas**

Hay algunos estudiantes que comentan su inexperiencia grabando podcast y vídeos con las aplicaciones *Audacity* y *Movie Maker*. A pesar de usar a diario sus tabletas y móviles de última generación, no se encuentran cómodos con la parte técnica de grabación y edición.

*“Tenía dificultades en editando el video. Fue un poco difícil que arreglar nuestros tiempos”*

*“creo que lo más difícil es guardar los vídeos y se convierten en un archivo, es que los vídeos pesan mucho y por eso necesitamos guardarlos a través de aplicaciones”.*

Por suerte, había también participantes a los que les gustaba la parte técnica y que disfrutaban con el proceso:

*“Mientras montábamos las escenas de nuestros vídeos y grabábamos los podcast, me di cuenta que había más fluidez y más confianza cuando hablando sobre el proyecto. Me gustó editar el vídeo y dirigir las acciones de mis compañeros. Los podcast también me dio feliz pues ayudé mis compañeros con las técnicas y luego me gusta escuchar y escuchar todos los podcast”*

Las dificultades técnicas que encuentran la mayoría de los estudiantes, según se observa en los cuestionarios y diarios, se ven subsanadas con la ayuda de los compañeros que manejan mejor los aspectos técnicos. Asimismo, el hecho de encontrar dificultades en las cuestiones técnicas nos sugiere que, a pesar de que la mayoría de los estudiantes están dotados con las últimas tecnologías (móviles, tabletas), no dominan dichas aplicaciones para la construcción de los podcast y vídeos.

#### **4.6. Factor tiempo**

Los comentarios en el primer diario de clase sobre la falta de tiempo para quedar fuera de clase y grabar los vídeos vienen, sobre todo, de los estudiantes que trabajan en las empresas de servicios de atención al cliente porque trabajan de

noche y normalmente duermen de día.

*“It’s very hard to do the video as a group because our schedules don’t meet. Some of us work during the night and sleep during the day”<sup>18</sup>*

*“no tengo mucho tiempo para memorizar y grabar, pero el resultado es muy bueno tras el esfuerzo de no dormir”*

*“la producción de vídeos toma mucho tiempo, como consecuencia me duermo más tarde lo que es mal a mi salud ay ay”*

A pesar de la falta de tiempo fuera de clase para la gran mayoría de los participantes que trabajan y estudian al mismo tiempo, todos se muestran satisfechos con el resultado de su producción. Para la grabación de los podcast y vídeos, tienen que quedar para ensayar en distintas partes de la ciudad y eso supone que tienen que organizarse y establecer un horario que a veces no se llega a cumplir.

#### **4.7. Podcast Vs Vídeos**

Los participantes de este proyecto valoran como más fácil la producción de podcast en sus cuestionarios porque los vídeos requieren más tiempo para ensayar y grabar:

*“prefiero podcast es fácil porque solo memorizar y grabar en la red, entonces me gusta usar podcast para aprender y mejorar mi estudio del idioma porque vídeos necesito mucho tiempo y venir al sitio para grabar con mis compañeros”.*

Pero, curiosamente, los vídeos que han creado son de mayor calidad, memorizando todo el guión y hablando con naturalidad a la cámara, mientras que en los podcast se nota que hay gente que está leyendo su parte, como cuentan algunos participantes en sus diarios:

*“lo que pasa es que me parece que mis compañeros no mejoramos la fluidez oral porque leen el guión durante de la grabación; solo leen, no hablan con fluidez”*

La parte de visionado de vídeos de los compañeros les ha gustado más que escuchar los podcast. Se han divertido mucho viendo actuar a sus compañeros en

---

<sup>18</sup> Ha sido un desafío grabar los vídeos en grupo debido al horario laboral de cada uno de los miembros. Algunos compañeros trabajan de noche y duermen de día (la traducción es nuestra).

los vídeos, como reflejan en sus diarios:

*“Ver los vídeos es muy útiles porque podemos imaginar cómo los gestos y como pronunciamos perfectamente las palabras. Podcast es bien porque podemos aprender cuando caminamos a casa o en el metro y el las pausas del trabajo y es gracioso escuchar mis compañeros en podcast”*

Se observa que los estudiantes valoran más favorablemente el hecho de memorizar para la creación del vídeo, mientras que no se esfuerzan tanto en memorizar todo cuando se trata de producir el podcast. En comparación con los podcast, hemos observado que la calidad de los vídeos es siempre más consistente que dichos archivos de audio. Este hecho puede deberse al efecto Hawthorne, donde los participantes modifican su conducta a sabiendas que están siendo observados mediante una cámara.

## **5. A modo de conclusión**

Con este proyecto se ha pretendido dar una continuidad a la práctica de las destrezas lingüísticas (Sefton-Green, 2004). Las destrezas mejor valoradas por los participantes desde una perspectiva subjetiva en los cuestionarios son escuchar y hablar, datos similares a los de Abdous et al. (2009). Escuchar e interactuar oralmente mediante los podcast y vídeos también fueron las destrezas más desarrolladas por los participantes fuera de clase. Este hecho podría deberse a la naturaleza de dichas herramientas digitales, que principalmente están pensadas para la audición y el visionado.

Otro de los objetivos es sacar provecho de los podcast y vídeos como material alternativo al de la clase tradicional. De esta forma pretendíamos dinamizar la clase y salir del esquema tradicional de libros-fotocopias-profesor, sacando provecho de las tecnologías. Según se ha podido ver en los cuestionarios, la gran mayoría de los estudiantes se han divertido y se han involucrado activamente. Los estudiantes, creando sus propios podcast y vídeos, se divierten y aprenden estimulados por su interés en el tema. Aprender español escuchando sus dispositivos móviles les da a los estudiantes un sentido de aprendizaje informal muy atractivo por lo novedoso.



Nuestro tercer objetivo es ayudarles a desarrollar estrategias de aprendizaje colaborativo. Hemos visto que colaborar no es fácil por la organización con sus trabajos. Aquí hay que tener en cuenta que el perfil de los participantes es de personas que trabajan y estudian al mismo tiempo. Por tanto, colaborar entre ellos es difícil por las limitaciones de horarios. El aprendizaje colaborativo ha sido algo nuevo para ellos, pues van aportando sus ideas para lograr que tanto los podcast como los vídeos salgan lo mejor posible, ya que van a ser compartidos con sus amigos de las redes sociales. Lo perciben como una mezcla de entretenimiento y reciclaje de los contenidos aprendidos. Esto es debido a que antes solo utilizaban sus dispositivos móviles para su tiempo libre de descanso y no para estudiar. La producción de sus podcast y vídeos les ha hecho reflexionar sobre algo familiar, al tener que escribir el guión para desenvolverse en las actividades cotidianas de su propio país en español.

Las dificultades encontradas se refieren a cuestiones técnicas y a la falta de tiempo. En cuanto a las cuestiones técnicas, encontramos que muchos participantes no tienen conocimientos de las aplicaciones para producir sus podcast y vídeos; por ello, sugerimos que en futuros proyectos similares, el profesor ayude formando a sus estudiantes en el uso de las aplicaciones como *Audacity* y *Movie Maker*, para adquirir esta competencia digital mediante sesiones técnicas. Respecto al factor tiempo, en futuros estudios se podría ampliar el margen de tiempo de entrega para así centrarse en lo cualitativo y no en lo cuantitativo de los podcast y vídeos. Hay que tener en cuenta el perfil de los estudiantes y la dificultad de organizarse que implican sus diferentes horarios de trabajo. Con este proyecto de producción de podcast y vídeos en clase a partir de los vídeos de *Mi Vida Loca* creemos que se ha ayudado a los estudiantes a ser responsables de su propio aprendizaje, mostrándoles dónde pueden encontrar material auditivo y de vídeo interesante y motivador para mejorar su español. Además, creando sus propios podcast y vídeos se dieron cuenta de que se trata de un recurso gratuito y fácil de producir.

## Referencias bibliográficas

Abdous, M., Camarena, M. M., & Facer, B. R. (2009). MALL technology: Use of academic podcasting in the foreign language classroom. *ReCALL*, 21 (1), 76-95.

Chan, A., Lee, M.J. W., & McLoughlin, C. (2006). Everyone's learning with podcasting: A Charles Sturt University experience. In *Who's Learning? Whose Technology? Proceedings of the 23rd Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education*, Sydney University Press.

Chinnery, G. M. (2006). Going to the mall: Mobile assisted language learning. *Language Learning & Technology*, 10(1), 80-101.

Dufon, M., & Churchill, E. (2006). *Language learners in Study Abroad Contexts*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Durbridge, N. (1984). Media in course design, N°9., audiocassettes. *The role of technology in distance education*. Kent, UK: Croom Helm.

Freed, B., Segalowitz, N., & Dewey, D. (2004). Context of learning and second language fluency in French: Comparing regular classroom, study abroad, and intensive domestic immersion programs. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 275-301.

Kukulska-Hulme, A; Traxler, J. & Pettit, J. (2007). Designed and user-generated activity in the mobile age. *Journal of Learning Design*, 2(1), 52-65.

Lee, Mark J.W., Chan, A., & Sturt, C., (2007) Reducing the effects of isolation and promoting inclusivity for distance learners through podcasting. *Turkish Online Journal of Distance Education- TOJDE*, 8(1), 85-104.

Nelson, M. E. (2006). Mode, meaning, and synaesthesia in multimedia L2 writing. *Language Learning Technology*, 10(2), 56-76.

Schlosser, C.A., & Burmeister, M.L. (2006). Audio in online courses: beyond podcasting. *World Conference on E-learning in Corporate, Coverment, Healthcare, and Higher Education*.

Sefton-Green, J. (2004) *Literature review in informal learning with technology outside school*. London: WAC Performing Arts and Media College, NESTA Futurelab.

Selwyn, N. (2007), The use of computer technology in university teaching and learning: a critical perspective. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23 (2), 83-94.

Stanley, G. (2006). Podcasting: Audio on the Internet comes of age. *TESL-EJ* 9(4), 1-17.

Tench, P. (1981). *Pronunciation skills*. London and Basingstoke: Macmillan.

## Anexos

### Anexo 1. Pre - Post cuestionario

**1.- Pre-cuestionario**

**\*1. ¿Por qué estudias español? (Why do you study Spanish?)**

Por estudios (because of my studies)       Para trabajar en España (to work in Spain)

Por trabajo (because of my work)       Para vivir en España (to live in Spain)

Por placer (just for pleasure)       NS/NC

Por amor (because of love)       Otro (Por favor especifique) \_\_\_\_\_

**\*2. ¿Cómo te gusta aprender español? (How do you like learning Spanish?)**

Con el libro haciendo ejercicios (book, exercises)

Con canciones y videos (songs and videos)

Con podcasts (podcasts)

Con páginas web interactivas (interactive web pages)

NS/NC

Otro (Por favor especifique) \_\_\_\_\_

**\*3. ¿Has aprendido alguna lengua extranjera con páginas web interactivas o con podcast? (Did you ever learn a language using interactive web pages or podcast?)**

Sí

No

NS/NC

Otro (Por favor especifique) \_\_\_\_\_

**\*4. ¿Qué destreza quieres mejorar? (What skill do you like to improve?)**

Escuchar (listening)

Hablar (speaking)

Escribir (writing)

Leer (reading)

NS/NC

Otro (Por favor especifique) \_\_\_\_\_

**2.- Post-cuestionario**

**\*5. ¿Cuál es la parte que te ha gustado más? (1 mínimo - 5 máximo)**

	1	2	3	4	5
Hacer vídeos con mis compañeros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hacer podcasts con mis compañeros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**\*6. Valora tu experiencia sobre: (1 mínimo - 5 máximo)**

	1	2	3	4	5
Diseño del video	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escribir el guión del video:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ver los vídeos de los otros grupos:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diseño del podcast	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escribir el guión del podcast:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escuchar los podcasts:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comentar los podcasts:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**\*7. ¿Qué destreza has mejorado más: (1 mínimo - 5 máximo)**

	1	2	3	4	5
Escuchar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hablar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escribir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>


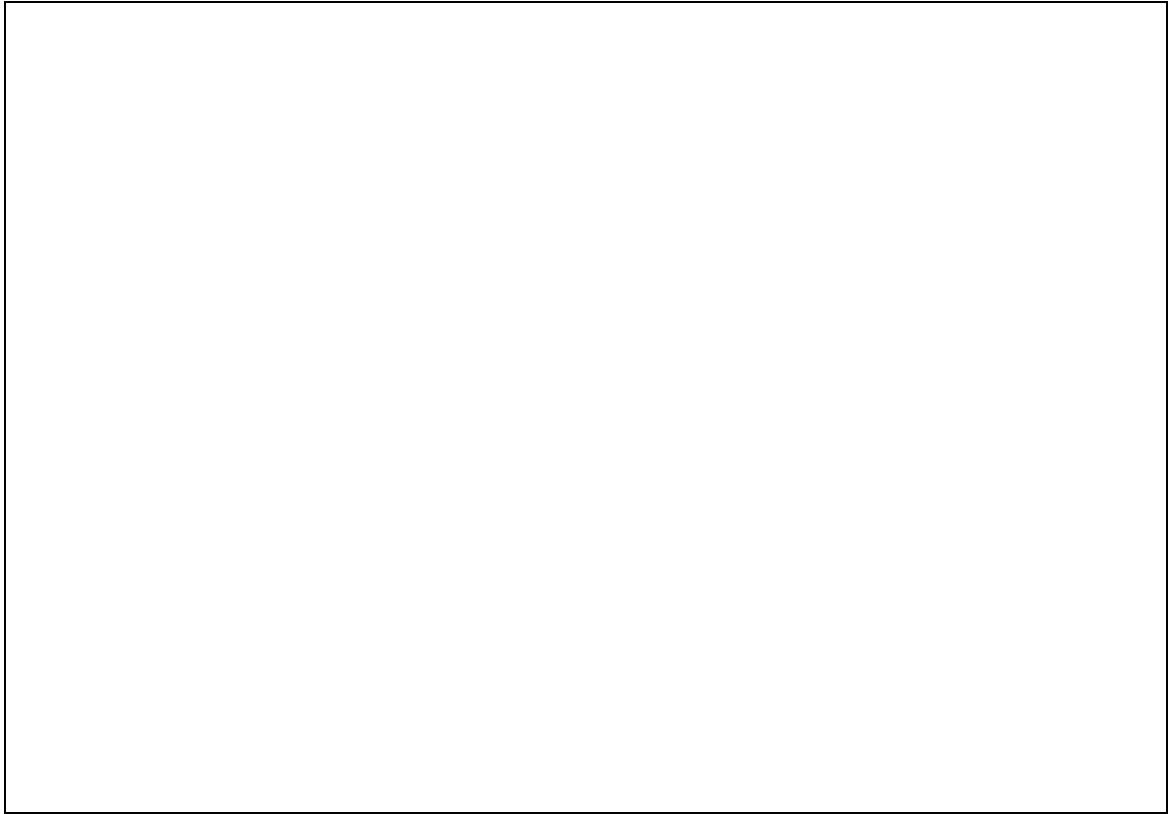
**\*8. Valora estas afirmaciones: (1 mínimo – 5 máximo)**

	1	2	3	4	5
Me gusta escuchar los podcasts	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me gusta producir los podcasts	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me gusta escribir los comentarios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me motivan los podcasts para aprender ELE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me gustan los podcasts más que los materiales tradicionales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Creo que los podcasts son útiles para mejorar mi español	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Creo que es fácil usar los podcasts	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Creo que comprendo el contenido de los podcasts:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Creo que los podcasts son una buena herramienta para el aprendizaje del español	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Creo que me gustaría seguir usando podcasts para mejorar mi fluidez oral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Creo que me gustaría seguir usando podcasts para aprender español	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me gusta ver los vídeos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me gusta producir los vídeos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me gusta escribir el guión del vídeo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me motivan los vídeos para seguir aprendiendo español	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me gustan los vídeos más que los materiales tradicionales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Creo que los vídeos son útiles para mejorar mi español	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Creo que es fácil usar los vídeos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Creo que comprendo el contenido de los vídeos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Creo que los vídeos son una buena herramienta para el aprendizaje del español	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Creo que me gustaría seguir usando vídeos para mejorar mi fluidez oral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Creo que me gustaría seguir usando vídeos para aprender español	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Creo que después del proyecto mi producción de la fluidez oral ha mejorado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**\*9. Cuenta sobre tu experiencia con los vídeos interactivos y los podcasts, lo que más te ha gustado y lo que menos.**

Anexo 2. Diario de aprendizaje.

Después de realizar los videos y los podcast cuenta tu experiencia de aprendizaje de ELE de este proyecto implementando estas herramientas digitales.



## **Aspectos lúdicos en la didáctica de la mediación lingüística y cultural para estudiantes de español L2: el *juego de rol* como actividad para fomentar la competencia pluricultural y el aprendizaje cooperativo**

**Giuseppe Trovato**

**Profesor contratado. Università degli Studi di Catania (Italia)**

*Licenciado en Traducción e Interpretación, posgrado en lengua española y traducción, Giuseppe Trovato es doctor internacional en didáctica de la lengua española por la Universidad de Murcia. Actualmente es profesor en la Universidad de Catania e imparte docencia en el área de lengua española y traducción. Es autor de numerosos estudios publicados en volúmenes colectivos y revistas internacionales. Ha participado asimismo como ponente en varios congresos sobre lingüística española y traducción. Sus intereses investigadores se sitúan en el marco de la mediación lingüística y sus potencialidades en el terreno de la didáctica del español como lengua extranjera, la lingüística contrastiva de español e italiano y los Estudios de Traducción e Interpretación.*

### **Resumen**

El presente artículo pretende abordar el papel que los aspectos lúdicos pueden desempeñar en la clase de mediación lingüística y cultural. Es cierto que lo lúdico se ha abordado extensa y detalladamente en el marco de las clases de lenguas extranjeras en general y de E/LE, en particular. Nuestro planteamiento está enfocado, en cambio, a la didáctica de la mediación lingüística e (inter)cultural. Así pues, tras ofrecer una visión panorámica sobre el “problemático” concepto de mediación lingüística y cultural y su colocación en las clases de lenguas extranjeras, plantearemos algunas actividades didácticas orientadas a fomentar las destrezas orales de los estudiantes y la competencia pluricultural. El denominador común de las actividades planteadas será el *juego de rol*, concebido como estrategia comunicativa y didáctica *ad hoc* que puede favorecer el proceso de aprendizaje de la lengua.

### **Abstract**

This paper aims to address the role that playing can have in teaching linguistic and cultural mediation. It is true that playfulness has been extensively addressed in the context of foreign language classes in general and E / LE, in particular. Our approach is focused on the teaching of linguistic mediation and (inter)cultural mediation. So, after giving an overview about the "problematic" concept of linguistic and cultural mediation and its placement in foreign language classes, we will suggest some didactic activities

aimed at promoting oral skills of students as well as the multicultural competence. The common denominator of the proposed activities will be the role play, conceived as an *ad hoc* communication and teaching strategy that can foster the learning.

### Palabras clave

Mediación lingüística, aspectos lúdicos, juego de rol, competencia pluricultural, aprendizaje cooperativo.

### Keywords

Linguistic Mediation, role play, multicultural competence, cooperative learning.

## 1. Introducción

La didáctica de lenguas extranjeras se configura hoy en día como una disciplina con una clara relevancia científica y a partir de la cual se han llevado a cabo interesantes investigaciones, desde varias perspectivas: emotiva, psicológica, evolutiva y neurolingüística. Los docentes de lenguas nos hemos formado según distintos métodos y enfoques<sup>1</sup> (generativista, formalista, de gramática y traducción, estructuralista). La actual didáctica de lenguas, sin lugar a dudas, se ha visto influenciada por el “enfoque comunicativo” que pone un énfasis especial en el papel del discente y en su recorrido de aprendizaje. En este proceso el docente se perfila como una figura importante, puesto que ejerce una labor de “mediación” entre los contenidos impartidos y su interiorización por parte del alumnado. Es bien sabido que el método comunicativo ha tenido una repercusión sumamente positiva en términos didácticos y entre sus ramificaciones, una de las que mejores resultados ha permitido cosechar es el denominado “método o enfoque por tareas”:

Una tarea didáctica deriva y está basada en el concepto de tarea en la vida real. Así pues, una tarea en general consiste en *un conjunto de actividades debidamente organizadas y enlazadas entre sí para conseguir un fin o una meta determinados*. En cuanto aplicada a la enseñanza de idiomas, una tarea debe precisarse y adaptarse en parte al entorno de la clase. Con tal realidad en mente, cabe concluir que una tarea para la enseñanza de idiomas es definible como: *un conjunto de actividades debidamente organizadas y enlazadas entre sí para conseguir un fin o una meta determinados usando para ello la lengua objeto del aprendizaje*.

(Sánchez Pérez, 2009: 148-149)

Compartimos totalmente los planteamientos de Sánchez Pérez y sobre éstos nos proponemos basar las reflexiones que vamos a ofrecer a continuación, pues abordaremos el “juego de rol” como tarea pedagógica orientada a favorecer la enseñanza de la mediación lingüística y cultural<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Para tener una visión pormenorizada sobre los distintos métodos y enfoques que han plasmado la evolución de la didáctica de lenguas extranjeras, consúltese Sánchez Pérez (2009).

<sup>2</sup> A partir de ahora utilizaremos la abreviatura MLC (mediación lingüística y cultural) ML (mediación lingüística) y MC (mediación cultural).

## 2. La Mediación lingüística y cultural: breve marco teórico

Para nuestros propósitos, es imprescindible abordar –aunque sea sucintamente– el tema de la MLC, acudiendo a los principios metodológicos más recientes y autorizados. Si bien es cierto que la actividad investigadora dedicada a esta materia se ha llevado a cabo con más contundencia en la última década, no podemos dejar de poner de relieve que el fenómeno de la mediación es consustancial con el ser humano, pues a partir de la antigüedad el hombre siempre ha intentado establecer relaciones con otros individuos, haciendo caso omiso de su procedencia geográfica u origen cultural. En este marco, la figura del mediador ha ido cobrando cada vez más trascendencia, pues servía para tender puentes entre comunidades lingüísticas que –por varias razones– no conseguían entenderse.

El diccionario Clave (versión en línea) nos ofrece la siguiente definición de mediación: «Intervención en un asunto ajeno, esp. si se tiene como objeto favorecer a alguien o pacificar una riña». En esta definición, no se desprende el carácter lingüístico ni cultural de la mediación. Se hace más bien hincapié en su dimensión pacificadora. Sin embargo, es posible barajar la hipótesis de que para solucionar eficazmente una situación conflictiva entre dos partes que se diferencian por lengua y cultura, el mediador tenga que recurrir a dos códigos lingüísticos distintos y matizar las diferencias interculturales que surjan a raíz del contacto. Desde este punto de vista, coincidimos plenamente con González Rodríguez (2006: 251-252) en que el binomio lengua/cultura representa la clave de la mediación. Se trata, pues, de dos aspectos íntimamente relacionados y de los cuales el mediador no puede prescindir a la hora de ejercer como facilitador de la comunicación. Aun así, existen posturas divergentes con respecto a los conceptos de ML y MC. Por ejemplo, Blini (2008: 123-138) emprende una serie de interesantes reflexiones en torno a la denominación de ML, con especial referencia a su colocación didáctica en el contexto académico italiano y en otro trabajo (Blini, 2009: 45-69) se compromete a precisar que:

No hay que confundir ML y mediación cultural (o intercultural), aunque las dos cosas tiendan a solaparse parcialmente. La mediación cultural es un concepto arraigado, con tradición reconocida, al que corresponde la actividad de varias figuras profesionales: asistentes sociales, psicólogos y mediadores propiamente dichos. La ML, en cambio, es un concepto reciente, todavía muy ambiguo, que no se refleja claramente en un tipo de actividad o, mejor dicho, que parece abarcar muchas y distintas actividades. (Blini, 2009: 46)

Aun conscientes de la autenticidad de las argumentaciones de este autor, mantenemos que la disertación merecería un análisis más teórico y puntual. En este trabajo hemos decidido adoptar un enfoque holístico en el que las nociones de ML y MC<sup>3</sup> se unen para formar un conjunto de múltiples aspectos relacionados.

## 3. La Mediación lingüística y cultural y la Didáctica de Lenguas Extranjeras

Los docentes de lenguas extranjeras tenemos a disposición una herramienta de consulta sumamente valiosa a la hora de recabar información sobre varios aspectos didácticos y metodológicos, a saber, el *Marco Común Europeo de Referencia para las*

---

<sup>3</sup> Cfr. Valero Garcés (2008). En este trabajo se describen las formas de mediación intercultural, con especial referencia a la traducción e interpretación en los servicios públicos.



*Lenguas Extranjeras* (MCER). Es interesante notar que en este documento de gran envergadura figura el concepto de Mediación, concebido como estrategia y tarea pedagógica dirigida a impulsar el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. Además, y con el fin de favorecer el acuciante fenómeno del Plurilingüismo, en el MCER se propone una nueva perspectiva de la didáctica de lenguas extranjeras, fundamentada en el concepto de acción:

La competencia lingüística comunicativa que tiene el alumno o usuario de la lengua se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua que comprenden la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación (en concreto, interpretando o traduciendo). [...] Las actividades de mediación de tipo lingüístico, que (re)procesan un texto existente, ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades.

(MCER, 2002: 25-26)

La didáctica de la MLC, especialmente en el panorama universitario italiano, ha empezado a adquirir mayor relieve con la introducción de nuevos cursos de grado<sup>4</sup>, posgrado y másteres universitarios que se venían planteando la necesidad de formar profesionales cualificados y competentes, en condición de hacer frente a la demanda cada vez más acuciante de nuevas figuras profesionales: los mediadores lingüísticos y culturales. Aun desarrollando una labor que en muchos casos se parece a la de los traductores e intérpretes, cabe observar que la función de enlace que cumple el mediador va mucho más allá de la simple transposición de mensajes lingüísticos, pues los factores paralingüísticos e interculturales desempeñan un papel de primacía a lo largo del proceso de comunicación e interacción<sup>5</sup>. Dado el carácter profesionalizante de este tipo de mediación, será imprescindible que los futuros mediadores adquieran todas las habilidades lingüísticas, metodológicas, interculturales y socioculturales necesarias para operar con soltura en un entorno plurilingüe y pluricultural.

Ahora bien, si ceñimos nuestras reflexiones a la relación entre la Mediación y la didáctica de las lenguas, habrá que adoptar un enfoque ligeramente distinto en el que primen criterios más bien pedagógicos y formativos. Centrándose en el concepto de ML, De Arriba García y Cantero Serena (2004: 9-21) subrayan que «las actividades y estrategias de mediación, [...], constituyen, [...], una parte diferenciada dentro de la competencia comunicativa que el alumno ha de adquirir a lo largo de su aprendizaje». Siguiendo los planteamientos de estos autores, podemos afirmar que la Mediación asume el carácter de “competencia integradora” desde una óptica tanto lingüística como comunicativa. Efectivamente, en esta competencia se integran varias habilidades tales como la recepción, la producción y la interacción. Tanto es así, que el estudiante tendrá la posibilidad de recibir varios estímulos a la vez y, de paso, podrá consolidar la llamada competencia comunicativa, auspiciada por el MCER.

#### **4. El componente lúdico en la enseñanza de lenguas extranjeras**

Después de haber presentado una somera visión panorámica del concepto de MLC y su relación con la didáctica de lenguas extranjeras, es preciso abordar el papel de los elementos lúdicos en el campo de la glotodidáctica.

---

<sup>4</sup> Para tener una panorámica más completa en torno a este tema, remitimos al lector a Blini (2008: 123-138).

<sup>5</sup> A este respecto, Morelli (2010: 93-110) efectúa una serie de interesantes reflexiones sobre el papel del intérprete como mediador.

La adopción de un enfoque lúdico en la clase de lengua extranjera es un fenómeno bastante reciente, ya que los métodos glotodidácticos aplicados a lo largo de las décadas pasadas ponían el acento en aspectos que no dejaban ningún lugar al juego, concebido como actividad apta para el aprendizaje y la socialización en un marco didáctico<sup>6</sup>:

Como actividad social, el juego ha existido a lo largo del tiempo en diversas latitudes del planeta, sin tomar en cuenta etnia, credos ni ideologías. Tal vez por su carácter universal, este tema ha sido estudiado por diversas disciplinas, tales como la antropología, la sociología, la historia, la psicología, la educación y la enseñanza de lenguas extranjeras. (Arias Corrales, 2011: 231)

Hoy en día contamos con varios estudios dedicados a esta cuestión (Arias Corrales, 2011; Baretta, 2006; Brime Bertrand, 2007; Cuq, 2003; Sánchez Pérez, 2009; Torres y Torres, 2007; Varela González, 2010). Dichos estudios afrontan el tema tanto desde una perspectiva teórica como práctica y se centran especialmente en la oralidad.

En términos generales, el juego se puede configurar como una estrategia pedagógica dirigida a potenciar en los estudiantes determinados contenidos de difícil asimilación o bien como actividad de pre-calentamiento, esto es, para relajar el ambiente de la clase y tranquilizar a los estudiantes.

El origen etimológico de la palabra “juego” se deriva del latín “jocus”, cuyo significado es “broma verbal”. Sin embargo, el adjetivo “lúdico” no procede directamente de “jocus”, sino de “ludus”. Esta palabra latina se refiere a algo que produce placer o hace reír.

Sánchez Pérez (2009), acudiendo a las ideas expresadas por Asher (1982) afirma que:

[...] Es necesario eliminar los filtros afectivos que puedan impedir o dificultar el aprendizaje. Uno de esos filtros es la ansiedad o el estrés. Los niños –dice– aprenden más fácilmente porque actúan espontáneamente, sin ansiedad. Es importante, pues, que en la clase se genere un clima de relajación, de tranquilidad y de confianza que elimine tales impedimentos. Ése es el proceso natural. A ello ayuda enormemente el diseño de actividades, especialmente las de carácter lúdico, por su capacidad para incrementar el interés y la motivación. (Sánchez Pérez, 2009: 217-218)

En efecto, las actividades lúdicas tienen por objeto estimular el interés y la motivación de los estudiantes a través de una amplia gama de tareas pedagógicas. En este marco, el docente es la figura idónea para organizar el recorrido didáctico más acorde a las características y exigencias de los discentes, pues conoce los objetivos formativos establecidos en la programación así como el estilo de aprendizaje de cada alumno. Además, su profesionalidad reside en saber motivar a todos y cada uno de los estudiantes, proponiéndoles actividades que llamen su atención y, por consiguiente, incrementen su afán por aprender, descubrir y experimentar con la lengua. Lo que acabamos de exponer se refleja asimismo en el MCER (2002: 59): «el uso de la lengua para fines lúdicos a menudo desempeña un papel importante en el aprendizaje y en el desarrollo de la lengua, pero no se limita al ámbito educativo». Entre las actividades lúdicas contempladas en el MCER, cabe señalar las siguientes:

---

<sup>6</sup> Pensemos en el método tradicional o de gramática y traducción, el método directo o el audio-oral. Es solo con la aplicación del método comunicativo cuando las actividades lúdicas empiezan a cobrar importancia.

- Juegos de lengua de carácter social (orales, escritos, audiovisuales, juegos de tablero y de cartas);
- Actividades individuales (pasatiempos, juegos de televisión y radio);
- Juegos de palabras (anuncios publicitarios, titulares de periódicos, pintadas);

Ahora bien, tras esta breve panorámica sobre la MLC y la importancia de los aspectos lúdicos en la enseñanza de las lenguas, contamos con algunas coordenadas útiles para enmarcar el tema que nos ocupa y seguir con algunas reflexiones encaminadas a identificar un hilo conductor “ideal” entre ambos temas. En el próximo apartado, vamos a ofrecer un marco teórico-metodológico sobre el juego de rol y su rentabilidad en términos didácticos.

#### **4.1. El Juego de Rol**

Todos los docentes de lenguas, en una u otra ocasión, habremos adoptado metodologías y estrategias didácticas innovadoras y *ad hoc*, con el fin de captar la atención de nuestros estudiantes y despertar su interés hacia temas poco amenos o incluso aburridos. En algunos casos, el recurso a un enfoque marcadamente lúdico puede ser la clave para situaciones de este tipo pero no podemos generalizar<sup>7</sup>. El juego de rol se puede considerar como una técnica glotodidáctica de pleno título en el ámbito de los componentes lúdicos, pues figura entre las actividades propuestas en los manuales didácticos.

El objetivo de este artículo es demostrar la eficacia de esta actividad en la didáctica de la MLC, atendiendo a varios elementos entre los que sobresale el Pluriculturalismo. Sin embargo, antes de detenernos en esta cuestión, es oportuno llevar a cabo un breve análisis sobre qué es el juego de rol, su utilidad y sus potencialidades dentro de un contexto pedagógico.

Son variados los motivos que nos empujan a pensar que el juego de rol puede permitir llevar a cabo una didáctica de la lengua que genere un aprendizaje significativo. La creación del juego de rol se atribuye generalmente a William A. Gamson, profesor de sociología estadounidense. En 1966, puso en marcha el SimSoc (Simulated Society), esto es, un juego utilizado en la universidad para abordar diversos aspectos de la sociología, la política y la comunicación. Su característica principal residía en que no se fijaban reglas estrictas, pues se fundamentaba en la interpretación, el diálogo y la creatividad. En primer lugar, cabe destacar que esta técnica consiste en que los estudiantes adopten un papel que tendrán que interpretar a lo largo de una actividad de la forma más espontánea y creíble. Otorgándoles a los estudiantes un papel tan activo, se consigue que éstos se involucren, se comprometan y reflexionen sobre los papeles que realizarán. De manera que aprenden a trabajar en equipo, colaborando, compartiendo información y tomando decisiones juntos. Lo significativo de esta actividad es que se puede utilizar para trabajar numerosos aspectos lingüísticos y culturales y se adapta ágilmente a varias franjas de edades y niveles de conocimiento del idioma. A continuación, enumeramos las etapas para la elaboración de un juego de rol:

---

<sup>7</sup> No todos los estudiantes aceptan del mismo grado realizar actividades lúdicas. Está demostrado que al trabajar con grupos de estudiantes adultos hay que ser precavidos, pues lo lúdico los pone nerviosos y les molesta, porque tienen la sensación de ser tratados como niños.

1. Escoger y analizar el tema<sup>8</sup>;
2. Crear una situación comunicativa<sup>9</sup>;
3. Presentar el juego a los estudiantes;
4. Entregar los roles;
5. Estudiar el tema<sup>10</sup>;
6. Entregar los materiales (en caso de que se necesitaran);
7. Representar la situación comunicativa.

Es en el punto 7 donde los estudiantes llevan a cabo un verdadero proceso de toma de decisiones y socialización. En suma, se responsabilizan de su contribución personal al éxito del juego. Además, es importante notar que a la hora de elaborar el juego de rol, el docente deberá prestar atención a las necesidades comunicativas y formativas del alumnado para que la actividad esté en consonancia con sus expectativas didácticas. Si bien nuestras reflexiones están enfocadas a la tipología de juego de rol “en vivo”, cabe precisar que existen otros tipos: por correo electrónico y por foro.

Para ir resumiendo, en la tabla que aparece a continuación, sistematizamos las actividades y responsabilidades del profesor y de los estudiantes:

PROFESOR	ESTUDIANTES
Crear una situación comunicativa significativa para el recorrido de aprendizaje de los estudiantes.	Elegir y distribuir los papeles según un proceso de selección consciente.
Hacer que todos los estudiantes se sientan involucrados y participen activamente en la actividad.	Realizar un proceso de toma de decisiones que involucre y comprometa a todo el grupo.
Promover la reflexión de los estudiantes sobre su actuación.	Socializar y tomar parte activa en el juego.
Contribuir a solucionar las dudas o los problemas que surjan sobre la marcha.	Convencerse de que el juego puede redundar en beneficio de su proceso de aprendizaje.
Desempeñar un papel de guía y facilitador.	Ser los protagonistas de su recorrido formativo.

#### ***4.2. La competencia pluricultural y el aprendizaje cooperativo: dos elementos fundamentales en el juego de rol enfocado a la Mediación lingüística y cultural***

Como comentábamos anteriormente, el Pluriculturalismo constituye un hito en la enseñanza de idiomas, es un punto esencial que no podemos menospreciar a la luz de los cambios que se han producido en el panorama didáctico y la creación de sociedades cada vez más plurilingües y pluriculturales. En el MCER (2002), se señala que:

La lengua no es sólo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales. [...] En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no

<sup>8</sup> La elección y el análisis generalmente le competen al profesor.

<sup>9</sup> Véase la nota anterior.

<sup>10</sup> Aquí entran en juego los estudiantes.

coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada. (MCEP, 2002: 6)

En el ámbito de la enseñanza de idiomas, tratar la competencia lingüística y la cultural como dos dimensiones separadas, sería un craso error. A este respecto, Sánchez Pérez (*op. cit.*), observa que:

La tendencia a lo largo de estos últimos años ha sido considerar la dimensión cultural como algo añadido a la lengua. [...] Los aspectos culturales no deben ser considerados como añadidos al sistema lingüístico, sino más bien como elementos plenamente integrados en el sistema de comunicación, formando parte de él con tanta fuerza y derecho como los elementos lingüísticos. La comunicación se fundamenta en el código lingüístico y en el código cultural, a veces más en uno que en otro, pero por lo general nunca separados el uno del otro. De hecho, el componente cultural de la comunicación es el que realmente da sentido pleno a la conceptualización del mundo que cada hablante ha construido en su mente. (Sánchez Pérez, 2009: 315)

El juego de rol en la clase de MLC puede favorecer sin duda la competencia pluricultural, puesto que permite abordar temáticas con una fuerte carga cultural (integración de inmigrantes en el país de acogida, su incorporación al mercado laboral o al sistema educativo). Para avalar la tesis que venimos defendiendo, Bazzocchi (2006: 75-102) aclara que:

Si partimos del presupuesto de que la mediación lingüística se funda en el principio de la comunicación entre dos o más individuos donde confluyen todos los esfuerzos encaminados al intercambio lingüístico y cultural entre las partes y que para llegar a ser un buen mediador no basta con conocer dos o más idiomas, - porque esta tarea incluye muchos factores que van más allá del hecho meramente lingüístico -, parece muy claro que para enseñar mediación lingüística hace falta adoptar una perspectiva intercultural aplicada a la adquisición de lenguas extranjeras. (Bazzocchi, 2006: 75)

El “esfuerzo de interculturalidad”<sup>11</sup> se configura, pues, como la tónica de la MLC y queda reflejado igualmente en una disciplina emparentada con la mediación, que ofrece interesantes motivos de reflexión a la hora de analizar la comunicación mediada por una tercera parte:

[...] De todas las técnicas de interpretación es precisamente en la IB (interpretación bilateral) donde la interculturalidad se hace más patente. Por lo tanto, es importante que los estudiantes sean conscientes de este factor como esfuerzo específico y que desarrollen herramientas propias para su gestión. (Abril Martí y Collados Aís, 2001: 123)

Al margen de la competencia pluricultural, otro objetivo que nos marcamos es favorecer el aprendizaje cooperativo: conseguir la implicación total de los estudiantes y poner en marcha un verdadero proceso de socialización y colaboración:

El aprendizaje cooperativo es el que se caracteriza por permitir una interdependencia positiva entre los miembros del grupo, de ahí que el aprendizaje tenga lugar a través de la enseñanza de los compañeros, de la solución de problemas conjuntos, de la lluvia de ideas y de una variada comunicación interpersonal. Todo esto tiene como base el proceso de cooperación que aumenta la cercanía y la apertura, promueve el respeto por los otros,

---

<sup>11</sup> Cfr. Abril Martí y Collados Aís (2001: 123).

mejora las relaciones interpersonales, disminuye el temor a las críticas, aumenta la autoestima y la satisfacción por el propio trabajo.  
(Bazzocchi, 2006: 80)

Bazzocchi ofrece una definición muy acertada de lo que se entiende por aprendizaje cooperativo y los elementos que hemos subrayado se perfilan como los objetivos que perseguimos con el juego de rol en la didáctica de la MLC: cooperación entre estudiantes, potenciación de determinadas habilidades lingüísticas y socioculturales, aportación personal al trabajo global.

## 5. Ficha de la actividad didáctica: el juego de rol en la clase de Mediación lingüística y cultural

### 1. *Objetivos:*

- ✓ Desarrollar la competencia plurilingüe y pluricultural a través de un proceso de toma de conciencia de la diversidad cultural.
- ✓ Trabajar la bi-direccionalidad<sup>12</sup>.
- ✓ Fomentar el aprendizaje cooperativo.
- ✓ Motivar a los estudiantes a través de una didáctica basada en elementos lúdicos.
- ✓ Consolidar la competencia mediadora concebida como estrategia y destreza comunicativa.
- ✓ Ampliar el repertorio léxico.
- ✓ Potenciar las destrezas orales (expresión e interacción) de los estudiantes.
- ✓ Estimular la reflexión metalingüística.

2. *Nivel específico recomendado:* B2 del Marco Común Europeo de Referencia.

3. *Temporalización:* varias sesiones según estime el docente<sup>13</sup>.

4. *Dinámica:* grupos de 3 estudiantes.

### 5.1. *La bi-direccionalidad en Mediación: propuesta de una actividad basada en el juego de rol*

En este apartado nos proponemos avanzar una propuesta didáctica centrada en el juego de rol y en línea con los planteamientos presentados arriba. El denominador común de dicha propuesta reside en que siempre estarán involucrados tres estudiantes que interpretarán tres papeles distintos: dos interlocutores que hablan dos idiomas distintos<sup>14</sup> y un mediador que ejerce como intermediario lingüístico y cultural. Es

<sup>12</sup> Se trata de pasar de la lengua extranjera a la lengua materna y viceversa, lo cual es típico de la MLC.

<sup>13</sup> Sería deseable que la actividad propuesta en el aula se reprodujera en casa, con el fin de potenciar las destrezas adquiridas. Además, si el profesor lo estima oportuno, es posible plantear la situación comunicativa en el aula y dejar a los estudiantes más tiempo para preparar satisfactoriamente el juego de rol e interpretarlo en el aula al cabo de algunos días.

<sup>14</sup> Se trata de reproducir situaciones comunicativas auténticas en las que dos interlocutores necesitan la intervención de una tercera parte para lograr sus fines comunicativos. Dado el contexto académico en el que operamos, el par de lenguas será español-italiano.

importante señalar que el rasgo distintivo de este tipo de actividad es la bidireccionalidad, concebida como uno de los esfuerzos característicos de la mediación, al que el estudiante tiene que verse enfrentado desde las primeras etapas de su formación. En este sentido, Abril Martí y Collados Aís (2001: 95-127) destacan que es fundamental que el estudiante:

[...] entienda que el constante e inmediato cambio de código es una tarea inherente a esta modalidad y que requiere una especial rapidez de reacción y de separación clara de códigos que evite las interferencias. [...] El objetivo global que se persigue es someter a los estudiantes a situaciones de contacto directo entre las lenguas de trabajo, de manera que pongan a prueba su vulnerabilidad a las interferencias y aprendan a desarrollar los recursos necesarios para superarla.

(Abril Martí y Collados Aís, 2001: 119-120)

Las autoras citadas centran sus consideraciones en la técnica de la interpretación bilateral que, como ya hemos dicho, guarda parentesco con la MLC. De ahí que podamos adaptar estas reflexiones al tema que nos ocupa. La cuestión de las interferencias supone uno de los obstáculos más complejos, sobre todo al trabajar con lenguas afines (español e italiano). Esta dificultad permitirá a los estudiantes desarrollar un aprendizaje más consciente y reflexionar sobre sus lagunas lingüísticas, con el fin de colmarlas.

Para nuestra propuesta didáctica, hemos creído conveniente escoger un tema de candente actualidad, a saber, la inmigración. En efecto, esta temática permite trabajar tanto aspectos lingüísticos como culturales (terminología relacionada con la burocracia del país de llegada y de acogida, el trabajo, la sanidad, la educación). Antes de ilustrar el desarrollo de la actividad, nos urge recordar que:

- El docente se limitará a brindar las pautas generales y ofrecerá su orientación;
- Los estudiantes serán los verdaderos protagonistas de la situación comunicativa.

## Título: EN LA OFICINA DE EMPLEO

Contexto: un ciudadano venezolano ha llegado hace poco a Italia con su familia para buscar mejores medios de vida. Acude a una oficina de empleo para pedir información sobre los pasos que hay que dar para inscribirse en las listas de empleo y realizar los trámites burocráticos pertinentes.

Campos semánticos: el mundo laboral, los trámites burocráticos, la documentación pertinente, los nombres de instituciones encargadas de expedir certificados y regularizar la posición de los inmigrantes.

Protagonistas: 3 estudiantes que interpretarán los siguientes roles: el ciudadano venezolano, el empleado de la oficina italiana y el mediador lingüístico y cultural.

Recursos didácticos: material entregado por el docente, información recabada de Internet, debates entre los estudiantes sobre la secuenciación del juego de rol y la terminología necesaria.

Desarrollo: los estudiantes simularán una situación comunicativa auténtica en la que adoptarán el papel que les corresponde. El mediador se interpondrá entre los dos interlocutores, tal y como ocurre en una situación real. Se les asigna a los estudiantes un tiempo máximo para confeccionar su “guión”, lo que supondrá un momento significativo de reflexión y colaboración.

También es posible pedirles a los estudiantes que improvisen el juego de rol, dándoles solo un tiempo limitado para ordenar sus ideas y ponerlas en práctica. Esta alternativa resulta viable con estudiantes que cuenten con un nivel de lengua elevado.

## 6. Conclusiones

Los contenidos que hemos venido abordando nos permiten extraer algunas conclusiones con respecto a la viabilidad del juego de rol en la didáctica de la MLC, esto es, su función lúdica y motivadora. La propuesta didáctica presentada coloca al estudiante en el centro de su recorrido de aprendizaje, otorgándole una plena autonomía a la hora de llevar a cabo las tareas planteadas y de tomar las decisiones oportunas. El docente se ciñe solamente a brindar algunas pautas. Evidentemente, a las tareas efectuadas les corresponde un proceso de evaluación que no vamos a abordar en esta aportación, puesto que requeriría un análisis aparte.

La realización de juegos de rol ofrece la posibilidad de insistir en la importancia de la creatividad, la imaginación y la socialización dentro de un contexto didáctico, temas a veces desatendidos en la enseñanza de lenguas extranjeras.

A modo de sistematización, quisiéramos sacar a colación los aspectos más emblemáticos en que permite ahondar la técnica pedagógica abordada:

1. Un acceso más significativo y funcional al conocimiento;
2. Mejor activación de determinados mecanismos mentales;
3. Desarrollo de un espíritu crítico;
4. Trabajo en equipo y en pie de igualdad;
5. Ampliación del repertorio léxico;
6. Potenciación de las capacidades de memoria y reformulación;
7. Puesta en común de ideas para alcanzar objetivos comunicativos;



8. Desarrollo de la competencia mediadora;
9. Consolidación de las destrezas orales.

Así mismo, merecen una mención especial la formación y consolidación de la competencia pluricultural, a saber, la «capacidad de relacionar de modo significativo las distintas culturas [...] y poder alcanzar así una comprensión más amplia de todas y cada una de ellas» (Varela González, 2010: 4) y el fomento de un aprendizaje cooperativo:

[...] que se sustenta en la combinación de tres factores clave: el establecimiento de una interdependencia positiva entre los alumnos (“querer trabajar con los compañeros”); el dominio de una serie de habilidades sociales que sustentan las interacciones sociales (“saber interactuar de manera constructiva”), y la existencia de un rendimiento individual complementario al rendimiento grupal (“que lo producido por el grupo no enmascare la falta de progreso, sino que lo potencie”).  
(Echeita, 2003: 34-35)

En conclusión, defendemos que la MLC se configura como un campo de estudio en ciernes, que puede desplegar numerosas potencialidades en términos de didáctica y de investigación científica. Sería interesante profundizar en la interdisciplinariedad de la Mediación, pues se trata de un área de investigación que ha venido recibiendo aportaciones teóricas, metodológicas, descriptivas y prácticas de varios campos del saber especializado (Lingüística Aplicada, Estudios de Traducción, Didáctica de Segundas Lenguas, por mencionar algunos) y evoluciona de acuerdo con las necesidades comunicativas y profesionales del contexto social donde se lleva a cabo.

## 7. Referencias bibliográficas

- ABRIL MARTÍ, María I y COLLADOS AÍ, Ángela (2001): «El modelo de esfuerzos adaptado a la didáctica de la interpretación bilateral», en Collados Aís, A. y Fernández Sánchez, M.M. (coords.), *Manual de interpretación bilateral*, Granada, Comares, 95-127.
- ARIAS CORRALES, Ileana (2011): «El juego como potenciador de la Expresión Oral Libre», *Revista de Lenguas Modernas*, 14, pp. 231-244.
- ASHER, James (1982): *Learning another language through actions: the complete teacher's guidebook*. Los Gatos, Calif: Sky Oaks Productions, Inc.
- BARETTA, Danielle (2006): «Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE», *redELE*, 7.
- BAZZOCCHI, Gloria (2006): «El desarrollo de la comunicación intercultural en el aula de Mediación lingüística a través del aprendizaje cooperativo», en Bazzocchi, G. y Capanaga, P. (eds.), *Mediación lingüística de lenguas afines: español/italiano*, Bolonia, Gedit, 75-102.
- BLINI, Lorenzo (2008): «Mediazione linguistica: riflessioni su una denominazione», *Rivista Internazionale di tecnica della traduzione*, 10, pp. 123-138.
- BLINI, Lorenzo (2009): «La mediación lingüística en España e Italia: difusión de un concepto problemático», *ENTRECULTURAS*, 1, pp. 45-60.
- BRIME BERTRAND, María E. (2007): «El componente lúdico en la clase de E/LE», *Biblioteca Virtual redELE, Talleres de Formación del Instituto Cervantes de*

*Nápoles, Actas del IV Encuentro Práctico de E/LE, 4 de mayo de 2007, Instituto Cervantes de Nápoles.*

- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes.
- CUQ, Jean (2003): *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. París, Clé international.
- DE ARRIBA GARCÍA, Clara y CANTERO SERENA, Francisco J. (2004): «La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas», *DiLL*, 16, pp. 9-21.
- ECHEITA, Gerardo (2003): «Sentir el apoyo de los compañeros. Las estrategias de aprendizaje cooperativo», *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico. El aprendizaje cooperativo*, pp. 33-37.
- GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, María J. (2006): «De lo escrito a lo oral y viceversa: una forma de ordenar el desorden en mediación», en Bazzocchi, G. y Capanaga, P. (eds.), *Mediación lingüística de lenguas afines: español/italiano*, Bolonia, Gedit, 245-271.
- MORELLI, Mara (2010): «Reflexiones sobre el papel del intérprete como mediador», en Carreras i Goicoechea M. y Pérez Vazquez M. E. (eds.), *La mediación lingüística y cultural y su didáctica*, Bolonia, Bononia University Press, 93-110.
- SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino (2009): *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid, SGEL.
- TORRES, Carmen y TORRES, María. «El juego como estrategia de aprendizaje en el aula», Proyecto de investigación, Universidad de los Andes, Venezuela, 2007.
- VALERO GARCÉS, Carmen (2008) (segunda edición): *Formas de mediación intercultural. Traducción e Interpretación en los servicios públicos*. Granada, Comares.
- VARELA GONZÁLEZ, Patricia (2010): «El aspecto lúdico en la enseñanza de ELE», *marcoELE*, 10, pp. 1-10.



## **La enseñanza de español en Estados Unidos dentro del *Modelo de Inmersión Dual Gómez y Gómez.***

**Lorena Haldón Arasa**

**Maestra bilingüe en Dallas ISD (Dallas Independent School District)**

**Lohal82@hotmail.com**



*Lorena Haldón Arasa es Licenciada en Filología Hispánica y Diplomada en Magisterio en Lengua Inglesa por la Universidad de Barcelona. Tras cursar sus prácticas docentes en Birmingham, Inglaterra, comenzó a trabajar como maestra de Inglés y profesora de Lengua Castellana y Literatura en diferentes escuelas de primaria y secundaria de la Generalitat de Catalunya. En el año 2012, fue seleccionada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para participar en el programa de Profesores Visitantes en Estados Unidos. Actualmente, trabaja como maestra bilingüe de educación primaria en la escuela Anson Jones, en Dallas, Texas, donde fue elegida “Teacher of the year” del curso escolar 2013-2014.*

### **Resumen (español)**

En este artículo se hace una breve introducción a la evolución y crecimiento del bilingüismo y de los programas duales en las escuelas de Estados Unidos, como respuesta a la creciente llegada de estudiantes no anglohablantes. Principalmente, se centra en la descripción de uno de los modelos de inmersión dual, en inglés y español, de mayor eficacia y popularidad, *The Gómez & Gómez, Dual Language Enrichment*

*Model*<sup>1</sup>, puesto en práctica por la autora del artículo en su clase de hispanohablantes durante tres años escolares consecutivos. A pesar del indiscutible éxito del programa, demostrado en los resultados de los exámenes estatales, existen algunas objeciones didácticas que quedarán reflejadas en la reflexión final.

### **Abstract (English)**

This article provides a brief introduction to the evolution and growth of bilingualism and dual programs in US schools, in response to the growing influx of English language learners. It mainly focuses on the description of one of the models of dual language immersion, *The Gomez & Gomez, Dual Language Enrichment Model*, which was implemented by the author of the article in her Spanish-speaking class for three consecutive school years. Despite the undoubted success of the program as demonstrated in the results of the State assessments, there are some didactic objections that will be shown in the final reflection.

### **Palabras clave**

Adquisición de la lengua, bilingüismo, competencia comunicativa, español L2, inmersión

### **Keywords**

Language acquisition, bilingualism, communicative competence, Spanish as second language, immersion

### **Introducción**

En 1995, la Universidad del Sur de Texas ofreció una beca de investigación para desarrollar un nuevo modelo de escolarización bilingüe en Estados Unidos. El propósito era encontrar un programa educativo que solucionara los problemas de convivencia escolar entre los estudiantes anglohablantes y los hispanohablantes de las zonas fronterizas de Estados Unidos con México. Dicha oportunidad fue aprovechada por los hermanos Leo Gómez y Richard Gómez, actualmente maestros retirados de educación

---

<sup>1</sup> The Gómez & Gómez DLE Model (including all elements within) is fully copyrighted and the use of this instructional model without proper training and/or written consent from the Dual Language Training Institute (DLTI) is strictly prohibited as per copyright protection laws afforded by the U.S. Copyright Office, Title 17, U. S. Code.

bilingüe, para desarrollar un nuevo modelo de inmersión dual llamado “*The Gomez & Gomez, Dual Language Enrichment Model*”<sup>2</sup>.

En aquel momento, los programas duales o de inmersión escolar en dos idiomas, ya empezaban a ganar gran popularidad en Estados Unidos. Provenían de la educación bilingüe que surgió en los años 1800, tras la necesidad de escolarizar a los inmigrantes no angloparlantes, que llegaban de distintas regiones del mundo para instalarse en Estados Unidos (*Kloss, 1998*). Como consecuencia de las dos Guerras Mundiales, el país pasó por una etapa de restricción en la enseñanza de idiomas extranjeros, pero quedó superada gracias al movimiento de diversos grupos de educadores.

Así, el primer programa dual documentado en Estados Unidos es el de la escuela *Coral Way Elementary School*, Florida, en 1963 (*Thomas and Collier, 2012*). Surgió como respuesta a la gran oleada de inmigrantes de procedencia cubana asentada en Miami. La escuela escolarizó por primera vez a niños hispanohablantes y niños anglohablantes dentro de la misma clase. El propósito era que los dos grupos adquirieran todo el contenido curricular mediante las dos lenguas de instrucción, español e inglés, llegando a adquirir un dominio comunicativo tanto en la lengua nativa como en la segunda lengua.

Para conseguir un balance en el uso de ambos idiomas, se enseñaba la mitad del día en español y la otra mitad en inglés. Finalmente, quedó demostrado que los dos grupos acababan la escolarización con un alto dominio comunicativo en las dos lenguas. Tras el éxito, el modelo se extendió a otras escuelas públicas de Texas, California y Nuevo México, donde también existía una alta concentración de población hispana.

Lo cierto es que aunque siempre ha habido un acuerdo en la efectividad del programa, no lo ha habido en cuanto a la manera de ser llamado y se le han asignado diferentes nombres como: *dual language education (DLE)*, *dual immersion (DI)*, *two-way bilingual education (TWBE)*, *enriched education or two-way immersion* (Gomez, 2006)<sup>3</sup>. A pesar de los diferentes nombres que ha recibido y de que algunas características varían, como el tipo de población, las dos lenguas de instrucción o el tiempo dedicado a cada idioma, el objetivo del programa es siempre el mismo: desarrollar profundamente la lengua nativa (L1) mientras se adquiere la segunda lengua (L2) mediante el uso de ambas en el aula hasta alcanzar la (bi)alfabetización.

---

<sup>2</sup> Para facilitar su lectura, nos referiremos al modelo *Gomez&Gomez, Dual Language Enrichment Education* como el *Modelo de Inmersión Dual Gómez y Gómez*.

<sup>3</sup> En este artículo lo llamaremos *modelo dual* o de *inmersión dual*, por ser el nombre más generalizado en español.

En algunas áreas de Estados Unidos, especialmente en las zonas fronterizas, la población de hispanos llegó a crecer tanto que se tuvo que replantear el modelo dual y llevarlo a cabo con un solo grupo de estudiantes dentro del aula. De ahí, la diferenciación usada por algunos lingüistas entre los términos *two-way* y *one-way* (Thomas & Collier, 2012). En el modelo *two-way*, o de doble inmersión, los dos grupos nativos, normalmente hispanohablantes y angloparlantes, conviven en la misma aula y por ello la inmersión es tanto lingüística como social. En el *one-way*, la inmersión es solo lingüística porque todos los hablantes comparten la misma lengua nativa, normalmente el español. Sin embargo, hay que puntualizar que muchos de estos estudiantes ya tienen el inglés como L2 por ser la predominante del país.

En ambos casos, los programas duales han demostrado ser más efectivos para los hablantes de la lengua minoritaria, en este caso el español, que los programas de aprendizaje de segundas lenguas. De hecho, en los exámenes estatales los estudiantes de inmersión dual ya han conseguido mejores resultados que los estudiantes monolingües. Cabe añadir que a nivel social también han conseguido elevar la importancia del aprendizaje de segundas lenguas en Estados Unidos y han suavizado las relaciones de convivencia entre diferentes grupos culturales en un mismo territorio (*Bilingual Research Journal*, 29:1, Spring 2005).

### **Características generales del Modelo dual Gómez y Gómez.**

El Modelo dual de Gómez y Gómez fue implementado por primera vez en 1996, en el distrito escolar de Pharr-San Juan Álamo, Texas. En un principio, fue pensado para apoyar a los estudiantes de procedencia hispana, en zonas de Estados Unidos cercanas a la frontera de México, en su mayoría de bajo nivel económico y limitado nivel de inglés. En cualquier caso, el modelo encaja tanto para situaciones en las que dos grupos nativos, hispanohablantes y anglohablantes, conviven en la misma clase, como para cuando sólo hay uno de ellos.

Con el tiempo, el modelo alcanzó una gran popularidad tras quedar demostrados los excelentes resultados que los estudiantes bilingües obtenían en los exámenes estatales. Por ello, actualmente hay 636 escuelas de educación primaria (*Elementary Schools*), 14 de educación secundaria (*Middle Schools*) y 5 escuelas de Bachillerato (*High Schools*) en el estado de Texas que siguen el modelo Gómez y Gómez. Además de

Texas, hay otros estados como Washington, Alaska, Nuevo México, California, Kansas, Illinois, Colorado, Oregón y Oklahoma que siguen este programa de inmersión dual<sup>4</sup>.

El propósito principal de los hermanos Gómez era conseguir que los estudiantes adquirieran los dos idiomas, en este caso inglés y español, mediante la enseñanza del currículo escolar, pero dando prioridad a la L1 para evitar la pérdida de la lengua y cultura nativas. Se considera que cuando el estudiante construye una buena base en su primer idioma, es capaz de transferir estas habilidades y conocimientos a la L2 hasta alcanzar la (bi)alfabetización.

Así, excepto lectura y escritura, que se aprenden en la lengua materna, todas las demás asignaturas se enseñan en un mismo idioma, o inglés o español. La filosofía subyacente a esta metodología es que una vez se ha construido una base sólida en los contenidos de una asignatura, el estudiante será capaz de transferirlos a su segunda lengua (*Cummins, 2000*). No obstante, para llegar a esta transición, se requiere una serie de estrategias metodológicas que apoyen el aprendizaje de ambas lenguas. Estas estrategias y actividades de apoyo hacen único al modelo *Gómez y Gómez*, y son las que quedan descritas a continuación.

### **1. La lengua de instrucción**

La lengua de instrucción es la lengua en la que se imparte cada materia y la que determina el idioma en que los estudiantes deben ser examinados. Hasta ese momento, en la mayoría de modelos duales la lengua de instrucción se alternaba diariamente, un día en español y otro en inglés; o incluso semanalmente, cada semana en un idioma diferente. De esta manera todas las asignaturas se enseñaban en las dos lenguas de aprendizaje. Sin embargo, esto resultaba complicado para los maestros, que además de necesitar un dominio lingüístico de todos los contenidos en los dos idiomas, acababan convirtiendo sus lecciones en traducciones y esto ralentizaba el proceso de aprendizaje (*Leo Gómez, Freeman y Freeman, 2005*). Dicho hándicap queda solventado en el modelo *Gómez y Gómez* donde las asignaturas comunes (lectura, escritura, matemáticas, ciencias naturales y estudios sociales) son impartidas en un solo idioma siguiendo los siguientes razonamientos:

- **Lectura y escritura:** En los primeros años de escolarización, debe ser impartida en la lengua materna para que el estudiante adquiera una buena base

---

<sup>4</sup> Disponible en <http://dlti.us/3.html>. Dual Language Training Institute.

comunicativa en su primer idioma. Por ello, hasta finalizar primero de primaria, el niño aprende a leer y escribir en su L1. Esto conlleva que si hay niños hispanohablantes y niños anglohablantes en la misma clase deban separarse exclusivamente en este momento para recibir la instrucción en su L1. A partir de segundo grado, se considera que el estudiante ya es capaz transferir las habilidades comunicativas a su segunda lengua y por ello los dos grupos vuelven a estar juntos en el aula. Se introduce aquí la L2 en la lectoescritura (60 minutos de instrucción en inglés y 60 minutos en español) quedando descartada la traducción de contenidos.

- **Matemáticas:** Se imparte siempre en inglés, ya que en su explicación se utiliza un gran número de manipulativos y recursos visuales que facilitan su comprensión a los estudiantes hispanohablantes. Además, el contenido es universal y las familias no anglohablantes pueden ayudar a sus hijos aunque no tengan suficiente competencia comunicativa en inglés.
- **Ciencias naturales y estudios sociales:** Son impartidas únicamente en español. Dicha decisión fue tomada para apoyar a ambos grupos nativos en sus destrezas comunicativas. Así, el contenido de ciencias puede ayudar a los estudiantes hispanohablantes a entender mejor el vocabulario utilizado en matemáticas, mientras que las lecturas de estudios sociales pueden ayudar a los anglohablantes a desarrollar su capacidad lectora en español.

En la siguiente tabla queda detallada la distribución de materias comunes y el tiempo dedicado a cada una de ellas.

Asignatura	Prescolar y primero	Segundo a quinto <sup>5</sup> .	Tiempo recomendado
<b>Lectura y escritura</b>	Lengua nativa	Inglés y español	90-120 minutos
<b>Matemáticas</b>	Inglés	Inglés	90 minutos
<b>Estudios sociales</b>	Español	Español	45 minutos
<b>Ciencias</b>	Español	Español	45 minutos

Como se puede comprobar, el *Modelo Dual Gómez y Gómez* divide la lengua de instrucción no solo en materias, sino también en tiempo. Así, el período de ciencias y estudios sociales impartido en español queda compensado por el tiempo de matemáticas

<sup>5</sup> Cabe clarificar que la escuela elemental en el estado Texas finaliza en quinto de primaria.



en inglés, mientras que la lectoescritura se imparte en las dos lenguas de instrucción a partir de segundo de primaria. De esta manera, queda garantizado que los estudiantes reciban un 50% de su escolarización en cada lengua, dando prioridad a la L1 en sus primeros años de aprendizaje escolar.

Las asignaturas no comunes, música, biblioteca, informática, plástica y educación física, se imparten una o dos veces por semana durante 45 minutos y se enseñan en las dos lenguas de instrucción dependiendo de la *lengua del día*, como se describirá en el siguiente apartado.

## **2. La lengua del día.**

La lengua del día es la lengua de comunicación entre los estudiantes y el personal educativo en todos los contextos y actividades escolares no determinados por la lengua de instrucción. Por tanto, la lengua del día queda recogida por las siguientes actividades: el juramento a la bandera estadounidense, los anuncios del director, las rutinas de la mañana (calendario, tiempo, objetivos del día), y las asignaturas no comunes como educación física, biblioteca, música y arte, así como el recreo, las excursiones y las celebraciones. Esto supone que los maestros especialistas deben tener competencia comunicativa en los dos idiomas para el correcto funcionamiento del modelo.

El programa establece que la lengua del día sea español los lunes, miércoles y viernes; e inglés, los martes y jueves. Además, implica a todo el personal del centro educativo, desde maestros y personal administrativo, hasta monitores de comedor y conserje. El objetivo es promover el bilingüismo en toda la comunidad educativa y conseguir que el estudiante desarrolle y amplíe sus destrezas comunicativas en ambas lenguas y en todos los contextos.

Los maestros deben dedicar los primeros quince minutos del día a desarrollar una actividad en la *lengua del día*. Esta actividad corresponderá a una materia diferente diariamente, según las necesidades de los estudiantes. Por ejemplo, el lunes puede estar dedicada a lectura (comprensión de texto, trabalenguas, etc.), el martes a escritura (noticiario), miércoles a ciencias, jueves a estudios sociales y viernes a matemáticas. Lo más adecuado es utilizar la actividad de la lengua del día para repasar lecciones anteriores pero en la lengua opuesta, por ejemplo hacer la actividad de matemáticas en español.



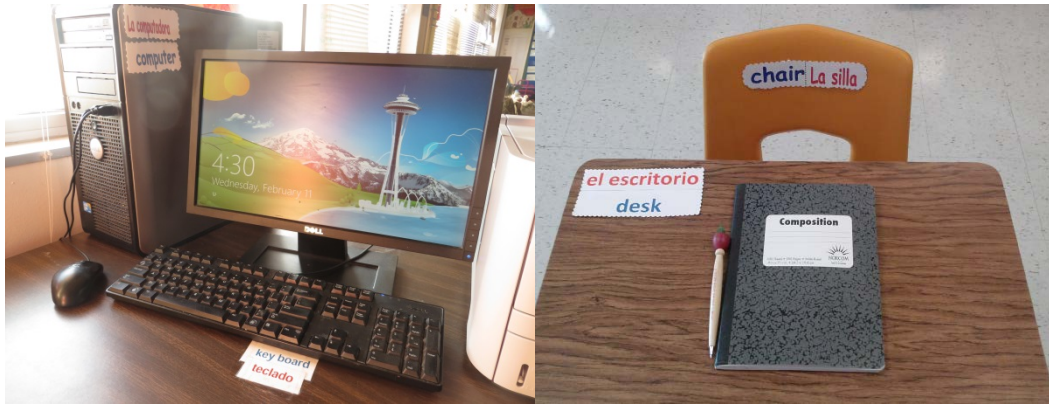
\*Ejemplos de los carteles colgados en la clase para recordar la lengua del día.

Para reforzar el cumplimiento de la lengua del día, ha de haber un cartel recordatorio tanto fuera como dentro de la clase. También será necesario el uso de estos carteles en la secretaria, cafetería, gimnasio, sala de música y todos los espacios de uso común en la escuela. La lengua del día debe motivar a los estudiantes a hablar en su segundo idioma los días marcados, pero nunca se les debe obligar a hacerlo si no se sienten suficientemente cómodos con ello. Las mismas medidas se aplican a los visitantes y otros miembros de la comunidad educativa ya que esto solo supone un plus para el funcionamiento del modelo, pero no es determinante para su éxito<sup>6</sup>.

### 3. El entorno del aula.

Desde el primer momento, los hermanos Gómez estuvieron de acuerdo en asignar un color diferente a cada idioma para que los estudiantes no los confundieran, especialmente en los primeros años de su etapa bilingüe. En un principio, no se especificó qué color se debía utilizar para cada lengua, sino que cada centro tenía la libertad de escoger los suyos propios. No obstante, debido a la gran movilidad escolar de los niños estadounidenses, pronto se observó que los estudiantes se confundían cuando cambiaban de escuela, especialmente en los cursos más bajos. Por ello, se decidió establecer los mismos colores para todas las escuelas: el azul para el inglés y el rojo para el español.

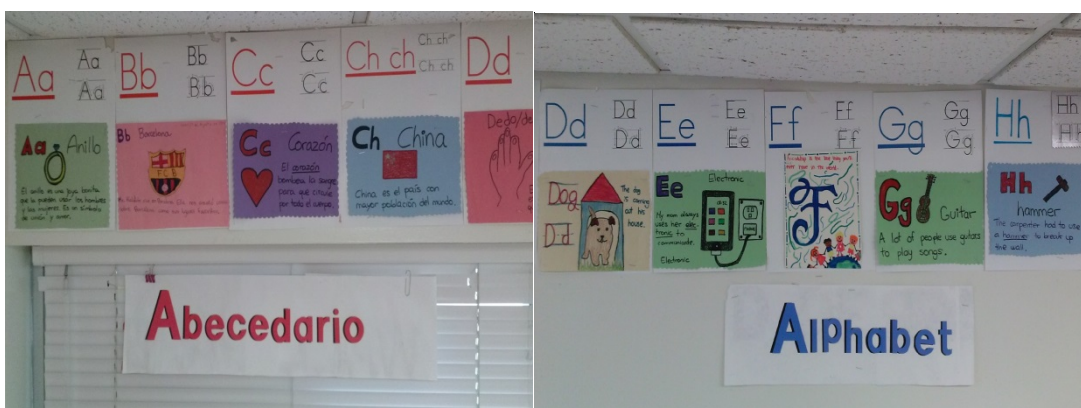
<sup>6</sup> Disponible en <http://dlti.us/3.html>. *Dual Language Training Institute*.



\*En la clase bilingüe todo ha de estar etiquetado en los dos idiomas siguiendo los colores reglamentarios.

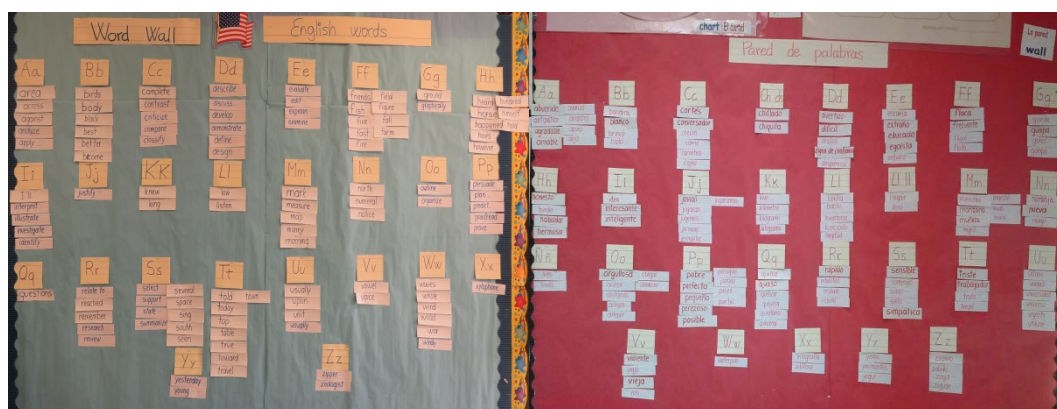
En el aprendizaje de idiomas, la adquisición de vocabulario es crucial para facilitar la comprensión, tanto oral como escrita. Por ello, además de las etiquetas de clase, hay otros dos elementos en el entorno de la clase bilingüe que ayudan a desarrollar una amplia base semántica en los aprendices: el *abecedario generado por el estudiante* y las *dos paredes de palabras*.

El *abecedario generado por el estudiante* consiste en colgar al comienzo del curso dos abecedarios en la pared de clase, uno en inglés y otro en español. Los estudiantes han de pensar una palabra que empiece con la letra que le ha sido asignada, escribirla y, o bien hacer un dibujo, o bien utilizarla en una oración o un texto (dependiendo del curso escolar). Este abecedario se irá renovando a lo largo del año con el nuevo vocabulario aprendido, incorporando cada vez palabras de mayor dificultad y escribiendo oraciones cada vez más elaboradas.



\*Abecedario generado por los estudiantes de cuarto de primaria.

Lo mismo ocurre con las dos *paredes de palabras*, en inglés y en español, y ordenadas alfabéticamente, que deben estar presentes en cualquier aula bilingüe. El vocabulario colgado en la pared de palabras procede de las actividades de clase y debe ser revisado diariamente, por ejemplo, en la actividad de la lengua del día. Estas palabras pueden servir como introducción al nuevo vocabulario de la lección o como revisión de las lecciones anteriores.



\*Ejemplos de pared de palabras en la clase de cuarto de primaria.

Las *paredes de palabras* han de servir como un recurso de aprendizaje, jamás como una colección arbitraria de palabras que el estudiante ya tiene asumidas o que no son revisadas regularmente. Lo ideal sería añadir dos o tres palabras por día, procedentes de cualquier asignatura, y remplazarlas por las que ya han sido adquiridas. Del mismo modo, tampoco es adecuado repetir las mismas palabras en las dos lenguas, ya que no se trata de traducir sino de construir una base semántica sólida en los dos idiomas de aprendizaje. Una vez las palabras son interiorizadas por los estudiantes, se extraen de la *pared de palabras* y del *abecedario generado por el estudiante* y se utilizan como recurso de aula. Por ejemplo, una posible actividad es colocarlas en un centro de escritura y motivar a los estudiantes para que escriban un pequeño texto utilizando tantas como sea posible.

Mediante las *etiquetas*, el *abecedario generado por los estudiantes* y las *paredes de palabras*, la clase bilingüe se convierte en un diccionario visual e interactivo para los estudiantes, con una presencia totalmente equitativa de los dos idiomas. Todo ello ayudará a enriquecer su vocabulario y, por tanto, a mejorar sus destrezas comunicativas en ambas lenguas.



#### 4. Parejas y centros bilingües.

Uno de los componentes imprescindibles del *Modelo Gómez y Gómez* es el aprendizaje cooperativo en *parejas bilingües* para favorecer la adquisición de la segunda lengua. Por ello, a lo largo del día se debe dedicar un tiempo a la realización de actividades en parejas o grupos bilingües en los que los estudiantes de español L2 y los de inglés L2 se apoyan mutuamente.

Si en la misma clase conviven los dos grupos nativos de forma equilibrada, emparejarlos resulta una tarea fácil. Si en la clase solo existe un grupo de hablantes, el maestro debe identificar cuál es la lengua en la que cada estudiante tiene una mayor competencia comunicativa y asignarle una lengua dominante. En mi experiencia, las variables a tener en cuenta son: la lengua materna, la lengua de comunicación con la familia y amigos y el nivel en la lengua escrita.

Si el idioma dominante es el inglés, el estudiante es identificado con el color azul y ayudará a su compañero hispanohablante en las actividades de matemáticas y lectoescritura en inglés. Si por el contrario, la lengua dominante es el español, será caracterizado por el color rojo y ayudará a su pareja en las actividades de ciencias, estudios sociales y lectoescritura en español.

Personalmente, en la asignación de pares bilingües también se debe tener en cuenta el dominio que el estudiante tiene del contenido de cada asignatura, ya que hay niños más fuertes en matemáticas que en lectura, o en ciencias que en estudios sociales. Por ello, es necesario que haya flexibilidad en las agrupaciones y modificarlas dependiendo de la asignatura que se imparta.



\*Los estudiantes siempre han de ser conscientes de quién es su pareja bilingüe.

#### 4.1. Centros de aprendizaje bilingüe.

Las parejas bilingües no solo se ayudan durante el desarrollo de actividades de clase dirigidas por el maestro, sino también en las actividades que ellos mismos escogen en los *centros bilingües* distribuidos por la clase. A estos centros se les debe dedicar aproximadamente treinta minutos diarios y deben contener actividades en ambos idiomas.

Se recomienda que haya un centro dedicado a cada asignatura (lectura, escritura, matemáticas, estudios sociales y ciencias) con actividades en inglés y español para que los estudiantes puedan apoyarse lingüísticamente entre ellos. Las actividades han de estar directamente relacionadas con el tema de las lecciones de clase y pueden funcionar como revisión, refuerzo o introducción. Así, las parejas bilingües rotan por todos los centros a lo largo de la semana y es el maestro el encargado de asegurarse que los estudiantes pasan por todos ellos semanalmente.

Estos *centros de aprendizaje bilingüe* funcionan especialmente en los grados más bajos porque es aquí donde los estudiantes necesitan un mayor apoyo en la adquisición de la L2. A partir de tercero de primaria, estos centros se convierten en *centros de investigación* y sirven como fuente de recursos y materiales bilingües para la realización de proyectos en clase. Se trata de centros de autoaprendizaje en los que los estudiantes no reciben instrucción directa del maestro sino que aprenden a partir de la búsqueda de información y la cooperación.



\*Pareja bilingüe de cuarto de primaria trabajando en un centro de investigación de estudios sociales.

Por ello, no es necesario establecer un centro para cada asignatura, sino únicamente para las que se enseñan en el aula, y tampoco es obligatorio dedicarles un tiempo específico como ocurría en los *centros bilingües*. En este caso el único objetivo es proporcionar materiales en la lengua opuesta a la lengua de instrucción de la asignatura y permitir la investigación mediante el trabajo en parejas o grupos bilingües.

### **Estrategias didácticas para la adquisición de vocabulario.**

Debido a que algunas materias no se imparten en la lengua nativa del estudiante sino en su segunda lengua, se necesita un refuerzo adicional al final de cada lección para asegurarse de que el vocabulario y los contenidos básicos han sido adquiridos. Por ello, el *Modelo Dual Gómez y Gómez* propone dedicar los últimos 15 minutos de cada clase a lo que ellos llaman *Conceptual Refinement (refinamiento conceptual)*. Esto significa trabajar en pequeño grupo con los estudiantes que han recibido la lección en su L2 y realizar una serie de actividades de refuerzo. Las actividades deben ser en la lengua de instrucción de la asignatura, es decir, no se trata de traducir el contenido sino de reforzar el aprendizaje con diferentes ejemplos y actividades que sirvan para interiorizar mejor los conceptos a la vez que se desarrolla la segunda lengua.

Estas actividades están especialmente pensadas para los cursos más bajos donde el estudiante todavía no es capaz de transferir de una lengua a la otra y necesita más apoyo en su segunda lengua. Por ello, el maestro debe seleccionar aquellas palabras que considera de mayor dificultad de comprensión y que a la vez resultan esenciales para el aprendizaje de los nuevos conceptos.

A partir de tercero de primaria, el estudiante ya ha adquirido suficiente competencia comunicativa en ambos idiomas como para poder transferir los conocimientos de la L1 a la L2. Por ello, las actividades de *refinamiento conceptual* pasan a ser actividades de *enriquecimiento de vocabulario específico* en aquellas materias que son enseñadas en un solo idioma a lo largo de toda la escolarización. En este caso, los estudiantes son expuestos a actividades de aprendizaje en la lengua opuesta, es decir, español en matemáticas e inglés en estudios sociales y ciencias.

### **5. Reflexión a la aplicación del *Modelo Dual Gómez y Gómez* en el aula.**

Bajo mi experiencia, el *Modelo Dual Gómez y Gómez* es un programa de inmersión dual que supera perfectamente los conflictos de adquisición de la L2, especialmente para los hablantes de la lengua minoritaria, en este caso el español. Aun así, existen

algunos inconvenientes prácticos que necesitan remediarse para conseguir el éxito académico de los estudiantes. En primer lugar, resulta muy complicado encontrar maestros certificados en educación bilingüe con suficiente dominio comunicativo en español. Este hecho hace que en algunos casos la instrucción se dé mayoritariamente en inglés, incluso en aquellas materias que deberían ser enseñadas en español, perjudicando así el desarrollo de la (bi)alfabetización de los estudiantes.

Este hecho también repercute en el cumplimiento de la lengua del día especialmente en las asignaturas no comunes (música, biblioteca, educación física, informática y plástica), ya que a pesar de que deberían ser impartidas en los dos idiomas, se acaban enseñando únicamente en inglés. Como resultado, no es de extrañar que el estado de Texas y otros muchos estados recurran cada vez con mayor frecuencia a programas internacionales para reclutar maestros bilingües, como por ejemplo el *Programa de Profesores Visitantes en Estados Unidos*, ofrecido por el Ministerio de Educación de España<sup>7</sup>.

Otro inconveniente destacable es la escasez de materiales y recursos didácticos en español, especialmente en ciencias y estudios sociales. Esto supone una desventaja para los profesores bilingües que en muchos de casos se ven obligados a crear sus propios recursos, con el esfuerzo y trabajo que eso supone, o sencillamente a enseñar el contenido en inglés, rompiendo el equilibrio que representa el modelo dual.

Finalmente, según los datos oficiales publicados en la página web de Instituto Gómez y Gómez<sup>8</sup>, en este curso escolar 2014-2015 hay 636 escuelas de educación primaria en Texas que siguen el modelo dual. No obstante, este número se reduce vertiginosamente a 14 escuelas en educación secundaria y 5 en Bachillerato. Esto significa que una vez los estudiantes dejan la primaria, abandonan el programa y el inglés que se convierte en la única lengua vehicular de la escuela. Esto conlleva a una notable pérdida de contacto con la lengua minoritaria y, por tanto, un descenso progresivo de la capacidad comunicativa en español.

Tras una entrevista concedida por Leo Gómez, quedó aclarado que la falta de continuidad del modelo es debida a que el programa es aun históricamente joven y no hay suficientes recursos, ni de material, ni de personal, como para poder llevarlo a cabo en educación secundaria. De hecho, como él mismo resalta, de las 14 escuelas de

---

<sup>7</sup> Según el BOE (Boletín Oficial del Estado), para el próximo curso escolar 2015-2016, el estado de Texas ha ofertado 240 plazas para ser cubiertas por profesores visitantes españoles.

<sup>8</sup> Disponible en <http://dlti.us/3.html>



educación secundaria que siguen el modelo, 8 pertenecen al distrito de Pharr-San Juan Álamo, que es donde nació el programa, y solo allí se encuentran también las 5 únicas escuelas de Bachillerato. Por ello y por los excelentes resultados conseguidos hasta ahora, los hermanos Gómez esperan que esta continuidad se expanda a otros distritos escolares en los próximos años.

## **6. Conclusión**

Como nos muestra la experiencia estadounidense, los programas de inmersión dual representan la evolución de los programas bilingües o de enseñanza de segundas lenguas, especialmente en territorios donde conviven diferentes grupos de hablantes. Los programas duales, no solo favorecen el bilingüismo y la (bi)alfabetización sino también la biculturalidad mediante la interacción de estudiantes de diferente procedencia y cultura. Así, el beneficio es para ambos grupos, puesto que evita la pérdida de la lengua nativa del grupo minoritario y enriquece al mayoritario aportándole un segundo idioma. Por tanto, la inmersión dual consigue un enriquecimiento lingüístico, pero también cultural que evita la exclusión social.

Dentro del marco de los programas duales, el *Modelo Gómez y Gómez* no sólo ha facilitado la escolarización e integración de los estudiantes hispanohablantes en territorio americano, sino que ha conseguido su éxito académico en ambas lenguas, sin necesidad de abandonar la suya propia. Las claves de su triunfo son: la repartición de los dos idiomas por asignaturas, el equilibrio del tiempo dedicado a cada lengua, el uso de la L2 en diferentes contextos comunicativos mediante la lengua del día, el trabajo cooperativo de las parejas bilingües y, sobre todo, las actividades de adquisición y enriquecimiento de vocabulario. Con todo, se espera que el éxito del programa sobrepase la etapa de primaria y llegue a la universitaria, para poder formar a los futuros profesores que se necesitan para cubrir las plazas bilingües necesarias en las escuelas de inmersión dual.

## **7. Bibliografía.**

- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Tonawanda, NY: Multilingual Matters.

- Gómez, L. (2000). Two-way bilingual education: Promoting educational and social change. *The Journal of the Texas Association for Bilingual Education*, 5 (1), 43-54
- Gomez, L., Gomez, R. & Associates (n.d). *Dual Language Education Institute* [website]. Retrieved from <http://dlti.us/index.html>.
- Gómez, L., Freeman, Y., & Freeman, D. (2005). Dual language education: A promising 50-50 dual language model. *Bilingual Research Journal*, 29:1, Spring 2005. Retrieved from: [https://www.utb.edu/vpaa/coe/Documents/CI%20Yvonne%20Freeman%20Documents/YFreeman20Dual\\_2005.pdf](https://www.utb.edu/vpaa/coe/Documents/CI%20Yvonne%20Freeman%20Documents/YFreeman20Dual_2005.pdf)
- Gómez, R. (2006). Promising practices: Dual language enrichment for ELL students K-12. *TABE Journal*, 9:1, 46-65.
- Thomas, W. P., & Collier, V. (2012). *Dual Language Education for a Transformed World*. Albuquerque, Nuevo Mexico: Fuente Press.
- Kloss, H. (1998). *The American bilingual tradition*. McHenry, IL: Center for Applied Linguistics/ Delta Systems.
- Soltero, S.W. (2004). *Dual language: Teaching and learning in two languages*. Boston: Pearson.

## **Aquella otra España desde la mirada de Luis García Berlanga: *El verdugo* en el aula de ELE**

**Begoña Sáez Martínez**  
Asesora de la Consejería de Educación  
Embajada de España en Brasil  
[saezmart@gmail.com](mailto:saezmart@gmail.com)

Doctora en Filología Hispánica. Profesora titular de Español para Extranjeros en Escuela Oficial de Idiomas. Actualmente es Asesora de Educación en Rio de Janeiro (Brasil).

### **Resumen (español)**

Esta propuesta didáctica centrada en *El verdugo* (1963) de Luis García Berlanga, una de las obras maestras del cine español, trata de conseguir varios objetivos: acercar al alumno de ELE a la realidad social de la España de los años 60, entender la percepción social de un verdugo y su entorno, conocer las tácticas de desinformación oficiales para ocultar los males de la dictadura, familiarizarse con el humor negro y debatir de forma argumentativa sobre temas polémicos.

### **Abstract (English)**

This educational proposal centred on *El verdugo* (1963), by Luis García Berlanga, one of the masterpieces of Spanish cinema, aims to fulfill several objectives: to bring students of Spanish as a foreign language (ELE) closer to the social reality of Spain in the 60's; to make them feel how an executioner and his environment were perceived by society; to make them understand the official disinformation techniques used to cover-up the atrocities of Franco's dictatorship; to make students familiar with dark comedy and to allow them to debate controversial issues providing arguments to back their position.

## Palabras clave

cine, comprensión audiovisual, español L2, componente sociocultural, interculturalidad, literatura

## Keywords

cinema, audiovisual comprehension, Spanish as second language, socio cultural element, interculturality, literature

## Artículo

*El verdugo* (1963) de Luis García Berlanga es una de las obras maestras del cine español y, por ello, una referencia que no puede faltar en la enseñanza de ELE. Es imposible entender este periodo de la cinematografía española sin Berlanga, Bardem y Buñuel. Cada uno de estos directores renovó a su manera el lenguaje fílmico: los dos primeros, inspirándose en el neorrealismo italiano; Buñuel, en el surrealismo de los años 30 (Galán, 1990: 5).

*El verdugo* es mucho más que un alegato en contra de la pena de muerte. Ante todo constituye “un terrible retrato de la época del que nadie sale bien parado” (AA.VV., 2000: 329). De este modo, por medio de un humor negro cuyo centro es la ironía y lo grotesco asistimos a una tragicomedia en la que emergen los problemas cotidianos a los que debe enfrentarse un sector de la población de la época: el mercado laboral, la vivienda, la presencia de la iglesia, el orden moral, la emigración a Alemania, el turismo de masas, etc., en suma, una visión disidente de aquellos “felices 60”.

La película permite acercar al estudiante a un retrato de época a través del cual puede conocer más sobre la historia de España, debatir sobre el problema de la pena capital, así como ahondar en la ironía y el humor, dos elementos que exigen unos conocimientos profundos de la lengua meta y su cultura, pero a lo que ayuda la fuerza expresiva de la imagen fílmica.

Esta propuesta, pensada a partir de un nivel B2 (Avanzado), está planificada para unas 4 sesiones de unos 100/120 minutos de duración dependiendo de las actividades y tratando de integrar todas las destrezas. Para su desarrollo es necesario el siguiente material: DVD de la película *El verdugo*, vídeos de YouTube y de RTVE.es., televisión, vídeo y equipo de grabación de vídeo.

## 1. CARTELERA

### 1.1 Para entrar en materia

Vamos a leer este diálogo donde se habla de la pena de muerte y se enumeran distintos métodos de matar al condenado:

Amadeo: Me hacen reír los que dicen que el garrote es inhumano. ¿Qué es mejor, la guillotina? ¿Usted cree que se puede enterrar a un hombre hecho pedazos?

José Luis: No, yo no entiendo de eso.

Amadeo: Y qué me dice de los americanos... la silla eléctrica son miles de voltios. Los deja negros, abrasados. ¡A ver dónde está la humanidad de la silla!

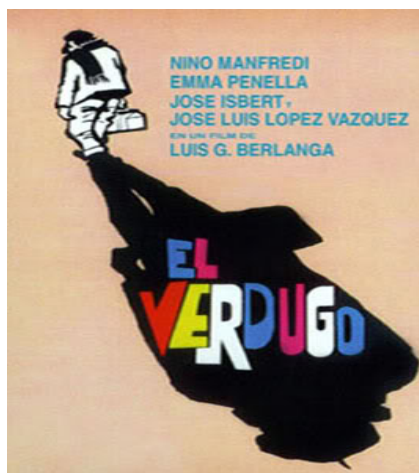
José Luis: Yo creo que la gente debe morir en su cama, ¿no?

Amadeo: Naturalmente, pero si existe la pena de muerte, alguien tiene que aplicarla...

Y vosotros, ¿qué pensáis? ¿Por qué?

## 1.2 ¿De qué va?

Mira el cartel de esta película: ¿de qué puede tratar?



¿Te apetecería ver esta película? Vamos a leer su sinopsis:

“Carmen, la hija del señor Amadeo, el **verdugo** (1) de la Audiencia de Madrid, no consigue encontrar novio, ya que todos sus pretendientes, cuando se enteran de la profesión de su padre, salen huyendo. Amadeo conoce un día a José Luis, un empleado de **pompas fúnebres** (2), que acabará casándose con Carmen. Amadeo está a punto de jubilarse. Un patronato de vivienda les concede un piso donde podrán vivir con su hija y su yerno. Sin embargo, la concesión de la vivienda está condicionada al empleo de verdugo, por lo que Amadeo tendrá que convencer a José Luis para que herede “la profesión”. José Luis, después de muchas presiones, acepta con la condición de que dimitirá si se viera obligado a “ejercer”. La vida transcurre hasta que un día llega el aviso de que José Luis deber **ajusticiar** (3) a un **condenado** (4) a muerte. Amadeo tranquiliza a su yerno convenciéndole de que al final llegará el **indulto** (5). Toda la familia se traslada a Palma de Mallorca, donde ha de celebrarse la **ejecución** (6) como si fueran turistas. Pero el indulto no llega...” (Ruiz Sanz, 2003: 19)

Sustituye las palabras subrayadas por una de las siguientes:

Perdón – Ejecutor – Muerte – Matar – Funeraria - Castigado

¿Cómo crees que acabará la película?

## 1.3 Mira....

Vamos a ver el tráiler de la película. Fíjate en los personajes y en la música:

[http://www.youtube.com/watch?v=qaHdooyVI\\_M](http://www.youtube.com/watch?v=qaHdooyVI_M) (2:18)

Después de ver el tráiler, ¿qué impresión tienes de:

Amadeo, el verdugo: Me parece \_\_\_\_\_

José Luis: Creo que \_\_\_\_\_

Carmen: Me resulta \_\_\_\_\_

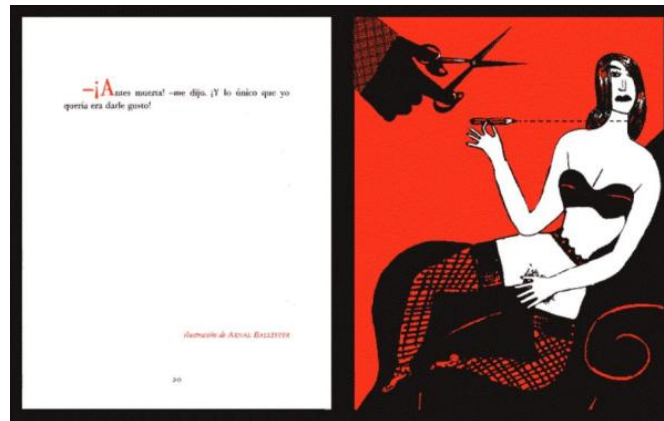
¿Crees que es una película triste o divertida? Comenta el significado de:

“Una película cruelmente divertida”: \_\_\_\_\_

“Un clásico del humor negro español” \_\_\_\_\_

## 1.4 Humor

Mira esta imagen que ilustra el cuento: “-¡Antes muerta! –me dijo- ¡Y lo único que yo quería era darle gusto!”, de *Crímenes ejemplares* (1957), de Max Aub:



¿Qué tipo de humor es este?

Vamos a leer otros cuentos de Max Aub:

"Mató a su hermanita la noche de Reyes para que todos los juguetes fuesen para ella".

“Íbamos como sardinas y aquel hombre era un cochino. Olía mal. Todo le olía mal, pero sobre todo los pies. Le aseguro a usted que no había manera de aguantarlo. Además el cuello de la camisa, negro, y el cogote mugriento. Y me miraba. Algo asqueroso. Me quise cambiar de sitio. Y, aunque usted no lo crea, ¡aquel individuo me siguió! Era un olor a demonios, me pareció ver correr bichos por su boca. Quizá lo empujé demasiado fuerte. Tampoco me van a echar la culpa de que las ruedas del camión le pasaran por encima”.

¿Qué recursos utiliza este tipo de humor?

¿Conoces alguna anécdota o chiste que se sirva de este tipo de humor?

¿Te molesta este tipo de humor o te gusta?

Fíjate en esta imagen:



Por las imágenes que hemos visto en el tráiler, esta película ¿sería una muestra de humor negro?

¿Qué te parece esta definición de Pedro Beltrán a propósito de la película?

El humor negro es ponerle una cáscara de plátano a algo muy serio y reírse de ello. A la autoridad, a la madre, a la muerte, al miedo... (en Diego Galán, 1990: 41)

### 1.5 Escritura terapéutica

¿Alguna vez has sentido deseo de matar a alguien? ¿Seguro que no has deseado matar alguna vez a un profesor o a un alumno?

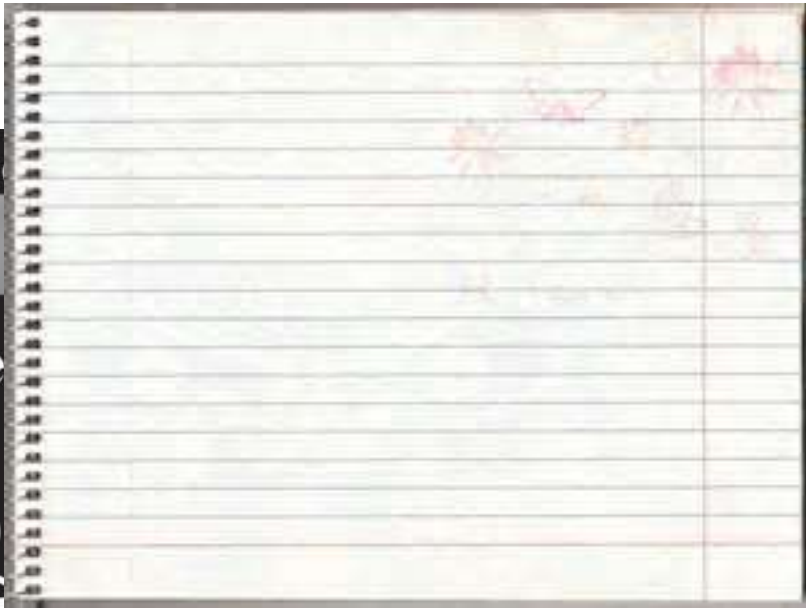
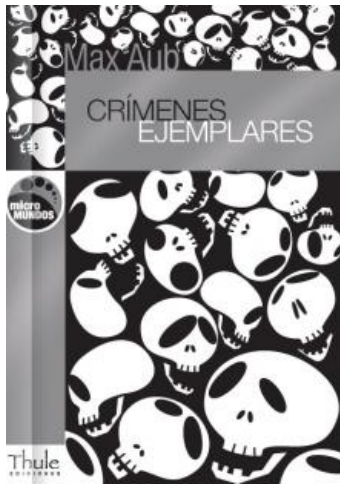
Vamos a ver este vídeo basado en uno de los *Crímenes ejemplares* en el que una situación cotidiana irrita o enfurece a una persona:

<https://www.youtube.com/watch?v=iYAxVzpPGGM> (1:17)

Ahora piensa en alguna situación que te dé motivo de un gran enojo y por la que cometerías un crimen literario al estilo de Max Aub.

Después vamos a escribir un pequeño cuento imitando el estilo de *Crímenes ejemplares*:

“Lo maté porque, en vez de comer, rumiaba”



## 2. EN OTRA ESPAÑA

### 2.1 Una obra maestra

Vamos a leer el artículo de Diego Galán, “El verdugo, la obra maestra de Luis G. Berlanga“, y vamos a contestar si las siguientes afirmaciones son Verdaderas o Falsas:

- a) El verdugo tan solo es una película en contra de la pena de muerte. V/F
- b) La película tuvo una mala acogida por la crítica y el jurado del Festival de Venecia. V/F
- c) La película tiene como protagonista a Franco, apodado el verdugo. V/F
- d) En 1963 tres personas fueron ejecutadas en España. V/F
- e) En España la película no fue censurada V/F

### REPORTAJE: UN PAÍS DE CINE 2

'El verdugo', la obra maestra de Luis G. Berlanga  
EL PAÍS ofrece mañana por 1,95 euros "la mejor película del cine español"  
EL PAÍS, DIEGO GALÁN 16/04/2004

Cuarenta años después de haber triunfado en el Festival de Venecia, El verdugo sigue siendo "la mejor película del cine español, según la mayoría de los especialistas", asegura Antonio Gómez Rufo en su libro sobre Berlanga. Ricardo Muñoz Suay dijo en su momento que "con El verdugo, Berlanga ha logrado su mejor obra, y probablemente la más importante y significativa de la cinematografía española. La intervención decisiva de Rafael Azcona en el argumento ha conseguido un guión modélico no sólo en cuanto a la construcción, sino a su contenido, más trascendental que en otras ocasiones. Por otra parte, el estilo tremendista, el humor negro, ha fraguado, y el filme,



además de ser un alegato contra la pena de muerte, es, sobre todo y en especial, un testimonio de cómo el hombre contemporáneo acaba cediendo a los acontecimientos sociales, que en este caso llevan a su protagonista a ejercer, sin contemplaciones, el asesinato legal".

El verdugo se presentó en Venecia en 1963, cuando Franco acababa de ordenar el fusilamiento del comunista Julián Grimau y la ejecución por garrote vil de los anarquistas Francisco Granado y Joaquín Delgado. Precisamente el Caudillo era entonces conocido en el mundo como "el verdugo", apodo que cobró actualidad con las protestas internacionales ante dichas ejecuciones. De hecho, Berlanga y el equipo de la película fueron recibidos a pedradas por anarquistas italianos que habían creído que, con ese título, la película era una apología de Franco. Contrariamente, las autoridades españolas entendieron El verdugo como "la película más antipatriótica y antiespañola que se hubiera visto jamás", a pesar de su inocente aspecto de comedia. Quisieron incluso impedir su proyección en el festival. El embajador en Roma, Alfredo Sánchez Bella, que años después sería ministro de Información y Turismo, hizo cuanto pudo para prohibirla. "La película me parece uno de los más impresionantes libelos que jamás se hayan hecho contra España; un panfleto político increíble, no contra el régimen, sino contra toda una sociedad. Es una inacabable crítica caricaturesca de la vida española", proclamó al principio, para más tarde, al comprender que no iba a lograr su objetivo, darle otro giro a su estrategia: "Esta película muestra hasta qué punto son infundados los ataques que se hacen contra el régimen español: se ha dicho que basta cualquier discrepancia para sufrir persecuciones y hasta ser ajusticiados. Pues bien, vean cómo en la España actual se pueden realizar películas como ésta, que no podría tolerar sin protesta ni siquiera el Estado más liberal de cualquier paralelo o meridiano; vean que ni siquiera talento ni originalidad tiene...". Fue entonces cuando Franco dijo en uno de los consejos de ministros la famosa frase sobre el director: "Ya sé que Berlanga no es un comunista; es algo peor, es un mal español".

La crítica y el jurado del Festival de Venecia dieron la espalda al embajador franquista y se inclinaron ante El verdugo, que recibió el premio de la crítica internacional. Más tarde fue igualmente premiada en el Festival de Moscú, y obtuvo asimismo el gran premio de la Academia francesa del Humor Negro. En España, sin embargo, sufrió "bastantes cortes de censura, muy gilipollas algunos", según comentó Berlanga a Manuel Hidalgo y Juan Hernández Les: "Por ejemplo, cortaron todas las veces que el protagonista hablaba de irse a Alemania, y suprimieron el ruido que hacían los hierros del garrote dentro del maletín del verdugo; también cortaron la escena en que los funcionarios de prisiones preparan el garrote". Por si fuera poco, Berlanga supo años después que "un exhibidor tuvo que quitar la película de su cine por presiones de las autoridades. Así se explica que estuviera sólo dos semanas en cartel...". A pesar de esa persecución, El verdugo obtuvo en España el premio al mejor guión del Círculo de Escritores Cinematográficos, y Emma Penella, el de mejor actriz del Sindicato Nacional del Espectáculo.

La idea de la película le surgió a Berlanga a través de la imagen que le había transmitido un amigo abogado cuando le contó su experiencia en una ejecución: un grupo de personas había conducido a rastras a la víctima, una mujer que se resistía, mientras que otro grupo lo había hecho igualmente con el verdugo, al que incluso hubo que inyectar un sedante y prácticamente arrastrar hasta el lugar de la ejecución. Gómez Rufo cuenta "que esta imagen le resultó tan cruel a Berlanga, que hizo la película como un alegato contra la pena de muerte". No obstante, El verdugo es, ante todo, "un filme sobre el proceso que puede conducir a un hombre a abdicar de sus propias ideas e incluso casi de su condición de tal hombre", como aseguró César Santos Fontenla en la revista Nuestro

Cine tras entrevistar a Berlanga. Éste le había contado que había pretendido diseccionar "de una forma tímida, porque a través del humor siempre parece que las cosas sean tímidas, un problema a mi juicio fundamental del hombre moderno y de la sociedad actual".

Berlanga hubiera querido subrayar más el aspecto de comedia, con José Luis López Vázquez en el papel de verdugo joven, pero exigencias de la coproducción con Italia hicieron que finalmente lo interpretara Nino Manfredi. El resto del reparto, con Emma Penella y el gran José Isbert a la cabeza, respondió a los deseos del autor, logrando con ellos "un óptimo resultado, especialmente de Emma Penella, espléndida de gesto, de voz, de actitud...". En definitiva, "la mejor película del cine español", según las encuestas recientes de Nickelodeon y Dirigido por...

[http://elpais.com/diario/2004/04/16/cine/1082066408\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2004/04/16/cine/1082066408_850215.html)

## 2.2 ¿Y tú?

Como veremos en la película, el verdugo recibía en la época un trato social despectivo. Por ello, el Estado le otorgaba privilegios como disponer de un alojamiento o recibir un salario más que dignos.



En tu opinión: ¿Existen trabajos marginados socialmente? ¿Aceptarías cualquier tipo de trabajo para poder obtener una vivienda?

## 2.3 La maestría del cine

Vamos a ver el programa "La mitad invisible: Berlanga y El verdugo, la maestría en el cine" (28:12 duración). Aquí se presenta al director García Berlanga y se desvelan muchos pormenores de su película *El verdugo*.

<http://www.rtve.es/alacarta/videos/la-mitad-invisible/mitad-invisible-verdugo-luis-garcia-berlanga/1332669/>

Después vamos a contestar a estas preguntas que hemos ordenado por bloques:

- Huellas de Berlanga en la ciudad de Valencia:

1. El sonido de los instrumentos del maletín del verdugo fue censurado V/ F
2. En Valencia hay una falla dedicada a Berlanga V/ F

- Opiniones del crítico de cine Diego Galán:

**3.** La película ofrece una visión siniestra de la sociedad española significa:

a) una mirada humorística    b) una mirada alegre    c) una mirada amarga

**4.** Algo berlanguiano es algo:

a) moderado    b) serio    c) caótico

- Comentarios de Rafael Azcona:

**5.** Berlanga es un “enorme terracero” significa:

a) le encanta subir escaleras    b) le encanta tomar algo en las mesas al aire libre de los bares    c) le gusta ver películas al aire libre

- Comentarios de Gómez- Rufo en los jardines del Palau.

**6.** Durante el Festival de Venecia el embajador español en Roma escribió una carta de denuncia y de protesta. V/ F

**7.** Tras esta película Berlanga no tuvo problemas para rodar V/ F

- Museo de la tortura de Guadalest.

**8.** El garrote vil fue prohibido en la película V/ F

- Comentarios de Alfonso Santacana, montador de la película.

**9.** Hubo dos versiones de la película, una para Francia y otra para España V/F

**10.** Berlanga hizo de extra o figurante en la película V/F

- Comentarios de José Luis García:

**11.** Este director considera que habría que quemar la película V/F

- Comentarios de Diego Galán:

**12.** Según este crítico, Pepe Isbert, el actor que encarna al verdugo, sabía improvisar muy bien V/F

- Una retrospectiva en la Filmoteca:

**13.** Según José Berlanga su padre es un perfeccionista V/F

**14.** Berlanga es un director al que le gusta mucho estar entre el público V/F

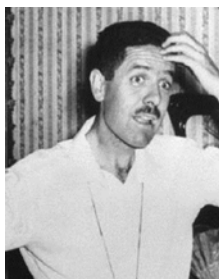
- “Se ruega a ...”:

**15.** El verdugo fue una película “taquillera” significa:

a) proporcionó buenas recaudaciones a la empresa    b) no tuvo mucho éxito    c) fue un fracaso.

### 3. LA MIRADA DE BERLANGA

Ahora vamos a ver la película. Pero antes vamos a leer estas preguntas y tras el visionado contestaremos a ellas.



#### Ficha

##### Títulos de crédito.

0. ¿Qué te sugiere la imagen? Y ¿la música?

##### Patio interior – Prisión

1. ¿Qué apariencia tiene el verdugo?
2. ¿Por qué cuchichean los empleados?
3. ¿El verdugo pide un aumento de sueldo?

##### Exterior de la cárcel

4. ¿Cómo reacciona José Luis ante el verdugo?  
a) con agrado            b) con desagrado            c) con indiferencia
5. ¿Qué olvida Amadeo?

##### Típica casa de vecinos del viejo Madrid

6. La vecina ¿muestra hospitalidad?
7. ¿Qué efecto provocan los comentarios sobre los métodos de ejecución?  
a) irónico            b) serio            c) absurdo

##### Los bajos de la vivienda de Antonio

8. ¿Cómo son las relaciones familiares?
9. ¿Cuál es el oficio de Antonio?
10. ¿Cómo habla la cuñada?  
a) a voz en grito            b) de forma suave            c) con mucha energía

##### Zona de pinares próxima a un embalse

11. ¿Qué planes de futuro tiene José Luis? ¿Y Carmen?  
Pista del aeropuerto de Barajas
12. ¿Por qué José Luis va al aeropuerto?

##### Dormitorio de Carmen

13. ¿Qué noticia trae Amadeo?
14. ¿Por qué José Luis se ve obligado a pedir la mano de Carmen?

##### Garaje de la funeraria

15. ¿Cómo reacciona José Luis ante el embarazo de Carmen?  
16. ¿Decide José Luis salir de inmediato para Alemania?

#### **Iglesia adornada con acopio de flores y guirnaldas**

17. ¿Qué diferencia hay entre la boda de gala y la boda pobre?  
18. ¿Por qué el cuñado testigo firma a regañadientes?

#### **Casa en construcción**

19. ¿Por qué van las mujeres enlutadas y José Luis, Carmen y Amadeo a la oficina de la constructora?

#### **Edificio público**

20. ¿Qué necesita José Luis según el oficinista para poder mantener el piso?

#### **Caseta de la Feria del libro**

21. ¿Qué le pide Amadeo al académico?

#### **Pagaduría de una oficina pública**

22. ¿Por qué interviene José Luis ante el comportamiento del peatón celoso?

#### **Nueva vivienda de la familia**

23. ¿Por qué Carmen y José Luis no pueden probar el nuevo colchón?  
24. ¿Cómo tranquiliza Amadeo a José Luis?

#### **Puerto de Palma**

25. ¿Por qué se va la familia a Palma?  
26. ¿Qué hay en Palma?  
27. ¿Quién recoge a José Luis?

#### **Terraza de un hostel de Palma**

28. ¿Cómo se lo está pasando la familia?  
29. ¿Por qué hacen planes de visitas turísticas?

#### **Cuevas del Drach**

30. ¿Cómo se comporta José Luis con las turistas?  
31. ¿Por qué se interrumpe el paseo en barca de José Luis y Carmen?

#### **Patio de la prisión**

32. ¿Qué tiene que hacer José Luis en el patio de la prisión?

#### **Complejo de la prisión**

33. ¿Por qué José Luis es conducido a rastras?

#### **Puerto de Palma**

34. ¿Por qué José Luis dice: "no lo haré más"?  
35. ¿Cómo reacciona Amadeo?  
36. ¿Cómo acaba la película? ¿Qué te parece la imagen final del twist?



#### 4. TAREA FINAL

##### Expresión e interacción orales

##### 1. En mi opinión...

Vamos a organizar un debate sobre la película. Imagina que perteneces a un cineclub. Piensa en estas preguntas:



- ¿Qué te ha parecido la película?
- ¿Qué piensas acerca de los condicionamientos sociales que llevan a un individuo a aceptar, como José Luis, una vida contraria a sus deseos?
- ¿Qué opinión tienes acerca de la pena de muerte?
- ¿Cómo se pueden evitar los prejuicios sociales que hacen tener una idea equivocada de los demás?
- ¿Cómo podemos impedir que las circunstancias dominen nuestra voluntad?

##### 2. De película

En grupos de unas 5 personas vamos a grabar un vídeo titulado “La mirada de Berlanga” en el que durante unos 4 minutos se hable de uno de los siguientes aspectos históricos y socioculturales de la película. Para ello vais a elegir entre estos temas. El profesor os repartirá una ficha para que podáis orientaros. Este vídeo buscará promocionar la película entre estudiantes de español.



El contexto: los años 60 o la España franquista del desarrollismo y la apertura a Europa  
Aquella otra España desde la mirada de Luis García Berlanga  
La religión  
La política  
Las clases sociales  
El hombre y la mujer: la familia y la sociedad  
La solidaridad insolidaria

El mundo laboral. La vivienda y la burocracia  
El turismo

### Expresión e interacción escritas



a) Ponte en la piel de José Luis, Amadeo y Carmen:  
Si yo fuera....., me iría a Alemania  
Si yo hubiera vivido en aquella España, hubiera/habría emigrado a Alemania

b) Participa en <http://www.abretelibro.com/foro/viewtopic.php?t=48270>, foro de cine y expresa de forma argumentativa tu opinión sobre la

película.

- ¿Qué parte, imagen o secuencia es para ti la más lograda?
- ¿Por qué?
- ¿Qué visión muestra la película de España? ¿Qué estilo presenta? etc.

## AUTOEVALUACIÓN

1. ¿Qué aspectos de la España de los años 60 desconocías por completo? ¿Cuáles te han sorprendido más?

2. Haz un balance de la actividad. Señala qué crees que has aprendido sobre: España:

- su idioma
- su historia
- su cultura

3. ¿Qué te ha parecido más difícil de las actividades? ¿Por qué?

- entender el artículo periodístico
- escribir imitando a Max Aub
- entender el vídeo sobre la maestría del cine
- entender las secuencias cinematográficas
- debatir con mis compañeros
- escribir un comentario crítico sobre la película
- grabar el vídeo
- captar el humor y la ironía de la película

4. En el futuro debería:

- leer más en español.
- ver más películas en español.
- escribir más en español
- interaccionar más en español

## BIBLIOGRAFÍA

AA.VV. (2000). *Historia del cine español*. Madrid: Cátedra.

Aub, M. (1957). *Crímenes ejemplares*. Barcelona: Thule, 2006.

Balagué, C. (1998), *Con la muerte en los talones. El Verdugo*. Barcelona: Dirigido.

Company, J. M. (1981). “Las perversiones del cuerpo social en el cine de Berlanga”, en *Berlanga, 2*. Valencia: Ayuntamiento e Institución Alfonso el Magnánimo: 13- 16.

Consejo de Europa (2001), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Galán, D. (1990). *Diez palabras sobre Berlanga*. Teruel: Instituto de Estudios Turolenses.

Galán, D. (2004). “*El verdugo*, la obra maestra de Luis G. Berlang”, *El País*, 16 de abril, <[http://elpais.com/diario/2004/04/16/cine/1082066408\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2004/04/16/cine/1082066408_850215.html)> [Consulta: 24 abr. 2015].



García Berlanga, L. (1963), *El verdugo*. Diario El país, 2004.

Hernández Ballesteros, C. M. y Hernández Atura, M. “El Cine como documento histórico. Uso didáctico en la clase de cultura ELE”, <<http://elenet.org/Cine/especiales/berlanga-el-verdugo/>> [Consulta: 24 abr. 2015].

Hernández J. e Hidalgo, M. (1981), *El último austro-húngaro. Conversaciones con Berlanga*. Barcelona: Anagrama.

Moral, R. del. (1998). *Diccionario temático del español*. Madrid: Verbum.

Oliver olmo, P. (2008). *La pena de muerte en España*, Madrid: Síntesis.

Perales, F. (1997). *Luis García Berlanga*. Madrid: Cátedra.

Ruiz Sanz, M. (2003). *El verdugo: un retrato satírico del asesino legal*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Santos, I. y Santos, A. (2001). *De cine. Fragmentos cinematográficos para el aula E/LE*. Madrid: SGEL.

Tuñón de Lara, M. y Bisecas, J. A. (1980). *España bajo la dictadura franquista*. Barcelona: Labor.

Valero, T. (2010). *Historia de España contemporánea vista por el cine*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

## RECURSOS ELECTRÓNICOS

Tráiler de *El verdugo*. <[http://www.youtube.com/watch?v=qaHdooyVI\\_M](http://www.youtube.com/watch?v=qaHdooyVI_M)> [Consulta: 24 abr. 2015].

*Crímenes ejemplares*. <<https://www.youtube.com/watch?v=iYAxVzpPGGM>> [Consulta: 24 abr. 2015].

RTVE.es. “La mitad invisible: Berlanga y El verdugo, la maestría en el cine”. <<http://www.rtve.es/alacarta/videos/la-mitad-invisible/mitad-invisible-verdugo-luis-garcia-berlanga/1332669/>> [Consulta: 24 abr. 2015].

“Cine Clásico - El verdugo”

<[http://www.altafidelidad.org/web\\_antigua/modules.php?name=Sections&op=printpage&artid=158](http://www.altafidelidad.org/web_antigua/modules.php?name=Sections&op=printpage&artid=158)> [Consulta: 24 abr. 2015].

¡¡Ábrete libro!! - Foro sobre libros y autores.

<<http://www.abretelibro.com/foro/viewtopic.php?t=48270>> [Consulta: 24 abr. 2015].

## ANEXOS

### MATERIAL PARA EL PROFESOR

#### 1. CARTELERA

¿De qué va?

Perdón (5) Ejecutor (1) Muerte (6) Matar (3) funeraria (2) Castigado (4)

#### 2. EN OTRA ESPAÑA

##### 2.1 Una obra maestra

a) F b) F c) F d) V e) F

##### 2.4 La maestría del cine

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14	15
V	V	C	C	B	V	F	V	F	F	F	F	V	F	A

#### 3. LA MIRADA DE BERLANGA

La estructura general del relato parte de un núcleo central: la historia de un personaje que se ve obligado a aceptar una profesión que le repugna ejercer. Esta base dramática se apoya en tres personajes: José Luis, Amadeo y Carmen.

Si es posible, es conveniente ver la película (duración: 87 minutos) con subtítulos y por bloques temáticos y parar la grabación antes del final para preguntar a los alumnos cómo creen que va a acabar El verdugo:

¿Hará José Luis de verdugo? ¿Se negará a hacerlo?

Previamente al final de la 2ª sesión es conveniente entregar la ficha para que la lean en sus casas antes de asistir a esta sesión.

#### Respuestas a la ficha

##### Títulos de crédito

0. Comentar el aspecto de comedia que parece anunciar una película que va a tratar sobre un tema trágico.

##### Patio interior – Prisión

1. siniestro 2. Por desprecio hacia él. 3. Sí

##### Exterior de la cárcel

4. b) con desagrado 5. El maletín

##### Típica casa de vecinos del viejo Madrid

6. En absoluto. Se muestra muy desagradable. 7. a) irónicos

##### Los bajos de la vivienda de Antonio

8. Tensas e incómodas. Todos comparten un espacio pequeño y la cuñada desea que José Luis se busque otro domicilio. 9. Cortador eclesiástico-militar diplomado 10. a) a voz en grito

### **Zona de pinares próxima a un embalse**

11. Trabajar de mecánico en Alemania. Casarse pero lo ve muy difícil; tiene un negro futuro para poder llegar al altar.

Pista del aeropuerto de Barajas

12. Para trasladar el ataúd del matrimonio por poderes o matrimonio celebrado sin estar los dos cónyuges presentes en el momento de la celebración.

### **Dormitorio de Carmen**

13. La concesión del piso. 14. Por haber sido sorprendido con Carmen en la cama.

### **Garaje de la funeraria**

15. Quiere desentenderse y seguir sus planes de futuro. 16. No

### **Iglesia adornada con acopio de flores y guirnaldas**

17. La boda de gala está llena de adornos (flores, velas, etc.) y recibe un trato especial por parte del cura y del monaguillo. A medida que salen los participantes ricos y entra la familia de José Luis van retirando todos los adornos y reciben un trato desapacible.

18. Por prejuicios morales. No quiere saber nada de José Luis y de su familia a la que consideran indecente.

Casa en construcción

19. Porque el piso ha sido concedido a las dos familias y quieren solucionar el error.

### **Edificio público**

20. Una recomendación de peso.

### **Caseta de la Feria del libro**

21. Que les eche una mano con la recomendación.

Pagaduría de una oficina pública

22. Para evitar delitos de sangre.

Nueva vivienda de la familia

23. Por la llegada de la carta certificada en la que se comunica que tiene que trasladarse para ejecutar a un condenado. 24. Diciendo que llegará el indulto.

### **Puerto de Palma**

25. Porque está el condenado. 26. Un concurso de misses. 27. La guardia civil, fuerza de orden público.

### **Terraza de un hostel de Palma**

28. A lo grande, muy bien. 29. Porque el reo está enfermo.

### **Cuevas del Drach**

30. Tontea o coquetea con ellas y se comporta como un paleta o pueblerino. 31. Porque la guardia civil lo busca para trasladarlo a la prisión ya que el reo está bien.

### **Patio de la prisión**

32. Probar el garrote, hacer un simulacro de ensayo.

### **Complejo de la prisión**

33. Porque no quiere ejercer de verdugo.

### **Puerto de Palma**

34. Porque se siente indignado ante lo que ha hecho. 35. Con indiferencia. No se da por enterado y afirma que una vez que se ha hecho ya no hay vuelta atrás. 36. Una imagen de apertura y modernidad.

#### 4. TAREA FINAL

##### 2. De película



#### Ficha 1

#### **El contexto: Los años 60 o la España franquista del desarrollismo y la apertura a Europa**

La pena de muerte fue abolida en España por el Código Penal republicano de 1932. Posteriormente fue restablecida por Ley de 11 de Octubre de 1934. Los años de 1955 y 1969 fueron los de mayor número de ejecuciones mediante garrote vil. Aunque el oficio de verdugo era esporádico en términos cuantitativos, es indudable su carga negativa.

Al final de la década de los cincuenta, el Régimen buscó su incorporación definitiva al sistema económico capitalista, del que había quedado apartado tras la guerra civil y en especial por la decisión del presidente de los EE.UU de excluir a España de los beneficios del Plan Marshall en 1948. En los años 60 el crecimiento económico se asienta en tres pilares básicos: la emigración, el turismo y las inversiones de capital extranjero. Entre algunas medidas planificadoras, cabe destacar el Plan Nacional de Vivienda de 1961. Esta bonanza económica contrasta con el aumento de conflictividad social y laboral, ya a finales de los 50: huelgas obreras en Cataluña y Euskadi (abril de 1956), huelgas estudiantiles de Madrid y Barcelona (febrero de 1957) y de los mineros asturianos (marzo de 1957). Ante esta situación, la respuesta del Régimen será contundente como demuestra la Ley de responsabilidades colectivas en caso de huelga (1957) y la Ley de Orden Público (1959). En 1959 se producen numerosas detenciones de miembros del Partido Comunista y del Frente de Liberación Popular. Sin embargo, durante los primeros años de la década de los sesenta continúan las huelgas obreras y universitarias.

Precisamente en 1963, años del rodaje de la película, son ejecutados Julián Grimau, responsable de la organización interior del Partido Comunista, Francisco Granados y Joaquín Delgado, pertenecientes a las Juventudes Libertarias.

Estas breves pinceladas nos permiten contextualizar *El verdugo*, un documento fundamental para conocer muchos aspectos de la Historia de España, que parecen cada vez más olvidados. En este sentido, la película es una pieza clave para tratar muchos aspectos culturales, sociales e interculturales. No en vano, afirma Antonio Vergara:

En *El verdugo* está toda la sociedad del momento, desde la burocracia hasta la religión, pasando por el noviazgo represivo, la pena de muerte, las influencias sociales del pastelero académico Corcuera, la primera invasión del turismo, el trapicheo para sobrevivir, la chapuza nacional o el machismo del marido hispánico [...]. El verdugo es, además de gran cine, un documento sociológico de primer orden sin el cual no podrán entender las generaciones actuales qué clase de sociedad era la de principios de los años sesenta. (en Ruiz Sanz, 2003: 35)



## Ficha 2

### Aquella otra España desde la mirada de Luis García Berlanga. La religión

La filmografía de Berlanga se centra en aspectos sociales y morales de la cultura española. Es clara su denuncia de las normas que proceden de la imposición directa de la Iglesia Católica o su preocupación por la libertad sexual. Por ello, sus películas remiten constantemente a otras sociedades extranjeras como el modo de establecer la diferencia entre la España cerrada y la Europa abierta. No obstante, como ha señalado la crítica, el director “muestra una sociedad cuyos argumentos transcurren dentro de una realidad muy concreta pero subjetivizada, que nos ofrece una visión personal que expone, al tiempo que manifiesta, su descontento con la sociedad contemporánea, limitándose a ironizarla sin abordar la crítica abiertamente” (Perales, 1997: 99).

Aunque la religión, sobre todo focalizada en la Iglesia Católica española, aparezca de forma discontinua en la película, su influencia y poder es patente a lo largo del relato. Este aspecto es tratado de forma negativa como un elemento que el individuo y la sociedad tienen que padecer y como una institución preocupada por el poder y el dinero. Dos momentos claves en la película lo ponen de manifiesto:

a) La boda de los protagonistas: La Iglesia utiliza su boato selectivamente, según el nivel social. A partir del contraste entre la boda rica /boda pobre se critica directamente a la institución.

b) La confesión del reo: Al final de la película un cura con sotana interviene con pretensión de salvar el alma del condenado.



### Ficha 3

#### **Aquella otra España desde la mirada de Luis García Berlanga. La política**

La película plantea un tema polémico: la pena de muerte, en un momento en que existe la censura. De ahí la respuesta dura del Gobierno. Sin embargo, hay que tener en cuenta que no hay un enfrentamiento directo con el régimen. Es una película relativamente molesta pero no tanto como para poner en peligro la carrera profesional del director.



## Ficha 4

### **Aquella otra España desde la mirada de Luis García Berlanga. Las clases sociales**

Por medio del contraste se muestra las diferencias entre una sociedad de ricos y pobres. El dinero es el elemento básico que divide a los individuos en esos dos grandes grupos y la razón principal que motiva el comportamiento y conducta de los españoles. Por ello, la historia se centra en personajes de clase social humilde que pretenden dejar de serlo.

José Luis, tras llevar una vida solitaria, consigue fundar un hogar. Como individuo, su afán es prosperar: formar una familia, conseguir una vivienda propia y sanear su economía. Al final llega a una situación cuya única alternativa consiste en convertirse en un ejecutor. De este modo, como observa Company, se retrata a un lumpenproletario urbano que se ve en “la encrucijada de una definitiva proletarización (llegar a ser un mecánico cualificado en Alemania) o, en su lugar, convertirse a la ideología pequeñoburguesa mediante la propiedad de un pisito y la creación de una familia como firme unidad económica y social” (1981: 14).





## Ficha 5

### **Aquella otra España desde la mirada de Luis García Berlanga. El hombre y la mujer: la familia y la sociedad**

La visión sobre los papeles del hombre y la mujer también funcionan por contraste y responde a un punto de vista indudablemente misógino. Los personajes masculinos no se pueden separar del ámbito social y familiar. Los hombres representan al “típico español” que presume de su virilidad y no de su inteligencia. Es el macho dominante que acaba siendo dominado. Se trata de individuos de débil voluntad, manipulados por la sociedad, por el grupo y por la mujer.

De hecho José Luis se ve inmerso en una situación completamente adversa, provocado por los consejos y presiones de su propio círculo familiar. Intenta llegar a una meta: emigrar a Alemania y llegar a ser mecánico, pero acaba en el polo opuesto. Su mujer, consciente de su carácter débil, lo manipula hábilmente. Por ello, la visión que se ofrece de Carmen es la de dominadora, con carácter fuerte, atributos eróticos y un profundo espíritu materno. De hecho, Carmen sabe utilizar hábilmente sus “armas femeninas” para influir decisivamente en las decisiones de su conformista marido. Junto a este prototipo femenino hay que situar a la mujer objeto encarnada en la típica extranjera que invade las costas españolas en la década de los años 60. Durante su estancia en Palma de Mallorca un grupo de extranjeras se acerca a José Luis y le pide que les haga una fotografía. El protagonista se muestra afable y comunicativo con las jóvenes hasta que Carmen celosa interrumpe la escena:

Carmen: Pero, ¿qué te pasa?

José Luis: ¿Qué pasa? Este tío, que no entiendo nada de lo que dice.

Carmen: Pues con lo que has estado hablando con esas sucias, te ha dado tiempo de aprender idiomas.

Asimismo el propio comentario de Carmen al calificar de “sucias” a las extranjeras remite a un orden moral con el que se trata de marcar la frontera entre la mujer honesta, como Dios manda, y las otras. Carmen, una vez convertida en esposa, superado el miedo a morirse soltera, adopta el rol que le marca la sociedad. Antes del matrimonio, cuando su padre descubre su relación amorosa es tachada de “desvergonzada”. Cuando se quede embarazada será la unión en santo matrimonio lo que la “redima” de convertirse en una “desgraciada” y pasar a formar parte del grupo de las personas decentes. Asimismo el matrimonio será lo que la convierta en ama de casa, como profesión frente a su anterior situación de costurera. No en vano, cuando José Luis exprese su voluntad de dimitir, Carmen se lamenta de que tendrá que “volver a coser”.

Pero el tema de la decencia queda reflejado también en las reacciones de la cuñada el día de la boda cuando apelando a su consideración de formar parte de las “personas decentes” abandone a los novios o en la reacción de las viudas enlutadas durante la visita al piso piloto. Asimismo el mundo de las personas decentes excluye determinadas profesiones como la de verdugo, una auténtica lacra social.

Ligado a todo ello emerge el tema del machismo. Cuando José Luis trata de evitar el delito de sangre, el celoso peatón, primero irritado porque otro peatón ha mirado a su mujer, acaba echándole la culpa a ésta porque va muy “ceñida”. O el propio Amadeo cuando presente a su hija a José Luis dirá que es “muy limpia” o comentará que “esta chica es una joya”.



## Ficha 6

### **Aquella otra España desde la mirada de Luis García Berlanga. La solidaridad insolidaria**

Los personajes son seres que no saben actuar en solitario y necesitan al grupo para resolver sus problemas. Sin embargo, la relación con el grupo se caracteriza por la incomunicación y el egoísmo. Se trata de una sociedad formada por individuos incapaces de relacionarse de forma eficaz, aunque el diálogo fluido y constante aparente lo contrario. Estos aspectos acaban por transformar a los personajes en sus propias víctimas.



## Ficha 7

### **Aquella otra España desde la mirada de Luis García Berlanga. El mundo laboral. La vivienda y la burocracia**

A lo largo de la película emerge el tema del empleo y las difíciles condiciones laborales. Es sintomático que José Luis quiera “tener un oficio”, hacerse mecánico. Y ello no sólo porque su situación de empleado de pompas fúnebres constituya una profesión marginada, sino porque además tiene que compatibilizarla con la de maniquí en el taller de su cuñado, quien se define como “cortador eclesiástico-militar diplomado”. Por su parte, Carmen, de soltera, cose para ganarse algún dinero con que ayudar a la economía familiar.

Ligado a esta precariedad económica está el problema de la vivienda. Carmen vive con su padre. José Luis, con su hermano y su cuñada, todo un “regimiento”, como afirma ésta. Por ello, aunque se trate de una vivienda minúscula en la que vivirá hacinada la familia, conseguir el piso es un signo de independencia y triunfo social.

Asimismo la burocracia es un elemento clave en la película. La escena del vago oficinista lo pone de manifiesto. Amadeo conoce muy bien los entresijos del sistema y va preparado con todos los papeles y certificados necesarios. Una vez superado el primer obstáculo sólo le queda, como afirma el oficinista, tener una “buena recomendación”. Por eso, Amadeo buscará una recomendación de peso en el Académico Corcuera. Pero un mundo marcado por las influencias sociales, es un mundo de diferencias sociales. La película muestra muy bien cómo la forma de relacionarse con el otro depende del cargo que se ocupe en la sociedad. De ahí el peso de las jerarquías tan bien mostrado en la secuencia final de la prisión, o en el simple detalle de regalar un puro al cajero de la pagaduría o incluso en la rebaja del colchón.



## Ficha 8

### Aquella otra España desde la mirada de Luis García Berlanga. El turismo

El naciente turismo de los 60 es mostrado a través de la riada de personas que visitan Palma de Mallorca. Unas vacaciones de sol, paella y playa, con rubias extranjeras, concursos de misses o jóvenes que bailan el twist y que convive con una moral represiva como la ejemplificada por mirada recriminatoria de Carmen a José Luis por tontear con las nórdicas. Asimismo el contraste entre una sociedad aperturista y una sociedad anclada en usos y costumbres tradicionales permite introducir el tema del “paletismo” nacional. Así lo ilustra Amadeo al bajar del barco y comentar ante las extranjeras: “mira, una negra, una china” o el propio comportamiento de José Luis ante las rubias explosivas o ante un instrumento como la cámara fotográfica.



## **Mi pasaporte de español adoptivo. Gamificación de los contenidos socioculturales de un curso de ELE en inmersión para adolescentes**

**José Ramón Rodríguez Martín**  
**Enforex Málaga**

*Licenciado en Filología Hispánica (Universidad de Málaga), Diploma de Estudios Avanzados en “Métodos para el estudio de la Literatura Hispana del siglo XXI” (Universidad de Málaga), Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (Universidad de Nebrija) y Experto en Enseñanza de Español para Niños y Adolescentes (Universidad de Barcelona), José Ramón Rodríguez ha desempeñado toda su labor docente en Málaga. Actualmente, es jefe de estudios de Enforex Málaga y autor de materiales didácticos, entre ellos, del método Meta ELE (Edelsa). Formador de profesores, ha impartido talleres en jornadas, congresos y cursos tanto en España como en el extranjero. Blog: jramonele.com*

### **Resumen (español)**

El presente artículo es el resultado del proyecto final del Experto en la Enseñanza de ELE a Niños y Adolescentes (Universidad de Barcelona, 2015) realizado bajo la dirección de Vicenta González. En él, se propone gamificar el proceso de enseñanza-aprendizaje a alumnos adolescentes que realizan un curso de español en inmersión de dos semanas. Específicamente, los objetivos de enseñanza que se pretenden gamificar son los relacionados con los hábitos y comportamientos socioculturales. Planteamos aprovechar el potencial pedagógico de dicho contexto de inmersión lingüística y cultural sumado a la gamificación que pretende conseguir la motivación y la implicación de los alumnos en su propio proceso de aprendizaje.

Hemos optado por un enfoque por proyectos que puede desarrollarse en paralelo a los contenidos del curso y que fomentará en los alumnos el desarrollo de la autonomía del aprendizaje y de la competencia intercultural. “La enseñanza basada en proyectos nos anima a participar en un universo de significados más allá de ‘lección’, ‘actividad’ o

‘ejercicio’” como afirman desde la wiki *Proyectos para aprender*<sup>1</sup>. Los trabajos de Fernando Trujillo<sup>2</sup> o de Eduteka<sup>3</sup> también nos pueden ilustrar en este aspecto metodológico.

### **Abstract (English)**

This article presents the final project of the Expert in Teaching of Spanish as a Foreign Language for Children and Adolescents by the University of Barcelona (Experto en la Enseñanza de ELE a Niños y Adolescentes de Universidad de Barcelona, 2015), directed by Vicenta Gonzalez. In this work the author proposes the gamification of a two-week Spanish language course designed for foreign adolescent students taking part in an immersion program. The work focuses on the gamification of cultural habits and socialcultural behaviour. We strongly believe in the pedagogical power of cultural immersion, strengthened by gamification which seeks to motivate and engage students in their learning process.

We have chosen a project-based approach that can be acted upon in conjunction with the language course, helping students to develop learning autonomy and intercultural competence. “Project-based teaching invites us to participate in a universe of signification that goes beyond the lesson, the activity or the exercise” (cited from a the wiki of *Proyectos Para Aprender*). The work of Fernando Trujillo or Eduteka dedicated to this aspect are also helpful references.

### **Palabras clave**

Cultura, gamificación, adolescentes, inmersión, proyecto

### **Keywords**

Culture, gamification, adolescents, immersion, project

---

<sup>1</sup> Esta wiki fue creada para los Cursos de Verano del Ministerio de Educación "Aulas del siglo XXI" y se puede acceder a ella desde <http://proyectosparaaprender.wikispaces.com/> (última consulta: 11 marzo 2015).

<sup>2</sup> <http://fernandotrujillo.es/>

<sup>3</sup> <http://www.eduteka.org/CreacionProyectos.php>



## Artículo

Aprender una lengua es aprender una herramienta para comunicarnos con otras personas, personas que viven en sociedad y bajo unos patrones de comportamiento y unas creencias socioculturales. Por tanto, es obvio que el componente sociocultural es un elemento indispensable en el proceso de comunicación. Un altísimo porcentaje de los malentendidos vienen provocados por cuestiones relacionadas con los hábitos socioculturales. Veamos un ejemplo: un chico inglés habla con un chico español y le dice: Yo quiero que tú venir a un fiesta en mi escuela en el sábado por la tarde. El chico español entiende que le está invitando a una fiesta que tendrá lugar el sábado por la tarde. ¿De dónde puede venir el problema en la comunicación, el malentendido? En lo que uno y otro entiende por “sábado por la tarde”. Probablemente el chico inglés tiene en mente las cuatro de la tarde y el español las seis, por ejemplo. De ahí la necesidad de abordar este aspecto durante el curso aprovechando dos aspectos muy propicios:

- El contexto de inmersión en el que se desarrolla el curso. “A la hora de programar (...) lo primero que nos preguntamos es para quiénes se va a impartir el curso, dónde, cuánto va a durar, con qué periodicidad se impartirán las clases, de cuánto tiempo disponen para trabajar fuera del aula, con qué materiales y recursos se cuenta, etc.” (Moreno, 2009: 173).
- La gamificación como modo de conseguir la implicación y de motivar a los alumnos de esta edad. En palabras de Kapp (2012), “gamification is using game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning and solve problems”. Si bien el juego siempre ha estado presente en las aulas y es una cuestión intrínseca del ser humano, como ya apuntara Huizinga con su concepto de homo ludens (2004), en los últimos años, gracias al auge de los videojuegos, la presencia del juego en cualquier ámbito de la vida (los recursos humanos, el marketing, el mundo empresarial, la vida social...) es una constante. El concepto de gamificación, desde hace unos años, hace referencia al uso de mecanismos y elementos del juego en esos contextos que habitualmente no son lúdicos y, más recientemente, están apareciendo los primeros estudios de gamificación en el aula, como los de McConigal, Scolari, Kapp y otros<sup>4</sup>.

Esta forma de entender la cultura como herramienta de comunicación implica el desarrollo de la competencia intercultural, el respeto a todas las culturas. Lourdes Miquel (2004: 3) ya alertaba de este peligro al reflexionar sobre una hipotética conversación entre dos interlocutores que hablan la misma lengua pero piensan en otra: “El problema reside en que, si bien ambos dominan el mismo código lingüístico, no comparten los mismos presupuestos, los mismos sobreentendidos. Sin embargo, por el hecho de estarse entendiendo lingüísticamente, cada uno de los interlocutores tiene expectativas de que el otro actúe como él cree que se debe actuar”. Y esta creencia sobre cómo se debe actuar no deja de ser una convención: “las lenguas son mucho más que abstractos códigos formales: constituyen a la vez el medio, el reflejo y el molde a través de las cuales se organiza nuestra identidad y nuestras relaciones con el mundo: entre la cultura y el idioma de cada comunidad lingüística se dan unas complejas y

---

<sup>4</sup> Herrera recoge una selección de los estudios más significativos sobre el tema en su blog: <http://franherrera.com/para-saber-mas-sobre-gamificacion-del-aprendizaje/> (última consulta: 11 marzo 2015).



profundas relaciones que el hablante interioriza y de las que muchas veces no es consciente” (Cruz y De la Torre, 2010: 33).

Esta concepción de la cultura como herramienta de comunicación no es algo nuevo, como tampoco es nueva la percepción de que en la práctica en el aula todavía falta camino que andar. Lourdes Miguel y Neus Sans (2000: 1) ya lo advirtieron: “Resulta frecuente escuchar que la lengua y la cultura están íntimamente unidas, que todo en la lengua es cultura, que lengua y cultura son realidades indisociables, pero, sin embargo, en la práctica didáctica, tradicionalmente se ha producido una escisión entre una y otra realidad (...) Reivindicar la competencia comunicativa, la capacidad del estudiante de interactuar en situaciones de comunicación, implica un nuevo enfoque de ‘lo cultural’”.

En este sentido, el Marco común europeo de referencia para las lenguas habla del conocimiento sociocultural, como uno de los conocimientos declarativos (saber) que, a su vez, forman parte de las competencias generales, y lo define como “el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en la que se habla el idioma” (2002: 100).

Por su parte, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007: 399) explica que “los contenidos del inventario de Saberes y comportamientos socioculturales hacen referencia al conocimiento, basado en la experiencia, sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales, etc. que se dan en una determinada sociedad”, que son los que nos ayudarán en nuestra tarea de comunicación”.

Afirmamos con Cruz y De la Torre (ídem: 33) que “la cultura, por tanto, mediatiza nuestras relaciones con todo lo que nos rodea (...) Este filtro cultural se pone especialmente de manifiesto cuando los aprendices de una lengua extranjera deciden trasladarse hasta un país donde se habla esta lengua ya sea por motivos laborales, académicos o turísticos. Es en este momento cuando se producen las primeras aproximaciones a la cultura de la lengua meta. Los aprendientes de español como L2 se enfrentan cotidianamente a una serie de situaciones en las que deben actualizar ciertas habilidades para llevar a cabo una comunicación eficaz en la lengua de llegada: muchas de estas destrezas tienen que ver con su competencia lingüística, es decir, con la interiorización de diversas constantes de tipo fonético, léxico y morfosintáctico. Otras, por el contrario tienen que ver con su competencia cultural, es decir, con la puesta en circulación de una serie de esquemas y hábitos no explícitos de la cultura meta que se filtran en cada acto comunicativo”. Por medio de esta propuesta gamificada, es nuestra intención profundizar en el desarrollo de dicha competencia cultural, a fin de ayudar a nuestros alumnos adolescentes a que recorran este camino sin traumas.

## **1. Análisis del contexto**

### **1.1. Contexto de enseñanza**

- Tipo de curso: curso de español general para adolescentes.
- Centro de estudios: centro privado en España especializado en el diseño de cursos en inmersión. Centro acreditado por el Instituto Cervantes. Más de 30 años de experiencia. Profesores cualificados.
- Contenido del programa de estudios: curso de 20 horas semanales, de lunes a viernes, en horario de mañana. Programa de actividades extraescolares por las tardes.

Excursiones de día completo durante los fines de semana. Alojamiento en familia española en régimen de pensión completa.

- Duración del curso: 2 semanas.

## **1.2. Grupo meta**

- Edad de los alumnos: 14-15 años.
- Nivel de lengua: A partir de A2. Son alumnos que han estudiado español en sus países en Secundaria, normalmente dos o tres horas a la semana durante uno, dos o tres cursos, según el caso.
- Nacionalidad: grupos internacionales. Principalmente de países europeos (Alemania, Italia, Francia, Holanda, Bélgica, Inglaterra, Austria, Rusia, Polonia y República Checa) pero también alumnos asiáticos (Japón y Corea del Sur) y americanos (Estados Unidos y Brasil).
- Número de alumnos por grupo: todos los alumnos se distribuyen en grupos reducidos (máximo 12 alumnos por clase).

## **2. Objetivos**

### **2.1. Objetivos generales**

- Que el alumno sea capaz de desarrollar la capacidad de autoobservación de aspectos de su propia cultura con el fin de ponerlos en contraste con la cultura de acogida: “la atención a interferencias culturales de los aprendices de español como L2 facilita una integración plena en la cultura meta, pues fomenta el empleo de la lengua española en la comunicación intercultural” (Cruz y De la Torre, ídem: 42)
- Que el alumno sea capaz de entender que la cultura es una parte esencial de la lengua que estudia a la que hay que prestar atención para evitar malentendidos y facilitar la comunicación.
- Que el alumno sea capaz de comprender costumbres, hábitos y comportamientos socioculturales que ayudan a la comunicación.

### **2.2. Objetivos específicos**

- Que el alumno llegue a comprender el concepto de tiempo de los españoles: cómo se divide el día, el horario de las comidas, lo que se espera de cada momento del día...
- Que el alumno reconozca e incorpore a su repertorio gestos y elementos paralingüísticos propios de la cultura española al hablar en español. Creemos, con Coll, Gelabert y Martinell que “aprender una lengua, adquirir conocimientos y práctica de las estrategias que usan hablante y oyente, implica saber hacer y saber interpretar las expresiones faciales, los gestos y las posturas con las que los hablantes nativos rubrican o sustituyen sus mensajes verbales” (1990: 7).
- Que al alumno conozca y participe de determinados comportamientos socioculturales de los españoles de forma adecuada.

### **2.3. Objetivos educativos**

- Conocimientos
  - Que conozca los horarios de los diferentes servicios y actividades cotidianas en España.
  - Que aprenda cómo se entienden las partes del día en España.
  - Que aprendan gestos y elementos paralingüísticos que acompañan a la comunicación verbal, lo que ya Poyatos llamó “triple estructura básica del discurso humano: lenguaje, paralenguaje y kinésica” (1994: I: 15).

- Que aprendan a aceptar y rechazar una invitación o a diferenciar contextos formales e informales y las formas de tratamiento lingüístico discursivo en uno y otro. En definitiva, que entren en contacto con el concepto de cortesía que “en el nuevo enfoque (...) iba a entenderse como fruto de la necesidad humana de mantener el equilibrio en las relaciones interpersonales y su manifestación externa sería el conjunto de ‘maniobras lingüísticas’ de las que puede valerse un hablante para evitar o reducir al mínimo el conflicto con su interlocutor cuando los intereses de ambos no son coincidentes” (Escandell, 1995: 33).
- Actitudes
  - Que el alumno desarrolle y alimente una actitud intercultural (tolerancia, integración, respeto...) a través de la autoobservación y de la observación de las cuestiones culturales ajenas a su cultura.
  - Que el alumno aprenda a no imponer la cultura propia ante otras.
  - Que el alumno desarrolle la capacidad de observación como herramienta de aprendizaje.
- Habilidades
  - Que desarrolle la habilidad de autoobservación como primer paso para la sensibilización de la percepción de las diferencias culturales.
  - Que sea capaz de contrastar diferentes conductas, hábitos, comportamientos socioculturales de su cultura propia y de otras culturas y que aprenda a focalizar la atención en las diferencias culturales, incluso dentro de la propia cultura (comportamientos, formas de concebir el mundo, lenguaje no verbal, proxemia, relaciones interpersonales, variaciones semánticas, interacciones verbales, estilos de comunicación, etc.).
  - Que pueda identificar las causas que posibilitan o impiden a uno mismo o a otras personas la comprensión y el entendimiento de los fenómenos culturales y su aproximación a estos.
  - Que desarrolle su capacidad de empatía.
  - Que despierte o se alimente la curiosidad del alumno por la diferencia cultural.

### 3. Contenidos

Los contenidos específicos relacionados con los elementos puramente lingüísticos y discursivos (competencia lingüística, pragmático-funcional y sociolingüística) se trabajarán siguiendo el método Meta ELE<sup>5</sup>.

1. Los nombres y la familia en España.
2. Los horarios en España.
3. Diccionario de gestos españoles.
4. Gastronomía española.
5. ¿Tú o usted?
6. Diferencias y choques culturales.

---

<sup>5</sup> Usaremos como referencia los manuales *Meta ELE Final 1* (García, M.A., y Rodríguez, J.R., 2012), que incluye los niveles A1, A2 y B1, y *Meta ELE Final 2* (Pérez, L. y Rodríguez, J.R., 2014), para B1+, B2.1 y B2.2.

## 4. Metodología

Desde el punto de vista metodológico, hemos optado por la interrelación de dos enfoques muy en boga en estos momentos en la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente en la enseñanza para adolescentes y jóvenes, como son el trabajo por proyectos y la gamificación.

### 4.1. Enfoque por proyectos

Entendemos por proyecto el “conjunto de actividades, organizadas y secuenciadas de tal forma que al final se obtenga un resultado o producto determinado” (Martín Peris, 2008: 577) y comparte con otras propuestas metodológicas algunos puntos, a saber:

- el aprendizaje participativo, activo y en cooperación;
- la motivación y la implicación de los aprendientes;
- la globalidad del aprendizaje y la transversalidad de los contenidos;
- el desarrollo de conocimientos declarativos e instrumentales;
- la relación con el contexto social en que tiene lugar el aprendizaje.

### 4.2. Gamificación

Como ya hemos apuntado más arriba, la gamificación es el “uso de elementos del juego y técnicas del diseño de juegos en contextos que no son de juego” (Kapp, 2012) con el propósito de motivar y de conseguir la implicación de los participantes, en nuestro caso, de los alumnos. En nuestro proceso de gamificación utilizaremos:

- Como dinámica, la narrativa. Uno de los aspectos más destacados de la cultura española y del carácter de los españoles es su apertura, su calidez, su sentido de acogida... y aprovechando que los alumnos van a vivir dos semanas en España y van a tener “una familia española”, les proponemos que consigan el “carné de español adoptivo”. Esta historia será la línea argumental que le dé cohesión al proyecto.
- En cuanto a las mecánicas, consideramos que las actividades que les vamos a proponer a los alumnos responden a lo que Werbach y Hunter (2013) han conceptualizado como desafíos (tareas que requieren un esfuerzo por parte de los participantes en su resolución). Además, la mecánica de cooperación estará presente ya que “los jugadores deben trabajar juntos para conseguir un objetivo compartido”, porque se plantearán desafíos en parejas, aprovechando que se alojan de dos en dos en las familias). La gamificación y el proceso de enseñanza-aprendizaje coinciden en la presencia de la realimentación (el profesor les dará feedback de cómo está realizando las tareas) y habrá recompensas (que recibirán los jugadores a medida que vayan alcanzando ciertos logros).
- En el último nivel de concreción tenemos los componentes, que son los elementos más específicos. Usaremos emblemas (que son las representaciones visuales de los logros conseguidos) y colecciones de los emblemas anteriormente presentados que, en nuestro caso, quedarán recogidos en el “carné de español adoptivo”. Utilizaremos el componente del desbloqueo de contenidos (aspectos solo disponibles cuando se alcancen ciertos objetivos), ya que cada actividad solo estará disponible cuando se consiga la anterior. Llevaremos un sistema de puntos y tablas de puntuación (se irán representando la evolución de los jugadores-alumnos durante las dos semanas en una presentación de PowerPoint presente en una de las pantallas de la clase en la que aparecen los nombres de los alumnos, los puntos que van consiguiendo tras las

correcciones de las actividades y los emblemas que van consiguiendo) y regalos (recursos que se obtendrán al conseguir algunos objetivos).

### 4.3. Españoles adoptivos

Ambos enfoques -el trabajo por proyectos, como enfoque metodológico, y la gamificación, como instrumento para dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje- convergen en nuestra propuesta: “Españoles adoptivos”, ya que:

- Fomenta un aprendizaje participativo, activo y cooperativo, aprovechando la inmersión cultural como contexto idóneo para el aprendizaje por medio de la experimentación y la observación, y utilizando, pues, el contexto social en el que tiene lugar el aprendizaje.
- Consigue la motivación y la implicación de los alumnos gracias al proceso de gamificación de las actividades y tareas propuestas.
- Persigue un aprendizaje global y transversal ya que se propone un trabajo paralelo al que se realiza en clase y que, a la vez, ayuda a que el alumno implemente aspectos relacionados con los comportamientos socioculturales al desarrollo de su competencia comunicativa desarrollando, de ese modo, conocimientos instrumentales.
- Facilita la autonomía en el aprendizaje, fomenta espacios de aprendizaje informal y desarrolla en el alumno estrategias de aprendizaje y de comunicación.

## 5. Recursos didácticos

### 5.1. Pasaporte de español adoptivo

El primer día del curso se entregará a cada alumno su pasaporte, después de contarle su función (ver la explicación de la narrativa más arriba) y se pedirá que completen el anverso con sus datos personales. A continuación se les explicará la primera actividad y se les enseñará el emblema o badge que pueden conseguir. Igualmente, se les presentará el calendario de actividades.

PASAPORTE DE ESPAÑOL ADOPTIVO		
Nombre	<input type="text"/>	
Apellido(s)	<input type="text"/>	
Nacionalidad	<input type="text"/>	
Edad	<input type="text"/>	
Cumpleaños	<input type="text"/>	
Firma	<input type="text"/>	

IMAGEN 1. Modelo de anverso del pasaporte



IMAGEN 2. Modelo de reverso del pasaporte

### 5.2. Pegatinas con los emblemas

El profesor dispone de los siguientes emblemas<sup>6</sup> adhesivos que entregará a los alumnos a medida que vayan realizando con éxito las actividades propuestas. Los alumnos pegarán los emblemas en el lugar correspondiente del reverso de su carné.



IMAGEN 3. Colección de emblemas

### 5.3. Actividades

#### 5.3.1. Actividad 1 :: Gastro

<sup>6</sup> Hemos utilizado *badges* originales de la aplicación de geolocalización *Foursquare* como referencia para cada uno de nuestros emblemas.

- Actividad: Elaborar una tabla con los hábitos y las costumbres relacionados con la comida en España y en el país de los alumnos
- Objetivos: Que el alumno conozca los hábitos y las costumbres relacionados con la comida en España y los compare con los de su país.
- Contenidos: Los hábitos y costumbres relacionados con la comida.
- Desarrollo: 1) Completar, con la ayuda de la familia y la observación en casa y en la calle, una tabla de hábitos relacionados con la comida. 2) Presentar un documento de conclusiones.
- Material didáctico/Recursos: Plantilla para el horario siguiendo el siguiente modelo (o similar):

	En España Ciudad:	En mi país Ciudad:
¿Qué desayunan?		
¿Qué comen?		
¿Qué meriendan?		
¿Qué cenan?		
¿Cuándo se comen los churros?		
¿Cuál es el plato típico de la ciudad?		
¿Las tapas se comen en casa?		
¿Se deja propina? ¿Cuánto? ¿Es obligatorio?		

### 5.3.2. Actividad 2 :: Formal

- Actividad: Hacer una encuesta entre los miembros de la familia española donde se alojan y extraer conclusiones sobre el uso de tú y usted.
- Objetivos: Que el alumno distinga los contextos formales e informales para que tome la decisión apropiada en la forma de tratamiento.
- Contenidos: Tú y usted
- Desarrollo: 1) Realizar la encuesta a todos los miembros de la familia española donde se alojan y sus amigos (si hubiera ocasión). 2) Analizar los resultados y presentar un documento de conclusiones y estadísticas de las respuestas.
- Material didáctico/Recursos: Encuesta compuesta por 10 situaciones con cuatro posibles respuestas, del tipo:

1. En un bar, para pedir un café por la mañana, te diriges al camarero...
  - a. De tú
  - b. De usted
  - c. Depende la edad
  - d. Depende de...
2. Te encuentras con Rafa Nadal y le pides un autógrafo. Te diriges a él...
  - a. De tú
  - b. De usted
  - c. Depende la edad
  - d. Depende de...
3. En una tutoría con tu profesor en la universidad, te diriges a él...
  - a. De tú
  - b. De usted



- c. Depende la edad
- d. Depende de...

Como alternativa, podemos pedir a cada alumno que diseñe una nueva situación y la incluya en el cuestionario. Es un modo interesante de conseguir mayor implicación y de abarcar alguna necesidad o curiosidad propia del estudiante, consiguiendo un aprendizaje más significativo.

### 5.3.3. Actividad 3 :: Familiar

- Actividad: Elaborar el árbol genealógico de la familia española donde se alojan los alumnos y responder a un cuestionario.
- Objetivos: Que el alumno aprenda algunas costumbres relacionadas con las relaciones familiares en España.
- Contenidos: 1) Los dos apellidos. 2) Los apellidos tras el matrimonio. 3) Nombres familiares. 4) Tipos de relaciones y estados civiles.
- Desarrollo: 1) Elaborar el árbol genealógico de la familia española donde se alojan siguiendo una plantilla proporcionada (como mínimo, tres generaciones: hijos, padres, abuelos; especificando las relaciones entre ellos y los estados civiles). 2) Responder a un cuestionario con preguntas del tipo (en función del nivel):

1. ¿Cuántos apellidos tienen las personas en España? ¿Puedes explicar por qué?
2. ¿Cambian los apellidos de la mujer cuando se casa?
3. ¿Hay en la familia algunas personas que usan nombres familiares, como Pepe, Paco, Fran, Toñi, Quique, Charo, Conchi...? ¿Cuál es el nombre real de cada uno?
4. ¿Hay en la familia hijos únicos? ¿Hay parejas de hecho? ¿Hay algún viudo?

- Material didáctico/Recursos: Plantilla para el árbol genealógico<sup>7</sup>. Cuestionario

### 5.3.4. Actividad 4 :: Horario

- Actividad: Elaborar una tabla con los horarios en España y en el país de los alumnos
- Objetivos: Que el alumno conozca los horarios más habituales en España y los compare con los de su país.
- Contenidos: Los horarios.
- Desarrollo: 1) Completar, con la ayuda de la familia y la observación en casa y en la calle, una tabla de horarios. 2) Entregar un documento de conclusiones en el que compare los horarios en los dos países.
- Material didáctico/Recursos: Plantilla para el horario siguiendo el siguiente modelo (o similar):

	En España Ciudad:	En mi país Ciudad:
¿A qué hora desayunan?		
¿A qué hora abren las		

<sup>7</sup> También se puede proponer el uso de alguna de las herramientas digitales, como <http://myheritage.com>



tiendas de ropa?		
¿A qué hora almuerzan?		
¿A qué hora meriendan?		
¿A qué hora abren los bares de tapas?		
¿A qué hora cierran los centros comerciales?		
¿A qué hora cenan?		
¿Hay diferencias en los horarios los fines de semana? ¿Cuáles?		

### 5.3.5. Actividad 5 :: Gestos

- Actividad: Elaborar un diccionario visual de gestos.
- Objetivos: Que el alumno sea capaz de interpretar el contenido semántico de los gestos que utilizan los españoles. Que el alumno pueda incorporar los gestos adecuados a su repertorio de elementos extralingüísticos a la hora de comunicarse en español.
- Contenidos: Gestos
- Desarrollo: Grabar en vídeo o sacar fotos de cinco gestos que realizan los españoles acompañando la comunicación, especificando el significado.
- Material didáctico/Recursos: Móvil con cámara. Blog de clase (el profesor creará un blog cerrado, otorgando permisos a los alumnos para que publiquen. En cada entrada se sube la foto o el vídeo y la explicación).

### 5.3.6. Actividad 6 :: Observador

- Actividad: Presentar un informe final que recoja 7 diferencias entre los hábitos y comportamientos socioculturales de los españoles y los del país de los alumnos
- Objetivos: Que el alumno desarrolle las capacidades de reflexión y la competencia intercultural.
- Contenidos: Diferencias culturales.
- Desarrollo: Elaborar un presentar el informe.
- Material didáctico/Recursos: El alumno tiene libertad en la forma de presentar: puede ser un PowerPoint, un cartel, un documento, etc.

## 6. Evaluación

### 6.1. Tipos de evaluación

Proponemos dos tipos de evaluación en el aula:

	Objetivos	Procedimientos
Para el aprendizaje	Evaluación formativa, que ayudará a los alumnos seguir aprendiendo	Coevaluación Realimentación
De aprendizaje	Final, que evaluará los conocimientos adquiridos	Pasaporte de español adoptivo (colección de emblemas)

Cada día de entrega (ver el cronograma en el apartado 10) se reservarán 30 minutos para la evaluación. Los primeros 15 minutos se organiza la clase en parejas para realizar un trabajo de coevaluación. Cada alumno presentará su trabajo y sus conclusiones a un compañero y se darán consejos y sugerencias de mejora mutuamente. Posteriormente, en plenaria, el profesor dará realimentación a los alumnos a partir de sus trabajos, aprovechando los errores como oportunidad de aprendizaje y entregando, finalmente, los emblemas a los alumnos que los hayan conseguido, según los criterios especificados más abajo.

## 6.2. Criterios

Actividades	Criterios	
1. Gastro	Presentar la tabla completa en la fecha indicada Presentar el documento de conclusiones en la fecha indicada	Debe tener el 60% de respuestas correctas en la tabla / Debe demostrar que ha realizado una reflexión adecuada a los resultados
2. Formal	Presentar los resultados de la encuesta en la fecha indicada Presentar el documento de conclusiones en la fecha indicada	Debe demostrar que ha realizado un análisis de los resultados atendiendo a la edad de los encuestados y a los matices en sus respuestas
3. Familiar	Presentar el árbol genealógico en la fecha indicada Presentar el cuestionario	Se valorará la cantidad de información aportada (dos apellidos, apodos, estados civiles, etc.) / Debe tener el 60% de respuestas correctas
4. Horarios	Presentar la tabla completa en la fecha indicada Presentar el documento de conclusiones en la fecha indicada	Debe tener el 60% de respuestas correctas en la tabla / Debe demostrar que ha realizado una reflexión adecuada a los resultados
5. Gestos	Publicar correctamente en el blog el material gráfico y la explicación de los gestos en la fecha indicada	Debe tener el 60% de explicaciones correctas
6. Observador	Presentación del documento con las siete diferencias en la fecha indicada	Debe demostrar que ha realizado una tarea de reflexión a partir de la observación Debe demostrar que incorpora lo aprendido durante las dos semanas en esta actividad final Se valorará la originalidad en la presentación

## 7. Cronograma

El cronograma propuesto para la realización de las actividades a lo largo de las dos semanas del curso es el siguiente:

Actividad	Fecha de entrega	Emblema que se puede conseguir
1	Martes, semana 1	Gastro
2	Jueves, semana 1	Formal
3	Lunes, semana 2	Familiar
4	Miércoles, semana 2	Horarios
5	Jueves, semana 2	Gestos
6	Último día del curso	Observador

## 8. Conclusiones

En esta última fase del proyecto nos gustaría extraer algunas conclusiones preliminares que habrán de ser confirmadas durante la puesta en práctica de la propuesta:

- Los alumnos se harán una aproximación a la cultura de un modo diferente al habitual, concebida como herramienta de comunicación, entendiendo que la cultura es un componente indisoluble de la lengua. Es más, consideramos que de este modo, además de la fluidez gramatical, llegamos a “ampliar el concepto de comunicación de acuerdo con las necesidades reales de los alumnos, y tenemos que perseguir la fluidez cultural” (Izquierdo, 1996: 273).
- Se realiza un tratamiento explícito de los contenidos sociolingüísticos, por medio de actividades diseñadas a tal fin, carencia que nos preocupaba al presentar y justificar la propuesta.
- Habrá un mayor aprovechamiento del contexto de inmersión cultural. Habitualmente los beneficios de la experiencia de inmersión suelen ser indirectos y no se utilizan pedagógicamente todas las oportunidades de esta situación. Estamos convencidos de que esta propuesta da un paso más y, al mismo tiempo, ayudará al desarrollo de la competencia de aprender a aprender.
- Estamos convencidos de la capacidad de motivación e implicación de los alumnos en su proceso de aprendizaje que tiene la gamificación del proyecto, lo que repercutirá positivamente en el aprendizaje y supondrá una relación afectivamente positiva con la lengua y cultura metas.
- Se fomenta un aprendizaje participativo y activo, que va más allá del aula y de los compañeros, implicando a las familias, el entorno y la propia capacidad de observación y reflexión en el proceso.
- Se facilita el desarrollo de la competencia intercultural tanto con la cultura meta como con las culturas de los compañeros e, igualmente, tanto por la propia experiencia de inmersión como por las actividades y proyectos propuestos.

## 9. Referencias bibliográficas

- Coll, J., Gelabert, M<sup>a</sup>.J. y Martinell, E. (1990), Diccionario de gestos con sus giros más usuales, Madrid, Edelsa.
- Consejo de Europa (2002): Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación. Instituto Cervantes para la versión en español. Anaya, Madrid. Versión en línea  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)
- Cruz, O. y De la Torre, M. (2006): “La cultura del alumno frente a la cultura meta en L2: ¿qué puede hacer el profesor”, en Monográficos MarcoELE. Texto original en Expolingua 2006. Versión en línea  
[http://marcoele.com/descargas/expolingua\\_2006.cruz-delatorre.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.cruz-delatorre.pdf)
- Escandell Vidal, M.V. (1995), “Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas” en Revista Español de Lingüística, n° 25. Versión en línea  
<http://www.sel.edu.es/pdf/ene-jun-95/25-1-Escandell.pdf>
- García, M.A. y Rodríguez, J.R. (2012), Meta ELE Final 1, Edelsa, Madrid.
- Huizinga, J. (2004), Homo ludens, Madrid, Alianza.
- Instituto Cervantes (2007): Niveles de referencia para el español. Plan Curricular del Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva, Madrid. Versión en línea  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)
- Izquierdo, S. (1996), “La comunicación no verbal en la enseñanza del español”, Actas VII ASELE. Versión en línea  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/07/07\\_0269.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0269.pdf)
- Kapp Karl M. (2012): The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education, Pfeiffer, USA.
- Martín Peris, E. (coord.) (2008), Diccionario de términos clave de ELE. SGEL, Madrid. Versión en línea  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/)
- Miquel, L. (2004), “Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática”, en redELE, n°2  
[http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004\\_02/2004\\_redELE\\_2\\_11Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0673b](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_11Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0673b) Publicado originalmente en Frecuencia-L, n°5 (1997).
- Miquel, L. y Sans, N. (2004), “El componente cultural: un ingrediente más en la clase de lengua”, RedELE, n°0 Madrid  
[http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9) Publicado originalmente en Cable (1992).
- Moreno de los Ríos, B. (2009), “Programar para distintos destinatarios”, en Monográficos MarcoELE, n° 9. Publicación original en Expolingua 1996. Versión en línea: [http://marcoele.com/descargas/expolingua1996\\_moreno.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua1996_moreno.pdf)
- Pérez, L. y Rodríguez, J.R. (2014), Meta ELE Final 2, Edelsa, Madrid.
- Poyatos, F. (1994), La comunicación no verbal: cultura, lenguaje y conversación, 2 vols., Madrid, Itsmo.
- Werbach, K. y Hunter, D. (2013), Gamificación, Pearson, Madrid.

## Las dinámicas de grupo al servicio de la literatura en lengua extranjera: una propuesta didáctica cooperativa y multimedia

**Marco Morretta**  
Profesor de ELE en la Università degli Studi, Milán  
[marco.morretta@gmail.com](mailto:marco.morretta@gmail.com)



*Licenciado con matrícula de honor en la Universidad de Milán con un trabajo final sobre la didáctica constructivista, Máster de Formación de Profesores de ELE en la Universidad de Barcelona con una memoria sobre el aprendizaje cooperativo y la técnica jigsaw tutorizada por Ernesto Martín Peris y Graciela Vázquez.*

*Ha trabajado como profesor de español para niños, adolescentes y adultos en Barcelona, Berlín y Milán. Actualmente es profesor de ELE en la Universidad de Milán, en bachillerato, examinador DELE en el Instituto Cervantes y autor de manuales escolares para el mercado italiano. Hasta la*

*fecha, con sus publicaciones ha vendido más de 12.000 copias.*

### Resumen (español)

Partiendo de la constatación de que puede ser muy difícil motivar a los alumnos adolescentes en las clases de literatura española, en un contexto educativo complejo por el nivel muy bajo y los problemas disciplinarios de muchos estudiantes, se realizó un proyecto de transformación del lenguaje literario en lenguaje cinematográfico, utilizando técnicas de aprendizaje cooperativo y el fomento de los estilos de aprendizaje de cada alumno.

Después de presentar en clase cinco obras maestras de la literatura española, se pidió a los alumnos, repartidos en grupos según criterios determinados, transformarlas en vídeos que explicaran el contenido de la obra sin que los alumnos mismos salieran en las imágenes. El profesor solo tuvo un papel de guía durante todo el proceso.

Los resultados de esta tarea fueron sorprendentes a nivel de mejora de las competencias lingüísticas y de fomento de la motivación de los alumnos.

### **Abstract (English)**

Starting from the statement that it could be very difficult to motivate the students (especially teenagers) in the study of Spanish literature, in a complicated educational context for the low language skills and behavior problems of most of the students, I carried out a project about transformation from literature to cinema language. In order to do that, cooperative learning techniques were used, increasing the individual learning styles.

After presenting five different important works in the Spanish literature class, students were divided in groups and they were told to make a video summary of them with the condition that their image could not be shown in the videos. The teacher had just a tutoring role during the whole process.

The results of this task proved to be extremely efficient for both language skills and motivation.

### **Palabras clave**

Cooperación, literatura, motivación, TIC

### **Keywords**

Cooperation, literature, motivation, ICT

### **Artículo**

- EL PROBLEMA DE LA MOTIVACIÓN EN LA CLASE DE LITERATURA

Es opinión común entre los profesores que el mayor problema que se encuentra trabajando con adolescentes es la motivación. Según los contextos educativos que se tomen en consideración y según el centro en el que nos encontremos, en algunos casos el desinterés de los estudiantes puede representar un problema muy difícil de solucionar. Es cierto que, en el gran panorama de la enseñanza, los profesores de lengua tenemos la suerte de poder contar con muchas herramientas atractivas para los estudiantes (canciones, vídeos, películas, viajes al extranjero...). Sin embargo, cuando la atención de la clase se desplaza de la cultura en sentido amplio al campo más restringido de la

literatura, las dificultades en captar la atención y el interés de los alumnos se hacen a menudo enormes.

Una de las causas de este desajuste, en mi opinión, es que, mientras que en el campo de la didáctica de las lenguas extranjeras ha habido cambios radicales en los últimos treinta años (baste con pensar en el desarrollo del método comunicativo y del aprendizaje cooperativo), la clase de literatura se ha quedado más o menos igual (lectura, análisis y comentario del texto en clase frontal, a veces con pequeños momentos de debate en clase abierta). Por supuesto, los pasos relativos a la presentación de los textos en su marco histórico y social son fundamentales, pero pueden ser implementados con actividades de otro tipo.

- UNA PROPUESTA DIDÁCTICA COOPERATIVA Y MULTIMEDIA

Empecé a dar clases de ELE en Italia en un instituto de educación secundaria en el curso escolar 2011-2012. Se trataba de una escuela privada con alumnos bastante desmotivados y no siempre disciplinados. En el último curso, que tenía que preparar para el examen de Selectividad, el desnivel entre los 17 alumnos era considerable, también a causa del gran número de alumnos nuevos procedentes de distintos contextos educativos y sociales.

Dada la situación inicial de la clase y las pocas horas a disposición (solo dos por semana), preferí empezar por un repaso pormenorizado de la lengua para luego centrarme solo en las obras fundamentales de la literatura española. En conclusión del estudio de los grandes clásicos, a principios de mayo de 2013, pensé en proponer un proyecto que pusiera en práctica los contenidos recién expuestos en clase a través de los principios del aprendizaje cooperativo que había profundizado en mi tesis de Máster en la Universidad de Barcelona.

La idea que les presenté a mis estudiantes fue la de crear unos trabajos de grupo con la intención de realizar unas transposiciones en vídeo de las obras literarias, reelaboradas de manera personal y original. El objetivo didáctico de este tipo de actividad consistía en el refuerzo de los contenidos lingüísticos y culturales presentes en los textos analizados, aumentando el nivel de motivación de los alumnos a través de nuevos enfoques más afines a sus inclinaciones.

Los pasos de este proyecto fueron los siguientes:

1. División en grupos: para que un grupo funcione tiene que crearse una interdependencia positiva entre sus componentes, es decir que cada uno tiene que percibir la presencia del otro como condición necesaria para llegar a la meta común. Para alcanzar este objetivo, el grupo no tiene que ser demasiado numeroso (cuatro personas como mucho) y tiene que ser lo más heterogéneo posible. Es recomendable, pues, que sea el profesor, y no los mismos alumnos, el que se encargue de la formación de los grupos.

Para este proyecto, creé cinco grupos: tres de tres personas y dos de cuatro personas. Los cinco estudiantes más problemáticos fueron repartidos de forma igual entre los grupos, así como las alumnas más serias y responsables. Hay que tener mucha atención, sin embargo, para no fomentar, en la creación de los grupos, estereotipos basados solo en el rendimiento escolar. Es recomendable integrar valoraciones estrictamente didácticas con otras más amplias relativas a las actitudes, las inclinaciones y el carácter de los alumnos. Pienso, por ejemplo, en los estudios sobre las inteligencias múltiples de Gardner, que demuestran que muchos sistemas educativos tradicionalmente valoran solo algunas actitudes (especialmente la lingüístico-verbal y la lógico-matemática), descuidando muchas otras, igualmente importantes, como la inteligencia musical o la corporal-cinestésica.

2. Trabajo sobre el contenido: a cada grupo le tocó una obra literaria en lengua española (*La Celestina*, *El Quijote*, *El Estudiante de Salamanca*, *La Regenta*, *Cien años de soledad*).

En la primera parte del trabajo (dos semanas de tiempo) el trabajo consistía en transformar la obra en cuestión en un guion cinematográfico, haciendo un resumen de la trama y organizando la narración en forma dialogada. Cada grupo tenía a su disposición un ordenador para buscar informaciones en internet, el libro de literatura y varios diccionarios. Esta primera parte fue realizada por escrito en clase, bajo la guía del profesor, durante dos sesiones de dos horas cada una, con la consigna de terminarlo en casa en caso de que no hubiese dado tiempo a acabarlo en clase.

En esta primera fase mi presencia fue constante solo al principio, una vez que los estudiantes comprendieron las consignas y empezaron su trabajo, pudieron



trabajar autónomamente recurriendo a la ayuda del profesor solo para algunas dudas muy puntuales.

Al acabarse el plazo de dos semanas, cada grupo tuvo que entregar el trabajo escrito, que fue corregido y evaluado con una puntuación de 1 a 5, primer paso hacia una evaluación formativa igual para todos los miembros del equipo. Fue establecido anteriormente que al final del proyecto los alumnos que hubiesen creado el mejor producto sacarían un 10, la nota máxima. Este fue un elemento de notable motivación, sobre todo en el último mes del último curso: para los estudiantes más débiles fue positivo saber que podían recuperar sus malas notas a través de un proyecto donde podían poner en marcha competencias que a menudo se descuidan en la didáctica tradicional. Además, el hecho de que se evaluara el producto final aumentó la interdependencia positiva en cada grupo y creó una competición sana entre los equipos.

3. Proyecto multimedia: esta es la fase en la que más entra en juego la creatividad.

Una vez que los estudiantes recibieron su guion con las correcciones y las sugerencias del profesor, tuvieron que crear, a partir de ello, un vídeo de seis minutos como duración máxima. El objetivo era colgar estos archivos en internet, de manera que pudieran ser utilizados por los alumnos de los cursos siguientes o por otras escuelas como cómodo resumen multimedia de las obras tratadas.

El aspecto más divertido fue que para la creación de los vídeos solo había una regla: la imagen de los estudiantes no podía aparecer en ningún momento. Este límite, por un lado protege la intimidad de los chicos en caso de difusión pública, por otro constituyó un interesante reto para su imaginación, ya que los alumnos estuvieron obligados a encontrar nuevos caminos no convencionales para expresarse.

Los estudiantes tuvieron diez días de tiempo para realizar el vídeo en cuestión, autónomamente y fuera de las horas de clase.

4. Proyección de los vídeos y evaluación: en la última hora de clase de mayo, con la presencia de la directora del centro y de los estudiantes de la otra sección, los cinco vídeos se transmitieron y se comentaron en clase.

Según la calidad del producto final, del *feedback* entre los espectadores y de la seriedad y puntualidad demostrada en todo el trabajo, el profesor otorgó a cada vídeo una puntuación de 1 a 5, que había que sumarse a la puntuación anterior de la parte escrita. A los creadores del mejor vídeo fue finalmente otorgado el “premier premio”, es decir un diez.

- LOS TRABAJOS DE LOS ALUMNOS

Los resultados fueron sorprendentes y me parece interesante mencionar las ideas, todas muy originales, que tuvieron los alumnos a la hora de crear sus vídeos.

- *La Celestina* con el ajedrez (imagen 1)
- *El Quijote* con juguetes y la utilización de la gráfica 3D (imagen 2)
- *El estudiante de Salamanca* con papel sulfurizado (imagen 3)
- *La Regenta* con muñecos de papel (imagen 4)
- *Cien años de soledad* con fruta (imagen 5)

El proyecto ganador fue *El estudiante de Salamanca*. (<https://youtu.be/bgQG7VGJwcY>) Se trata de un vídeo de gran calidad en el que los aspectos lingüísticos y literarios fueron especialmente cuidados, utilizando con frecuencia diálogos auténticos presentes en la obra original y adaptando las partes de nueva creación al estándar lingüístico de la época y al estilo del autor.

El aspecto artístico resultó asimismo considerable: además del buen trabajo con la técnica del contraluz, los estudiantes ganadores pusieron en marcha su competencia musical y digital creando ellos mismos una banda sonora perfecta para subrayar el misterio y el drama de los contenidos expuestos.



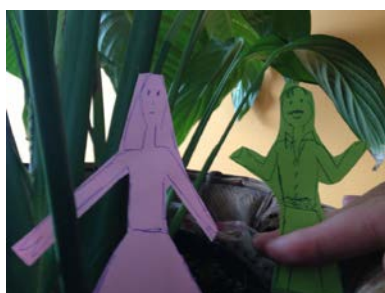
1



2



3



4



5

- CONSIDERACIONES FINALES ACERCA DE LA EXPERIENCIA DIDÁCTICA

Al final del proyecto fueron proporcionados dos cuestionarios a los estudiantes: uno sobre los contenidos lingüísticos y literarios tratados en todas las obras y otro para medir el nivel de motivación y de interés en la tarea.

Tengo que admitir que, considerado el contexto educativo y el nivel inicial de la clase, los resultados de esta experiencia fueron considerablemente superiores a mis expectativas. En particular pude destacar:

- Un buen conocimiento de las obras literarias tratadas, no solo en la que se trató personalmente en el propio grupo (donde evidentemente se alcanzó un nivel de profundización mayor), sino también relativo a las obras profundizadas por los demás grupos. Esto indica que la interdependencia ha funcionado, no solo en el interior de los grupos, sino también entre un grupo y otro;
- Un notable desarrollo del nivel de motivación e interés de los alumnos en las horas de clase, evidenciado por los resultados del cuestionario motivacional. Esto gracias al hecho de que, por fin, pudieran percibir un objetivo concreto a sus ojos y no un genérico “estudiamos para aprender” o “leemos para prepararnos al examen final”;
- Reducción del filtro afectivo y aumento de la autoestima en muchos alumnos entre los más débiles a nivel didáctico. Pienso por ejemplo en el chico que creo la versión 3D del Quijote, siempre callado en las clases tradicionales, pero entusiasta y orgulloso de poder mostrar su talento con el ordenador delante de sus compañeros, como él mismo ha destacado en el cuestionario motivacional;
- Fomento de las inteligencias múltiples, como en el caso que acabo de mencionar o en el del grupo ganador, donde una chica aficionada a la música compuso personalmente una canción con el piano;
- Potenciación del trabajo en grupo, visto como un equipo donde cada uno aporta su ladrillo necesario para construir algo juntos;
- Refuerzo lingüístico según el método comunicativo y el enfoque por tareas, más atención al contenido que a la forma.

Las dificultades fueron las típicas de los proyectos en grupo y de los proyectos multimedia: problemas organizativos a causa de la ausencia de uno o más miembros de un grupo, problemas con la conexión internet, con la conversión de los vídeos...

En mi parecer los resultados de este proyecto son, sin duda, positivos. Es evidente que considero este tipo de experiencias muy útiles a nivel didáctico y formativo y mi deseo es que el interés hacia la aplicación de nuevos métodos al estudio de la literatura en lengua extranjera aumente cada vez más en los próximos años.

## Bibliografía

Carletti, A. y Varani A., *Didattica costruttivista: dalle teorie alla pratica in classe*, Erickson, Trento, 2005.

Comoglio, M. y Cardoso, M., *Insegnare e apprendere in gruppo*, LAS, Roma, 1996.

Estaire, S., “La programación de unidades didácticas a través de tareas”, *RedELE*, 2004, <http://www.mec.es/redele/revista1/estaire.shtml>, [consulta: 4 abr. 2012]

Martín Peris, E., “¿Que significa trabajar en clase con tareas comunicativas?”, *RedELE*, número 0, 2004, [www.mec.es/redele/revista/martin.shtml](http://www.mec.es/redele/revista/martin.shtml), [consulta: 19 jun. 2012]

Mc Cafferty, Steven, Jacobs, George M., Da Silva Ana Christina, *Cooperative learning and second language teaching*, Cambridge University Press, New York., 2006.

Nunan, D., *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Cambridge University Press, Cambridge, 1989.

Nunan, D., *Collaborative Learning and Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, 1992.

Skehan, P., “A framework for the implementation of tasked-based instruction”, *Applied Linguistics*, vol.17, no. 1. 38-62, 1996.

Trevisol, Giuliano, *Il tutor dei processi formativi: ruoli, competenze, formazione*, Franco Angeli, Milano, 2002.

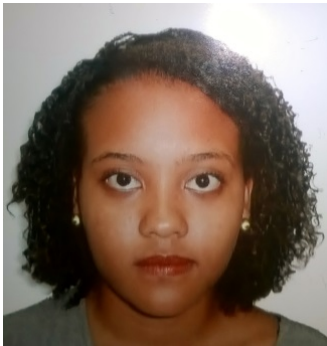
## **Los portuñoles: un parámetro para la reflexión sobre el proceso sociointeraccional de adquisición de L2 y de adquisición/aprendizaje de LE**

**Natali Gomes de Alneida Santana**

**Estudiante de graduación de Letras Vernáculas y Lengua Extranjera Moderna.**

**Universidade Federal da Bahia (UFBA)**

**[natalisantana@live.com](mailto:natalisantana@live.com)**



*Estudiante de grado de la carrera de Letras Vernáculas y Lengua Extranjera Moderna- español- de la Universidade Federal da Bahia (UFBA). Interés en el área de Lingüística, con énfasis en Sociolingüística. Integrante del grupo de investigación “Vertentes do Português Popular da Bahia” cuyo objetivo general es la argumentación empírica sobre el proceso de formación del portugués brasileño, desde la perspectiva de contacto entre lenguas. Estudiante en intercambio en la carrera de Profesorado de Letras, de la Universidad Nacional del Litoral (UNL).*

### **Resumen**

Hay actualmente una solidez en las interacciones en la frontera de Brasil/países sudamericanos y una emergencia de la enseñanza de español como lengua extranjera (E/LE) en Brasil. Estos dos principales contextos de interacción portugués/español son espacios de surgimiento de dos portuñoles distintos: (i) como lengua de contacto y (ii) como modalidad de transición del proceso de adquisición/aprendizaje de E/LE. Ambos poseen rasgos comunes porque se constituyen a partir de los patrones de la LM, resultando en la mezcla de gramáticas. El uso del portuñol en las fronteras es válido por la evidente necesidad de interacción. Sin embargo, en los contextos formales de enseñanza de E/LE, se propone, a partir de las hipótesis planteadas por Krashen, que el profesor de E/LE actúe como moderador y normador del lenguaje, proporcionando a los alumnos la adquisición/aprendizaje del español, en lugar de la acomodación en la realización del portuñol como una lengua intermedia.

### **Abstract**

There is currently a solid interactions on the border between Brazil/South American Countries and an emergency in teaching Spanish as a foreign language (E/LE) in Brazil.

These two main contexts of Portuguese / Spanish interaction are spaces of emergence of two distinct portuñoles: (i) as a contact language and (ii) as a transitional mode of procurement/E/LE learning. Both have common features because they are from the LM patterns, resulting in the mixture of grammars. The use of portuñol on the border is valid for the obvious need for interaction. However, in formal contexts of teaching E/LE is proposed, based on the hypothesis proposed by Krashen, that the teacher acts as “moderator” and E/LE “normador” of the language, providing students the opportunity of learning Spanish, instead of just using portuñol as a intermediate language.

### **Palabras clave**

Adquisición de la lengua, español L2, lenguas en contacto, interlengua, aprendizaje de la lengua, formación del profesorado.

### **Keywords**

Language acquisition, Spanish as second language, languages in contact, interlanguage, language learning, teachers development.

### **Introducción**

El gobierno brasileño se apropió de una política de multilateralismo, que ambiciona establecer una relación estable y armónica con los demás países latinoamericanos que configuran un área de influencia demarcada; la idea es que enfrenten juntos, eficazmente, el mercado mundial. Entre tantas actuaciones brasileñas para el desarrollo, detengámonos en las ‘políticas de integración regional’, que nombran las que de alguna manera contribuyeron (y aún contribuyen) para el enriquecimiento cultural, económico y político de los pueblos fronterizos. En este sentido, se destacan tres momentos en los que esa integración fue inminente. (SEMES; ONUKI y OLIVEIRA, 2003)

El primer momento, comprendido en los años ‘80, fue marcado por la elaboración de un proyecto de ocupación y desarrollo de las fronteras, ‘Canal Norte’, que significaba aumentar la presencia militar y de la población civil partiendo de la mejoría de los sistemas de comunicación, de transporte y de actividades económicas. (QUINTÃO, 2000 citado por SEMES; ONUKI y OLIVEIRA, 2003: 12). En el segundo momento, en los años ‘90, hubo un acuerdo de integración comercial y energética entre Brasil y Venezuela; además de una iniciativa de protección de la triple frontera Brasil, Paraguay y Argentina contra el narcotráfico, comercio ilegal, lavado de dinero etc. Sin embargo, la propuesta de integración más significativa, que marca el tercer momento, fue la fundación del MERCOSUR, una unión aduanera, firmada en 1991, entre

Argentina, Brasil, Uruguay, Paraguay y, hace poco, Venezuela. (CELADA, 1991 citado por CONTRERAS, 2008).

Esas políticas de integración generan un proceso de consolidación del portugués en el territorio hispánico y del español en el territorio brasileño, expresando fronteras lingüísticas muy tenues.

*Nessa fronteira, o contato linguístico entre o português e o espanhol é decorrente de um século de litígios pelo domínio dos territórios, de uma política expansionista de ocupação da região e militarização das áreas, além da existência de povoados desenvolvidos e de um intercâmbio econômico, cultural e social já consolidado.*<sup>1</sup> (STURZA, 2005)

Hay un juego de intereses entre los países latinoamericanos; un proceso político-económico que afectó, obviamente, las políticas educacionales brasileñas durante un período de más de 50 años. Han generado un amplio campo de actuación para los profesores de español como lengua extranjera (E/LE) en Brasil y la necesidad de reflexionar sobre el lugar de la enseñanza y del profesor de E/LE. Se sigue, por lo tanto, con un breve listado de algunas políticas lingüísticas educacionales, según Paraquett (2009).

En 1919, se produce la institucionalización del español como disciplina optativa en el *Colégio Pedro II*. En 1941, se crea el curso de Letras Neolatinas en la *Universidade Federal do Rio de Janeiro*. En 1942, se firma del decreto ley N.4.244, que incluye el español como lengua extranjera en la enseñanza media. En 1958, fue aprobado el proyecto de ley 4.606/58 que norma la enseñanza del español a partir de los mismos criterios aplicados al inglés. En 1961 y 1971, se firman las *Leis de Diretrizes e bases (LDB)*, que exigen que sea dada preferencia a, por lo menos, una lengua moderna, no especificada, en las escuelas. En 1980, el español llega a ser una opción en las escuelas públicas estatales de Rio de Janeiro. En 1981, se crea la primera Asociación de Profesores de Español en Brasil (APEERJ). En 1996, se firma la LDB que sugiere la inclusión de otra lengua extranjera en el currículo escolar y se adopta, mayoritariamente, el español. Además, en 1996, se firma el protocolo de *Ouro Preto*, que, en el artículo 46, declara el español y el portugués como lenguas oficiales del

---

<sup>1</sup> “En esa frontera, el contacto lingüístico entre el portugués y el español proviene de un siglo de litigios por el dominio de los territorios, de una política expansionista de ocupación de la región y militarización de las áreas, además de la existencia de una población desarrollada y de un intercambio económico, cultural y social ya consolidado.” (STURZA, 2005, traducción nuestra)

MERCOSUR. En 2000, se funda la *Associação Brasileira de Hispanistas (ABH)*, que propone la administración de intereses políticos y académicos de investigadores y profesores de español, a nivel nacional. Y finalmente en 2005 es aprobada la ley 11.161, que establece la enseñanza de la lengua española en las escuelas públicas y privadas de la escuela media.

En resumen, este es el escenario actual: una integración intracontinental de la América Latina y un consecuente establecimiento legal de la enseñanza de E/LE en Brasil. Se observan, entonces, dos espacios macro de integración lingüística portugués/español: las fronteras brasileñas con los países hispanicos y las aulas brasileñas de E/LE. A través de una revisión bibliográfica, se percibió que estos espacios corresponden a contextos distintos de emergencia de, por lo menos, dos portuñoles, que son resultado de situaciones comunicativas distintas, aunque poseen trazos característicos comunes ya que se forman a partir de la misma lengua materna (LM)<sup>2</sup>, el portugués. Serán delineados y distinguidos a partir de los conceptos de adquisición de L2 y adquisición/aprendizaje de LE.

El fenómeno del portuñol es recurrentemente mencionado en trabajos de análisis de la enseñanza del portugués como lengua extranjera a hispanohablantes<sup>3</sup> o de E/LE a brasileños. Algunos autores como Marcos-Marín (2004), Sánchez (2005), García (2006), Amorim (2007) y Sturza (1994; 2004; 2005), por ejemplo, lo abordan desde el punto de vista del contacto entre lenguas, evidenciándolo como una interlengua o una lengua franca, en un contexto específico de interacción entre los pueblos fronterizos. En cambio, autores como Paraquett (2009) y Campos (2000), tratando de la enseñanza de E/LE e incluyéndolo como parte del proceso de aprendizaje del español, lo nombran también como interlengua o mezcla de elementos gramaticales de portugués y español, aunque no lo diferencien como en un contexto específico de interacción; parecen presuponer una cierta homogeneidad en el término 'portuñol', que pretende ser repensada en este artículo.

En este sentido, se dice que el abordaje es, en cierta medida, innovador ya que además de distinguir los contextos de aparición del portuñol sistemáticamente, se lo

---

<sup>2</sup> Es el idioma que todos aprenden como el primero y, por lo tanto, es la base sobre la cual se forma el ser humano. (SPRACHER citado por SPINASSÉ, 2006)

<sup>3</sup> Almeida Filho (1995, 2004) y Roja (2010), por ejemplo, consideran la presencia del portuñol en las clases de portugués como LE a hispanohablantes y parecen considerar que hay alguna correlación entre los contextos de interacción portugués/español que serán explicitados en este artículo. Se destaca, sin embargo, que el recorte hecho tiene que ver con la presencia del portuñol en los procesos de interacción entre hablantes de portugués como LM, que son aprendientes de E/LE o de E/L2.



pretende hacer desde la perspectiva de la adquisición de L2 y adquisición/aprendizaje de LE. En este punto está la relevancia de este breve artículo: a partir de las hipótesis planteadas por Krashen sobre el proceso adquisicional de LE, proponer una actuación para profesor de E/LE que proporcione a los alumnos la adquisición/aprendizaje de manera que logren mejores grados de competencias en la lengua española, en vez de simplemente admitir la permanencia de un portuñol.

## 1. Los portuñoles y sus contextos

Algunos autores como Fernández y Martín (1991) y Ellis (1986 citado por Fernández, 2011) utilizan los términos LE y L2 como sinónimos. Sin embargo, los contextos situacionales de interacción de la LM y la LA los diferencian. Krashen (1987), Gass y Selinker (2008), citados por Fernández (2011), además de Spinassé (2006) concuerdan que la L2 es adquirida ante una necesidad de comunicación, ubicado en un proceso de socialización, donde debe haber un contacto intenso con la lengua meta (LA)<sup>4</sup>, y el aprendiente debe estar totalmente inmerso en el ambiente cultural de la lengua, en contacto con sus usos reales y verdaderos. Por otro lado, la adquisición/aprendizaje de una LE no ocurre por el contacto intenso, sino generalmente en un ambiente formal de aprendizaje.

Por esta razón, se destacan dos contextos completamente distintos donde encontramos el portuñol: en las fronteras y las aulas de español brasileñas. En cada una de esas situaciones, se desarrolla un portuñol con rasgos semejantes, pero que emergen de necesidades y objetivos distintos. En el primer contexto, se forma una modalidad lingüística franca, natural y de contacto, que surge a fin de cumplir un papel socio-comunicativo en el proceso de adquisición del español como segunda lengua (E/L2). En cambio, el segundo es una modalidad lingüística, también de mezcla de gramáticas, resultado de una falta de dominio de la lengua meta (LA) durante el proceso de adquisición/aprendizaje de E/LE.

### 1.1 El portuñol de frontera: una variedad de transición en el proceso de adquisición de E/L2

Todas las situaciones de contacto hacen surgir una interlengua, un pidgin<sup>5</sup>, que resulta de la mezcla de gramáticas, a fin de posibilitar la intercomprensión en vivencias

---

<sup>4</sup> Es la lengua a que el aprendiente pretende acceder sea por la adquisición, sea por el aprendizaje. (LOPES y BAXTER, 2011)

<sup>5</sup> Aunque Marcos-Marín (2004) utilice ese término como sinónimo de lengua franca, o de contacto para ese contexto, es necesario aclarar que *pidgin* es usado para describir situaciones de contactos masivos y

comunicativas limitadas. Lucchesi y Baxter (2009), en el trabajo que discute la formación del portugués afro-brasileño, afirman sobre el contexto de contacto que

*em situações adversas, os falantes adultos tendem a desenvolver estágios aproximativos da LA, denominados **interlíngua** que não se caracterizam apenas por um processo de simplificação dessa língua, mas sobretudo pela criação ou desenvolvimento de um meio básico de comunicação verbal, no qual ocorrem transferências de dispositivos funcionais das línguas nativas dos adquirentes, bem como processos de reanálise dos mecanismos gramaticais da LA. (LUCCHESI Y BAXTER, 2009: 100-101, destacado por el autor)*<sup>6</sup>

Según Amorim (2007), Dullius y Hippler (2012), Marcos-Marín (2004), Sánchez (2005), Sturza (2005) y García (2006), la integración fronteriza entre hispanohablantes sudamericanos y brasileños, sobre todo en situaciones de comercialización, caracteriza una situación de contacto lingüístico entre el portugués y el español. Luego, el portuñol es el fenómeno lingüístico más inmediato de ese contacto; un proceso obligatorio. (MARCOS-MARIN, 2004).

En este sentido, la primera interpretación para lo que se dice el ‘portuñol de frontera’ sería como una interlengua, o sea una simple alternancia de códigos. Las “transferencias de dispositivos funcionales de las nativas de los adquirentes”, a que se refieren, serían lo que García (2006: 556) llama “mezcla ocasional de español y portugués de acuerdo con unas necesidades comunicativas momentáneas”. Entre las tres concepciones de lenguaje explicitadas por Koch (2002), esa perspectiva desvela la formal, ya que el término ‘interlengua’ parece indicar un status inferior al ‘lengua’, que nombraría solamente un instrumento de comunicación sistemáticamente estructurado. No obstante, el portuñol carece de esa formulación sistemática, perceptible por la falta de “constancia de reglas y términos”. (AMORIM, 2007: 171)

Sin embargo, se puede apropiarse de una concepción funcional del lenguaje, concibiendo la lengua como un lugar de interacción y como un hecho social, según la propuesta de Durkheim. En este caso, se interpreta el portuñol, efectivamente, como una lengua, de confluencia y de contacto, o sea como una fusión de idiolectos, la “competencia lingüística de un sujeto individual, y más específicamente, conjunto de

---

radicales, como a las que se dedican Lucchesi y Baxter (2009). Lo definen como una variedad de L2; no es la LM, ni tampoco la LA, aunque sea comprensible a sus hablantes monolingües; además, puede lograr una estructuración semejante a la de las lenguas naturales.

<sup>6</sup> “en situaciones adversas, los hablantes adultos tienden a desarrollar grados aproximados de la LA, denominados **interlengua**, que no se caracterizan solamente por un proceso de simplificación de esa lengua, sino principalmente por la creación o desarrollo de un medio básico de comunicación verbal, en el cual ocurren transferencias de dispositivos funcionales de las lenguas nativas de los adquirentes, bien como procesos de reanálisis de los mecanismos gramaticales de la LA.” (LUCCHESI y BAXTER, 2009, pp.100-101, traducción nuestra, destacado por el autor)

rasgos idiosincráticos que la caracterizan” (KERBRAT-ORECCHIONI, 1986). Según Sánchez (2005), el hablante, pretendiendo lograr el bilingüismo<sup>7</sup> en portugués y español, mezcla sus idiolectos, realizando un portuñol, en lugar de la LM y la LA, paralelamente.

En resumen, como una ‘interlengua’ o una ‘lengua de confluencia/contacto’, el hecho es que el portuñol franco emerge de una necesidad comunicativa, de la interacción entre pueblos fronterizos. Por eso, decimos que es un proceso natural.

*Num primeiro momento, o portunhol, língua fronteira, nascida entre o Paraguai e o Brasil, parece ter sido criado com a intenção não só de aproximar “as gentes das falas diversas”, mas também de organizá-las num mundo de idéias e expressões, situado numa fronteira, via de regra, anárquica e caótica, por falta de atuação do aparato estatal, mas que consolida uma autêntica relação muito próxima, com uma afinidade incalculável entre as pessoas que ali residem, tendo em vista a cooperação e o entrelace entre as mesmas, visando melhorar sua vida e enfrentar juntos os percalços da sobrevivência humana. (DULLIUS y HIPPLER, 2012: 14)<sup>8</sup>*

Si analizamos criteriosamente este párrafo, percibimos una contradicción establecida por el par de palabras “nacida” y “creada”. Decir que el portuñol de frontera es una lengua creada es considerarla artificial. Obviamente, es una incorrección ya que se trata de relaciones comunicativas naturales, por ejemplo, entre los comerciantes brasileños y clientes venezolanos, estudiados por Amorim (2007). En este sentido, se espera que Dullius y Hippler (2012) se hayan referido a una ‘creación’ en el sentido natural de la palabra, quizás de un procesamiento mental, mediante una necesidad comunicativa momentánea y específica (GARCÍA, 2000), principalmente, porque (i) ubicaron la situación en la frontera Brasil/Paraguay y porque (ii) se refirieron a un nacimiento.

La naturalidad del fenómeno es reforzada cuando analizamos en cuáles contextos de acercamiento fronterizo con el español surgió una nueva variedad

---

<sup>7</sup> “el uso directo activo y pasivo de dos lenguas por el mismo sujeto hablante” (ADRAS VON WEISS, 1959 citado por MARTÍN, 1991). En este caso, un bilingüe normal alternaría entre un sistema y otro de manera que la actividad de uno supondría la pasividad de otro y viceversa; habría la disposición de sistemas lingüísticos paralelos.

<sup>8</sup> “En un primer momento, el portuñol, una lengua fronteriza, nacida entre Paraguay y Brasil, parece haber sido creada con la intención no solamente de acercar ‘las gentes de hablas diversas’, sino también de ordenarlas en un mundo de ideas y expresiones, ubicado en una frontera, generalmente, anárquica y caótica, por la falta de actuación del aparato estatal, pero consolida una auténtica relación muy cerca, con una afinidad incalculable entre las personas que residen allí, teniendo en cuenta la cooperación y el entrelazamiento entre ellas, buscando mejorar su vida y enfrentar juntos las vicisitudes de la supervivencia humana.” (DULLIUS y HIPPLER, 2012: 14, traducción nuestra)

lingüística. Sobre ese aspecto hay dos posiciones. García- Molins (2000) defiende que existen solamente dos lenguas de contacto con el español: el *españolish* y el *portuñol*, que surgieron en la frontera de países hispánicos con los EEUU y Brasil, respectivamente, por los intereses de los pueblos en acercarse, primariamente, en el nivel lingüístico. Según él, no pasa lo mismo en los Pirineos, donde hay un cambio brusco del francés al español; ni tampoco se notificó la aparición de un “*catalañol*”. En cambio, Marcos-Marín (2004) enuncia que hay: un *portuñol* en Portugal/España; un *itañol* en Italia; y también un *russiñol* en Cuba. Sin embargo, más allá de las divergencias, lo más importante es que ambos autores reconocen que la causa del surgimiento de lenguas francas es la necesidad de interacción y de comunicación entre los pueblos fronterizos y no, como lo enuncia Amorim (2007), la similitud sistémica entre el portugués y español. Se percibe, por ejemplo, que el contacto del ruso/español, lenguas originalmente distintas, originó una interlengua, caracterizada por elementos de la LA y de la LM.

Naturalmente y por el contacto, un brasileño, hablante de portugués como LM, puede asimilar aspectos en todos los niveles del sistema lingüístico del español: lexical (*muy bonito*, en vez de decir  *muito bonito*); fonético-fonológico (se escucha *o boni* y se reproduce *o boni*) o morfosintáctico (*yo gusto de galletitas*, resultado de la mezcla ‘*eu gosto de*’, con *experimentador* en nominativo, con ‘*me gusta*’, con *experimentador* en dativo). (AMORIM, 2007; SÁNCHEZ, 2005; LAFIN, 2011). En ese proceso de asimilación, el aprendiente transfiere a la L2 los patrones de su propia LM, elaborando sentencias que no pertenecen ni a la LM, ni a la L2. Por este motivo, Amorim (2007: 182) propone que, en lugar de una lengua, se forma “una alternancia de código lingüístico, usada estratégicamente para comercializar en esta zona de frontera”, que tiene gran relevancia en el proceso de adquisición del español.

La cuestión que ha generado divergencia entre los autores tiene que ver con la eficacia del *portuñol* en esas interrelaciones. A ese respecto, Campos (2000) afirma que manejarse con el *portuñol* genera malentendidos, principalmente, por la no comprensión de los heterosemánticos, la principal marca del *portuñol*, fácilmente identificada, por ejemplo, en la confusión entre *exquisito* (en español, sabroso) y *esquisito* (en portugués, raro o extraño). Humblé (2006), en cambio, defiende que, más que problemas de comprensión, que son resueltos en el contexto, estos falsos cognatos provocan problemas de naturalidad y/o formalidad. Por ejemplo, las palabras *esclarecer* (que

también está en portugués) y *aclarar* (en español) poseen significados idénticos aunque son utilizadas en registros distintos: es más natural decir ‘aclarar una duda’ que ‘esclarecer una duda’, la construcción más común en portugués.

Por lo tanto, sabiendo que las interacciones en las fronteras siguen siendo estudiadas, por ejemplo, por Amorim (2007), y se demuestran plenas y efectivas, sería ilógico y contradictorio defender que la comunicación está comprometida. Además, se probaría que, como plantea Humblé (2006), las posibles incorrecciones son resueltas pragmáticamente. El portugués, en este sentido, no representaría ninguna desventaja.

Ponderando los conceptos ya presentados de L2 y considerando el contexto ya discutido, como el aprendiente está totalmente inmerso en el contexto lingüístico de la LA (el español), se dice que el portugués que se desarrolla allí es una modalidad intermedia del proceso sociointeraccional de adquisición de L2. Sánchez (2005) y Amorim (2007) lo reconocen y añaden que las interferencias lingüísticas, trazos característicos del portugués, descritas anteriormente, forman parte de ese proceso.

## **1.2 El portugués como modalidad de transición en el proceso de adquisición/aprendizaje de E/LE**

Otro espacio de interacción entre el portugués y español, donde se formatea un portugués distinto ya señalado, es el aula de E/LE. Pongámonos, por lo tanto, a pensar el contexto de adquisición y aprendizaje de una LE. Callegari (2006), citando a Krashen (1977), afirma que la adquisición es un proceso automático de aprehensión de una lengua motivado por la necesidad comunicativa, sin esfuerzo del aprendiente, basado en la exposición a la LA. En cambio, el aprendizaje es un proceso consciente que parte de la iniciativa formal del aprendiente, que identifica, claramente, las reglas gramaticales de la LA.

En el contexto de la clase de E/LE, como los aprendientes de español brasileños están lejos de las expresiones culturales de la lengua, se someten a un proceso consciente e inconsciente de adquisición/aprendizaje de E/LE, ubicado en un continuum, en cuyas extremidades está la LM, el portugués, y la LA, el español. Durante ese proceso, el estudiante desarrolla grados distintos de competencia en la LE, luego realiza distintos niveles de portugués ya que permite interferencias en distintos niveles de la LM en la LA, hasta que logre el bilingüismo. Luego,

no significa que el portugués sea una situación ideal ni que debamos hacer votos de su mantenimiento. Es evidente que según vaya

progresando el dominio de cada una de las dos lenguas- del portugués por parte de los hispano-americanos y del español por parte de los brasileños- esta situación lingüística estará condenada a desaparecer. (GARCÍA-MOLINS, 2000: 133)

Ese portuñol, aunque posee trazos característicos coincidentes con los del portuñol de frontera ya que ambos se forman con gran interferencia de la LM, se configura como una modalidad de transición (intermedia) del proceso continuado y constante de adquisición/aprendizaje de E/LE. Por lo tanto, la tendencia de una exposición [también continuada y constante] a las situaciones reales de uso de la LA sería que los hablantes desarrollasen cada vez mejor la competencia lingüística, internalizando la LA en cuanto la estructura, y la comunicativa, realizándola en cuanto un hecho social en distintos contextos.

Lo que pasa es que, observando los estudios de Fernández (2011), nos deparamos con la realidad: la presencia masiva del portuñol incluso entre los estudiantes universitarios de E/LE. Campos (2000) y Celada y González (2000) atribuyen a los heterosemánticos la principal causa, mientras que Humblé (2006) sigue negando que haya problemas permanentes para la intercomprensión. En este sentido, se podría interpretar el portuñol como un problema que debe ser superado a través del dominio por los estudiantes de aspectos más específicos del español, como los falsos amigos, o como una opción ya que manejarse 'limitadamente' por una interlengua es suficiente para la comunicación.

Asimismo, la experiencia solita con el español, cuya justificación se basa en el pensamiento de que se trata de un idioma fácil, semejante al portugués y que, por lo tanto, no necesita ser estudiado, sería la principal causa de la permanencia del portuñol porque induciría a la fosilización<sup>9</sup>. Almeida Filho (2004), Fernández (2011), Rojas (2010) y Capilla (2009) destacan la similitud tipológica entre las lenguas como factor relevante ya que, durante el proceso de adquisición/aprendizaje de una LE, se produce naturalmente la asociación de los datos de la LM en dirección a los de la LA.

Por lo tanto, como el portugués y el español son lenguas próximas, habría una asociación, más inmediata, de los aspectos correspondientes por medio de la traducción, facilitando la adquisición en los primeros años de aprendizaje. Sin embargo, la dificultad estaría en los aspectos no correspondientes, que sufrirían el mismo proceso,

---

<sup>9</sup> Entendida como los elementos de la LM que el hablante mantiene en su interlengua y que persisten en los grados de competencias en la LA; condición permanente para el aprendizaje de alguna LE. (SELINKER, 1980 citado por ROJAS, 2010 y FERNÁNDEZ, 2011)

generando una interlengua sobre la que incidirían los ítems fosilizados. Ese, según los autores, es el proceso normal y aceptable. Siempre habrá una interlengua y la fosilización en el continuum de aprendizaje.

No obstante, sabiendo que el objetivo de un curso de idiomas es permitir a los alumnos acceder a la lengua española, manejándola adecuadamente en contextos variados, lo que se plantea brevemente a posteriori es cuál es el lugar del profesor de E/LE delante del proceso de adquisición/aprendizaje de E/LE, teniendo en cuenta algunos planteos de las hipótesis de Krashen.

## 2. Breve apunte sobre la actuación del profesor de E/LE

A partir del análisis del contexto de adquisición/aprendizaje de E/LE, la cuestión que surge es: ¿cómo actuar en clase para ‘driblar’ el uso del portugués y promover, en las relaciones socio-comunicativas, el español? Entre tantas discusiones y perspectivas teóricas, se propone en este artículo que el profesor sea un agente moderador de la adquisición y normador del aprendizaje.

El profesor debe moderar la adquisición (el proceso inconsciente) en el sentido de que debe conducir al alumno a un contacto con la LA, lo más próximo posible de las reales situaciones comunicacionales. Según Schuman (citado por Scheu y Franch, 1993), el nivel de aprendizaje de una LE está condicionado por la distancia social y psicológica entre el aprendiente y la cultura de la LA. En este sentido, la propuesta es que el proceso de adquisición en clase se acerque al máximo al proceso de adquisición de L2.

*Somente a partir de uma postura que promova o verdadeiro diálogo, a troca entre sujeitos-mundos diferentes, entre línguas-culturas diferentes, é possível derrubar muitas barreiras que, por vezes, se interpõem nos processos de ensinar e aprender línguas (MENDES 2007, p. 138 citado por PARAQUETT, 2012: 275).<sup>10</sup>*

El profesor, por lo tanto, es responsable por disminuir la distancia social y psicológica, actuando como intermediador de un cambio entre “sujetos-mundos” y “lenguas-culturas” distintos; actuando como vehículo cultural. Habría que discutir más profundamente esa cuestión ya que esto significaría, de alguna manera, repensar la formalidad asociada a las clases de idiomas en Brasil. Además, se dice un ‘moderador’ porque el profesor debe proveer al alumno el *insumo*, que son las muestras de la LA que

---

<sup>10</sup> “Únicamente a partir de una postura que promueva un verdadero diálogo, el cambio entre sujetos-mundos distintos, entre lenguas-culturas distintas, es posible derribar muchas barreras que, cada tanto, se interponen en los procesos de enseñar y aprender lenguas” (MENDES 2007: 138 citado por PARAQUETT, 2012: 275, traducción nuestra).

están más allá de la competencia lingüística estructural. (KRASHEN citado por CALLEGARI, 2006: 93)

Además, se dice “normador” del aprendizaje (el proceso consciente) porque el profesor debe presentar la lengua española contextualizada a alguna “norma” real, entendida aquí, no como ley o patrón, sino como la categoría teórica propuesta por Coseriu (1967), el espacio entre la lengua y el habla saussureanos; “aquilo que em uma comunidade lingüística é ‘normal’ para seus falantes” (SOUZA, 2006)<sup>11</sup>. Como propone Gómez (2010), no se trata de enseñar reglas gramaticales sin contexto, sino nombrar y/o elegir las variedades propias de comunidades de habla que componen el sistema lingüístico del español, por ejemplo, el yeísmo, que forma parte de la norma argentina y uruguaya. Esta perspectiva también tiene que ver el acercamiento del alumno a las lenguas-culturas por medio de ‘normas-culturas’.

Por lo tanto, debe direccionar la clase a la utilización de una norma real de la lengua española. No se trata de hipercorrección ya que desmotivaría al alumno y actuaría como un *filtro negativo*. En este sentido, si la hipótesis del orden natural de Krashen es verdadera, no es necesaria la preocupación referente al orden en el que las reglas gramaticales deben ser tratadas. Existe un orden específico de adquisición de estructuras, que no depende de su complejidad y del orden en el que es impartido. Es incoherente, en este sentido, que el profesor desconsidere la manera como la lengua es utilizada en las relaciones comunicativas plenas. (KRASHEN citado por CALLEGARI, 2006: 91-97).

Hay obviamente otras cuestiones sobre el material didáctico, el uso de las tecnologías y de los lúdicos relacionados a la enseñanza de E/LE, pero este apunte pretendía enunciar dos fundamentales funciones del profesor, partiendo de los contextos de uso del portugués: el profesor como moderador y normador del aprendizaje.

### 3. Conclusión

Ante lo expuesto, lo que se percibió es que las políticas brasileñas de poblamiento, desarrollo e interacción político-económica de las fronteras con los países latino-americanos incentivaron la intercomunicación entre pueblos fronterizos y la promoción legal de la enseñanza de E/LE en Brasil. El resultado fueron modalidades de transición entre portugués y español, los portuñoles. En las fronteras, se presentan como

---

<sup>11</sup> “aquello que en una comunidad lingüística es ‘normal’ para sus hablantes” (SOUZA, 2006, traducción nuestra).



una lengua natural/de contacto y en las clases, como parte natural del proceso de adquisición/aprendizaje de E/LE; poseen rasgos característicos comunes que afectan todos los niveles del sistema lingüístico.

En ambos contextos, se observa la relevancia y el reflejo de la interacción en el proceso de adquisición de L2 o adquisición/aprendizaje de LE para la constitución de portuñoles formados con interferencias de los patrones de la LM, generando un fenómeno de mezcla de gramáticas. Finalmente, validamos el uso del portuñol en las fronteras por la necesidad de interacción; sin embargo, en situaciones formales de enseñanza de E/LE, ya que el objetivo es cooperar para que los alumnos logren una competencia cada vez mejor en la lengua española y no se limiten a una variante intermedia, se propone que el profesor actúe como agente moderador y normador del lenguaje, con base en las hipótesis planteadas por Krashen.

### **Bibliografía:**

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (1995). Português e espanhol nas relações de interface no MERCOSUL. En: *Em aberto*. Basilia, 15 (68) pp.45-48. [Consulta: 11.06.2014]. Disponible en:  
<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1031/933>
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (2004). Questões de interlíngua de Aprendizes de Português a Partir ou com a Interposição do Espanhol (Língua Muito Próxima). En: Simões, A.R.M, Carvalho, A.M. y Wiedemann, L. *Português para Falantes de Espanhol*. Campinas: Pontes Editores.
- AMORIM, Jane da Silva (2007). El fenómeno portuñol practicado por comerciantes brasileños en el área de frontera Brasil- Venezuela: un estudio macro sociolingüístico. En: *Revista Norte Científico*. Roraima, 2 (1), pp. 169-184. [Consulta: 19.03.2013]. Disponible en:  
<http://www.ifrr.edu.br/SISTEMAS/revista/index.php/revista/article/view/65/63>
- BRASIL (2005). Decreto- ley nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispone sobre la enseñanza de la lengua española. *Casa Civil, 5 de agosto de 2005*. [Consulta: 24.01.2013]. Disponible en:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm)
- BRASIL (1996). Decreto nº 1.901, de 9 de mayo de 1996. Promulga el Protocolo Adicional al Tratado de Assunção sobre la Escritura Institucional del MERCOSUR (Protocolo de Ouro Preto), de 17 de diciembre de 1994. *Casa Civil, 9 mayo de 1996*. [Consulta: 8.02.2013]. Disponible en:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D1901.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1901.htm)
- CALLEGARI, Marília Oliveira Vasques (2006). Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen: uma ponte entre a teoria e a prática em sala de aula. En: *Revista de Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, 45 (1), pp.87- 101. [Consulta: 20.03.2013]. Disponible en:  
<http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/tla/article/view/1962/1536>
- CAMPOS, Simone Nascimento (2000). Gente de Brasil: la enseñanza del español lengua extranjera para estudiantes brasileños. En: *Revista de investigación e*

- innovación en la clase de idiomas*. Alcalá, 11, pp.183-194. [Consulta: 12.03.2013]. Disponible en:  
<http://www.encuentrojournal.org/textos/11.19.pdf>
- CAPILLA, María Carolina Calvo (2009). O efeito da língua materna na aquisição de línguas próximas. Em: *Revista Intercâmbio dos congressos de Humanidades*. Universidade de Brasília, 13 (17). [Consulta: 13.06.2014]. Disponible en:  
<http://unb.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/299/246.pdf>
- CARVALHO, Maurício Brito de y SOUZA, Ana Cláudia de (2003). As metáforas e sua relevância no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. En: *Revista Fragmentos*. Florianópolis, 24, pp.29-44. [Consulta: 12.03.2013]. Disponible en:  
<http://www.journal.ufsc.br/index.php/fragmentos/article/view/7657/6980>
- CELADA, María Teresa y GONZÁLEZ, Neide Maia (2000). Los estudios de lengua española en Brasil. En: *ABEH, El hispanismo en Brasil*. Madrid, 10, pp.129-142, suplemento. [Consulta: 11.03.2013]. Disponible en:  
[www.consedu-espanha.org.br](http://www.consedu-espanha.org.br)
- CELADA, María Teresa y RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano (2005). El español en Brasil: actualidad y memoria. En: *Revista ARI*. Madrid, 31, pp. 1-10. [Consulta: 11.03.2013]. Disponible en:  
<http://www.realinstitutoelcano.org/wps/wcm/connect/18e5cc004f0185ffb9e7fd3170baead1/AAR-31-2005-E.pdf?MOD=AJPERESyCACHEID=18e5cc004f0185ffb9e7fd3170baead1>
- CONTRERAS, Evelyn Lissette Ordóñez (2008). La enseñanza de una lengua extranjera: el español como lengua extranjera en Brasil. En: *Revista Evidência*. Araxá, 4 (4) pp. 195-205. [Consulta: 20.03.2013]. Disponible en:  
<http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/331/313>
- COSERIU, Eugenio (1967). Teoría del lenguaje y lingüística general. Madrid: Gredos.
- DULLIUS, Aladio Anastacio y HIPPLER, Aldair (2012). Breves apontamentos acerca da necessidade de uma língua oficial no MERCOSUL. En: *Âmbito Jurídico*. Rio Grande, XV (101). [Consulta: 24.01.2013]. Disponible en:  
[http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leiturayartigo\\_id=11850](http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leiturayartigo_id=11850)
- FERNÁNDEZ, Yamilka Rabasa (2011). A presença de erros na interlíngua de estudantes brasileiros aprendizes de español. En: *Revista Desempenho*. Universidade de Brasília, 12 (1). [Consulta: 11.06.2014]. Disponible en:  
[http://www.let.unb.br/rd/images/desempenho/DESEMPENHO%20volume%2012%20N%C2%BA%201-6-2011/2%20RABASA\\_FERNANDEZ%20-%20A%20PRESEN%C3%87A%20DE%20ERROS%20NA%20INTERL%C3%8DNGUA%20DE%20ESTUDANTES%20BRASILEIROS%20APRENDIZES%20DE%20ESPANHOL.pdf](http://www.let.unb.br/rd/images/desempenho/DESEMPENHO%20volume%2012%20N%C2%BA%201-6-2011/2%20RABASA_FERNANDEZ%20-%20A%20PRESEN%C3%87A%20DE%20ERROS%20NA%20INTERL%C3%8DNGUA%20DE%20ESTUDANTES%20BRASILEIROS%20APRENDIZES%20DE%20ESPANHOL.pdf)
- FERNÁNDEZ, Jorge y MARTÍN, Barrientos (1991). El español como L2: Introducción a los modelos de estudios del léxico. En: *ASELE*. Málaga, 3. [Consulta: 11.06.2014]. Disponible en:  
[http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_E/LE/asele/pdf/03/03\\_0199.pdf](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_E/LE/asele/pdf/03/03_0199.pdf)
- FRANCH, Patricia Bou y SCHEU, Ursula Dagmar (1993). Distancia cultural entre L1 y L2 en el aprendizaje de lenguas extranjeras. En: *Revista española de lingüística aplicada*. AESLA, 9, pp.49-57. [Consulta: 13.06.2014]. Disponible en:  
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1308212>

- GARCÍA, María Jesús Fernández (2006). Portuñol y literatura. En: *Revista de Estudios Extremeños*. Badajoz, LXII (2), pp.555-577. [Consulta: 11 .03. 2013]. Disponible en:  
[http://www.dip-badajoz.es/cultura/ceex/reex\\_digital/reex\\_LXII/2006/T.%20LXII%20n.%202%202006%20mayo-ag/RV000818.pdf](http://www.dip-badajoz.es/cultura/ceex/reex_digital/reex_LXII/2006/T.%20LXII%20n.%202%202006%20mayo-ag/RV000818.pdf)
- GARCÍA-MOLINS, Ángel López (2000). El significado de Brasil para la suerte del idioma español. En: *ABEH, El hispanismo en Brasil*. Madrid, 10, pp.129-142, suplemento. [Consulta: 11.03.2013]. Disponible en:  
<http://www.mecd.gob.es/dms-static/861125a2-3397-4862-8e1b-767ce7b9bfdb/consejerias-exteriores/brasil/publicaciones-y-materiales--didacticos/publicaciones/abeh/abeh2000s.pdf>
- GÓMEZ, Barragán Rafael (2010). El concepto de norma lingüística y la enseñanza de español como lengua extranjera. En: *Revista lenguaje*. Universidad del Valle, 38 (2b), pp. 481-493. [Consulta: 13.06.2014]. Disponible en:  
<http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php?seccion=REVISTA&revista=38-2b>
- HUMBLÉ, Philippe (2006). Falsos cognatos. Falsos problemas. Un aspecto de la enseñanza del español en Brasil. En: *Revista de lexicografía*. Coruña, v.12, p.197-107. [Consulta: 18.03.2013]. Disponible en:  
[http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/5510/1/RL\\_12-7.pdf](http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/5510/1/RL_12-7.pdf)
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1986). *La enunciación de la subjetividad en el lenguaje*. 3 ed. [Consulta: 12.06.2014]. Disponible en:  
<http://www.textosenlinea.com.ar/textos/Kerbrat.pdf>
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça (2002). Concepções de língua, sujeito, texto e sentido. En: Koch, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez.
- LAFIN, Gabrielle Carvalho (2011). O contato linguístico português-espanhol na fronteira entre Brasil e Uruguai: estado da pesquisa e perspectivas futuras. *Trabalho de conclusão de curso*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. [Consulta: 12.06.2014]. Disponible en:  
<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/39426/000824079.pdf?sequence=1>
- LOPES, Norma y BAXTER, Alan N (2011). Os tongas: contribuição para o estudo do português brasileiro. En: *Anais do SILEL*. Uberlândia: EDUFU, 2 (2).
- LUCCHESI, Dante (2003). O conceito de transmissão linguística irregular e o processo de formação do português no Brasil. En: *Português brasileiro: contato linguístico, heterogeneidade e história*. Roncarati, Claudia y Abraçado, Jussara (org). Rio de Janeiro: 7 letras. [Consulta: 14.03.2013]. Disponible en:  
<http://www.vercentes.ufba.br/a-transmissao-linguistica-irregular>
- LUCCHESI, Dante y BAXTER, Alan Norman (2009). A transmissão linguística irregular. En: Lucchesi, Dante; Baxter, Alan Norman y Ribeiro, Ilza (orgs) .*O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA.
- MANGA, André-Marie (2008). Lengua segunda (L2) lengua extranjera (LE): factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje. En: *Revista de Estudos Filológicos [Online]*.16. [Consulta: 11.06.2014]. Disponible en:  
<http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/249/190>
- MARCOS-MARÍN, Francisco A (2004). De lenguas y fronteras: el espanglish y el portuñol. En: *Revista Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*. Madrid, 17. [Consulta: 19.03.2013]. Disponible en:

- <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/circulo/no17/marcos.htm>
- PARAQUETT, Márcia (2009). O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil. En: *Caderno de Letras da UFF*. Rio de Janeiro, 38, pp. 123-137. [Consulta: 8.02.2013]. Disponible en: <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/38/artigo7.pdf>
- PARAQUETT, Márcia (2012). A língua espanhola e a linguística aplicada no Brasil. En: *Revista da Associação Brasileira de Hispanistas*. São Paulo, 2, pp.225-239. [Consulta: 20.03.2013]. Disponible en: [http://www.hispanistas.org.br/abh/images/stories/revista/Abehache\\_n2/2\\_225-239.pdf](http://www.hispanistas.org.br/abh/images/stories/revista/Abehache_n2/2_225-239.pdf)
- RODRIGUES, Daiane Pereira (2010). O uso ou a forma? Repensando a metodologia de ensino de línguas irmãs como línguas estrangeiras. En: *Revista X*. Universidade Federal do Paraná, 1, pp. 51-60. [Consulta: 11.06.2014]. Disponible en: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/revistax/article/view/17301/12957>
- ROJAS, Juan Pedro (2010). Portunhol: fossilização consentida da interlíngua de hispanofalantes aprendizes de PLE. En: *Revista SIPLÉ*. Brasília, 1(1). [Consulta: 11.06.2014]. Disponible en: [http://www.siple.org.br/index.php?view=article&catid=53%3Aedicao-1&id=147%3A3-portunhol--fossilizacao-consentida-da-interlingua-de-hispanofalantes-aprendizes-de-ple&tmpl=component&print=1&layout=default&page=&option=com\\_content&Itemid=84](http://www.siple.org.br/index.php?view=article&catid=53%3Aedicao-1&id=147%3A3-portunhol--fossilizacao-consentida-da-interlingua-de-hispanofalantes-aprendizes-de-ple&tmpl=component&print=1&layout=default&page=&option=com_content&Itemid=84)
- SÁNCHEZ, Ida Sonia (2005). La traductología: estudio de lenguas en contacto. En: *Revista de traducción e Interpretación*. Rioja, 7, pp.159-173. [Consulta: 18.03.2013]. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1293376>
- SEMES, Ricardo y ONUKI, Janina y OLIVEIRA, Amâncio Jorge de (2004). La política exterior brasileña y la seguridad hemisférica. En: *Revista Fuerzas Armadas y Sociedad*. Flasco, 3-4, pp.3-26. [Consulta: 19.03.2013]. Disponible en: <http://www.fasoc.cl/files/articulo/ART41f69fdb82038.pdf>
- SOUZA, Silvia Fernanda (2006). O objeto de estudo da linguística: as relações entre as proposições de Saussure e Coseriu. En: *Revista Voz das Letras*. Santa Catarina, 2. [Consulta: 20.03.2013]. Disponible en: <http://www.nead.uncnet.br/2009/revistas/letras/4/46.pdf>
- SPINASSÉ, Karen Pupp (2006). Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. En: *Revista Contingentia*. Porto Alegre, 1 (1), pp.1-10. [Consulta: 18.03.2013]. Disponible en: <http://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/3837/2144>
- STURZA, Eliana Rosa (2005). Línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas linguísticas nas fronteiras brasileiras. En: *Revista Ciência e Cultura*. Campinas, 57 (2). [Consulta: 19.03.2013]. Disponible en: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000200021yscript=sci\\_arttext](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000200021yscript=sci_arttext)

## ¿Es subjuntivo todo lo que reluce?

JUAN MORENO BURGOS

Universität Regensburg/ Hochschule Landshut

[Juan.Moreno-Burgos@ur.de](mailto:Juan.Moreno-Burgos@ur.de) / [Juan.Moreno-Burgos@haw-landshut.de](mailto:Juan.Moreno-Burgos@haw-landshut.de)



*Juan Moreno Burgos es licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de Castilla-La Mancha (España) y doctor en Filología Románica por la Universidad de Ratisbona (Alemania). Ha realizado su actividad docente en diferentes países del ámbito europeo y sus líneas de investigación giran en torno a la semántica verbal.*

**Resumen (español).** El estudio de los fenómenos lingüísticos no sólo implica manejar diferentes variables a nivel estructural y semántico, sino que a menudo viene acompañado por cuestiones de orden terminológico. En este artículo abordaremos la confluencia entre ciertas formas de imperativo y las del presente del subjuntivo, para llegar a la conclusión de que, si bien es metodológicamente ventajoso, no existe ninguna razón de peso para sostener que una y otra son categorías lingüísticas diferentes. Esto es, la diferencia entre ambas no es intrínseca, sino que depende del tipo de predicados con los que se combinan. Partiendo de esta base analizaremos oraciones como *Que te diviertas* para mostrar que, si se siguen utilizando las etiquetas tradicionales, lo conveniente es hablar de imperativo y no de subjuntivo.

**Palabras clave:** semántica, pragmática, gramática, competencia léxica.

**Abstract (English).** The research on linguistic data involves not only the analysis of different variables at a structural and semantic level, but it also shows the difficulty of dealing with terminological issues. In this paper, I will turn my attention to the confluence of certain imperative forms and the present subjunctive in Spanish: it will be argued that there is no reason to support the idea that they belong to different linguistic categories. Even though this distinction reveals methodological advantages, it actually depends on the lexical properties of predicates. On this basis, I will analyse sentences like *Que te diviertas* ('Have fun') in order to explain why it is more appropriate to speak about imperative and not subjunctive, if we decide to keep traditional labels.

**Keywords:** semantics, pragmatics, grammar, lexical competence.

## 1 INTRODUCCIÓN

---

El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre el fenómeno de la homonimia y la polisemia en el interior del sistema lingüístico. Más concretamente aludiremos a la situación de confluencia que existe entre las formas de presente de subjuntivo y las de imperativo, tal y como se aprecia en los siguientes ejemplos:

- (1) Yo únicamente dije al comité: '*quiero que toméis la mejor decisión* para que yo pueda contar con los 12 mejores jugadores frente a Estados Unidos' [*crea*]<sup>1</sup>.
- (2) No mezcléis las bebidas porque, además de sumarse el alcohol de una y otra lo hace también el efecto estimulante o depresor. *No toméis alcohol*, ninguna cantidad, mientras estéis tomando alguna medicina [*crea*].

Observamos que en ambos casos se emplea la forma *toméis* y, sin embargo, los estudios gramaticales prescriben casi sistemáticamente el empleo de etiquetas diferentes para algo que intuitivamente debería ser lo mismo. El fenómeno de la homonimia queda particularmente de manifiesto en relación a la semántica no verbal. A modo de ejemplo, podemos indicar que la palabra *bonito* remite según el *Diccionario de la Real Academia (drae)* a dos entradas léxicas, dado que el origen etimológico es diferente: se puede tratar tanto de un tipo de pez (un sustantivo) como de una cualidad (un adjetivo). Al analizar el significado de los verbos debemos llevar a cabo un enfoque diferente, ya que en definitiva no se trata de considerar el infinitivo (*tomar*), sino más bien los morfemas flexivos (*-éis*).

Precisamente por esta razón podríamos pensar que los ejemplos citados constituyen más bien un caso de polisemia: no es que existan dos formas diferentes, sino que a una única forma le podrían corresponder dos o más significados distintos. *A priori*, esto encaja con el concepto que se posee de flexión, ya que esta aporta simultáneamente información sobre el número, la persona, el tiempo, el aspecto o el modo. Sin embargo, la defensa de este último planteamiento pasa irremediablemente por responder a la siguiente pregunta: ¿existe el modo “imperativo”? La *Nueva gramática de la lengua española* (2010: 474), en adelante *Nueva gramática*, indica que sí, ya que establece la siguiente tipología modal: indicativo, subjuntivo e imperativo. Sin embargo, si habláramos de polisemia, nos encontraríamos en una situación paradójica en la cual se le asignaría a la forma *toméis* dos valores que deberían ser

---

<sup>1</sup> Salvo que se indique lo contrario, los ejemplos serán tomados del *Corpus de referencia del español actual* [*crea*], en la variedad geográfica de España.

excluyentes. Esto es, es como si dijéramos que una forma puede ser perfecta e imperfecta o singular y plural al mismo tiempo.

En este sentido, es necesario replantearse la distinción entre compartimentos estancos que, al estar tan fuertemente arraigados en las propuestas metodológicas, apenas se ponen en duda. Ahora bien, la dificultad de defender la existencia del imperativo desde un punto de vista nocional y no meramente terminológico, nos sitúa en la siguiente disyuntiva: si no es adecuado hablar de homonimia ni de polisemia, deberemos interrogarnos sobre la posibilidad de que se trate siempre de lo mismo.

Ahondando en la cuestión terminológica nos encontramos con enunciados en los cuales aparece el denominado “subjuntivo independiente” (cf. *Nueva gramática* 2010: 474-475):

- (3) Tengo que lavar unos cacharros y ver lo que me quiere el señorito. En esa puerta de ahí tienes el servicio. Hala, mujer, *que duermas bien* [crea].

Este ejemplo se caracteriza por el hecho de que la forma *duermas* no depende sintácticamente de ningún otro verbo, a pesar de que aparece encabezada por la conjunción *que*. Ahora bien, esto supone un problema teórico, ya que el subjuntivo impone el requisito de la subordinación (cf. Bello 1847). ¿Y si se tratara entonces del imperativo? Aun cuando se podrían interponer objeciones de tipo formal (cf. *Duerme bien*), nosotros responderemos a esta pregunta afirmativamente.

A lo largo de las siguientes líneas presentaremos una visión de conjunto de los fenómenos aludidos, partiendo de la base de que es necesario revisar los términos establecidos. Nuestro plan de trabajo será el siguiente: en el segundo apartado compararemos al subjuntivo con el imperativo para señalar semejanzas y diferencias entre ambos. Dejando aparte las coincidencias particulares que se registran en el español, encontraremos en la llamada *modalidad* (Lyons 1977) un punto de encuentro para abordar la cuestión desde una perspectiva más general. En el tercer apartado nos centraremos en los ejemplos como el ofrecido en (3) para desarrollar un análisis semántico más completo que aquel que se reduce a la aplicación de una etiqueta terminológica.



## 2 SUBJUNTIVO E IMPERATIVO

---

### 2.1 Generalidades

Tradicionalmente se ha descrito al modo indicativo como un recurso lingüístico para dar cuenta de lo que ocurre en la realidad de una manera más o menos objetiva (Cf. RAE 1973: 454-460 o Bell 1990: 82-87); partiendo de estos criterios, su oposición con respecto al subjuntivo estaría basada en el hecho de que este aparece en contextos que remiten a una valoración personal:

- (4) Y en lo que es la vida cotidiana, pues, a cualquier establecimiento que voy, cualquier institución pública y demás, sí hablo en gallego, y además, *me gusta que me hablen también en gallego* [crea].
- (5) Incluso después de casada tuve mi gran amor. No hable usted de esto con Menéndez; no por nada, sino porque *le molesta que se lo recuerden* [crea].

En efecto, desde este análisis se considera que las enunciaciones respectivas (*Me hablan en gallego* y *Le recuerdan que tuve un gran amor*) aparecen evaluadas a partir de verbos como *gustar* o *molestar*, lo cual conlleva el empleo del modo correspondiente.

Ahora bien, una formulación en dichos términos sólo implica una descripción parcial, ya que existen otros contextos en los cuales aparece el subjuntivo y no conllevan valoración alguna. Restringiéndonos a las oraciones subordinadas sustantivas, observamos que dicho modo viene también exigido por verbos de carácter volitivo o por elementos que permiten expresar incertidumbre. Es lo que sucede con *pedir* o *ser posible* en las siguientes oraciones:

- (6) Tienes mucha vida por delante. *Sólo te pido que te acuerdes de mí un poco*, que no me olvides en seguida, que recuerdes los buenos momentos que hemos pasado juntos, las risas, las caricias, los besos que nos hemos dado. [crea].
- (7) El Gobierno aún no termina de adoptar una decisión que [...] podría acabar repercutiendo en la rentabilidad de los fondos vía aumento de la comisión que cobran las gestoras. No obstante, *es posible que se adopten medidas para evitar este efecto*. [crea].

No es nuestro propósito realizar aquí un estudio detallado entre el indicativo y el subjuntivo; sin embargo, llamaremos la atención sobre el hecho de que el primero de ellos constituye el



modo no marcado, mientras que el segundo es el marcado<sup>2</sup>: el indicativo aparece tanto en las oraciones independientes como en las dependientes, mientras que el subjuntivo (con la salvedad de los casos que citaremos más tarde) es el modo de la subordinación por antonomasia. Esto permite establecer, como indican Bybee & Terrell (1990), diferencias en términos de *aserción* y *no-aserción*, respectivamente<sup>3</sup>.

Pasemos ahora a centrarnos en el modo imperativo. Para ello proponemos comparar la oración de (6) con esta otra:

- (8) Juan Gabriel, *acuérdate que tienes muchos temas que repasar*. Que no se te vayan las horas en músicas. Y tú, Balbina, a tus obligaciones [*crea*].

En efecto, la diferencia entre ambas parece ser únicamente formal, ya que nocionalmente *Te pido que te acuerdes* y *Acuérdate* remiten a una información similar. La pregunta que nos hacemos en este punto es la siguiente: ¿son suficientes los criterios formales para diferenciar entre un modo y otro? La cuestión se complica cuando opera la negación, ya que en este caso existe una coincidencia con el propio subjuntivo:

- (9) Y por eso debes ser tú, el primogénito, quien se sacrifique por restaurar nuestro patrimonio. *No me lo recuerdes*. Soy un indigno padre que empuja a su hijo a una aventura terrorífica [*crea*].

Esto es, la forma *recuerdes* que aparece en esta oración es la misma que encontraríamos en secuencias como *Te pido que lo recuerdes* y, sin embargo, se distinguen dos modos distintos. Esta constatación supone, desde nuestro punto de vista un problema teórico de importancia que no ha merecido la debida atención, como lo atestigua el hecho de que, a pesar de haber referencias diseminadas a lo largo de toda la obra, los modelos de conjugación que aparecen en la *Nueva gramática* (2010: 70-92) no incluyan las formas negadas del imperativo.

Desde una postura tradicional, autores como Garrido Medina (1999: 3910-3915) enumeran una serie de criterios mediante los cuales se pretende defender que el imperativo constituye una categoría gramatical propia:

---

<sup>2</sup> Para estos términos véanse los trabajos de Lamiqúiz Ibáñez (1998: 36-37) y Comrie (1976: 111-122). En la *Nueva gramática* (2010: 475) encontramos también una afirmación similar; todo lo contrario de lo que sostiene Igualada Belchí (1987), para quien el subjuntivo es la forma no marcada. Esta afirmación, además de ser contraintuitiva, choca con su propia argumentación: como bien dice la autora, el indicativo expresa tanto modo como tiempo, mientras que el subjuntivo sólo remite al modo.

<sup>3</sup> Esto está relacionado con el contenido de verdad de las proposiciones. Véase también Bosque (1990: 27-36).

- a) Nunca aparece en oraciones subordinadas.
- b) Posee un paradigma defectivo, ya que sólo se conjuga en la segunda persona (*tú* y *vosotros*).
- c) No expresa el tiempo gramatical.
- d) Admite pronombres enclíticos. P.e. *Dámelo*.

Desde nuestro punto de vista, estas características no parecen sin embargo ser una prueba definitiva: una reflexión detenida nos revela que dichos criterios pueden ser rebatidos fácilmente. Así, si (a) fuera relevante, no sería posible encontrar el lugar que este modo ocupa en el trinomio imperativo-indicativo-subjuntivo, dado que el indicativo también aparece en cláusulas independientes. Con relación al criterio (b), comprobamos que esto no es estrictamente cierto: ya que no es raro encontrar ejemplos en los que interviene la primera persona del plural (p.e. *Hablemos claro*). Al mismo tiempo, las marcas flexivas de *usted* y *ustedes* remiten formalmente a una tercera persona, a pesar de que nocionalmente sea una segunda (p.e. {*Venga/Vengan*} *aquí*). En lo tocante al criterio (c) debemos indicar que en rigor tampoco se aplica al subjuntivo: en la lengua actual se habla de tiempos de presente y de pasado; sin embargo, la noción de “modo” está reñida con la expresión de propiedades deíctico-anafóricas tal y como es descrito por Reichenbach (1947). Por último, el criterio (d) supone una condición necesaria, pero no suficiente, dado que el imperativo negado exige que los pronombres clíticos precedan a la forma verbal.

Todo ello nos indica que no existen pruebas concluyentes para proclamar la distinción entre el modo imperativo y el modo subjuntivo; por el contrario, son mayores las semejanzas entre ambos. A continuación lo explicaremos de una manera más explícita.

## 2.2 La modalidad

En este apartado mostraremos que el concepto de “modo” debe ser entendido en un sentido amplio, ya que este no remite únicamente a la semántica de determinadas formas. En lenguas como el inglés o el alemán se habla de “verbos modales” (Cf. Palmer 1979: 1-16), para aludir a elementos que en español equivaldrían a perífrasis como <*tener que* + infinitivo>. Sin embargo, existen muchos otros mecanismos: desde los consabidos indicativo, subjuntivo e imperativo, pasando por determinados usos del futuro sintético (p.e. *Miguel tendrá unos*

*treinta años*), del futuro perifrástico (p.e. *Vas a tener razón*)<sup>4</sup> o complementos adverbiales (*probablemente, posiblemente, quizá*). La particularidad de todos estos recursos es que son empleados por el hablante para reducir el contenido de verdad de las proposiciones (esto es, a nivel oracional): se trata de señalar casos en los que se interpreta que los enunciados no son 100% ciertos. En este sentido, Lyons (1977: 787-849), adopta el término de *modalidad*, categoría que escinde en dos grupos: *modalidad epistémica* y *modalidad deóntica*<sup>5</sup>. La diferencia entre ambas residiría en que la primera de ellas evalúa con respecto al momento del habla, mientras que la segunda está más bien relacionada con un valor de posterioridad que a su vez remite a las nociones de obligatoriedad y necesidad. Es lo que observamos respectivamente en *Ana tiene que ser profesora (porque la he visto entrar en el instituto)* y *Ana tiene que ir a la farmacia (para comprar medicamentos)*. Es sin embargo interesante constatar que la modalidad deóntica comparte con la epistémica el hecho de que toda acción ejecutable en un futuro no puede ser verdad en el momento del habla.

En función de esto reinterpretaremos estas ideas como sigue: partiendo de la base de que existe una distinción básica de predicados entre estados y eventos<sup>6</sup>, nosotros consideramos que la modalidad epistémica remite a los primeros, mientras que la modalidad deóntica a los segundos. A partir de estos datos podemos por lo tanto presentar la siguiente reformulación:

- El imperativo no negado se combina con eventos; posee por tanto una naturaleza deóntica.
- El imperativo negado y el presente de subjuntivo remiten a la estatividad y puede ser caracterizado de epistémico.

Para comprender esta argumentación debemos partir de la tesis de la teoría subeventiva formulada por Pustejovsky (1991) y ampliada por Moreno Cabrera (2003), a partir de la cual se considera que los eventos (predicados dinámicos) están formados por partes más pequeñas e indivisibles: los estados. Aquí podemos valernos de una metáfora recurrente en la

---

<sup>4</sup> Cf. Moreno Burgos (2014: 216).

<sup>5</sup> Véase también Ridruejo (1999: 3214). La *Nueva gramática* (2010: 18) distingue además entre modalidad del enunciado y modalidad de la enunciación. La primera remite a lo que acabamos de presentar (epistémica y deóntica), la segunda está basada en lo que aparece descrito como la “actitud del hablante” (oraciones interrogativas, exclamativas, etc.).

<sup>6</sup> Desde nuestro punto de vista, los eventos manifiestan una evolución dinámica (*correr, llegar, hablar, sonar, etc.*), mientras que los estados carecen de ella (*ser, estar, vivir, odiar, etc.*). Para más detalles consúltese Moreno Burgos (2014: 86-126).

bibliografía: los eventos son películas y cada una de las partes que los componen son fotografías. Así, el uso de la perífrasis <estar + gerundio> permite seleccionar la instantánea de un determinado evento<sup>7</sup>. A partir de estas aclaraciones, pensemos ahora en las diferencias entre el imperativo negado y el no negado.

Si una persona dice *Cierra la ventana*, se está dirigiendo a un interlocutor para urgirle a realizar una acción que aún no se ha producido (ni tiene por qué producirse). Por el contrario, mediante el enunciado *No cierres la ventana* el hablante se puede referir al hecho de interrumpir un proceso (o, en su defecto, a una presuposición relacionada con este): alguien *está cerrando* la ventana o se dispone a ello. En este caso entra en juego un estado explicitado mediante el verbo *estar*; sin embargo, a una inferencia similar se llega a partir del verbo *ser*. Imaginémosnos que un médico se dirige a un paciente en los términos siguientes: *No fume*. Una oración de este tipo sólo tendría sentido si la persona en cuestión “es fumadora”, lo cual se hace también extensible a predicaciones como *No beba café*, *No haga deporte* o *No coma embutido*. Esto es, de fondo se considera una predicación estativa que consiste en inferir que alguien bebe café, hace deporte o come embutido<sup>8</sup>.

Con los casos del presente de subjuntivo que hemos citado en (5), (6) y (7) ocurre algo parecido, pero de una manera inversa. Dado que el modo aludido opera sobre el contenido de verdad de las proposiciones, podemos parafrasear las secuencias de la siguiente manera:

	EN ESTOS MOMENTOS (PREDICACIÓN)	INFERENCIA
(5)	No se lo están recordando	Se lo recuerdan habitualmente
(6)	No te estás acordando de mí	Falta iniciativa propia
(7)	No se están adoptando medidas	Se espera que se adopten

Figura 1. Información predicada e inferida a partir del subjuntivo según el presente trabajo.

Es interesante constatar que los predicados de base (*recordar*, *acordarse* y *adoptar*) son eventos y no estados. Como en el caso anterior, aquí también se puede aplicar la perífrasis <estar + gerundio>. La única diferencia reside en que en el momento de la predicación el

<sup>7</sup> Véase, por ejemplo, Moreno Burgos (2014: 228-281).

<sup>8</sup> Para una persona vegetariana este último enunciado no sería por tanto relevante.

evento no está en desarrollo, a pesar de que podría estarlo perfectamente. En otras palabras, el uso del subjuntivo viene determinado por una negación implícita. Ahora bien, si la predicación remite a la información que es vehiculada por el enunciado, a ella se le interpone otra de carácter interpretativo; esto es, de tipo pragmático y no meramente gramatical. Se trata de presuposiciones y expectativas: tanto en (5) como en (6) se parte de ideas “preconcebidas”, mientras que en (7) se hace alusión a un acontecimiento en mayor o menor medida esperable<sup>9</sup>. Estas ideas aparecen muy claramente expuestas por Bybee & Terrell (1990), con la única diferencia de que estos autores no consideran las expectativas como un factor determinante<sup>10</sup>, tal y como nosotros defendemos para el enunciado (7). Por otro lado, en el caso de que una oración remita a un “mandato”, dichos autores no entienden que se pueda introducir una presuposición, cosa que si está prevista en nuestro esquema de la figura 1. Así, en la oración de (6) el hablante presupone una falta de iniciativa o voluntariedad inicial por parte de su interlocutor. Esto es, cuando alguien *quiere* que otra persona haga algo, se contempla un conflicto de intereses, ya que no siempre es posible que ambas estén de acuerdo en la ejecución de dicha acción. El imperativo no negado, sin embargo, queda exento de esta presuposición.

En el caso de los estados léxicos se toma igualmente la negación como referencia, surgiendo diferentes matices interpretativos. Para comprenderlo mejor veamos el siguiente ejemplo:

- (10) Me alegra encontrarme con vosotros, como siempre, pero *lamento que sea por un motivo no muy placentero*. Creo que este almuerzo se tenía que haber celebrado hace mucho tiempo; por unas causas u otras, no ha sido así [*crea*].
- (11) Azucena, te perdono, yo sé que tú no eres mala, que me quieres y me has querido. *Te deseo que seas muy feliz*. Tienes mucha vida por delante [*crea*].
- (12) Mira, hija, yo lo que no quiero es que te pienses lo que no es. Yo no le tengo cariño a tu madrina, al contrario, aunque *tampoco creo que sea una mala persona* [*crea*].

Queremos llamar la atención sobre el hecho de que las presuposiciones y las expectativas no pueden considerarse de manera unitaria en el caso de los estados. Empezando por la oración

---

<sup>9</sup> Esto depende del elemento que aparezca en la oración principal: puede oscilar entre una alta expectativa (*es muy probable que...*) hasta una negación de dicha expectativa (*no creo que...*).

<sup>10</sup> Véase Bybee & Terrell (1990: 153). Según estos autores, los enunciados que remiten a una “duda” quedan excluidos tanto de la aserción como de la presuposición.

(12), observamos que se parte del hecho de que en el momento del habla no consta que la información sea verídica, pero que precisamente está es revisable posteriormente. Algo diferente ocurre en (10) y (11), oraciones que remiten a una información presupuesta: aquí no se trata de dudar sobre la veracidad de las situaciones, sino que se indica directamente que “el motivo no es muy placentero” y que la persona en cuestión “no es muy feliz actualmente”. El efecto que esto produce es que se trata de una información conocida o “temática”<sup>11</sup>.

La combinación del imperativo con estados no es posible en líneas generales (p.e. *\*sé español, \*ten sed*); sin embargo, no deja de ser una de las cuestiones más contorvertidas dentro de los estudios aspectuales, ya que no siempre existe dicha incompatibilidad (p.e. *sé bueno, ten cuidado*). En este caso defendemos que estos enunciados no remiten a la modalidad deóntica, sino también a la epistémica; esto es, se duda de que el interlocutor sea bueno o tenga cuidado<sup>12</sup>.

En resumen, todo parece indicar que la tradicional diferenciación entre el imperativo y el subjuntivo responde en última instancia a la interacción con el aspecto léxico, ya que en rigor no constituyen categorías gramaticales distintas. Aún reconociendo que dicha clasificación posee unas ventajas metodológicas innegables, consideramos que el concepto “modo” debería ser sustituido por el de “modalidad”, mucho menos restrictivo que el anterior. La diferencia formal entre el imperativo no negado con respecto al presente de subjuntivo revela en definitiva que las marcas flexivas son sensibles a la dicotomía estado/ evento.

### 3 EL “SUBJUNTIVO INDEPENDIENTE”

---

#### 3.1 Enunciados del tipo *Que te diviertas*

En este apartado examinaremos aquellas secuencias que vienen introducidas por la conjunción *que*, pero que, a pesar de todo, no aparecen subordinadas. La *Nueva gramática* (2010: 475) habla en estos casos de “subjuntivo independiente”. Pensamos en ejemplos como los siguientes:

- (13) FERNANDO: Entonces si no te importa, me voy a la cama a ver la tele.  
LIDIA: De acuerdo; *que te diviertas* [*crea*].

---

<sup>11</sup> Para este concepto véase la *Nueva Gramática* (2010: 753-755).

<sup>12</sup> Este es un asunto complejo en el que no nos detendremos aquí, pero todo parece indicar que se realiza una inferencia pragmática mediante la cual se espera que el interlocutor obre de una manera determinada. Esta pista se rastrea en Moreno Burgos (2014: 111-112).

(14) Pues ya le llamaré otro rato, sí. Que vaya bien, pues *que se mejore* [crea].

(15) En fin: besitos a los niños, *que tengáis un buen otoño* y hasta el año que viene [crea].

De nuevo aquí, son las cuestiones formales las que rigen a la hora de determinar de qué modo se trata, de manera que se relaciona con el presente del subjuntivo. De ello se hacen también eco diversas publicaciones destinadas a la enseñanza del español, como encontramos en Garachana Camarero (2009: 139-158) o Vázquez (coord.) (2003: 42-46): *Que seáis muy felices, Que tengáis buen viaje* o *Que cumplas muchos más*.

Esta propuesta es más bien problemática, ya que no se justifica debidamente bajo qué argumentos se debería desvincular el subjuntivo de la subordinación. Para sortear este obstáculo, se podría pensar en una solución tan atractiva como injustificada: en estos casos el verbo de la oración principal estaría elidido. Es decir, habría que pensar en oraciones como *(Espero) que te diviertas, (Quiero) que cumplas muchos más, (Deseo) que tengáis un buen viaje, (Me gusta) que seáis felices*, etc. Lo inadecuado de esta descripción reside sin embargo en la dificultad de determinar la existencia de un material léxico que no se haya presente (cf. Porroche Ballesteros 2000: 106, Pons Bordería 2003: 532-533). Parece tratarse más bien de una solución *ad hoc*, como lo demuestra el hecho de que son innumerables los verbos que podrían ocupar la posición elidida; los cuales coinciden “casualmente” con los inductores del modo subjuntivo. Esto es, estamos frente a un *a priori*, porque nada nos impide excluir que en realidad se trata del modo imperativo. Para ello aduciremos las siguientes razones:

- Estas secuencias no pueden ser construidas con otras formas del subjuntivo: *\*Que te divirtieras, \*Que hayas cumplido muchos más, \*Que hubiérais sido felices*.
- Remiten a eventos y no a estados.
- La conjunción *que* no es subordinante, sino que introduce una información conocida.

El primer criterio constituye una prueba más de lo poco adecuado que resulta hablar de “elipsis”, ya que si esta fuera realmente vinculante, no deberíamos obtener enunciados agramaticales. El segundo criterio enlaza directamente con las ideas que defendemos en este trabajo: cuando se pronuncia el enunciado *Que te mejores* no se hace alusión a un único estado, sino a una transición entre estados (un evento). El tercer criterio es el más interesante de todos y constituirá un argumento definitivo en este trabajo. Algunos autores han llamado la

atención sobre ello sin reparar curiosamente en el potencial explicativo que esto conlleva. Así, indica Garachana Camarero (2009: 151) que mediante estos enunciados “se repiten órdenes o instrucciones que ya han sido formuladas previamente”, cosa apreciable a partir de un ejemplo como *Que pases*, el cual supone una segunda instancia de *Pasa*. Algo similar explica Garrido Medina (1999: 3909) en relación al imperativo *¡Ven!* y el consiguiente *¡Que vengas!*

Para entender mejor esto, nos apoyaremos en la idea de que la propia conjunción *que* es en realidad la responsable de introducir esta información conocida (esto es, tópico o tema). Y nos opondremos por tanto a la idea de Pons Bordería (2003) de que dicha conjunción sea responsable del significado modal que en ocasiones aparece<sup>13</sup>. Lo observamos en la oración siguiente:

- (16) -No me he acordado de sacar las entradas.  
-¿*Que* no te has acordado? [*Porroche Ballesteros 2000: 104. La cursiva es nuestra*].

En efecto, como muestra la autora citada, se emplea aquí el modo indicativo y sin embargo se registra el mismo matiz repetitivo que en el anterior ejemplo de Garrido Medina (1999). En vista de estos datos llegamos a la conclusión de que oraciones como las de (13), (14) y (15) deben explicarse desde estas mismas bases. Así, y en aras de establecer una perspectiva metodológica más efectiva, proponemos no hablar del subjuntivo en oraciones como *Que te diviertas*, sino simplemente de la alusión (explícita o no) a un imperativo.

Debemos llamar la atención de que no se trata exactamente de un calco de oraciones como *Que vengas*, sino de un uso derivado de estas. En efecto, no es necesario partir de *Diviértete*, sino que en esos casos se llega pragmáticamente a un valor de insistencia que se interpreta como un reforzamiento de los buenos deseos. Lo denominaremos *imperativo de cortesía*. Con ello no se agota, a pesar de todo, el catálogo de construcciones derivadas, sino que en el siguiente apartado observaremos que existen algunas otras.

### 3.2 Otras construcciones derivadas

Hemos dejado constancia en este trabajo que el modo imperativo se emplea para dirigirse directamente a un interlocutor. Formalmente esto se refleja en el hecho de que predomina el

---

<sup>13</sup> No es nuestro cometido aquí hacer un análisis exhaustivo de esta forma. Para más detalles véanse los trabajos de Gras (2011), Rodríguez Ramalle (2008) o Porroche Ballesteros (2000).



uso de la segunda persona de singular o de plural (*cállate, callaos; cállese, cállense*), lo cual es aplicable igualmente a los giros “temáticos” (*Que te calles*). Pues bien, aparte de los ejemplos citados anteriormente, el esquema imperativo permite construir oraciones similares a partir de una tercera persona. Es lo que denomina Gras (2011: 441-444) *oraciones imperativas impropias*. Se trata de ejemplos como el siguiente:

- (17) - ¿Qué? ¿Cómo va el coche ya, Juan?  
- Muy bien, *que lo diga mamá* [Gras 2011: 442. *La cursiva es nuestra*].

Hemos de aclarar que dicho autor no considera la posibilidad que nosotros contemplamos; esto es, que la oración constituya un uso derivado del imperativo “temático”, pero todo parece indicar que sí lo es. Estaríamos ante una construcción *retórica*, aplicando la terminología que encontramos en Bravo (2010): no hace falta ni siquiera preguntar, porque la respuesta es evidente. De hecho, esta oración es equivalente a otras como *Pregúntale a mamá*, donde toda contestación es igualmente ociosa. Siguiendo a esta autora<sup>14</sup>, consideramos que aquí también se puede incluir un sujeto cuyo referente se halla vagamente definido: *Que te lo diga cualquiera*.

Indica de nuevo Gras (2011) que existe otro tipo de construcciones que se asemejan a este esquema, pero que están diferenciadas semánticamente; serían las llamadas *desiderativas*:

- (18) (Después de cuchichear entre ellas). *¡Que se besen los novios!* ¡Que se besen, que para eso ya están casados, y nosotras también queremos aprender! (Empiezan a dar palmas) [*crea*].

Sin restarle importancia a la teoría general de este autor, cuyo mérito reside en aportar luz sobre fenómenos gramaticales poco estudiados hasta ahora, haremos un ajuste a su clasificación<sup>15</sup>: a estos ejemplos también los consideraremos oraciones imperativas impropias, ya que permite retener un criterio formal con el que abarcar las diferentes variaciones semánticas. Por otro lado, queremos insistir en que el parentesco con el modo imperativo se palpa de forma bastante notable: la misma información podría vehicularse a través de una forma como *Besaos*, a pesar de que con ello se perdería el formulismo que se le atribuyen a

---

<sup>14</sup> Bravo (2010) estudia la semántica de la expresión *¡Vete tú a saber!* A pesar de tratarse de una estructura diferente, nosotros consideramos que se trata de una manifestación lingüística parecida a la que encontramos en (17).

<sup>15</sup> Véase más concretamente Gras (2011: 482-483).

las expresiones de este tipo según el contexto extralingüístico. En efecto, aun cuando se trata de un fenómeno en gran medida libre y recurrente<sup>16</sup>, este uso desiderativo aparece en estructuras lexicalizadas (no necesariamente cortesés): *Que Dios te bendiga, Que te den, Que Dios te lo pague*, etc. Aunque necesitaríamos una investigación mucho más profunda a este respecto, no sería descabellado pensar que la gramaticalización del deseo en esta estructura ha dado pie a la aparición de sujetos no controladores. En la oración siguiente tenemos un ejemplo tomado de una famosa canción infantil:

(19) *Que llueva, que llueva*, la Virgen de la Cueva, los pajaritos cantan, las nubes se levantan, que sí, que no, que llueva a chaparrón! [*crea*].

A este se le pueden añadir muchos más, los cuales oscilan entre el tono jocosos (*Que se caiga*) y malediciente (*Anda y que se muera; Que le parta un rayo*), entre otros.

Finalmente mostraremos un último caso de oraciones imperativas impropias (tal y como lo entendemos nosotros) y que Gras (2011) califica de *expresivo*; nosotros añadiremos que este tipo de ejemplos se caracterizan por expresar cierta resignación (tal vez indignación):

(20) ¡Que se diga eso de ti! [*Gras 2011: 483*]

En efecto, aquí el hablante indica en cierto modo su impotencia, ya que no puede evitar que se dé la situación descrita por el predicado. Creemos encontrar en ejemplos como este un vínculo semántico estrecho con ciertas enunciaciones que remiten de manera inequívoca al modo imperativo. Pensamos en oraciones como esta:

(21) Bien que me he mojado. Lo más grave, desde luego, sería que el guarda me haya visto correr por el trigal. ¿Qué habrá pensado? Pero qué importa. *Que salga, que me lo diga de una vez* [*crea*].

Aquí se desafía de manera indirecta a una persona que no se haya presente; en otras palabras, sería la traslación de un enunciado como: *Sal, dímelo de una vez*. El carácter expresivo

---

<sup>16</sup> Esto es, se pueden exteriorizar diferentes tipos de deseos: *Que me llame, por favor, que me llame; Que Juan venga ya, por Dios; Que abran de una vez la puerta*; etc. Un caso especial es cuando opera la negación tras la conjunción *que*, dando lugar a enunciados desiderativos con tintes amenazadores (*Que no se le ocurra llamarte; Que nadie se mueva*) o tranquilizadores (*Que no cunda el pánico*).

señalado en (20) es por tanto fruto de una lectura retrospectiva de una oración como la de (21): muestra la manera en la cual se asimila la pérdida de dicho desafío.

Con esto no pretendemos decir que se trate de una tipología cerrada; más bien al contrario: no descartamos que esta lista se pueda ampliar<sup>17</sup>. Teniendo en cuenta esto, presentaremos a continuación una tabla-resumen de lo expuesto hasta ahora:

Denominación	Ejemplo
Imperativo de cortesía	<i>Que te mejores</i>
Imperativo retórico	<i>Que lo diga mamá</i>
Imperativo desiderativo	<i>Que llueva</i>
Imperativo expresivo	<i>¡Que se diga eso de ti!</i>

Figura 2. Valores derivados del imperativo con valor “temático” según nuestra propuesta.

Así las cosas, constatamos que partiendo de esta base se reduce enormemente el número de oraciones que remiten a lo que se ha venido considerando “subjuntivo independiente”. Quedaría por tratar los casos en los que la interjección *ojalá* y los complementos adverbiales como *probablemente*, *posiblemente* o *quizá* aparecen vinculados con la modalidad a pesar de integrar oraciones no subordinadas. Veamos los siguientes ejemplos:

- (22) Antes de tirarme siempre pienso que *ojalá no esté muy fría el agua*. Después, cuando entreno, pienso en cualquier cosa, canto mentalmente o repaso mis apuntes de la universidad [*crea*].
- (23) No es suficiente ser un buen estudiante; se debe, y *quizás sea esto lo más importante*, captar a la audiencia y convencerla de lo que tú consideras más importante en la pieza y por qué la pieza te hace sentir esos sentimientos [*crea*].
- (24) Para bien o para mal lo que nos une pende de un hilo y *posiblemente sea la hora de cortarlo* sin dramas ni tonterías. Nuestras palabras y promesas siempre se han vuelto contra nosotros [*crea*].

Observamos que en (22) sólo se tolera el modo subjuntivo, resultando agramaticales las secuencias con indicativo (\**Ojalá no está muy fría*). La razón radica a nuestro modo de ver en

<sup>17</sup> De hecho Gras (2011) habla de usos interrogativos o especulativos; no entraremos en ello, por no ajustarse al esquema que nosotros estudiamos aquí: <*que* + modo no asertivo>.

que esta palabra de origen árabe ha lexicalizado la expresión de una expectativa: es indiferente saber cuál es el significado exacto en la lengua de origen, porque para un hablante nativo actual esto es completamente irrelevante; para este sólo prima el hecho de que se espera que suceda algo, como hemos mostrado en la figura 1.

Con respecto al resto de ejemplos, advertimos que se permite una alternancia con el modo indicativo (*Quizá es esto lo más importante* y *Posiblemente es la hora de contarlo*, respectivamente). No obstante, no todas las expresiones adverbiales permiten esta posibilidad: si partimos de *a lo mejor* como sinónimo de *quizá*, constatamos que este se combina únicamente con el modo indicativo (*\*A lo mejor sea esto lo más importante*), observación que también aparece en Bosque (1990: 17). El porqué de este comportamiento queda abierto para futuras investigaciones; nuestro propósito es considerar las ventajas metodológicas que esto ofrece: si obviamos estos casos, llegamos a una descripción uniforme de los contextos en los cuales aparece el modo subjuntivo; a saber: en las oraciones subordinadas.

#### 4 CONCLUSIONES

---

El presente trabajo no pretendía constituir una descripción exhaustiva del subjuntivo, sino que ha surgido de la necesidad de situar a este dentro del sistema lingüístico del español. En la bibliografía se emplea normalmente la denominación de “modo” para referirse a él, a la par que al indicativo y al imperativo, los otros dos elementos que completan el trinomio. Siguiendo a Bybee & Terrell (1990) nosotros hemos considerado más oportuno establecer una dicotomía entre “aserción/ no aserción”, lo cual implica subdividir a esta última en subjuntivo e imperativo. Esta subdivisión está únicamente justificada desde un punto de vista metodológico, pero no meramente gramatical: las diferencias formales que existen entre ambas subclases (imperativo no negado y subjuntivo) suponen el reflejo morfológico de una distinción esencial (evento vs. estado) en relación a la semántica de los predicados. Como hemos demostrado, tanto una como otra remiten a lo que más ampliamente se puede considerar como *modalidad*.

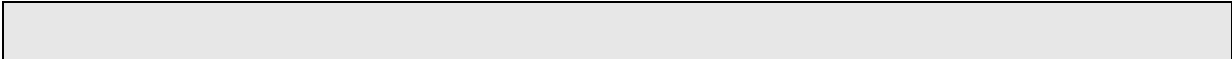
Finalmente hemos abordado enunciados del tipo *Que te diviertas* para llegar a la conclusión de que estos, si mantenemos las etiquetas tradicionales, están emparentados con el imperativo y no con el subjuntivo. Esta aportación, además de suponer una propuesta novedosa, implica ventajas didácticas innegables, ya que para el aprendiente es mucho más fácil asimilar el significado del primero que del segundo.

## 5 BIBLIOGRAFÍA

---

- BELL, Anthony (1990): “El modo en español: consideración de algunas propuestas recientes”, en I. Bosque Muñoz (ed.), pp. 81-106.
- BELLO, Andrés (1847): *Gramática de la lengua española destinada al uso de los americanos*, edic. Ramón Trujillo (1988), Madrid: Arco/ Libros.
- BOSQUE MUÑOZ, Ignacio (1990): “Las bases gramaticales de la alternancia modal. Repaso y balance”, en I. Bosque Muñoz (ed.), pp. 13-65.
- BOSQUE MUÑOZ, Ignacio (ed.) (1990): *Indicativo y subjuntivo*, Madrid: Taurus.
- BOSQUE MUÑOZ, Ignacio & Violeta Demonte Barreto (dirs.) (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe.
- BRAVO, Ana (2010): “¡Vete tú a saber! Caracterización de un imperativo retórico en español”, *Verba* 37, pp. 177-202.
- BYBEE, Joan & Tracy D. Terrell (1990): “Análisis semántico del modo en español”, en I. Bosque Muñoz (ed.), pp. 145-163.
- COMRIE, Bernard (1976): *Aspect. An Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems*, Cambridge: Cambridge University Press.
- GARACHANA CAMARERO, Mar (coord.) (2009): *Y, ahora, la gramática 5. Nivel medio*, Barcelona: Universidad de Barcelona.
- GARRIDO MEDINA, Joaquín (1999): “Los actos de habla. Las oraciones imperativas”, en I. Bosque Muñoz y V. Demonte Barreto (dirs.), pp. 3879-3928.
- GRAS, Pedro (2011): *Gramática de construcciones en interacción. Propuesta de un modelo y aplicación al análisis de estructuras independientes con marcas de subordinación en español*, Universitat de Barcelona: tesis doctoral. Disponible en línea: <http://www.tdx.cat/handle/10803/1716> [20/02/2015].
- IGUALADA BELCHÍ, Dolores A. (1987): “Nueva hipótesis sobre el subjuntivo en español”, *Estudios románicos* 4, pp. 643-664.
- LAMÍQUIZ IBÁÑEZ, Vidal (1998): “Lo lineal, lo blanco o negro y lo difuso. (Acerca del método de la lingüística del Siglo XX)”, *Revista española de lingüística* 28, 1, pp. 29-47.
- LYONS, John (1977): *Semantics*, London: Cambridge University Press.
- MORENO BURGOS, Juan (2014): *Estatividad y aspecto gramatical*, Universität Regensburg: tesis doctoral. Disponible en línea: <http://epub.uni-regensburg.de/30467/> [12/02/2015].
- MORENO CABRERA, Juan Carlos (2003): *Semántica y gramática. Sucesos, papeles semánticos y relaciones sintácticas*, Madrid: Antonio Machado libros.
- PALMER, F.R. (1979): *Modality and the English modals*, London/ New York: Longman.
- PONS BORDERÍA, Salvador (2003): “Que inicial átono como marca de modalidad”, *ELUA. Estudios de Lingüística* 17, pp. 531-545.
- PORROCHE BALLESTEROS, Margarita (2000): “Algunos aspectos del uso de *que* en el español conversacional (*que* como introductor de oraciones “independientes””, *CLAC* 3, pp. 100-116.
- PUSTEJOVSKY, James (1991): “The syntax of event structure”, en B. Levin y S. Pinker (eds.): *Lexical and conceptual structure*, Oxford: Blackwell, pp. 47-81.
- RAE: *Corpus de referencia del español actual [crea]*. Disponible en línea: <http://www.rae.es>, [24/01/2015].
- RAE: *Diccionario de la lengua española [drae]*. Disponible en línea: <http://www.rae.es/drae/>, [02/02/2015].
- RAE (1973): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe.
- RAE & AALE (2010), *Nueva gramática de la lengua española. Manual*, Madrid: Espasa Libros.

- REICHENBACH, Hans (1947): *Elements of symbolic logic*, New York/ London: The Free Press/ Collier-Macmillan.
- RIDRUEJO, EMILIO (1999): “Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas”, en I. Bosque Muñoz y V. Demonte Barreto (dirs.), pp. 3209-3251.
- RODRÍGUEZ RAMALLE, Teresa M. (2008): “Estudio sintáctico y discursivo de algunas estructuras enunciativas y citativas del español, *Revista española de lingüística aplicada* 21, pp. 269-288.
- VÁZQUEZ, Ruth (coor.) (2003): *Prisma B1. Progresá*, Madrid: Edinumen.



## **Diferencias individuales y aprendizaje de lenguas en el extranjero: análisis de experiencias de estudiantes japoneses de español**

**Alex Pinar**  
**Akita International University**

*Alex Pinar es profesor de español y de comunicación intercultural en Akita International University (Japón). Es doctor por la Universidad de Barcelona y ha realizado el Master en Investigación de la Didáctica de la Lengua y la Literatura y el Master de Profesores de ELE en la misma universidad. Ha sido profesor de español en diferentes países y ha participado como ponente en diversos cursos y talleres de formación de profesores.*

### **Resumen**

La influencia de las estancias en el extranjero en el proceso de aprendizaje de una L2 ha sido objeto de estudio en las últimas décadas. Algunos investigadores critican la metodología empleada en la mayoría de estudios o la validez de los resultados obtenidos. Uno de los aspectos criticados es que en muchos casos los datos se obtienen a partir de exámenes o cuestionarios que ofrecen resultados cuantitativos sin tener en consideración el punto de vista de los estudiantes. Por este motivo, nos planteamos la necesidad de investigar este fenómeno de un modo distinto a como se ha hecho hasta la fecha teniendo en cuenta la perspectiva de los estudiantes y utilizando una metodología cualitativa. De este modo, en esta investigación se analizan las experiencias de estudiantes japoneses que han estudiado español en el extranjero con la intención de describir de qué manera han influido en su experiencia de aprendizaje diferentes variables individuales.

## **Abstract**

The influence of the stays abroad in the learning process of a L2 has been the object of study in the last decades. Some researchers criticize the methodology most commonly used in the studies or the validity of the obtained results. One of the criticized aspects is that in many cases the information is obtained from examinations or questionnaires that offer quantitative results without having in consideration the point of view of the students. For this reason there appears to be the need to investigate this phenomenon in a different way, bearing in mind of the perspective of the students and using a qualitative methodology. As such, this article analyzes the experiences of Japanese students who have studied Spanish abroad with the intention of describing how individual differences have influenced their learning experience.

## **Palabras clave**

Aprendizaje de la lengua, análisis del discurso, estilos de aprendizaje, estrategias, motivación.

## **Keywords**

Language learning, discourse analysis, learning styles, strategies, motivation.

## **1. Introducción**

La influencia de las estancias en el extranjero en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas es un fenómeno estudiado desde los años 80 del siglo pasado. Aunque la mayoría de las investigaciones realizadas hasta el momento intentan cuantificar los beneficios que conlleva estudiar en un país hablante de la L2 en el conocimiento lingüístico (Allen y Herron, 2003; Segalowitz y Freed, 2004; Collentine 2004; Isabelli y Nishida, 2005; Dewey, 2008, entre otros), se han abierto en los últimos años nuevas líneas de investigación que analizan la influencia de algunas variables individuales y de otros factores extralingüísticos como la duración de la estancia, las influencia de las condiciones de alojamiento o la creación de redes sociales (Isabelli-Garcia, 2006; Adams, 2006); Dwyer, 2004; Schmidt-Rinehart y Knight, 2004; Kiginger, 2008; Magnan and Back, 2007), aspectos que pueden condicionar positiva o negativamente la estancia en el extranjero y la relación del individuo con la lengua y la cultura de la L2.

Algunos investigadores como Ushioda (2009) o Coleman (2013) critican la metodología empleada en la mayoría de estudios o la validez de los resultados obtenidos. Uno de los aspectos criticados es que en muchos casos los datos se obtienen a partir de exámenes o cuestionarios que ofrecen resultados cuantitativos sin tener en consideración el punto de vista de los estudiantes. Por este motivo nos planteamos la



necesidad de investigar este fenómeno de un modo distinto a como se ha hecho hasta la fecha y analizar las variables individuales que influyen en el proceso de adquisición de lenguas en el extranjero teniendo en cuenta la perspectiva de los estudiantes y utilizando una metodología cualitativa.

De este modo, el objetivo principal de esta investigación es analizar las experiencias de estudiantes japoneses de nivel C2 que han estudiado español en otros países con la intención de describir de qué modo han influido en su experiencia de aprendizaje diferentes variables individuales y de descubrir también si la propia cultura ha podido afectar durante la estancia a los procesos de comunicación intercultural.

## **2. Variables individuales y aprendizaje en el extranjero**

Numerosos investigadores de la adquisición de segundas lenguas (Pawlak, 2012; Brown, 2001; Dörnyei, 2001; Cohen y Dörnyei, 2002; Ellis, 2004; Ellis, 2008, entre otros) coinciden en afirmar que las diferencias en el aprendizaje y la variedad de niveles de competencia comunicativa entre aprendientes de una misma L2 se deben a distintos factores individuales que interactúan entre sí. De este modo, en el proceso de adquisición de segundas lenguas, tanto en el propio país como en el extranjero, influyen diferentes variables que pueden favorecer o dificultar el aprendizaje y la asimilación de conocimientos lingüísticos, de conocimientos socioculturales y de conocimientos pragmáticos imprescindibles para el dominio eficaz de la lengua.

En relación a las estancias en el extranjero se han realizado en la última década varias investigaciones con el objetivo de analizar la influencia en el proceso de adquisición de segundas lenguas de algunas variables individuales como la memoria (Lord, 2006; Sunderman y Kroll, 2009), el estilo de aprendizaje (Barron y Arcodia, 2002), las estrategias de aprendizaje (Lafford, 2004; Peige *et al.*, 2004; Adams, 2006), la personalidad (Bakalis y Joiner, 2004), la motivación (Isabelli- García, 2006; Allen, 2010), las creencias del estudiante (Tanaka y Ellis, 2003; Amuzie y Winke, 2009) y la edad (Muñoz, 2010; Llanes y Muñoz, 2012).

A continuación se analizan las características de cada variable, se describen los estudios más relevantes relacionados con la influencia de los factores individuales durante los procesos de aprendizaje en el extranjero y se comentan los resultados obtenidos en ellos.

### **2.1.1. Inteligencia, memoria y aptitud**

La inteligencia, junto a la memoria y la aptitud, es una de las variables cognitivas que más influyen en el proceso de aprendizaje. La inteligencia es un concepto cognitivo que suele medirse con diferentes tipos de test. En relación a la adquisición de lenguas, Ellis (2008) describe los tres tipos de inteligencia que Sternberg desarrolla en su teoría de la *Successful Theory* y que denomina “inteligencia analítica” (caracterizada por la habilidad de analizar, comparar y evaluar), “inteligencia creativa” (que supone la habilidad de producir soluciones originales a problemas concretos) y la “inteligencia práctica” (relacionada con la capacidad de adaptarse y desenvolverse en el

entorno). Según esta teoría, los diferentes tipos de inteligencia están directamente relacionados con los niveles de competencia comunicativa.

La importancia de la inteligencia en el proceso de aprendizaje puede variar dependiendo del tipo de instrucción que se recibe: puede ser un factor determinante cuando el método de instrucción requiere que el alumno aprenda reglas y que realice análisis lingüísticos, aunque puede ejercer un rol menos importante cuando la enseñanza de la lengua se centra más en la comunicación y en la interacción (Lightbown y Spada, 1999). Respecto a la memoria, Ellis (2004) afirma que los estudiantes con más capacidad de memorización tienen más facilidad de procesar el input recibido y que suelen llegar a conseguir mayores niveles de competencia comunicativa que los que poseen una capacidad memorística inferior.

La inteligencia y la memoria están directamente relacionadas con la aptitud para aprender. La aptitud la constituyen las diferentes habilidades cognitivas relacionadas con el aprendizaje de una lengua, que fueron clasificadas por Carroll (1981) en cuatro grupos:

1. La habilidad para codificar la fonética, que consiste en la capacidad de identificar sonidos distintivos y establecer asociaciones entre éstos y los símbolos que los representan.
2. La sensibilidad gramatical, que hace referencia a la habilidad para reconocer la función de cada palabra en una frase.
3. La habilidad para aprender de manera deductiva, la cual implica la capacidad para deducir las reglas gramaticales a partir de ejemplos.
4. La habilidad para crear y retener en la memoria asociaciones entre palabras y frases.

Skehan (2012) relaciona la aptitud con seis etapas diferentes de desarrollo de aprendizaje y de dominio lingüístico. En la primera etapa, que se relaciona con la memoria y el control de la atención, se produce un reconocimiento y procesamiento del input. En la segunda etapa se identifican los patrones y en la tercera se reestructura e integra el conocimiento, por lo que son necesarias diferentes aptitudes como la habilidad de codificación fonética, la memoria, la sensibilidad gramatical y la habilidad de aprendizaje inductiva. Estas tres etapas están relacionadas con la asimilación de las reglas lingüísticas, la capacidad de agruparlas y reorganizarlas, y con la velocidad de identificación de patrones. Las tres etapas siguientes requieren aptitudes diferentes, ya que en ellas se producen distintos niveles de desarrollo del dominio lingüístico. De este modo, en la cuarta etapa se produce una mejora en la corrección lingüística y se evita el error, en la quinta se crea el propio repertorio lingüístico y se producen mensajes de manera creativa, y en la sexta se produce una automatización del léxico. En estas tres últimas fases se relacionan con el control del conocimiento lingüístico adquirido en etapas anteriores, por lo que son necesarias aptitudes como la capacidad de recuperación de la información, la velocidad de automatización y el desarrollo de la memoria a largo plazo.

La relación entre el contexto de aprendizaje y la memoria ha sido estudiada por Lord (2006). Su investigación, realizada con diecinueve estudiantes estadounidenses de español que estudiaron un curso de seis semanas en México y cuyos datos obtuvo mediante entrevistas realizadas el primer y el último día de la estancia, demostraba que los estudiantes que aprenden en el extranjero incrementan la capacidad memorística.

Sunderman y Kroll (2009) afirman a su vez que los estudiantes con mayor memoria pueden obtener más beneficios de la experiencia de aprendizaje en el extranjero. Los resultados de su estudio, realizado con cuarenta y ocho estudiantes estadounidenses de español (de los cuales catorce habían estudiado en el extranjero), y cuyos datos se obtuvieron mediante la realización de diferentes tareas en un ordenador con las que se medían la memoria y la capacidad de comprensión y de producción lingüística, señalaban que los estudiantes que habían estudiado en el extranjero y que tenían más capacidad memorística, mostraban una mayor precisión y más rapidez de producción lingüística.

### 2.1.2. Estilo de aprendizaje

El estilo de aprendizaje hace referencia a los diferentes modos cognitivos de procesar la información o de realizar las tareas asignadas. Los diferentes estilos de aprendizaje están influidos por diversos factores, como la propia cultura, la personalidad o el tipo de estudios realizados previamente (Passarelli y Kolb, 2012).

Aunque se han definido diferentes modelos de aprendizaje (reflexivo, espontáneo, auditivo, visual, analítico, etc.), la mayoría de investigaciones sobre la adquisición de segundas lenguas centran su interés en los estilos llamados *estilos de dependencia e independencia del campo*. Ellis (2004) afirma que los estudiantes dependientes del campo tienen dificultades para identificar las partes de un contexto, aunque tienen facilidad para interactuar socialmente y pueden aprender con más facilidad en contextos informales de aprendizaje debido a sus habilidades interpersonales. En cambio, los estudiantes independientes del campo tienen facilidad para distinguir las partes que forman un todo, aunque son más individualistas y presentan menos interés en la interacción social, por lo que aprenden con más facilidad en contextos de aprendizaje formales que en el extranjero.

Kolb (1984) describe en su teoría del aprendizaje experiencial distintos estilos de aprendizaje que se basan en dos dualidades: *experimentación-conceptualización* y *acción-reflexión*. Éstas definen a su vez dos dimensiones de aprendizaje: *pensamiento concreto-conceptualización abstracta* y *observación reflexiva- experimentación activa*. A partir de las teorías de Kolb, Honey y Mumford (1986) establecieron cuatro estilos de aprendizaje y de aprendientes:

1. Activos: se implican en nuevas experiencias y en la realización de tareas, por lo que pueden aburrirse con facilidad si no hay cambios constantes de actividad.
2. Reflexivos: son prudentes y piensan detenidamente antes de llegar a conclusiones o de realizar alguna acción.

3. Teóricos: son observadores y analíticos e integran sus observaciones en modelos lógicos.
4. Pragmáticos: son prácticos e intentan aplicar y experimentar con nuevas ideas, por lo que pueden impacientarse cuando se enfatiza en las explicaciones teóricas o la reflexión.

En relación a las estancias en el extranjero, Barron y Arcodia (2002) realizaron una investigación para determinar si se producían cambios en el estilo de aprendizaje cuando se estudia en otro país. El estudio se llevó a cabo con cincuenta estudiantes internacionales de Asia (Japón, Corea, China, Singapur, Indonesia, Malasia, Vietnam, China, India y Taiwan), Europa (Alemania, Bosnia y Austria) y de Norteamérica (Estados Unidos) que realizaban estudios de turismo en una universidad de Australia. El análisis de los datos, que se obtuvieron mediante el cuestionario LSQ<sup>1</sup>, mostraba que los alumnos de Japón, China, Corea y Vietnam sí habían cambiado su estilo de aprendizaje durante su estancia. En sus respectivos países tenían un estilo reflexivo, pero adoptaban un estilo de aprendizaje activo cuando estudiaban en la universidad australiana con compañeros occidentales. En cambio, los estudiantes europeos, estadounidenses y de otros países de Asia mostraban un estilo activo tanto en su país como en esta universidad.

### 2.1.3. Estrategias de aprendizaje

Como estrategias de aprendizaje se definen los medios a los que recurre el alumno para aprender una lengua. Dörnyei (2005) destaca la clasificación de estrategias realizada por O'Malley y Chamot (1990), que diferencia entre:

1. Estrategias meta cognitivas, que incluyen aspectos como la evaluación, la planificación y organización del propio proceso de aprendizaje, y acciones como la autocorrección o la autoevaluación.
2. Estrategias cognitivas que incluyen aspectos como el uso de la información disponible y acciones como la deducción de significados, la imitación de modelos de lengua, la repetición, la realización de resúmenes o el uso de imágenes.
3. Estrategias sociales, que suponen la realización de acciones de interacción social como preguntar a profesores o a hablantes nativos con el objetivo de resolver dudas, recibir retroalimentación, contrastar la información, y aumentar las posibilidades de practicar la lengua.
4. Estrategias afectivas, que implican un control de las condiciones y experiencias emocionales.

---

<sup>1</sup> El cuestionario LSQ (Learning Styles Questionnaire), diseñado por Honey y Mumford (2000) a partir de las teorías de Kolb (1984), permite determinar el estilo de aprendizaje de un alumno. Es posible encontrar información detallada sobre este test en Honey, P. y Mumford, A. (2000). *The learning style helper's guide*. Maidenhead: Peter Honey Publications Ltd. Documento disponible en: <http://www.peterhoney.com>

Oxford (1990) distingue en cambio entre estrategias directas (memorísticas, cognitivas y de compensación) y estrategias indirectas (meta cognitivas, afectivas y sociales). Indistintamente de cómo se clasifiquen las estrategias, existe uniformidad en la idea de que los estudiantes que utilizan el máximo de estrategias tienen más posibilidad de conseguir altos niveles de competencia comunicativa.

En relación a las estrategias de aprendizaje utilizadas durante las estancias en el extranjero, Lafford (2004) señala que el contexto de aprendizaje tiene una influencia significativa en relación al uso de estrategias de comunicación como la autocorrección, la autocomprobación de precisión y la reestructuración. Los resultados de su investigación, llevada a cabo con cuarenta y seis estudiantes angloparlantes de español durante un semestre (veinte en el propio país y veintiséis en España), y cuyos datos fueron obtenidos mediante entrevistas OPI<sup>2</sup> realizadas antes y después de la estancia, revelaban que los estudiantes que habían estudiado en el extranjero mostraban una dependencia de uso de las estrategias comunicativas significativamente menor que los que estudiaban en el propio país. Este hecho se atribuía a que habían estado más expuestos a situaciones comunicativas diarias, aspecto que permitió mejorar su competencia comunicativa e interactuar con nativos sin necesidad de recurrir a estrategias comunicativas para llenar los vacíos entre su interlengua y la L2.

Peige *et al.* (2004) estudiaron en cambio las estrategias de aprendizaje utilizadas para aprender elementos lingüísticos y aspectos culturales entre ochenta y seis estudiantes estadounidenses de francés (diecinueve) y de español (sesenta y siete) que estudiaron un semestre en España, Francia y otros países hablantes de español y francés. A partir del análisis de los datos obtenidos antes y después de la estancia mediante diarios electrónicos y diferentes test, se constató que en el extranjero los estudiantes aumentaban la cantidad y frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje (en especial las relacionadas con la comprensión auditiva y la expresión oral) y las relacionadas con la dimensión cultural (en concreto las relacionadas con la interpretación de la cultura, la comunicación no verbal y el *shock* y asimilación cultural).

Adams (2006) también estudió la influencia de las estancias en el extranjero en relación a las estrategias de aprendizaje con ciento treinta y dos estudiantes norteamericanos de español, francés alemán y portugués que fueron a distintos países hablantes de esos idiomas y que se habían inscrito en programas de entre dos y cuatro meses. El análisis de los datos obtenidos mediante cuestionarios realizados antes y después de la estancia demostraron, en cambio, que no se había producido un desarrollo significativo de estas estrategias, seguramente debido a que la duración de los programas era breve.

#### **2.1.4. Personalidad**

La personalidad de los alumnos es un factor que, aunque no determina directamente el grado de éxito en el aprendizaje, influye en el modo en el que los

---

<sup>2</sup> Las entrevistas OPI (Oral Proficiency Interview) consisten en una conversación telefónica de unos 20-30 minutos entre un evaluador calificado y el candidato que permite determinar el grado de dominio oral de la L2. Es posible encontrar información detallada en: <http://www.languagetesting.com/oral-proficiency-interview-opi>

individuos actúan y reaccionan durante el estudio de una L2 y ante el entorno o contexto de aprendizaje (Dörnyei, 2005). Con el objetivo de determinar el grado de influencia de la personalidad en el aprendizaje de lenguas, frecuentemente se ha utilizado la clasificación de constructos que componen y definen la personalidad (llamados *Big Five* y conocidos también como OCEAN por las siglas en inglés). Estos rasgos se clasifican como:

1. Apertura a nuevas experiencias (*Openness to experience*)
2. Conciencia o meticulosidad (*Conscientiousness*)
3. Extroversión e introversión (*Extraversion-introversion*)
4. Afabilidad (*Agreeableness*)
5. Inestabilidad y estabilidad emocional (*Neuroticism-emotional stability*)

La apertura a nuevas experiencias y la conciencia o meticulosidad son rasgos que influyen de manera positiva en el aprendizaje. En cuanto a la extroversión y la introversión, Ellis (2008) señala que los estudiantes extrovertidos tienen más facilidad para adquirir habilidades interpersonales de comunicación debido a que su sociabilidad les puede aportar más oportunidades para practicar la L2 y que, por otro lado, los estudiantes introvertidos pueden desarrollar con más facilidad habilidades académicas cognitivas. En cambio, los estudiantes introvertidos tienen más habilidad para consolidar lo aprendido debido a que muestran mejores hábitos de estudio (Dörnyei, 2005).

Por otro lado, la inestabilidad emocional ejerce una influencia negativa en el aprendizaje debido a su relación con la ansiedad. Scovel (1978) afirma que ésta puede ser debilitadora o facilitadora. La primera puede debilitar o impedir el aprendizaje lingüístico, mientras que la segunda estimula la adquisición y adapta emocionalmente al estudiante a los nuevos ejercicios de aprendizaje. La predisposición a correr riesgos es un factor que también está relacionado con la ansiedad. Los alumnos con mayor aceptación de las situaciones que pueden provocar ansiedad (hablar en público, interactuar con desconocidos, leer en voz alta, etc.) suelen arriesgarse a utilizar elementos lingüísticos nuevos sin tener miedo al rechazo, al ridículo o a cometer errores, lo que puede suponer que se practique más la L2 y que se avance más significativamente.

En relación a los estudios en el extranjero, Bakalis y Joiner (2004), en una investigación realizada con sesenta y nueve universitarios australianos (de los cuales treinta y ocho habían participado en programas de intercambio), cuyos datos se obtuvieron mediante cuestionarios, mostraban que los estudiantes que habían participado en programas de intercambio tenían una personalidad abierta a experiencias y más tolerante con otras culturas que los que no habían participado en esos programas, por lo que los autores deducían que los estudiantes que poseen este tipo de personalidad tienen más predisposición a estudiar en el extranjero.

### 2.1.5. Motivación

La motivación es descrita por Ellis (2004) como una variante afectiva que hace referencia al conjunto de motivos que inducen a una persona a aprender una lengua. Estas razones son muy diversas y han sido clasificadas por la psicología social en diferentes categorías. Según este autor, la división más aceptada es la que distingue entre motivación integradora, que conlleva el deseo de aprender una lengua para relacionarse con hablantes nativos e incluso integrarse a ella si es posible, y la motivación instrumental, que consiste en el deseo de aprender una lengua por motivos prácticos, normalmente académicos o profesionales. Independientemente de que el alumno tenga una motivación integradora o instrumental, es importante que el profesor consiga mantener la motivación en el aula mediante distintas estrategias (como el uso variado de materiales y de actividades significativas o fomentando el aprendizaje participativo y cooperativo), para que los alumnos mantengan el interés en el aprendizaje y alcancen altos niveles de competencia comunicativa.

En relación a los estudios en un país hablante de la L2, Isabelli- García (2006) señala que existe una relación entre la motivación, la aculturación, la creación de relaciones sociales y la influencia en el desarrollo de la competencia oral durante las estancias en el extranjero. Su investigación, llevada a cabo con cuatro estudiantes de español estadounidenses que fueron a Argentina durante un semestre, y cuyos datos fueron obtenidos mediante entrevistas OPI realizadas antes y después de la estancia, cinco entrevistas informales y entradas de diarios de aprendizaje, permitió conocer el nivel de mejora lingüística, el grado de motivación durante la estancia, las relaciones sociales que se crearon, y la actitud hacia la cultura anfitriona.

Los resultados demostraban que la motivación es determinante y afecta al éxito de esa estancia. Además, el tipo de motivación para aprender la L2 mantenida durante la estancia en el extranjero está directamente relacionada con la actitud hacia la cultura anfitriona y condiciona la intensidad de las relaciones sociales mantenidas. De este modo, cuanta más motivación tiene un alumno, más relaciones consigue crear y por tanto consigue más oportunidades de interactuar y practicar L2, lo que repercute en una mejora en la fluidez y el conocimiento gramatical. El análisis de los datos también permitía afirmar que el mantenimiento de la motivación está influido por el éxito en mantener y crear redes sociales, de manera que los alumnos que tienen más éxito en la creación de redes sociales pueden llegar a cambiar el tipo de motivación, de instrumental a integradora.

El estudio de Allen (2010), llevado a cabo con seis estudiantes norteamericanos de francés que participaron en un programa de inmersión de seis semanas de duración, cuyos datos se obtuvieron antes, durante y después mediante cuestionarios, entrevistas y *blogs* escritos por los estudiantes, constató que los alumnos que tenían motivos lingüísticos para estudiar en el extranjero aumentaron su motivación durante su estancia, mientras que los tenían intereses pragmáticos no aumentaron su motivación ni el interés por aprender. Además, algunos estudiantes reconocían haber pasado muy poco tiempo interactuando con nativos, ya que veían la estancia en el extranjero como una experiencia cultural y turística más que como una experiencia de aprendizaje.



### **2.1.6. Creencias del estudiante**

Las creencias del estudiante es una variante que hace referencia a las ideas preconcebidas sobre qué significa aprender una lengua y cómo hacerlo (Muñoz, 2010a). Muchos estudiantes tienen fuertes creencias y opiniones sobre cómo debe ser la enseñanza de una lengua, normalmente basadas en experiencias previas y suposiciones, que influyen positiva o negativamente en el proceso de aprendizaje y que determinan el tipo de estrategias que se van a utilizar (Lightbown y Spada, 1999). Ellis (2008) señala que las creencias más comunes están relacionadas con la dificultad de aprendizaje de una lengua, la aptitud para aprender, el modo de aprender, las estrategias de aprendizaje, y la motivación y las expectativas.

En relación al aprendizaje en un país hablante de la L2, Tanaka y Ellis (2003) estudiaron los cambios que se producen en las creencias durante las estancias en el extranjero respecto al aprendizaje de lengua y la competencia lingüística, y si el cambio de creencias tenía alguna repercusión en el conocimiento lingüístico y la competencia comunicativa. Los resultados de su estudio, realizado con ciento sesenta y seis estudiantes japoneses de inglés que estudiaron en una universidad norteamericana durante un semestre (quince semanas) y cuyos datos se obtuvieron antes y después de la estancia mediante cuestionarios y la realización del examen TOEFL, demostraron un aumento del conocimiento lingüístico y de la competencia comunicativa y reflejaban que se habían producido cambios significativos en las creencias de los estudiantes durante esta estancia, en especial en las creencias relativas a la propia eficacia, a la capacidad o aptitud para aprender y al modo de aprender.

Amuzie y Winke (2009) también encontraron que se producen cambios en las creencias de los estudiantes durante las estancias en el extranjero. Los resultados de su investigación, realizada con setenta estudiantes de diferentes países que estudiaron en Estados Unidos durante períodos que oscilaban entre varias semanas a dos años y en la que se obtuvieron datos mediante entrevistas y cuestionarios realizados antes y después de la estancia, mostraban que independientemente de la duración de la estancia, se producían cambios en las creencias relacionadas con el modo de aprender. La mayoría de estudiantes desarrollaron fuertes creencias respecto a la importancia de la autonomía en el aprendizaje mientras que, paralelamente, cambiaron las creencias respecto a la importancia y papel del profesor.

### **2.1.7. Edad**

La edad es una de las variables individuales que genera más controversia, ya que hay teorías contradictorias sobre su influencia en el proceso de aprendizaje de una L2. Tradicionalmente se ha pensado que un niño aprende más y a una velocidad mucho mayor que personas de mayor edad, e incluso hay teorías, como la hipótesis del período crítico de Lennenberg (1967), que afirman que una vez se ha superado la adolescencia es imposible llegar a dominar una L2. Dekeyser (2012) afirma que la edad puede influir en el nivel alcanzable, pero destaca que no ejerce ninguna influencia en la velocidad de aprendizaje. Según este autor, los niños tienen más posibilidades de llegar a hablar como un nativo aunque no aprenden más rápido que los adolescentes o los adultos.



Los efectos en la edad en el proceso de aprendizaje puede variar dependiendo de si se estudia en un contexto formal o en un país hablante de la L2 y de la exposición a la lengua meta (Muñoz, 2006). De este modo, en un contexto de aprendizaje formal en el propio país los adultos aprenden más fácilmente debido a las características de los programas de estudios, ya que los contenidos y el tipo de instrucción se adaptan a su madurez cognitiva. En cambio, los niños aprenden con más facilidad que los adultos cuando se estudia una L2 en el extranjero, pero siempre y cuando se tenga una suficiente exposición a la lengua (Muñoz, 2010b).

Para comprobar la relación entre la edad y el contexto en el proceso de aprendizaje, Llanes y Muñoz (2012) realizaron un estudio comparativo con setenta y tres niños (de los cuales treinta y nueve estudiaron en el extranjero entre dos y tres meses y treinta y cuatro en el propio país) y sesenta y seis adultos (de los cuales cuarenta y seis estudiaron en el extranjero entre dos y tres meses y veinte en su país). Los resultados de la investigación (cuyos datos obtuvieron mediante test realizados antes y después de la estancia, corrección de composiciones, entrevistas semi-estructuradas y cuestionarios), mostraban de manera general que las estancias en el extranjero favorecían el desarrollo de la fluidez tanto en niños como en adultos. El estudio demostró también que los niños que estudiaron en el extranjero mostraban un avance mucho más significativo que los adultos que también habían estudiado fuera y que los adultos y los niños (en este orden) que estudiaron en el propio país. Por otro lado los adultos que habían estudiado en el extranjero mostraban mayores avances en la producción oral de léxico complejo que los adultos que habían estudiado en el propio país y que los niños que estudiaron en el extranjero o en su país. El análisis de estos resultados permitía afirmar que el contexto de aprendizaje favorece el desarrollo de la fluidez más a los niños que a los adultos y que, en cambio, permite mejorar el conocimiento léxico más a los adultos que a los niños.

### 3. Metodología

Para realizar nuestro estudio hemos optado por elegir los métodos biográfico-narrativos, en concreto los relatos de vida, como método de obtención de datos. La investigación biográfica o autobiográfica, también denominada investigación narrativa o *narrative inquiry*, es un método de investigación cualitativa que es utilizado con el objetivo de comprender diferentes fenómenos a partir de experiencias individuales y de la percepción que los individuos tienen de éstas (Roberts, 2002). Cuando esas experiencias están narradas en primera persona, esa narración es llamada autobiografía, historia de vida o relato de vida. En cambio, cuando esas vivencias están narradas por otra persona, se denominan biografía (Denzin, 1989:12). El propósito de este tipo de investigación no es mostrar cómo “se ha vivido la vida”, sino construir o reconstruir la experiencia para poder interpretarla (Bruner, 1995:161).

El relato de vida lingüística puede definirse como un relato biográfico que hace una persona sobre su repertorio lingüístico y que trata sobre las lenguas que conoce y las habilidades relacionadas con esas lenguas, sobre su proceso de aprendizaje y sobre el uso cotidiano de éstas (Palou y Fons, 2011). Sobre este método de obtención de datos Bertaux (1999:9) afirma que “es la autobiografía escrita la que constituye la forma óptima de relato de vida, ya que la escritura lleva la constitución de una conciencia reflexiva en el narrador”.

Respecto al análisis de entrevistas o textos autobiográficos, Bolívar, Domingo y Fernández (2001:107) distinguen entre dos modos de investigación narrativa: el *análisis narrativo* y el *análisis paradigmático de datos narrativos*. En el primer modo de investigación, el análisis conlleva la redacción de otra narración que da significado a los datos obtenidos. En cambio, en el segundo tipo de investigación el análisis se realiza mediante la búsqueda en un conjunto de narraciones de temas comunes. De este modo es posible generar conocimiento mediante el establecimiento de categorías conceptuales que permitan realizar generalizaciones sobre el fenómeno o grupo objeto de estudio a partir de historias singulares.

En esta investigación hemos optado por realizar un análisis paradigmático de narraciones, ya que el objetivo de nuestra investigación no es “comprobar las hipótesis establecidas de antemano, sino facilitar la construcción de un cuerpo de hipótesis” (Bertaux, 2005:26). Hemos considerado necesario, al adoptar este modo de análisis, prestar atención a algunas observaciones de autores como Riessman (1993), Bolívar, Domingo y Fernández (2001) o Pavlenko (2007) relativas a los errores metodológicos que se producen con frecuencia al realizar este tipo de investigación.

Riessman (1993:61) advierte de los riesgos de analizar sólo el contenido de las narraciones con el objetivo de demostrar teorías previas, por lo que para evitar este error propone incluir en el análisis de textos narrativos la estructura del relato, describiendo cómo está organizado y cómo se desarrollan la información y el discurso. También Bolívar, Domingo y Fernández (2001) ponen de manifiesto el hecho de que numerosos investigadores, que realizan tanto análisis narrativos como análisis paradigmáticos de datos narrativos, adoptan con frecuencia posturas metodológicas erróneas, como el hecho de presentar directamente la transcripción literal de las entrevistas sin aportar prácticamente ningún comentario o análisis (*postura restitutiva*), o de seleccionar descontextualizada e intencionadamente palabras, fragmentos o párrafos del relato con el objetivo de ejemplificar lo que se quiere demostrar (*postura ilustrativa*). Por este motivo consideran que para resolver los problemas derivados de estas posiciones metodológicas es necesario “lograr un equilibrio entre una interpretación que no se limite, desde dentro, a los discursos de los entrevistados, ni tampoco una interpretación, desde fuera, que prescindiera de los matices y modulaciones del discurso narrado” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001:201).

Pavlenko (2007) afirma a su vez que con frecuencia se produce el error de analizar únicamente los contenidos temáticos sin tener en consideración otros aspectos importantes como el análisis de lo que no se menciona en el texto o cómo los *narradores* usan el lenguaje para interpretar sus experiencias. Uno de los riesgos de este tipo de análisis es que fácilmente puede llevar al investigador a ofrecer conclusiones obvias y banales. Para evitar esos errores, esta investigadora pone de manifiesto la necesidad de tratar los textos autobiográficos como construcciones discursivas, por lo que se debería analizar conjuntamente el contexto, el contenido y la forma, incorporando métodos propios del análisis de la interacción. Estos métodos pueden ser de utilidad para analizar aspectos fundamentales como la manera en la que el informante, mediante el lenguaje, se posiciona a sí mismo y a los otros, y cómo éste verbaliza y da sentido a sus experiencias.

Teniendo en cuenta las indicaciones y sugerencias de los autores mencionados anteriormente, hemos considerado imprescindible interpretar, además de los temas que

aparecen en los textos, la organización y estructura, los matices y modulaciones del discurso narrado y la manera en la que el informante expresa sus experiencias. Por este motivo se ha realizado el análisis de los relatos de vida partiendo de teorías del análisis del discurso y del análisis textual, en especial de las aportaciones de investigadores como Calsamiglia et al. (1997), Calsamiglia y Tusón (1999) y Kerbrat-Orecchioni (1980, 2005). De este modo, el análisis de los textos contempla tres dimensiones o niveles: una dimensión estructural (análisis de cómo se organiza y se relaciona lo que se dice), una dimensión temática (qué se explica) y una dimensión enunciativa (cómo se expresa la información).

El análisis estructural nos ha sido de utilidad también comprobar la coherencia interna del relato, aspecto que, como afirman Bolívar, Domingo y Fernández (2001), aporta validez y fiabilidad a la investigación biográfico-narrativa. El análisis temático nos ha permitido encontrar temas comunes entre distintos relatos a partir de los cuales establecer categorías conceptuales y realizar generalizaciones relativas al aprendizaje de lenguas en el extranjero. Para ello se ha prestado especial atención a la elección del léxico que se utiliza para describir la experiencia, identificando las palabras clave y observando las relaciones semánticas que se establecen. El análisis de la enunciación ha facilitado la comprensión de aspectos relevantes que es necesario tener en cuenta en la investigación narrativa, como el posicionamiento ante lo que se dice, la representación del yo y la representación de los otros, o cómo el narrador del relato verbaliza y da sentido a sus experiencias mediante el uso de recursos lingüísticos (tanto léxicos como morfosintácticos), de imágenes, y de metáforas (Pavlenko, 2007: 179).

Pensamos que el hecho de analizar los relatos desde estas tres dimensiones nos ha facilitado la interpretación de los relatos y la obtención de datos que nos permiten describir de qué modo influyen diferentes variables individuales en el proceso de aprendizaje cuando se estudia en un país hablante de la L2.

#### **4. Protocolo e informantes**

Para poder llevar a cabo esta investigación se solicitó a once alumnos del nivel C2 del Instituto Cervantes de Tokio, que escribieran de manera voluntaria un relato sobre su vida lingüística en el que describieran su experiencia estudiando en otros países, de los cuales nueve escribieron un texto para que fuera analizado. Con la intención de facilitar la redacción y obtener información que nos permitiera realizar este estudio se sugirió a los participantes que escribieran un relato de entre dos y cinco páginas y se plantearon algunas preguntas orientativas. Los datos que aportamos a continuación sobre los informantes se han extraído de los propios relatos y de entrevistas informales breves. Pensamos que el grupo estudiado ha sido suficientemente representativo ya que todos los informantes han vivido en el extranjero, algunos de ellos en más de una ocasión.

##### **4.1.1. Informante 1**

Empezó a estudiar español en España a los siete años en el colegio japonés de Majadahonda. Posteriormente, a los once años se trasladó con su familia a Francia y allí asistió a la escuela pública francesa, por lo que aprendió el idioma en una situación de

inmersión total. Regresó a Japón para realizar sus estudios de bachillerato y universitarios y, posteriormente, asistió a un curso intensivo de español en Madrid durante un verano.

#### 4.1.2. Informante 2

Estudió español como segunda lengua extranjera en la universidad y de manera autodidacta en su país durante varios años, hasta que decidió ir a España para estudiar allí la lengua. Fue a Madrid y estudió español en una academia y posteriormente en cursos para extranjeros en la universidad durante dos años. Después empezó a trabajar en esa ciudad una academia como profesora de japonés, lugar en el que estuvo cuatro años.

#### 4.1.3. Informante 3

Empezó a estudiar portugués y español en una universidad japonesa. Varios años después fue a estudiar a España, donde realizó cursos de español para extranjeros en la Universidad de Salamanca, gracias a que el ministerio en el que trabajaba le ofreció la oportunidad de ir a estudiar idiomas al extranjero durante un año.

#### 4.1.4. Informante 4

Estudió español por primera vez en una academia de idiomas en Japón, pero después de tres meses decidió ir a México para aprender allí el idioma. En este país asistió a cursos de español para extranjeros en la Universidad Autónoma de México durante dos años.

#### 4.1.5. Informante 5

Empezó a estudiar español en la universidad. Antes de terminar la carrera estudió en España un curso de español para extranjeros de cinco semanas de duración en una academia de idiomas.

#### 4.1.6. Informante 6

Estudió español como segunda lengua extranjera en una universidad japonesa. Al acabar la carrera dejó de aprender este idioma, pero pocos años después decidió seguir aprendiéndolo y fue a estudiar español a una academia en España durante seis meses.

#### 4.1.7. Informante 7

Empezó a estudiar español en una academia de idiomas de Japón cuando tenía treinta y nueve años. Después de estudiar allí durante dos años decidió ir a aprender español a España, donde estuvo tres meses asistiendo a cursos para extranjeros en la Universidad de León.

#### 4.1.8. Informante 8

Estudió español en una universidad japonesa como especialidad. Decidió ir a España para completar su formación filológica y fue a Madrid, donde asistió durante diez meses a cursos de literatura y filosofía en la Universidad Complutense, por lo que aprendió en un contexto de inmersión total.

#### 4.1.9. Informante 9

Estudió español como especialidad en una universidad japonesa. Antes de terminar la carrera fue a Barcelona para realizar un curso de verano en una academia de ELE. Cuando se graduó estudió español durante un año en academias de idiomas de Salamanca y Donostia. Después regresó a Japón. Dos años después decidió volver a España para estudiar una licenciatura. Allí se matriculó en la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Complutense de Madrid y estudió toda la carrera como un hablante nativo, por lo que su inmersión lingüística fue absoluta.

### 5. Resultados

Por motivos de espacio no nos es posible incluir en este artículo el análisis detallado de cada uno de los nueve relatos de vida, por lo que se van a describir a continuación los resultados obtenidos. Estos resultados nos permiten observar la influencia en el aprendizaje en el extranjero de la edad, la motivación, la personalidad y las estrategias de aprendizaje. Es necesario mencionar que el método de obtención de datos utilizado no nos ha permitido obtener información relativa a otras variables individuales comentadas en el apartado teórico, como el estilo de aprendizaje, las creencias de los estudiantes o la memoria, la inteligencia y la aptitud. En este sentido, pensamos que para poder obtener datos relativos a estas variantes sería necesario utilizar otros métodos, como por ejemplo entrevistas (utilizadas por Lord, 2006), o tareas asistidas por ordenador (como las usadas por Sunderman y Kroll, 2009).

En relación a la edad, es importante señalar que se hace referencia a problemas relacionados con ésta en dos relatos. En el relato de la informante 1, la edad en la que empieza a estudiar español (siete años) aparece como un elemento que hace difícil el aprendizaje debido a que no tenía la madurez suficiente ni la capacidad intelectual para entender aspectos gramaticales, para aprender referentes culturales, comprender saberes o comportamientos socioculturales ni desarrollar habilidades culturales. Si comparamos este caso con el de la informante 5, quien estudió inglés desde niña en su ciudad natal, es posible afirmar que puede ser más beneficioso aprender en el propio país con una metodología y con unos contenidos adecuados a la edad, ya que de este modo es posible motivar y despertar el interés por conocer mejor la cultura de la L2.

La edad también aparece como un factor que puede dificultar las relaciones con nativos, ya que durante la infancia el lenguaje puede ser una barrera que impide interactuar con otros niños y adultos. En este sentido estos resultados difieren de los trabajos de Muñoz (2010) y de LLanes y Muñoz (2012), en los que se investiga la relación ente la edad de aprendizaje y las estancias en el extranjero y se concluye que los niños aprenden con más facilidad que los adultos cuando estudian en un país hablante de la lengua meta. Nuestra investigación pone de manifiesto que en el caso de

esta informante, el nulo contacto con nativos y la poca calidad de la enseñanza suponen que los avances en el conocimiento lingüístico obtenidos en cuatro años de estudio en España sean muy poco significativos. En cambio, en el relato de la informante 4, quien estudió en el extranjero cuando tenía veinticinco años, puede apreciarse que en la mitad de tiempo consigue un conocimiento del idioma muy avanzado, aunque es necesario añadir que posiblemente la intensidad del estudio favoreció ese rápido aprendizaje.

En el relato de la informante 7, la edad, superior a la de otros estudiantes (cuarenta años), no se menciona como un elemento que condiciona la capacidad cognitiva y que dificulta el aprendizaje, sino como una barrera que hace difícil relacionarse y entablar una verdadera amistad con los hablantes nativos con los que hace intercambio lingüístico y que son más jóvenes que ella. En este tipo de casos la diferencia de edad puede comportar que los gustos, hábitos e intereses sean muy distintos y que, por tanto, sea casi imposible realizar conjuntamente determinadas actividades o desarrollar vínculos de complicidad, confianza o empatía, situación que puede suponer que se reduzcan las posibilidades de practicar el idioma.

Respecto a la motivación, es posible afirmar que el deseo y la necesidad de usar la lengua que se está aprendiendo para relacionarse con otras personas o hacer gestiones cotidianas pueden estimular el desarrollo de una motivación instrumental y favorecer enormemente el aprendizaje. Pero el hecho de tener que realizar un esfuerzo constante para comunicarse usando el idioma que se estudia puede provocar, como muestra la experiencia de la informante 6 y del informante 9, estrés y cansancio y por tanto influir negativamente en la motivación.

Es importante añadir que, a pesar de que algunos estudiantes mencionan las dificultades de aprendizaje que tuvieron durante sus estudios en el extranjero, o que otros critiquen las pocas posibilidades que tuvieron para establecer redes sociales e interactuar con nativos, es posible afirmar que en todos los casos las estancias tuvieron un efecto muy positivo en la motivación y el deseo de estudiar y ampliar los conocimientos socioculturales, ya que al regresar a Japón todos han mantenido durante años el interés en seguir estudiando español y de seguir conociendo las culturas hispanohablantes. Esto nos lleva a confirmar, de acuerdo con Allen (2010), que los alumnos que tienen motivos lingüísticos para estudiar en el extranjero aumentan su motivación durante su estancia.

En cuanto a la personalidad, el análisis de los relatos ha permitido comprobar que los estudiantes que están abiertos a nuevas experiencias o que son más extrovertidos, como el caso de las informantes 4, 5, 7, y 8, han tenido más oportunidades de interactuar con otros estudiantes o con hablantes nativos, por lo que es posible afirmar que la extraversión puede favorecer enormemente al estudio en el extranjero y pueden fomentar la activación de estrategias de aprendizaje, la adaptación cultural y la aceptación de las diferencias culturales. Estos rasgos de personalidad favorecen que se busque más oportunidades para conocer a otras personas, especialmente nativos, con los que practicar la expresión oral.

En cambio, en estudiantes más inseguros como las informantes 2 y 6, la ansiedad y la inseguridad respecto a su capacidad para avanzar en el conocimiento de la lengua o para resolver problemas cotidianos usando el español, pueden provocar en ocasiones una cierta ansiedad debilitadora. Pero el caso de la informante 6 permite observar

también que las estancias en el extranjero pueden favorecer cambios en la personalidad y ayudar a desarrollar más la autoestima y la confianza en la propia capacidad y aptitud para aprender y para expresarse correctamente usando la lengua que se estudia. Es significativo mencionar que la relación con otros estudiantes extranjeros ejerce para ella una gran influencia en su personalidad, ya que le ayudan a madurar, a conocer otras culturas y a cambiar su percepción y puntos de vista sobre éstas.

En relación a las estrategias de aprendizaje es importante destacar que varios informantes reportan que su activación en el extranjero les ayudó a superar las dificultades y ha favorecido el aprendizaje. Por ejemplo, la informante 1 activó distintas estrategias mientras estaba estudiando en un contexto de inmersión en Francia que le permitieron superar los cursos como un hablante nativo. En el caso del informante 3, la aplicación de distintas estrategias que no utilizaba en su país le ayudó a retomar el deseo de aprender y a confiar en sus capacidades. Respecto al informante 9, la activación de estrategias de aprendizaje le ayudó a compensar la práctica de expresión oral y favoreció enormemente el desarrollo de la comprensión auditiva y lectora. Estos ejemplos nos permiten afirmar que estudiar en un país hablante de L2 puede estimular al alumno a activar distintas estrategias que le ayuden a superar las dificultades de aprendizaje. En este sentido, nuestra investigación coincide con el estudio de Peige et al. (2004), quienes concluyen que los estudiantes en el extranjero aumentan la cantidad y frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje, y difiere del estudio de Adams (2006), en el que considera que no se produce un desarrollo significativo de las estrategias de aprendizaje durante las estancias en otro país.

## 6. Conclusiones

El análisis paradigmático de los relatos de vida que hemos realizado nos ha permitido conseguir nuestros objetivos y obtener datos que hacen posible realizar generalizaciones sobre el fenómeno que estudiamos. De este modo, los datos obtenidos permiten afirmar que aspectos como la edad, la motivación, las estrategias de aprendizaje y la personalidad, pueden ejercer una influencia determinante en el proceso de aprendizaje durante las estancias en el extranjero. En relación a la edad es significativo comentar que empezar a estudiar en un país hablante de la L2 en edades tempranas no significa que se pueda aprender más rápido y más fácilmente un idioma. Al contrario, la edad puede dificultar el aprendizaje debido a que no se tiene la madurez suficiente ni la capacidad intelectual para entender aspectos gramaticales, para aprender referentes culturales, comprender saberes o comportamientos socioculturales ni desarrollar habilidades culturales. En este sentido puede ser más beneficioso aprender en el propio país con una metodología y contenidos adecuados a la edad, ya que de este modo es posible motivar y despertar el interés por conocer mejor la cultura de la L2. Es posible afirmar, pues, que la posibilidad de asimilar aspectos lingüísticos y culturales es más factible si la estancia se realiza en edades cercanas a la pre-adolescencia o posteriores, o cuando se realizan procesos de inmersión absoluta. Al mismo tiempo, estudiar en el extranjero a una edad “madura”, puede dificultar las relaciones con otros estudiantes o nativos más jóvenes o con otros adultos debido a la diferencia de gustos, hábitos, intereses o a las diferencias de horarios o de responsabilidades.

En cuanto a la motivación, los relatos han puesto de manifiesto que el deseo y la necesidad de usar el idioma para relacionarse con otras personas o hacer gestiones



cotidianas pueden estimular el desarrollo de una motivación instrumental y favorecer enormemente el aprendizaje. La estancia en el extranjero puede ejercer también una influencia notable en la motivación posterior y fomentar que se siga estudiando una vez que se regresa al propio país.

En relación a la personalidad, hemos podido comprobar que los estudiantes que están abiertos a nuevas experiencias o que son más extrovertidos tienen más oportunidades de interactuar con otros estudiantes o hablantes nativos, por lo que es posible afirmar que la extraversión puede favorecer enormemente el aprendizaje durante las estancias en el extranjero y pueden facilitar la adaptación cultural y la aceptación de las diferencias culturales. Las estancias en un país hablante de la L2 pueden estimular al alumno a activar distintas estrategias que le ayuden a superar las dificultades y favorecer, a su vez, cambios en la personalidad y ayudar a desarrollar la autoestima y la confianza en la propia capacidad y aptitud para aprender.

Consideramos que este trabajo pone de manifiesto que el relato de vida lingüística es un método idóneo para obtener datos cualitativos que permiten analizar los efectos y la influencia de las estancias en el extranjero en el proceso de aprendizaje de una lengua. Aunque si bien el número de relatos analizados no son suficientes para extraer conclusiones absolutas, sí que permiten realizar una aproximación al tema que planteamos y cuestionar algunas creencias establecidas respecto al aprendizaje de idiomas en ese contexto.

## **Bibliografía**

Adams, R. (2006). Language learning strategies in the study abroad context. En DuFon, M.A y Churchill, E. (eds.), *Language Learners in Study Abroad Contexts*. (pp. 259-292) Clevedon: Multilingual Matters.

Allen, H., & Herron, C. (2003). A Mixed Methodology Investigation of the Linguistic and Affective Outcomes of Summer Study Abroad. *Foreign Language Annals* 36:3 (370-385).

Allen, H.W. (2010). Language-learning motivation during short-term study abroad: An activity theory perspective". *Foreign Language Annals* 43.1: 27-49.

Amuzie, G. L., & Winke, P. (2009). Changes in language learning beliefs as a result of study abroad. *System*, 37(3), 366-379.

Bakalis, S., & Joiner, T. A. (2004). Participation in tertiary study abroad programs: The role of personality. *International Journal of Educational Management*, 18(5), 286-291.

Barron, P. & Arcodia, C. (2002). Linking learning style preferences and ethnicity: International students studying hospitality and tourism management in Australia. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education* 1.2 pp. 15-27.

Bertaux, D. (1999) El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones* 29.



- Bolívar, A. Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla
- Brown, H.D. (2001). *Principles of language learning and teaching*. White Plains: Pearson Education.
- Bruner, J. (1995) 'The Autobiographical Process', *Biographical Research* 14, 161-177.
- Calsamiglia *et al.* (1997). *La parla com a spectacle*. Bellaterra: Publicacions de la Universitat Autònoma Barcelona.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Caroll, J. (1981). Twenty-five years of research in foreign language aptitude. En Diller, K (Ed.), *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley, MA: Newbury House.
- Cohen, A. D., & Dörnyei, Z. (2002). Focus on the language learner: Motivation, styles, and strategies. En Schmitt, N. (Ed.). *An introduction to applied linguistics* (pp. 170-190). London: Arnold
- Coleman, J. (2013). Researching whole people and whole lives. En: Kinginger, Celeste (ed.) *Social and Cultural Aspects of Language Learning in Study Abroad*. Language Learning & Language Teaching (37). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, pp. 17-44.
- Collentine, J. (2004). The Effects of Learning Contexts on Morphosyntactic and Lexical Development. *Studies in Second Language Acquisition* 26:2 (227-248).
- DeKeyser, R. (2012). Age effects in second language learning. En Gass, S, & Mackey, A. (Eds.). *The Routledge handbook of second language acquisition*. New York: Routledge.
- Denzin, N. (1989). *Interpretive Biography*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dewey, D (2008). Japanese Vocabulary Acquisition by Learners in Three Contexts. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 15, pp.127-148.
- Dörnyei, Z. & Schmidt, R. (Eds.) (2001). *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. US: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dwyer, M. (2004). More Is Better: The Impact of Study Abroad Program Duration. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 151-163.
- Ellis, R.(1994). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2008) Individual Differences in Second Language Learning. En Davies, A. and Elder, C. (eds), *The Handbook of Applied Linguistics* (pp.525-551). Blackwell Publishing Ltd, Oxford, UK.

Isabelli, C. A. & Nishida, C. (2005). «Development of the Spanish Subjunctive in a Nine month Study-abroad Setting». En D. Eddington (Ed.) *Selected proceedings of the 6th conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages* (pp. 78-91). Somerville, MA: Cascadilla Press.

Isabelli-García, C. (2006). Study abroad social networks, motivation and attitudes: Implications for second language acquisition. En DuFon M.A and Churchill, E. (Eds.), *Language learners in study abroad contexts* (pp. 231-258). Clevedon: Multilingual Matters.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Analyse du discours en interaction*. Paris: Armand Collin.

Kinginger, C. (2008). *Language Learning in Study Abroad: Case Studies of Americans in France*. *Modern Language Journal*, 92, Monograph.

Knight, S. M., & B. D. Schmidt-Rinehart (2002). Enhancing the Homestay: Study Abroad from the Host Family's Perspective. *Foreign Language Annals*; 35, 190-201

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Lafford, B. (2004). The effect of the context of learning (classroom vs. study abroad) on the use of communication strategies by learners of Spanish as a second language. *Studies in Second Language Acquisition* 26: 2 (pp.201-226)

Lenneberg, E. (1967) *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.

Lightbown, P. M., Spada, N., Ranta, L., & Rand, J. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.

Llanes, À. y Muñoz, C. (2012), Age Effects in a Study Abroad Context: Children and Adults Studying Abroad and at Home. *Language Learning*, 63: 63–90

Lord, G. (2006). Defining the indefinable: Study abroad and phonological memory abilities. En Klee, C. and Face, T. (Eds). *Selected proceedings of the 7th conference on the acquisition of Spanish and Portuguese as first and second languages*. Somerville, MA: Casacadilla Proceedings Project (pp.40-46).

Magnan, S. & Back, M. (2007). Social interaction and linguistic gain during study abroad. *Foreign Language Annals*, 40(1), 43-61.

- Muñoz, C. (2008). Symmetries and asymmetries of age effects in naturalistic and instructed L2 learning. *Applied Linguistics* 29 (4) 578-596.
- Muñoz, C. (2010a). Las creencias de los alumnos: posibles implicaciones para el aula de español como lengua extranjera. *Marcoele* 10.
- Muñoz, C. (2010b). On how age affects foreign language learning. *Advances in Research on Language Acquisition and Teaching*, 39-49.
- Oxford, R., 1990: *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Paige, R. M., Cohen, A. D., & Shively, R. L. (2004). Assessing the Impact of a Strategies-Based Curriculum on Language and Culture Learning Abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 253-276.
- Palou, J y Fons, M. (2010). Els relats de vida lingüística en els processos de formació dels docents. En *Historia de vida en educació: biografías en contexto*. Esbrina-Recerca 4 (pp. 108-115)
- Passarelli, A. M., & Kolb, D. A. (2012). Using experiential learning theory to promote students learning and development in programs of education abroad. En Vande Berg, M. Paige, R y Lou, K. (Eds.), *Student learning abroad: What our students are learning, what they are not, and what we can do about it* (pp. 137–161). Sterling, VA: Stylus.
- Passarelli, A. y Kolb, D. (2012). *Using Experiential Learning Theory to Promote Student Learning and Development in Programs of Education Abroad*. Documento disponible en: <https://weatherhead.case.edu/departments/organizational-behavior/workingPapers/WP-11-03.pdf>
- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 28(2), 163-188.
- Pawlak, M. (Ed.). (2012). *New perspectives on individual differences in language learning and teaching*. Springer.
- Riessman, Catherine Kohler (1993) *Narrative Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Roberts, B. (2002) *Biographical Research*. Buckingham: Open University Press.
- Schmidt-Rinehart, B. y Knight, S. (2004). The homestay component of study abroad: Three perspectives. *Foreign Language Annals*, 37(2), 254-262.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language learning*, 28(1), 129-142.
- Segalowitz, N., & Freed, B. F. (2004). Context, contact, and cognition in oral fluency acquisition: Learning Spanish in at home and study abroad contexts. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 173-199.

Skehan, P. (2012). Language aptitude. En Gass, S, & Mackey, A. (Eds.). *The Routledge handbook of second language acquisition*. New York: Routledge.

Sunderman, G., & Kroll, J. F. (2009). When study-abroad experience fails to deliver: The internal resources threshold effect. *Applied psycholinguistics*, 30(01), 79-99.

Tanaka, K. & Ellis, R. (2003) "Study-Abroad, Language Proficiency, and Learner Beliefs about Language Learning." *JALT Journal* 25:1 (63-85).

Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. En Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 215-228). Bristol: Multilingual Matters.



## Uso práctico de Internet para enseñar español a través de canciones

**María Dolores Martínez Lagares**  
**Profesora de Enseñanza Secundaria - DGA**  
**Profesora de español en Bruselas**



*Licenciada en Filología Francesa e Hispánica por la Universidad de Zaragoza, es funcionaria del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria de la DGA. Ha estado 19 años enseñando francés como lengua extranjera a adolescentes de ESO y Bachillerato y a adultos de Grado Superior de Hostelería y Restauración. Actualmente vive en Bruselas donde ha dado clases de español en la Escuela Europea III y en la Haute École Francisco Ferrer dentro de los estudios de Traducción e Interpretación. Está realizando por la Uned el Máster de las TIC aplicadas al tratamiento y la enseñanza de las lenguas.*

### Resumen

Justificando primero el uso de canciones en las clases de idioma por el efecto tan positivo que tiene en los alumnos, el presente trabajo pretende ser una guía práctica en forma de listado comentado para buscar canciones españolas en Internet con el objetivo de escucharlas en clase de ELE sin más o de trabajarlas desde un punto de vista didáctico. Se presentan, en primer lugar, páginas para buscar sin apenas explotación didáctica letras de canciones y su música, ya sea en vídeo o en audio, tanto para encontrar conjuntamente letra y música como por separado. En este caso, es el profesor quien deberá realizar su propia explotación didáctica si le interesara. A continuación, se añaden páginas donde podemos encontrar canciones españolas con ejercicios para la clase, tanto el típico ejercicio de huecos para completar la canción como otras propuestas más originales. Por último, se añade una serie de páginas que dan otras

ideas, en ocasiones atrevidas, para incluir las canciones en la clase de español. Además de los breves comentarios que se añaden para cada uno de los sitios propuestos se incluye una valoración rápida del interés de cada uno en forma de iconos musicales.

## **Abstract**

Justifying, first of all, the use of songs in the language classes by such positive effect that it has on students, this paper tries to be a practical guide as a list with comments to look for Spanish songs in the Internet in order to simply listen to them in Spanish as a second language classroom or to work with them from a didactic point of view. First, this paper shows search links, with hardly any didactic development, with song lyrics and music, either in video or audio, to find lyrics and music together or separately. In this case, the teacher concerned should make his own didactic activity if he is interested. Next, it presents links where we can find Spanish songs with activities for the Spanish class, from the typical gap filling exercise in the lyrics of the song to other more original proposals. Finally, it adds a series of links that gives other ideas, sometimes unusual, to include songs in Spanish class. In addition to the brief comments that are added to each proposed site there is included a little ranking of the interest of each one in the form of musical icons.

## **Palabras clave**

Español L2, canción, actividades didácticas, TIC, motivación.

## **Keywords**

Spanish as second language, song, learning activities, ICT, motivation.

Escuchar, aprender y cantar canciones en clase es una práctica de valor didáctico incalculable. Son textos orales ideales para practicar aspectos como el ritmo, la velocidad y la pronunciación correcta... además, como actividad lúdica, las canciones suponen una alternativa a otros ejercicios de repetición poco motivadores.

Cassany (1994)<sup>1</sup>

Los profesores de idiomas siempre intentamos que el aprendizaje de la lengua no resulte aburrido para los alumnos. El uso de herramientas de las TIC ya lo pueden hacer más atractivo, pero además un gran aliado de los profesores de lenguas extranjeras son las

---

<sup>1</sup> Citado por Betty (2012).

canciones. Trabajar con las canciones convierte la clase en un momento lúdico y entretenido y, por tanto, motivador, reforzando así la atención de los alumnos.

El efecto que produce la música especialmente en los adolescentes es grande. Para ellos las canciones son un medio de expresión que pueden utilizar para mostrar sus sentimientos (amor, miedo, rabia...) o sus insatisfacciones con el mundo que les rodea. Algunas letras muestran vivencias con las que se pueden identificar por sus propias experiencias o por el deseo de experimentarlas. En cualquier caso, pueden convertirse en un ideal o un modelo. Este detalle debe tenerse en cuenta a la hora de elegir un tema para trabajar con adolescentes en clase.

Como recurso didáctico las canciones son un excelente baúl de donde sacar varios aspectos que solemos trabajar en las clases de lengua: Vocabulario, aspectos gramaticales para reforzar los ya trabajados o para presentarlos por primera vez dentro de un contexto real, un tema o varios temas de donde extraer léxico relacionado o cuestiones culturales tratadas en la canción a través de la historia que nos cuenta o de expresiones idiomáticas.

Todo esto se extrae de las canciones de la misma manera que de cualquier otro texto, convirtiéndose en un pretexto para explotar contenidos en clase. No obstante, las letras de las canciones tienen un plus que no se encuentra de la misma manera en cualquier otro texto. Anoto a continuación los más importantes, el 2, 3 y 4 son apuntados por Larraz (2008):

1. Muchas canciones reflejan un lenguaje más oral no tan fácil de encontrar en textos escritos, donde podemos ver usos coloquiales de la lengua o diversos registros usados dentro de un contexto, y ese contexto hace más comprensivo el aprendizaje.
2. Las canciones permiten trabajar la pronunciación con mucha más facilidad que cualquier otro texto oral u escrito y con mayor predisposición por parte de los alumnos.
3. Son un instrumento ideal para asociar la lengua a la cultura.
4. La música de las canciones tiene el poder de estimular las emociones, la sensibilidad y la imaginación, cosa que no ocurre con los textos escritos.

5. Gracias a esta estimulación que poseen las canciones, a su música, a su ritmo o incluso a su texto que puede “llegar” a los alumnos con más facilidad que cualquier otro texto, tienen la capacidad de quedarse en nuestra memoria, por lo que, independientemente de realizar actividades de explotación didáctica, la escucha de canciones ya produce una adquisición en sí misma.

Para facilitar a los profesores el uso de canciones en la clase de español se presenta a continuación un listado de los mejores sitios web donde encontrar el material deseado.


## **1. LETRA Y MÚSICA DE CANCIONES SIN APENAS**

### **PROPUESTA DE EJERCICIOS**


#### **1.1. Para encontrar conjuntamente letra y música:**

- *Aprender español.org*: <http://www.aprenderespanol.org/canciones/canciones-video-letra.html> 

En este enlace se presentan unas 60 canciones de nuestro pop más clásico de los últimos 30 años. Las canciones no son muy actuales pero aparece en pantalla la letra al lado del vídeo musical de forma muy práctica.

- *Ejercicios de escucha con canciones españolas*: <http://www.ver-taal.com/canciones.htm>. 

Son las mismas canciones que podemos encontrar en cualquiera de los otros espacios que se mostrarán a continuación. En la pantalla nos aparece el vídeo musical al lado de la letra que ya viene con huecos para completar y con la opción de poderla mostrar ya completa. Esta página es muy parecida a la anterior pero con una menor selección de canciones.


- *Canción de autor en español*: Para su trabajo en las aulas de ELE:  
<http://canciondeautorenspanol.blogspot.be/search/label/Carmen%20Par%C3%ADs> 

---

<sup>2</sup> Los recursos comentados están valorados desde mi criterio personal de funcionalidad. Desde un solo icono musical para demostrar poco interés a un máximo de cuatro iconos que señalan un alto grado de interés.



Este es un excelente blog, completamente actualizado donde encontrar canciones de autor, en el que la música es pura poesía. Está organizado por cantautores y las letras están acompañadas del video-clip o, en su defecto, de la grabación de audio.

- **Musica.com:** <http://www.musica.com>. 

Es un buscador básicamente de letras o de vídeos por separado a través del autor o del título de la canción. Sin embargo, una vez encontrada la letra tenemos la opción de buscar el vídeo y tener de forma práctica en la pantalla las dos cosas. La batería a elegir es muy grande, son títulos internacionales y no únicamente españoles, esto puede dificultar algo la búsqueda en español.

- **Speak Spanish BA:** <http://www.speakspanishba.com/canciones-para-aprender-espanol-songs-to-learn-spanish/> 

Se trata de una humilde lista de canciones españolas con su letra y vídeo incluidos. Esta lista se encuentra en una sección dentro de esta página dedicada al aprendizaje del español. El autor ha añadido el punto gramatical que se podría trabajar con cada canción y ha resaltado esas expresiones dentro del texto.

- **DELEando que es gerundio:** <https://deleando.wordpress.com/2015/05/31/166/> 

En el post *¡Sin música la vida sería un error!* Encontramos una selección de videoclips de canciones españolas con ficha didáctica, señalando el punto gramatical que se puede trabajar y ofreciéndonos el documento de la letra de la canción con huecos para rellenar.

## **1.2. Para buscar letra y vídeo por separado:**

**1.2.1. Si lo que queremos es simplemente un buscador de letras de canciones nos puede servir:**

- **Planeta de letras:** <http://www.planetadeletras.com/> 

A pesar de ser uno de los buscadores de letras más comunes, el formato de presentación no es muy práctico porque se trabaja sólo con la mitad de la pantalla. Además, en ocasiones, la letra no se presenta en verso sino como si fuera un texto en prosa. La virtud que tiene esta página es que podemos votar por nuestro cantante y/o canción

favoritos y conocer su promedio. Además tiene un enlace en cada canción con *lacuerda.net*, página que se comentará más adelante.

- **Cancionero latino:** <http://www.cancionerolatino.com.ar/> 

Aquí las listas están organizadas por títulos y por autores. Se trata sólo de seleccionar el autor o el tema de interés. El sitio también presenta noticias musicales.

- **Letrasmania:** <http://www.letrasmania.com/> 

Tiene más de un millón de canciones, todo un mundo del panorama musical internacional. Además de buscar las canciones alfabéticamente, se puede solicitar una nueva letra si no la encontramos o participar incluyendo otra.



- Si no hay suerte podemos intentarlo en **Buluba** (<http://www.buluba.com/>). 

Sólo podremos buscar aquí si conocemos el nombre del autor o el título de la canción ya que la colección es muy amplia. Encontramos canciones internacionales, no sólo españolas.


- **Quedeletras:** <http://www.quedeletras.com/> 

Tiene más de 150.000 temas internacionales, muchos de ellos españoles. Se puede buscar aquí también el vídeo si lo tienen disponible en la sección de vídeo, pero son dos búsquedas diferentes.

### 1.2.2. Para encontrar videoclips o el audio de las canciones lo mejor es:

- Usar **Youtube**, **Google Video** o **Goear** (<http://www.goear.com>) en donde algunos audios tienen la posibilidad de visionar la letra si está disponible.
- También se puede hacer en **Quedeletras**: que proporciona a su vez la búsqueda de la letra, como ya hemos dicho, pero por separado. 
- **Caminante no hay camino, se hace camino al andar:**  
<http://me-vuelve-loco.blogspot.be/p/canciones-para-la-clase.html> 

En la sección de canciones de este blog pensado para alumnos de español el autor presenta una selección de canciones etiquetadas con algún punto gramatical que se puede trabajar en clase. En realidad se trata de enlaces a *Youtube* para ver el videoclip o el vídeo sin imagen (sólo sonido) de cada canción.

- Otra opción es buscar en *Musica espagnola* entrando en la opción de “música española y latina”: (<http://www.escuchar-musica-espagnola.com>) 

**1.2.3. Para convertir un video de *Youtube***, por ejemplo, a otros formatos como mp3, mp4, etc. y poder guardarlos podemos usar las herramientas *Shiki Video* (que permite primero la descarga), *Vixy Converter* o *Convert Direct*.

## **2. CANCIONES CON PROPUESTA DE ACTIVIDADES**

### **2.1. Para completar la letra de la canción:**

- *Lyricsgaps*: <http://es.lyricsgaps.com/es> 

Además de encontrar una gran variedad de canciones en español con su letra y video, lo mejor de esta página es que las canciones forman parte del panorama musical actual, por lo que gustará así más a los jóvenes y a los adolescentes. Están organizadas en tres niveles de dificultad de comprensión, pero además los ejercicios que se proponen, típicos de rellenar huecos, están preparados para ser usados en clase en tres niveles de dificultad diferentes. En unos habrá que escribir la palabra, en otros sólo elegir entre las propuestas. Es interesante para que el alumno lo pueda utilizar de forma autónoma pues proporciona el resultado de los aciertos. También existe la opción de karaoke donde aparece la letra completa y al pinchar en cada una de las palabras proporciona el significado dado por un diccionario del español. Además, presenta la posibilidad de hacer nuestro propio ejercicio de huecos con la letra de la canción.

- *Lyrics training*: <http://www.lyricstraining.com/> 

Tras seleccionar la lengua de aprendizaje, *Lyrics training* ofrece actividades parecidas a las de *Lyricsgaps* y con canciones similares, sino las mismas. En esta ocasión, el sitio nos da la posibilidad de jugar, e incluso competir, con ejercicios de huecos seleccionando uno de los cuatro niveles que propone. La letra va pasando conforme

escuchamos la canción y el video se detiene por tramos para dar tiempo a rellenar uno o varios huecos, tras escribir la palabra, la canción continua. Es muy útil para que cada alumno trabaje de forma individual. Algo menos sencillo de usar que *Lyricsgaps*, más sofisticado y más desarrollado, *Lyrics Training* tiene la ventaja de poder buscar una canción determinada a través del título, el autor o el género. Hay también un espacio para que los profesores puedan añadir canciones con este tipo de ejercicios en la página y así contribuir al listado que se ofrece.

## **2.2. El texto de la canción como pretexto de actividades varias:**

- **Audiría:** <http://www.audiria.com/>



*Audiría* está pensada para apoyar el aprendizaje del español de forma gratuita, para ello ofrece audio-textos para mejorar la comprensión oral, entre ellos están las canciones. Toda la página y las explicaciones están en inglés pues los creadores, cuatro miembros de una misma familia, que no son formadores de idiomas, pretenden ayudar al aprendizaje del español para extranjeros sin necesidad del profesor. Sin embargo, el profesor de español puede encontrar aquí una buena batería de actividades sobre 50 canciones de todo tipo. La selección de canciones está más pensada por la facilidad de comprensión que por la actualidad de la música. De hecho, podemos encontrar, por ejemplo, clásicos de Sabina o Mecano, la Macarena, villancicos populares o el cumpleaños feliz. Los ejercicios que se proponen para cada canción consisten en completar con palabras el texto de la canción, completar con frases, buscar una palabra o poner en orden una frase sacada de la canción.

- **Formespa,** actividades con canciones para el aula de ELE:  
<http://formespa.rediris.es/canciones/>



Con espíritu colaborativo entre profesores de español, lo interesante de este espacio son las propuestas de explotación didáctica de las canciones ya probadas por los profesores que las envían que, como profesionales de la educación, saben realizar una unidad didáctica proporcionando ejercicios que huyen del típico ejercicio de huecos y que buscan sobre todo la explotación lingüística. Puede ocurrir que, desgraciadamente, el enlace para ver el vídeo de la canción en *Youtube* no funcione, pero siendo tan fácil encontrar la canción a través de otros medios de la web, como ya hemos visto, no es grave el problema. Así, por ejemplo, la canción de *La Bomba de Azul*, *azul* se puede

usar para aprender las partes del cuerpo, la de *Me gustas tú* de Manu Chao para trabajar la expresión de los gustos o bien la *Historia de Juan* de Juanes para trabajar los tiempos de pasado.

- **Todoele:** [http://www.todoele.net/canciones/Cancion\\_list.asp](http://www.todoele.net/canciones/Cancion_list.asp) 🎵 🎵 🎵

Es un espacio para profesores de ELE. Aquí podemos encontrar información, materiales y recursos para la enseñanza del español en general. En su espacio de canciones nos presentan una lista de unas 95 canciones clásicas, algunas algo infantiles y las más famosas de nuestra discografía de los últimos 30 años. Hay un poco de todo sin ser demasiado actual. Lo interesante es que están catalogadas por el tema o temas con los que la canción se relaciona, para una posible explotación lexical, y/o por el punto gramatical que, eventualmente, se podría trabajar, si lo hay. Es ideal, por tanto, para buscar una canción que se adapte a los contenidos que trabajamos en un momento determinado en el aula. No obstante, las actividades y las letras de las canciones no están asociadas a su vídeo o audio para escucharlas, esto es una búsqueda que deberemos hacer aparte. Por otro lado, podemos encontrarnos, desgraciadamente por falta de actualización, con algunos enlaces de actividades que dan error, por ser ya algo antiguos. Sin embargo, los que podemos encontrar todavía merecen la pena, puesto que, como ocurre con la página anterior, son profesores de idiomas los que diseñan las propuestas de actividades y, bien pensadas, suelen ir más allá del simple ejercicio de rellenar huecos.

- **Elemus:** Aprende español a través de la música: <http://elemus.blogspot.be/> 🎵 🎵

Este blog un poco desactualizado no propone actividades hechas sobre las canciones sino simplemente, como si de un foro se tratara, se dan ideas de explotación de las canciones seleccionadas a través de los profesores que quieren colaborar escribiendo su idea a modo de comentario. Como la fuente es muy diversa, las ideas también lo son, unas son muy originales y otras no tanto. Abundan las preguntas para la mejor comprensión del texto de la canción y sobre expresiones particulares. Las canciones que encontramos son, por cierto, las clásicas que podemos encontrar en otras páginas.

- **Marcoele canciones:** Sección de canciones de la Revista de didáctica del español lengua extranjera: <http://marcoele.com/actividades/canciones/> 🎵 🎵 🎵 🎵

Esta sección está muy bien organizada y planificada, de forma que es muy útil para el profesor de ELE. Se nos presenta una lista de unas 40 canciones distribuidas por niveles A1, A2, B1, B2 y C1. Lo que nos encontramos es la letra de la canción junto con una unidad didáctica para su explotación muy bien pensada y estructurada, incluyendo material fotocopiable. Solamente nos faltaría encontrar el audio, pero al tratarse de las canciones clásicas de nuestro panorama musical de los últimos 30 años, como ocurre con otras páginas, lo encontraremos fácilmente en Internet.

- ***El uso de canciones en la enseñanza de EL2:***



[http://catedu.es/tarepa/uso\\_recursos/uso\\_canciones/uso\\_canciones\\_1.pdf](http://catedu.es/tarepa/uso_recursos/uso_canciones/uso_canciones_1.pdf)

Con este documento ocurre lo mismo que con las propuestas anteriores. Gonzalo (2006) presenta unas propuestas didácticas muy completas sobre las canciones *Un año más* de Mecano, *20 de abril del 90* de Celtas Cortos y *Carta de amor* de Juan Luis Guerra. Debemos buscar el audio de las canciones en Internet pero las explotaciones didácticas son perfectas e incluyen material fotocopiable. La lástima es que sólo presenta tres canciones.

- ***Canciones para español:*** Colección de canciones y ejercicios para enseñar/aprender español como lengua extranjera:

<http://cancionesparaespanol.blogspot.be/p/indice.html>



Tenemos aquí un blog actualizado que propone más de 30 canciones para trabajar en clase organizadas por niveles. Muy útil para que el profesor de ELE las integre en su programación. De hecho, la selección se hace a partir del punto gramatical o el tema que se quiere trabajar, en algunos casos, se propone más de una canción para la misma entrada. Una vez seleccionada la canción, el blog presenta tres grupos de actividades con unos dos o tres ejercicios cada uno. Un grupo de ejercicios de escucha donde se incluye el típico ejercicio de huecos, otro de comprensión donde se proponen ejercicios relacionados con el tema o punto gramatical de la etiqueta y un tercero de discusión donde se plantean preguntas sobre lo que cuenta la canción. Al final se proponen enlaces para realizar actividades complementarias relacionadas con el tema.

- ***Laclasedeele:*** <http://laclasedeele.blogspot.be/p/canciones.html>



En la sección *Canciones* de este blog encontramos explotaciones didácticas de canciones en español donde nos ofrecen la posibilidad de solicitar una nueva. Esta

sección es una genial idea para trabajar en colaboración con otros profesores. Las fichas pensadas para trabajar cada canción, las cuales se pueden descargar en tres tipos de documentos distintos, son muy completas y listas para ser usadas. Incluyen actividades de todo tipo con imágenes y buen aspecto gráfico.


- ***Canciones temáticas:*** <http://cancionestematicas.blogspot.be/> 

Este blog presenta una serie de letras y vídeos de canciones básicamente argentinas sin explotación didáctica pero catalogadas por temas como la lluvia, la ecología, la sequía o la contaminación, el fin del mundo o de la propia existencia, la colonización, o bien temas relacionados con problemáticas sociales como la pobreza, la discriminación, la violencia de género, los accidentes de tráfico, la corrupción, la política, la revolución...

- ***Hispanic Horizons:*** Instituto para la enseñanza del español en Mumbai, India.

<https://hispanichorizons.wordpress.com/category/canciones/> 

En este otro blog encontramos unas 19 canciones muy bien seleccionadas, con una pequeña explicación de lo que se podría trabajar en clase con cada canción. A veces, el nombre del autor está enlazado con la Wikipedia para saber de él. Se añade también, evidentemente, el enlace para ver el vídeo pero no se dispone de las letras.

- ***Canciones para aprender español:*** <http://www.wiziq.com/tutorial/171940-Caanciones-para-aprender-espa%C3%B1ol> 

Se propone en este documento una misma forma de proceder para la explotación didáctica de las 17 canciones que se incluyen aquí. La selección es buena, la letra y el vídeo están bien enlazados. Hay que tener en cuenta que este documento está colgado en WizIQ por lo que habrá que clicar en *FullScreen* para verlo mejor.

- ***Tareas que suenan bien. El uso de canciones en clase de ELE.***

<https://sede.educacion.gob.es/publivena/detalle.action?cod=13158> 

El documento de Martínez Sallés (2002) propuesto por la Consejería de Educación de la Embajada de España en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, se puede descargar gratuitamente en este enlace. Contiene una guía didáctica para la explotación de cada una de las 14 canciones seleccionadas. Las actividades que aparecen son de comprensión, de explotación del vocabulario, de observación, de discusión, de

interacción... Es una guía muy completa para cada canción que incluye además actividades de evaluación y autoevaluación.

- **19 canciones y 500 verbos** (Aprendiendo español con Sabina):

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/11/11\\_0793.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0793.pdf) 🎵 🎵

Este documento de Cuesta Estévez (2000) propone actividades que se relacionan con algunas de las canciones de este cantautor y van más allá del típico ejercicio de relleno de huecos. Plantea ideas, por ejemplo, para trabajar el vocabulario, dramatizar la canción o plantear un debate a los alumnos.

### 3. OTRAS FORMAS DE INCLUIR LAS CANCIONES O LA MÚSICA EN LAS AULAS DE IDIOMA

- **Antología poética multimedia:** Una selección de poemas “musicados”, cantados o recitados para su trabajo en las aulas:

<http://antologiapoeticamultimedia.blogspot.be/p/acerca-de.html> 🎵 🎵 🎵

Este blog viene bien para el que quiera introducir poesía en la clase de ELE y lo quiera hacer a través de la música fomentando la memoria y la comprensión oral.

- **Lacuerda.net:** <http://lacuerda.net/> 🎵 🎵 🎵

Para el que tenga vena de artista y quiera tocar y cantar la canción elegida en clase con sus alumnos esta página sirve para encontrar la letra con los acordes para la guitarra.

- **Red Karaoke:** Canta y grábate con el mayor karaoke del mundo:

<http://www.redkaraoke.com> 🎵 🎵 🎵


Tras registrarse podemos participar en esta red social eligiendo una canción y grabando nuestra interpretación con unos arreglos musicales de calidad profesional. Puede ser muy divertido para los más atrevidos.

- **Yo canto y bailo esta canción:** Para los más pequeños, para los medianos y para los grandullones: <http://cancionesparalainfancia.blogspot.be/> 🎵 🎵 🎵


En este blog se incluyen vídeos de profesores de infantil y primaria cantando canciones infantiles o tradicionales a la vez que hacen gestos que acompañan la canción. La idea




es animarse a cantar a capela en clase y enseñar la canción y los gestos a los alumnos. Está muy acertado para niños de infantil y primaria, no tanto para secundaria, pero algunas canciones se podrían aprovechar para usarlas con jóvenes adolescentes.

- **Mama Lisa's World:** Músicas y culturas internacionales: <http://www.mamalisa.com/?t=sc&p=790&c=116> 

*Mama Lisa's World* está pensada para enseñar lenguas a los más pequeños de manera divertida. Hace una recopilación de canciones infantiles de todo el mundo en diferentes lenguas y las letras se pueden traducir a otros idiomas. En esta página encontramos dentro de la sección de canciones en español 112 canciones infantiles tradicionales. Se presenta la letra completa de cada canción, un audio en mp3, donde podemos escuchar o bien la canción o bien la melodía de la canción, y, por último, algunas incluyen la partitura para poder tocarla en clase. Son recursos muy apropiados para enseñar español a niños de infantil y primaria. Algunas canciones son más tradicionales que únicamente infantiles y, por tanto, se podrían enseñar a jóvenes adolescentes como parte de la cultura española, pues forman parte de nuestra tradición, entre ellas, los villancicos que se incluyen en la lista.

- **El rincón de los villancicos:** Todo lo que sobre villancicos podrías encontrar en Internet recogido en una sola web: <http://perso.wanadoo.es/villancicos/> 

Es una página sencilla con un menú de seis opciones. Una sirve para leer la letra y escuchar la melodía de fondo con la idea de cantarlo como en un karaoke. En otras dos optamos a conocer los acordes y la partitura. Una cuarta ofrece la melodía en multimedia sin video, en una quinta vemos videos de colegiales cantándolos, aunque, desafortunadamente, las grabaciones son caseras y la audición es bastante mala. Por último, hay una opción para ver listados de letras de otros villancicos pero sin música o melodía. Se pueden encontrar los villancicos más conocidos en las seis entradas pero las listas que aparecen en cada opción no son exactamente las mismas, podríamos encontrar un villancico en karaoke pero no en partitura, por ejemplo.

- **Rock A Lingua:** Fun musical Spanish: <http://rockalingua.com> 

Merece la pena conocer este proyecto cuyos resultados se encuentran en este blog. Este profesor de español en San Francisco es también músico y compone sus propias

canciones para enseñar los contenidos lexicales del español a sus alumnos de primaria. Según él, da muy buenos resultados, tanto que ha decidido crear este proyecto en el que sus canciones van acompañadas del video artístico y explicativo de la letra de la canción que realiza un amigo suyo que es, por cierto, todo un artista. Es excelente para niños, pero la calidad artística es tan grande que puede ser interesante aplicarlo a alumnos más mayores, seleccionando bien el tema. También puede dar ideas y motivar para que hagamos lo mismo si somos algo artistas y nos atrevemos.

- **30 Años de música en TVE:**



<http://www.rtve.es/alacarta/videos/programa/30-anos-musica-tve/977438/>

Se trata de un documental emitido en diciembre de 2010, el cual ofrece de forma amena un recorrido de nuestro panorama musical de los 30 últimos años, época dorada de nuestro pasado musical. El documental selecciona la mejor música española de ese tiempo y muestra extractos de conciertos y videoclips. Está contado por personajes destacados del mundo musical y se añade algo de crónica social relevante o anecdótica. Es ideal si queremos encuadrar en clase el espíritu de la música española de las tres últimas décadas, queremos tratar la música española como tema sociocultural o para introducir unas tareas con canciones en español que se realizarían posteriormente.

- ***Mosalingua: Learn words, enjoy the world.*** Centrándonos en el post *Las 5 etapas para aprender un idioma escuchando música:*

<http://www.mosalingua.com/es/las-5-etapas-para-aprender-un-idioma-escuchando-musica/>



Éste es un post publicado en julio del 2012 titulado *Las 5 etapas para aprender un idioma escuchando música*, donde se explican consejos muy interesantes para dar a los alumnos, sobre todo, si son adultos, sobre la manera de proceder para aprender el idioma cantando canciones.

- ***Música latina para la clase de ELE.***

<https://sites.google.com/site/musicalatinaele/>



Se trata de una interesante actividad de Webquest para alumnos de español basada en canciones y cantantes organizados por géneros. Con el objetivo de crear una selección

de música para una fiesta se propone un trabajo de búsqueda por grupos muy atractivo que fomenta la cooperación y la creatividad.

- **Inténtalo Carito:** <http://intentalocarito.com/>



Esta pareja de cantantes amateurs arrasó en Internet con su canción *Qué difícil es hablar el español* (que podemos encontrar en la sección Videos) donde con mucha gracia y un estilo muy especial ellos explican cantando algunas diferencias lexicales que existen entre las variedades geográficas del español. Podría ser muy apropiada para que alumnos adultos de español constaten estas diferencias y además pasen un buen rato. Tras semejante éxito estos hermanos han creado recientemente este blog con el nombre de su primera canción. En él podemos encontrar otras canciones más de su creación que no tienen desperdicio en cuanto a gracia e ingenio.

#### 4. **BIBLIOGRAFÍA**

- BETTI, S. (2012). La canción moderna en una clase de ELE. En: *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española* [en línea], An III, época II. [Consulta: 12-01-2014]. Disponible en:  
[http://www.cuadernoscervantes.com/art\\_50\\_cancionmoderna.html](http://www.cuadernoscervantes.com/art_50_cancionmoderna.html)
- CUESTA ESTÉVEZ, G.J. (2000). 19 canciones y 500 verbos (Aprendiendo español con Sabina). En: *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*. [En línea], pp. 793-801. Centro Virtual Cervantes. [Consulta: 25-11-2015]. Disponible en:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/11/11\\_0793.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0793.pdf)
- DÍAZ BRAVO, R. (2015). Las canciones en la enseñanza-aprendizaje de ELE en la era digital. En *Porta Linguarum* [en línea], N° 24, pp. 203-214. [Consulta 21-11-2015]. ISBN: 1697-7467. Disponible en:  
[http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero24/15Rocio.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero24/15Rocio.pdf)
- FERNÁNDEZ MARTÍN, P. (2013). El papel de las canciones en la enseñanza de idiomas a inmigrantes: una propuesta didáctica. En: *MarcoEle* [en línea], n° 17 (supl.). [Consulta 25-11-2015]. ISSN 1885-2211. Disponible en:  
[http://marcoele.com/descargas/17/fernandez-canciones\\_inmigrantes.pdf](http://marcoele.com/descargas/17/fernandez-canciones_inmigrantes.pdf)

## Diseños de aprendizaje y espacios de interacción en la enseñanza de ELE

**Dr. Hugo Hortiguera**  
Senior Lecturer. Griffith University (Brisbane, Australia)  
[H.Hortiguera@griffith.edu.au](mailto:H.Hortiguera@griffith.edu.au)



*Hugo Hortiguera es doctor en Estudios Hispánicos por la Universidad de New South Wales (Sídney, Australia). Desde 1993 trabaja como profesor de ELE en Griffith University (Brisbane, Australia). Sus publicaciones abarcan las áreas de enseñanza de ELE, cultura popular hispanoamericana, estudios culturales y medios de comunicación. Ha publicado en revistas especializadas de EEUU, Australia, Argentina, Cuba, España, México, Argentina e Israel. Es autor de La literatura cambalachesca en la novelística de Osvaldo Soriano (2007) y editor (junto con la Dra. Carolina Rocha) del volumen colectivo Argentinean Cultural Production*

*During the Neoliberal Years: 1989-2001 (2007).*

### Resumen (español)

Este artículo explora (1) cómo diseñar actividades de aprendizaje multimedia en formato *Powerpoint* para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) y (2) cómo crear oportunidades para la interacción basada en el binomio emoción-cognición. Analiza estrategias que nos permitan desarrollar un diseño eficaz, sin olvidar el componente emocional (Mora 2013: 174-175 e Ibarrola 2013). Se centra principalmente en el uso de ciertos principios neurocognitivos y procesos afectivos como punto de referencia fundamental para el desarrollo de materiales visuales.

### Abstract (English)

This article explores (1) how to design multimedia learning activities in *Powerpoint* for the teaching of Spanish as a second Language (SSL) and (2) how to create opportunities for interaction based on the key concepts emotion-cognition. It analyzes strategies that allow us to develop an effective design that includes emotional components (Mora 2013: 174-175 and Ibarrola 2013). It mainly focuses on the use of certain

neurocognitive principles and affective processes as fundamental reference point for the development of visual materials.

### **Palabras clave**

Tecnologías emergentes, enseñanza del español como segunda lengua, principios neurocognitivos, modelos didácticos, visualización.

### **Keywords**

Emerging technologies, teaching Spanish as a second language, neurocognitive principles, teaching models, visualization.

### **Artículo**

#### 1. Introducción

Pese a todo lo escrito respecto del uso de las tecnologías emergentes, los profesores poco debatimos acerca de cómo diseñar las actividades para entornos virtuales de aprendizaje complejos (Hamper 2010:131). ¿Se nos prepara en las cátedras de formación docente para estos nuevos desafíos? En muchos casos esto no parece ser así. Y la prueba está en los diseños poco atractivos, abigarrados y a veces confusos que se ven con frecuencia en las clases. ¿Cómo nuestras tareas con la tecnología pueden motivar a los estudiantes en su aprendizaje, “convirtiendo algo soso en algo interesante” (Mora 2013:172)? ¿De qué forma podemos crear y desarrollar actividades significativas que fomenten la interacción, la curiosidad por aprender y el diálogo para cimentar la adquisición del lenguaje? ¿Cómo podemos aprovechar, entonces, todas las posibilidades que nos brinda el medio pero sin olvidar sus retos? ¿De qué manera el contexto educativo en el que estamos inmersos –con sus falencias y virtudes- afecta este diseño? Como bien anota César Coll (2008: 111), la capacidad de transformación y mejora que podemos lograr a través de las TIC [tecnologías de la información y la comunicación] debe entenderse en función del contexto en el que estas tecnologías se utilizan. “Son, pues, los *contextos de uso*, y en el marco de estos contextos la finalidad que se persigue con la incorporación de las TIC, los que determinan su capacidad para transformar la enseñanza y mejorar el aprendizaje.”

En este artículo me propongo dar respuesta a algunos de estos interrogantes y analizar cómo diseñar este aprendizaje, cómo crear espacios de interacción (individuales con una

pantalla y grupales con los compañeros de clase) y estructurar el contenido sobre la base del binomio emoción-cognición. Se trata de desplegar prácticas que nos permitan desarrollar una estructura que, en las clases de ELE, facilite la interacción significativa entre los estudiantes, el contenido y el instructor mediante un diseño efectivo, sin olvidar tampoco el componente emocional (Mora 2013: 174-175 e Ibarrola 2013).

Mi propuesta aquí se enfocará en el uso de algunos principios neurocognitivos y procesos afectivos fundamentales como punto de referencia para el desarrollo de materiales audiovisuales. El presente artículo se organiza así en siete partes. En una primera parte, esbozaré entonces aquellos principios fundamentales que deben tomarse en cuenta a la hora de crear nuestros materiales. En una segunda parte, explicaré por qué la visualización –en consonancia con una aproximación cognitiva- cumple un papel esencial en el diseño de estos materiales. Se analizará luego cómo el color, la tipografía, la música y la animación son ingredientes esenciales que proponen estímulos claros para que el alumno “note” la unidad lingüística del *input* que antes había ignorado o pasado por alto. Finalmente, cerraré el artículo con una descripción de una experiencia pedagógica llevada a cabo en mis clases de español intermedio, en donde se pusieron en práctica todos estos componentes descritos previamente, seguida por una breve conclusión.

## 2. Proceso afectivo y principios neurocognitivos

Muchos países presentan un panorama con niveles contradictorios respecto de la mediación de la tecnología en su ámbito educativo. En efecto, en algunas de nuestras instituciones se inundan nuestras clases con pizarras digitales, ordenadores y tabletas, proyectores de vídeo y teléfonos inteligentes con acceso a Internet. Y tímida o abiertamente (dependiendo del contexto), vamos notando también cómo algunos alumnos recurren el teléfono inteligente para acceder a traductores o diccionarios en línea, o vienen ya no con el libro en papel sino con su versión electrónica en algunos de los dispositivos electrónicos más frecuentes.

Sin embargo, como bien observan Adell y Castañeda (2012:14), en muchos casos la reacción de los docentes frente a estos cambios ha sido paradójica. Solo para citar el caso de España como ejemplo, en las conclusiones del informe preliminar del proyecto

TICSE 2.0 (TICSE, 2011) se lee que “los materiales didácticos tradicionales (como son los libros de texto y las pizarras tradicionales) siguen siendo los recursos más empleados en las aulas Escuela 2.0 a pesar de la abundancia de la tecnología digital”.<sup>1</sup>

Por otra parte, otro elemento llamativo que se agrega a las conclusiones de este documento es que la mayoría del profesorado señala que las actividades más frecuentes que se desarrollan en el aula con TIC se podrían encuadrar dentro de un modelo didáctico que mantiene las prácticas de enseñanza más bien “clásicas” (TICSE, 2011, pág. 99, citado por Adell y Castañeda 2012:14.). A similares conclusiones había llegado Cuban en 2001, quien en su momento había demostrado lo que muchos ya sospechaban: los ordenadores habrían producido mucho menos impacto en los salones de clase de lo que se venía anticipando. ¿Pereza, desconfianza o indolencia de los profesores y maestros frente al cambio? ¿O simplemente ignoramos cómo lidiar con estas nuevas tecnologías y optamos por ir a lo seguro y conocido? Sin duda, las respuestas a estos interrogantes son complejas y tienen mucho que ver con el concepto que se tiene del lugar del profesor en el aula.

Como decía al comienzo, si bien es fácil dejarse tentar por la creencia de que las innovaciones tecnológicas cambiarán radicalmente nuestra manera de enseñar y aprender, es importante desconfiar de estas promesas de cambios revolucionarios. En efecto, en muchos casos, la estandarización informática y didáctica de los “objetos de aprendizaje” dentro de nuestras plataformas didácticas no deja de ser una “digitalización de contenidos”, esto es, una adaptación en formato digital de una unidad didáctica del libro de texto que siempre hemos usado.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Por TICSE 2.0 se conoce el proyecto “Las políticas de ‘un ordenador por niño’ en España. Visiones y prácticas del profesorado ante el programa Escuela 2.0. Un análisis comparado entre comunidades autónomas (EDU210-17037)”. Esta investigación fue desarrollada, aprobada y financiada en el marco de la convocatoria de 2010 del Plan Nacional I+D+i del Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España. Tuvo una duración de 3 años (2011-2013) y fue coordinada por el profesor Manuel Area Moreira (Universidad de La Laguna).

<sup>2</sup> Por “plataforma didáctica” se entiende aquí los llamados *Learning Management Systems* (abreviados como *LMS* en inglés) que se definen como herramientas informáticas de creación, gestión y evaluación de contenidos, tales como *BlackBoard*, *Moodle*, *WebCT* y otros.

Lo importante consiste en utilizar los recursos tecnológicos como una forma de mejorar nuestra metodología en el aula y potenciar el aprendizaje de funciones más complejas. Esto se puede lograr con la incorporación de mayores estímulos multisensoriales (sonido, color, movimiento) –algo de lo que Richard Mayer (Mayer & Lonn 2001 y Mayer 2011) ya nos había hablado muy bien en su momento-, con una mediación emocional que reduzca los mecanismos productores de la ansiedad y con repeticiones convergentes que nos permitan activar una atención selectiva en nuestros estudiantes.<sup>3</sup> Como bien agrega Mora (2013: 66), “[h]oy comenzamos a saber que el binomio emoción-cognición (procesos mentales) es un binomio indisoluble”.

¿Y qué mejor que lograr esta “mediación emocional” valiéndonos de una estructura narrativa que, como sugieren Kieran Egan (1997: 246) y John Geake (2009: 130), nos permita acceder de forma rápida y económica al tema en cuestión, al tiempo que se activan y despiertan la curiosidad y la atención del alumnado? No obstante, con “dar cuerpo” a un tema a través de un acercamiento narrativo no quiero significar que esto se haga estrictamente a través de una “historia de ficción”. En efecto, cuando hablo de enmarcar nuestras clases con una “puesta en escena” que tenga en cuenta el “enfoque narrativo” apunto a organizar nuestras clases

con un principio que ilumine al tiempo que provoque, un desarrollo que interese (introduciendo novedad, sorpresa, complejidad) y un final que resuma lo dicho y despierte el interés por la clase siguiente (creando cierto grado de expectación y futura recompensa) (Mora 2013:82.).

Sin duda, el estudio de los procesos afectivos en la enseñanza está emergiendo rápidamente como un nuevo terreno de investigación de la neurociencia (véanse los estudios de Simpson et al., 2000; Fox, 2002; Dolcos y Cabezas, 2002; Geake, 2009; o Ibarrola 2013, para citar unos pocos ejemplos). Muchos de los más recientes trabajos

---

<sup>3</sup> Por “repetición convergente” entendemos, siguiendo a Mora (2013: 119) la reiteración “de una serie de conceptos básicos o relevantes desde perspectivas y con ejemplos diferentes” a lo largo de una presentación didáctica.

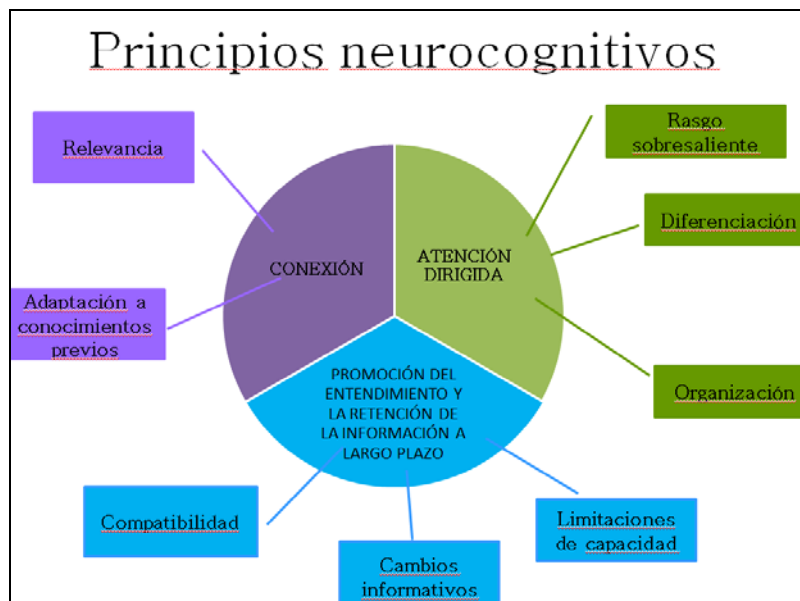


parecen seguir la línea esbozada por Kolb (1986) en los ochenta y su mención del aprendizaje experiencial. Estos, con su “aprendizaje comunicativo experiencial”, ponen el acento sobre el proceso afectivo y su influencia en la relación enseñanza-aprendizaje aplicado al enfoque comunicativo (Knutson, 2003; Fernández-Corabacho, 2014).<sup>4</sup> Como anotan De Jong et al (2009: 25), cada vez más se percibe que las emociones de los estudiantes afectan sus logros, participación y su actitud hacia los entornos de aprendizaje, lo cual también terminaría afectando cómo procesan e interpretan la información dada (para un debate interesante sobre este punto ver también De Andrés, 2002; Pekrun, Goetz, Titz, y Perry, 2002; Boekaerts, 2003; Knutson, 2003; Pekrun, 2005).

Tomando esta premisa como eje estructurador de nuestras clases, cuando llega la hora de diseñar nuestro material de enseñanza, entonces, es importante tener en cuenta algunos principios neurocognitivos que podemos clasificar bajo tres premisas principales: (1) conexión con la audiencia, (2) dirección de la atención y (3) promoción y entendimiento de la retención de la información a largo plazo. Veamos algunos detalles de ellas en las siguientes secciones.

---

<sup>4</sup> Tal como lo explica Knutson (2003: 57), el “aprendizaje comunicativo-experiencial” fue un término acuñado por Tremblay, Duplantie y Huot para definir y distinguir un enfoque basado tanto en el aprendizaje experiencial como en la teoría comunicativa, en la que el foco está en la interacción lingüística que se produce entre los alumnos mientras trabajan en un proyecto.



**Fig. 1: Principios neurocognitivos.**

### 2.1. La conexión con la audiencia

En relación con la conexión con la audiencia, el primer principio cognitivo que debemos tener en cuenta es el de relevancia. Este se refiere a que desde el momento en que nos planteamos la creación de una presentación tenemos que decidir cuál es el mensaje principal que queremos transmitir, la idea final que debe quedar en la mente de nuestro alumnado y por qué. Parafraseando las palabras de Egan (1997: 246), no es tanto “¿qué es lo que tengo que presentar?” sino “¿qué es lo más significativo acerca de este tema? ¿Por qué es importante dentro de este curso presentárselo a mi clase? ¿Cómo puedo justificarlo y hacerlo más atractivo para que el estudiantado sienta la curiosidad por conocerlo mejor, se concentre y lo recuerde?”.

Debemos abordar nuestras presentaciones de una manera más imaginativa y creativa, teniendo en cuenta siempre el perfil de la audiencia a la que nos dirigimos (su composición, su edad, sus gustos, intereses y experiencias previas), de manera tal de asegurarnos de provocar su atención de inmediato. Esta se puede lograr a través de impactos afectivos y sensoriales que impulsen su motivación y curiosidad por aprender (Oulton 2007:34).

Se sabe que, en términos prácticos, una información nos impactará más y podremos recordarla mejor si la contextualizamos a partir de nuestro conocimiento previo o si nos relacionamos con ella en términos emocionales. Como ejemplifica Ranpura (2013), es

mucho más fácil recordar que “el tallo hipofisario conecta el hipotálamo con la hipófisis” si somos expertos en neurobiología. Pero también resultaría un hecho fácil de recordar si alguna vez tuvimos a un familiar o amigo con un tumor en esa parte del cerebro y tuvimos que lidiar con esa información.

Una vez contestados esos interrogantes que mencionaba más arriba (y que además vamos a explicitar a los estudiantes como otra forma de despertar aún más su interés y comprensión), es importante fragmentar la información, de modo tal que no sea ni excesiva (para evitar abrumar) ni poca (para evitar ambigüedades que produzcan errores de interpretación). En este punto debemos tener en cuenta una “dosificación homeopática” de la información, que ayudará a entenderla y asimilarla mejor (Díaz y Hortiguera 2012). Esto nos obligará a manipular y descomponer nuestros temas con el fin de estructurarlos y organizarlos en unidades aún más pequeñas que nos permitan focalizar y analizar sus componentes individuales. En este sentido, los recursos desarrollados no solo deben ser variados y adaptarse a las limitaciones de tiempo que tenemos en clase, sino también deben poder amoldarse a la capacidad de concentración de nuestros estudiantes actuales (Crawford 2002: 85).

Y sobre todo, es esencial que se presente el tema de la manera más simple y directa posible. Esto significa evitar el uso de terminología compleja que pudiera enturbiar o distraer la comprensión o atención. Para el caso de la gramática en particular, como señala R. Ellis (2002: 169), es perfectamente viable desarrollar un entendimiento explícito gramatical sin caer en apelación excesiva al conocimiento metalingüístico, aunque este (y esto Ellis no lo olvida) podría facilitar el desarrollo del conocimiento explícito en algunas circunstancias y contextos (por ejemplo, si el curso está dirigido a estudiantes de lingüística o con conocimientos avanzados de gramática en su propia lengua materna).

El segundo principio cognitivo consiste en la adaptación de la información que queremos presentar y cómo vamos a relacionarla con los conocimientos previos del alumnado. Este principio está íntimamente relacionado al concepto pedagógico del constructivismo que conocemos como “aprendizaje significativo”. Según los aportes del teórico norteamericano David Ausubel (1963, 1968, 1978), este consiste en un tipo de

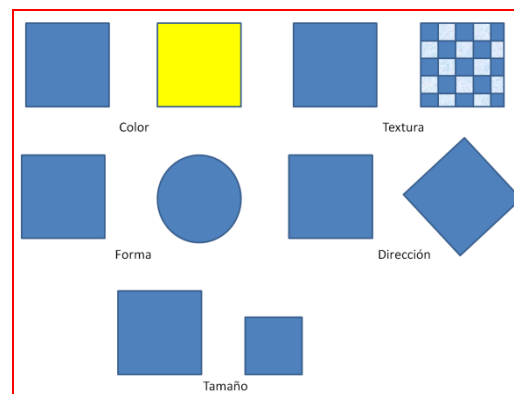
aprendizaje en el que se relaciona la información nueva con la que ya posee el sujeto, mediante un reajuste y reconstrucción de ambas informaciones en este proceso. Aprender, para Ausubel, implica siempre aportar algo nuevo a nuestra estructura cognitiva y conectarlo al conocimiento previo con el que ya contamos. Esta es la forma en que damos significado a las cosas y este fue el tema central de su obra.

## 2.2. Dirección de la atención

Otros principios que menciono más arriba tienen como objetivo dirigir la atención de nuestra audiencia hacia la información relevante y significativa. El principio de “rasgo sobresaliente” es aquel que pone énfasis en los rasgos más salientes de una estructura o un objeto (Fig.2). Respecto de la diferenciación, en tanto, lo importante es que las propiedades de la información sean lo suficientemente diferentes para que sean notables. Como ejemplo, obsérvense las diferencias de color, textura, forma, dirección y tamaño de los gráficos en Fig. 3.



**Fig. 2: Rasgo sobresaliente.**



**Fig. 3: Diferenciación.**

Con estos principios en mente, podemos idear y promover el uso de herramientas de diseño y animación para ilustrar dichas diferencias y rasgos, guiando así la atención de la audiencia para que la información o el concepto que se quiere transmitir se adquieran más fácilmente.

La organización de los datos también es relevante para mantener la curiosidad de los estudiantes. ¿Cómo debemos entonces construir nuestras presentaciones y materiales con contenidos atrayentes para que nuestro estudiante no haga ese clic mental tan temido y se vaya a otro lado después de nuestras primeras palabras? Es importante

entender cómo podemos ayudar a que nuestros estudiantes se concentren y puedan transferir esa información a su memoria a largo plazo y puedan recuperarla sin dificultad cuando sea necesario.

Como profesores ya sabemos (y la neurociencia nos lo ha confirmado) que saturar a nuestros estudiantes con varios temas seguidos en un corto período se encamina al fracaso. El cerebro no está preparado para un *input* continuo. Por lo tanto, se hace indispensable organizar nuestras presentaciones de forma tal que nuestros estudiantes tengan momentos de distensión. Como señala Jensen (2005: 44), lo esencial es que durante nuestras presentaciones fomentemos “un tiempo de procesamiento personal”, en el que, después de un nuevo aprendizaje, la información se asiente y fije. Así, se hace necesario programar actividades de tensión y distensión.

En este sentido vale la pena recordar que numerosos estudios indican que el principio y el final de una presentación capturan la atención de la audiencia, mientras que durante el desarrollo, esta atención decae en forma considerable (Jensen, 2005: 142). Una de las formas de mantenerla activa durante este período que propongo es reproducir un tipo de organización dinámica de la información, similar al que producen cadenas de noticias como la *CNN*.

La apelación a una variada colección de recursos atractivos crea, en el caso de la *CNN*, impresiones más vívidas e impide que el espectador se vea tentado de recurrir al zapeo. Por otra parte, nótese cómo este canal informativo reitera a lo largo del día una misma noticia varias veces, pero con enfoques varios, con una musicalización, diseño visual y voces que intentan acercamientos desde perspectivas varias, y agregan además algún ingrediente nuevo –por mínimo que sea- para sorprender a la audiencia y mantenerla seducida.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Nótese que en este punto debemos ser cuidadosos de no caer en redundancias que sobrecarguen el proceso de aprendizaje innecesariamente. Como observa Sweller (2002: 1506), si una forma de enseñanza es inteligible y adecuada y proporciona la misma información ya dada pero en una forma diferente se impone una carga cognitiva superflua. El sujeto tendrá que recurrir entonces a la memoria de corto plazo –también llamada “de trabajo”- para procesar el material adicional y posiblemente relacionarlo con la información inicial. Es muy posible que sea sólo después de haber procesado la información adicional

¿Por qué entonces no inspirarnos en estas técnicas? En esta “era de la fascinación” se hace necesario, entonces, ofrecer una secuencia de flujo continuo con gran impacto visual y de sonido, con imágenes (centrales y periféricas) en permanente movimiento, con explicaciones breves y reiteradas, con enfoques variados y desde distintos ángulos y evitar así que nuestro alumnado se disperse y “se termine yendo” con su cerebro a otro lado. Gracias a la neurociencia sabemos que, si el entorno está en continuo cambio, el cerebro reacciona y se pone en “función alerta”. Se evita así ese “zapeo mental” intimidatorio del que hablaba más arriba. Si el entorno permanece inalterable, el cerebro “se desconecta” y deja de prestar atención. Se podría afirmar entonces que aprendemos más cuanto la información nos llega a través de una variedad de sentidos y puntos de vista, siempre y cuando esos sentidos no entren en competencia entre ellos, provocando –como decía más arriba- un “efecto de redundancia”.

En los hechos, se ha demostrado que cualquier situación de aprendizaje en el que intervienen ilustraciones y narración oral a la vez es superior al aprendizaje que se podría dar a partir de esos mismos componentes acompañados con un texto impreso en pantalla que reproduzca pasajes de la narración oral. Según Mayer (2001: 195), presentar una lección con imágenes y una explicación con voz superpuesta (presentación multimedia, según su definición), con el añadido de esa explicación reproducida (en parte o en su totalidad) en forma escrita en pantalla, no mejora el aprendizaje (volveré sobre esto más adelante).<sup>6</sup> Esto es consistente con la idea de que el texto escrito en pantalla compite siempre con el sonido para atraer la atención. Al “distraerse” con el texto escrito que reitera lo ya dicho, el estudiante reduce las posibilidades de prestar atención a los aspectos más relevantes de la imagen y la voz. Volviendo al ejemplo de la *CNN*, se podría cuestionar que el zócalo a primera vista presenta información redundante. Sin embargo, debe entenderse en este contexto cómo

---

que el alumnado sea consciente de que la actividad era innecesaria, por redundante. En ese punto, como señala Sweller, el daño ya ha sido hecho.

<sup>6</sup> Por un lado, Mayer distingue un simple “mensaje de instrucción”, que define como una simple comunicación destinada a promover el aprendizaje. Por otro, habla de “mensaje de instrucción multimedia”, definido como toda comunicación que contiene palabras e imágenes, y tiene por objeto promover el aprendizaje (Mayer, 2011).

se ve este canal de noticias. La estación es consciente de las prácticas de muchos espectadores que bajan el volumen y dejan solo imágenes mudas en sus pantallas mientras realizan otras actividades.

No obstante, no debemos entender que la repetición debe ser desterrada de nuestros métodos de enseñanza de plano, ya que se ha demostrado que ella fortalece ciertas conexiones en el cerebro (Jensen 2005:38). En efecto, las sinapsis (la unión intercelular especializada entre neuronas) no son estáticas, sino que se adaptan constantemente en respuesta a la actividad que desarrollamos, creando así un conjunto siempre cambiante de recuerdos sobre lo aprendido. En consecuencia, debemos resituirla en nuestras clases y aproximarnos a ella sin miedos y desde una perspectiva innovadora. Sabemos que cuanto más usamos una idea correctamente, activamos una destreza o completamos un mismo proceso, más precisos y hábiles nos volvemos en esa área. Sin embargo, no olvidamos que la repetición mecánica termina siendo aburrida para el alumno. De allí que debemos encontrar la forma de incluir “repeticiones interesantes e innovadoras”: comenzar con una preexposición que incluya menciones o usos casuales de una estructura que –lo sabemos- será introducida más adelante, seguida luego por una introducción más formal, para continuar con una revisión y reciclado más tarde.

### 2.3. Entendimiento y retención de la información

Finalmente, con los principios que apuntan a promover el entendimiento y la retención de la información, debemos considerar la limitación de las capacidades de entendimiento y retención de la audiencia. Este principio está íntimamente relacionado con la teoría de la “carga cognitiva” (Chandler y Sweller 1991). Esta sugiere que el aprendizaje ocurre mejor cuando se equilibra con la arquitectura cognitiva humana, esto es, cuando la cantidad de información ofrecida a los estudiantes es consistente con la capacidad de la comprensión humana.

En otras palabras, la carga o capacidad de la memoria de trabajo (o de corto plazo) tiene un tope máximo en la cantidad de información que puede procesar al mismo tiempo. De acuerdo con George Miller –cuando escribía sus trabajos en 1956- , se pensaba que esta capacidad de procesamiento oscilaba entre 5 y 7 elementos por vez. Hoy en día, Jensen (2005:132) afirma que ahora sabemos con mayor precisión que los estudiantes menores

de 12 años pueden procesar un elemento a la vez, mientras que los mayores pueden hacerlo con dos o tres cosas en forma simultánea.<sup>7</sup> En consecuencia, si esa carga se excede, el aprendizaje no se produce. De esto se desprende a su vez que se deberá prestar mucha atención a los efectos que el diseño de los materiales de aprendizaje tiene en los procesos cognitivos. Este principio, por tanto, refuerza la idea de que “menos es más” y que una cuidadosa dosificación y un metódico análisis de cómo presentar la información dada pueden tener un impacto positivo en la comprensión y retención de la información a largo plazo. De ahí que proponga, como veremos en los ejemplos que se dan más adelante, diseños austeros que eviten la redundancia.

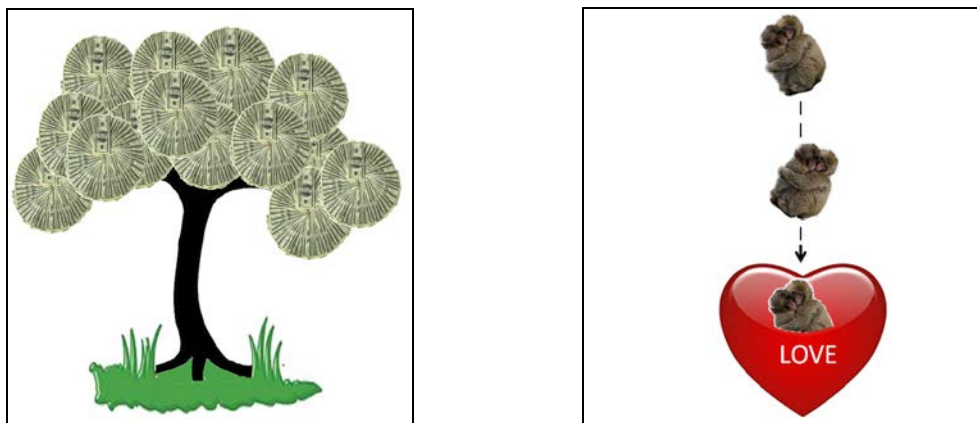
El segundo principio dentro de esta categoría se refiere a los cambios informativos, es decir, cada cambio, ya sea de animación, movimiento o de propiedad en la información que se presenta (esto es, alteraciones de color o tamaño), *siempre debe conllevar un significado específico y relevante*. He aquí uno de los principios cuya transgresión (en el uso de las presentaciones en *PowerPoint*, por ejemplo) ha provocado por mucho tiempo la irritación en la audiencia y la mala reputación de las presentaciones llenas de animaciones, movimientos y cambios superfluos o irrelevantes que interfieren en su eficacia. De allí que, como veremos en la sección ilustrativa, se propongan diseños cuyos cambios visuales o sus animaciones no pierdan de vista el significado último que buscamos.

El tercer y último principio se refiere a la compatibilidad del significado de la información con el tipo de imagen o texto que se muestra. Véase como ejemplo la figura 4, que representa visualmente dos expresiones inglesas cuyo significado es sumamente obvio para un hablante de ese idioma: “*Money grows on trees*” o “*They fell in love*”. Ambas imágenes no solo apelan a la alfabetización visual de nuestros estudiantes, sino también a su conocimiento de las metáforas de su lengua:

---

<sup>7</sup> En esta misma línea, el profesor Gordon Parker, de la Universidad de Nueva Gales del Sur, ha realizado un nuevo análisis de los datos de la investigación de Miller. En su estudio ha llegado a la conclusión de que únicamente podemos retener cuatro bloques de información en la memoria a corto plazo, con un desvío de más o menos 1. De esta forma, nuestra capacidad de procesamiento oscilaría entre 3 y 5 unidades. Para mayores detalles, véase Parker, 2012.





**Fig. 4: “Money grows on trees” y “They fell in love.”**

Un hablante nativo entenderá perfectamente esta representación visual porque forma parte de su “repertorio mental”. A un hablante no nativo que está aprendiendo a “pensar en inglés”, en cambio, la imagen le ayudará a interpretar y dar significado concreto a una unidad lingüística que puede diferir en forma considerable del repertorio mental de su propia lengua y cultura. Gracias a este proceso, que va de lo concreto a lo abstracto y que apela a actividades de observación -y por qué no, contraste con su propio idioma-, estas representaciones pueden facilitar la reconceptualización, el entendimiento y la asociación con la expresión en cuestión y el anclaje en la memoria a largo plazo (Stokes, 2001: 13).

En síntesis, todos estos principios convergen en los tres objetivos principales de una presentación, como decía más arriba. En primer lugar, se trata de conectarse con el estudiantado y de despertar su curiosidad e interés. En segundo lugar, se apunta a dirigir su atención hacia la información relevante y significativa. Y por último, se busca promover el entendimiento y la retención de la información a largo plazo, ayudando al estudiante a internalizar y a hacer suya la nueva “imagen mental” que queremos enseñarle.

Junto con Sweller (2002: 1507), no puedo olvidar que, para alcanzar niveles relativamente altos de conocimientos y dominio de una lengua (como es el caso que nos compete aquí), el aprendizaje tendrá que incluir además un cierto grado de automatización de los esquemas introducidos previamente. Y aquí creo que la práctica a través de la visualización también puede colaborar de manera sobresaliente en la

comprensión e internalización de los conceptos lingüísticos que queremos que el estudiante adquiera.

### 3. ¿Por qué la visualización y cómo usarla?

“[P]ensar es imposible, sin una pintura o reproducción mental”, nos decía ya Aristóteles en el siglo IV a. de C (1980:45). Somos animales ópticos: el cerebro recuerda mucho más todo aquello que pueda ser transformado en imágenes. Y en efecto, más del ochenta por ciento de las sensaciones las procesamos por la vista. “[N]uestra construcción del mundo es eminentemente visual”, nos recuerdan, ya en nuestra era, Fuentes Martín y Tejada Romero, (2013:7).

Este no es un detalle menor y tiene consecuencias fundamentales para nuestras clases. La apelación a la competencia visual de nuestros estudiantes nos permitiría fomentar una visión de la gramática como parte de la cognición humana y como forma que tiene una comunidad lingüística particular de ver y entender el mundo, de ver y entender su espacio. Esto significa hacer tomar conciencia de la lógica que subyace detrás de una determinada estructura o expresión. Como bien señala López García (2005: p.21), “la enseñanza de segundas lenguas ganaría mucho con un método que tuviese presente la correlación del mundo verbal con el mundo visual”. Con esto apuntaríamos no solo a que el estudiantado registre la distancia que existe entre su propia gramática mental y el nuevo *input* sino que descubra la manera en que se debe procesar este último (R. Ellis 2002, 171).

Así, lo visual se convierte en una representación analógica que proporciona “pistas” contextuales de un ítem particular. Gracias a este tipo de representación las estructuras se vuelven más concretas y evidentes, porque la visualización nos ayuda a descifrar las condiciones cognitivas con que percibimos el mundo en español. “La imagen es previa al habla y, por lo tanto, más universal, más compartible y más inteligible”, nos dicen Llopis García et al (2012:66).

Junto con Langacker (2008:69), no olvido que el significado lingüístico no reside en la naturaleza objetiva de la situación concreta que se describe, sino que depende en particular de cómo se aprehende esa situación, cómo el hablante la conceptualiza o

construye en su marco mental. El significado, en suma, reside en la conceptualización – o interpretación- antes que en la correspondencia con “el mundo real” (Taylor 2008, 51). De esto se colige que las imágenes pueden cumplir un papel significativo en la comprensión de cómo un hablante “manipula” los elementos de una situación dada y describe una escena espacial concreta o desarrolla una construcción metafórica en términos espaciales de una situación que no es necesariamente espacial (Fig. 5).



**Fig. 5: “Morir es partir” y “Somos incapaces de llegar a un acuerdo”.**

Paivio (1986: 177) ya había señalado en su momento que las representaciones mentales y perceptivas contienen una información estructural similar y que pueden ser utilizadas y manipuladas de igual forma. Por lo tanto, lo que no se debe perder de vista respecto de la utilización de las imágenes en nuestras clases es que no deberían usarse como puro elemento decorativo, sino que proporcionan una rica fuente de recursos para la explotación pedagógica, por cuanto ellas “no solo puede[n] ser una buena ilustración de una regla, puede[n] ser, de hecho, la regla misma con la que el estudiante queda equipado para tomar ulteriores decisiones gramaticales” (Llopis García et al., 2012:65). De esta forma, los estudiantes tienen la oportunidad de “ver” una representación pictórica de una regla y “construirse” la representación mental y entender la lógica que existe detrás de una determinada expresión en una lengua particular. No obstante, es importante recordar aquí que el uso de elementos visuales o de animación con el único fin de dirigir al alumnado a aspectos interesantes o entretenidos de una presentación, en lugar de orientarlo hacia un análisis profundo del significado subyacente, puede interferir con la intención de la lección (Sherry, 1996).

No ignoro, como observa Medina (2008: 234), que nuestras presentaciones orales que incluyen texto sin imágenes no solo son menos eficientes que las imágenes puras para

retener ciertos tipos de información, sino que son la forma menos eficiente. Siempre siguiendo a Medina, se ha probado que después de 72 horas de haber presentado información de forma oral, únicamente logramos recordar alrededor del 10 por ciento. Esa cifra sube de forma llamativa al 65 por ciento si se agrega una imagen. De igual forma se manifiesta Santana (2009:2), quien, citando a Antich de León, Gandarías, y López, afirma que percibir las cualidades de un objeto al verlo directamente requiere siete veces menos tiempo que si intentáramos explicarlas de manera oral (“efecto de la superioridad del dibujo”). Tener en cuenta esto en el desarrollo y diseño de nuestras clases de lengua es, entonces, de vital importancia, por cuanto con las imágenes podemos representar nociones gramaticales de una manera mucho más clara y

operar con un grado de abstracción más cercano a aquel con el que dichas concepciones se construyen y, convenientemente adaptadas a un entorno de enseñanza, su uso plantea muchos beneficios potenciales. Algunos de estos beneficios son los mismos que comparten otros tipos de imágenes: accesibilidad a la información a través de diferentes canales, inmediatez, facilidad de retención y asociación, etc. Específicamente, la utilización de la imagen como herramienta para la descripción y presentación de fenómenos gramaticales permite transmitir un contenido sin recurrir al lenguaje verbal; sin utilizar ni la lengua materna, ni la lengua meta: los conceptos se traducen directamente al lenguaje visual. Esto no significa, por supuesto, que estas imágenes funcionen de forma autónoma; por el contrario, se prevé que la efectividad de éstas dependa de explicaciones verbales. La gran diferencia es que, en esta ocasión, la asimetría entre imagen y texto se equilibra, cuando no se invierte (Romo Simón 2014: 13).

Como agrega Stokes (2001: 14), los estudiantes necesitan aprender en forma visual y los profesores tenemos que aprender a trabajar con las imágenes mucho mejor de lo que lo hemos venido haciendo hasta ahora. Los estudios en este terreno sugieren que el tratamiento visual en las lecciones mejora el aprendizaje, aunque con diferentes grados de éxito, dependiendo del tema en cuestión, el conocimiento previo del estudiante y hasta de su género (Chanlin 1999). En consecuencia, como docentes, debemos desarrollar nuestras habilidades profesionales en lo que concierne al uso y tratamiento

del lenguaje de las imágenes y de la alfabetización visual, como una parte más de nuestras competencias didácticas y de dominio y transferencia de conocimientos. Debemos aprender, entonces, a usar las imágenes de forma más eficiente para captar la atención de nuestros estudiantes, a resaltar elementos significativos a través del color, del tamaño y del movimiento (mediante, por ejemplo, la animación). Y este es un punto fundamental para tener en cuenta en la era de los ordenadores: como profesores, debemos aprender a ilustrar nuestras explicaciones con imágenes estáticas, pero también con animaciones que hagan más claras nuestra aproximación a la lengua, a su lógica interna.

Durante años, Mayer y otros (Mayer, R. E., Heiser, J., & Lonn, S., 2001; Clark & Mayer 2008; y Mayer 2011) han explorado las formas en que los elementos visuales promueven mejor el aprendizaje. En sus estudios han concluido en que saber integrar en forma adecuada las representaciones verbales y pictóricas en nuestro material de instrucción en línea es un paso importante en la promoción de un aprendizaje profundo.

De esta forma, se ha observado que los estudiantes aprenden más cuando nuestras explicaciones recurren al uso de palabras e imágenes al mismo tiempo, en lugar de hacerlo solo con palabras. También se ha destacado que las palabras (orales o escritas) deben presentarse cercanas a las imágenes, pero evitando siempre el efecto redundante de leer en el audio la explicación escrita que aparece en pantalla. Otro hecho que debemos tener en cuenta es la eliminación de todo audio o gráfico que pudiera resultar superfluo, decorativo o irrelevante para nuestro objetivo central, al tiempo que se considera que deberíamos recurrir a un tono o estilo conversacional y evitar los formalismos extremos. Por otra parte, se ha notado que la aparición de la imagen de un instructor en pantalla (con una videograbación del profesor o su avatar) o simplemente su propia voz tienen un efecto relevante en la comprensión profunda.

Sin perder de vista estos principios que se pueden extender a material en línea o no (y que se han aplicado en los ejemplos que veremos más adelante), veamos ahora qué otros elementos claves debemos considerar para construir una experiencia visual atractiva en nuestras presentaciones. Por cierto, no olvidamos que las imágenes y el diseño utilizado deben ser capaces de impactar en el proceso de memorización y hacer significativa,

como decíamos más arriba, la lógica subyacente de una determinada expresión. En lo que queda de este artículo me concentraré en imágenes (1) figurativas, (2) estáticas o dinámicas (esto es, con algún tipo de animación), (3) con algún grado de interactividad (por ejemplo, una serie de dibujos que el alumno puede iniciar o detener a su voluntad o hacer avanzar a su propio ritmo y que lo desafían a responder con alguna conducta, si de un módulo en línea se trata) y (4) proyectadas en una pantalla.<sup>8</sup>

#### 4. Color, tipografía, música y animación

Decía más arriba que nuestro sistema cognitivo tiene una capacidad de procesamiento real limitada (Clark & Mayer 2008: 38). Por lo tanto, el primer paso consiste en desarrollar métodos de instrucción con estímulos claros que nos ayuden a dirigir la mirada del alumno para “hacerle notar” la presencia de una unidad lingüística del *input* que antes había ignorado o pasado por alto. Esto puede adoptar diversas formas. En el lenguaje oral, podemos repetir y enfatizar la expresión en diferentes contextos, elevando el tono de nuestra voz, haciendo pausas o jugando con los silencios. Visualmente, en tanto, si estamos desarrollando un módulo para trabajar en línea, podemos destacar el ítem en cuestión a partir del lugar que ocupa en la página y con una selección cuidadosa de los colores, la tipografía elegida y los espacios vacíos o en blanco.

En efecto, la ubicación en la página y la combinación y contraste de colores son tan importantes como el tamaño o el tipo de letra que elijamos. Respecto del primer elemento, se han hecho estudios sobre el trayecto que siguen los ojos en una página en formato electrónico (véase, por ejemplo, el estudio de Nielsen y Loranger, 2009). Sin

---

<sup>8</sup> Clark & Mayer (2011: 69) se preguntan si es mejor recurrir a animaciones o a ilustraciones estáticas en nuestras explicaciones. No hay pruebas suficientes para demostrar todavía que las animaciones sean más efectivas que una serie de fotogramas estáticos que representen el mismo material (Betrancourt, 2005; Hegarty, Kriz, y Cate, 2003; Mayer, Hegarty, Mayer, y Campbell, 2005; Tversky, Morrison, y Betrancourt, 2002). En consecuencia, sugieren usar ilustraciones estáticas a menos que exista una justificación didáctica convincente para recurrir a la animación. Sin embargo, pese a estos resultados, ambos autores coinciden en que puede haber circunstancias en que sea útil presentar cierto contenido con animaciones, por cuanto estas permitirían focalizar la atención de los estudiantes en las partes más relevantes y entender *relaciones o procesos no visibles de otra forma* (70-72).

embargo, la realidad es que estos análisis se refieren solo a los contenidos dominados por grandes bloques de texto sin demasiada jerarquía. Tan pronto como comenzamos a agregar elementos con diferente peso visual, los ojos de nuestros estudiantes seguirán el recorrido que nosotros hayamos establecido de antemano (Bradley, 2011).

Estas imágenes se comportarán como “mojones” del texto y controlarán siempre la trayectoria de lectura. De esta forma, lo fundamental de nuestro diseño visual para el trabajo en línea pasa por decidir qué información queremos destacar, qué puntos focales vamos a establecer y cómo vamos a relacionarlos en la página para dirigir la mirada de nuestros estudiantes hacia aquello que queremos que observen con atención. Parte de esta focalización y diferenciación de rasgos se puede lograr a través del uso de mayúsculas y minúsculas, negritas, cursiva, espacios en blanco y, por supuesto, mediante colores de gran contraste.

La regla de oro con el color es hacer que esos rasgos característicos realcen las letras, palabras o estructuras aún más y sean realmente distintivas. No solo ponemos “balizas” en nuestra página que señalan el camino hacia el faro, sino que a este lo hacemos destellar. En consecuencia, el contraste entre colores debe resultar muy obvio. Si las tonalidades se acercan demasiado, el rasgo distintivo que queremos enfatizar podría perderse. De esta manera, desaprovecharíamos la oportunidad de concienciar al estudiante acerca de la imagen mental que representa una estructura dada, y se perdería la focalización de su atención y la posibilidad de que la absorba y transfiera a su memoria de largo plazo (R. Ellis 2002:168).

Otro hecho relacionado con esto y que debemos tener en cuenta es el contexto y el lugar en donde vamos a proyectar nuestra presentación. Deberá considerarse si estará dirigida a todo un grupo en un aula grande y bien iluminada o para hacerlo en la pantalla pequeña de un ordenador y para un trabajo individual. Un elemento clave que hay que reflexionar es que en algunas circunstancias los equipos de proyección o el programa utilizado pueden alterar en forma ligera los colores, los contrastes y la tipografía que hemos elegidos en un principio. Por lo general, el mejor contraste para un aula poco iluminada es un texto claro sobre un fondo oscuro. Por el contrario, se recomienda un

fondo claro con texto oscuro si vamos a hacer una presentación en un ambiente con buena iluminación (Kosslyn 2007).

Se considera que los colores de fondo en la gama de los azules son más efectivos. Púrpura, blanco y algunas variantes del verde o gris también son aceptables como colores de fondo. Por cierto, algunos colores no deberían usarse juntos, por cuanto algunas personas pueden tener problemas para distinguir ciertas combinaciones particulares (por sufrir variantes del daltonismo: protanomalia -la carencia de sensibilidad al color rojo- o la deuteranomalia -carencia de sensibilidad al color verde-). De esta forma, debemos evitar el rojo y el verde juntos. Otras combinaciones que producen un visionado poco claro son el anaranjado y el azul. En tanto, el rojo y el azul yuxtapuestos no tienen suficiente contraste. Por último, en lugar de utilizar un color sólido y uniforme podemos apelar a un fondo con una textura más agradable y neutra.<sup>9</sup>

Pero cualquiera que sea la elección que hagamos, cuando se trata de visualizar información, lo fundamental en todo el diseño, como observa Garr Reynolds (2008: 122), es garantizar la máxima proporción de información relevante, minimizando al máximo todo aquello que pudiera resultar irrelevante o distractor y contribuyera a la degradación del mensaje. Esta podría darse debido a una selección inapropiada de gráficos, iconos, líneas, dibujos, símbolos y logotipos que solo tienen un papel decorativo en lo que queremos decir. En otras palabras, si existen elementos que pueden removerse sin comprometer el mensaje visual, entonces deben minimizarse o eliminarse por completo. La claridad debe ser nuestra guía.

En lo que respecta a la tipografía, Berk (2011:30) recomienda utilizar aquellas letras que forman parte de la familia de Sans Serif, por tener un diseño moderno, claro y “más limpio”. Entre estas se encuentran Arial, Century, Century Gothic, Franklin Gothic, Tahoma y Verdana, o Gill Sans MT, entre otras. También propone que dejemos la tipografía que se asemeja a la escritura manuscrita para efectos especiales o alguna

---

<sup>9</sup> Una “rueda de colores” (como por ejemplo la herramienta de *Adobe Color CC*: <https://color.adobe.com/create/color-wheel/>) podría ser una herramienta útil para asegurarnos de que estos contrastes sean visibles y no se produzcan conflictos con los estudiantes que presentan estas alteraciones.



transición particular. Asimismo, en lo que se refiere al tamaño se sugieren *como mínimo* 20 puntos para el texto y 32 para los títulos.

Finalmente, en lo que concierne a la música o efectos de sonido, Berk (2011:28 y 2012: 5) recomienda que seamos medidos y sistemáticos en su uso. Podemos apelar a la música o efectos de sonido para enfatizar nuestra introducción o destacar un título, texto o imagen particular de manera de crear conexiones emocionales que permitan transferir el contenido que estamos intentando transmitir a la memoria de largo plazo. Pese a esto, en todo momento debemos evitar sonidos irrelevantes, a menos que busquemos conscientemente algo concreto (humor, llamada de atención, etc.).

Algo similar ocurre con las animaciones. Su inclusión de manera sistemática debe tener en cuenta un objetivo primordial: integrar a través del movimiento formas diferentes de representar aspectos gramaticales del lenguaje. Este uso, cuidadosamente meditado, afectará en forma positiva casi todos los aspectos de nuestra enseñanza, por cuanto ayudará a que los estudiantes recuerden esas representaciones y las asocien a esos rasgos lingüísticos particulares.

Como mencionaba más arriba, existen opiniones encontradas respecto del uso de animaciones en las presentaciones (véanse Betrancourt y Rebetz, 2007 y Ayres, Marcus, Chan y Qian, 2009). En algunos casos, debido a la velocidad y la complejidad visual de la animación, su visualización puede confundir y abrumar a los estudiantes. De esta forma, si la velocidad de las imágenes es excesiva, el estudiantado puede encontrarse con problemas a la hora de procesar en forma correcta la información y transferirla a su memoria a largo plazo (véanse Slater y Dwyer, 1996; Lowe, 1999 y 2004; Weir y Heeps, 2003; Ayres, Marcus, Chan y Qian, 2009; van Oostendorp, Beijersbergen y Solaimani, 2008).

Por lo tanto, Mohamad Ali (2013: 236) concluye en que para evitar un posible fracaso de la animación como complemento didáctico debemos ser cuidadosos respecto del tiempo que asignamos a los alumnos para focalizar su atención en la información presentada (Torres y Dwyer, 1991). El fracaso estará asegurado si no tenemos en cuenta

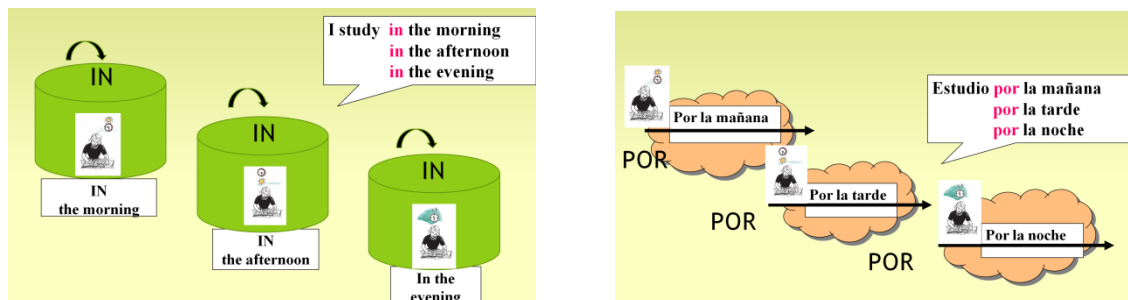
un tiempo apropiado para que los estudiantes puedan procesar, comprender y asimilar los esquemas mentales que se proponen (Garhart y Hannafin, 1986).

##### 5. Una experiencia ilustrativa

Una breve descripción de cómo mi clase de español intermedio fue evolucionando en estos últimos años sobre la base de estas premisas y principios podrá ilustrar varios de los puntos explicados más arriba.

El proceso seguido fue paulatino. Se fueron introduciendo innovaciones de forma gradual, por cuanto se trataba de encontrar una combinación adecuada de instrucción en línea –con una aproximación asincrónica- e instrucción presencial. Se buscaba con ello, por un lado, evitar que mis (des)conocimientos tecnológicos me desanimaran y frustraran y, por otro, no provocar resistencias innecesarias entre mis alumnos ante el cambio.

Primero, se identificaron unos pocos temas que en el nivel intermedio resultaban conflictivos (pretérito imperfecto vs pretérito perfecto simple, uso de preposiciones por/para, introducción al subjuntivo, etc.). Con el siguiente paso, se planteó cómo explicar mejor aquellos conceptos que a los estudiantes les resultaban confusos y para los que el material con el que trabajábamos -dentro de un método comunicativo- no daba una respuesta adecuada. Así fue que se recurrió a la gramática cognitiva, tomando como punto de partida una aproximación visual que ayudara a concienciar acerca de la imagen mental de una estructura determinada y a focalizar la atención en ella. De este modo, como advierte R. Ellis (2002: 168), se desarrolló una serie de actividades que apuntaban no tanto a involucrar al estudiantado para que produjera una estructura correctamente, sino a acercarlo a un conocimiento explícito de la gramática (a veces, contrastiva) y a comprender determinados ítems lingüísticos mediante un esfuerzo intelectual preciso (ver fig. 6).



**Fig.6:** Nótese el contraste gráfico para explicar el uso de IN en inglés (ejemplificado con el “esquema de contenedor”, según Langacker, 1987) y POR en español (ejemplificado como “espacio temporal que se atraviesa”).

Siguiendo las recomendaciones de Langacker (2008: 83), se diseñó una aproximación pedagógica que, partiendo de una forma prototípica del ítem lingüístico en cuestión que se quería tratar, nos permitiera expandirnos hacia otros usos más complejos en forma gradual y radial, como a su vez también lo ha recomendado Greenbaum en su momento (1987). “Full mastery of the construction, with native-like knowledge of the conventional range of usage, will come about only gradually through long-term practice with the language” (Langacker 2008: 83-84).

Teniendo en cuenta estos parámetros, se partió de los recursos técnicos que proporcionaba *PowerPoint* (PPT), por su familiaridad, simpleza y economía (al fin de cuentas, el programa se encuentra en todos los ordenadores). No ignoro que PPT no es una herramienta TIC innovadora ni de tecnología emergente. Sin embargo, partiendo de todas las premisas y consejos sobre diseño descritos más arriba (el uso del espacio en la página, el color, la tipografía y la animación), se desarrollaron nuevas explicaciones basadas en un componente visual muy fuerte. Se llevó el uso de PPT hasta el límite, ya que se trascendía la mera presentación, con el fin de crear módulos de enseñanza particulares. Se armaron así todas las clases alrededor de ese *software* básico. En estos archivos de PPT se incrustaban los vídeos, las actividades de comprensión, los dibujos y fotos con las que se quería trabajar en clase. *PowerPoint* se transformó en la plataforma de clase, en donde se incluían también notas para los colegas sobre cómo explotar un determinado dibujo.

El otro paso fue especializarse en el “arte de la animación” en PPT, para poder ejemplificar con ella movimientos y acciones que explicaran –desde una perspectiva cognitiva- conceptos más abstractos. Así, si se debía enseñar la preposición “por” para indicar “movimiento a través de un lugar o del espacio”, se desarrolló una serie de ejemplos con los que, mediante metáforas visuales, se mostraban distintos tipos de desplazamientos (ver fig. 6). Si del pretérito imperfecto se trataba, el juego con las imágenes (tomadas del libro de texto usado en clase -en este caso *Dos mundos. Comunicación y comunidad*, de Terrel, Andrade et al-) y la animación enfatizaba el sentido de “rutina” que conlleva uno de sus usos (fig. 7).



**Fig. 7: El imperfecto para describir acciones habituales y estados. Las imágenes enfatizan un sentido de repetición o reiteración.**

Sin embargo, pronto se notó que, según el ordenador que usaba para poder presentar esas imágenes, el formato se alteraba. Se hacía necesario encontrar algo que mantuviera todo el trabajo hecho, sin modificarlo. Se buscaron otras opciones. Así fue que se llegó a una aplicación que me permitió transformar los archivos de PPT en archivos Flash primero y, cuando esta tecnología quedó superada, en HTML. Me refiero a *iSpring*.<sup>10</sup>

Así, la pizarra de clase quedó relegada a un segundo plano. Todo pasaba por el ordenador de clase, mediante el cual se proyectaba en pantalla “la gramática viva” en

<sup>10</sup> *iSpring* es un conjunto de herramientas que permite la conversión de documentos de PPT en formato Flash y HTML, con audio y narraciones en vídeo. El software tiene una versión gratuita que genera además contenido compatible con SCORM (*Sharable Content Object Reference Model*, esto es, materiales de presentación de contenidos interactivos) y tiene las opciones para editar módulos especialmente para plataformas de aprendizaje en línea o LMS (*Learning Management System*). El software permite además guardar una presentación de *PowerPoint* como archivos SWF, EXE, HTML y ZIP, manteniendo todo el diseño original.

movimiento. Todo el curso estaba archivado en un *USB* y cuando el estudiantado preguntaba en clase sobre algún ítem gramatical concreto se sacaba al ruedo la explicación previamente armada con animaciones, juegos y actividades extras en HTML.

La recurrencia cada vez menor a la pizarra de clase y a las fotocopias y cada vez más a la pantalla confirmaba el consejo de Meunier (2008: 106). En efecto, la gramática pedagógica con base cognitiva ya no era una “gramática en papel”, mucho más estática, sino en línea y mucho más dinámica, con animaciones e hipervínculos que conectaban la información de manera mucho más fluida. Este recurso, además de permitirme usar las presentaciones en clase sin problemas de formato, me permitió subir cada una de estas explicaciones a nuestra plataforma de *Blackboard* (la plataforma de *LMS* de mi universidad), para que los estudiantes pudieran consultarlas fuera de clase. En ellas se había agregado mi voz con breves explicaciones para los distintos usos y una práctica interactiva con un fuerte componente visual. Asimismo, esto dejaba abierta la posibilidad para que los estudiantes más curiosos o avanzados que querían explorar análisis o explicaciones más refinadas pudieran acceder a ellas a través de nuestra plataforma y expandir sus conocimientos. Se siguió así una estructura “mixta” o “lineal con jerarquía”: las páginas y subpáginas se organizaron de forma jerárquica, pero aquellos estudiantes interesados también podían navegar de forma lineal por las páginas de un mismo nivel y acceder así a más detalles si lo deseaban.<sup>11</sup>

Una vez que se contó con material suficiente como para poder conectar todo eso, se incluyó todo en una unidad mayor. Las unidades de trabajo tomaron un nuevo impulso y se desarrolló una serie de módulos que podían ser útiles para un trabajo autónomo, siguiendo las tendencias más actuales que sobre *flipped classroom* se han venido enfatizando en los últimos años.<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> En una estructura “mixta” o “lineal con jerarquía” todas las páginas están jerarquizadas en niveles. Sin embargo, dentro de cada nivel, se organizan de tal forma que se pueden recorrer todas las páginas de un mismo nivel sin salirse de él.

<sup>12</sup> *Flipped classroom* o “aula invertida”, “al revés” o “dada vuelta” describe una estrategia de enseñanza que se estructura en forma inversa a la seguida en la enseñanza tradicional, en donde el estudiante recibe la nueva información en clase y fuera de ella debe hacer sus tareas de práctica. En el “aula al revés”, en

## 6. Dos momentos de interacción

El siguiente paso fue determinar qué poner “fuera de clase”. No podía explicar en el vacío ciertas estructuras gramaticales antes de verlas en la clase. No se trataba de eso y no me parecía que eso se ajustaba a una aplicación concreta de una clase invertida. Después de meditar sobre el concepto, consideré que se podía dividir la clase en dos momentos muy definidos en donde la interacción adoptaba dos formas particulares: (1) en la casa, con actividades individuales y en un entorno virtual y (2) en la clase, con actividades grupales y en un entorno presencial.

En un primer lugar, se apuntó hacia un trabajo individual e interactivo en línea, que le daba al estudiante tiempo para realizar ese esfuerzo intelectual del que hablaba R. Ellis y que le permitía entender las nuevas estructuras que se iban a usar en clase (ese “tiempo de procesamiento personal” del que hablaba más arriba). Inmersos como estamos en la locura de que “todo debe ser rápido para que no se aburran”, estamos olvidando darles a los estudiantes un período necesario para que puedan entender en primer lugar el sentido de un cierto ítem lingüístico, y su función y uso. Encerrados en la vorágine del “rápido que no se aburran”, olvidamos darles ese espacio para acceder a la comprensión de ese material y para “tomar conciencia” de él (algo que, en mi experiencia, se hacía recurriendo a una aproximación cognitiva). Pero este proceso debe respetar el ritmo del alumno, de forma tal que este pueda iniciar, detener, repetir o

---

cambio, se expone a los estudiantes a material nuevo *fuera de la clase*, por lo general a través de “textos” (en su sentido más amplio) de diversa índole, que incluyen vídeos o escenarios de aprendizaje. Luego se utiliza el tiempo de clase para activar y asimilar el conocimiento a través de estrategias tales como la resolución de problemas o debates. Por “escenario de aprendizaje” entiendo la representación de “un caso que simula situaciones reales de una manera controlada con el objeto de familiarizar al estudiante con conceptos, contenidos o procesos dentro de un contexto significativo y relacionado con su utilización profesional posterior” (Burgos y Corbalan 2006: 1)

avanzar a su voluntad las imágenes de pantalla y provocarle una cierta conducta o respuesta que le permita reconocer su propio progreso y comprensión.

Como vemos, con esto no se trata solo de entender y meditar sino también de facilitar la adquisición del conocimiento gramatical necesario para la comunicación y que, según R. Ellis (2002:171), consta de tres partes: notar (reconocemos la presencia de un ítem lingüístico cuya presencia habíamos ignorado antes), comparar (se compara ese ítem con la propia gramática mental) e integrar (se integra ese ítem en la propia gramática mental). En la práctica, todo esto se producía mediante un aprendizaje por descubrimiento que exigía de los estudiantes la resolución de problemas. Esta terminó siendo la función de los módulos en línea.

Finalmente, gracias a ciertos dispositivos de *Blackboard*, se podía hacer un seguimiento individual del estudiante antes de que llegara a clase y ver si había hecho su parte en casa. A aquellos estudiantes que tenían una baja participación se les enviaron mensajes electrónicos para recordarles la importancia de su trabajo en línea. A aquellos que presentaban problemas recurrentes con ciertos temas se los convocó a nuestras oficinas y se los ayudó con los temas que aún les resultaban confusos.

La siguiente pregunta fue “qué hacer en clase” entonces. Y aquí viene a cuento el segundo aspecto: el papel del trabajo interactivo presencial con sus compañeros, con un ser de carne y hueso con el que interactúan en situaciones concretas de aprendizaje que preparamos *ad hoc* para la clase (sea con juegos de roles, con competencias, o con escenarios de aprendizaje). Se trata de hacer todo aquello que los estudiantes no pueden hacer cuando reflexionan solos o trabajan con la pantalla. Esto implica crear actividades de clase que reciclen todo lo que en sus casas han estado viendo y meditando, pero en un contexto interactivo ya no con un ordenador, sino con alguien real, cuyas reacciones son mucho más inesperadas e imprevisibles y con quien deben poner en juego todas las estrategias y reflexiones que hicieron en forma individual.

Aquella etapa de interacción en línea los preparó para lo que luego haríamos en forma presencial mediante un disparador, que podía ser un artículo breve, un vídeo o una canción, que daba unidad a las tareas de clase. A partir de allí se establecían conexiones

con todo lo visto y se expandía mediante debates, juegos de roles, juegos en general, o lecturas de pequeñas novelitas que pasaron a integrarse a la clase presencial de manera muy determinada y a movilizar todo lo aprendido en casa. Mediante estas actividades se obligaba a los estudiantes a actuar en forma colaborativa para resolver los desafíos que se proponían en cada tarea de clase. Todas estaban pensadas como trabajos grupales o de pareja. En la actuación en clase de los estudiantes se podía ver si habían notado, comparado e integrado todos los ítems lingüísticos y, sobre todo, si los habían entendido.

Obviamente, unos de los problemas más serios que se tuvo en todo este proceso (y que muy pocos mencionan) fueron -y son- los problemas técnicos: conflictos de incompatibilidades entre usuarios de *Mac* y *Windows*, o de ordenadores y otros dispositivos móviles como tabletas o teléfonos inteligentes, por ejemplo. Ese es un tema que habrá que tener en cuenta a la hora de diseñar clases con este esquema (y que insisto, todos olvidan convenientemente mencionar cuando nos hablan de las bondades de la tecnología en clase).

Y por supuesto, el otro problema es la resistencia de algunos estudiantes maduros a incorporar estos usos en clase. ¿Cómo ayudarlos? Se me ocurrió que el uso de un blog mientras hacían las tareas en línea podía ser relevante. De esta forma, mientras trabajaban solos, podían hacerse consultas sobre el contenido de clase y sobre otros aspectos, como los problemas técnicos que enfrentaban.

Como profesores no solo debemos saber sobre el material en sí de clase, sino empezar a buscar formas originales para enfrentar los “conflictos técnicos” que aparecen cada vez más. Y aquí me detengo porque viene a cuento otra reflexión: todo esto implica un repensar nuestro papel en clase. Dejamos de ser los profesores dueños del conocimiento y también los “facilitadores”. Aprendemos también nosotros con ellos y nos convertimos así en “coordinadores” de la clase: coordinamos el contenido, coordinamos las actividades que van a hacer y cuándo y cómo se las vamos a acercar, pero también coordinamos cómo nos vamos a ayudar entre todos (porque tampoco tenemos nosotros todas las respuestas para resolver los problemas técnicos que aparecen casi a diario). Es un proceso largo, pero gratificante.



Hasta aquí hemos visto una experiencia concreta que, con recursos económicos y simples que todos ya tenemos en nuestros ordenadores y con una aproximación cognitiva, ilustra algunos de los principios que mencionábamos tanto para clases presenciales como para módulos en línea. Si de esta última variante se trata, es fundamental también transmitir una sensación de coherencia y consistencia entre nuestros distintos módulos y dentro de las secciones que los componen. Una manera de dar a los estudiantes este sentido de unidad y equilibrio es organizar nuestros módulos a partir de una plantilla que sistematice la presentación de la información de una manera determinada y previsible. Esto ayudará a los estudiantes a entender cómo está dispuesto el contenido del curso de forma clara y evidente. Así, por ejemplo, si optamos siempre por elegir un mismo tipo de letra, tamaño y color especial para introducir una sección, y otra tipografía y color para titular una subsección, el estudiantado comenzará a percibir estos patrones y a construirse un “mapa mental” de la organización del curso y de lo que es de verdad relevante. La consistencia y la economía de nuestros recursos, como hemos visto hasta aquí, son elementos claves y fundamentales.

Pero hagamos lo que hagamos, todas estas propuestas pueden producir aburrimiento si el profesor no las utiliza en forma adecuada y, sobre todo, dosificada. Para parafrasear a Bain (2007: 132), la manera de diseñar nuestras presentaciones o módulos afecta el aprendizaje de nuestros estudiantes y “tiene que ver con una especie de buen oficio docente y con habilidades técnicas e incluso físicas.” Y sobre todo algo fundamental: las TIC *per se* no mejorarán las clases, sino que el éxito de ellas dependerá de cómo se compatibilizan esos recursos tecnológicos con un diseño bien pensado –como hemos señalado en nuestra primera parte- y, sobre todo, una aproximación pedagógica cognitiva.

## 7. Conclusiones

Tomando como eje estructurador el proceso afectivo y su influencia en la relación enseñanza-aprendizaje, en el presente artículo me propuse describir los pasos que seguí y los elementos que tuve en cuenta en el diseño de los materiales que desarrollé para cursos de español de nivel intermedio. En mi descripción intenté demostrar cómo podemos sacar provecho de recursos básicos y económicos que ya tenemos todos en

nuestros ordenadores y conformar un trabajo en línea, basado en una aproximación pedagógica de raíz cognitiva. Para tal fin, expliqué cómo fui reformulando el material de trabajo con el que contaba y el efecto que esto tuvo en la estructura de mis cursos, sin dejar de lado los principios metodológicos que sustentaban mi enfoque comunicativo en la enseñanza de ELE.

En el desarrollo de estos materiales, se tuvieron en cuenta dos aspectos esenciales. Por un lado, se apeló a algunos principios neurocognitivos fundamentales como son la conexión con la audiencia, la dirección de la atención, y la promoción y entendimiento de la retención de la información a largo plazo. Por otro, se partió de una adaptación de los fundamentos de la gramática cognitiva, sin olvidar además aspectos que tienen que ver con el uso del color, la tipografía, la imagen y el sonido. Esta práctica me permitió articular de mejor forma una aproximación pedagógica a la gramática basada en el uso, con actividades de instrucción explícita en un entorno comunicativo. Los resultados de esta experiencia me permitieron, como se ha visto, no solo sentar las bases para la creación de un curso híbrido, asincrónico y de nivel intermedio, sino también repensar mis prácticas presenciales de enseñanza y mi función en la clase.

Para concluir, después de un tiempo considerable de inversiones en TIC –esa “inflación digital” de la que nos hablaba Cobo en su momento (2010)-, no se ha evidenciado “la revolución pedagógica” de peso que ellas prometían. Y quizás esto se deba a que, en muchos casos, se han incorporado de forma apurada, desordenada y acrítica. Sin embargo, si pensamos los recursos tecnológicos como un instrumento o medio más que nos permitiría mejorar el diseño de nuestros materiales, la preparación de nuestras clases y la aproximación a ciertos temas complejos de forma más económica, clara y novedosa, entonces, el papel de las TIC en nuestras clases estaría justificado.

Como sabemos, la tecnología nos permite una variedad de acercamientos a nuestra actividad docente: desde clases presenciales que se complementan con material en línea; clases en línea, sin ningún complemento presencial; y cursos con variantes intermedias. Pero cualquiera que sea la opción elegida, con un uso meditado y reflexivo de las TIC y una aproximación cognitiva, podremos organizar experiencias particulares de aprendizaje interactivo con un énfasis profundo en lo visual para ayude a concienciar

sobre aspectos particulares de la lengua. Con estas actividades, los estudiantes podrán tener un tiempo de procesamiento personal y podrán acceder, en forma independiente y en cualquier momento, al contenido (o parte) de la asignatura. En efecto, como hemos visto hasta aquí, nos dan la flexibilidad de desplegar y construir prácticas que apunten a la reflexión sobre el aprendizaje y a desarrollar prácticas analíticas concretas en donde se conjugue de forma provechosa el mundo verbal con el mundo visual de manera mucho más fluida.

### Bibliografía

- Adell Segura, J., & Castañeda Quintero, L. (2012), “Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes?”, en J. Hernández Ortega, M. Pennesi Fruscio, D. Sobrino López, & A. Vázquez Gutiérrez (Eds.), *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp. 13-32). Barcelona: Espiral.
- Aristóteles. (1980), *Del sentido de lo sensible y de la memoria y el recuerdo* (F. P. Saramanch, Trans.) (1980 ed.), Buenos Aires (Argentina): Aguilar.
- Ausubel, D.P. (1963), *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*, New York: Grune and Stratton.
- Ausubel, D.P. (1968), *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt.
- Ausubel, D.P., y J.D.Novak (1978), *Educational Psychology: A Cognitive View*. 2<sup>nd</sup> ed., New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ayres, P., Marcus, N., Chan, C., & Qian, N. (2009), “Learning hand manipulative tasks: When instructional animations are superior to equivalent static representations”, *Computers in Human Behaviour*, 25(2), 348-353.
- Bain, K. (2007), *Lo que hacen los mejores profesores de la universidad*. 2da. ed., Valencia: Universitat de Valencia.
- Berk, R. A. (2011), “Research on PowerPoint®: From basic features to multimedia”, *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 7(1), 24-35.
- Berk, R. A. (2012), “Top 10 evidence-based, best practices for PowerPoint® in the classroom”, *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 6(3), 1-7.
- Betrancourt, M. (2005), “The animation and interactivity principles in multimedia learning”, en R.E., Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (287 – 296), New York : Cambridge University Press.

- Betrancourt, M., & Rebetez, C. (2007, August), "Building dynamic mental models from animation: Effect of user control on exploration behaviours", Ponencia presentada en la 12 EARLI Biennial Conference on Research on Learning and Instruction, Budapest, Hungría.
- Boekaerts, M. (2003), "Toward a model that integrates motivation, affect, and learning", *British Journal of Educational Psychology Monograph Series, II*, 173–189.
- Bradley, S. (2011, February 7), "3 Design Layouts: Gutenberg Diagram, Z-Pattern, And F-Pattern - Vanseo Design", [Web log post], Consultado el 16 de diciembre de 2014 en <http://www.vanseodesign.com/web-design/3-design-layouts/>
- Burgos, D. & Corbalan, G. (2006). "Modelado y uso de escenarios de aprendizaje en entornos b-learning desde la práctica educativa." III Jornadas Campus Virtual. Septiembre, Madrid: University Complutense de Madrid. Consultado el 1ero de diciembre de 2015 en: [http://www.researchgate.net/publication/240484630\\_Modelado\\_y\\_uso\\_de\\_escenarios\\_de\\_aprendizaje\\_en\\_entornos\\_b-learning\\_desde\\_la\\_prctica\\_educativa](http://www.researchgate.net/publication/240484630_Modelado_y_uso_de_escenarios_de_aprendizaje_en_entornos_b-learning_desde_la_prctica_educativa)
- Chandler, P., & Sweller, J. (1991), "Cognitive Load Theory and the Format of Instruction", *Cognition and Instruction*, 8(4), 293-332.
- Chanlin, L. (1999), "Gender differences and the need for visual control", *International Journal of Instructional Media*, 26(3), 329-335.
- Cobo, C. (2010), "¿Y si las nueva tecnologías no fueran la respuesta?", en A. Piscitelli, I. Adaime & I. Binder (Eds.), *El proyecto Facebook y la posuniversidad: Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje* (pp. 131-145), Madrid: Ariel - Fundación Telefónica.
- Coll, C. (2008), "Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades", en R. Carneiro, J.C. Toscano y T. Díaz, *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*.(113-126), Madrid: OEI/Fundación Santillana.
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2008), *E-Learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning* (2nd ed.), San Francisco, CA: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Crawford, J. (2002), "The role of materials in the language classroom: Finding the balance", en J.C. Richards, y W.A Renandya, *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. (80-91), Cambridge UP: Cambridge.
- Cuban, L. (2001), *Oversold and Underused: Computers in the Classroom*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

- De Andrés, V. (2002), The influence of affective variables on EFL/ESL learning and teaching, *The journal of the imagination in language learning and teaching*, 7, 1-5.
- De Jong, T., van Gog, T., Jenks, K., Manlove, S., Van Hell, J., Jolles, J., Boschloo, A. (2009). *Explorations in learning and the brain: On the potential of cognitive neuroscience for educational science*. New York: Springer.
- Díaz, A. y Hortiguera, H. (2012, 3 de noviembre), “Powerpoint as a digital interface in the Spanish language classroom”, Ponencia presentada en *The Fifth Symposium of Teachers of Spanish in Queensland. The Modern Language Teachers’ Association of Queensland*, University of Queensland. Brisbane. Australia.
- Dolcos, F., & Cabeza, R. (2002), “Event-related potentials of emotional memory: Encoding pleasant, unpleasant, and neutral pictures”, *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 2, 252–263.
- Egan, K. (1997), *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape Our Understanding*, Chicago: University of Chicago Press.
- Ellis, R. (2002), “Grammar Teaching –Practice or Consciousness-Raising?”, en J.C. Richards, y W.A Renandya. *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. (pp.167-174), Cambridge UP: Cambridge.
- Ellis, N. (2008), “Implicit and explicit knowledge about language”, en N. H. Hornberger & J. Cenoz (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (2nd ed., Vol. 6: 119-132), New York: Springer.
- Ellis, R. (2009), “Implicit and explicit learning knowledge and instruction”, en R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp, & H. Reinders (Eds.), *Implicit and explicit learning, testing and teaching* (pp. 3-25), Bristol: Multilingual Matters.
- Fernández-Corbacho, A. (2014). “El enfoque comunicativo experiencial: claves para un aprendizaje duradero. Aprender una segunda lengua desde un enfoque comunicativo experiencial”, *Programa de desarrollo profesional*, Editorial Edinumen, 2014. 1-3. Consultado en noviembre 23 de 2014 en [http://www.academia.edu/12076149/Aprender\\_una\\_segunda\\_lengua\\_desde\\_un\\_enfoque\\_comunicativo\\_experiencial](http://www.academia.edu/12076149/Aprender_una_segunda_lengua_desde_un_enfoque_comunicativo_experiencial)
- Fox, E. (2002), “Processing emotional facial expressions: The role of anxiety and awareness”, *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 2, 52–63.
- Fuentes Martín, J. M., & Tejada Romero, P. L. (2013), “La creatividad visual: técnicas y aplicaciones”, *Creatividad y Sociedad*, 20, 1-25. Consultado el 23 de noviembre de 2014 en [http://www.creatividadysociedad.com/articulos/20/6.%20La%20creatividad%20visual\\_tecnicas%20y%20aplicaciones.pdf](http://www.creatividadysociedad.com/articulos/20/6.%20La%20creatividad%20visual_tecnicas%20y%20aplicaciones.pdf).

- Garhart, C., & Hannafin, M. (1986), "The accuracy of cognitive monitoring during computer-based instruction", *Journal of Computer-Based Instruction*, 13(3), 88-93.
- Geake, J.G. (2009), *The Brain at School. Educational Neuroscience in the Classroom*, Berkshire (England): Open University Press/McGraw Hill.
- Greenbaum, S (1987), "Reference grammars and pedagogical grammars", *World Englishers* 8 (3), 191-197.
- Ibarrola, B. (2013), "Aprendizaje emocionante: Neurociencia para el aula", Boadilla del Monte: Editorial SM.
- Hamper, R. (2010), "Task design for a virtual learning environment in a distance language", en M. Thomas & H. Reinders (Eds.). *Task-based Language Learning and Teaching with Technology* (131-153). London: Continuum.
- Hegarty , M. , Kriz , S. , & Cate , C. ( 2003 ), "The role of mental animations and external animations in understanding mechanical systems", *Cognition and Instruction* , 21 , 325 – 360 .
- Jensen, E. (2005), *Teaching with the brain in mind* (2nd ed.), Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Knutson, S. (2003), "Experiential learning in Second-Language Classrooms", *TESL Canadá*, 20:2, 52-64.
- Kolb, D.A. (1984), *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, New Jersey: Prentice-Hall.
- Kosslyn, Stephen. (2007), "Clear and to the point: 8 Psychological principles for compelling PowerPoint presentations", New York: Oxford University Press.
- Langacker, R. W. (1987), *Foundations of Cognitive Grammar, I, Theoretical Prerequisites*, Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (2008), "Cognitive grammar as a basis for language instruction", en P. Robinson & N. C. Ellis (Eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition* (2008 ed.: 66-88), New York: Routledge/Taylor and Francis.
- Llopis García, R., Real Espinosa, J. M., & Ruiz Campillo, J. P. (2012), *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*, Madrid: Edinumen.
- López García, Á. (2004), *Gramática cognitiva para profesores de español L2*, Madrid: Arco/Libros.
- Lowe, R. K. (1999), "Extracting information from an animation during complex visual learning", *European Journal of the Psychology of Education*, 14(2), 225-244.

- Lowe, R. K. (2004), "Animation and learning: Value for money?", en R. Atkinson, C. McBeath, D. Jonas-Dwyer, & R. Philips (Eds), *Beyond the comfort zone: Proceedings of the 21st ASCILITE Conference, Australia* (558-561), Consultado el 16 de diciembre de 2014 en <http://www.ascilite.org.au/conferences/perth04/procs/lowe-r.html>.
- Mayer , R.E. , Hegarty , M. , Mayer , S. , & Campbell , J. (2005), "When static media promote active learning: Annotated illustrations versus narrated animations in multimedia instruction", *Journal of Experimental Psychology:Applied* , 11 , 256 – 265.
- Mayer, R. E., Heiser, J., & Lonn, S. (2001), "Cognitive constraints on multimedia learning: When presenting more material results in less understanding", *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 187-198.
- Mayer, R. E. (2011). "Instruction based on visualizations", en R. E. Mayer & P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* ( 427-445). New York: Routledge.
- Medina, J. (2008), *Brain rules: 12 principles for surviving and thriving at work, home, and school*, Seattle, WA: Pear Press.
- Meunier, F (2008), "Corpora, cognition and pedagogical grammars: An account of convergences and divergences", en R. Dirven, S. De Knop, & T. Rycker (Eds.), *Cognitive approaches to pedagogical grammar: A volume in honour of René Dirven*. (91-117). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Miller, G. (1956), "Human memory and the storage of information", *IRE Transactions of Information Theory*, 2-3, 129-137.
- Mohamad Ali., A. Z. (2013), "Effects of Segmented-Animation in Projected Presentation Condition", *Educational Technology & Society*, 16 (3), 234-245.
- Mora, Francisco. (2013), *Neuroeducación: Sólo se puede aprender aquello que se ama*, Madrid: Alianza Editorial.
- Nielsen, J., & Loranger, H. (2009), *Site web: Priorité à la simplicité* (N. Le Guillou de Penanros, Trans.), París: Pearson education France. (Original work published 2006).
- Oulton, N. B. (2007), *Killer presentations: Power the imagination to visualise your point - with PowerPoint*, Oxford: How To Books.
- Parker, G. (2012), "Acta is a four-letter word", *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 126(6), 476-478.

- Paivio, A. (1986), "Manipulation and use of representational information", en A. Paivio (Ed.), *Mental representations: A dual coding approach* (177-212), New York: Oxford University Press.
- Pekrun, R. (2005), "Progress and open problems in educational emotion research", *Learning and Instruction*, 15, 497–506.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002), "Academic emotions in students' self regulated learning and achievement: a program of quantitative and qualitative research", *Educational Psychologist*, 37, 91–106.
- Reynolds, G. (2008), *Presentation Zen Design: Simple Design Principles and Techniques to Enhance Your Presentations*, Berkeley, CA : New Riders Pub.
- Reynolds, G. (2011), *The naked presenter: Delivering powerful presentations with, or without, slides*, Berkeley, CA: New Riders.
- Ranpura, A. (2013, March 12), "How We Remember, and Why We Forget" - Brain Connection [Web log post], Consultado el 16 de diciembre de 2014 en <http://brainconnection.brainhq.com/2013/03/12/how-we-remember-and-why-we-forget/>.
- Romo Simón, F. (2014), "La gramática visual del español", *MarcoEle. Revista de didáctica: español como lengua extranjera*, 19, 1-19. Consultado el 25 de noviembre de 2014 en <http://marcoele.com/la-gramatica-visual/>.
- Santana, C. (2009), "Manual de apoyo visual en la enseñanza de lenguas extranjeras", *MEDISAN*, 13(5), 1-4. Consultado el 8 de diciembre de 2014 en <http://scielo.sld.cu/pdf/san/v13n5/san08509.pdf>.
- Sherry, L. (1996), "Issues in distance learning. International Journal of Educational Telecommunications", 1 (4), 337-365. Consultado el 20 de noviembre de 2014 en [http://ldt.stanford.edu/~leemba/ldt/resources/issues\\_in\\_distance\\_learning.htm](http://ldt.stanford.edu/~leemba/ldt/resources/issues_in_distance_learning.htm)
- Simpson, J. R., Öngür, D., Akbudak, E., Conturo, T. E., Ollinger, J.M., Snyder, A. Z., et al. (2000), "The emotional modulation of cognitive processing: An fMRI study", *Journal of Cognitive Neuroscience*, 12, 157–170.
- Slater, R.B., & Dwyer, F. (1996), "The effect of varied interactive questioning strategies in complementing visualized instruction", *International Journal of Instructional Media*, 23(3), 273-280.
- Stokes, S. (2001), "Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective", *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 1 (1): 10-19.
- Sweller, J. (2002), "Visualization and instructional design", en *Proceedings of the International Workshop on Dynamic Visualization and Learning* (1501–1510), Germany. Consultado el 18 de noviembre de 2014 en <http://www.iwm-kmrc.de/workshops/visualization/sweller.pdf>.



**Gómez González, Alba y Ureña Tormo, Clara  
(2014) *Locuciones y refranes para dar y tomar. El  
libro para aprender más de 120 locuciones y  
refranes del español*. Alcalá de Henares: Servicio  
de Publicaciones de la Universidad de Alcalá. 148  
págs., ISBN: 978-84-16133-475**

**Paula Albert Gandía**  
Estudiante de máster. Universidad de Alcalá  
[paulalbert1@hotmail.com](mailto:paulalbert1@hotmail.com)



*Paula Albert Gandía, graduada en Traducción y Mediación Interlingüística (Inglés) por la Universitat de València en 2014, publica el artículo La traducción del lenguaje políticamente correcto: en Politically Correct Bedtime Stories de James Finn Garner en la Asociación de Jóvenes Lingüistas a colación de su trabajo de fin de grado. Actualmente, se encuentra cursando el Máster en Formación de Profesores de Español, especialidad en lengua extranjera, en la Universidad de Alcalá, donde además disfruta de una beca de colaboración en uno de sus departamentos. El proyecto en el que colabora, titulado La enseñanza de las colocaciones en español lengua extranjera, dirigido por la Dra. Inmaculada Penadés Martínez, es a su vez el tema que desarrolla e investiga en su trabajo de fin de máster.*

### **Resumen (español)**

En el ámbito de ELE podemos englobar la innovadora obra titulada *Locuciones y refranes para dar y tomar. El libro para aprender más de 120 locuciones y refranes del español*, fruto de dos trabajos de fin de máster de la Universidad de Alcalá. El manual se presenta dentro del panorama actual como un material didáctico con un enfoque comunicativo dedicado a la enseñanza de una de las áreas más polémicas del léxico: las unidades fraseológicas, concretamente, las locuciones y los refranes. Esta reseña se presenta como un trabajo descriptivo y valorativo acerca del contenido que ofrece dicho material.

### **Abstract (English)**

When examining the materials for learning Spanish as a foreign language, we can consider the work, *Locuciones y refranes para dar y tomar. El libro para aprender más*

*de 120 locuciones y refranes del español*. This is the outcome of two different masters projects from Alcalá University. This book, within a communicative approach, presents a number of activities to teach and learn one of the most criticized lexical areas: phraseology, specifically, idioms and sayings. This review attempts to not only to be descriptive, but also evaluative with the contents that have been presented in this material.

### Palabras clave

Fraseología, competencia léxica, léxico, actividades didácticas, ejercicios.

### Keywords

Phraseology, lexical competence, vocabulary, learning activities, exercises.

### Reseña

Es indudable la importancia que se les otorga a las unidades fraseológicas como elementos estructuradores en el lexicón mental y como transmisoras de conocimientos culturales propios de la lengua objeto de estudio, no solo en niveles avanzados, sino también, y cada vez con más frecuencia, en niveles iniciales. Esta afirmación nos sirve de marco para presentar el material *Locuciones y refranes para dar y tomar. El libro para aprender más de 120 locuciones y refranes del español* cuya autoría corresponde a Alba Gómez González y Clara Ureña Tormo, graduadas de la rama de las humanidades, posgraduadas en el Máster en Formación de Profesores de Español por la Universidad de Alcalá y con experiencia docente en el área de ELE.

Esta obra trata de salvar el generalizado escollo existente con respecto al aprendizaje de las unidades fraseológicas en las clases de español como lengua extranjera, razón por la cual *Locuciones y refranes para dar y tomar* se presenta en el panorama actual como un material de actividades con un enfoque claramente comunicativo que pretende abordar el aprendizaje del léxico en el aula haciendo especial hincapié en las locuciones y en los refranes. Con este material, las autoras pretenden ayudar tanto al profesor como al estudiante avanzado (B2-C1) en su tarea de enseñanza/aprendizaje de estas unidades fraseológicas a partir de una óptica integradora, que propicia la inclusión de ambas esferas de la Fraseología junto con el resto de contenidos curriculares y permite el trabajo integrado de las cuatro destrezas recogidas en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER).

Estructurado en dos capítulos principales, uno para cada unidad fraseológica objeto de estudio, precedido por una breve guía, esclarecedora de los conceptos de locución y refrán, y de sus características, dirigida al aprendiente. Al final de estos dos capítulos, encontramos la clave de respuestas a los ejercicios. Por último, aunque la obra puede ser utilizada por cualquier hablante independientemente de su lengua materna, se materializa, en un primer momento, dirigida a angloparlantes, razón por la cual se incluye al final un glosario bilingüe español-inglés con todas las locuciones y refranes que se han ido trabajando en las actividades.

El primer capítulo del libro nos presenta un total de 74 locuciones nominales, adjetivas, verbales y adverbiales, para un nivel B2, a partir de 42 actividades distribuidas en cuatro secuencias didácticas, respectivamente: *¡Valoramos como locos!*, *¿Somos o estamos?*, *¡Aprendemos a toda mecha!* y *¡Vaya torito, ay torito bravo!*,

títulos que dejan entrever el aspecto de la locución que se trabaja en cada secuencia. De ahí se desprende que las 11 actividades de *¡Valoramos como locos!* se centren en la función comunicativa de valorar, *¿Somos o estamos?* cuente con 11 actividades relacionadas con los contenidos gramaticales que versan sobre la distinción de *ser/ estar*, *¡Aprendemos a toda mecha!* incluya 10 actividades relacionadas con los contenidos léxicos de las locuciones referidas al ámbito de los viajes y, por último, *¡Vaya torito, ay torito bravo!* presente 10 actividades destinadas a aprender varias locuciones con un contenido cultural relativo a la festividad de los toros.

El siguiente capítulo, dirigido a un estudiante del nivel C, dedica sus páginas a la enseñanza de 52 refranes mediante 89 actividades, refranes recogidos en conjuntos paremiológicos a partir de ocho secuencias didácticas. De nuevo, cada una de las ocho secuencias cuenta con un título que hace alusión al tema y al tipo de contenido que va a ser trabajado. Por un lado, las cuatro primeras secuencias, tituladas *Y a ti, ¿qué te parece?*, *El que la sigue la consigue*, *¿Eres un gourmet atrevido?* y *En el nombre del Padre...*, se centran respectivamente en refranes que tratan la función comunicativa valorar, los pronombres relativos, el léxico propio de México y la cultura religiosa española. Por otro lado, las cuatro últimas secuencias: *¡Te lo advierto!*, *A mal tiempo buena cara*, *¡Ándale, ándale!* y *¿Fantasía o realidad?*, trabajan, en este orden, refranes que contienen la función comunicativa de advertir; las estructuras nominales y las oraciones condicionales; el léxico mexicano; y leyendas e historias de España.

Si bien es cierto que, además de esta obra, existen otras en el mercado editorial que tratan esta misma temática destaca esta publicación por contestar a lo largo de sus páginas a todos y cada uno de los interrogantes que todo docente de ELE se plantea, muchas veces sin obtener respuesta alguna, cuando quiere introducir estas unidades en el aula: ¿qué unidades fraseológicas han de ser objeto de enseñanza-aprendizaje en el aula de ELE?, ¿qué unidades concretas de cada clase hay que presentar al alumno en función del nivel? y ¿cómo hay que enseñarlas?

Así pues, a nuestro parecer, esta obra se ha estructurado de una forma muy coherente, siempre pensando en los contenidos y los propósitos didácticos que plantean los documentos oficiales para la enseñanza de lenguas extranjeras, el MCER (Consejo de Europa 2002) y, concretamente, para el caso del español el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) (Instituto Cervantes 2006). De ahí que el compendio de actividades integre la práctica de las cuatro destrezas lingüísticas principales: expresión oral y escrita, comprensión oral y escrita, y que se tomen en consideración diferentes dinámicas de trabajo para invitar al alumno a potenciar tanto el trabajo individual, como el cooperativo. Además de que se aboga por la enseñanza de las unidades fraseológicas integrada con el resto de contenidos que aparecen en los manuales y que dicta el PCIC.

Asimismo, desde nuestra perspectiva, creemos que la guía con la que se abre el libro se asemeja a la explicación oral de un discente, etapa que no se puede obviar y que resulta esencial para que el aprendiz elabore en su mente un rápido esquema mental y pueda entender a la perfección las características de estas unidades, con el fin de trabajarlas en las actividades que se presentan a continuación. Es más, la claridad y la concisión con la que se presenta la explicación de las ideas principales de este apartado, nos aleja claramente de obras y materiales didácticos que caen en el uso de un metalenguaje incomprensible para el alumno, y nos posiciona ante un material en el que claramente se han tenido en cuenta las capacidades del lector potencial.

Por otra parte, se han calibrado rigurosamente los enfoques metodológicos que priman actualmente en la enseñanza de LE, por eso la mayoría de las actividades se presentan mediante un enfoque inductivo, para que sea el alumno quien llegue al concepto a partir de los ejemplos. Del mismo modo, muchas de las actividades,

especialmente las relacionadas con el capítulo de los refranes, presentan un marcado componente lúdico, con el fin de que los contenidos se muestren de una forma lo más atractiva posible e inviten al alumno a incorporar mediante el juego estas unidades a su lexicón mental. Esta impecable elaboración favorece que el libro sea un instrumento idóneo para trabajar con él como material complementario a los contenidos de los manuales de ELE actuales.

Otro aspecto destacable con respecto a las actividades hace referencia a la inclusión de fragmentos de textos reales a partir de la búsqueda en corpus lingüísticos del español, el CREA y el CORDE, así como en páginas web de actualidad, y la posterior adaptación a las necesidades de los alumnos. De esta forma, el lector no aprenderá aleatoriamente una serie de unidades fraseológicas que no tengan aplicación en su habla cotidiana, sino que, al estar contextualizadas a partir de ejemplos de la realidad española e integradas bajo un determinado tipo de contenido, será capaz de ver su aplicación y su utilidad. En otros términos, la elaboración de actividades a partir de fragmentos de textos reales se presenta ante el alumno como un nudo de enlace entre el plano teórico y el plano práctico, no siempre visible en las actividades didácticas que se crean.

Como colofón, la posibilidad de ampliar el público al que va dirigido, más allá de los hablantes ingleses, permite que la obra no restrinja su aplicación a un usuario determinado, sino que pueda ser ampliamente utilizada por cualquier docente o discente, cuyo fin último sea la enseñanza o el aprendizaje del español como lengua extranjera e incluso materna. Más aún, la clave de respuestas posibilita que su uso no se reduzca únicamente a las aulas, sino que se amplie también a aprendices autodidactas.

En definitiva, *Locuciones para dar y tomar* es un material didáctico muy aconsejable, imprescindible para aquellos aprendientes que quieran conseguir incorporar a su lexicón las unidades fraseológicas que le permitirán comunicarse como un auténtico nativo. Elaborado de forma muy cuidada, combina los resultados de la investigación con la voz de la experiencia docente para acabar ofreciendo 144 páginas con un sinfín de actividades que permiten observar la relación teoría-práctica que subyace a todo buen material didáctico.

A rellenar por el consejo editorial de redELE:

Fecha de recepción DD/MM/AAAA

Fecha de aceptación: DD/MM/AAAA

**Talaván, Noa (2013). *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Barcelona: Octaedro, 174 páginas, ISBN: 978-84-9921-365-1**

**Marta Estévez Pequeño**  
**Centro Asociado de la UNED en Ávila**  
**martaestevezpequeno@yahoo.com**

*Marta Estévez Pequeño se licenció en Traducción e Interpretación en 2009 y realizó el Máster Universitario de Español como Lengua Extranjera en 2011. Desde ese año, ha ejercido como profesora de ELE en el Centro de Lenguas de la Facultad de Letras de la Universidad de Coímbra y en el Centro Asociado de la UNED en Ávila.*

**Palabras clave:** actividades didácticas, competencias generales, medios audiovisuales, TIC. Learning activities, general competencies, audiovisual media, ICT.

### **Reseña**

Es incuestionable el profundo cambio que produjo en su momento en la sociedad el desarrollo del cine, del mismo modo que lo ha hecho en los últimos años el de los entornos multimedia y virtuales. Vivimos rodeados de información transmitida a través de diversos canales y a la que tenemos acceso de una forma sorprendentemente rápida y sencilla. Acceder en España a una película extranjera que se ha estrenado recientemente o ver desde casa el último capítulo de una serie son solo algunos ejemplos de las porciones de realidad que nos ofrecen los productos multimedia.

De forma paralela al desarrollo de estos productos y con el objetivo de hacerlos accesibles a todos los usuarios, se han producido en los últimos años grandes avances en el sector de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Como un puente entre las producciones audiovisuales y las TIC encontramos la Traducción Audiovisual (TAV), que permite superar las barreras lingüísticas intrínsecas a cualquier producción dirigida a públicos con diferentes lenguas. Entre las diversas modalidades de TAV, se encuentra el subtitulado, que Cintas (2001) define como:

«Práctica lingüística que consiste en ofrecer, generalmente, en la parte inferior de la pantalla, un texto escrito que pretende dar cuenta de los diálogos de los actores, así como de aquellos elementos discursivos que forman parte de la fotografía [...] o de la pista sonora [...]».

Si nos paramos a pensar en el tiempo que las personas destinan a usar productos multimedia y audiovisuales, tanto en su entorno profesional como en su tiempo libre, nos daremos cuenta de que se han convertido en una necesidad más de nuestra vida diaria.

En torno a los años 80, se empezó a vincular los productos audiovisuales y el subtítulo a una actividad que también forma parte de nuestro día a día: la enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras (LE). Desde entonces, han sido muchos los estudios<sup>1</sup> que se han centrado en el uso de este tipo de TAV en el entorno educativo. El libro que reseñamos, *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*, de Noa Talaván, destaca por ser el más actual e innovador realizado en España y por haber conseguido el Primer Premio de Investigación de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

En esta obra, Noa Talaván nos acerca a las posibilidades didácticas que ofrece la subtitulación como herramienta en el aula de LE. Se trata de una obra estructurada en una introducción y dos bloques principales: (1) un marco teórico y (2) una parte en la que se aborda la subtitulación como herramienta didáctica en sí.

En primer lugar, la autora presenta una breve introducción sobre la relación entre subtitulación y enseñanza-aprendizaje de LE en el marco de la Unión Europea, a través de los resultados del informe *Study on the use of subtitling. The potential of subtitling to encourage foreign language learning and improve the mastery of foreign languages*, realizado por el Media Consulting Group, y de fenómenos como los *fansubbers*, en palabras de la autora, «subtituladores aficionados que subtitulan sus series favoritas con el fin de que otras personas puedan tener acceso a las mismas en versión original antes incluso de que se estrenen en su país».

El marco teórico se divide a su vez en dos capítulos. En el capítulo 1 se abordan los principales enfoques didácticos, como el enfoque comunicativo (CLT, por sus siglas

---

<sup>1</sup> En Talaván (2013) se menciona a Vanderplank (1988), d'Ydevalle y Pavakum (1997) y Bravo (2010), entre otros, como autores que han estudiado el uso del subtítulo como recurso didáctico enfocado, sobre todo, a la comprensión del mensaje oral.

en inglés), el aprendizaje basado en tareas (TBL) y el posmétodo, en cuyas premisas se encuentran las principales ventajas de la subtítulos como herramienta para el aprendizaje de LE. La autora parte de que la razón de ser del subtítulo, es decir, el lenguaje audiovisual, contiene una carga comunicativa de gran riqueza. Desde una perspectiva didáctica, esto se traduce en un valiosísimo recurso que, ante todo, destaca por su autenticidad. En el capítulo 2 resulta especialmente interesante el resumen de las estrategias y técnicas para utilizar vídeos auténticos en la clase de LE, pues supone un primer acercamiento a la práctica. Entre otros aspectos, el lector podrá aprender cuáles son los criterios para elegir un clip de vídeo de acuerdo con unos objetivos, cómo seleccionar y preparar la secuencia con la que se quiere trabajar, cuáles son las técnicas fundamentales de presentación y reproducción del vídeo, cómo estructurar las tareas en torno a un clip y cuáles son los roles del profesor y del alumno.

La segunda parte resultará especialmente atractiva para el lector, pues expone los aspectos prácticos de cómo explotar la subtítulos en la clase de LE. Esta parte se divide a su vez en cuatro capítulos. En el capítulo 3, la autora nos acerca a las características de los distintos tipos de TAV, sobre todo del doblaje y subtítulo, y a los resultados obtenidos en varios estudios europeos centrados en la posible correlación entre países subtítulo y competencia en LE. En el capítulo 4, la autora nos presenta la novedad que supone usar la subtítulos en el aula de manera activa, es decir, con los alumnos como creadores de subtítulos y no como receptores de subtítulos, como se venía haciendo tradicionalmente. Asimismo, expone cuáles son las características técnicas y lingüísticas de la subtítulos (número de caracteres, posición, sincronía, transición entre subtítulos, etc.) y una descripción contrastiva de algunos de los programas libres para subtítulo (Subtitle Workshop, DivXLand Media Subtitler, etc.). En el capítulo 5 se recoge una serie de ejemplos de experiencias didácticas llevadas a cabo en torno a la subtítulos y la enseñanza-aprendizaje de LE, como son las de William y Thorne (2000) y el grupo *LeviS*, y una serie de propuestas didácticas para trabajar las distintas destrezas a través de las diferentes modalidades de subtítulo (p. ej. trabajar la comprensión oral a través de la subtítulos tradicional, la expresión escrita a través de la subtítulos inversa, etc.). Para facilitar y agilizar la aplicación de estas propuestas en el aula, la autora proporciona una tabla con la fase, duración, descripción y evaluación de cada una de las actividades.

Por último, en el capítulo 6 se da una breve visión del futuro de la TAV como recurso didáctico en el marco de la investigación y la docencia. No hay duda de que el

subtitulado es una modalidad que se encuentra en auge a nivel internacional, sobre todo ahora que las iniciativas sociales y legislativas sobre accesibilidad y *diseño para todos* procuran que todas las personas tengan el mismo acceso a la información. Esta necesidad ha hecho que surjan otras modalidades de TAV, como los subtítulos para sordos o personas con algún tipo de discapacidad auditiva (SPS) y la audiodescripción, cuyo uso en la enseñanza-aprendizaje de LE es interesante no solo desde el punto de vista didáctico, sino desde el de la integración social de las personas discapacitadas.

Para finalizar, nos gustaría volver a resaltar el atractivo y la utilidad de *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. La obra de Noa Talaván destaca no solo por su rigor y calidad científicos, sino también por la accesibilidad de su estructura y contenido, dirigido tanto para aquellos que empiecen a interesarse por el tema como para aquellos que, ya con unos conocimientos teóricos, quieran pasar a la práctica en sus aulas.

A rellenar por el consejo editorial de redELE:

Fecha de recepción DD/MM/AAAA

Fecha de aceptación: DD/MM/AAAA



**Maria Vittoria Calvi. (2013).**  
***¡Enhorabuena! Curso y gramática de español para***  
***italófonos. Niveles A1 · A2 · B1 +. Bolonia:***  
**Zanichelli editore, 347 páginas, ISBN 978-88-08-**  
**06719-7**



**Giuseppe Trovato**  
**Profesor titular a contrato. Universidad de Catania (Italia)**

### **Reseña**

La didáctica de las lenguas extranjeras representa hoy en día, a la altura del año 2015, un ámbito de análisis e investigación sumamente fértil, encaminado a la elaboración de metodologías y materiales que redunden en beneficio del proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. Huelga señalar que dicho campo de estudio se ha visto enriquecido por aportaciones de muy diversa índole que han contribuido a su consolidación como disciplina con una clara relevancia científica: Lingüística teórica y aplicada, Didáctica general, Pedagogía, Psicología y Neurociencias, Antropología cultural, Etnografía de la comunicación, por mencionar las más destacadas.

Hoy día contamos con un sinnúmero de obras y manuales que abordan la didáctica de determinadas lenguas extranjeras a través de la adopción de distintos enfoques, si bien en las últimas décadas ha cobrado un auge especial el conocido “enfoque comunicativo” que pretende capacitar a los estudiantes para una comunicación real que se lleve a cabo en contextos comunicativos auténticos, tanto en la vertiente oral como en la escrita.

La amplia gama de manuales didácticos a nuestra disposición adolecen, sin embargo, de luces y sombras, pues al fin y al cabo si reflexionamos con más detenimiento sobre la cuestión, resulta imposible encontrar el “manual perfecto” que satisfaga plenamente las exigencias y expectativas tanto del docente como del aprendiente. A este respecto, cabe observar que algunos manuales ponen más el acento en el plano de la escritura, pasando por alto el componente de la comunicación oral; otros se decantan más por un enfoque nocional-funcional y proponen largas listas de palabras y expresiones para aprender y utilizar en función del contexto comunicativo; otros desarrollan única y exclusivamente cuestiones gramaticales o bien sólo se centran en el desarrollo de las destrezas orales, menospreciando la contribución de la gramática a la hora de aprender un idioma. El panorama que acabamos de presentar puede parecer desolador y, sin embargo, se trata del día a día del profesor de lenguas extranjeras a quien le corresponde seleccionar el texto más acorde a las necesidades del alumnado.

Ahora bien, una reflexión aparte merece la elaboración de manuales que van dirigidos a colectivos de estudiantes específicos. El caso en el que vamos a centrar los focos es el de estudiantes italo hablantes que se acercan al estudio de una lengua “fácil de aprender”, esto es, el español.

Han corrido ríos de tinta sobre el tema de la afinidad lingüística entre español e italiano y los estudios pioneros en este marco se deben a Maria Vittoria Calvi, Catedrática de Lengua española y Traducción de la Universidad de Milán y Presidenta de AISPI (Asociación de Hispanistas Italianos). La Profesora Calvi cuenta, entre otras, con una larga y sólida trayectoria investigadora en el campo de la lingüística contrastiva de español e italiano y se ha ocupado asimismo de la publicación de varios manuales de didáctica del español (tanto de español general como para fines específicos) para estudiantes italo hablantes.

Es precisamente el último resultado de su labor didáctica y de investigación el que nos proponemos reseñar en esta contribución, por marcar un hito en el marco de las nuevas orientaciones didácticas con especial atención al alumnado italo hablante: *¡Enhorabuena!*.

Como adelantamos anteriormente, *¡Enhorabuena!* es un curso de español para estudiantes italo hablantes y se propone desarrollar la competencia lingüístico-comunicativa de sus usuarios a partir de un nivel A1 hasta llegar al nivel B1 + según las directrices del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas extranjeras.

El principal mérito del volumen radica en la adopción de un “método completo”, pues en él se halla un curso de lengua, una gramática contrastiva y un amplio abanico de ejercicios y actividades didácticas. Se trata además de un texto que puede llegar a cubrir necesidades formativas tanto de estudiantes universitarios como de estudiantes que cursen el trienio de la enseñanza secundaria. Es más, también se puede adoptar sin ningún tipo de problema en cualquier curso de lengua española que se plantee la consecución de un nivel B1 avanzado. El manual se vale de la adopción de un enfoque ecléctico, en el que se combinan sinérgicamente aspectos gramaticales, comunicativos, pragmáticos y socioculturales, con una orientación especial hacia la problemática

contrastiva que puede ocasionar el aprendizaje del español por parte del alumnado italófono.

Un aspecto que consideramos muy significativo a la hora de evaluar la rentabilidad pedagógica de *¡Enhorabuena!* estriba en el hecho de que se propone ofrecer muestras de lengua auténticas con el objetivo de favorecer un aprendizaje autónomo y consciente:

*¡Enhorabuena!* ofrece un *input* muy variado, que comprende una amplia gama de variedades textuales y discursivas (diálogos en diferentes entornos y situaciones comunicativas, historietas, textos periodísticos, anuncios publicitarios, informes, programas de viaje, cartas, blogs, foros de debate, chats, textos literarios, etc.). La selección de textos abarca tanto documentos *auténticos* (aunque adaptados para amoldarse a los vínculos de espacio), como textos creados específicamente. (Presentación)

La elección – muy acertada a nuestro modo de ver – de brindar una amplia gama de tipologías textuales y discursivas se presta muy eficazmente al desarrollo de la reflexión metalingüística así como a la puesta en marcha de estrategias de inferencia a la hora de llevar a cabo las numerosas actividades didácticas propuestas a lo largo de manual.

Otro aspecto en el que merece la pena hacer hincapié está relacionado con las imágenes: el proceso de selección de las mismas ha sido muy esmerado, pues cumplen una función de enlace para permitirles a los usuarios del texto que se familiaricen con la heterogeneidad de manifestaciones culturales de la realidad hispánica.

Al hilo de lo anterior, cabe destacar que *¡Enhorabuena!* propicia una visión panhispánica de la lengua española, si bien se ciñe preferentemente al ámbito europeo. En este marco, es loable el esfuerzo de su autora por otorgar importancia al tema de las variedades de la lengua y de las culturas hispánicas, concebidas como un valor añadido en el terreno de la didáctica de una lengua que ha venido adquiriendo cada vez más peso en el plano político, económico, cultural y, naturalmente, lingüístico.

Por todo lo anteriormente mencionado, también es posible afirmar – sin temor a equivocaciones – que el manual se propone promover la conciencia intercultural de los aprendientes, permitiéndoles reconocer y apreciar la diversidad cultural así como establecer comparaciones entre su cultura y la del mundo hispanohablante.

En cuanto a su estructuración, el texto se compone de dos partes complementarias entre sí. La primera parte se centra en el desarrollo de las destrezas de comprensión y de producción, en la asimilación del léxico y en la vertiente discursiva. Se concede especial importancia a la implicación del estudiante y a la interacción en varios contextos comunicativos. Esta primera parte cuenta con una unidad (*¿Qué sabes de la lengua española y del mundo hispánico?*) a modo de acercamiento a la lengua española y, a partir de ahí, está organizada en 6 etapas en las que se desarrollan ámbitos temáticos y objetivos comunicativos interrelacionados. Cada etapa está dividida en 3

unidades y termina con una sección de revisión y “puesta a punto” de los contenidos anteriormente abordados.

La segunda parte, a partir de la página 137, tiene la misma estructura que la primera (1 unidad inicial, 6 bloques y 3 unidades). Sin embargo, esta sección versa en torno a asuntos gramaticales, con explicaciones claras y pormenorizadas que apuntan a la corrección en el plano formal y comunicativo. Es en esta parte donde se favorece más concretamente la reflexión metalingüística y comunicativa y se proponen actividades variadas con el fin de potenciar los contenidos léxicos y consolidar, de paso, la competencia pragmática y discursiva.

La configuración del manual está asimismo en consonancia con las pautas del MCER, pues su autora ha incorporado de forma atinada y sistemática las “actividades de mediación lingüística”, consideradas como la nueva frontera en la didáctica de lenguas extranjeras. Dichas actividades tienen el objetivo de que los aprendientes encaren situaciones de contacto interlingüístico e intercultural, a la luz de los cambios que se han venido produciendo en el panorama cada vez más plurilingüe y pluricultural en el que nos movemos. En concreto, se les proponen a los estudiantes tareas de distinta naturaleza como por ejemplo la traducción o ejercicios de mediación oral de tipo informal, lo cual representa un aspecto novedoso que no figura en otros manuales actualmente en circulación. Esta opción, a nuestro juicio, responde asimismo a la necesidad y, ¿por qué no?, voluntad de iniciar a los aprendientes en un recorrido de aprendizaje que contemple la integración armónica de contenidos lingüísticos y traductológicos, lo cual está en perfecta sintonía con los nuevos planes de estudios universitarios italianos en los cuales las asignaturas de corte lingüístico tienen como denominación “Lengua y Traducción”.

Otra novedad del manual relacionada con el desarrollo de la competencia intercultural radica en la introducción de entrevistas a personas que han realizado estancias más o menos largas en países de habla hispana. Consideramos que esta operación es muy rentable a efectos pedagógicos y ofrece la posibilidad de que los aprendientes dirijan la mirada hacia las diferencias que pueden surgir a raíz del contacto intercultural y reflexionen, de paso, acerca de las estrategias más eficaces y funcionales para sortear las dificultades originadas por las distintas maneras de concebir la realidad.

*¡Enhorabuena!* se perfila también como un manual muy práctico, pues la secuenciación de las unidades y de los contenidos es de fácil e inmediata explotación. Además, cuenta con un sitio web en el que es posible encontrar los materiales audio y las claves de los ejercicios, lo cual posibilita el uso del texto igualmente en una situación de autoaprendizaje, sin la necesaria supervisión del docente.

Para ir terminando, podemos afirmar sin temor a equivocarnos que el manual didáctico que hemos venido reseñando en estas pocas líneas se configura a todas luces como una obra completa y exhaustiva, con una clara orientación hacia la contrastividad

lingüística. La exhaustividad del texto se concreta en múltiples aspectos, los más importantes de los cuales enumeramos a continuación:

- La adopción de un enfoque ecléctico que apuesta por la participación activa de los estudiantes;
- La presencia de imágenes llamativas y sugerentes tendientes a favorecer el proceso de aprendizaje con una vocación en ocasiones lúdica;
- Una amplia gama de actividades y ejercicios aptos para consolidar la competencia lingüístico-comunicativa en su sentido más amplio.

Un punto en el que hace falta volver a hacer hincapié es la segunda parte del volumen susceptible, desde nuestro punto de vista, de convertirse a todos los efectos en una “gramática de referencia” para estudiantes itálfonos que necesiten volver a aclarar o profundizar en un determinado ítem lingüístico.

Antes de concluir, es importante subrayar que para la redacción del texto, se han seguido las normas ortográficas y gramaticales más recientes establecidas por la Real Academia.

En última instancia, como doctor en didáctica de la lengua española y profesor de lengua y traducción española, le recomendaría a todo docente de español que opere en el contexto educativo italiano, la adopción de *¡Enhorabuena!*, ya que en un único volumen hallará una herramienta didáctica dotada de una metodología sumamente clara, fiable y en consonancia con las tendencias más actuales en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, con una atención particular hacia los problemas de carácter contrastivo español-italiano. El rigor del manual queda asimismo garantizado por la meticulosidad y profesionalidad de una estudiosa de renombre internacional que ha dedicado gran parte de su labor de investigación a la didáctica de lenguas afines (español e italiano).



|

