

redELE

REVISTA ELECTRÓNICA  
DE DIDÁCTICA  
ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

Ministerio  
de Educación, Cultura  
y Deporte

**30/2018**





Catálogo de publicaciones del Ministerio:  
www.mecd.gob.es  
Catálogo general de publicaciones oficiales:  
publicacionesoficiales.boe.es

**DIRECTOR:**

David G. Ferrán Priestley  
Subdirector General de Cooperación Internacional y Promoción Exterior Educativa  
(SGCIPEE)

**DIRECTOR ADJUNTO:**

Mateu García, Pablo, Jefe de Área de Acción Educativa en el Exterior (SGCIPEE)

**CONSEJO EDITORIAL:**

Elena Marco Fabrè, SGCIPEE, MECD  
Antoni Lluch Andrés, Consejería de Educación en Brasil  
Rafael Alba Cascales, Profesor visitante en EEUU  
M<sup>a</sup> Ángeles Fernández Melón, SEPIE, MECD  
Clara Gómez Jimeno, SGALVYED, MECD  
José María Mateo Fernández, EOI Bilbao  
Begoña Sáez Martínez, EOI Valencia.  
Melissa Valdés Vázquez, Consejería de Educación y Cultura de Asturias

**CONSEJO ASESOR:**

Josu Baque Ugarteburu, Consejería de Educación en EEUU  
Rubén Barderas Rey, Consejería de Educación en Reino Unido  
Cecilia Cañas Gallart, Consejería de Educación en Marruecos  
Adolfo Carbón Gómez, Asesoría de Educación en Irlanda  
Pablo Díez Astruga, Consejería de Educación en Bulgaria  
Javier Fernández Díaz, Consejería de Educación en China  
Juan M. Fernández-Mayoralas Palomeque, SGCIPEE, MECD  
Miguel García Caraballo, Consejería de Educación en Alemania  
Jesús M. Hernández González, Consejería de Educación en Reino Unido  
Ana García de Jalón, Consejería de Educación en EEUU  
M<sup>a</sup> Concepción Julián de Vega, Consejería de Educación en Reino Unido  
Joana Lloret Cantero, Consejería de Educación en Portugal  
Rosario Outes Jiménez, Consejería de Educación en Alemania  
Isidoro Pisonero del Amo, Consejería de Educación en Francia  
Ana M<sup>a</sup> Rodríguez Gil, Consejería de Educación en Italia  
Carmen Sainz Madrazo, SGCIPEE, MECD  
Sánchez Maiquez, Ángel, Consejería de Educación en Brasil

**EVALUADORES EXTERNOS:**

Jane Arnold Morgan, Universidad de Sevilla  
Daniel Cassany i Comas, Universitat Pompeu Fabra de Barcelona  
José Manuel Foncubierta, Universidad de la Rioja  
Carmen López Ferrero, Universidad Pompeu Fabra de Barcelona  
Susana Martín Leralta, Universidad Nebrija de Madrid  
Marisa Martínez Pérsico, Università degli Studi G. Marconi de Roma (Italia)  
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, Consejería Educación y Universidades, Islas Canarias  
José M<sup>a</sup> Rodríguez Santos, Universidad Pontificia Comillas Madrid  
Fernando Trujillo Sáez, Universidad de Granada



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA  
Y DEPORTE**


Subsecretaría

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita: © SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Edición: 2018

Imagen de la portada: Paper de Kalhh publicada bajo licencia  en <https://pixabay.com/es/>

NIPO: 030-15-031-6

ISSN: 1571-4667

DOI: 10.4438/1697-9346-BV

Ciudad: Madrid

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

# Índice

## Entrevista

- 6/ Entrevista a Antonio F. Jiménez Jiménez**  
Catedrático de Filología Española y Traducción en la Universidad Estatal de California Channel Islands

## Artículos

- 13/ Las tareas formales y la traducción pedagógica en la didáctica de las lenguas afines: los pronombres átonos de complemento en los aprendices brasileños**  
Gregorio Pérez de Obanos Romero  
*Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA), Foz de Iguazú (Brasil)*
- 46/ La identidad cultural en la R.P. China y su influencia en la enseñanza de ELE**  
Alejandro Vázquez Torronteras  
*Lector MAEC-AECID. Instituto Politécnico de Shenzhen (China)*
- 64 / La producción radiofónica en clase de ELE, un recurso motivador para el trabajo de destrezas comunicativas e interculturales**  
Amparo Rodrigo-Mateu  
*Universitat de València*
- 93 / La adquisición del indicativo y subjuntivo en estudiantes universitarios chinos**  
Jiehui Zu  
*Doctoranda en la Universidad de Oviedo*
- 132/ Aplicaciones móviles como herramientas para aprender vocabulario: análisis de las apps más utilizadas**  
Elena Prieto Gómez  
*Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*
- 159/ La expresión escrita contextualizada y la corrección guiada en ELE**  
Amparo Rodrigo-Mateu  
*Universitat de València*
- 193/ Español de América sin palabras. La gestualidad hispanoamericana en el aula de ELE: cuestiones metodológicas para su tratamiento**  
Luis Eduardo Alegre Ortega  
*Doctorando en la Universidad Autónoma de Madrid*
- 212/ El enfoque cognitivo y el uso de la imagen para la enseñanza de la oposición imperfecto/indefinido en español L2**  
Sarah Rubio  
*Trevor Day School / Instituto Cervantes. Nueva York, EE.UU*  
Anna Doquin de Saint Preux  
*Universidad Nebrija, Madrid*

## Reseñas

- 238/** Spišiaková, M. y Varela Cano, D. P.  
*Moderná gramatika španielčiny s cvičeniami úroveň A1-A2.*  
Erika Balogová  
*Universidad de Murcia*
- 240/** De Santiago Guervós, Javier y Fernández González, Jesús  
*Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L.*  
Jorge J. Sánchez Iglesias  
*Universidad de Salamanca*
- 243/** Lago, Pilar; Moreno, Concha; Ochiai, Sae y Omori, Hiroko  
*¡Nos Gusta! 2 Gramática para hablar*  
María del Carmen Méndez Santos  
*Universidad de Alicante*



## Entrevista a Antonio F. Jiménez Jiménez. Catedrático de Filología Española y Traducción en la Universidad Estatal de California, Channel Islands



*Antonio F. Jiménez Jiménez tiene una licenciatura en Traducción e Interpretación de la Universidad de Málaga y un doctorado en Lingüística Aplicada de la Universidad Estatal de Pennsylvania, en los Estados Unidos. En la actualidad es catedrático de filología española y traducción en la Universidad Estatal de California, Channel Islands, donde ejerce de jefe del Programa de Lenguas y Culturas Globales. Asimismo, del 2005 al 2015 fue director del Centro de Relaciones Internacionales en esta universidad.*

*Sus publicaciones se centran en el estudio de la adquisición de segundas lenguas, en especial en contextos de estudios en el extranjero. En los últimos años, el Dr. Jiménez Jiménez se ha especializado en la didáctica del español para estudiantes de herencia y ofrece talleres para maestros de primaria y secundaria que enseñan en programas de estudios bilingües y de inmersión dual en los Estados Unidos. La traducción sigue siendo una de sus pasiones y fue el fundador de la División de Educadores de la American Translators Association en el año 2013. El Dr. Jiménez está certificado como traductor por esta asociación y como intérprete médico por el National Board of Certification for Medical Interpreters. Su publicación más reciente es un libro de texto titulado *Introducción a la traducción: Inglés < > español* por la editorial Routledge.*

Agradecemos al Dr. Jiménez Jiménez su amabilidad y disponibilidad para la realización de esta entrevista.

***1) Como investigador especializado en los hablantes de herencia, ¿podría explicarnos cuál sería la definición más acertada de estos hablantes y cuáles son las peculiaridades específicas de esta tipología de bilingüismo, especialmente en California?***

En el marco de la enseñanza del español en los Estados Unidos, y según la definición clásica de la investigadora Guadalupe Valdés (2000), los hablantes de herencia son aquellos que han crecido en un ambiente familiar donde se usa el español, que hablan o al menos entienden esta lengua y que son en un mayor o menor grado bilingües. Para estas personas, la lengua dominante acabará siendo en la mayoría de los casos el inglés, ya que esa será la principal lengua vehicular y de aprendizaje en el sistema educativo estadounidense. Por otro lado, el nivel de competencia en español de estos hablantes variará enormemente según una serie de factores. Por ejemplo, los hablantes de herencia

de primera generación, es decir, aquellos que han nacido en los Estados Unidos y que son hijos de emigrantes provenientes de algún país hispano, suelen tener un dominio más alto del español que los hablantes de segunda o de tercera generación (quienes por lo general tienen un conocimiento más pasivo del idioma). Dentro de la categoría de hablantes de primera generación, el orden de nacimiento de los hermanos también puede influir considerablemente, ya que los primogénitos suelen mantener un nivel de español más elevado que los hermanos que nacieron posteriormente. A pesar de estas tendencias generales, el hecho de que un hablante de herencia conserve en mayor o menor medida la lengua de sus padres o abuelos depende enormemente de las actitudes que la familia y el individuo tengan en relación a esta lengua. Por ejemplo, los hijos de las familias que valoran y promueven las tradiciones culturales y lingüísticas en las nuevas generaciones tienen más probabilidades de alcanzar un dominio más elevado en español que aquellas familias que buscan la aculturación rápida de sus hijos al contexto estadounidense.

En comparación a los estudiantes de español como lengua extranjera, las necesidades de los hablantes de herencia que deciden estudiar español son muy diferentes, puesto que estos cuentan ya con una experiencia lingüística previa en este idioma. La labor de los instructores en estos casos es determinar cuáles son las capacidades lingüísticas del estudiante y centrarse en aquellos aspectos en los que necesitan más ayuda. Por ejemplo, es normal que estos estudiantes se sientan más inseguros con la escritura, ya que su experiencia con el español suele tener un carácter más oral dentro del seno familiar. Por este mismo motivo, los estudiantes de herencia suelen hacer uso de un español coloquial y pueden tener dificultades a la hora de utilizar un español más académico o de explicar las reglas gramaticales que gobiernan el idioma.

Debemos aclarar que este tipo de bilingüismo no es específico a los Estados Unidos ni ocurre solo con el español. Los hablantes de herencia se encuentran por todo el mundo y en todas las combinaciones de idiomas posibles, siempre que una familia emigra a un contexto lingüístico diferente al suyo. Según los datos del U. S. Census Bureau del 2011, lo peculiar de Estados Unidos es el alto porcentaje de familias que usan otros idiomas (además del inglés) en sus hogares, llegando a un 21%. Este porcentaje alcanza un 44% en California. Si nos centramos en el uso del español en California, en el 28% de los hogares se habla español, el porcentaje más alto de todos los Estados Unidos. Así pues, la única peculiaridad de esta tipología de bilingüismo en California es que se da con mucha más frecuencia que en el resto del país.

***2) Recientemente ha sido aprobada una nueva legislación que afecta a los programas bilingües en California, concretamente a través de la denominada proposición 58. Desde su punto de vista, ¿nos podría comentar cómo afecta esta nueva normativa a dichos programas? Más concretamente, ¿cómo afecta o puede afectar a la formación lingüística de los hablantes de herencia?***

La proposición 58 fue aprobada con un amplio margen y por votación popular en noviembre del 2016, gracias a la cual se puso fin a las restricciones que se establecieron en 1998 a través de la proposición 227. Esta última proposición disponía que toda la educación en las escuelas públicas debía ser en inglés y obligaba a que los estudiantes con un dominio limitado del inglés se adaptaran a la enseñanza en este idioma en un periodo de tiempo que normalmente no excedía el año. La consecuencia de esto es que se eliminaron las clases bilingües en muchas escuelas, exigiendo que los estudiantes se

asimilaran a la lengua dominante lo antes posible, en vez de favorecer un estado de multilingüismo. Aunque la proposición 227 permitía que las escuelas ofrecieran programas bilingües, esto requería de un proceso difícil con muchas trabas administrativas. Lo que ha hecho la proposición 58 es abrir las puertas a que los distritos puedan ofrecer programas bilingües en sus escuelas, tanto para hablantes nativos del inglés como de otras lenguas, con el objetivo de prepararles para este mundo globalizado en el que vivimos. Según la Dra. Anabolena DeGenna, Directora de Programas Bilingües del Distrito de Oxnard, en el condado de Ventura, la mayor diferencia reside en la percepción de cambio de actitud en relación a la educación bilingüe. Mientras que la proposición 58 la considera como una ventaja de gran beneficio para los alumnos, la legislación anterior la contemplaba con un déficit y, por lo tanto, no la incentivaba.

Con esta nueva normativa se está incrementando considerablemente el número de programas dirigidos a mantener y desarrollar segundas lenguas. Estos programas pueden adoptar diversos formatos, dependiendo de las características del alumnado en las diferentes localidades. Por ejemplo, se está expandiendo la oferta de los llamados programas de inmersión dual, en los que los estudiantes reciben un porcentaje de la enseñanza en inglés y la otra en español, con un balance ideal entre estas lenguas del 50%. Además de los programas de inmersión dual existen otros como los denominados FLEX (*Foreign Language Elementary Experience*), FLES (*Foreign Language in Elementary Schools*), los programas específicos para hablantes nativos o para hablantes de herencia. En mi opinión, el impulso que están recibiendo los programas de educación bilingüe en el estado afecta directamente a los estudiantes de herencia: por un lado, se está produciendo un cambio en la percepción de la población en cuanto a la importancia de segundas lenguas en la educación. Por otro lado, se están aumentando los programas disponibles para hablantes de herencia, por lo que hay más probabilidades de que estos estudiantes mantengan y desarrollen esta lengua desde una temprana edad y consigan consecuentemente un dominio más elevado en la misma.

**3) *¿Existe alguna tipología o modalidad específica de implementación de programas bilingües que se haya experimentado con mayor éxito en California? ¿Cuáles serían, de acuerdo a su experiencia y conocimiento, las ventajas e inconvenientes de los programas bilingües que se han implementado en este Estado?***

California está experimentando una gran expansión de los programas de inmersión dual (conocidos como *Dual Immersion Programs* en inglés). Estos programas pueden ser de dos tipos: unidireccionales (*One-Way Immersion*) o bidireccionales (*Two-Way Immersion*). Los programas de inmersión unidireccionales están formados exclusivamente por estudiantes hispanohablantes, muchos de ellos de herencia que han aprendido español en casa y otros que han emigrado a los Estados Unidos en su niñez. Los programas de inmersión bidireccionales incluyen hablantes nativos de inglés junto a estudiantes de habla española. Idealmente habría una distribución del 50% para cada uno de estos grupos, aunque esto no es siempre posible, dependiendo de la demografía del distrito escolar. El objetivo de los programas de inmersión dual es desarrollar un segundo idioma mientras que se mantiene la lengua nativa de los estudiantes. Las lenguas de instrucción son el inglés y el español (aunque en California se encuentran otros idiomas como el mandarino, el coreano o el japonés). El porcentaje de uso de una lengua con respecto a la otra puede variar de programa en programa, dependiendo de las necesidades de los estudiantes. En los bidireccionales, el ideal es una distribución 50/50



de ambas lenguas. En los programas de inmersión dual (ya sea unidireccional o bidireccional), la adquisición de las lenguas se integra con la instrucción de materias académicas en las dos lenguas de trabajo. Por lo general, los maestros mantienen una separación de las lenguas durante la instrucción (cuando toca el tiempo de español, solo se habla en español y cuando toca el tiempo de inglés, solo en inglés). En ciertos casos hay un maestro bilingüe que enseña en los dos idiomas y en otros casos hay dos maestros (uno en inglés y otro en español) que se coordinan para maximizar la transferencia de destrezas entre las dos lenguas.

Las ventajas de estos programas de inmersión son múltiples. En primer lugar, los niños reciben una educación bilingüe de inmersión, lo cual facilita la adquisición de los dos idiomas. Dado que el inglés y el español se usan como lenguas vehiculares en la instrucción, los alumnos aprenden todo el conocimiento académico y científico en ambos idiomas. Esto les prepara para el mundo globalizado y les da más oportunidades profesionales. Los posibles inconvenientes, en mi opinión, podrían surgir en la fase de implementación. Por ejemplo, si una clase de alumnos tiene dos maestros, estos deben estar completamente coordinados para evitar la repetición innecesaria de contenido. El otro inconveniente que puede surgir es que los maestros no cuenten con la experiencia y las habilidades lingüísticas necesarias para enseñar en este tipo de programas. De hecho, hay una gran escasez de maestros cualificados en California —al igual que en el resto de los Estados Unidos— y este es uno de los grandes problemas que afrontan los programas de inmersión dual en estos momentos.

**4) *¿Cuáles son, según usted, las peculiaridades del sistema educativo de California con respecto a otros estados de su entorno con una situación lingüística y demográfica similar?***

Pienso que el atributo principal que diferencia a California de otros estados no es con respecto al sistema educativo sino a su demografía. Uno de cada cuatro estudiantes en California tiene el inglés como segunda lengua y este número va en aumento. Además, muchos de estos estudiantes vienen de familias de emigrantes, con un nivel socioeconómico bajo o muy bajo, en algunos casos llegando a la pobreza. Estas dificultades económicas tienen un gran impacto en la educación de los niños, que suele manifestarse en carencias educativas y un vocabulario académico limitado. Por lo tanto, las escuelas californianas se enfrentan a un gran reto: el de implementar programas bilingües con un considerable número de estudiantes con un bajo rendimiento académico. Por ejemplo, en los programas de inmersión dual bidireccionales, es normal que los niños de habla inglesa que están aprendiendo español superen académicamente a los niños hispanohablantes que aprenden inglés, a pesar de que un alto porcentaje de la instrucción que reciben es en español. Esta situación es atribuible a que los padres de los niños que hablan español suelen tener niveles educativos y socioeconómicos más bajos que los niños de familias angloparlantes. Estas diferencias son más marcadas en algunos distritos que en otros, pero es una tendencia general que se observa en todo el estado.

**5) ¿Qué le motivó a analizar el impacto lingüístico y cultural del estudio en el extranjero de los estudiantes de herencia? ¿Podría resumirnos algunos datos concretos de sus investigaciones?**

En principio, mis estudios se centraron en la adquisición de lenguas en programas de estudios en el extranjero, enfocándome en los hablantes nativos de inglés que deciden mejorar su nivel de español gracias a estos programas. Debo reconocer que los estudiantes de herencia componían una población sobre la que no sabía casi nada antes de mudarme a California para trabajar en la universidad en la que estoy ahora, California State University Channel Islands. Debido a que el 90% de mis estudiantes de español son de hecho estudiantes de herencia, me interesó mucho conocer más acerca de su trayectoria educativa, lingüística y, por qué no, también vital. Es así como aprendí las dificultades sociales, culturales y económicas por las que pasan estos estudiantes para llegar a la universidad. De hecho, en la gran mayoría de los casos, estos estudiantes de herencia son los primeros en sus familias en asistir a la universidad y completar una licenciatura. Fue cuando me di cuenta de que esta población también ha sido ignorada en el campo de los estudios en el extranjero. Estos programas han sido tradicionalmente diseñados acorde al perfil del estudiante de español como lengua extranjera. Sin embargo, hay un creciente número de estudiantes de herencia que están interesados en continuar sus estudios de español en países de lengua española para así reconectar con sus raíces lingüísticas y culturales. Por eso me pregunté, ¿qué tipo de experiencia tienen estos estudiantes en estos programas y cómo podemos mejorar los programas para cumplir con las necesidades específicas de esta población? En estos momentos estoy realizando un estudio con el centro CALPER (Center for Advanced Language Proficiency Education and Research) de la Universidad Estatal de Pensilvania, gracias a una beca del Departamento de Educación de los Estados Unidos. En este estudio estamos analizando las maneras en las que los estudiantes de herencia pueden aprovecharse al máximo de estos programas de estudios en el extranjero. Debido al desconocimiento que se tiene en general de esta población, es importante que los profesores que imparten las asignaturas en el extranjero comprendan el perfil de estos estudiantes para así enfocarse en los elementos en los que necesitan más apoyo. Por ejemplo, mientras que en los programas tradicionales de estudios en el extranjero se suele hacer un gran énfasis en el desarrollo de la comunicación oral, para los estudiantes de herencia esto no suele ser una gran dificultad, por lo que su tiempo estaría mejor invertido en otras tareas, por ejemplo, desarrollando sus destrezas de escritura y de gramática. El hecho de que los estudiantes de herencia son bastante autosuficientes desde un punto de vista lingüístico durante su experiencia en el extranjero, los hacen candidatos perfectos para involucrarse más profundamente en la nueva sociedad, ya sea a través de trabajos de voluntariado o con proyectos estructurados de aprendizaje a través del servicio a la comunidad (lo que en inglés se conoce como *service learning*). De esta forma, estos estudiantes pueden tener una rica experiencia cultural, lingüística y humana que tendrá un gran impacto durante el resto de sus vidas.

**6) ¿Nos podría hablar sobre la evolución del español que se habla en EE. UU. con respecto a la norma más o menos uniforme que se utiliza en los países hispanohablantes?**

No pienso que el español que se habla en los Estados Unidos esté evolucionando más rápida o lentamente que en el resto de países hispanohablantes. Es verdad que debido a

las condiciones particulares de contacto lingüístico que se dan en EE. UU., el fenómeno de *code-switching* (o intercambio entre lenguas) se da extensamente en la lengua hablada, de la misma forma que en otros países donde existe el contacto entre dos lenguas. Para algunos esto puede ser considerado incorrecto o agramatical, pero yo lo veo como una manifestación normal en un contexto en el que una gran parte de la población habla dos idiomas. De hecho, esta población está en aumento y según el informe del 2017 del Instituto Cervantes titulado *El español: una lengua viva*, se predice que para el año 2060, los Estados Unidos será el segundo país con más población hispanohablante del mundo (después de México). Esto supone que el 28,6% de la población estadounidense será hispana; casi uno de cada tres. Por lo tanto, es de esperar que el fenómeno de *code-switching* se intensifique con el aumento de la población bilingüe. De todas formas, no debemos olvidar que el *code-switching* se está expandiendo también en los países hispanohablantes, donde el inglés se está introduciendo en la lengua española de una forma cada vez más palpable.

**7) ¿Cuáles considera usted que pueden ser los retos para el futuro respecto a los programas bilingües en EE. UU. en general, y en California en particular?**

Sin lugar a dudas, el reto más importante que afronta tanto el estado de California como todo el país es la carencia de maestros que estén capacitados para implementar estos programas bilingües de una forma efectiva. Hay una gran necesidad de maestros que hablen en español y que puedan impartir asignaturas específicas —ciencias, matemáticas, historia, etc.— en este idioma. Este es el gran desafío para los distritos escolares. Muchos de ellos están desarrollando iniciativas para capacitar a sus maestros, como es el caso del distrito en el que resido, en Oxnard. En otros distritos, como en Oakland, se están haciendo esfuerzos para reclutar a maestros de México y de España. La necesidad es grande y el éxito o fracaso de estos programas depende en gran medida de esto. Espero que se creen incentivos a nivel estatal y federal para rellenar este hueco y que los niños de California y del resto de los Estados Unidos tengan la oportunidad de obtener la educación bilingüe de calidad que se merecen.

## **Referencias**

- Instituto Cervantes (2017). *El español: una lengua viva. Informe 2017*. Madrid: Instituto Cervantes.
- U.S. Census Bureau (2011). American Community Survey.
- Valdés, G. (2000). *Spanish for Native Speakers. AATSP Professional Development Series Handbook for Teachers*



# Las tareas formales y la traducción pedagógica en la didáctica de las lenguas afines: los pronombres átonos de complemento en los aprendices brasileños

**Gregorio Pérez de Obanos Romero**  
**Profesor. Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA)**

*Gregorio Pérez de Obanos Romero es Doctor en Lingüística Aplicada a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad Antonio de Nebrija y desde 2015 ejerce como profesor adjunto de Lengua Española en la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA), en el estado de Paraná, Brasil. Su investigación se centra en la enseñanza-aprendizaje del español para brasileños, en especial en la eficacia de metodologías centradas en la forma, en el tratamiento instruccional de contenidos lingüísticos de especial dificultad, de acuerdo con el contraste español-portugués, y en el consiguiente diseño de materiales didácticos específicos para este grupo de aprendices.*

## Resumen (español)

El presente trabajo aboga por el uso de secuencias de instrucción explícita cuyo objetivo es la presentación formal y la regla de uso de los pronombres átonos de complemento directo e indirecto a alumnos brasileños de ELE. Estas actividades se fundamentan, de un lado, en el empleo de las denominadas tareas formales, técnica didáctica perteneciente a la denominada Atención a la Forma y, de otro, en la reflexión contrastiva y la traducción como estrategias de aprendizaje para el procesamiento y asimilación de estos contenidos, de especial dificultad para este grupo de aprendices.

## Abstract (English)

The present work advocates the use of explicit instruction sequences whose objective is the formal presentation and rule of use of the direct and indirect adjective pronouns to Brazilian students of Spanish as a second language. These activities are based, on the one hand, on the use of the so-called formal tasks, didactic technique pertaining to the so-called Focus on Form and, on the other, on contrastive reflection and translation as learning strategies for processing and assimilation of these contents, of special difficulty for this group of learners.

## Palabras clave

didáctica; español L2; traducción; tareas.

## Keywords

didactics, Spanish as a second language; translation; tasks.

## 1. Introducción

El presente trabajo tiene por finalidad justificar la pertinencia del uso de secuencias de instrucción formal específicamente diseñadas para la adquisición de lenguas afines, en concreto, para la didáctica de los contenidos semánticos y formales de especial dificultad debido al contraste entre la lengua materna del aprendiz, el portugués en su variante brasileña, y el español como segunda lengua.

El uso de los pronombres de complementos átonos de complemento directo e indirecto supone por influencia de la lengua materna un contenido particularmente problemático, que se refleja en la aparición de errores de interlengua, con un alto riesgo de fosilización.

El tratamiento didáctico propuesto aúna las *tareas formales*, intervención pedagógica basada en las premisas teóricas de la Atención a la Forma, con el empleo de la *concienciación contrastiva* y la *traducción pedagógica*, como estrategias cognitivas de asimilación de estos contenidos formales del español.

Las tareas formales son propuestas didácticas que pretenden integrar el conocimiento y el uso de los contenidos gramaticales, conjugando por tanto el análisis y comprensión de la forma por parte del aprendiz con su empleo significativo en la comunicación. Se trata, como todo acercamiento basado en la Atención a la Forma, de incitar a los alumnos a centrarse en las propiedades formales de la lengua en el contexto de la producción y la interacción oral y/o escrita: aunando a un tiempo contenidos y procesos de la comunicación.

En la segunda parte, se defenderá el empleo de la comparación por contraste entre la lengua materna-segunda lengua y la práctica de la traducción con el fin de que el aprendiz se encuentre en disposición de inducir las correspondencias símiles y disímiles entre ambos sistemas lingüísticos.

En la tercera parte se abordará un somero análisis contrastivo del contenido objeto de interés del trabajo para evidenciar las dificultades de adquisición de los aprendices brasileños de ELE y la utilidad del diseño de un tratamiento didáctico específico.

Como muestra, en la cuarta parte, se presentará una secuencia de actividades, basada en la comprensión de un cuento del escritor brasileño Machado de Assis, que contiene una tarea lingüística con este enfoque contrastivo para la presentación formal y el uso de los pronombres átonos de CD y de CI.

Por último, a modo de justificación, se plantearán unas consideraciones finales con el objeto de argumentar la pertinencia de incluir en las tareas de concienciación gramatical prácticas de traducción y reflexión contrastiva para la didáctica de los contenidos mencionados a este grupo de aprendices.

## 2. Las tareas formales o de concienciación gramatical

Existe todo un conjunto de propuestas didácticas en la enseñanza-aprendizaje de la L2, que en su intento por aunar conocimiento explícito y uso significativo de los contenidos lingüísticos; es decir, por conjugar comunicación e instrucción formal, se han acabado agrupando bajo diferentes términos como son las *tareas centradas en la forma o tareas formales*<sup>1</sup>. Este tipo de actividades, como técnicas pertenecientes a la

---

<sup>1</sup> *Consciousness-Raising Tasks y Structured-Based Focused Tasks.*

Atención a la Forma que son, incitan al alumno a centrarse en las propiedades formales de la lengua en un contexto de uso significativo de la misma.

De acuerdo con Gómez del Estal y Zanón (1999), este tipo de tareas tiene por finalidad provocar la reflexión acerca de los fenómenos gramaticales mediante el análisis y comprensión de la forma, su función y su uso. Se presentan de tal modo que permiten la construcción progresiva por parte del aprendiz de una representación mental o una regla de uso de los contenidos lingüísticos. Dicho de otro modo, estas *tareas centradas en la forma*<sup>2</sup> suministran datos sobre la forma y el uso de una determinada estructura para que la analicen los aprendices con el fin de conseguir una generalización que pueda explicitarse en forma de regla (Ellis, 1997).

Así pues, suponen una alternativa a la explicación gramatical directa del profesor y proporcionan el desarrollo autónomo, o en conjunto con otros compañeros, de conocimiento gramatical explícito. Al ser una actividad con las características de una tarea lingüística, brinda ocasión para que los aprendices interactúen en la L2 al mismo tiempo que aprenden sobre ella. Este mismo autor (Ellis, 1997: 160-161; 2003: 163) hace especial hincapié en el hecho de que el contenido gramatical contiene una doble característica: por un lado, es el objeto de aprendizaje y, por otro lado, es el tema en torno al cual interactúan mientras ejecutan la tarea.

Existen numerosas definiciones de esta técnica pedagógica de instrucción (Ellis, 1993, 1998, 2008; Nunan, 2005; Loewen, 2011; Ur, 2011; Nassaji & Fotos, 2011), si bien cabe destacar Ellis (2003: 342), que define las tareas centradas en la forma del siguiente modo: “una actividad que posee todas las cualidades de una tarea pero que ha sido diseñada para inducir la atención del aprendiz hacia una forma lingüística determinada mientras procesan tanto el *input* como el *output*”<sup>3</sup>.

Asimismo, otra característica importante es que proporcionan a los alumnos datos lingüísticos que demandan una serie de operaciones cognitivas cuyo fin es almacenar un conocimiento y comprensión explícito de algún rasgo formal de la L2, más adelante se tratará este tema con mayor detenimiento.

Muchos son los autores que desde hace tiempo vienen defendiendo el uso de la instrucción basada en las tareas lingüísticas (Crookes & Gass, 1993; Ellis, 2003; Nunan, 1989, 2004; Samuda & Bygate, 2008). Así también algunos autores aconsejan el empleo de las tareas lingüísticas para la práctica de precisión formal (Ur, 1988), mientras que otros insisten en su función de activar la concienciación lingüística (Rutherford & Sharwood-Smith, 1985; Bygate, Skehan & Swain, 2001; García Mayo, 2007). Como indican Nassaji & Fotos (2011: 90), las tareas formales tienen por objeto:

Destacar al aprendiz las formas gramaticales por medio de actividades de sensibilización. (...) Aunque la atención del aprendiz se dirige a la naturaleza de la estructura objeto de aprendizaje, las actividades son comunicativas en la medida en que los aprendices están implicados en la interacción centrada en el significado<sup>4</sup>.

En este sentido, Ellis (2003: 151) tiene el acierto de distinguir tres clases de tareas formales: a) las *tareas de producción*; b) las *tareas de comprensión* o de *interpretación*;

<sup>2</sup> Ellis (2003) distingue entre las tareas centradas en la forma (*Focused Communicative Tasks*) y las tareas no centradas en la forma (*Unfocused Communicative Tasks*).

<sup>3</sup> *An activity that has all qualities of a task but has been designed to induce learners' incidental attention to some specific linguistic form when processing either input or output.*

<sup>4</sup> *[...] making grammar forms obvious to the learner through consciousness-raising activities (...) Although learners' attention is drawn to the nature of the target structure, the tasks are communicative, since learners are engaged in meaning-focused interaction.*

y c) las *tareas de concienciación o sensibilización gramatical*<sup>5</sup>. Mientras en las primeras se requiere el empleo de la forma para la ejecución de la tarea y en las segundas se debe detectar la forma en el *input* oral o escrito que reciben (incluye esta categoría, técnicas como el *realce del input* y la *instrucción del procesamiento del input*); en el tercer tipo, las tareas de sensibilización, los aprendices se ven obligados a:

Expresarse directamente acerca de estructuras gramaticales, quizá también mediante la formulación de una regla sobre su uso. Estas tareas pueden presentar la estructura de manera implícita, insertada en un contexto comunicativo o presentar la estructura gramatical explícitamente como contenido de la tarea (Nassaji & Fotos, 2011: 90)<sup>6</sup>.

### Las tareas de concienciación gramatical

El fundamento de esta propuesta didáctica es el concepto de *concienciación* (Sharwood Smith, 1981), un proceso cognitivo potencialmente útil para los aprendices de la L2 en contexto de instrucción. Por su carácter de técnica pedagógica perteneciente a la Atención a la Forma, estas actividades no demandan de los alumnos la producción de la estructura objeto de aprendizaje, sino más bien la toma de conciencia de los contenidos formales por medio del descubrimiento de reglas (Larsen-Freeman, 2001; Nunan, 2005).

La instrucción orientada a la *sensibilización formal* presenta al menos dos características:

- provoca la reflexión del alumno sobre los contenidos a través de la comprensión y análisis de la forma y de su función;
- se presentan los contenidos de tal modo que permiten al estudiante la construcción progresiva de una representación mental o regla de los mismos.

En este sentido, Gómez del Estal & Zanón (1999: 83), a diferencia de los dos autores antes mencionados, aportan otra característica de toda tarea de concienciación: deben incorporar posibilidades de uso comunicativo de la lengua. La necesidad de no solo comprensión, sino también de producción para lograr su consecución. Del mismo modo, este tipo de tareas deben incorporar en su desarrollo y ejecución cualquier forma de respuesta o *feedback* al alumno sobre el empleo de la estructura objeto de interés.

De este modo, parecen evidentes las ventajas cognitivas proporcionadas por estas actividades en comparación con una presentación más tradicional de la gramática:

- suponen un esfuerzo mayor en la comprensión del contenido y en la búsqueda de su resolución, pero en compensación favorecen la retención memorística a más largo plazo;
- acostumbran al aprendiz a explicitar los procesos de generación y verificación de hipótesis, más adelante se abordará con detalle la reflexión metalingüística como estrategia de aprendizaje;
- incitan a la interpretación de la gramática por parte de los alumnos y no solo de un modo indirecto mediante el profesor o los manuales.

<sup>5</sup> *Structured-based production tasks; comprehension tasks; consciousness-raising tasks*

<sup>6</sup> [...] *requires learners to communicate directly about grammar structures, perhaps by generating a rule for its use. These tasks may present the structure implicitly, embedded in communicative contexts or present the grammar structure explicitly as a task content.*



Conviene recordar que este concepto de *despertar la conciencia*, en la medida en que supone un intento de equipar al aprendiz con la comprensión de un contenido gramatical específico, acaba generando su conocimiento declarativo, más que procedimental (Ellis, 2002: 167). Por tanto, la concienciación como opción metodológica fomenta el conocimiento explícito de la L2; si bien posiblemente no se halle disponible para el uso inmediato en la comunicación, facilitaría la observación de la diferencia entre la interlengua del aprendiz y la lengua meta, y con ello generar el conocimiento necesario para la comunicación (Ellis, 2012: 281). Diversos estudios confirman la idea de que para que se produzca el conocimiento implícito y en consecuencia un aprendizaje efectivo, resulta adecuada la combinación de técnicas pedagógicas de la Atención a la Forma con este tipo de actividades.<sup>7</sup> Más adelante se mencionarán de manera breve algunos estudios de investigación que se han centrado en este tema.

### Definición y características

Ellis (1997:160) delimita el concepto de tarea formal de concienciación del siguiente modo: “la actividad pedagógica que proporciona a los aprendices datos lingüísticos de contenido formal y que exige de estos una serie de operaciones cognitivas cuya finalidad es la comprensión explícita de algún rasgo formal de la lengua objeto”.<sup>8</sup>

A resultas de su ejecución, estas tareas incitan a la reflexión acerca de un determinado contenido lingüístico, que se convierte en el tema del que se habla: la lengua en sí misma es el contenido de la tarea, la comunicación que se genera implica el intercambio de ideas, la interacción oral o escrita. Es por ello que, al igual que el resto de las tareas lingüísticas, se centran en el significado (Ellis, 2003: 341).

Por otro lado, Ur (2011: 516) acota el término afirmando que es: “la enseñanza deliberada y el aprendizaje del conocimiento explícito de un contenido gramatical, a menudo (aunque no siempre) mediante la articulación de una regla”.<sup>9</sup> Según la autora, la conveniencia de su empleo se asienta en la idea de que la integración de un contenido en la interlengua del aprendiz se da bajo dos supuestos: cuando este consiga observarlo en la comunicación y cuando se encuentre cognitivamente preparado para ello. De ahí que, como señala la autora (2011: 516), “es posible que este proceso de observación se vea sustancialmente facilitado por el conocimiento consciente previo del contenido, de ahí la utilidad esporádica de las unidades didácticas de concienciación dirigidas a la adquisición del conocimiento explícito”.<sup>10</sup> Conviene reiterar la naturaleza de tarea lingüística que estas actividades poseen:

Las tareas de concienciación sin embargo pueden aún considerarse tareas en el sentido de que se les exige a los aprendices que hablen significativamente sobre algún contenido gramatical utilizando sus propios recursos lingüísticos. Esto es, aunque existe un contenido lingüístico que es tema de la tarea,

<sup>7</sup> Ellis (2008: 889-905; 2012: 280-298) presenta un detallado resumen de los resultados de diversas investigaciones que abordan el efecto de las diversas opciones de la Atención a la Forma, entre ellas las tareas formales de concienciación, en el conocimiento explícito y el conocimiento implícito de la L2 y establece una serie de esclarecedoras conclusiones al respecto.

<sup>8</sup> [...] a pedagogic activity where the learners are provided with the L2 data in some form and required to perform some operation on or with it, the purpose of which is to arrive at an explicit understanding of some linguistic property of the target language.

<sup>9</sup> [...] is the deliberate teaching and learning of explicit knowledge of a grammatical feature, often (though not always) involving the articulation of a rule.

<sup>10</sup> This noticing way, however, be substantially facilitated by previous conscious knowledge of the feature: hence the usefulness of occasional consciousness-raising lessons, aimed at the acquisition of explicit knowledge.

no es imprescindible que los aprendices usen este contenido, solo que piensen y discutan sobre ella. (Ellis, 2012: 226)<sup>11</sup>

Así pues, de lo expuesto hasta ahora, se derivan de las actividades de sensibilización un conjunto de principios de orden metodológico que resulta pertinente recordar, ya que son similares al resto de las tareas lingüísticas. Como en toda actividad de este tipo, ha de producirse entre los participantes una negociación del significado, un intercambio comunicativo para llegar a su resolución. Por lógica, se procurará en su confección el carácter motivador que todas las actividades comunicativas deben albergar. En este sentido, la función del docente será la de facilitador y promotor de la colaboración entre estos. El intercambio, sea por vacío de información o mediante toma de decisiones, instiga a la detección y análisis de los datos, de contenido formal en el caso de las tareas de concienciación, y la búsqueda de información para su compleción. Además, su elaboración ha de ser de tal modo que propicie la promoción de estrategias de aprendizaje en aras de la detección, análisis y procesamiento de los datos suministrados.

En relación con este último aspecto, su diseño, las tareas de sensibilización poseen las siguientes características:

- se produce un intento por aislar un determinado contenido lingüístico con la finalidad de centrar la atención del aprendiz;
- se le suministra al alumno datos que ejemplifiquen el contenido y cabe la posibilidad de que se le ofrezca de manera explícita una regla de uso;
- se espera que el aprendiz realice un esfuerzo cognitivo para la detección y comprensión de la forma;
- se pueden resolver solo tras el análisis y la comprensión de la estructura objeto de atención por parte del estudiante;
- ofrecen posibilidades de uso comunicativo de la lengua, la necesidad de comprensión y/o producción para su ejecución;
- incorporan en su desarrollo cualquier forma de respuesta o *feedback* por parte del alumno sobre el uso de la estructura meta;
- la incompreensión o el error por parte del alumno puede conducir a la clarificación o a la aportación de más datos, descripciones o explicaciones;
- se le puede requerir al aprendiz, aunque es opcional, articular la regla descubriendo la estructura gramatical.

### Clasificación de las tareas formales

Existen diversos criterios para clasificar este tipo de tareas lingüísticas. Los principales son los siguientes: por el *modo de presentación de la regla* de uso; por el *tipo de texto* que la conforman; y por el *tipo de operación cognitiva* que demandan del aprendiz. Combinados los tres, se presenta un gran número de posibilidades en el momento de la confección de esta clase de actividades.

De qué manera el aprendiz va a acceder a la regla de uso de las formas determina el carácter *deductivo* o *inductivo* de las tareas de sensibilización (Ellis, 1997, 2003), posteriormente denominadas *directas* o *indirectas* por el mismo autor (Ellis, 2012). En estas últimas, las inductivas, se le ofrece al estudiante un texto escrito u oral a partir del

<sup>11</sup> However, CR tasks can still be considered 'tasks' in the sense that learners are required to talk meaningfully about language point using their own linguistic resources. That is, although there is a linguistic feature that is the focus of the tasks, learners are not required to use this feature, only think about it and discuss it.

cual deberá extraer, por descubrimiento, una regla o representación mental de la forma y de su uso.

En las primeras, directas o deductivas, este se encuentra con una presentación del contenido gramatical y se le incita a su educación a fin de que lo aplique a los datos lingüísticos aportados por el texto. La información sobre el contenido se muestra de diversos modos: con lenguaje verbal o no verbal (con diagramas o dibujos), de forma contrastiva (si se ofrece una comparación con la lengua materna del aprendiz) o no; si esta información se por completo o de forma parcial, etc.

No obstante, resulta pertinente centrarse en la conveniencia del uso de las tareas de concienciación inductivas o indirectas, ya que se empleará esta técnica pedagógica en la muestra del presente trabajo. En primer lugar, implican un esfuerzo cognitivo mayor en la comprensión del contenido y en la búsqueda de la resolución de la tarea. En este sentido, acostumbran al aprendiz a explicitar los procesos de generación y verificación de hipótesis, mediante el uso del metalenguaje para la reflexión sobre la forma. Y por último hacen posible que los estudiantes establezcan comparaciones de contraste entre su lengua materna y la lengua objeto de aprendizaje.

Se ha comentado que otro criterio de clasificación se establece en función de cómo se presentan los textos en la tarea: bien puede ser en formato de texto auténtico o manipulado; en su variedad oral o escrita; en forma de texto continuo o en frases aisladas; con muestras de lengua correctas e incorrectas (por ejemplo, en las actividades de juicios de gramaticalidad y de preferencia); en forma de un texto común para todos los alumnos o diferentes muestras y por tanto ha de producirse un intercambio de información para su consecución, etc.

Y, asimismo, es posible establecer una taxonomía de este tipo de tareas según el tipo de operación cognitiva que los alumnos deben activar para su resolución (Ellis, 1997: 161-161):

- identificando una determinada estructura lingüística: cuando se les pide a los alumnos que identifiquen un contenido concreto del texto;
- aportando un juicio de valor: cuando se les solicita que decidan la corrección formal de un determinado contenido lingüístico;
- completando un texto: cuando se les solicita que rellenen un parte del mismo;
- modificando un texto: cuando se les pide que lo manipulen de algún modo (reordenándolo, sustituyendo una parte por otra, completándolo, reescribiéndolo, etc.);
- clasificando el texto: cuando se les exige que clasifiquen en determinadas categorías determinadas formas lingüísticas;
- relacionando algunas partes del texto: cuando se les requiere la combinación de sus partes, de acuerdo con un criterio preestablecido;
- estableciendo una regla: cuando se les propone que planteen hipótesis y establezcan una regla que dé cuenta de la información que han analizado.

Las tareas de sensibilización gramatical se han mostrado eficaces en la promoción del descubrimiento de la estructura meta y la negociación del significado (Robinson, 2011; Nassaji & Fotos, 2007), aunque no es menos cierto que su efectividad depende de la naturaleza de la forma objeto. Así, por ejemplo, se ha demostrado que las estructuras que poseen pocas reglas que operan en su uso son más adecuadas que las estructuras cuyo funcionamiento se rija por muchas reglas (Samuda & Bygate, 2008). Por otra parte, se ha verificado también que estas tareas formales son útiles para el desarrollo de

la conciencia sobre las estructuras gramaticales que son excesivamente complejas para su comprensión únicamente con la instrucción formal (Nassaji & Fotos, 2011).

Por otro lado, algunas investigaciones han tenido por finalidad examinar el efecto relativo de las tareas de concienciación, en las que los aprendices descubren por sí mismos las reglas, en comparación con las explicaciones metalingüísticas ofrecidas por el profesor. Fotos & Ellis (1991) mostraron en su trabajo que ambas técnicas de instrucción ofrecieron mejoras significativas en la comprensión de la estructura objeto de análisis, si bien las tareas formales evidenciaron un efecto más duradero. No obstante, Fotos (1994) observó que no había diferencias estadísticamente significativas de estas dos técnicas en diferentes estructuras gramaticales en inglés como L2 (colocación de adverbios y oraciones de relativo). Posteriormente, Mohamed (2001) demostró que estas tareas eran más efectivas que las explicaciones metalingüísticas en aprendices de nivel intermedio-alto en comparación con los de intermedio-bajo, es decir, el dominio lingüístico de los alumnos puede ser una variable en la efectividad de este tipo de actividades. Fotos (1993) mostró en su estudio que el conocimiento explícito que los aprendices obtenían de las tareas formales puede haber facilitado los procesos implicados en la adquisición del conocimiento implícito. Resultados similares arrojan otras investigaciones: una vez que se ha producido la concienciación del aprendiz, este es capaz de observar las estructuras en las actividades centradas en el significado varias semanas después (Fotos 1994; Nassaji & Fotos, 2004; Wong, 2005; Nassaji, 2009).

A modo de breve recapitulación, se puede afirmar que el propósito de las *tareas de concienciación* es dirigir la atención del aprendiz hacia la forma. Se diferencian por ello de las tareas lingüísticas no centradas en la forma, en las que el objetivo es promover la negociación del significado y facilitar la comprensión y la producción en la L2 (Nassaji & Fotos, 2011). Estas actividades de sensibilización, por su carácter de tarea formal, promueven también la negociación de las formas mediante la presentación de problemas que los estudiantes han de resolver de manera interactiva. Tal como defienden estos autores:

El componente explícito centrado en la forma de las tareas de concienciación las convierte en útiles para las clases comunicativas de la L2, con un componente esencial centrado en el significado y por tanto susceptible de ser utilizado como complemento de las tareas lingüísticas comunicativas centradas en la forma (Nassaji & Fotos, 2011:100).<sup>12</sup>

Por todo ello, estas técnicas de instrucción resultan idóneas para la inclusión de la reflexión contrastiva y la traducción por parte del aprendiz en la inducción de las reglas de uso de los contenidos lingüísticos; en el caso del presente trabajo, los complementos átonos de complemento directo e indirecto.

### 3. La traducción pedagógica como estrategia de aprendizaje

La traducción, como actividad de transposición interlingüística, posee al menos cuatro funcionalidades (García-Medall, 2001): a) como una *finalidad en sí misma*, una habilidad intelectual autosuficiente; b) como *técnica de evaluación* de la competencia comunicativa, tanto en la lengua materna como en la extranjera; c) como *corpus* para el

---

<sup>12</sup> *The explicit form-focused component of consciousness-raising tasks make them useful for communicative L2 classrooms with a heavy meaning-focused communicative tasks.*

estudio lingüístico contrastivo; y d) como *herramienta didáctica* para la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna y de la lengua extranjera.

A pesar de no ser objeto del presente trabajo, resulta adecuado mencionar brevemente el uso de la traducción como actividad profesional para diferenciarlo de la traducción con un fin didáctico. En este sentido, Trovato (2014) menciona la *traducción especializada*, como la tarea del traductor profesional donde tienen cabida varios tipos de traducción, como la literaria y la tecno-científica. Esta tarea, lógicamente, requiere de una formación específica denominada traductología.<sup>13</sup> Si bien es incuestionable que la formación de profesionales de la traducción y de usuarios competentes de la segunda lengua poseen objetivos diferentes y por tanto demandan metodologías disímiles, no impediría esto la necesidad de un diálogo productivo entre ambos campos: los aprendices de L2 pueden beneficiarse de una metodología que les familiarice con la realidad profesional de la traducción; es decir, de acuerdo con Carreres & Noriega (2012), la pedagogía de la traducción y el uso de la traducción en la didáctica de las segundas lenguas poseen muchos puntos en común no suficientemente explorados. Tal como señala De Arriba García (1996: 275):

Teniendo en cuenta que los fines de la didáctica de la traducción son diferentes de los de las didácticas de lenguas, podemos aprovechar, no obstante, los progresos que tienen lugar en una de las disciplinas para mejorar la otra. Y esto es lo que ha venido ocurriendo en los últimos tiempos. La didáctica de la traducción ha tomado las técnicas del enfoque comunicativo de la didáctica de lenguas y en didáctica de lenguas se intenta recuperar la traducción (llamada traducción pedagógica al aplicarla a la didáctica de lenguas) como un medio más de enseñar lengua.

En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas (Guerrero & Ballester, 1993), la traducción se puede dar en diversas situaciones y por tanto contemplar al menos tres sentidos: como *estrategia de aprendizaje y de comunicación* (el aprendiz activa este recurso cognitivo en su proceso de asimilación y uso de la L2); como *actividad explicativa* (el docente recurre a la lengua materna del alumno con fines aclaratorios); y como *actividad didáctica* en el aula.

En su dimensión pedagógica, la actividad traductora, bien sea en su práctica directa o en su práctica inversa, puede contribuir a que al estudiante asimile los contenidos lingüísticos de la L2, siempre que esta se presente en contextos (post)comunicativos de enseñanza-aprendizaje, es decir, de manera combinada con otras técnicas de instrucción orientadas tanto a la forma como al significado. Así pues, se denomina traducción pedagógica<sup>14</sup> al empleo de esta práctica en contextos de instrucción formal. Su finalidad es meramente didáctica, lo fundamental es la observación, asimilación y uso de los contenidos lingüísticos, y no el texto meta en sí mismo; en otras palabras, interesa no tanto el producto como el proceso.

## El papel de la traducción en la didáctica de segundas lenguas

Por lo comentado hasta el momento, huelga decir que la práctica traductora supone un valioso instrumento en el aprendizaje de la L2, aunque no siempre ha disfrutado su uso la unanimidad entre los especialistas. Tal como señalan Carreres y Noriega (2012), la polémica acerca del empleo de la traducción y de la lengua materna en el ámbito de la

<sup>13</sup> Se puede definir la *traductología* o los *estudios sobre la traducción* como la disciplina que se basa en el estudio y el análisis de la teoría, la descripción y la aplicación del proceso de traducción e interpretación propiamente dichos.

<sup>14</sup> Para una comprensión detallada de las diferencias entre la traducción especializada y la traducción pedagógica, se puede consultar: De Arriba García (1996); Hurtado Albir (1999).

pedagogía de las segundas lenguas tiene una larga historia y continúa abierta hoy en día.<sup>15</sup>

La evolución de la didáctica de segundas lenguas se halla determinada por el movimiento pendular entre los denominados métodos pasivos y los activos: los primeros, propios de los métodos tradicionales, se fundamentan en la enseñanza explícita de léxico y gramática; mientras que los segundos se centran prioritariamente en el acceso implícito a los contenidos formales y en la práctica oral de la lengua en contextos de comunicación (Guerrero & Ballester, 1993).

En esta dicotomía de sobra es conocido el rol fundamental que ha ejercido la traducción en el denominado Método de Gramática-Traducción, que tradicionalmente se vino aplicando para el aprendizaje de lenguas clásicas y modernas. La adquisición se ceñía a un mero proceso de transposición de palabras de la lengua materna a la segunda mediante la memorización de léxico y de elaboración de versiones escritas de textos, en un registro culto que desdeñaba el uso significativo de la lengua en situaciones reales de comunicación.

Con el surgimiento del método audio-oral, fundamentado en el conductismo y el estructuralismo, cambia radicalmente el modelo. La adquisición se concibe como un simple mecanismo de formación de hábitos positivos mediante la repetición descontextualizada y la inhibición de los negativos por la influencia que pueda ejercer la lengua materna. De este modo, se extinguen las actividades de contraste L1-L2 y con ello el empleo de esta técnica de enseñanza.

El método audio-lingual y posteriormente el enfoque comunicativo, al menos en sus primeras versiones, supuso también el repudio al uso de la traducción tanto por parte del profesor como de los estudiantes en las actividades de clase. De acuerdo con Carreres y Noriega (2012: 253-254):

El enfoque comunicativo pasó rápidamente a convertirse en el nuevo credo y, al menos en teoría, desplazó por completo a la traducción en el aula de lengua. Decimos en teoría, porque en la práctica muchos profesores continuaron usando y muchos estudiantes continuaron pidiendo [...] actividades que incluían el uso de la traducción.

No obstante, esta postura desde hace ya algunas décadas ha dado paso a una rehabilitación de esta práctica, algunos especialistas y docentes han adoptado una postura más equilibrada, reconociendo sus virtudes y sus limitaciones. Como ya se ha mencionado, esta restauración pasa por insertar diferentes tipos de prácticas traductoras en un enfoque comunicativo. En este sentido, Fotos (2005) defiende la idea de salvar esta dicotomía por medio de la ecléctica combinación de procedimientos didácticos: explicaciones de gramática, y actividades de traducción junto a prácticas comunicativas que contengan abundante exposición y uso de la lengua meta mediante la negociación del significado.

Más que abogar por la idea de tomar partido por uno de los dos lados de este movimiento pendular, ha llegado la hora de superar el pasado mediante: “una combinación de instrucción gramatical y el uso de actividades comunicativas que proporcione una situación óptima para el efectivo aprendizaje de la L2 (Fotos, 2005: 668)”.<sup>16</sup>

Diferentes autores sugieren (Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrell, 1997; Ellis, 2002, 2003; Fotos 2005, entre otros) que tanto las explicaciones gramaticales como las

<sup>15</sup> Para profundizar en el papel de la traducción la didáctica de la L2, resulta aconsejable: García-Medell (2001); Sánchez Iglesias (2009); Cook (2010); Hurtado Albir (2011); Gutiérrez (2012).

<sup>16</sup> [...] *a combination of grammar instruction and the use of communicative activities provide an optimum situation for effective L2 learning.*

actividades de comunicación son imprescindibles tanto para la comprensión de las estructuras y el léxico de la lengua meta como para su práctica; y que las tareas lingüísticas, de acuerdo con lo mencionado en el capítulo anterior, permite la combinación de pedagogías comunicativas y de las tradicionales. Así pues, en palabras de Trovato (2014: 146),

Solo se trata de otorgarle a la traducción un espacio adecuado junto a otros aspectos que solemos abordar a lo largo del proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua: comunicativos, orales, pragmáticos, interculturales, sociolingüísticos. Así pues, se llevaría a la práctica un verdadero “enfoque integrador” en la didáctica de lenguas extranjeras.

### **Ventajas e inconvenientes del uso de la traducción pedagógica**

Muy diversos resultan los argumentos esgrimidos en favor y en contra del empleo del ejercicio traductor en el ámbito de la didáctica de las segundas lenguas<sup>17</sup>. Mientras que los partidarios destacan su condición para la asimilación de los contenidos, los detractores la consideran contraproducente; bien es cierto, como se verá a continuación, que la mayoría de estas críticas son de una naturaleza que no justifica su presencia en enfoques comunicativos (Gutiérrez, 2012). A continuación, se procede a sintetizar los argumentos pro y contra el empleo en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas.

Argumentos en contra de la traducción pedagógica:

- (1) impide a los estudiantes pensar en la L2 y con ello dificulta la adquisición de hábitos (Sánchez Iglesias, 2009; Gutiérrez, 2012);
- (2) facilita que la lengua nativa interfiera en el proceso de producción de la L2 (Pegenaute, 1996; Sánchez Iglesias, 2009; Gutiérrez, 2012);
- (3) no posee un carácter de índole comunicativo: dificulta el uso comunicativo y contextualizado de la L2 (Pegenaute, 1996, Sánchez Iglesias, 2009; Gutiérrez, 2012; Carreres y Noriega, 2012);
- (4) fomenta únicamente dos destrezas: la lectura y la escritura (Stoddart, 2000; García-Medall, 2001; Sánchez Iglesias, 2009);
- (5) no es propiamente una actividad ya que carece de interacción oral (García-Medall, 2001; Sánchez Iglesias, 2009);
- (6) dirige la atención del estudiante hacia las propiedades formales de la lengua más que hacia la comunicación (Pegenaute, 1996; Sánchez Iglesias, 2009);
- (7) no supone una finalidad en la enseñanza de lenguas y se centra en el proceso en detrimento del producto (Stoddart, 2000; Gutiérrez, 2012);
- (8) es inadecuado como ejercicio de clase, ya que se debe buscar que los alumnos produzcan textos por sí mismos (García-Medall, 2001);
- (9) solo funciona con un determinado tipo de discentes, con habilidades y conocimientos muy especializados: altos contenidos lingüísticos, culturales y sociológicos (García-Medall, 2001; Carreres y Noriega, 2012);
- (10) el docente ha de tener una alta competencia en la L1 de los alumnos y solo tiene sentido en clases monolingües (Stoddart, 2000).

Argumentos a favor de la traducción pedagógica:

---

<sup>17</sup> Para una síntesis clara acerca de estos argumentos, se recomienda a Sánchez Iglesias (2009) y Gutiérrez (2012).

- (1) ante la inevitabilidad de la interferencia de la L1, la conciencia lingüística que fomenta la traducción no puede ni debe evitarse (García-Medall, 2001);
- (2) supone una actividad comunicativa por antonomasia (García-Medall, 2001; Gutiérrez, 2012);
- (3) es un medio para la enseñanza porque está a caballo entre la lingüística, la traductología y la didáctica de la L2 (De Arriba García, 1996; García-Medall, 2001);
- (4) es un punto de encuentro entre la enseñanza de la L2, la lingüística descriptiva y la lingüística contrastiva (Pegenaute, 1996; García-Medall, 2001);
- (5) pueden beneficiarse alumnos y profesores del control del uso de la L1 y de la L2 como recurso para la mejora de la interlengua (Selinker 1992, 1996; Gutiérrez, 2012);
- (6) no es independiente del resto de las destrezas, más bien las incluye, y hace que el alumno piense en las dos lenguas (Malmkjær, 1998);
- (7) es una práctica contrastiva eficaz a la hora de una mejor comprensión del funcionamiento de las dos lenguas (Pegenaute, 1996; Stoddart, 2000);
- (8) contribuye a un aprendizaje consciente a través del cual el alumno puede controlar las transferencias entre los dos sistemas lingüísticos (Pegenaute, 1996);
- (9) obliga al alumno a utilizar estructuras que de otra manera evitaría (Pegenaute, 1996);
- (10) no tiene por qué ser un ejercicio desmotivador, se puede diseñar actividades colaborativas, que fomenten procesos de negociación y compromiso (Gutiérrez, 2012).

Excede el propósito de este trabajo tratar todos los objetivos y técnicas de orden didáctico que se derivan del uso de la traducción pedagógica. Por ello, se abordarán aquellas aplicaciones que se ven reflejadas en la secuencia de actividades que más adelante se presentará. De todos modos, conviene mencionar los principales objetivos que esta práctica alberga, de acuerdo con De Arriba García (1996):

- como técnica de *mejora en la comprensión* del sentido del texto;
- como medio para el *perfeccionamiento lingüístico*: el alumno compara de manera natural la L1 y la L2 (en la traducción silenciosa); por tanto, el docente puede hacer uso de ello con el fin de asistir al estudiante en la mejora del conocimiento de ambos sistemas;
- como adiestramiento en la *comparación contrastiva* para trabajar las interferencias entre palabras, expresiones o estructuras;
- como procedimiento de *aprendizaje de la traducción*: no es finalidad de la traducción pedagógica formar profesionales, pero sí agentes sociales capacitados para la mediación entre lenguas y la transposición del sentido de cualquier tipo de texto.

No cabe ninguna duda, como se verá más adelante, que el segundo y el tercer objetivo se cumplen en la tarea formal diseñada para el tratamiento didáctico de los pronombres átonos de complemento a los aprendices brasileños.

### **La traducción como estrategia de aprendizaje**

Existen diversos procedimientos estratégicos, vinculados a la comparación entre la L1 y la L2, que el aprendiz puede emplear como una práctica facilitadora del acceso a los contenidos lingüísticos. En este sentido, Ringbom (2007: 104) defiende la idea de que: “la semejanza interlingüística es una importante variable en el uso de las estrategias de



aprendizaje: de qué modo el aprendiz intenta maximizar la efectividad de su aprendizaje”.<sup>18</sup>

El recurso a la *traducción pedagógica* y a la *reflexión contrastiva*, durante la ejecución de las tareas de concienciación gramatical, constituyen dos técnicas eficaces en la instrucción formal de los aprendices cuya lengua materna es tipológicamente próxima al español, como es el caso del portugués en su variedad brasileña. La inclusión de estos procedimientos de aprendizaje puede resultar efectiva en la didáctica de lenguas afines y son plenamente compatibles con otras técnicas pedagógicas propias de la Atención a la Forma.<sup>19</sup> Ello es así porque proporcionan al alumno la posibilidad de tomar conciencia de que: “la transferencia de los conocimientos de la L1 puede afectar de manera negativa a la adquisición del contenido lingüístico, y es este también uno de los objetivos primordiales que las actividades basadas en la AF [Atención a la Forma] debe perseguir” (Pérez de Obanos, 2014: 45).

El Marco Común Europeo de Referencia reivindica la reconsideración del papel de la comparación contrastiva en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas y señala qué procedimientos pueden ser los más adecuados para la reflexión de los alumnos acerca de la transcendencia que posee el conocimiento de la gramática de la L1, el de la L2 y de la relación existente entre ambas gramáticas. El documento destaca, entre otras recomendaciones, la práctica de la traducción directa e inversa para la inferencia de nuevos contenidos y el desarrollo de la competencia gramatical (Consejo de Europa, 2001: 151-152).

Asimismo, el Plan Curricular del Instituto Cervantes considera la posibilidad de que dispone el aprendiz para hacer uso de la comparación entre la lengua materna y la lengua objeto de aprendizaje y considera la reflexión contrastiva y la traducción como procedimientos aptos para la asimilación y el procesamiento del sistema de la lengua (Pérez de Obanos, 2017). El documento engloba estos en lo que denomina procedimientos de aprendizaje, concebidos no como meras secuencias prefijadas aptas para la enseñanza, sino más bien como un dispositivo estratégico condicionado al tipo de actividad al que el estudiante se enfrenta en cada momento. De acuerdo con Pérez de Obanos (2014), suponen un fundamento a partir del cual diseñar actividades a fin de que: “el alumno construya su propio conocimiento estratégico, a partir de la autorregulación y el control de los factores cognitivos, afectivos o sociales que se ponen en juego de forma consciente durante los procesos de aprendizaje y uso de la lengua (PCIC, 2006: 474-475)”.

Por tanto, incumbe al alumno configurar sus propias estrategias a fin de que sea capaz de asimilar e integrar la nueva información, el documento contempla entre otras: el análisis de las formas lingüísticas; el razonamiento deductivo e inductivo; la inferencia; la toma de notas; y por último la traducción y el análisis contrastivo:

El análisis o comparación contrastiva y la traducción con fines pedagógicos permiten al alumno, de manera autónoma y autorregulada, la comprobación de cómo la transferencia de los contenidos de la LM [lengua materna] puede afectar de manera negativa al procesamiento del contenido lingüístico de la segunda lengua (Pérez de Obanos, 2017: 30).

En la medida en que estas operaciones de orden cognitivo adquieren una especial relevancia en la didáctica de las lenguas próximas, conviene programar secuencias de

---

<sup>18</sup> *Cross-linguistic similarity is an important variable in the use of learning strategies: how the learner tries to enhance the effectiveness of learning.*

<sup>19</sup> No existen, salvo omisión involuntaria, numerosos trabajos que investiguen en el ámbito ELE los efectos en el aprendizaje de estas técnicas didácticas, pero se puede consultar Pérez de Obanos (2015).

instrucción formal explícita de contenidos que conduzca a la activación de estos procesos (Pérez de Obanos 2014, 2017).

Se puede concluir que, según los dos documentos oficiales mencionados, los estudiantes desarrollan su competencia gramatical mediante fundamentalmente el uso significativo de la L2, sin menoscabo de la reflexión metalingüística y de la traducción con fines pedagógicos. Con ello se verán capaces de establecer una comparación de contraste entre su lengua nativa y los nuevos contenidos lingüísticos de la segunda; tal como reconoce (Coll *et al.* 1993: 50; en Boillos 2012: 4): “un aprendizaje es tanto más significativo cuantas más relaciones con sentido es capaz de establecer el alumno entre lo que ya conoce (...) y el nuevo contenido que se le presenta como objeto de aprendizaje”.

Resulta evidente el hecho de que entre los usos de la traducción con un fin didáctico se encuentra el fomento de la habilidad para comparar el contraste interlingüístico entre los dos sistemas que entran en contacto en la mente del aprendiz; aspecto que es fundamental en el aprendizaje de lenguas tipológica y genéticamente cercanas. Así sucede tanto en el par lingüístico italiano (L1) / español (L2) (Calvi, 1999, 2004; La Rocca, 2005; Trovato, 2014, entre otros) como en la didáctica del español a los hablantes nativos del portugués. La práctica traductora favorece el análisis contrastivo: fomenta el conocimiento lingüístico de la L1, permite la mejora en las habilidades de comprensión lectora en la L2 y acrecienta la conciencia interlingüística, como más adelante se comentará.

En el ámbito de Brasil existen numerosos autores que respaldan la necesidad de atribuir a las actividades de comparación contrastiva un papel relevante (Grannier, 2000; Eres Fernández, 2003; Calvo & Ridd, 2009; Schneider & Bezerra, 2011, entre otros). El objetivo es: a) promover los procesos de reflexión metalingüística y de la conciencia (inter)lingüística, como se verá a continuación; b) maximizar la transferencia positiva de la lengua materna; y c) minimizar las interferencias y el consiguiente riesgo de fosilización, fenómeno común en el aprendizaje de las lenguas próximas. La traducción, sea directa o inversa, permite que el alumno sea capaz de discernir las correspondencias símiles y disímiles entre los dos sistemas lingüísticos; cumple por tanto una función de confrontación de la L1 y la L2. En concreto, de acuerdo con La Rocca (2005) la traducción directa promueve la conciencia de la proximidad lingüística y puede, mediante el uso de técnicas de autocorrección convertirse en un momento fructífero en la reflexión contrastiva por parte del alumno; por otro lado, la traducción inversa resulta de utilidad para mantener la conciencia del contraste, es decir, la capacidad de percibir como dispares los dos sistemas lingüísticos, evitando las interferencias.

Conviene en consecuencia insistir en el plan de diseñar secuencias de presentación explícita de los contenidos formales más conflictivos de acuerdo con la distancia L1/L2, sea esta real, asumida o percibida. Ello ha de realizarse por medio de actividades que orienten a los estudiantes a la activación de estas estrategias junto a técnicas didácticas de instrucción gramatical que no desdeñe el uso significativo y contextualizado de la lengua (Pérez de Obanos 2014, 2017).

### **La traducción, la reflexión metalingüística y la conciencia interlingüística**

El Marco Común Europeo de Referencia describe las competencias del usuario de la lengua, entre las cuales se encuentran la *aptitud para aprender*, definida a continuación (2001: 104): “la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias, y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes, modificando estos cuando sea necesario”.

Este *saber aprender* se compone de un conjunto de habilidades, entre las cuales se hallan la *conciencia lingüística* y la *conciencia metalingüística*. La primera puede definirse como la disposición para atender a cualquier aspecto formal que contribuya al desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz al mismo tiempo que asume una mayor responsabilidad en su aprendizaje (Cots *et al.*, 2007). La segunda supone una aptitud para la verbalización acerca del sistema: es el conocimiento declarativo (saber la lengua) frente al procedimental (saber sobre la lengua). Thomas (1988: 531) la define como la habilidad que el estudiante demuestra en dirigir su atención hacia la lengua, considerándola un objeto de estudio y de reflexión.

De acuerdo con Baker (2006), la investigación en adquisición de segundas lenguas ha demostrado ampliamente que entre las ventajas del bilingüismo se halla la capacidad que los estudiantes tienen de: a) concebir la L1 como un sistema lingüístico como tantos otros; y b) reflexionar sobre la lengua de una manera abstracta y manipular conscientemente los datos del sistema. Introduce esta capacidad un nivel de conceptualización que empodera al usuario de la L2 (Herdina & Jessner, 2002; Jessner, 2006) y en un contexto de instrucción formal resulta de alta relevancia para la asimilación de los contenidos:

Las interacciones en el aula se caracterizan en muchas ocasiones por poseer un alto grado de metalenguaje, y es un hecho demostrado que en ambientes formales de aprendizaje el uso metalingüístico del lenguaje (las reformulaciones, las traducciones, las explicaciones, el metalenguaje) son primordiales. (Bono, 2011: 27)<sup>20</sup>

Esta especulación sobre la estructura de la lengua y su uso presenta algunos aspectos que merece la pena mencionar. Pastor Cesteros (2004) establece, entre otras, dos diferencias pertinentes para los objetivos del presente trabajo: por un lado, la reflexión metalingüística explícita, la proporcionada por el docente; por otro, la implícita, que es la que generan los discentes.

Resulta más rentable para fines didácticos que esta reflexión del alumno pase de la mera conjetura a la verbalización ya que permite que el profesor constate su veracidad y pertinencia. De igual modo, es posible afirmar algo similar con relación a la diferencia entre la información metalingüística que los aprendices reciben y la que desarrollan estos por sí mismos. La información que los profesores suministran de manera oral en el aula o la consulta que los estudiantes realizan de manuales, diccionarios o gramáticas pedagógicas no asegura fehacientemente la asimilación de los contenidos y su incorporación a la interlengua:

Lo cierto es que la explicación de un fenómeno lingüístico no garantiza su aprendizaje, ni siquiera su conocimiento por parte del alumno asegura el uso. O dicho de otro modo: una cosa es proporcionar información metalingüística explícita y otra que haya realmente reflexión metalingüística por parte del alumno. (Pastor Cesteros, 2004: 640)

Sin embargo, la autorreflexión del alumno, bien sea ejercida de manera individual o en pequeños grupos, supone no solo un proceso de concienciación lingüística inherente al proceso de la comunicación, sino que también influye de manera efectiva en el aprendizaje (Pastor Cesteros, 2004). En este sentido, tanto esta autora como Perales (2004) recomiendan que a fin de lograr esta concienciación se programen actividades con técnicas pedagógicas pertenecientes a la Atención a la Forma que propicien la

---

<sup>20</sup> *Classrooms interactions usually feature a high proportion of metalanguage, and it is an established fact that in formal learning environments, metalinguistic uses of language (recasts, translations, explanations, autonomy) are paramount.*

introspección del alumno sobre el sistema lingüístico y su posterior verbalización, puesto que ambos procesos facilitan y aceleran la asimilación de los contenidos formales. La misma opinión alberga Alonso (2014: 398) cuando afirma: “El diseño de secuencias didácticas en la que se facilite el foco en la forma va a facilitar la adquisición de hábitos de reflexión lingüística que doten al aprendiz de herramientas que desarrollen su competencia gramatical en pos siempre de un aprendizaje significativo y relacional”.

Tal como se ha mencionado con relación a la traducción pedagógica, la reflexión metalingüística como estrategia cognitiva fomenta la autonomía del aprendiz y el aprendizaje significativo. De las tres razones que aduce Pastor Cesteros (2004: 641-642) para justificar esta afirmación al menos las dos últimas son aplicables al ejercicio traductor en el contexto de la clase de segundas lenguas: en primer lugar, facilita la monitorización o autocorrección de la producción oral y escrita posibilitando la adecuación léxico-gramatical; en segundo lugar, propicia la constatación de las semejanzas y diferencias entre la L1 y la L2, con la consiguiente transferencia positiva; y por último, facilita las inferencias de los nuevos contenidos a partir de la información disponible.

Un constructo relacionado con esta capacidad de reflexión metalingüística es el de la denominada *conciencia interlingüística*, definida como la destreza cognitiva que se genera por medio de la observación y la reflexión hacia las lenguas en uso y de aspectos similares y disímiles entre las lenguas que se encuentran en contacto en la mente del hablante plurilingüe (Angelovska & Hahn, 2014). Esta habilidad, susceptible de adquisición gradual, resulta estratégica para la enseñanza-aprendizaje de lenguas afines puesto que permite en el alumno la observación de la distancia entre la L1 y la L2, sea esta real, percibida o asumida, tal como ya se ha comentado (Pérez de Obanos, 2017).

### **La traducción con fines contrastivos en las actividades comunicativas**

Cuando el propósito es despertar la conciencia del contraste entre la L1 y la L2 se hace necesario considerar la traducción no tanto como un fin en sí mismo, sino como un medio, primando el proceso sobre el producto (Trovato, 2014). Esto supone emplear variadas técnicas de explotación didáctica: el uso de la traducción directa y de la inversa; la traslación no necesariamente de textos completos (pueden ser palabras, oraciones o fragmentos de texto; *traducción microlingüística*); la organización individual o en grupo; la ejecución en forma escrita u oral; el recurso a la corrección por parte de los alumnos o del profesor, etc.

Esta dimensión pedagógica permite por tanto la adopción de un enfoque contrastivo de la traducción, especialmente indicado para la didáctica de las lenguas afines, como ya se ha comentado. Dicho de otro modo, la práctica traductora puede ejercer un papel eficaz si se considera pertinente una didáctica del español a hablantes nativos del italiano y del portugués que se fundamente, aunque no exclusivamente, en premisas como las siguientes: a) la incitación a la reflexión explícita del contraste; b) la ejecución de actividades que comporten procedimientos comparativos espontáneos; y c) la intervención reactiva o proactiva del docente en el tratamiento del error y en la resolución de las dudas presentadas por los discentes (Calvi, 2004).

No obstante, si lo deseado es evitar la repetición de los procedimientos que el Método Gramática-Traducción empleó, estas prácticas traslaticias han de ser compatibles con la comunicación; es decir, se hace necesaria su inclusión en actividades que, prestando atención a la forma, exijan del alumno el uso significativo y real de la lengua. La Rocca (2005: 242) acierta al afirmar que la adopción de una enseñanza mediante tareas resulta idónea: “la negociación de significados, la verbalización de las

propias elecciones y la acción de andamiaje del profesor constituyen momentos privilegiados de concienciación metacognitiva [...] en los que el análisis contrastivo resulta de gran utilidad”.

Así pues, para la autora este modelo se fundamenta en el proceso de la traducción como incitación a la reflexión contrastiva: ya sea en la fase de ejecución de la tarea, en el momento de la negociación del significado; ya sea en la fase de evaluación del producto, por medio de la actuación explícita del profesor o de la autocorrección, que favorece la toma de conciencia de las interferencias de la lengua de origen en la interlengua del aprendiz.

En este sentido, Boillos (2012) aboga por una utilización proactiva de la Atención a la Forma, con dos objetivos: como estímulo para despertar la conciencia lingüística, que permite la planificación, control y evaluación crítica del aprendizaje; y como intervención preventiva ante las dificultades y errores posibles que los contenidos formales de especial dificultad pueden generar. La elección del rasgo problemático condicionará el diseño de las tareas en las que los estudiantes, mientras hacen un uso significativo de la L2, perciben y practican determinados rasgos formales:

Los materiales serán siempre producciones reales de habla dentro de contextos comunicativos concretos acordes con el perfil de los alumnos y con sus necesidades de uso. No se debe olvidar que en ese diseño de tareas deberá incluirse la descripción explícita de las similitudes y diferencias entre la lengua origen y la meta para despertar la conciencia gramatical de los alumnos. (Boillos, 2012: 13)

Aunque esta autora defiende la comparación explícita, cabe la posibilidad ya comentada de que esta presentación contrastiva inserta en los materiales comunicativos no la realice el profesor, sino que emerja mediante el razonamiento inductivo que la práctica traductora puede generar. El papel que puede jugar la traducción, y la consecuente reflexión comparativa entre el texto de origen y el texto meta, resulta compatible con la enseñanza mediante tareas.

Mariño (2012) muestra que el recurso a la traducción y a la reflexión contrastiva es efectiva en la asimilación de ciertos contenidos del español que resultan conflictivos a estudiantes franceses en el ámbito universitario. Su intención pasa por diseñar actividades motivadoras que incite a la necesidad de comunicación en la lengua meta. Por ello, la autora defiende la inserción de la práctica traductora en secuencias didácticas basadas en la enseñanza mediante tareas y reflexiona sobre cómo se pueden incluir de manera contextualizada esta actividad en unidades didácticas regidas por los principios de este tipo de aprendizaje cooperativo. A modo de ejemplo, sugiere diferentes tipos ejercicios de traducción, tanto en la práctica de la comprensión como en la de la producción: para esta primera destreza propone la *traducción dirigida*, la *directa* y la *interpretativa*; para la segunda, la *traducción inversa*, la *“inadecuada”* y la *resumida*. Estas actividades han de realizarse siempre de forma colaborativa y se pueden incluir en cada una de las fases que conforman una unidad didáctica del enfoque por tareas: en las tareas posibilitadoras y en la tarea final.

Por tanto, resulta también compatible la inclusión de la traducción con esta finalidad contrastiva en las tareas de concienciación gramatical, que permiten enlazar la presentación de la forma y su uso, y elevar su el nivel de conciencia lingüística de los aprendices (Pastor Cesteros, 2004).

Como ya se ha comentado, este tipo de actividades son susceptibles de funcionar como tarea capacitadora de la ejecución de la tarea final en una unidad didáctica basada en el Enfoque por Tareas. Así se mostrará más adelante en la secuencia de actividades que justifican el presente trabajo.

Aunque en el ámbito de la didáctica de español como L2 no son suficientes aún los estudios cuantitativos que aporten datos acerca de los efectos beneficiosos del uso de la traducción pedagógica en la asimilación de los contenidos formales, cabe destacar entre los más recientes las investigaciones de Belpoliti & Plasencia-Vela (2013), Sánchez Cuadrado (2015), Pérez de Obanos (2015) y Jiménez (2017).

#### 4. Los pronombres átonos de complemento en español y en portugués

Excede al propósito del presente trabajo realizar una exhaustiva observación comparativa de las diferencias y semejanzas en el uso de los pronombres de complemento átonos en español y en el portugués en su variedad brasileña. No obstante, se procede a la presentación de un breve análisis de los pronombres de complemento átonos del portugués, de forma especial en las formas de la tercera persona.

El portugués (Moura Neves, 1999; Castilho, 2010) posee los pronombres personales de caso oblicuo que en las oraciones desempeñan la función de complemento verbal (objeto directo o indirecto) o complemento nominal. En el caso de los pronombres átonos, las formas son las siguientes: primera persona: *me* (singular) y *nós* (plural); segunda persona: *te* (singular) y *vós* (plural); tercera persona: *o*, *a*, *se*, *lhe*, (singular) y *os*, *as*, *se*, *lhes* (plural). Los pronombres *o*, *a*, *os* y *as* cumplen la función exclusiva de objetos directos; las formas *lhe* y *lhes* como objetos indirectos. Como los pronombres *me*, *te*, *nos* y *vos*, el pronombre *se* puede ser objeto directo o indirecto.

Al igual que en el español, el portugués también permite la combinación del pronombre de objeto indirecto con el directo. Así, *me*, *te*, *lhe*, *nos*, *vos* y *lhes* unidos a los pronombres *o*, *os*, *a*, *as*, originan las siguientes formas: *mo*, *mos*, *ma*, *mas*; *to*, *tos*, *ta*, *tas*; *lho*, *lhos*, *lha*, *lhas*; *no-lo*, *no-los*, *no-la*, *no-las*, *vo-lo*, *vo-los*, *vo-la*, *vo-las*.

Una diferencia importante con el español es que en el portugués los pronombres *o*, *os*, *a*, *as*, pueden sufrir adaptaciones fonológicas, y por tanto ortográficas, tras ciertas terminaciones verbales (Cipro Neto & Infante, 1998). Cuando el verbo termina en *-z*, *-s* o *-r*, el pronombre asume la forma *lo*, *los*, *la* o *las* y al tiempo que se suprime la terminación verbal: por ejemplo, *fiz* + *o* = *fi-lo* (*lo hizo*), *dizer* + *a* = *dizê-la* (*decirla*). Cuando el verbo termina en sonido nasal, el pronombre asume la forma *no*, *nos*, *na*, *nas*; a modo de ejemplo, *viram* + *o* = *viram-no* (*lo vieron*) o *retém* + *a* = *retém-na* (*las retiene*).

Dicho todo esto, cabe afirmar que en el portugués en su variedad brasileña todas estas formas combinadas y las adaptaciones ortográficas que se acaban de mencionar, incluidas las formas de tercera persona *o*, *a*, *os*, *as* y *lhe*, *lhes*, no forman parte de la gramática intuitiva de los hablantes; es decir, han desaparecido. Ahora bien, tal como se verá en la secuencia didáctica que se mostrará a continuación, en los textos literarios del Brasil del siglo XIX se utilizaban estas formas.

Señala Bagno (2013: 280) que ni siquiera el empleo de los pronombres átonos de complemento directo e indirecto de tercera persona es muy raro y fruto exclusivo de la escolarización. Los géneros escritos, en registro culto, son el último reducto del empleo de los pronombres oblicuos.

Las alternativas a su uso son las siguientes:

- (1) evitar el uso del pronombre mediante la repetición del sintagma nominal;
- (2) utilizar el pronombre tónico;
- (3) no utilizar ninguna forma (la categoría vacía).

Así, por ejemplo:

- *Há quanto tempo você conhece Maria?* (¿Hace cuánto tiempo conoces a María?)  
 (0) *Eu a conheço há muitos anos.* (La conozco hace muchos años.)  
 (1) *Eu conheço **Maria** há muitos anos.*  
 (2) *Eu conheço **ela** há muitos anos.*  
 (3) *Eu conheço **Ø** há muitos anos.*

De acuerdo con Yakota (2008: 3), el portugués brasileño se ha diferenciado del español y del portugués europeo en el uso del pronombre tónico (2) y de la categoría vacía (3). La forma menos empleada en la realización del complemento directo es el pronombre átono (0), mientras que el uso del pronombre tónico (2) es muy común y aceptado; no obstante, la forma más frecuente es la categoría vacía en el registro coloquial (Duarte, 1989: 31). Así pues, el pronombre tónico de tercera persona en el portugués de Brasil cumple la función en muchos casos del pronombre átono del portugués europeo y del español: este uso se encuentra no recomendado en la norma culta y apenas aparece en la escritura de los hablantes escolarizados.

Por otra parte, el pronombre tónico es referencial y, por tanto, a diferencia del español, no puede ocupar la función de un pronombre átono neutro. En el portugués de Brasil son frecuentes las elipsis de sintagmas oracionales, pues el pronombre átono neutro prácticamente ha desaparecido (Yakota, 2008: 4).

En síntesis, se puede afirmar que aun siendo similar en portugués y español la regla de uso de los pronombres átonos de complemento directo e indirecto, los hablantes brasileños han perdido la noción de su empleo pues han interiorizado la gramática de su lengua materna sin estas formas y solamente las incorporan durante la escolarización para los registros más formales y cultos. De todos modos, incluso así, se observa en la interlengua de los estudiantes brasileños universitarios que el uso de estas formas no se acaba de interiorizar y son susceptibles de fosilización incluso en los aprendices de niveles más altos de dominio lingüístico.

## 5. Una muestra de tarea formal con práctica de traducción

A partir de un cuento del escritor Machado de Assis (1839-1908) se ha diseñado una secuencia de actividades específicamente dirigida a aprendices cuya lengua materna es el portugués en su variedad brasileña cuyo objetivo es conciliar la comprensión del relato con la presentación de las formas y el uso de los pronombres átonos de tercera persona, de complemento directo e indirecto.

Para ello, se combinan, de un lado, actividades centradas en el significado: lectura e interpretación de la historia, y la producción oral y escrita en torno a su contenido; de otro, actividades centradas en la forma: observación e inducción de las reglas de uso y de la colocación de los pronombres mediante la comparación interlingüística que proporciona la práctica de la traducción directa e inversa.

Esta secuencia se presenta dividida en seis partes y sigue el orden del relato, excepto la primera actividad, que es una introducción al tema del cuento y la última, que propone la lectura y/o la audición completa del relato y una propuesta de producción textual a resultados de la lectura de un cuento del mismo autor. A medida que se van realizando las actividades propuestas, las formales y las de comprensión, se va descubriendo la historia. La secuencia de actividades se encuentra destinada a alumnos brasileños que ya haya superado el nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia, puesto que exige, de un lado, la comprensión y traducción de pequeños fragmentos del

relato en tiempo pasado; y de otro, el repaso de las formas, el uso y la colocación enclítica y proclítica de los pronombres átonos de complemento de tercera persona.

Para continuar, se comentan de cada una de las partes y al final del presente trabajo se muestra en un anexo toda la secuencia didáctica completa.

En la primera parte, a modo de *introducción*, se le propone al estudiante que se ponga en la piel del protagonista de la historia, que se encuentra en la calle con una cartera con mucho dinero en su interior; así como en la última parte, una vez conocida la historia, se le vuelve a plantear el dilema, sabiendo ya todas las circunstancias, de quedarse con esa cartera o devolvérsela a su dueño.

La segunda parte, denominada *El planteamiento*, tiene el propósito de que los estudiantes conozcan a los tres personajes y las vicisitudes por las que pasa el protagonista en el momento encontrarse con una cartera en el suelo de la calle. Se presentan cuatro fragmentos del inicio del cuento, en versión libre al español a partir del original en portugués. La actividad plantea un vacío de información: la clase se divide en cuatro grupos que leen su fragmento a fin de resumir su contenido al resto de los grupos.

La tercera parte forma *el nudo* del cuento y en esta actividad se conjuntan secuencialmente la práctica de la comprensión del relato con una tarea de instrucción que incita a la inducción por parte de los estudiantes de la regla de uso de estos pronombres y a la reflexión metalingüística acerca de la transitividad o intransitividad del verbo y el concepto de complemento directo e indirecto. Los estudiantes, en colaboración con sus compañeros, deben ordenar por el sentido cuatro fragmentos y relacionar cada uno de ellos con una frase que resume su contenido. Seguidamente, los grupos deben realizar una serie de actividades de sensibilización formal:

- responder a una serie de preguntas que lo dirigen hacia la comprensión de estos conceptos y la regla de colocación de los pronombres, antes o después del verbo;
- comprender la aparición de dos pronombres, indirecto y directo, y el uso del pronombre *se*, en sustitución de *le*, antes de la forma *lo/la/los/las*;
- trasladar del español al portugués, traducción directa, uno de los cuatro fragmentos con el fin de que comprendan los recursos del portugués moderno en su variedad brasileña para evitar el uso de los pronombres átonos de complemento;
- comparar sus traducciones con el texto original, en portugués de finales del siglo XIX, que emplea estas formas con las mismas reglas que el español actual.

La cuarta parte, en *el clímax* del cuento, se formulan prácticas de traducción inversa, de la L1 a la L2, para que los discentes pongan en práctica de un modo contextualizado los pronombres y trabajen aspectos léxicos y morfosintácticos. La comparación de las diferentes traducciones permite la construcción colaborativa del conocimiento entre los diferentes grupos. Sigue la comprensión de la trama del relato, que se presenta dividido en tres breves fragmentos.

La quinta parte supone ya *el desenlace* y su inesperado término. Los grupos de alumnos antes de conocerlo pueden pensar en uno: se les anima a que en grupos escriban un final y continúen con el uso de los pronombres.

En suma, a partir de un texto auténtico (un cuento en la lengua materna del aprendiz), algunas de cuyas partes se van presentando secuencialmente y de la manipulación de algunos de sus fragmentos (traducciones libres al español a partir del original en la variedad brasileña del portugués), se ha diseñado una *tarea formal de tipo indirecto*, que



ha demandado del alumno, en colaboración con otros, la activación de una serie de operaciones cognitivas:

- la observación de las formas objeto de atención;
- el establecimiento inductivo de una regla de uso y de la posición enclítica y proclítica de estas formas;
- la manipulación de diversos fragmentos del texto: ordenar, sintetizar, resumir;
- la transposición entre lenguas, tanto en sentido directo como inverso.

Con la compleción de esta secuencia de actividades los aprendices han cumplido un doble objetivo:

- la lectura y comprensión de un texto literario, que permite la práctica de la comprensión y la producción oral y escrita;
- el repaso de las formas y el descubrimiento del uso de los pronombres de complemento átonos de tercera persona, tanto en español como en el portugués literario del siglo XIX.

Para su cumplimiento se ha procedido al empleo de una combinación de técnicas pedagógicas pertenecientes a la Atención a la Forma y por ello compatibles con el uso comunicativo de la L2:

- los vacíos de información y el ordenamiento de párrafos por el sentido;
- la inundación y el realce tipográfico del *input* (en mayúsculas y en negrita);
- la inferencia para el descubrimiento de reglas de uso y de colocación de los pronombres;
- la reflexión por parte de los alumnos de conceptos lingüísticos que determinan el uso de los pronombres;
- la comparación entre lenguas, por contraste, para la comprensión de los fenómenos de la segunda lengua y de la lengua materna.

## 6. Conclusión

Se ha defendido en el presente trabajo la rentabilidad que supone en la didáctica de las lenguas afines la combinación de *tareas formales* con el empleo por parte del aprendiz de procedimientos estratégicos de orden contrastivo como son: la *traducción pedagógica* y la *comparación* de aspectos similares y disímiles *entre la segunda lengua y la lengua materna*.

Las tareas de *sensibilización gramatical*, por una parte, ofrecen al aprendiz indudables ventajas cognitivas al permitir tanto la detección y comprensión de los contenidos lingüísticos como la formación de una representación mental y/o una regla de su uso: por otra parte, proporcionan posibilidades de uso comunicativo de la lengua, mediante la obligatoriedad para su ejecución de la comprensión y/o la producción oral o escrita.

Entre las funciones de la *actividad translaticia* se encuentra la de incentivar entre los estudiantes el manejo de procedimientos estratégicos conducentes al procesamiento y a la asimilación de la lengua tales como: la *reflexión metalingüística*, el *razonamiento inductivo* y el *análisis de las formas por comparación* entre la lengua materna y la lengua objeto de aprendizaje.

Por todo ello, se ha presentado a modo de muestra una secuencia de actividades que se centra tanto en la forma como en el significado, cuya finalidad es la concienciación de la semejanzas y diferencias en el uso y la colocación de los pronombres de complemento; y la de animar a los alumnos brasileños, mediante la traducción directa e inversa, al uso significativo y contextualizado de este contenido lingüístico.

La adopción de este renovado enfoque contrastivo y metalingüístico de la traducción, inserto en actividades que conforman tareas formales, resulta adecuada en la didáctica de contenidos gramaticales de especial dificultad para los aprendices de español en Brasil.

Muy probablemente pueda serlo también en el ámbito de otros pares de lenguas próximas: se anima desde este trabajo a (re)considerar el empleo de estas técnicas en el diseño de materiales didácticos para el tratamiento de aspectos formales que sean susceptibles de fosilización debido a la interferencia de la lengua materna.

## 7. Referencias bibliográficas

- Alonso, G. S. (2014). El análisis contrastivo como instrumento didáctico: los problemas de adquisición del artículo en español por aprendices eslovenos en los diferentes niveles del MCER. *Lingüística*, 54(1), 397-410.
- Angelovska, T. & A. Hahn (2014). Raising Language Awareness for Learning and Teaching L3 Grammar. En: A. Benati, C. Laval & M. J. Arche (Eds.). *The Grammar in Instructed Second Language Learning*. New York: Bloomsbury, 185-206.
- Bagno, M. (2013). *Gramática de bolso do português brasileiro*. São Paulo: Parábola.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Belpoliti, F. & A. Plascencia-Vela. (2013). Translation techniques in the spanish for heritage learners' classroom: Promoting lexical development. En: D. Tsagari (Ed.), *Translation in language teaching and assessment*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 65-91.
- Boillos, M. (2012). El Análisis Contrastivo como herramienta para facilitar el plurilingüismo: el caso del artículo en árabe y en español. *Entrehojas: Revista de Estudios Hispánicos*. Vol. 2, Iss.1, artículo 8.
- Bono, M. (2011). Crosslinguistic Interaction and Metalinguistic Awareness in Third Language Acquisition. En G. De Angelis & J. M. Dawaele (Eds.) *New Trends in Cross-linguistic influence and Multilingual Research*. Bristol: Multilingual Matters, 25-52.
- Bygate, M., Skehan, P. & M. Swain (2001). (Eds.) *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*. New York: Longman.
- Calvi, M.V. (1999). Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. En: *Las lenguas en la Europa Comunitaria III: la adquisición/enseñanza de segundas lenguas y/o de lenguas extranjeras/Las lenguas de minorías/La traducción*, 1999, 23-48.
- Calvi, M.V. (2004). Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. *Revista REDELE*, número1.
- Calvo, M.C. & M. Ridd (2009). A tradução como atividade contrastiva e de conscientização na aprendizagem de línguas próximas. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 18 (2), 156-169.

- Carreres, A. & Noriega, M. (2012). Traducción pedagógica y pedagogía de la traducción: un diálogo necesario. En: *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales: XXIII Congreso Internacional ASELE*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, 253-261.
- Castilho, A. T. de (2010). *Nova Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto.
- Celce-Murcia, M. & Dörnyei, Z. & Thurrell, S. (1997). Direct Approaches to L2 instruction: A turning point in communicative language teaching? *TESOL Quarterly*, 31, 141-152.
- Cipro Neto, P. & U. Infante (1998). *Gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Scipione.
- Coll, C. et al. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: GRAÒ.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford: Oxford University Press.
- Cots, J.M. et al. (2007). *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona: GRAÒ.
- Crookes, G. & Gass, S. (1993). *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Arriba García, C. (1996). Introducción a la Traducción Pedagógica. En: *Lenguaje y Textos*, número 8. SEDLL: Universidad de La Coruña, 269-282.
- Duarte, M. E. L. (1989). Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. En: Tarallo, F. *Fotografias Sociolingüísticas*, Campinas: Pontes/Ed. da Unicamp, 19-34.
- Ellis, R. (1993). Second language acquisition and the structural syllabus. *TESOL Quarterly*, 27, 91-113.
- Ellis, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1998). Teaching and research: options in grammar teaching. *TESOL Quarterly*, 32, 39-60.
- Ellis, R. (2002). Grammar Teaching-practice or consciousness-raising? En: J. C. Richards, J. C. y W. A. Renandya (Eds.). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 167-174.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Second Edition. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research & language pedagogy*. Sussex: Willey Blackwell.

- Eres Fernandez, I. M. G. (2003). Linguística contrastiva e ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras na atualidade: algumas relações. *Estudos da Linguagem* (6/2). Londrina: UEL, 101-118.
- Fotos, S. (1993). Consciousness-raising and noticing through focus-on-form: grammar tasks performance vs. formal instruction. *Applied Linguistics*, 14, 385-407.
- Fotos, S. (1994). Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks. *TESOL Quarterly*, 28, 323-351.
- Fotos, S. (2005). Traditional and Grammar Translation Methods for Second Language Teaching. En: E. Hinkel (ED). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* Mahwah. New Jersey: Routledge, 653-670.
- Fotos, S. & R. Ellis (1991). Communicating about grammar: a task-based approach. *TESOL Quarterly*, 25, 605-628.
- García Mayo, M. P. (2007). Interaction in advanced EFL pedagogy: A comparison of form-focused activities. *International Journal of Educational Research*, 37: 323-341.
- García-Medall, J. (2001). La traducción en la enseñanza de lenguas. En: *Hermeneus. Revista de Traducción e Interpretación*, Número 3, 1-19.
- Guerrero, M.D. & Ballester, A. (1991). La traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas. En: *El español como lengua extranjera, de la teoría al aula: actas del tercer Congreso Nacional de ASELE: Málaga, del 12 al 22 de octubre de 1991*. Universidad de Málaga (UMA), 393-402.
- Grannier, D. N. (2000). Uma proposta heterodoxa para o ensino de português a falantes de espanhol. Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina. Niterói: Norimar Judice. *Intertextos*, 57-80.
- Gómez del Estal, M. & J. Zanón (1999). Tareas formales para la enseñanza de la gramática en clase de español. En: J. Zanón, (ED). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen, 73-100.
- Gutiérrez, L. P. (2012). Fundamentos de la traducción pedagógica: traducción, pedagogía y comunicación. En: *Sendebarr*, 23, 321-353.
- Herdina, P. & U. Jessner (2002). *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hurtado Albir, A. (1999). *Enseñar a traducir*. Madrid: Edelsa.
- Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y Traductología. Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes Niveles de Referencia del español. Niveles A1-A2*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jiménez, L. G. (2017). El efecto de la traducción pedagógica en la precisión morfosintáctica: un estudio preliminar con estudiantes avanzados de ESL. *Revista Comunicación*, 26 (2-17), 16-28.
- La Rocca, M. (2005). Un modelo de análisis contrastivo textual para la didáctica de la traducción entre lenguas afines. En: Actas del Congreso de la Asociación de Hispanistas italianos. AISPI, XXIII, 6-8.

- Larsen-Freeman, D. (2001). Teaching grammar. En: M. Celce-Murcia, M. (ED). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle, 251-266 .
- Loewen, S. (2011). Focus on Form. En E. Hinkel (ED). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Volume II. New York: Routledge, 576-592.
- Malmkjær, Kirsten (1998). *Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation*. Manchester: St. Jerome, 1-11.
- Mariño, I. V. (2012). Actividades cooperativas de traducción en el enfoque por tareas. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (14).
- Mohamed, N. (2001). *Teaching grammar through consciousness-raising tasks*. Auckland: University of Auckland.
- Moura Neves, M. H. de (1999). *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP.
- Nassaji, H. (2009). Effects of recast and elicitations in dyadic interaction and the role of feedback explicitness. *Language Learning*, 51, 418-452.
- Nassaji, H. & Fotos, S. (2004). Current developments in research on the teaching of Grammar. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 126-145.
- Nassaji, H. y Fotos, S. (2007). Current issues in form-focused instruction. En Fotos, S. y H. Nassaji (Eds.). *Form-focused instruction and teacher education: Studies in honour of Rod Ellis*. Oxford: Oxford University Press, 7-15.
- Nassaji, H. y S. Fotos (2011). *Teaching Grammar in Second Language Classrooms. Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*. New York: Routledge.
- Nunan. D. (1989). *Design tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Tasks-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2005). Classrooms Research. En: E. Hinkel (ED). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah. New Jersey: Routledge, 225-240.
- Pastor Cesteros, S. (2004). El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/LE. En: *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, 638-645.
- Pegenaute, Luis (1996). La traducción como herramienta didáctica. *Contextos*, 14 (27-28), 107-125.
- Perales, J. (2004). La conciencia metalingüística y el aprendizaje de una L2/LE. En: Sánchez Lobato, J. & I. Santos Gargallo (dir.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 329-349.
- Pérez de Obanos, G. (2014). El procesamiento del *Input* en la didáctica de lenguas afines: una secuencia de Instrucción de Procesamiento para la enseñanza de las oraciones locativas y existenciales a aprendices brasileños. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, XXIV, vol. I, 33-56.

- Pérez de Obanos, G. (2015). *El procesamiento del Input y la reflexión contrastiva en la didáctica de lenguas afines. Un estudio con aprendices brasileños de español como Lengua extranjera*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Pérez de Obanos, G. (2017). La traducción pedagógica y la reflexión contrastiva como estrategias de aprendizaje en la didáctica de las lenguas afines: un estudio experimental con aprendices brasileños. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, XXVII, 21-42.
- Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Robinson, P. (2011). Tasks-based language learning: A review of issues. *Language Learning*, 1(1), 1-36.
- Rutherford, W. & M. Sharwood Smith (1985). Consciousness-raising and universal grammar. *Applied Linguistics*, 6, 274-282.
- Samuda, V. & M. Bygate (2008). *Tasks in Second Language Learning*. New York: Palgrave Macmillan.
- Sánchez Cuadrado, A. (2016). *Aprendizaje formal de ELE mediante actividades cooperativas de traducción pedagógica con atención a la forma*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Sánchez Iglesias, J. J. (2009). La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: una aproximación polémica. *RedELE*, 10.
- Sneider, C. I. & M. Bezerra (2011). A tradução como ferramenta de ensino-aprendizagem de língua estrangeira espanhol. *Cultura & Tradição. João Pessoa*, 1(1).
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. Essex.
- Selinker, L. (1996). On the notion of 'IL competence' in early SLA research: An aid to understanding some baffling current issues. *Performance and competence in SLA*, 92-113.
- Sharwood Smith, M. (1981). Consciousness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics*, 7, 159-169.
- Stoddart, J. (2000). Teaching through Translation. *The British Council*, 6-13.
- Thomas, J. (1988). The role played by metalinguistic awareness in second-and-third-language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9: 235-246.
- Trovato, G. (2014). La mediación entre lenguas: la dimensión pedagógica de la traducción inversa (italiano>español). En: *Estudios Lingüísticos*, 2, 135-148.
- Ur, P. (1988). *Grammar practice activities: A practical guide for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, P. (2011). Grammar Teaching. Research, Theory, and Practice. En: E. Hinkel (ED). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Volume II. New York: Routledge, 507-522.
- Yakota, R. (2008). Objeto directo: contraste entre el español y el Portugués Brasileño. *SIGNOS ELE (Revista de español como lengua extranjera)*, (1-2).
- Wong, W. (2005). *Input Enhancement: From the Theory and Research to the Classroom*. New York: MacGraw-Hill.

## Anexo

### 1. UN CUENTO DE MACHADO DE ASSIS: LA CARTERA

Vamos a conocer **un cuento que Machado de Assis escribió en 1885**, titulado *La cartera*. ¿Lo conoces? ¿Qué te sugiere este título? ¿Cuál puede ser la historia? Imagina que te encuentras en el suelo de la calle una cartera, **¿qué harías?** **¿la recogerías para ver qué hay en su interior?** La cartera contiene mucho dinero, ¿qué haces?

### 2. EL PLANTEAMIENTO

El cuento *La cartera* narra la historia de Honorio, que encuentra una cartera en la calle. Al abrirla se da cuenta de que además de una gran cantidad de dinero, hay cartas, tarjetas de visita y notas, que no abre...

**A.** ¿Cuáles son las circunstancias de nuestro protagonista? ¿necesita el dinero? Nos dividimos en cuatro grupos, **cada uno va a leer solamente uno de los siguientes fragmentos y responder a las siguientes preguntas.**

Los fragmentos son una adaptación libre al español del cuento original.

#### Fragmento 1

Lee texto y responde a las preguntas:

*Para valorar la oportunidad de esta cartera, es necesario saber que Honorio tiene que pagar mañana una deuda, [...] que no parece grande para un hombre de la posición de Honorio, que ejerce la abogacía; pero toda cantidad es grande o pequeña, según las circunstancias y las suyas no podían ser peores. Gastos de familia excesivos, al principio por ayudar a parientes, y después por agradar a su mujer, que vivía amargada de soledad, baile aquí, cena allá [...] Comenzó con las cuentas de las tiendas y almacenes, pasó a los préstamos [...] todo creciendo, y los bailes se celebraron, y las cenas se comieron, un torbellino perpetuo, una vorágine.*

- ¿A qué se dedica Honorio?
- ¿Cómo es su situación financiera? ¿Por qué?
- ¿Qué tiene que hacer al día siguiente?

#### Fragmento 2

Lee texto y responde a las preguntas:

-- *Tú ahora estás bien, ¿no? le decía últimamente Gustavo C..., abogado y amigo de la familia.*  
 -- *Ahora sí, mentía Honorio. La verdad es que le iba mal. Pocos casos, de pequeña monta; por desgracia últimamente perdió un proceso en el que había fundado grandes esperanzas. No solamente recibió poco dinero, sino que además le afectó en su reputación profesional; en cualquier caso, circulaban sarcásticas difamaciones en los periódicos.*

- ¿A quién mintió Honorio? ¿Cuál es el motivo?
- ¿Quién estaba siendo difamado en los periódicos? ¿Cuál es el motivo?

#### Fragmento 3

Lee texto y responde a las preguntas:

*Doña Amalia no sabía nada; él no le contaba nada a su mujer, buenos o malos negocios. No le contaba nada a nadie. Fingía estar tan alegre como si nadase en un mar de prosperidad. Cuando Gustavo, que iba todas las noches a casa, contaba uno o dos chistes, Honorio respondía con tres o cuatro; y después iba a escuchar las piezas de música alemana, que doña Amalia tocaba muy bien al piano, y que Gustavo escuchaba con infinito placer, o jugaban a las cartas, o simplemente hablaban de política.*

- ¿Quién es Doña Amalia? ¿Qué habilidades tiene?
- ¿Quién siente admiración por estos talentos?
- ¿Cuál es la relación entre Honorio y Gustavo? ¿Quién simula alegría?

#### **Fragmento 4**

Lee texto y responde a las preguntas:

*La deuda urgente de hoy era enorme. Nunca tardó en pagar la cuenta, ni creció tanto como ahora; y en rigor nunca el acreedor le puso contra la espada y la pared; pero hoy le dijo una mala palabra, con un mal gesto, y Honorio quiere pagarla hoy mismo. Eran las cinco de la tarde. Recordó haber ido a un usurero pero volvió sin pedir nada. Al tomar la calle de la Assambléia fue cuando vio la cartera en el suelo, la recogió y la metió en el bolsillo, continuó andando.*

- ¿Por qué le preocupa la deuda? ¿por qué tiene prisa por pagar?
- ¿A quién acudió para solucionar el problema? ¿por qué razón crees que no solicitó su servicio?

**B.** A partir de las respuestas, **cada grupo prepara un breve resumen del contenido** de su fragmento y **lo expone al resto de la clase.**

### **3. EL NUDO**

Honorio se encuentra en un auténtico dilema: ¿se queda con la cartera? ¿o busca al dueño y la devuelve tal como la encontró?

**A.** Te presentamos ahora una versión adaptada de la continuación del cuento, pero ¡cuidado! está desordenada. Lee los cuatro fragmentos y con ayuda de los compañeros trata de seguir la historia de manera ordenada.

#### **1.**

*Llegaron incluso a decirle que, si fuese él quien la hubiese perdido, nadie iría a entregársela; insinuación que le dio ánimo. Todo esto antes de abrir la cartera. La sacó finalmente del bolso, pero con miedo, casi a escondidas; la abrió [...] Tenía mucho, mucho dinero, no contó [...] era la deuda pagada [...] Honorio tuvo la tentación de pagar la deuda, adiós, se reconciliaría consigo mismo. Cerro la cartera, y con miedo de perderla, la volvió a cerrar.*

#### **2.**

*Poco tiempo después volvió a sacarla y a abrirla, con ganas de contar el dinero. Contar, ¿para qué? ¿era suyo? Al final se rindió [...] Honorio sintió escalofríos [...] y tuvo pena de no creer en los ángeles... pero ¿por qué no habría de creer en ellos? Y volvía al dinero, miraba, lo pasaba por las manos; después decidía no usar el dinero, restituirlo. ¿Restituirlo a quién? Trató de ver se había en la cartera alguna señal.*

#### **3.**

*Durante los primeros minutos, Honorio no pensó en nada; fue andando, andando, andando, hasta el Largo da Carioca. [...] y sin saber muy bien cómo entró en un café. Pidió algo y se apoyó en la pared mirando a la calle. Tenía miedo de abrir la cartera; podía no encontrar nada, apenas papeles sin valor. Al mismo tiempo, y esta era la causa principal de sus reflexiones, la conciencia le preguntaba si podía aprovecharse del dinero.*

#### **4.**

*No le preguntaba con el aire de quien no sabe, sino más bien con una expresión irónica y de censura. ¿Podía echar mano del dinero y pagar con él la deuda? La conciencia le acabó por decir que no podía, que debía llevar la cartera a la policía o anunciarla; pero tan pronto como acababa de decirle esto, le venían los apuros de las circunstancias, que lo empujaban, y lo incitaban a pagarla.*



Coloca en el siguiente cuadro el orden de la historia:

Orden del cuento	Fragmento (número)
a	
b	
c	
d	

**B.** Vuelve a leer el fragmento del cuento y **ordena cronológicamente los hechos** que te presentamos a continuación:

Honorio se decide a abrir la cartera y descubre que hay mucho dinero.	
Honorio llega a un café y no se decide a abrir la cartera.	
Honorio sigue indeciso, no sabe si quedarse o no, no sabe quién es el dueño y busca en su interior alguna pista.	
Honorio está lleno de dudas: quedarse con ella o entregar la cartera a la policía.	

[3] Durante los primeros minutos, Honorio no pensó en nada; fue andando, andando, andando, hasta el Largo da Carioca. [...] y sin saber muy bien cómo entró en un café. Pidió algo y se apoyó en la pared mirando a la calle. Tenía miedo de abrir la cartera; podía no encontrar nada, apenas papeles sin valor. Al mismo tiempo, y esta era la causa principal de sus reflexiones, la conciencia **LE** preguntaba si podía aprovecharse del dinero.

[4] No **LE** preguntaba con el aire de quien no sabe, sino más bien con una expresión irónica y de censura. ¿Podía echar mano del dinero y pagar con él la deuda? La conciencia **LE** acabó por decir que no podía, que debía llevar la cartera a la policía o anunciar**LA**; pero tan pronto como acababa de decir**LE** esto, le venían los apuros de las circunstancias, que **LO** empujaban, y **LO** incitaban a pagar**LA**.

[1] Llegaban incluso a decir**LE** que, si fuese él quien la hubiese perdido, nadie iría a entregár**SELA**; insinuación que **LE** dio ánimo. Todo esto antes de abrir la cartera. **LA** sacó finalmente del bolso, pero con miedo, casi a escondidas; **LA** abrió [...] Tenía mucho, mucho dinero, no contó [...] era la deuda pagada [...] Honorio tuvo la tentación de pagar la deuda, adiós, se reconciliaría consigo mismo. Cerro la cartera, y con miedo de perder**LA**, **LA** volvió a cerrar.

[2] Poco tiempo después volvió a sacar**LA** y a abrir**LA**, con ganas de contar el dinero. Contar, ¿para qué? ¿era suyo? Al final se rindió [...] Honorio sintió escalofríos [...] y tuvo pena de no creer en los ángeles... pero ¿por qué no habría de creer en ellos? Y volvía al dinero, miraba, **LO** pasaba por las manos; después decidía no usar el dinero, restituir**LO**. ¿Restituir**LO** a quién? Trató de ver se había en la cartera alguna señal.

**C.** Observa con atención las formas en mayúsculas del texto. **Completa el cuadro** con ejemplos y **piensa a quién o a qué hacen referencia** estas formas (pronombres):

	Ejemplos
Una persona o cosa masculino singular <b>LO</b>	
Una persona o cosa femenino singular <b>LA</b>	
Una persona o cosa masculino / femenino singular <b>LE</b>	

**D.** Otra cuestión importante es **el orden** en el que aparecen estas formas: ¿**antes o después del verbo**? Descubre la regla observando los ejemplos y **busca al menos otro ejemplo** para cada posición en el texto.

Antes del verbo	Después del verbo	En las dos posiciones
La conciencia <b>le</b> preguntaba...	... debía llevar la cartera a la policía o anunciar <b>la</b> .	La conciencia <b>le</b> acabó por decir... ... después volvió a sacar <b>la</b> .

**E.** Ahora observa la siguiente frase del comienzo del tercer párrafo:

*“Llegaban incluso a decir**LE** que, si fuese él quien la hubiese perdido, nadie iría a entregár**SELA**”*

¿Cuál es el referente de **LE**? ¿y de **SE** y de **LA**? En español **podemos usar dos pronombres seguidos**: ¿Cuántos complementos necesita el verbo “entregar”?

**F.** Nos dividimos en cuatro grupos, cada uno elige **uno de los cuatro fragmentos de A.** y **lo traduce al portugués**. ¿Habéis utilizado estas formas en los textos? ¿Por qué? ¿**Qué recursos tenemos en portugués para no utilizar los equivalentes de LO, LA o LE?**

**G.** Observa en cambio cómo Machado de Assis redactó el cuento, en su versión original. **Intenta comparar las formas en las dos lenguas**. ¿Se utilizaban en el **portugués del siglo XIX** del mismo modo? Piensa en el verbo: ¿Cuántos complementos necesita? ¿**Es similar su uso al español?** **Observa también las diferencias en la posición de estas formas** entre el español y el portugués.

[3] *Durante os primeiros minutos, Honório não pensou nada; foi andando, andando, andando, até o Largo da Carioca. No Largo parou alguns instantes, enfiou depois pela Rua da Carioca, mas voltou logo, e entrou na Rua Uruguaiana. Sem saber como, achou-se daí a pouco no Largo de S. Francisco de Paula; e ainda, sem saber como, entrou em um Café. Pediu alguma cousa e encostou-se à parede, olhando para fora. Tinha medo de abrir a carteira; podia não achar nada, apenas papéis e sem valor para ele. Ao mesmo tempo, e esta era a causa principal das reflexões, a consciência perguntava-**LHE** se podia utilizar-se do dinheiro que achasse.*

[4] *Não **LHE** perguntava com o ar de quem não sabe, mas antes com uma expressão irônica e de censura. Podia lançar mão do dinheiro, e ir pagar com ele a dívida? Eis o ponto. A consciência acabou por **LHE** dizer que não podia, que devia levar a carteira à polícia, ou anunciá-**LA**; mas tão depressa acabava de **LHE**dizer isto, vinham os apuros da ocasião, e puxavam por ele, e convidavam-**NO** a ir pagar a cocheira.*

[1] *Chegavam mesmo a dizer-**LHE** que, se fosse ele que a tivesse perdido, ninguém iria entregar-**lha**; insinuação que **LHE** deu ânimo. Tudo isso antes de abrir a carteira. Tirou-**A** do bolso, finalmente, mas com medo, quase às escondidas; abriu-**A**, e ficou trêmulo. Tinha dinheiro, muito dinheiro; não contou, mas viu duas notas de duzentos mil-réis, algumas de cinquenta e vinte; calculou uns setecentos milrêis ou mais; quando menos, seiscentos. Era a dívida paga; eram menos algumas despesas urgentes. Honório teve tentações de fechar os olhos, correr à cocheira, pagar, e, depois de paga a dívida, adeus; reconciliar-se-ia consigo. Fechou a carteira, e com medo de a perder, tornou a guardá-**LA**.*

[2] *Mas daí a pouco tirou-**A** outra vez, e abriu-**A**, com vontade de contar o dinheiro. Contar para quê? era dele? Afinal venceu-se e contou: eram setecentos e trinta mil-réis. Honório teve um calafrio. Ninguém viu, ninguém soube; podia ser um lance da fortuna, a sua boa sorte, um anjo... Honório teve pena de não crer nos anjos ... Mas por que não havia de crer neles? E voltava ao dinheiro, olhava, passava-**o** pelas mãos; depois, resolvía o contrário, não usar do achado, restituí-**LO**. Restituí-**LO** a quem? Tratou de ver se havia na carteira algum sinal.*

#### 4. EL CLÍMAX

Honorio pasa por una difícil situación financiera y vive en un dilema: quedarse el dinero y pagar la deuda o intentar entregarla a su dueño. Para ello, busca en el interior de la cartera.

- A.** Lee la continuación del cuento y al final de cada párrafo, **traduce al español con ayuda de un compañero**. No olvides usar **LO, LA** o **LE** y cuidado con la posición ¿antes o después del verbo?

*“Se houver um nome, uma indicação qualquer, não posso utilizar-me do dinheiro,” pensou ele. Esquadrinhou os bolsos da carteira. Achou cartas, que não abriu, bilhetinhos dobrados, que não leu, e por fim um cartão de visita; leu o nome; era do Gustavo. Mas então, a carteira?... Examinou-A por fora, e pareceu-LHE efetivamente do amigo. Voltou ao interior; achou mais dous cartões, mais três, mais cinco. Não havia duvidar; era dele.*

**Compara tu traducción con la de otros grupos**, observa las diferencias y aclara las dudas.

*A descoberta entristeceu-O. Não podia ficar com o dinheiro, sem praticar um ato ilícito, e, naquele caso, doloroso ao seu coração porque era em dano de um amigo. Todo o castelo levantado esboroou-se como se fosse de cartas. Bebeu a última gota de café, sem reparar que estava frio. Saiu, e só então reparou que era quase noite. Caminhou para casa. Parece que a necessidade ainda LHE deu uns dous empurrões, mas ele resistiu.*

**Compara tu traducción con la de otros grupos**, observa las diferencias y aclara las dudas.

Finalmente, Honorio llega a casa y Gustavo se encuentra allí, como siempre...

*Chegando a casa, já ali achou o Gustavo, um pouco preocupado e a própria D. Amélia O parecia também. Entrou rindo, e perguntou ao amigo se LHE faltava alguma coisa.*

-- Nada.

-- Nada?

-- Por quê?

-- Mete a mão no bolso; não te falta nada?

-- Falta-me a carteira, disse o Gustavo sem meter a mão no bolso. Sabes se alguém A achou? –

- Achei-A eu, disse Honório entregando-LHA.

**Compara tu traducción con la de otros grupos**, observa las diferencias y aclara las dudas.

- B.** Observa con atención la frase:

*“Chegando a casa, já ali achou o Gustavo, um pouco preocupado e a própria D. Amélia O parecia também”.*

En este caso, ¿el pronombre **LO** en español **hace referencia a una persona u objeto o no**? Piensa con un compañero.

## 5. EL DESENLACE

- A.** ¿Quieres saber cómo termina el cuento? Antes de descubrirlo **vamos a formar grupos. Cada uno va a escribir un breve final.** No olvidéis utilizar adecuadamente los pronombres de complemento. Después comparamos los finales, ¿cuál nos parece el mejor o el más original?

Aquí tenéis el comienzo del texto:

*Gustavo recibe la cartera medio desconfiado y Honorio, que se da cuenta, se resiente porque piensa que la actitud de su amigo es de desconfianza con relación al dinero. **PERO EN REALIDAD...***

**Comparamos nuestros finales** con el de Machado de Assis:

*Gustavo pegou dela precipitadamente, e olhou desconfiado para o amigo. Esse olhar foi para Honório como um golpe de estilete; depois de tanta luta com a necessidade, era um triste prêmio. Sorriu amargamente; e, como o outro **LHE** perguntasse onde **A** achara, deu-**LHE** as explicações precisas.*

-- Mas conheceste-**A**?

-- Não; achei os teus bilhetes de visita.

*Honório deu duas voltas, e foi mudar de toilette para o jantar. Então Gustavo sacou novamente a carteira, abriu-**A**, foi a um dos bolsos, tirou um dos bilhetinhos, que o outro não quis abrir nem ler, e estendeu-**O** a D. Amélia, que, ansiosa e trêmula, rasgou-**O** em trinta mil pedaços: era um bilhetinho de amor.*

- B.** Ahora que sabemos el final de la historia, volvemos a la pregunta inicial: **¿le devolverías la cartera a tu mejor amigo si sabes que te traiciona con tu mujer?**

## 6. FINAL

Si quieres leer el cuento completo, aquí tienes el acceso:

[www.biblio.com.br/conteudo/MachadodeAssis/carteira.htm](http://www.biblio.com.br/conteudo/MachadodeAssis/carteira.htm)

Otra posibilidad interesante puede ser escucharlo dramatizado, en formato de audiolibro:

<https://www.youtube.com/watch?v=3egdSd9eEfM>

Si te ha gustado el trabajo de lectura de cuentos y la traducción al español, puedes acceder a alguna obra del autor, en portugués o en español, y redactar un resumen:

<https://contosdocovil.wordpress.com/2008/05/12/contos-de-machado-de-assis/>

<http://ciudadseva.com/autor/j-m-machado-de-assis/cuentos/>



## **La identidad cultural en la R.P. China y su influencia en la enseñanza de ELE**

**Alejandro Vázquez Torronteras**  
**Lector MAEC-AECID. Instituto Politécnico de Shenzhen (China)**

*Alejandro Vázquez Torronteras es licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de Granada. Se especializó en la enseñanza de español a extranjeros con la obtención del Máster Universitario en Enseñanza de ELE, también por la Universidad de Granada. Examinador DELE, cuenta con una amplia experiencia como examinador en todos los niveles del MCER, labor que ha desempeñado en los centros examinadores de Pekín y Hong Kong. Actualmente desempeña su labor docente en el Instituto Politécnico de Shenzhen (China), a través del programa de Lectorados MAEC-AECID. Previamente ha trabajado durante dos años y medio en el departamento de español de la Xi'an Fanyi University, en el mismo país. Compagina su trabajo con el desarrollo de su tesis doctoral, centrada en el contraste cultural que se produce en los estudiantes sinohablantes de español de la R.P. China.*

### **Resumen (español)**

Los estudiantes chinos de español, entendidos en este trabajo como los estudiantes nacidos en la R.P. China que estudian español, poseen unas características muy particulares que influyen en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Estos rasgos provocan un contraste cultural cuando las clases son impartidas por profesores nativos de español, debido principalmente a las diferencias entre los rasgos y comportamientos socioculturales entre los alumnos y el profesor. En este trabajo, en primer lugar, vamos a establecer un análisis de diversos aspectos de la sociedad, concretamente la familia, la política y la educación, los cuales consideramos que determinan la identidad cultural de estos estudiantes. Posteriormente nos centraremos en el análisis del ámbito de la educación, comenzando con la exposición de una breve historia de la misma en este país y concluyendo con un análisis de la situación actual, en el que pondremos el foco en la figura del estudiante.

### **Abstract (English)**

Chinese students of Spanish, understood in this paper as the students born in the P.R. China studying Spanish in that country, have very specific characteristics that influence the teaching-learning process. These features make a cultural contrast when native Spanish teachers give the classes. This is mainly due to the differences between the sociocultural features and behaviors. First of all, in this paper we will analyze various aspects of the society, specifically the ones related to family, politics and education. We consider that these aspects are the ones that establish the students' cultural identity.

After that, we will focus on the analysis of education, starting with the presentation of a short story about it in this country and ending with an analysis of the current situation, where we will focus on the role of the student.

### **Palabras clave**

estudiantes chinos, español, R.P. China, cultura, identidad, contraste, sociedad, educación

### **Keywords**

chinese students, Spanish, P.R. China, culture, identity, contrast, society, education

## **1. Introducción**

La sociedad china sienta sus bases en un conjunto de ideas procedentes del acervo de corrientes filosóficas presentes en este país desde la aparición del confucianismo, la primera corriente que consiguió inspirar a un grupo de seguidores para que transmitiesen sus pensamientos, por lo que suele decirse que Confucio fue el primer filósofo de China. Así pues, al hablar de la sociedad china y de sus pilares vamos a referirnos no solo a una filosofía, sino al conjunto de ideas y pensamientos sobre los que se apoyan. Cada capa de la sociedad cuenta con una serie de principios regidos por ideas que proceden de la antigüedad, y suele considerarse al confucianismo como la corriente principal que dirige la vida de los ciudadanos chinos desde hace más de dos milenios. Asimismo, encontramos ideas procedentes de otras corrientes. Por ejemplo, del taoísmo encontramos un rasgo tan característico de los alumnos chinos en clase como el temor al error, a perder la cara en público. Del confucianismo procede el gran respeto a la figura paterna y a los antepasados de las familias chinas. Por tanto, lo que nos va a ocupar en este apartado es el análisis de la sociedad china y sus referencias filosóficas; en este trabajo pretendemos comprender las bases del comportamiento de los alumnos chinos en el aula, objetivo que conseguiremos estudiando y comentando ideas procedentes de la tradición filosófica y su vigencia en la actualidad. Necesitamos conocer todos estos aspectos para comunicarnos de forma natural con los estudiantes chinos (Álvarez, 2012).

A continuación presentamos lo que consideramos un acercamiento a la identidad cultural china fruto de nuestra experiencia impartiendo ELE en la R.P. China. En primer lugar, para acercarnos a la idea de identidad cultural, necesitamos definir qué entendemos por cultura. Posteriormente trataremos los diferentes aspectos que conforman la identidad cultural.

## **2. Definición del término cultura**

Álvarez (2012) avisa de la dificultad que entraña fijar una definición del término cultura debido a, por un lado, la multitud de disciplinas que confluyen en su estudio, y, por otro lado, a la multitud de cambios que ha sufrido y continúa sufriendo en su definición. En resumen, siguiendo los pasos de López García (2000), podemos establecer tres grandes líneas de definición del fenómeno cultural: la línea antropológica, la sociológica y la pedagógica. La línea antropológica estudia la conducta del individuo de acuerdo a sus tradiciones y estilo de vida, rasgos adquiridos en una determinada sociedad que determinan el modo de vida de ese individuo. La línea sociológica se refiere al conjunto

de hábitos de una determinada sociedad, producto de una herencia tanto social como biológica, que determinan la relación interpersonal entre los individuos. Ejemplos de esta línea serían la comunicación no verbal, la distancia entre individuos en una conversación o el modo de gesticular. En cuanto a la línea pedagógica, esta vertiente estudia el papel de la cultura en la enseñanza/aprendizaje de una lengua.

Leví-Strauss (1958) afirma que la lengua y la cultura son dos realidades inseparables, un todo indisociable donde la lengua forma parte de la cultura y la cultura forma parte de la lengua. En este trabajo no defendemos esta idea, ya que pensamos que la cultura interviene en la lengua a la hora de aprenderla y de usarla para relacionarse con un entorno determinado, pero no forma parte de ella; Miquel y Sans (1992) nos alertaban de que, aunque se suele considerar que la cultura forma parte de la lengua, tradicionalmente se ha producido una escisión entre una y otra realidad. En su artículo, tratan de dar una definición de cultura, definiéndola como un conjunto de fenómenos que se pueden dividir en *Cultura con mayúsculas*, *cultura a secas* y *kultura con k*. *La Cultura en mayúsculas* hace referencia a la cultura general de un individuo. Una muestra de *Cultura en mayúsculas* sería conocer quién pintó el Guernica. La *cultura a secas* sería, en nuestra opinión, lo más cercano a los conocimientos que podemos encontrar catalogados como saberes culturales en el PCIC. La *kultura con k* se diferencia de la *cultura a secas* en que no es común al conjunto de la población, sino característico de algunas zonas. Un ejemplo sería las distintas denominaciones que recibe un mismo tipo de café dependiendo de la ciudad de España en la que se pida.

El psicólogo social Geert Hofstede (1991) define la cultura como la programación mental que distingue a los miembros de un grupo o categoría de personas de otros. Este tipo de cultura se corresponde más con la antropología social, y se compone de una fórmula que identifica con patrones de pensamiento, sentimiento y actuación, como los saludos, la alimentación, mostrar u ocultar los sentimientos, mantener una cierta distancia física, etc. Además, este tipo de cultura es aprendida, no heredada, ya que deriva del propio entorno social.

En este trabajo vamos a seguir principalmente la línea antropológica del término cultura, referida al individuo y al modo de actuación del mismo. Esta determinará el modo en el que ese individuo estudia español, y nos servirá de base para hablar del contraste cultural presente en el aula. Sir Edward Burnett Tylor (1878), autor del primer libro que estudiaba esta corriente, la define como:

[...] ese todo complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en tanto que miembro de la sociedad.

Para Kramsch (1998), hablamos de hábitos y conocimientos adquiridos por el hombre en una determinada sociedad, principalmente a través de la socialización y la escolarización. Así pues, el individuo es un ente social desde que empieza a relacionarse en la sociedad y empieza a adquirir hábitos, capacidades, conocimientos y, en definitiva, una actitud hacia la vida y hacia la sociedad que le rodea.

Harris (1990) es considerado uno de los padres de la antropología social. Para Harris, quien repite la idea que comenzó con Tylor y que se ha repetido a lo largo de la historia, la cultura es el conjunto de tradiciones y estilos de vida, socialmente adquiridos, de los miembros de una sociedad, incluyendo sus modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar. Esta es la línea conceptual que sigue también López García (2000) cuando habla de la línea antropológica de la cultura y la que seguiremos nosotros a la hora de cumplir uno de los objetivos principales de nuestro



trabajo, que es el análisis de la identidad cultural en la R.P. China y su influencia en los estudiantes chinos a la hora de aprender español en el aula. Para cumplir este objetivo necesitaremos hacer un análisis exhaustivo de aquello que determina el modo de ser y de pensar del alumno chino, que no es otro elemento que la sociedad en la que vive y en la que se ha criado.

### 3. La familia en la sociedad china

Si hay una sociedad que haya otorgado una vital importancia a la familia esa es precisamente la sociedad china. Sánchez Griñán menciona en su investigación (Sánchez Griñán, 2008) que la educación familiar siempre fue, desde el inicio de su civilización, la base primordial de todo tipo de educación. La dualidad confuciana padre – profesor, por ejemplo, en la que un padre debía representar la figura de profesor y un profesor la de un padre, es una idea que relaciona irremediamente el ámbito de la familia con el de la educación.

Las ideas que conforman lo que una familia debía ser tradicionalmente y lo que debe ser actualmente proceden principalmente del confucianismo, que establece la base teórica de la familia. La idea principal es la de la jerarquía familiar. La sociedad china es una sociedad fuertemente jerarquizada, y esta fuerte estructuración penetra hasta su esencia misma y afecta a todos los aspectos de la vida china (Martínez, 2011). Esta jerarquía deriva en una obediencia que sigue vigente de manera general, siendo muy común, por ejemplo, que el hijo siga los mandatos del padre en cuanto a educación, llegando a estudiar una carrera universitaria por premisa de su padre, lo que propicia graves casos de desmotivación en el aula. Folch (2002) explica el concepto de amor filial como la práctica del amor filial a lo largo de toda la vida, desde el nacimiento hasta la muerte, e implica el reconocimiento de las jerarquías intrafamiliares en tanto que corresponde sobre todo a la obligación de cuidar a los padres y no al revés. Un claro reflejo de esta definición es el caso de la reticencia de muchos alumnos por salir y trabajar en el extranjero, en un país hispanohablante, por ejemplo. La mentalidad predominante en el aula es el sentimiento de permanencia en el país, con vistas a cuidar de la familia en un futuro, lo que dificulta en muchos casos el desarrollo de una lengua extranjera fuera del país natal de los alumnos.

Este rechazo al vivir fuera de China está ligado también a la importancia actual del matrimonio en China. Un claro ejemplo que refleja esta realidad es la edad media con la que las parejas suelen contraer matrimonio en China, mucho más temprana que en España. En España, la edad media del primer matrimonio es de 34,8 años en hombres y 32,6 en mujeres (INE, 2015), mientras que en China es de alrededor de 26.



Fuente: (*Global Times [edición en chino], 2015: en línea*)

La imagen muestra la media de edad para el matrimonio en la R.P. China por décadas. Lo que más llama la atención es que se produzca un fenómeno totalmente contrario que en España con la bajada de la edad media del primer matrimonio en la década de los 90 y su mantenimiento hoy en día. La causa principal podría ser el importante rol que juega hoy en día Internet entre los jóvenes para encontrar pareja. Por otro lado, según diversos estudios, como el importante análisis realizado por el medio digital *Global Times* (2015), perteneciente al Diario del Pueblo (人民日报), el cual a su vez es el periódico oficial del Partido Comunista de China, en su versión en chino (环球时报), los valores familiares tradicionales, como el papel del hombre de traer comida a casa y de la mujer de cuidar de la misma, continúan vigentes hoy en día. Estos hechos suponen una gran diferencia entre China y España. Asimismo, actualmente encontramos una concepción del matrimonio entendido como un trámite que en ocasiones no es necesario, una idea cada vez más arraigada en la sociedad española. En China, sin embargo, el matrimonio continúa manteniendo gran protagonismo en la sociedad y es causa de importantes presiones en los jóvenes chinos que no contraen matrimonio pasada la barrera de los 26 años.

#### 4. La política en la sociedad china

Para comenzar este apartado debemos definir claramente el tipo de gobierno presente en la R.P. China. Rodríguez Aranda (2010), quien a su vez se basa en la clasificación de Morlino (1988) sobre los regímenes autoritarios, expone que el estado actual de la R.P. China puede ser inscrito como un sistema político autoritario con un régimen político civil de tipo comunista, con el Partido Comunista de China como partido único en el poder. En cuanto a la ideología, los ideales proceden principalmente del confucianismo, que ha dejado una profunda huella en la organización del estado, para el que la familia ha sido el modelo principal. Confucio explica que la relación entre el soberano y sus súbditos debe ser similar a la que existe entre un padre y sus hijos. El conocido paternalismo estatal chino, en el que el superior debe cuidar del inferior y el inferior guarda respeto al superior, por lo tanto, tiene sus raíces en el pensamiento clásico chino.

El Partido Comunista es el organismo llamado a velar por la seguridad y el bienestar de sus ciudadanos, quienes se sienten protegidos bajo el manto de su actual presidente, Xi Jinping<sup>1</sup>. Este es otro de los rasgos presentes en la clase, donde se produce una relación paternalista entre el profesor y los alumnos, lo que da lugar a, por ejemplo, una obediencia que puede resultar excesiva para el profesor nativo o que el profesor se sienta extrañado porque los alumnos requieran de su ayuda frecuentemente fuera de clase para resolver dudas.

Rasgos como el que acabamos de exponer están presentes en China desde los años del Periodo Imperial, que se conformó a partir de la primera dinastía china, en el año 1100 a.C. Rodríguez Aranda nos habla de que en esta etapa se configuraron ciertas tendencias que originaron las líneas básicas de funcionamiento de la forma de gobernar China: el Imperio como núcleo articulador del orden político, el gobierno centralizado, la relevancia y constante trabajo por mantener la unión del territorio chino y, sobre todo, la trascendencia de factores culturales como el confucianismo, que sigue vigente en nuestros días. La idea de mantener la unión de todo el territorio chino propicia el característico patriotismo chino muy presente a día de hoy, y que tomó fuerza

<sup>1</sup>Xi Jinping es presidente de la R.P. China desde el 14 de marzo de 2013.

especialmente desde el surgimiento de Mao Zedong<sup>2</sup> como líder del pueblo chino, icono que sigue vigente. Nuestros estudiantes, por lo general, en clase se muestran orgullosos de pertenecer a su país, por lo que debemos tratar cualquier tema relacionado con China con especial cuidado para evitar herir sensibilidades. Por otro lado, la llegada de Mao Zedong y la fundación de la R.P. China en 1949 supusieron una especie de punto de inflexión que marca el paso de la tradición china a un momento de cambio en todos los estamentos de la sociedad, del confucianismo al socialismo.

La figura de Mao resulta de especial importancia en términos de educación, teniendo en cuenta sobre todo que una de las asignaturas obligatorias en todos los programas universitarios del país es la teórica política de Mao, asignatura en la que se estudia la figura de Mao y su papel en la historia desde un punto de vista favorable para el Partido Comunista Chino. Este hecho, junto a, por ejemplo, la existencia de una formación militar obligatoria al comienzo de cada grado universitario, y también presente en la Enseñanza Secundaria, hace de la educación china un ámbito que merece especial atención a la hora de definir la identidad cultural del alumnado chino.

## 5. La educación en la sociedad china

Este es uno de los apartados que más nos incumbe en este trabajo, ya que es el que, obviamente, supone mayor influencia en el aula. Anteriormente hemos mencionado que el pilar de la educación se encuentra en la familia, en esa relación paternalista entre padre e hijo que en el aula se extrapola a la relación entre profesor y alumno. Este hecho provoca, por ejemplo, una obediencia por parte de los alumnos hacia el profesor que en ocasiones puede resultar desmedida para el docente extranjero que da clases en la R.P. China, ya que la educación china sienta sus bases en unos preceptos únicos y que por seguro diferirán de los principios en los que se ha criado el profesor nativo de español que recalca en el gigante asiático. Este hecho, junto a, por ejemplo, las constantes peticiones de ayuda fuera del aula para resolver algún tipo de duda<sup>3</sup> hacen que el ámbito de la educación suponga uno de los primeros choques culturales con los se enfrenta el profesor nativo de español que comienza a dar clases en la R.P. China.

Las reformas educativas que acometió China en 1985 determinaron y siguen determinando el sistema que rige la educación hoy en día. En este año, el gobierno chino elaboró el documento titulado “Decisiones del Comité Central del Partido Comunista Chino sobre la Reforma del Sistema Educativo”, que marcaba el inicio de un proceso de reformas educativas que continúan hoy en día y que equiparaba gradualmente el sistema educativo con la novedosa y emergente economía socialista de mercado (Chan, 2007). Este documento abogaba por la devolución de poder a niveles inferiores de gobierno y la reducción del control estatal sobre la educación. David Chan, quien resume este documento en líneas generales, explica que la reforma de 1985 ponía el foco en<sup>4</sup>:

- Relacionar la educación con las reformas económicas.
- Implementar el sistema de 9 años de educación obligatoria.
- La descentralización de la financiación y del control sobre la educación.
- Incrementar la educación técnica y vocacional.
- Incrementar el número y la calidad de los maestros.

<sup>2</sup>Mao Zedong (1893 - 1976) fue el máximo dirigente de la R.P. China desde 1949 hasta su muerte en 1976.

<sup>3</sup> Algo muy común entre los estudiantes de la R.P. China es el uso de la aplicación “Wechat”, similar a “Whatsapp”, para ponerse en contacto con los profesores y solicitar su ayuda en cualquier momento.

<sup>4</sup> La traducción es nuestra.

La puesta en práctica de los 9 años de educación obligatoria, junto a reformas posteriores en 1993, 1998, 2001, 2004 y recientemente en 2014, ha dado lugar a una ordenación de la educación similar a la que, por ejemplo, encontramos en España. El esquema que se sigue es el siguiente:

Sistema educativo de China								
	Etapa			Duración/ Niveles	Edad	Autoridad Educativa		
Educación Infantil No obligatoria ( <i>You'er jiao yu</i> )	NO OBLIGATORIA	Educación Infantil ( <i>You'er yuan / xue qian you'er ban</i> )			1-3 años	3-5	Consejo de Educación Municipal ( <i>You'er yuan / Xue qian ban / Di qu jiao wei</i> )	
Educación Primaria Obligatoria ( <i>Chu deng jiao yu</i> )	OBLIGATORIA	Educación Primaria ( <i>Xiao xue</i> )			5 o 6 años	6-11		
Educación Secundaria ( <i>Zhong deng jiao yu</i> )	OBLIGATORIA	Educ. Secundaria 1er Ciclo ( <i>Chu ji zhong xue</i> )	FP 1er Grado ( <i>Zhi ye zhong zhuān</i> )	Educ. Adultos 1er Ciclo ( <i>Cheng ren chu zhong</i> )	3 años	12-14	Consejo de Educación Provincial ( <i>Sbeng jiao wei</i> )	
	NO OBLIGATORIA	Secundaria 2º Ciclo ( <i>Gao ji zhong xue</i> )	FP 2º Grado ( <i>Zhi ye gao zhong</i> )	Educación Adultos 2º Ciclo ( <i>Cheng ren gao zhong</i> )	3 años	15-17		
Educación Superior ( <i>Gao deng jiao yu</i> )	Diplomatura ( <i>Zhuan ke</i> )	FP 3er Grado ( <i>Gao deng zhi ye jiao yu</i> )	Educación Adultos 3er Ciclo ( <i>Cheng ren ji xu jiao yu</i> )		3 años	18-20	Ministerio de Educación ( <i>Jiao yu bu</i> )	
	Licenciatura ( <i>Ben ke</i> )				4 años	18-21		
	Máster ( <i>Sbuo Shi</i> )					3 años		22-24
	Doctorado ( <i>Boshi</i> )					3 años		25-27

Fuente: *Ministerio de Educación y Ciencia de España (2014)*.

Tal y como se estableció en 1985 con la descentralización del poder, la administración del sistema educativo chino se divide en varios niveles, pudiendo recaer el control en la administración central, en la provincial o incluso en las ciudades o distritos. De este modo, aspectos como el tiempo que los estudiantes pasan en el colegio son responsabilidad de los gobiernos locales, ya que el control y la ordenación de la etapa de educación obligatoria, que va desde los 6 hasta los 14 años, recae en estos gobiernos. Cuando preguntamos a ciudadanos chinos con hijos en edad escolar de distintas provincias sobre este tema, nos confirmaron que de una provincia a otra hay ciertas diferencias. En la provincia de Shaanxi, por ejemplo, con capital en Xi'an, los alumnos están en el colegio de 8:00 a 17:00, con dos horas para el almuerzo, que es de 12:00 a 14:00. En Beijing el horario generalmente va desde las 8:00 hasta las 15:00, encontrando diferencias incluso entre distritos. Además de las horas que los niños pasan en el colegio, es común que los padres apunten a sus hijos a actividades extraescolares, como inglés, música o deporte. Por otro lado, y con ánimo de acallar la corriente de

noticias sensacionalistas que suelen encontrarse en diversos medios de la red<sup>5</sup>, aunque consideramos alto el número de horas que encontramos en algunas provincias, los niños generalmente van al colegio de lunes a viernes, y no siete días a la semana, ni siquiera de lunes a sábado, si bien es cierto que el sábado también es común que los niños acudan a alguna actividad extraescolar, además de ser educados en un entorno competitivo desde que entran al colegio, con el afán de, en un futuro, poder entrar en la mejor universidad. En cuanto a la ideología política en los colegios, no encontramos hasta el primer ciclo de la Enseñanza Secundaria asignaturas sobre teoría política, si bien todos los niños a partir de los 7 años portan un pañuelo rojo en el cuello, en honor a los niños soldado que participaron en la Gran Marcha<sup>6</sup>, además de encontrar signos que fomentan el patriotismo, como el canto del himno nacional en clase en algunos colegios y la izada de la bandera antes de entrar en la primera clase, aunque esto es cada vez menos habitual según nos cuentan algunos alumnos. Por otra parte, lo que sí estudian los niños es la asignatura de Historia, en cuyos contenidos encontramos, por ejemplo, la historia y formación del Partido Comunista de China, su organigrama, sus fundamentos, etc., por lo que los niños tampoco están exentos de este tipo de información.

El Primer Ciclo de la Enseñanza Secundaria, de 3 años de duración, forma parte de los nueve años de educación obligatoria, y suele hacerse en el mismo centro en el que los alumnos han estudiado la Educación Primaria. En esta etapa encontramos la primera característica notable de la educación China, y es la aparición de la asignatura de teoría política. Asimismo, es sobre todo en esta etapa cuando empiezan a aparecer signos de estrés entre los estudiantes, ya que al acabar estos 3 años deben hacer un examen que determinará en qué centro seguirán con el Segundo Ciclo de Enseñanza Secundaria, existiendo, al igual que con las universidades, institutos con mayor y menor prestigio. En muchos casos este examen propicia que el alumno tenga que cambiar de centro al acabar el Primer Ciclo de Secundaria.

A partir del Segundo Ciclo, que abarca desde los 14 hasta los 17 años, la educación deja de ser obligatoria. Una de nuestras alumnas se prestó para ayudarnos en este trabajo con la realización de una entrevista que nos dejó información muy valiosa. Ella, cuyo nombre español es Luna y es alumna del tercer año del grado de español, procede de la provincia de Henan. Según nos comentó, en este segundo ciclo los alumnos deben decidir entre seguir por la rama de Ciencias o por la rama de Letras. Los alumnos de Ciencias dejan de estudiar teoría política, mientras que para los de Letras, además de seguir con ella, se convierte en una asignatura de gran peso en el examen de acceso a la universidad, en el cual profundizamos cuando expusimos la situación de la universidad en China hoy en día. Al comienzo de la Educación Secundaria encontramos otro rasgo característico de la educación en la R.P. China que también comentamos anteriormente: la formación militar. Resulta obligatoria para todos los estudiantes la realización de entre una y dos semanas de formación militar, en la que los alumnos son reforzados en conceptos como la obediencia o la camaradería, además de ser otra manera de fomentar el generalizado patriotismo.

La Educación Superior comienza con la Diplomatura o Licenciatura. Para acceder a la universidad los estudiantes chinos deben realizar el “gaokao” (高考), el

<sup>5</sup> En algunas páginas web, con un lugar destacado en los motores de búsqueda, se menciona que los niños van al colegio de lunes a domingo. Un ejemplo es la siguiente: <http://www.guioteca.com/cultura-china/educacion-escolar-en-china-compitiendo-por-ser-los-mejores/>

<sup>6</sup> La Gran Marcha fue un viaje realizado por el Ejército Rojo a través de China entre los años 1934 y 1935 escapando del ejército de la República de China, y que supuso a la postre la subida al poder de Mao Zedong.

examen nacional de acceso a la universidad, cuyo objetivo principal es reducir el ratio de matriculaciones. Este examen es el objetivo común hacia el que peregrinan los alumnos del Segundo Ciclo de Secundaria, la prueba que decide en qué universidad recalán los aspirantes a estudiantes universitarios. Nuestros alumnos relatan los meses previos a este examen como un auténtico calvario, con jornadas de estudio muy intensivas, llegando a encontrar incluso casos de suicidios debido al alto nivel de estrés al que son expuestos<sup>7</sup>. Aunque el sistema de exámenes imperiales desapareció en 1905, como comentamos anteriormente, encontramos ciertas similitudes entre este antiguo sistema de exámenes y el proceso para acceder a la universidad, como el peso de la memorización y el carácter de criba que posee. Cuando Deng Xiaoping restauró el “gaokao” en 1977, el ratio de entrada a la universidad era de 1 por cada 20 candidatos, un dato que ha cambiado sustancialmente a 1 por cada 2 candidatos (Brandenburg y Zhu, 2007). Es decir, el 50% de los candidatos consigue acceder a la universidad. Esta situación es todavía competitiva, particularmente si hablamos del acceso a universidades prestigiosas. Por ejemplo, la Universidad de Estudios Extranjeros de Xi’an, una de las más prestigiosas de la zona centro – norte del país en materia de lenguas, solo acepta 50 estudiantes por curso para el grado de español, con el objetivo de organizar dos grupos de 25 estudiantes. Por otro lado, universidades como la Universidad de Pekín, considerada la más prestigiosa de China, reciben miles de solicitudes anualmente. Estos hechos provocan que la competitividad se instale en los jóvenes chinos desde que comienzan la Educación Secundaria. Por otro lado, la competitividad es un valor que sigue presente también en los diseños curriculares de los grados universitarios, junto a la moral o la disciplina.

Una vez que el “gaokao” ha determinado a qué universidad va cada estudiante, todos los alumnos, sin distinción entre carreras, deben realizar de nuevo la formación militar, similar a la que realizaron al comenzar el Segundo Ciclo de Secundaria. En estas dos primeras semanas de curso los estudiantes empiezan a entablar amistad vestidos con el uniforme militar y bajo el sol del final del verano, más o menos intenso dependiendo de la zona de China en la que estudien. Los alumnos pueden proceder de cualquier parte de China, encontrando en una misma clase estudiantes tanto de las zonas más occidentales como de las más meridionales, lo que en un país tan extenso resulta muy característico, ya que con apenas 18 años muchos deben dejar su familia y empezar a vivir en un campus universitario, y en un país donde el ámbito familiar es tan importante, supone un primer choque para muchos de nuestros estudiantes.

Nuestros alumnos llegan a la universidad después de una etapa tan estresante para ellos como el Segundo Ciclo de Secundaria en la que han dedicado tanto tiempo al estudio, sin apenas tiempo para el ocio, según afirman muchos de ellos. Contamos con el testimonio de Tania, una estudiante de Secundaria que compagina las horas de instituto con los estudios de violín y la preparación para el examen de nivel A2 – B1 para escolares del Instituto Cervantes. Nos relata que el certificado de estudios de música y el diploma oficial de español le dan puntos que se suman a su nota en el “gaokao” en el baremo que decide la universidad a la que el estudiante puede optar. Así, muchos de nuestros estudiantes, después de atravesar esta etapa y llegar a un campus universitario siendo la primera vez para la mayoría de ellos que se alejan del entorno familiar, pueden bajar los brazos y tomarse la universidad con más calma que la Enseñanza Secundaria.

---

<sup>7</sup> Todos los años son comunes las noticias relativas a este tema, como la que encontramos en el siguiente enlace: <http://www.lavanguardia.com/sucesos/20100609/53942178211/tres-estudiantes-chinos-mueren-arentemente-por-suicidio-antes-de-examinarse-de-selectividad.html>

## 6. La actitud y motivación del alumno en clase

Uno de los aspectos clave para este trabajo es la actitud del alumno en clase, concretamente en las aulas de las universidades de la R.P. China. Álvarez (2012), nos habla de dos palabras clave para entender los diferentes comportamientos que se dan en nuestros alumnos. A través de la obra de He (2008), profesora de la Universidad de Estudios Internacionales de Pekín, Álvarez nos ayuda a entender el significado de estas palabras. Se trata de la palabra *miànzi*, que significa “imagen mental”, y de la palabra *lian*, que significa “cara”. *Miànzi* se refiere a la reputación de una persona, que abarca situaciones como su estatus profesional o su nivel económico. *Lian* se refiere al carácter moral de cada individuo, que se obtiene actuando de la manera en que la sociedad espera que se haga. Aplicando estos dos conceptos al aula, podemos decir que la clase se convierte en un espacio público, como tantos otros, donde poder obtener o mantener tanto el *lian* como el *miànzi*. La antropóloga Ruth Benedict (1946) distinguía dos tipos de culturas en cuanto unas se basan en el temor a la vergüenza y las otras en el miedo a la culpa y al pecado. En un tipo de cultura basada en la vergüenza la gente evita ser criticada por los demás por miedo a perder su reputación ante los demás. Por lo tanto, si esta persona comete un acto inmoral, no sentirá culpa si no hay nadie que haya presenciado este acto. Sin embargo, en una cultura basada en la culpa y el pecado este sentimiento de pecado se encuentra muy presente en la conciencia del individuo, aunque nadie haya presenciado el acto cometido, y hay menor preocupación por lo que piensen los demás. Cuando nos referimos a la sociedad china estamos hablando claramente de una cultura basada en la vergüenza, y no en el pecado.

En nuestras clases podemos observar que los alumnos, por lo general, tienden a no hablar ni a participar mucho, haciéndolo solo cuando se sienten realmente seguros de lo que van a decir por miedo al error, salvaguardando así su *lian*. Por otro lado, otro de los motivos para no hablar en clase se debe a que para el alumno chino el mayor protagonismo lo debe tener el profesor, el modelo académico a seguir y quien debe presentar los conocimientos a sus estudiantes. Siguiendo los principios del confucianismo, uno de los valores principales de la sociedad china es el respeto filial que se extiende también al respeto al profesor y a otras figuras de autoridad. Así, los alumnos difícilmente cuestionarán al profesor ni criticarán sus posibles errores, al menos en público. Por otro lado, debemos aclarar que existen algunas excepciones. En nuestras clases hemos podido presenciar, por ejemplo, a una estudiante corrigiendo a una profesora china de español o comunicándole a un profesor nativo de español que no le gustaba que usara tanto el chino en clase, pidiendo así que solo hablara en español. Son situaciones que pueden darse en clase, aunque por lo general son consideradas excepciones y provocan cierto rechazo por parte de sus compañeros, los cuales están tratando de conservar la armonía en el aula. Así pues, el miedo a ser rechazado por sus compañeros es otro de los motivos por los que un alumno chino tiende a verse obligado a cortar sus alas en clase. Por otra parte, hemos podido presenciar como a algunos profesores chinos de español les llama la atención que haya alumnos que pregunten mucho en clase, un hecho que se suele considerar como positivo por parte de un profesor nativo, pero que en ocasiones puede suponer un peligro para el profesor chino de español a la hora de conservar su *lian*, su reputación en clase, si se presenta el caso de que no pueda resolver la duda del alumno con eficacia.

Otro de los aspectos culturales de los que nos habla Álvarez en su investigación es la modestia, lo que, como hemos comentado en el párrafo anterior, impide que, por lo general, el alumno quiera destacar en clase. Citando de nuevo a la profesora He (2008), expone que ni el confucianismo, ni el budismo, ni el taoísmo, a través de sus diferentes pensamientos y estilos de vida, permiten al individuo encontrar su individualidad, es

decir, no se le permite sobresalir por encima de los demás, ser “egoísta”. Nuestros alumnos prefieren hablar después de clase, y no durante la misma, ya que solo así mantienen su *lian* a salvo. Este concepto de modestia se relaciona con otros conceptos, como el equilibrio y la armonía. La tendencia del alumnado a no sobresalir en clase existe en ambos lados, así pues, el alumno que tiene menos nivel hará lo posible para no quedar como un mal estudiante y los alumnos más brillantes frenarán y limitarán su potencial para intentar no destacar entre los demás, aunque, como hemos comentado anteriormente, podemos encontrar algunas excepciones, lo que no impide que estos alumnos se encuentren expuestos a ser rechazados por sus compañeros. Este es un aspecto cultural que se da en la sociedad china en general y se extrapola a la educación, como un ámbito más de la misma; solo conociendo profundamente el mundo de nuestros estudiantes sabremos qué esperar de ellos en nuestras clases.

En cuanto a la motivación del alumno, Maximiano Cortés (2009) habla de motivación como el interés por y el deseo de aprender una lengua y las culturas asociadas a ella, y todo el conjunto de razones y circunstancias que mueven a una persona a aprender una lengua. Por otro lado, existen dos tipos principales de motivación; la motivación intrínseca se debe a razones personales o particulares, es decir, se puede decir que sale del mismo estudiante y no de terceras personas. No así la motivación extrínseca, la cual se debe a razones externas, a otras personas. Asimismo, desde el punto de vista de la psicología social, podemos dividir la motivación en dos tipos: integradora e instrumental. La motivación integradora se caracteriza por el deseo del estudiante de identificarse o interactuar con los hablantes de esa lengua, es decir, es la que lleva a un individuo a aprender una lengua para relacionarse con sus hablantes e integrarse en su comunidad. La motivación instrumental viene definida por el deseo de obtener un objetivo pragmático, como, por ejemplo, encontrar un empleo en el país de destino (Minera Reyna, 2009). Debemos aclarar, por otra parte, que los conceptos de motivación integradora y motivación instrumental fueron introducidos por Gardner y Lambert (1972), cuando empezaron con el estudio de la motivación y las actitudes en el contexto de segundas lenguas en Canadá.

En el caso de la R.P. China, concretamente de los estudiantes universitarios, según el testimonio del doctor Chang Fuliang en la entrevista que tuvimos la oportunidad de hacerle, la cual se encuentra como anexo en este trabajo, las principales motivaciones de los estudiantes chinos para estudiar español es el incremento de intercambios entre el mundo hispano y China, gracias al cual los chinos que saben español tienen más oportunidades de empleo y de conseguir un sueldo atractivo. Asimismo, según Chang Fuliang, hay que destacar que en realidad se trata de motivaciones por parte de los padres, es decir, muchos estudiantes carecen de interés por esta carrera. Por otro lado, los estudiantes de enseñanza primaria y secundaria se afanan demasiado por el estudio en esta etapa, por lo que al ingresar en la universidad ven esta etapa como una oportunidad de descansar, sobre todo si tenemos en cuenta el riguroso examen de ingreso a la universidad existente en China. Las palabras de Chang Fuliang pueden ser confirmadas con nuestra experiencia dando clase en la universidad china, gracias a la cual hemos podido conocer que muchos estudiantes apenas tenían conocimientos sobre la lengua o sobre la cultura de algún país hispanohablante, ya que su motivación para estudiar español era completamente externa. Pese a que existen excepciones, la tónica general que observamos en los universitarios chinos es que el amor por la lengua y la cultura, cuando se produce, se da una vez empezados los estudios. Asimismo, encontramos el caso de muchos estudiantes que nunca llegan a tener interés por la lengua y la cultura, al moverse por una motivación externa a ellos.



Así pues, podemos concluir en líneas generales que la motivación del estudiante universitario chino es extrínseca e instrumental, lo cual hace que el proceso de enseñanza – aprendizaje sea más complejo debido al papel primordial que tiene la motivación en el aprendizaje de una lengua.

## 7. Conclusiones

Como hemos podido observar, el profesor que recalca en la R.P. China no debe quedarse en la superficie y limitarse a planificar y desarrollar sus clases como lo haría en cualquier otro país, ya que se encuentra inmerso en una sociedad cuyos ciudadanos, concretamente sus estudiantes, cuentan con unos rasgos y comportamientos socioculturales que, por sus diferencias con los nuestros como profesores nativos, merecen ser tenidos muy en cuenta en cada momento que nos encontramos en el aula. Esto no quiere decir que veamos obstáculos en estas diferencias, sino al contrario; debemos encontrar puentes y utilizar estas diferencias como herramientas a la hora de organizar nuestras clases. No estamos afirmando que no existan diferencias en otras culturas, pero es innegable que hallamos diferencias especialmente notables en la cultura china.

Hemos encontrado el origen de estas diferencias en tres aspectos fundamentales: familia, política y educación, pero por lo general estos tres ámbitos se basan en ideas confucionistas y taoístas como pilares principales. La identidad cultural del alumno, producto de estos pilares, determina tanto su modo de actuar en clase como su manera de aprender español. Es por ello por lo que es esencial, al menos, realizar un acercamiento a esta identidad. Esperamos que este trabajo, pese a no representar un análisis en profundidad, aporte las pinceladas necesarias para que los profesores que se encuentren desarrollando su labor docente en la R.P. China o tengan planeado hacerlo las tengan en cuenta a la hora de desarrollar su trabajo.

## 8. Referencias bibliográficas

ÁLVAREZ, Antonio, 2012. *El tratamiento de la interculturalidad en el aula con alumnos sinohablantes* [en línea]. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada [consulta: febrero de 2018]. Disponible en: <http://0-hera.ugr.es.adrastea.ugr.es/tesisugr/21081955.pdf>

BENEDICT, Ruth, 2011. *El crisantemo y la espada. Patronos de la cultura japonesa*. Madrid: Alianza. ISBN 9788420653709.

BRANDENBURG, Uwe y ZHU, Jiani, 2007. Higher Education in China in the light of massification and demographic change. *Arbeitspapier* [en línea], no. 97 [consulta: febrero de 2018]. Disponible en: [http://www.che.de/downloads/Higher\\_Education\\_in\\_China\\_AP97.pdf](http://www.che.de/downloads/Higher_Education_in_China_AP97.pdf)

CHAN, D, 2007. The Impact of Globalisation on the Educational Developments in China: Policy and Challenges. En CHENG, Joseph, ed. *Challenges and Policy Programmes of China's New Leadership*. Hong Kong: City University of Hong Kong Press. ISBN 9789629371364.

CORTÉS, Maximiliano, 2009. La motivación por el aprendizaje de ELE en China: propuestas para potenciarla. *marcoELE* [en línea], no. 8 [consulta: febrero de 2018]. Disponible en: [http://marcoele.com/descargas/china/cortes\\_motivacion.pdf](http://marcoele.com/descargas/china/cortes_motivacion.pdf)

- FOLCH, Dolors, 2002. *La construcción de China: el periodo formativo de la civilización china*. Barcelona: Península. ISBN 9788483074589.
- GARDNER, Robert y LAMBERT, Wallace, 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley: Newbury House. ISBN-10 9120660901.
- GLOBAL TIMES [环球时报], 2015. 妇联称中国人平均26岁结婚 媒体:90后已算晚婚 [en línea]. Disponible en: <http://china.huanqiu.com/article/2015-11/8017226.html?from=bdw> [consulta: febrero de 2018]
- HARRIS, Marvin, 1990. *Antropología cultural*. Traducción de Vicente Bordoy y Francisco Revuelta. Madrid: Alianza Editorial, 2014. ISBN 9788420639512.
- HE, Xiaojin. 2008. El silencio y la imagen china en el aula de ELE. *Lingred* [en línea], no. 6 [consulta: febrero de 2018]. Disponible en: <http://www.linred.es/numero6.html>
- HOFSTEDE, Geert, 1991. *Culture and Organizations: Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill. ISBN10 0070293074.
- KRAMSCH, Claire, 1998. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0194372146
- LEVI-STRAUSS, Claude, 1987. *Antropología estructural*. Traducción de Eliseo Verón. Barcelona: Paidós. ISBN 9788474094496.
- LÓPEZ GARCÍA, María Pilar. (2000): *Relaciones lengua-cultura en la didáctica del español como lengua extranjera. Implicaciones didácticas* [en línea]. Tesis doctoral, Granada: Universidad de Granada [consulta: febrero de 2018]. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/28918>
- MINERA REYNA, Luz Emilia, 2009. El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* [en línea], no. 6 [consulta: febrero de 2018]. Disponible en: [https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_53217299c010d.pdf](https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_53217299c010d.pdf)
- MIQUEL, Lourdes y SANS, Neus, 1992. El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua [en línea]. *Cable* [consulta: febrero de 2018], no. 6, pp. 15-21, [reeditado en *RedELE*, no. 0]. Disponible en: [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)
- MORLINO, Leonardo, 1988. Los autoritarismos. En PASQUINO, Gianfranco. *Manual de ciencia política*. Madrid: Alianza. ISBN 9788420681252.
- RODRÍGUEZ ARANDA, Isabel, 2010. *Continuidad política y cambio económico en la China del siglo XXI*. Santiago de Chile: RiL editores. ISBN 9789562847339.
- SÁNCHEZ GRIÑÁN, Alberto, 2008. *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo* [en línea]. Tesis doctoral Murcia: Universidad de Murcia [consulta: febrero de 2018]. Disponible en: <http://www.tdx.cat/handle/10803/10944>

## Anexo 1

### Entrevista<sup>8</sup> al doctor Chang Fuliang, vicedecano de la facultad de español y portugués de la Universidad de Estudios Extranjeros de Shanghái

#### **¿Cómo definiría el método que se utiliza actualmente para la enseñanza de ELE en China?**

Antes, el método principal para la enseñanza de lenguas extranjeras (incluida ELE) en China era la traducción, porque el objetivo de la enseñanza era, y sigue siendo hoy día, formar traductores e intérpretes, y la traducción e interpretación también sirven como aplicación o práctica de la lengua; en las últimas dos décadas, debido a la influencia occidental, viene emergiendo el método comunicativo. De manera que en cuanto al método actual para la enseñanza de ELE debemos hablar de una combinación entre esos dos. Si el método de traducción es una comunicación escrita, el otro evidentemente es de carácter oral, entonces hoy día es redondo método chino. Es más, siendo del tercer mundo, la mayoría del pueblo chino económicamente no está en condiciones de salir al extranjero a aprender idiomas, entonces se esfuerzan mucho en el estudio de la gramática de la lengua extranjera, ya que el dominio de las reglas generalmente permite un juego lingüístico aceptable. Aparte de la traducción, la atención a la gramática es también una particularidad de la didáctica de ELE en China, y en realidad la gramática es un método muy económico y bastante seguro.

#### **Encontrándonos en un mundo tan global e intercultural, ¿piensa que actualmente en China se enseña español más para su aplicación en situaciones reales o más para acumular conocimientos? ¿De qué manera piensa que se podrían combinar ambos métodos?**

En la cultura china, aspiramos “lo justo medio”, creo que es mejor una combinación, o armonía, entre los dos métodos referidos. Hoy día, debido al escaso poder económico de la población china, como hemos dicho anteriormente, la mayoría de las familias no tiene capacidad de mantener a los jóvenes a estudiar fuera del país o realizar prácticas, como consecuencia, se continúa la docencia tradicional de ELE en China, esto es, estudiar español como un conocimiento. Desde luego, el propósito del aprendizaje así como de la enseñanza es la aplicación en situaciones reales, pero dentro del aula, difícilmente se puede crear situación comunicativa real, de modo que la enseñanza resulta ser una acumulación de conocimientos. En estas circunstancias, es muy importante el papel que juegan los lectores. De hecho, en las clases impartidas por los lectores hispanohablantes, asimismo fuera del aula, las interacciones entre estos y los alumnos significan la aplicación de los conocimientos lingüísticos, he aquí una buena combinación entre ambos métodos planteados en la cuestión. Para que esta combinación sea ideal, hay que contratar a más profesores hispanohablantes, que seguramente aumentará dichas interacciones.

Un punto que hay que tener en cuenta es que la carrera de los estudiantes del departamento es la Filología Hispánica, orientada a la traducción. Su enseñanza obviamente abarca ELE, encima también comprende conocimientos literarios, lingüísticos, traducción, etc. En este sentido, la docencia nuestra se distingue de la de ELE.

---

<sup>8</sup> Se trata de una transcripción literal de la misma.

### **¿Cree que se puede enseñar una lengua extranjera sin usar la lengua materna del alumno?**

Siempre hacemos hincapié en el uso de la lengua extranjera en el aula, pero, como la mayor parte de los profesores locales es incapaz de realizar las explicaciones en español, y también es perezosa, suele utilizar su lengua materna, dicho en concreto el chino, de manera que los alumnos igualmente usan chino en las clases de español, inclusive hablan más chino que español.

Claro está, se puede, y se debe, enseñar lengua extranjera sin usar la lengua materna del alumno.

### **¿Qué piensa sobre la relación lengua – cultura para aprender mejor una lengua? ¿De qué manera afecta el concepto de *lian* en la clase? Me refiero al hecho de que los alumnos quieran salvar su cara en clase y conservar la armonía de la misma.**

Debido a la estrecha relación entre la lengua y la cultura, para dominar una lengua, es necesario conocer su cultura. En cuanto a la segunda, hace falta distinguir la Cultura de la cultura. En nuestra aula se trata mucho la Cultura, que implica la historia, la política, la economía, etc., pasándose por alto la cultura en minúscula, pero esta en la comunicación real cumple mucho más funciones, ya que comprende las costumbres y muchísimos detalles de la vida cotidiana.

En nuestro mundo actual se habla mucho de la comunicación intercultural, o intercambio intercultural. En torno a este tema, se suele ignorar el significado del prefijo *inter*, prestándose más consideración a la cultura de un lado de la comunicación. Estamos formando profesionales para la comunicación intercultural, no me parece racional desear que los alumnos olviden su propia cultura para adaptarse completamente a la cultura extranjera; yo creo que debe haber respeto recíproco entre ambas culturas en comunicación. Sería ideal que se buscara una armonía entre la cultura de los estudiantes y la cultura de la lengua objeto de estudio, y que los docentes, especialmente los docentes nativos, supieran aprovechar la cultura de los alumnos en favor de la impartición y rendimiento de las clases. De hecho es intercultural la relación entre los estudiantes chinos y los profesores nativos, por lo que es importante una alta consideración mutua en lo que se refiere a la cultura.

El concepto de *lian*, *mianzi*, o *lianmian*, tiene bastante influencia en la cultura china, es una manifestación del carácter introvertido del pueblo chino. Para los individuos introvertidos, resulta duro y feo romper la cara, ya que esto puede implicarles una humillación o agresión. Por parte del docente, con los estudiantes introvertidos, son importantes la simpatía y la empatía, asimismo tratar de crear un ambiente ligero y de confianza entre los asistentes de la clase. Por parte de los alumnos, frecuentemente utilizan *lian* como pretexto al no intervenir en clase. En realidad no son aptos para la intervención, o sea, tienen la cabeza hueca. En este caso, se vuelven más introvertidos, resulta inútil forzarles. No han estudiado, no han hecho preparativos para la clase, no saben nada, son incapaces de hablar español, ¿cómo quieres que participen en los temas del aula? En tal situación embarazosa, los estudiantes ignorantes buscan una autodefensa, recurriendo a *mianzi* para ocultar su ignorancia.

En las clases yo he visto muchas veces que al tratar del tema de amor casi todos los alumnos muestran interés y quieren intervenir en la discusión, parece que tienen mucho que decir. Por lo tanto, pienso que los profesores tenemos que preparar o proponer temas interesantes para incitar a participar a los estudiantes, y abstenernos de exigirles una conversión en ser extrovertidos o una adaptación completa a la cultura extranjera.

**¿Piensa que los profesores nativos necesitan conocer profundamente la cultura del alumno para que las clases sean efectivas? Me refiero a la manera de aprender y de pensar en general. Esto está relacionado con la pregunta anterior.**

Efectivamente esta pregunta tiene que ver con la anterior, y allí ya he expuesto la afirmación al respecto. Entre los profesores nativos y los alumnos surgen problemas de comunicación intercultural. En estas circunstancias, los profesores formadores de profesionales en este terreno lógicamente deben saber cómo actuar y servir de modelo. Yo otra vez resalto el concepto de *inter*, que quiere decir, por parte del docente, conocer bien la cultura de los alumnos y buscar estrategias o didácticas pertinentes a la misma, esto es, explotar energía positiva de ella, y abstenerse de forzarles a una adaptación pronta a una cultura desconocida.

**¿Cuáles piensa que son las principales motivaciones por parte de los estudiantes universitarios chinos para aprender español? Es decir, ¿por qué cree que estudian español la mayoría de alumnos de China?**

Gracias al incremento de intercambios entre el mundo hispano y China, los chinos que saben español tienen más oportunidades de empleo y el sueldo es atractivo, estas son las principales motivaciones de estudio de nuestros alumnos en la última década. Merece destacar que en realidad se trata de motivaciones por parte de los padres, quiero decir, muchos estudiantes no están tan motivados, carecen de interés por una carrera impuesta por sus progenitores, y en cuanto a esta inclusive no tienen ni idea. Como estudian para los padres, no para sí mismos, carecen de responsabilidad, no les importa fracasar en el estudio, porque prefieren dedicarse a otras cosas relacionadas con su sueño. En este sentido la mayoría de alumnos estudian español no por nada sino por sus padres.

Otra realidad importante es que los chicos chinos, a lo largo de los periodos de primaria y secundaria, en total 12 años, se afanan demasiado por los rigurosos exámenes, y al ingresar en la universidad pierden ánimo en el estudio, están agobiados ya, aborrecen del estudio, necesitan relajarse, y como consecuencia rinden poco en la universidad.

**¿Ha visto una evolución en la enseñanza de español desde que usted trabaja en la universidad? Me refiero a los métodos, a la motivación de los alumnos, al nivel, etc.**

A decir la verdad, aparte del uso de la tecnología multimedia, poca evolución he visto en los métodos. Existe demasiada similitud u homogeneidad didáctica en sentido temporal y horizontal. Así, los manuales únicos como los enfocados a las pruebas nacionales van fortaleciendo esa homogeneidad. Debido al aumento rápido de alumnos, surge demanda dimensional y repentina de profesorado, entonces es problemático el nivel de los docentes novatos, que carecen de experiencia en la enseñanza. La mayoría de estos profesionales difícilmente puede promover una evolución del método, por lo que el nivel de la enseñanza en general se reduce. En cuanto a la motivación de los alumnos, si antes los estudiantes estudiamos por y para nosotros mismos, hoy día muchos jóvenes estudian por y para sus padres, cuya motivación es adquirir un buen trabajo; si antes los estudiantes elegimos esta carrera para poder dedicarnos a las relaciones diplomática y cultural, ahora la motivación principal se encuentra en lo económico. He aquí el cambio de la motivación de estudio. Por lo que se refiere al nivel, en comparación con los estudiantes de antaño, no veo diferencia, incluso podemos hablar de descenso. Aunque ahora han mejorado considerablemente las

condiciones y recursos de enseñanza, escasea el ánimo de utilización; antaño había más voluntad en aprovechar todo tipo de recursos y oportunidades en el estudio, a pesar de ser escasos. Es problemático el nivel de los docentes, y a la vez aumenta notablemente el número de alumnos en el aula (se reduce la ocasión de intervención y de práctica), entonces resulta preocupante el rendimiento o el nivel de los estudiantes. Por último, hace falta señalar que ahora muchos estudiantes (la mayoría) del tercer año universitario salen a estudiar en España o América Latina, pero hacen demasiado turismo,; al volver a China, quizás su habla española ha progresado, pero en la escritura y en la comprensión de lo escrito parecen débiles o atrasados, asimismo también empeora su competencia en la traducción e interpretación, competencia que es descuidada por el ELE en el ámbito hispánico, por lo cual la mayor parte de estos estudiantes fracasan en el Examen Nacional Nivel 8 de Español.



## **La producción radiofónica en clase de ELE, un recurso motivador para el trabajo de destrezas comunicativas e interculturales**

**Amparo Rodrigo-Mateu**  
**Universitat de València**

*Amparo Rodrigo es licenciada en Traducción e Interpretación por la Universitat Jaume I de Castellón, en Comunicación Audiovisual por la Universitat de València, y ha cursado un máster sobre políticas y procesos de desarrollo en la Universidad Politécnica de Valencia. Su formación en ELE cuenta con un postgrado en la Universitat de València, diversos cursos con el Instituto Cervantes y un máster en la Universidad Pablo de Olavide. Profesionalmente ha alternado su carrera docente con la traducción y la cooperación para el desarrollo. En ELE ha trabajado como auxiliar de conversación (MECD) en Reino Unido y Austria, como profesora en el Instituto Cervantes de Bremen y en la Universidad Carl von Ossietzky de Oldenburgo (Alemania), como profesora visitante (MECD) en Estados Unidos y como lectora (MAEC-AECID) en la Universidad de Mumbai, en India (2013-2016). Forma parte del grupo de investigación Proyecto TALIS en la Universitat de València.*

### **Resumen**

Este estudio está basado en una experiencia en el aula con alumnos adultos de ELE en India. El objetivo es analizar el desarrollo de competencias lingüísticas e interculturales a partir de la producción radiofónica en un entorno social y académico caracterizado por la interacción oral multilingüe y por un aprendizaje en el aula que descansa sobre los pilares de la creatividad y la reflexión. A lo largo de la investigación, observamos cómo el desarrollo de la competencia comunicativa, inherente a la producción radiofónica, integra tanto el componente lingüístico-semántico como el pragmático intercultural, ambos inseparables en el proceso de aprendizaje de idiomas. Por último, pretende ser un estudio de desarrollo de destrezas orales abiertas, necesariamente, a complementarse con aquellas escritas, de cara al desarrollo integral de la competencia comunicativa.

### **Abstract**

This study is based on a classroom experience with adult learners of Spanish as a foreign language in India. The aim is to analyse the development of linguistic and intercultural competences through creation of radio contents in a social and academic environment characterised by multilingual oral interactions, and a classroom learning environment



based on creativity and reflection. Throughout the research, we observe how the development of communicative competence, which is inherent to radio production, relates to linguistic and semantic components, as well as to intercultural pragmatics, both inseparable in the process of language learning. Finally, it aims at being a study about the development of oral skills open, necessarily, to be complemented with written ones, with a view to the integral development of the communicative competence.

### **Palabras clave**

Competencia comunicativa, español L2, expresión oral, interculturalidad, radio.

### **Keywords**

Communicative competence, Spanish as foreign language, oral production, interculturality, radio.

## **1. Introducción**

### **1.1 Justificación**

De cara al desarrollo de la competencia comunicativa es conveniente que los alumnos sean capaces no solo de reproducir contenidos aprendidos en la lengua extranjera, sino también de utilizarla como instrumento de reflexión que, a su vez, permita integrar la dimensión creativa en el ámbito educativo. Siguiendo a Sumo, Voisin y Téllez-Méndez (2016), el docente deberá crear o proporcionar entornos de trabajo que permitan un aprendizaje basado en la acción, en los cuales los aprendientes interactúen con un objetivo en mente y colaboren en la toma de decisiones de cara a su consecución. Esto permitirá el desarrollo de la capacidad creativa, considerada eje de la educación del s. XXI, y la consiguiente construcción de conocimiento.

En este sentido, consideramos que el medio radiofónico es un recurso didáctico que cumple la función de creatividad y que, al mismo tiempo, resulta motivador en entornos de trabajo colaborativos de la competencia comunicativa. Su aplicación en el aula sirve, además, para despertar la apreciación de los alumnos por este medio de comunicación y su capacidad de trabajo en él.

Asimismo, si se recomienda el uso de textos auténticos en el aprendizaje de lenguas extranjeras porque permiten a los alumnos relacionarlos con textos equivalentes en su idioma y tienen, por tanto, información de antemano sobre la estructura y la intencionalidad comunicativa (Gómez Molina, 2016), entendemos que, igualmente, la creación bien planificada, no solo de textos, sino también de discursos auténticos, puede tener un efecto similar.

Con esta idea como punto de partida, las razones que han impulsado esta investigación son las siguientes:

- 1.º Interés en la comunicación radiofónica y consideración de la importancia de aprovechar todos los recursos que el contexto académico ofrece para el aprendizaje de idiomas.

- 2.º Las realidades siguientes:

A) Publicación de numerosos estudios sobre el uso de los medios de comunicación como fuente de materiales auténticos para el desarrollo de las competencias comunicativas de lengua (MCER, 2018) en el aula de idiomas.

B) Existencia de abundantes trabajos sobre el desarrollo de destrezas comunicativas en lengua materna a través de la producción de contenidos mediáticos.

Así, A parte de los medios en lengua extranjera como fuente de información y B del concepto de producción en lengua materna. El interés de este trabajo es ahora adaptar ambas líneas de investigación al análisis de la producción radiofónica en la clase de *lengua extranjera*, como instrumento para el desarrollo de competencias comunicativas de lengua e interculturales y pluriculturales, entendiendo estas últimas como componente inseparable de las competencias plurilingües (MCER, 2018), a partir de la *creación de contenidos*.

## 1.2 Contexto académico y grupos de trabajo

Este estudio está basado en una experiencia práctica con estudiantes de español como lengua extranjera (en adelante, ELE) de la Universidad de Mumbai, en India<sup>1</sup>. El marco específico de trabajo en el que nos centramos es el programa radiofónico *¿Salsa o salsa?*<sup>2</sup>, grabado en el estudio de radio comunitaria de la universidad *Radio MUST*, durante el curso académico 2013-2014.

El perfil del alumnado es una combinación de estudiantes de grado de Francés y de estudiantes a tiempo parcial, con edades y formaciones diferentes. Este último grupo es el más numeroso, como podemos observar en la tabla 1. En total, el curso académico en el que se ha desarrollado el programa de radio ha contado con los siguientes números de alumnos:

	Alumnos de grado de Francés	Alumnos externos	Total
Primer curso	2	61	63
Segundo curso	0	18	18
Tercer curso	3	2	5

Tabla 1. Distribución del número de alumnos de ELE en la Universidad de Mumbai durante el curso académico 2013-2014.

Fuente: Registro de matriculación del Departamento de Francés.

Se ha realizado el programa *¿Salsa o salsa?* con los dos grupos de alumnos siguientes:

En primer lugar, tenemos un grupo de alumnos de segundo curso, de nivel A2-B1 del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002) (en adelante, MCER). Son un total de 18 alumnos al inicio del curso y presentan destrezas comunicativas insuficientes para el nivel de idioma que les corresponde. Además, por motivos personales y profesionales, hay que prevenir la asistencia irregular de algunos de ellos, así como la imposibilidad de garantizar su

<sup>1</sup> Trabajo realizado en el contexto del programa Lectorados MAEC-AECID en Universidades Extranjeras.

<sup>2</sup> Disponible en [chutneyconsalsa.blogspot.in/p/radio.html](http://chutneyconsalsa.blogspot.in/p/radio.html). En la pestaña *Fotos* del mismo blog queda documentado el trabajo con imágenes y descripciones.

permanencia a lo largo de todo el periodo de docencia. Se es consciente de antemano, pues, de que el número de asistentes regulares puede disminuir con el paso del tiempo.

Ellos se encargan de la primera parte del programa, dedicada a aspectos lingüísticos del español.

En segundo lugar, contamos con un grupo de cinco alumnas de tercer curso, con un nivel B1-B2 del MCER y edades entre los 21 y los 25 años. Tres de ellas son alumnas de grado de Francés de la misma universidad y dos son graduadas en otros campos y, por lo tanto, estudiantes de ELE a tiempo parcial. Todas demuestran cierta habilidad gramatical y una base lingüística relativamente sólida. En general, presentan un buen nivel de idioma y una disciplina y hábitos de trabajo serios y regulares. Se trata de un grupo en el que destaca la voluntad de esfuerzo individual y de superación personal. Estas alumnas se ocupan de la segunda parte del programa, reservada para temas culturales hispanos.

Los objetivos, la estructura y el uso del idioma planificados son diferentes para cada grupo, teniendo en cuenta sus características, necesidades e intereses, así como las destrezas con las que cuentan y las que pretendemos que desarrollen. Del conjunto del programa de radio, para este estudio y por motivos de extensión, hemos seleccionado la sección de lengua tratada por el primer grupo.

### 1.3 Radio MUST

*Radio MUST (Mumbai University Students Transmission)* es la emisora de radio comunitaria de la Universidad de Mumbai y donde se ha realizado el programa *¿Salsa o salsa?* que presentamos. La emisora, activa desde febrero de 2008, emite programas de interés para la comunidad y creados por la misma comunidad, tanto la universitaria como la residente en el área de alcance (10 km de radio). Entre otros, se da voz a estudiantes, a centros educativos y a ONG.

*Radio MUST* ofrece programas informativos y de entretenimiento, sobre temas como el medio ambiente, música tradicional, astronomía, salidas profesionales, literatura, educación y cursos impartidos en la universidad, economía, historia, mujer o salud, por nombrar algunos. Las lenguas de comunicación son principalmente el maratí<sup>3</sup>, el hindi y el inglés. Este enfoque lingüístico inclusivo y comprometido permite abarcar a una audiencia más amplia.

Su visión es «to enrich the lives of its listeners by promoting education, health, culture, languages, peace, harmony, agriculture and growth, etc. in and around the campus at Kalina, Santacruz East, Mumbai». En cuanto a la misión, «through active involvement of the community members in and around the campus areas and along with the campus students, MUST Radio aims to empower and reach its listeners to cover entertainment, education, health, employment, entrepreneurship and dissemination of information to the people on various local bodies, state and central government schemes/projects».<sup>4</sup>

La emisora cuenta con un equipo interno de técnicos, así como con estudiantes y profesionales del campus universitario, miembros de la comunidad y radioaficionados. En cuanto a la distribución del espacio, este se divide en un estudio para emisiones en directo, un estudio de grabación y una sala de control.

<sup>3</sup> El maratí es el idioma oficial del Estado de Maharashtra, cuya capital es Mumbai.

<sup>4</sup> Fuente: *Ek dunya adek avaaaz, One World Many Voices*. <http://www.edaa.in/site/must-radio>.



Estudio de Radio MUST

### 1.4 Razones que impulsan a crear un programa de radio

Hemos decidido, en primer lugar, aprovechar un recurso existente en la universidad: una emisora de radio totalmente equipada y gestionada por técnicos expertos.

Desde el punto de vista del aprendizaje, la radio es una oportunidad de compromiso de los alumnos por aprender más allá de las horas de clase. Además, al crear y transformar ellos mismos su contexto de aprendizaje, se sentirán más dueños del proceso.

La radio, asimismo, supone una práctica satisfactoria, significativa, sugerente e inspiradora para los alumnos. Se trata de una actividad auténtica, relacionada con su contexto real, con su vida diaria y, a la vez, espontánea y divertida. Al mismo tiempo, se generan conocimientos en grupo y existe un trabajo altamente colaborativo. La perspectiva es, en todo momento, dialógica. Los alumnos debaten, construyen y aprenden juntos durante la creación del programa. De esta manera, la formación no se produce como un sobreesfuerzo, sino como un proceso natural que nace de la motivación y del aprendizaje activo, recreando la realidad, más allá de la simple observación.

En cuanto a la emisión de los programas, estos se crean y se comparten tanto a través de la emisora de radio como en el blog de la asignatura de ELE de la Universidad de Mumbai, [chutneyconsalsa.blogspot.in](http://chutneyconsalsa.blogspot.in). En este último se recopilan archivos de audio e información en formatos complementarios para compartirlos con una audiencia más amplia. Esto permite dar una mayor difusión a los programas, accesibles, gracias a ello, en cualquier momento y desde cualquier punto con conexión a Internet. La función del blog, además, es mostrar la secuenciación y la evolución del trabajo como práctica de aprendizaje continuo.

En el caso de la emisión a través de las ondas de *Radio MUST*, el ámbito geográfico de difusión es más reducido y las posibilidades de escuchar los programas quedan supeditadas a la programación radiofónica. En el caso del blog, por el contrario, se amplía el alcance geográfico y se pueden escuchar las emisiones en cualquier momento. El único requisito aquí es disponer de acceso a Internet.

## 2. Objetivo de la investigación

En este artículo analizaremos la utilidad de la creación de diálogos e interacciones a partir de muestras auténticas en textos escritos y del *input* almacenado de unos alumnos que no

parten de conocimientos nulos del idioma, con el fin de producir discursos e interacciones reales adaptados al género radiofónico, es decir, con la intención de crear textos para ser leídos.

Se trabaja, además, el programa radiofónico con un enfoque comunicativo de desarrollo de competencias interculturales y pluriculturales, a través del contraste entre la cultura de los alumnos y la de aprendizaje. A partir de aquí, la investigación nace de la observación del grado y la calidad de aprendizaje de ELE mediante una experiencia llevada a cabo en el aula, con la finalidad de *demostrar que la producción de discursos radiofónicos auténticos en aprendientes de ELE a partir de una reflexión sobre el input almacenado, el aprendizaje nuevo y el contraste lingüístico y cultural mejora la competencia comunicativa.*

Siendo conscientes de que este planteamiento general no es, en absoluto, novedoso, lo que principalmente se persigue con este estudio es comprender mejor el enfoque comunicativo y el desarrollo de competencias comunicativas de lengua en el aula de ELE a partir de un caso real de contraste entre las culturas india y española. Para ello, presentamos un estudio de caso práctico que confirma la validez de la incorporación del medio radiofónico como recurso didáctico a la hora de contextualizar el aprendizaje del idioma en una cultura lejana a la lengua y cultura de estudio.

### 3. Marco teórico

Las lecturas que originalmente han impulsado este trabajo de investigación son las siguientes:

En primer lugar, durante el tiempo de realización del programa de radio con los alumnos, *Aula de locución* (Blanch y Lázaro, 2010) ha sido un excelente manual de referencia y de contextualización en el campo de la producción radiofónica, por su enfoque práctico hacia todos los detalles de la locución en el aula y por su valiosa utilidad y adaptabilidad de cara al trabajo de destrezas comunicativas orales.

En segundo lugar, el artículo de Kung (2016) invita a reflexionar sobre el uso de los medios de comunicación en nuestra situación de aprendizaje en la Universidad de Mumbai. La razón es su análisis del contexto asiático, las consiguientes particularidades culturales que se reflejan en el trabajo de clase y, al mismo tiempo, porque nos permite situarnos en el tiempo y en el espacio a la hora de analizar una tarea que, sin duda, está condicionada no solo por los entornos geográfico, social y lingüístico, sino también por la tradición docente en el país.

Ambas lecturas han servido de punto de partida para aportar un enfoque nuevo a sus contenidos y adaptarlos a la posibilidad de crear situaciones de aprendizaje basadas en la producción de discursos radiofónicos en el aula de ELE, con miras al análisis de un desarrollo de la competencia comunicativa oral a partir del uso de los medios de comunicación que, como indica Kung (2016), cuenta con escasas investigaciones en el sureste asiático.

Los estudios de Gómez Molina han servido de guía para la categorización y estructuración del aprendizaje léxico-semántico en términos de léxico planificado y léxico ocasional, así como para atender a la diferenciación entre vocabulario receptivo y productivo (Gómez Molina, 2016). Ambos han sido aspectos y objetivos en continua consideración y adaptación desde la planificación del proyecto hasta la última emisión.

La pronunciación, por su parte, cobra mayor atención en esta práctica radiofónica como parte de la asignatura de ELE y, en general, en los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras que enfatizan su tratamiento desde estadios iniciales. En este sentido, el trabajo de Poch (2016) ha sido una base teórica de apoyo, también de cara al análisis de

un ejercicio de pronunciación planificado con un enfoque entretenido y ameno para, así, compensar la falta de motivación que la práctica descontextualizada de la pronunciación podría conllevar.

Desde el comienzo, la ideación de las emisiones de *¿Salsa o salsa?* se ha basado en el reconocimiento de un vínculo profundo entre la competencia comunicativa y la competencia cultural durante el aprendizaje de lenguas extranjeras. Esta observación ha hallado un punto de referencia en publicaciones de académicos del campo de ELE como son Miquel y Sans (2004) y Briz (2016).

### 3.1 Los medios de comunicación en el aula de idiomas

A partir del artículo de Kung, establecemos una comparación entre, por un lado, el uso de contenidos mediáticos en el aula de idiomas y, por el otro, la producción de estos. En otras palabras, queremos observar las diferencias principales entre la práctica de utilizar los medios de comunicación como base de contenidos para el aprendizaje y lo que consideraríamos un ejercicio más activo de creación de discursos mediáticos como forma de aprendizaje. El primer caso es el objeto de estudio de la investigación de Kung, mientras que el segundo se adapta a nuestra investigación.

Educación mediática	
Uso de contenidos	Producción de contenidos
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Input</i> lingüístico auténtico.</li> <li>▪ Conciencia lingüística<sup>5</sup> a través de la exposición.</li> <li>▪ Desarrollo de la competencia interpretativa a partir de la representación de personas y culturas a través de los medios de comunicación.</li> <li>Reflexión posterior a la exposición.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Output</i> lingüístico auténtico.</li> <li>▪ Conciencia lingüística a través de la producción.</li> <li>▪ Desarrollo de la competencia interpretativa a modo de reflexión previa antes de la creación de contenidos.</li> </ul>

Tabla 2. *Diferencias principales entre el uso y la producción de contenidos mediáticos en clase.*  
Fuentes: Kung (2016) y observación propia.

El objetivo de esta comparación es ampliar el concepto de educación mediática definida como «the capability accessing as well as utilizing the media sources for effective communication» (Hobbs, 1998, en Kung, 2016), para sumar, también, la capacidad de crear contenidos mediáticos como parte del proceso de aprendizaje, en nuestro caso, de lenguas extranjeras.

Por último, y al tratarse del medio radiofónico, resulta pertinente observar aspectos relacionados con la locución, como son la pronunciación, la entonación o el ritmo, entre otros, enmarcados en el ámbito de las destrezas para la expresión oral que nos ocupan.

### 3.2 Expresión oral: articulación y locución

En términos generales, la comunicación oral se caracteriza frente a la escrita por su inmediatez, espontaneidad y retroalimentación inmediata. El discurso oral abarca aspectos como la entonación, la pronunciación o las pausas, así como la confluencia de elementos lingüísticos, paralingüísticos y extralingüísticos que facilitan la transmisión de mensajes (Martín Peris, 1993). En este estudio nos centramos en la comunicación oral en un

<sup>5</sup> Se entiende por conciencia lingüística el conocimiento explícito acerca de la lengua y la percepción y sensibilidad conscientes al aprenderla, enseñarla y usarla. Fuente: Centro Virtual Cervantes.

entorno radiofónico, con las particularidades que el medio conlleva, a partir de discursos más elaborados y completos, lejos de algunos aspectos característicos de la lengua oral como, por ejemplo, las interrupciones (Pinilla, 2016).

Ante el hecho que un componente importante de la comunicación humana es no verbal, en el medio radiofónico debemos paliar la deficiencia de elementos, según Pinilla (2016), paralingüísticos (gestos, movimientos, situación espacial, distancia entre los interlocutores...) y extralingüísticos (tema y situación comunicativa), cuya carencia supone una reducción considerable de recursos estratégicos no verbales. A diferencia del cine, por ejemplo, en radio no se infiere el significado a partir de la observación y debemos descartar, en consecuencia y en un principio, los elementos visuales como fuente de información.

Si hablamos de aspectos fonéticos, «la actuación pedagógica que consiste en actuar sobre la pronunciación constituye, en efecto, uno de los puntos clave de la enseñanza de la lengua» (Poch, 2016). Por tanto, si trabajamos la fonética desde niveles inferiores, evitaremos hábitos de pronunciación incorrectos.

La manera como articulamos los sonidos de nuestra lengua materna determina cómo articulamos en otro idioma. Suele ocurrir que la grafía de los sonidos coincida pero, en cambio, su articulación difiera y que en realidad se trate de sonidos algo distintos o, incluso, muy distintos. Cuando aprendemos otro idioma no solo debemos aprender su vocabulario, su gramática o su ortografía, sino también su adecuada articulación (Blanch y Lázaro, 2010).

Como afirma Poch (2016), que, al aprender una lengua extranjera, tendemos a relacionar los sonidos nuevos de esta lengua con los de nuestra lengua materna. Esto obliga, en primer lugar, a aprender a percibir auditivamente la lengua extranjera y las diferencias que existen entre esta y nuestra lengua materna o lenguas que conocemos. Luego, la audición controlará la producción. Por tanto, para la corrección fonética en una lengua extranjera es necesario, primero, identificar sus sonidos y la entonación.

Por otro lado, la práctica fonética permite al alumno comprobar que los errores semánticos pueden derivarse también de errores en la pronunciación y que, por tanto, es necesario pronunciar correctamente para que se mantenga la comunicación (Romero y González, 2008).

Avanzamos ahora un nivel para destacar que, con la práctica radiofónica, se fomenta y se perfecciona la capacidad oratoria de los alumnos, es decir, la capacidad y el adiestramiento para expresarse en público de forma fluida, elegante, persuasiva y comprensible (Blanch y Lázaro, 2010). Destacan las mismas autoras que, antes que nada, es importante mantener una actitud abierta y firme a la hora de enfrentarse al micrófono por primera vez.

En cuanto a la transición del guion escrito al discurso oral, suele ocurrir que, durante la locución, los estudiantes se sienten dominados por el texto escrito, y esto se acentúa cuando este se redacta desde la lógica de la expresión escrita, siguiendo las normas de puntuación pertinentes. En todo momento debemos tener en cuenta que el guion se escribe para ser leído y que, por tanto, se trata de un texto para la expresión oral, en el que la respiración no debe quedar subordinada a la puntuación ortográfica (Blanch y Lázaro, 2010), puesto que juega un papel estructurador importante. «Hay que transformar un acto mecánico y simple de lectura en un acto comunicativo» (Balsebre, en Blanch y Lázaro, 2010).

En su artículo, Poch apunta que este tipo de ejercicios requiere un alto nivel de concentración por parte de los alumnos y se sugiere que la duración no sea larga. Los alumnos deben realizar un gran esfuerzo de atención y se recomienda, por tanto, un trabajo diario pero de tiempo bastante limitado (Poch, 2016). Asimismo, es conveniente

«que los alumnos tengan claro el objetivo de la tarea, lo que tienen que conseguir y cómo está organizada la actividad para saber qué pasos deben dar para realizarla» (Gelabert, Bueso y Benítez, en Pinilla, 2016). Este conocimiento de la situación comunicativa, unido a la importancia de crear entornos de aprendizaje en los que los alumnos se sientan cómodos e incluidos, propiciará una producción más correcta y contextualizada.

Relacionado directamente con la expresión oral encontramos la comprensión auditiva. En este sentido, G. White (2008, en Gil-Toresano, 2016) propone actividades en las que los aprendientes creen sus propios materiales. Hacerlo les aportará seguridad, motivación y se sentirán más dueños de la experiencia. Además, les entretendrá y, por tanto, la actividad de escuchar les resultará menos estresante.

Para terminar, la música en la radio aporta un valor ilustrativo importante. Sirve para subrayar palabras e ilustrar descripciones y, enlazada con la voz, crea armonía ortográfica. Es importante elegir con atención la música que acompañará al contenido del programa y adaptarla a la locución y al estilo de este (Blanch y Lázaro, 2010).

## 4. Análisis y evaluación

### 4.1 Proceso de creación del programa de radio

La redacción de los guiones de cada programa ha sido un trabajo colaborativo en el aula. Tras un debate para seleccionar los temas y sus contenidos, se ha escrito el guion con ayuda, en primer lugar, de los conocimientos previos de los alumnos. Se ha priorizado, con ello, el uso de materiales que los alumnos ya han trabajado, es decir, la adaptación al medio y lenguaje radiofónicos de contenidos con los que están familiarizados. El hecho de conocer bien estos materiales y de tener la sensación de controlar el tema han sido elementos motivadores. En suma, la tarea ha consistido en traducirlos a guion radiofónico. Esto significa, entre otros, dotarlos de sonoridad y tener en mente a una audiencia. En esta fase inicial, se ha intentado controlar el uso abusivo de diccionarios.

Al tratarse de una actividad conjunta en el aula, los procesos de redacción y de corrección han sido paralelos. Destacaremos que se ha considerado el tiempo dedicado a la redacción de los guiones como componente integral del aprendizaje general del idioma y, en este sentido, se han realizado las explicaciones y los repasos de contenidos necesarios. Se ha buscado que los textos presentaran las ideas bien ordenadas y expresadas mediante frases cortas, sin apenas subordinadas, para conseguir la mayor claridad y sencillez posibles (Blanch y Lázaro, 2010).

Una vez redactados los guiones, y antes de dirigirnos a la sala de grabación, se ha practicado la pronunciación, la entonación, las pausas y el lenguaje no verbal en ejercicios de lectura en voz alta y de dramatización. Las pausas son importantes porque sirven como puntuación de las palabras habladas y, con ello, contribuyen a la significación del discurso. En la realización correcta de las pausas y en la calidad de la entonación influye también la comprensión del texto (Blanch y Lázaro, 2010). Resulta determinante, por tanto, invertir tiempo en un minucioso trabajo previo de redacción.<sup>6</sup>

A continuación, se han grabado los programas en *Radio MUST*. Aquí la profesora ha coordinado el ejercicio desde el punto de vista lingüístico y de la comprensión, puesto que el técnico de radio no tiene conocimientos del idioma. Éste último, por su parte, ha gestionado la parte técnica de la grabación. Se ha requerido un trabajo conjunto y paralelo

---

<sup>6</sup> En los guiones incluidos en los anexos se aprecian claramente las notas tomadas y las marcas realizadas sobre ellos durante este proceso de preparación previa, de cara a su locución y edición posteriores.



entre ambos para que los mensajes reunieran los requisitos lingüísticos y de sonido adecuados de cara a su difusión.

En cuanto a la edición, el planteamiento ha sido realizarla en el estudio de grabación, en un trabajo conjunto entre la profesora y el técnico de radio, por el mismo motivo expuesto en el párrafo anterior. Esto ha permitido también introducir la música española adecuada para cada momento del discurso. Su uso se ha intentado adaptar a las características del programa y de la locución (Blanch y Lázaro, 2010). En este sentido, se ha optado por el estilo animado acordado con los alumnos antes de empezar el programa, con una alternancia de ritmos que aporten energía a la locución. En la medida de lo posible, se ha seleccionado también música con letras que ilustren el discurso radiofónico.

En la tabla siguiente se muestran algunos ejemplos:

Programa	Guion	Música
Información personal	«...mis sobrinos ( <i>nephews and nieces</i> ) y, of course, mis amigos ( <i>my friends</i> )».	<i>Son mis amigos</i> , Amaral.
Información personal	«Sí, vivo con toda mi familia en una casa grande».	<i>Mi casita de papel</i> , Topolino Radio Orquesta.
Información personal	«Vivo en Mumbai».	<i>Hawaii-Bombay</i> , Mecano.
Información personal	«Yo estoy jubilado, <i>retired</i> . Estudio español y disfruto de la vida».	<i>Caramba</i> , Azúcar Moreno.
En el restaurante	«Ummm... ¿Y dónde está Valencia?»	<i>Mediterráneo</i> , Los Rebeldes.
En el restaurante	«Me llamo Padmashree y soy su camarera».	<i>Camarera</i> , Antonio Machín.
En el restaurante	«Después de cenar, los jóvenes van a pubs y discotecas».	<i>Bailando</i> , Alaska y los Pegamoides.

Tabla 3. Canciones seleccionadas para diferentes fragmentos de los guiones

Por motivos de horario y de disponibilidad, no ha sido posible incluir a los alumnos en la fase de edición del proyecto.

La tarea planteada ha supuesto un esfuerzo y compromiso de trabajo por parte de unos alumnos, primero, con una falta de disciplina de trabajo regular y, segundo, habituados a métodos de enseñanza magistral más tradicionales. Así, se ha creído necesario conocer, de antemano, sus expectativas acerca del trabajo de la profesora. Tras realizar una encuesta de respuesta abierta, algunos comentarios de los alumnos han sido los siguientes:

To go beyond the textbook and to learn Spanish in a playful way. That is what I expect.

To make the project interesting, I would like to put forth my ideas -mostly related to culture (Saraswati Raicar, 56 años).

The teacher is the ultimate authority. She should suggest the titles and do the necessary correction, annotation and pronunciation (Prakash Satam, 57 años).

I expect my teacher to guide me and to be my mentor throughout the programme. I would appreciate if she would help me strengthen my weaknesses through weekly assignments and exercises, if possible (Neha Vajandar, 22 años).

Teacher's help is sought in framing the correct dialogues and usage of apt words that situation demands and the total co-ordination during recordings and building up de programme (Narayan Nair, 66 años).

The most difficult part in every language is their grammar. If the teacher can clear that part, then practice and conversation can be done easily (Deepika Soni, 26 años).

I expect more grammatical usage and language practice (Ishita Viaria, 28 años).

Estos comentarios han servido de guía para enfocar el trabajo teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos y su visión del aprendizaje. Como podemos comprobar, con este grupo de alumnos, queda corroborada la conveniencia de integrar el trabajo radiofónico en la dinámica de estudio formal del idioma que se lleva a cabo en la clase de lengua general.

#### 4.2 Perfil del alumnado

Como hemos indicado en la introducción, este primer bloque del programa de radio está realizado por alumnos externos a la universidad, con perfiles variados y edades comprendidas entre los 22 y los 67 años. A pesar de la diferencia de edades, las estrategias de trabajo revelan similitudes en la mayoría de casos. Esto se observa, por ejemplo, en una cierta confianza pero, al mismo tiempo, en una dependencia continua del guion escrito a la hora de locutar. Demuestran disposición en la aproximación a la actividad pero carecen de fluidez al hablar, incluso cuando lo hacen en inglés, y muestran un grado significativamente elevado de concentración.

La explicación a ello se encuentra, en parte, en la tradición educativa de los alumnos. Casi en su totalidad provienen de instituciones donde las lenguas principales de enseñanza eran las del Estado, a diferencia de otros centros educativos del país (privados, religiosos o ambos), en los que la lengua inglesa, si no es la lengua de enseñanza, se ofrece como estudio de calidad. Nuestro grupo concreto se siente más cómodo con lenguas como el hindi o el maratí (las dos lenguas más compartidas entre ellos) que con el inglés. Sin embargo, por la proyección internacional de nuestro blog, y también para hacer más partícipe a la profesora en el proyecto, se recurre al inglés en las grabaciones. Afortunadamente, contamos con un alumno lingüista que asesora en aspectos sintácticos, de pronunciación y de entonación para los contenidos en lengua inglesa.



Sala de grabación

Un aspecto positivo que cabe destacar es que se trata de un grupo de alumnos que ya han completado un curso académico juntos y que, por tanto, existe cierto grado de familiaridad entre ellos. Esto es constructivo de cara a los procesos comunicativos en el aula, puesto que, como interlocutores, comparten o creen compartir una versión parecida del contexto, y este conocimiento mutuo de lo que saben y de lo que saben que los otros saben, influirá en el éxito de la comunicación (Reyes, 1995, en Gil-Toresano, 2016).

En cuanto a características y actitudes, los alumnos muestran principalmente un interés comunicativo oral en el aprendizaje de ELE y disfrutan del proceso de creación, sobre todo de las visitas al estudio de radio. Muestran una actitud más lúdica y sociable que profesional hacia las tareas, y esto se ha aprovechado como factor positivo de cara al aprendizaje del idioma y a la consideración del aprendiente como agente social que participa en intercambios comunicativos, tal y como indica el MCER.

### 4.3 Competencia léxico-semántica

La información de partida con la que cuentan los alumnos y que influye o determina el desarrollo de la competencia comunicativa procede de materiales de clase trabajados previamente y del *input* almacenado. Ahora, con la idea del producto radiofónico final en mente, se han adaptado a las necesidades de la nueva situación de aprendizaje que se pretende crear en el aula, es decir, no solo se ha utilizado conocimiento previo, sino que este se ha transformado en destrezas. Así, la activación del *input* almacenado en la memoria receptiva del aprendiente y la posterior transformación del conocimiento en destrezas a partir de contenidos mediáticos (Ellis, 2005; Hill, 1999, en Kung, 2016) se vuelven aquí una activación del *input* almacenado y su posterior adaptación para desarrollar destrezas a partir de la *creación* de dichos contenidos mediáticos.

En lo que se refiere al vocabulario, a la hora de redactar el guion escrito previo, se ha informado a los alumnos de que deben intentar utilizar, al máximo, vocabulario conocido para planificar, de antemano, lo que quieren decir. A partir de esta consideración, se les ha animado a que incluyan algunas palabras nuevas, si bien de forma limitada. Un número elevado de unidades léxicas nuevas podría ser contraproducente de cara al aprendizaje. En cambio, un número reducido y controlado les permitirá seguir teniendo el control de la producción y, al mismo tiempo, añadir estas palabras nuevas a su vocabulario productivo. Al mismo tiempo, los alumnos han seleccionado temas que les resultan familiares y que les interesan y esto es un punto a favor de la competencia léxica.

Como vemos, se ha trabajado para que el léxico productivo destaque frente al léxico todavía no incorporado. De lo contrario, esto podría desmotivar a los aprendientes y también requerirles un esfuerzo de comprensión para el que no están preparados. Esta consideración es importante, ya que las tareas de producción requieren un dominio productivo de cierto vocabulario relacionado. Ante la consideración que todo vocabulario productivo es receptivo pero no a la inversa, con este grupo en concreto, hay que prestar especial atención a la hora de planificar la fase final de producción, puesto que los alumnos no parten de conocimientos nulos pero sí de vacíos de aprendizaje irregulares que conviene llenar de antemano.

En esta experiencia de aula, nos encontramos con unidades léxicas de las cuales los alumnos entienden algunos aspectos, pero no todos, y esto impide su paso al vocabulario productivo, ya que, para formar parte del vocabulario productivo, el nivel de comprensión de una palabra tiene que ser mayor que en el vocabulario receptivo. Este es el aspecto principal que se ha querido trabajar con estos alumnos, es decir, tomar el vocabulario receptivo que ya tenían, complementarlo con carencias y transformarlo en

vocabulario productivo comprensible y de calidad. En la producción de mensajes comprensibles se ha tenido en cuenta también la corrección gramatical. Importa corregir pronto y bien (Martín Peris: 2004).

En cada emisión temática, ha habido una planificación previa del léxico, tanto del almacenado como del que iban a incorporar su vocabulario, con el fin de mejorar la competencia comunicativa. El vocabulario se ha adaptado a las situaciones comunicativas creadas en las cuatro emisiones y elegidas teniendo en cuenta tanto el interés de los alumnos como las necesidades de refuerzo del aprendizaje observadas por la profesora. Se trata, en todo momento, de vocabulario contextualizado en los cuatro ámbitos siguientes: presentaciones, saludos y despedidas, información personal y el restaurante. El contexto social y cultural ha determinado, a su vez, los criterios de selección léxica. Un ejemplo de ello lo encontramos en el programa *En el restaurante*, con la introducción de la opción vegetariana. A diferencia de la cultura hispana, el vegetarianismo es un aspecto característico de la cultura india y un tema indisociable de las conversaciones relacionadas con la alimentación en el país.

Referencias culturales como la anterior, que surgen de necesidades o de situaciones de aprendizaje concretas, así como de aspectos que los alumnos quieren transmitir sobre su cultura, demuestran que, además del léxico planificado, existe un margen amplio para la inclusión de léxico ocasional a lo largo del proceso de aprendizaje. El primer programa, *Presentaciones*, con la introducción de temas como la lluvia y la celebración de *Diwali*, es una muestra de ello<sup>7</sup>.

Ha resultado útil, asimismo, trabajar con los alumnos el uso de sinónimos en clase y animarlos con ejercicios de práctica para que amplíen el vocabulario y, por tanto, para que demuestren una mayor riqueza en la variedad de palabras que utilizan. Esta práctica se ha realizado también con conjuntos de palabras y reformulaciones de frases, en un trabajo intenso de ampliación de la densidad léxica. Todo ello ha ayudado a los aprendientes a aumentar el nivel de competencia léxica.

A lo largo de la tarea se ha buscado otras formas de decir lo que los alumnos querían expresar, para hacer el texto más coherente y menos repetitivo. De nuevo, el uso de sinónimos ha sido la práctica más generalizada en la redacción de los guiones, en la que se ha trabajado diferentes formas de expresión con el objetivo de hacer el discurso más creíble y ameno.

## 4.4 Expresión oral: articulación y locución

### 4.4.1 Enfoque de la práctica

En un principio, con este grupo de alumnos de nivel inicial y con dificultades de asimilación de algunos sonidos de la lengua, se ha dado mayor prioridad a la pronunciación general que a la entonación como estructuradora de enunciados, y se ha valorado más la claridad y la seguridad que la velocidad del discurso (Blanch y Lázaro, 2010), ya que parten de una falta de dominio de la articulación claramente perceptible. Ha sido únicamente cuestión de priorizar. Trabajar con exhaustividad o corregir todos los aspectos de la expresión oral con este grupo habría conllevado un gran esfuerzo por su parte que podría haberlos desmotivado.

No obstante, y a pesar de esta prioridad establecida de antemano, se ha considerado oportuno que los alumnos sean conscientes del conjunto de aspectos

---

<sup>7</sup> Este primer programa se grabó en el mes de octubre y coincidía con el final del monzón, o época de lluvias, además de estar próxima la festividad de *Diwali*, una de las celebraciones hindúes más importantes.

fonéticos, más allá de la pronunciación, que caracterizan el discurso radiofónico, con miras al desarrollo de su propia competencia lingüística general.

Hay que tener en cuenta que la fonética no es solo la disciplina que enseña a pronunciar correctamente, sino que además es aprender a formar el oído a nuevos sonidos, al enlace de las palabras, al ritmo y a la entonación (Romero y González, 2008: 3).

Hemos practicado ejercicios de articulación, de coarticulación y de pronunciación matizada, para despertar mayor atención al uso de la lengua en el contexto radiofónico, tanto desde el punto de vista de la pronunciación como de la expresividad<sup>8</sup>. Se ha trabajado, asimismo, el acento enfático, característico del lenguaje radiofónico, para marcar sonidos y partes del discurso, y se ha insistido en la locución expresiva. Aspectos como buscar el tono adecuado y el énfasis para captar la atención del oyente han adquirido importancia en ausencia de un lenguaje corporal visible. La idea es transmitir sentimientos y emociones, más allá de los contenidos puramente semánticos (Blanch y Lázaro, 2010) y atraer al oyente mediante el ritmo del discurso, el estado de ánimo y el sentimiento de lo que se está diciendo. En la mayoría de casos, nuestros alumnos indios muestran alegría, energía e ilusión, y esto se transmite en sus voces.



*Práctica de grabación*

#### 4.4.2 Pronunciación y corrección

Si aprendemos la pronunciación de forma correcta desde el principio del contacto con la lengua extranjera, esta será la norma que registraremos en nuestro cerebro y la que, al mismo tiempo, nos ayudará a controlar la producción posterior. Sentiremos más confianza a la hora de pronunciar palabras en la lengua extranjera y, sobre todo, a la hora de leer incluso vocablos que desconocemos. Conocer bien la fonética permite que procesemos rápidamente cualquier palabra nueva que veamos escrita y que perdamos el miedo a pronunciarla o utilizarla, aunque desconozcamos el significado.

Las particularidades de este grupo de alumnos demuestran, a diferencia de lo que afirma Dolors Poch (2016) en su artículo «*Los contenidos fonético-fonológicos*», que los hábitos articulatorios existen y que, si bien no suponen una atrofia, como todo hábito, cuanto más tiempo se tarde, más nos costará deshacernos de aquellos mejorables y

<sup>8</sup> Recursos utilizados: «Tiempo para pronunciar» (Romero Dueñas y González Hermoso, 2008) y «Aula de locución» (Blanch y Lázaro, 2010).

adoptar los correctos. Se ha decidido, por tanto, trabajar el alfabeto fonético correctamente con este grupo como base para la expresión oral en el programa radiofónico.

Con insistencia decreciente desde el primer programa, se ha practicado ejercicios aislados de pronunciación. Se ha incidido en los sonidos *g* y *j* (x), *gü*, *c* (k, θ) y *z* (θ). A continuación, se ha pasado a la lectura de los guiones redactados previamente.

La fase de lectura ha evolucionado hasta la interpretación, es decir, de pie en el aula se ha *actuado* el guion. Se ha animado a los alumnos a trabajar la entonación, a buscar aspectos de mejora y ritmos más dinámicos. La entonación se beneficia y la monotonía se minimiza si apoyamos la voz en gestos, aunque estos resulten invisibles para los oyentes. Los movimientos de manos y de otras partes del cuerpo, como la cabeza o los hombros, confieren mayor expresividad a una voz (Blanch y Lázaro, 2010) que se enriquecerá de matices (Rodero, en Blanch y Lázaro, 2010). La postura y la sonrisa serán igualmente influyentes. Este proceso se ha repetido antes de la locución de todos los guiones.

Un punto favorable es que, al tratarse de un programa en diferido, el mensaje es reversible y, por tanto, se pueden corregir en cualquier momento aspectos relacionados con la pronunciación, la entonación o la locución. El objetivo principal en el aula de locución para este grupo es llegar a los oyentes con claridad en la pronunciación y con contenidos inteligibles. En esta línea hemos trabajado la corrección.

Así, desde el principio, la corrección de la pronunciación ha estado encaminada hacia los errores que perturbaban la comprensión del mensaje. Se ha adaptado, por tanto, a las necesidades de los alumnos y también a las del medio, ya que, al no existir el lenguaje no verbal, nos queda el verbal como único recurso. La falta de elementos no verbales con estos alumnos de nivel inferior debe compensarse con ensayos íntegros previos a la locución final.

Trabajar la pronunciación ha sido, sin duda, prioritario. Considerando el esfuerzo de concentración y de atención que se supone a los alumnos, *¿Salsa o salsa?* ha seguido un ritmo de trabajo diario pero de tiempo controlado, alternando la práctica de la expresión oral para la radio con otros contenidos de la clase de ELE. Esta distribución del tiempo ha sido posible también gracias a la duración de dos horas de las clases de lengua.

#### 4.4.3 Escucha y audiencia

Para conseguir una pronunciación adecuada en lengua extranjera, debemos trabajar, en primer lugar, la percepción de los sonidos (Poch, 2016). En nuestro caso empezamos con un trabajo de producción seguido de otro de audición, y así continúa el ciclo. Además de la práctica de expresión oral previa en el aula y de la grabación en el estudio de radio, al escuchar posteriormente los programas editados, los alumnos perciben, de nuevo y desde otra perspectiva, sus propios sonidos y los de sus compañeros. Esto es, al mismo tiempo, un ejercicio de autoevaluación que promueve que adquieran mayor responsabilidad frente a un aprendizaje del cual se sienten más propietarios. Además, contar con las grabaciones accesibles en todo momento en el blog de la asignatura les permite satisfacer la curiosidad por escucharse y detectar aspectos de mejora para perfeccionar la pronunciación de cara a grabaciones sucesivas y prácticas orales futuras.

Al centrarnos en la producción, es decir, en el papel del alumno como agente activo que, a partir de la práctica, aprende a adaptar el uso de la lengua al contexto comunicativo, en todas las actividades se ha aprendido haciendo, del error y de la autoescucha posterior.

En cuanto a la audiencia, es conveniente recordar que contamos con un sector sin conocimientos de español. Hay que asegurarse, por tanto, de que todo aquello que se dice se traduzca o se emita de forma comprensible para la totalidad de los oyentes. En cualquier momento, el mensaje debe quedar claro y los alumnos deben saber ponerse en el lugar de la audiencia para detectar las necesidades de esta de cara a la comprensión del mensaje.

A modo de recapitulación, la competencia comunicativa inicial insuficiente hace que estos alumnos utilicen un lenguaje poco natural y difícilmente comprensible y que, de cara al programa de radio, esto deba subsanarse, entre otros y ante la ausencia del lenguaje gestual, con prácticas de pronunciación y de fluidez para la interacción. Todo ello ha supuesto una rigurosa labor de preparación previa.

El hecho de trabajar la interacción de antemano ha permitido a los alumnos practicar con mayor detenimiento la articulación del discurso en la lengua extranjera con ayuda de la profesora. Así, como hemos visto, se ha incidido en aspectos como la entonación, el acento, la claridad y las pausas, los cuales aportan una cantidad considerable de información al discurso, junto con la quinésica y la proxémica, elementos trabajados también de antemano en un ejercicio conjunto de práctica, de reflexión y de aprendizaje que ha permitido acentuar el trabajo de todos los aspectos relacionados con la comunicación oral.

El entusiasmo y las ganas de participar de los alumnos han sido un valor añadido que ha facilitado la tarea de una práctica guiada de la pronunciación a partir de actividades planteadas de forma sencilla, comprensible y de evolución progresiva, a lo largo de un proceso de aprendizaje en el que el nivel de profundización se ha adaptado a los objetivos iniciales. En ningún momento se han enfocado las tareas a abordar complejidades más allá del nivel de lengua de los alumnos.

#### 4.5 Competencia intercultural

Las actividades realizadas permiten al alumno exponerse a la lengua de aprendizaje en textos auténticos hablados y escritos y, al mismo tiempo, le ofrecen pautas para que él mismo cree textos similares o resultantes, también a partir de prácticas anteriores. Se relaciona, en todo momento, los conocimientos nuevos con los conocimientos previos de los alumnos, tanto de la nueva cultura como de la suya propia, en un aprendizaje basado en el análisis cultural contrastivo. Los conocimientos nuevos, por su parte, se aprenden por contacto lingüístico (exposición y creación) y esto refuerza el aprendizaje, sobre todo en la fase de creación, al despertar en el alumno la necesidad de aprender palabras y estructuras nuevas. Si, además, le ofrecemos la oportunidad de trabajar los sentidos y la creatividad como complemento de la práctica cognitiva, el grado de motivación y, por tanto, de aprendizaje aumentará.

En cuanto al discurso y las interacciones entre los alumnos, estos no se han creado de forma espontánea, sino que estaban contextualizados de antemano y han sido precedidos por una serie de ejercicios de documentación y de ejercitación de la memoria sobre aspectos lingüísticos y culturales que les han ayudado a ampliar la base de conocimientos adquiridos y a desarrollar las múltiples destrezas necesarias para la creación de los discursos e interacciones posteriores. El *input* ha sido, por tanto, variado y multifuncional. Asimismo, y siguiendo a Escandell (2016), se ha enseñado a los alumnos a percibir y evaluar situaciones y relaciones sociales desde el punto de vista de los hablantes nativos, con el fin de adaptar los comportamientos lingüísticos y de alcanzar una mayor adecuación y fluidez en la interacción.

Todo ello ha ayudado a seleccionar los registros adecuados para cada situación comunicativa, una de las mayores dificultades en el uso del idioma, según Escandell (2004). Los alumnos han sabido trabajar mejor el grado de formalidad requerido, la forma de relacionarse como locutores e interlocutores, así como la adecuación del mensaje. Esto se ha traducido en una mayor corrección a la hora de expresarse y en una mayor fluidez en la comunicación. A medida que se suceden las diferentes emisiones, los alumnos cuentan con material de referencia más ajustado y están mejor familiarizados con los aspectos generales de las diferentes situaciones comunicativas que van a crear: conocen elementos característicos de la locución y la interlocución, el género discursivo y, además, han ampliado la competencia lingüística comunicativa. Por otro lado, teniendo en cuenta los objetivos del programa y, a su vez, el matiz de espontaneidad que se le quiere aportar al discurso radiofónico, la preparación previa del guion permite unificar el aprendizaje de formas coloquiales de la comunicación espontánea con los usos más formales del idioma característicos de los discursos preparados. Se atiende, por tanto, no solo al contenido del mensaje, sino también a la forma.

Cabe indicar que el manual de clase utilizado hasta el momento por los alumnos es *Pasaporte ELE compilado A1-A2* (Cerrolaza, Cerrolaza y Llovet, 2010), el cual aporta, al final de cada unidad, una variedad de información lingüística y visual para el desarrollo progresivo de la competencia comunicativa a partir de aspectos culturales. Así, se empieza con el conocimiento de la cultura de aprendizaje, es decir, la hispana, y se termina con un contraste cultural ante el cual el alumno ha reunido, previa y progresivamente, la información y motivación necesarias. Esta presentación y secuenciación permite un desarrollo más significativo de la competencia comunicativa y, en general, de las destrezas interculturales, a la cuales, como vemos, los alumnos ya han sido expuestos con anterioridad en clase. En este sentido, el programa de radio ha funcionado a modo de plataforma de trabajo de aspectos culturales como contenido integrado en la clase de ELE y formando una parte intrínseca del desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera.

Por último, a pesar de no existir contacto visual entre el locutor y el oyente, a la hora de adaptar el mensaje al medio radiofónico, los alumnos han trabajado tanto el componente verbal como el no verbal de la comunicación, importante este último como aporte de expresividad. Esta práctica les ha permitido reflexionar sobre la utilidad de diferentes estrategias para la comunicación radiofónica, con el desarrollo de las destrezas pragmáticas que esto conlleva en un ejercicio que, a su vez, refleja el acercamiento cultural como una adhesión afectiva que marca las actuaciones como individuos miembros de una sociedad (Miquel y Sans, 2004).

#### 4.6 Situación de aprendizaje y resultados

En el conjunto del programa de radio, el trabajo cooperativo ha abarcado una amplia suma de factores, algunos de los cuales se han tenido que atender o prevenir para contrarrestar su impacto en el transcurso de las actividades y, por consiguiente, en el proceso de aprendizaje. Los mencionamos a continuación.

Como profesores, a menudo nos ocurre que debemos adaptar nuestras clases a la situación en el aula del momento, debido a la naturaleza imprevisible del aprendizaje (Bell y Gower, 1998; Rubdy, 2003, en Ezeiza, 2009). Esta adaptación es aconsejable cuando la situación lo requiere pero también necesaria cuando surgen imprevistos que imposibilitan o dificultan la planificación prevista. *¿Salsa o salsa?* no ha sido una excepción a este último caso.



En un contexto de trabajo como el que nos ocupa –Universidad de Mumbai y alumnos externos– los contratiempos suelen estar a la orden del día. Los más importantes en nuestro caso han sido la falta de asistencia regular de algunos alumnos, así como las alteraciones de última hora en la disponibilidad del estudio de grabación o algún inconveniente técnico relacionado que han conllevado un distanciamiento, en el tiempo, entre la práctica en el aula y la grabación. Ante tal situación, se vuelve sumamente importante contar con planes de trabajo alternativos o con posibles adaptaciones de la planificación. .

En cuanto a la falta de asistencia regular de algunos alumnos, se decide que únicamente los alumnos que han practicado de forma regular antes de la grabación participarán en ella, puesto que el planteamiento de la tarea es realizar un trabajo continuo de desarrollo de destrezas de cara al producto final. Ante la necesidad de prevenir posibles faltas de asistencia, e incluso bajas, a lo largo del curso, contamos siempre con alumnos preparados para reemplazar a los ausentes en las grabaciones.

En lo que se refiere a los contratiempos sobre la disponibilidad del estudio de radio, la cancelación de varias citas para grabar y editar ha retrasado el transcurso de las tareas y, en algún momento, hace decaer los ánimos, al interrumpir un hábito regular de trabajo acordado de antemano.

Tras el primer programa, y teniendo en cuenta todas estas realidades, en un ejercicio de autoevaluación, se reconoce que realizar programas bimensuales no es factible y se decide, por tanto, continuar trabajando de manera constante pero adaptando el ritmo a los alumnos y a la disponibilidad técnica, sin forzar el desarrollo ni apremiarnos con plazos. En total, se realizan cuatro programas con este grupo de alumnos, en un espacio de tiempo de cinco meses, desde octubre de 2013 hasta marzo de 2014, con dos descansos vacacionales que suponen un total de seis semanas. Se asume, asimismo, que la duración de 10 minutos que inicialmente se acordó para esta sección del programa no es realista y se decide continuar sin que esta suponga presión alguna, si bien, como vemos a continuación, nos acercamos a ella en dos programas:

Primer programa: *Presentaciones*. Duración: 5'13''.

Segundo programa: *Saludos y despedidas*. Duración: 5'51''.

Tercer programa: *Información personal*. Duración: 9'00''.

Cuarto programa: *En el restaurante*. Duración: 9'10''

Para terminar, en todo momento se ha intentado crear en el aula un ambiente en el cual los alumnos se sintieran incluidos y cómodos y en el que, además, fueran conscientes de la situación de aprendizaje y comunicativa que se pretendía crear. Esto ha propiciado una interacción más constructiva y, en consecuencia, una producción comunicativa más correcta y contextualizada en un entorno y con un perfil de alumnos caracterizados por una tradición académica basada en clases magistrales.

## 5. Conclusiones

Este estudio aporta el análisis de un caso práctico basado en el aprendizaje exploratorio, más allá de la simple observación e imitación de actos comunicativos. Este enfoque ha permitido a los alumnos tomar la iniciativa y estudiar posibilidades de comunicación sin que los profesores les demos todas las pautas. Es importante que sean ellos quienes descubran el lenguaje y que, paso a paso, creen el suyo propio. Después de todo, como apunta Garcés (2001), el hablante es un ente diverso, no uniforme, que adapta el uso de la lengua a la finalidad comunicativa. Nuestro contexto de trabajo, por su parte, es un claro

exponente de la intrincación de factores lingüísticos y socioculturales que intervienen en el aprendizaje de idiomas.

Hemos planteado aquí una tarea completa y minuciosamente planificada, en la que, al final, buscamos que los alumnos sientan que han creado algo, que han aprendido, que han adquirido y puesto en práctica destrezas comunicativas nuevas, que han establecido vínculos entre ellos (Swale, 2009) y, al mismo tiempo, que han disfrutado del proceso. Este componente de entretenimiento es importante en el aula de aprendizaje de idiomas, puesto que permite trabajar la desinhibición, la creatividad y la confianza, y facilita el trabajo cooperativo en equipo. Llegados a este punto, podemos afirmar que nuestro grupo de alumnos se ha beneficiado de todo ello.

En cuanto a los requisitos técnicos que supone la creación de un programa de radio como el que hemos presentado, el hecho de realizarlo en un estudio de grabación permite sacar el aprendizaje del aula y, al mismo tiempo, dotar de mayor sentido y autenticidad a la tarea. Sin embargo, en ausencia de dicha posibilidad y teniendo en cuenta que la difusión más amplia se ha realizado a través del blog de la asignatura, la tarea puede llevarse a cabo con la ayuda de cualquier dispositivo de grabación, de uso quizás más personal, y de programas de edición de audio disponibles para usuarios generales.

Concluiremos este análisis con la consideración del aprendizaje de idiomas como un desarrollo de competencias no aisladas en contenido ni delimitadas en el tiempo, sino complementarias y que se alimentan unas a otras a lo largo del proceso. En este sentido, la labor realizada por nuestro grupo de alumnos en el programa de radio ha sentado las bases para continuar trabajando diferentes destrezas en ELE. Así, durante el siguiente año académico (2014-2015), nos embarcamos en un proyecto de redacción de cuentos bilingües para el desarrollo de competencias interculturales en el aula de idiomas<sup>9</sup> (Rodrigo Mateu, 2017). En este caso, se ha pasado de la oralidad a la escritura, de la articulación del discurso al texto escrito (y, de nuevo, a la oralidad, al grabarse algunos de los cuentos en *Radio MUST*), en un ejercicio en el que, al igual que sucede con *¿Salsa o salsa?*, las destrezas orales y escritas van a la par en el proceso de adaptación de registros, y donde la reflexión cultural se convierte también en eje del aprendizaje y en base para el desarrollo de la competencia comunicativa en todas sus vertientes.

## 6. Referencias bibliográficas

Blanch, M. y Lázaro, P., 2010. *Aula de locución*. Madrid: Cátedra.

Briz Gómez, A., 2016. «Aportaciones del análisis del discurso oral», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, tomo I, pp. 219-242.

Cerrolaza, M. y Cerrolaza, O. y Llovet, B., 2010. *Pasaporte Compilado A1 + A2. Libro del alumno*. Madrid: Edelsa.

Consejo de Europa, 2018. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*.

<sup>9</sup>Más información en: [http://chutneyconsalsa.blogspot.com.es/p/cuentos\\_1.html](http://chutneyconsalsa.blogspot.com.es/p/cuentos_1.html).

- Escandell Vidal, M.V., 2004. *Competencia comunicativa, arquitectura cognitiva y disciplinas lingüísticas*. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Departamento de lengua española y lingüística general.
- Escandell Vidal, M.V., 2016. «Aportaciones de la pragmática», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, tomo I, pp. 179-197.
- Ezeiza Ramos, J., 2009. «Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado», en *MarcoELE* (9), pp. 1-16.
- Garcés Conejos, P., 2001. «Aspectos de la enseñanza de la pragmática o cómo enseñar a comunicarse efectivamente en una L2», en *Revista de Enseñanza Universitaria*, pp. 129-144.
- Gil-Toresano Berge, M., 2004. «La comprensión auditiva», en Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, tomo II, pp. 291-307.
- Gómez Molina, J. R., 2016. «Los contenidos léxico-semánticos», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, tomo II, pp. 181-202.
- Kung, F. 2016. «Facilitating Learners' Second Language Communicative Competence Through the Development of Media Literacy: A Conversation Analytic Approach», en *The Asia-Pacific Education Researcher*, vol. 25, no. 2, pp. 337-346.
- Martín Peris, E., 2004. «¿Qué significa trabajar en clase tareas comunicativas?», en *RedELE0*, marzo de 2004.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Secretaría Técnica del MECD y Grupo Anaya, traducido y adaptado por el Instituto Cervantes.
- Miquel, L. y Sans, N., 2004. «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua», en *RedELE0*, marzo de 2004.
- Pinilla Gómez, R., 2016. «La expresión oral», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, tomo II, pp. 271-289.
- Poch Olivé, D., 2016. «Los contenidos fonético-fonológicos», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, tomo II, pp. 145-157.
- Rodrigo Mateu, A., 2017. *Mucho más que ríos de vida y fuertes de leyenda... Cuentos de India / Much more than rivers of life and legendary forts... Tales from India*. Valencia: MónSul.
- Romero Dueñas, C. y González Hermoso, A., 2008. *Tiempo para pronunciar*. Madrid: Edelsa.

Sumo, V, Voisin, S. y Téllez-Méndez, B.A., 2016. «Creatividad: eje de la educación del s. XXI» en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. VII, núm. 18, pp. 83-98.

Swale, J. 2009. *Drama Games for Classrooms and Workshops*. London: Nick Hern Books.

## 7. Apéndices

### Guiones de *¿Salsa o salsa?*

Todas las grabaciones se encuentran disponibles en el enlace:  
<http://chutneyconsalsa.blogspot.com.es/p/radio.html>

#### *¿Salsa o salsa?* - Primer programa – Presentaciones

- Seema:** Hola, buenos días. ¿Cómo estáis? Os habla Seema.
- Narayan:** *Good morning, Mumbai. How are you? I am Narayan Nair.*
- Seema:** Estamos en el estudio de *Radio MUST*, la radio comunitaria de la Universidad de Mumbai, en la frecuencia 107.8.
- Narayan:** हम अभी बात कर रहे हैं मुम्बई विश्वविद्यालय के रेडियो से.  
*At the moment we are talking from Mumbai University Radio MUST.*
- Jayesh:** Hola, Mumbai. Soy Jayesh. Estamos aquí en el estudio de *Radio MUST* para hablar sobre la lengua española, la cultura y la geografía en este programa nuevo llamado *¿Salsa o Salsa?*
- Harshad:** *We are here in the studio of Radio MUST for speaking on the Spanish language & culture in this new program called ¿Salsa o Salsa? And I am Harshad.*
- Jayesh:** Es que el español es la tercera lengua más hablada en el mundo.
- Narayan:** अच्छ तो ये सही है , स्पेनिश विश्व कि तिसरि सबसे जादा बोलनेवाली भाषा है ?  
*So, it is true that Spanish is the third most spoken language in the world.*
- Seema:** Sí, sí y, además, una lengua nueva en India y cada vez más importante, por eso hemos preparado este programa para aprender español y difundirlo entre nuestros oyentes en Mumbai.
- Harshad:** Yes, yes. And also in India it's a new language and increasingly important, so we have prepared this program to learn Spanish and to spread it among our listeners in Mumbai. Thank you, Seema, for this information.
- Jayesh:** Gracias, Seema, por la información. Ahora vamos a explicar un poco este programa. La primera parte del programa trata sobre la lengua española y la realizamos los alumnos del curso de Diploma de la Universidad de Mumbai. La segunda parte del programa trata sobre la cultura y la realizan las alumnas del curso de nivel avanzado.
- Narayan:** शुक्रिया सीमा Seema. *Thanks, Seema. We now give you a brief. This program has two parts. The first part deals with Spanish language, brought to you by the students of Diploma Course. The second part deals with Spanish culture and is brought to you by the students of Advanced course.*

- Seema:** अभी हम आप के समने पेश कर रहे हैं, हमारा डिप्लोमा ग्रुप ....  
(In Hindi: *Now we are presenting our Diploma group*).
- Deepika:** ¡Hola, amigos! Buenos días. ¿Qué tal? Me llamo Deepika.
- Saraswati:** *Good afternoon, Deepika. My name is Saraswati. Hoy hace buen tiempo, ¿no? Ya no llueve.*
- Vivek:** *Yes, Saraswati, no rain today. Soy Vivek. Encantado. ¡Mira! Aquí está Sneha.*
- Sneha:** *Hola, amigos. ¿Cómo estáis? I am here with my friend Ramesh. ¿Qué tal, Ramesh?*
- Ramesh:** *I am very well, Sneha. Estoy contento de verte después de tanto tiempo. Sneha, it's true what Saraswati said. Finally we have said goodbye to rain. What do you think?*
- Sneha:** *Es verdad, pero voy a echar de menos la lluvia.*
- Prakash:** *Are you really going to miss the rain, Sneha? I am not going to miss it. Soy Prakash y tengo muchas ganas de fiestas. ¿Qué piensas, Deepika?*
- Deepika:** *Yo también, Prakash. I am also looking forward to festivals y espero con ganas la fiesta de Diwali.*
- Neha:** *Sí, Deepika, I am also looking forward to Diwali. Diwali es la fiesta de las luces y los fuegos artificiales. Estáis escuchando a Neha. Hola, ¿qué tal, Mumbai?*
- Saraswati:** *¿Luces y fuegos? Neha, यह fuegos artificiales और luces □□□□ □□?*
- Neha:** *Saraswati, □□□□□□ 'fuegos' □□ मतलब □□□□□□ और 'luces' □□ मतलब □□□□□□. □□□□□□ □□□□□□ □□ □□□□□□□□ □□.*
- Todos:** *¡Bienvenidos a Salsa o Salsa!*
- Neha:** *¡Welcome to Salsa o Salsa!*
- Amparo:** *Hola, yo soy Amparo, la profesora de español. Salsa o salsa main apka swagat hai!*

**Tercer programa: Información personal**  
**Guion revisado durante el ensayo y la grabación**

Radio Must Dialogos-3.1

Nombre del programa: ¿Salsa o salsa?

Segundo programa Tercer.

Emisora: Radio MUST

Participantes: Deepika, Ramesh, Saraswati, Prakash y Amparo

Tema: Información personal

*(música)*  
**Deepika:** ¡Hola, Mumbai! Welcome again to our program Salsa o Salsa/ ¡Bienvenidos!

**Ramesh:** Hola, Deepika, ¿Cómo estás? *Frases en español + lentamente*

**Deepika:** Estoy bien, ¿y tú?

**Ramesh:** Muy bien. Parece que estás feliz hoy/(Today you seem to be happy).

*(Happy birthday tune) starts*

**Deepika:** Sí, hoy es mi cumpleaños (Today is my birthday) *(Background Happy birthday tune)*

**Ramesh:** ¡Feliz cumpleaños, Deepika! (Happy birthday). ¿Cuántos años tienes? (How old are you)

**Deepika:** Tengo 25 años. *(How)*

**Ramesh:** Oh! Are you 25 today? Great party today! (¡Gran fiesta hoy!)

**Deepika:** ¡Sí! Voy a celebrarlo con mi familia en casa (I am going to celebrate it with my family at home).

**Ramesh:** ¡Tu familia!

**Deepika:** Sí, mis abuelos (my grandparents), mis padres (my parents), mis tíos (my uncles and uncles), mis *hermanos (my brothers), hermanas (my sisters), mis primos (my cousins), mis sobrinos* (my *nephews and nieces*) y, of course, mis amigos (my friends).

**Ramesh:** ¿Cuántos años tienen tu abuelo y abuela? (How old are your grandfather and grandmother?)

**Deepika:** Mi abuelo (grandfather) tiene 85 años (eighty-five) y mi abuela (grandmother) tiene 75 años (seventy-five).

**Ramesh:** ¿Tienes una casa grande? (Do you have a big house?) *Casa de papel (música)*

**Deepika:** Sí, vivo con toda mi familia en una casa grande (I live with my big family in a big house).

*(Sound of a big group of people, kitchen, living room...)*

**Ramesh:** Y ¿dónde vives, Deepika? (Where do you live?) *(hindi) Aap kaha rahati hai?*

**Deepika:** Vivo en Vashi, en Nueva Mumbai (I live in Vashi, New Mumbai).

**Ramesh:** ¡Vashi! Eso está lejos de aquí (It is far from here). Yo Vivo en Borivali (I live in Borivali).

**Deepika:** Sí, también está lejos (It is also far).

**Ramesh:** Vamos a hablar ahora del trabajo (Let's talk about work). ¿A qué te dedicas? (What do you do?)

**Deepika:** *(P)* Trabajo en un restaurante y también estudio español (I work in a restaurant and I study Spanish) *(Canción "Camarera", de Machín)* *aur mai spanish parti hai.*

**Ramesh:** Pues yo ya me he jubilado. Trabajaba en un banco (I am retired. I was working in a bank).

*(Sonido de dinero)*

**Deepika:** ¡Mira! Saraswati también esta aquí. Ella es ama de casa (Saraswati is here. She is a housewife).

*(Saraswati is here - hindi)*

Saraswati: Sí, yo trabajo todos los días de la semana ( I work all the days of the week). No tengo vacaciones.

(No holidays.). Y tampoco tengo salario (I don't have a salary neither) (Background TV sound,

children crying, utensils sound)

**Amparo:** En el programa de hoy hemos aprendido frases útiles para preguntar y dar información personal básica, ¿verdad, Prakash?

**Prakash:** Yes, Amparo. In today's program we have learnt useful sentences to ask for and give personal information. Let's summarize it.

**Amparo:** Sí, buena idea.

**Prakash:** The first question was '¿Cómo estás?', which means 'How are you?'. <sup>Saraswati</sup> ¿Cómo estás, Amparo?

**Amparo:** Pues estoy muy bien, gracias (I'm very well)/Then, if you want to know someone's age, you ask ¿Cuántos años tienes?

**Prakash:** ¿Cuántos años tienes tú, Amparo? <sup>Saraswati</sup>

**Amparo:** ¡Prakash! Have you ever been told that you should never ask a woman her age?

**Prakash:** Oh, I see. Then I will ask where do you live, ¿Dónde vives?

**Amparo:** Much better. Vivo en Mumbai (I live in Mumbai)/And you can also ask ¿A qué te dedicas?

**Prakash:** Claro. What is your job? ¿A qué te dedicas, Amparo? <sup>Saraswati</sup>

**Amparo:** Soy profesora de español. Y tú, Prakash, ¿a qué te dedicas?

**Prakash:** Yo estoy jubilado (retired). Estudio español y disfruto de la vida.

**Amparo:** Ummm, so your job is learning Spanish and enjoying life. Not bad!

**Prakash:** Not at all. Me gusta mucho (I like it a lot).

**Amparo:** And now, Prakash, what about the difference between the formal and informal YOU in all these questions?

**Prakash:** Yes, in Spanish we differentiate between TÚ and USTED.

**Amparo:** Like in Hindi TUM and AAP.

**Prakash:** TÚ is used in informal situations and also with familiar people or with people of the same age, but if we want to show respect because of someone's age or status we use USTED.

**Amparo:** This general rule applies in Spain (España). However, the USTED form is widely used in Latinamerican countries (en América Latina), also with relatives (familia) and friends (amigos).

**Prakash:** So, ¿Cómo estás? (How are you?) in the TÚ form becomes ¿Cómo está? in the USTED form.

**Amparo:** And ¿Cuántos años tienes? (How old are you?) becomes ¿Cuántos años tiene?/It's very easy, we drop the "s".

**Prakash:** If we drop the "s", then ¿Dónde vives? (Where do you live?) becomes ¿Dónde vive?

**Amparo:** Correcto, y ¿A qué te dedicas tú?, ¿A qué se dedica usted?

**Ramesh:** Muy bien chicos. This conversation about personal information (información personal) is very interesting but Deepika has to go home early to celebrate her birthday (cumpleaños) with her family (familia)/Let's sing a song (canción) to celebrate her birthday before she leaves.

**Todos:** ¡Feliz cumpleaños, Deepika! (Happy Birthday to Deepika) (Canción de cumpleaños)

**Cuarto programa: En el restaurante**  
**Guion revisado durante el ensayo y la grabación**

Programa 28.03.14  
 En "The Mayas"

Corrected Copy

Radio Must Dialogos-3.2

Nombre del programa: ¿Salsa o Salsa?

4.º programa

Emisora: Radio MUST

Participantes: Vivek, Seema, Padmashree, Jayesh, Ishita y Narayan

Tema: En el restaurante  
 A.Pla. - Alboraya

**Vivek:** ¡Hola! This is a 'Salsa o salsa' programme brought to you from the studios of Radio MUST, a Mumbai University transmission to bring awareness, among others, of the languages around the world.

**Narayan:** Bienvenidos de nuevo a Salsa o salsa, nuestro programa en Radio MUST.

**Vivek:** Today we bring you diversities in food habits between India and Spain.

**Narayan:** Hoy vamos a hablar sobre la comida en India y en España.

**Vivek:** We have with us Seema, who is back after a short stay in Spain and acquainted with the local food habits con comida española.

**Seema:** Soy Seema, ¡hola! ¿Qué tal?

**Narayan:** ¿Tú por aquí? ¿Qué haces tú por aquí? ¿Cuánto tiempo <sup>sin verte</sup> ~~que no te veo~~! Long time no see, Seema.

**Seema:** Acabo de regresar de mis vacaciones en España. Allí he visitado a unos amigos en Valencia.

**Vivek:** Oh, I see, visiting friends. ¿Y cuánto tiempo has estado en Valencia? How long have you been in Valencia?

**Seema:** I was in Valencia for a month.

**Vivek:** Ummm ¿Y dónde está Valencia? Where is Valencia?

**Seema:** Pues, Valencia es una ciudad que está en la costa mediterránea.

**Vivek:** Vaya, on the Mediteranean coast.

**Seema:** Sí, Valencia es una ciudad moderna, dinámica y con mucha historia.

**Vivek:** Yes, modern, dynamic and with a long history.

**Seema:** Now that I am back, ¿por qué no salimos un día a cenar? Let us spend an evening together. ¿Qué <sup>hacéis</sup> hacéis este fin de semana? Podemos ir a un restaurante muy bueno que conozco donde cocinan un cordero riquísimo, very delicious lamb.

**Vivek:** A mí no me apetece mucho comer carne, meat, prefiero pescado, fish. But lamb is meat and I do not feel like eating meat.

1  
 @Ayudista en el grupo que ayuda en la pronunciación, gramática y entonación inglesas.



Seema: No pasa nada, comemos pescado, we will eat fish / Oye, ¿invitamos a Jayesh?

Vivek: Por supuesto, let us invite him.

Seema: Pues quedamos en el restaurante Belvedere, en Bandra este.

(Ruido de restaurante 1)

Seema: ¡Hola amigos!

~~Todos:~~ <sup>Narayan</sup> Buenas tardes, Seema. ¿Qué tal?

Seema: Estoy contenta de veros, happy to see you all / Vamos a entrar al restaurante. Let us get in. //

Padmashree: <sup>Buenas tardes.</sup> ¿Dónde quieren sentarse?

Jayesh: Cerca de la ventana, por favor. We will sit near the window.

Padmashree: ~~Buenas tardes,~~ me llamo Padmashree y soy su camarera (I am your waitress for the evening.) / ¿Esperan a alguien más?

Jayesh: No, ya estamos todos. Everyone is here.

Padmashree: ¿Qué quieren beber? What would you like to drink?

<sup>Machin - camarero:</sup>  
(Ruido de restaurante 2)

Jayesh: <sup>n</sup> Traigan<sup>s</sup> dos cervezas y dos refrescos por favor. Two <sup>s</sup> beers and two soft drinks, please.

Padmashree: Y para comer / ¿qué desean?

Jayesh: Give me the menu card please. El menú, por favor.

Padmashree: Aquí tienen.

(Ruido de restaurante 3)

Jayesh: Para mí, pan con curry de verduras, pav bhaji for me / ¿Tú qué quieres, Seema? What will you have, Seema?

Seema: Yo prefiero pescado frito, por favor.

Vivek: Fried fish for me, too.

Narayan: ~~Yo~~ Yo soy vegetariano, a mi me trae verduras revueltas con yogurt, stir fried vegetables and curd.

Seema: En España es diferente. Allí es muy frecuente tapear o picar antes de comer. In Spain some go and take a pick from the tapas before lunch or dinner, or instead of. <sup>snack and dinner.</sup>

<sup>(Música: once)</sup>  
Narayan: Do Spanish people go often to bars?

Seema: Sí, sobre todo los más jóvenes. Los sábados por la noche hacen su vida social en los bares.

<sup>(Música: Bailando . Alaska)</sup>  
?

Vivek: Yes, in Spain the youngsters socialise on Saturdays in bars.

Narayan: ¿~~Los~~ bares están abiertos hasta muy tarde?

Seema: Sí, all bars are open late into the night. Después de cenar, los jóvenes van a pubs y discotecas, after dinner young people go to pubs and discos, so they need to drink a coffee for the long night ahead with friends, toman café para pasar una noche larga con los amigos. In bars it is very similar to India, hay mucho ruido, it's noisy. La gente habla muy alto, people speak loud, like us Indians.

(música)

(Camarera)  
Padmashree: Aquí tienen las cervezas y los refrescos.

Narayan: Gracias/Now, my friends, like Spanish people say when they toast: ¡Salud!

Todos: ¡Salud! (Sonido vasos brindis)

Seema: En India utilizamos la mano para comer pero en España se usa cubiertos: cuchara, tenedor y cuchillo. Unlike Indians, in Spain people use spoons, forks and knives to eat.

(ruido de cubiertos)

Padmashree: Aquí tienen su comida.

yayesh  
Att: Oh, food is here. ¡Gracias!

(Sonido ambiente restaurante)

Padmashree: ¿Quieren tomar algo de postre? Any dessert for you?

Seema: No gracias. Tráiganos la cuenta, por favor.

(Música)

Vivek: Aquí tiene mil rupias. Quédese con el cambio. Keep the change.

(Resumen) Música.

Narayan: So ladies and gentlemen to sum up the proceeding: Vivek and Narayan gave the listeners a rundown on Seema's return to India from Spain and their visit to a restaurant and the courtesies there off.

Ishita: Vivek, Seema and Narayan meet each other. Seema coordinates a meeting at a restaurant and invites Jayesh. Padmashree, the waitress, helps with taking the orders and providing services. We heard sentences like '¿Qué hace<sup>is</sup> este fin de semana?' (What are<sup>you</sup> doing this weekend?), before the three friends make plans. Then, the waitress asks questions like: '¿Qué quieren beber?' (What would you like to drink?), 'Y, para comer, ¿qué desean?' (What would you like to eat?), '¿Quieren tomar algo de postre?' (What<sup>is</sup> would you like, for dessert?).  
something.

Narayan: The customers answer 'Para mí...', that means 'for me', and the name of what they would like to drink and eat. Like, for example: 'Para mí, pescado' (Fish for me) o 'Para mí, carne' (Meat for me).

Ishita: As to drinks we learnt the words 'cerveza', for beer, and 'refresco' for soft drink. Of course, you can always get 'agua' (water) and if you are <sup>in</sup> Spain you should also try their wine, 'vino', the red one (vino tinto) and also their white one (vino blanco). When it comes to toast, '¡Salud!' is what Spanish people say. It means '¡Health!'.

Narayan: And don't forget tapas, a Spanish speciality. They are small portions, like appetizers of seafood, vegetables, meat and on and on, normally displayed under glass at the counter in bars.

Música: Tapas (conce)

Ishita: Ummm, ¡qué buenas las tapas! (tasty tapas). ¡Qué aproveche! That means 'enjoy your meal'. Ah, and don't forget to pay before leaving: 'La cuenta, por favor' (the bill, please).

Narayan: Ishita, so much talk about food and now I am hungry. Let's go and have something to eat.

Ishita: ¡Buena idea, vamos a comer algo! Gracias por escucharnos. Thanks for listening and ¡qué aproveche!

Música: Alboraya - A. Plc.



## **La adquisición del indicativo y subjuntivo en estudiantes universitarios chinos**

**Jiehui Zu**

**Doctoranda de la Universidad de Oviedo**

*Licenciada en Filología Española por la Universidad de Anhui, China, máster en Lengua Española y Lingüística por la Universidad de Oviedo. Es actualmente doctoranda en el Programa de Doctorado en Investigaciones Humanísticas de la Universidad de Oviedo. Está a punto de finalizar su tesis, que se desarrolla en la gramática española y su enseñanza como lengua extranjera, concretamente, en el aspecto del modo verbal en español. Previamente ha trabajado durante dos años como profesora de español en el Instituto de Negocio de Nanguo de la Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong, China.*

### **Resumen**

El presente trabajo se centra en examinar la adquisición de la selección modal –la distinción entre indicativo / subjuntivo en español– por parte de los estudiantes chinos de nivel intermedio-avanzado. Para eso se ha llevado a cabo un cuestionario entre un total de ochenta estudiantes chinos de la carrera de Filología Española para conocer su dominio de los múltiples usos del indicativo y del subjuntivo. Los resultados del análisis cuantitativo muestran que los contextos de alternancia modal son más problemáticos para nuestros encuestados, y el indicativo les causa la misma dificultad que el subjuntivo, lo cual va contra lo que podría esperarse, ya que se suele considerar que el subjuntivo es mucho más complejo y difícil de dominar por los estudiantes extranjeros. Además, el hecho de que los encuestados del tercer año y cuarto año no muestren una diferencia considerable en la selección modal indica que tras recibir los contenidos básicos y avanzados del modo verbal, un mayor conocimiento de la lengua española no les ayuda en el avance de la comprensión y el dominio de este.

### **Abstract**

The present study focuses on the acquisition of mood selection –the indicative / subjunctive distinction in Spanish– by Chinese learners of intermediate-advanced level of proficiency. To achieve this objective, we designed a questionnaire that has

been carried out among a total of eighty Chinese students of the Spanish Philology degree. This helps us to know their knowledge on the multiple uses of the indicative and the subjunctive. The results of the quantitative analysis show that the context of mood alternation is a bigger challenge than expected for the students. Participants find the indicative just as hard as the subjunctive, which is surprising due to that the subjunctive is usually considered to be much more complex and difficult to acquire by foreign learners. In addition, we don't find considerable differences between the third and fourth year participants on the mood selection, which indicates that after learning the basic and advanced contents of Spanish mood, the knowledge acquired does not help them to understand and use the moods correctly.

### **Palabras clave**

Adquisición de la lengua, errores, español L2, gramática, indicativo, subjuntivo, alternancia modal, estudiantes chinos

### **Keywords**

Language acquisition, errors, Spanish as second language, grammar, handbook, indicative, subjunctive, mood alteration, Chinese learners

## **1. Introducción**

Tanto la importancia como la complejidad del modo verbal en español hace que este no solo se tome como un tema atractivo y constante en la tradición gramatical española, sino que también constituya un punto importante en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). A pesar de los esfuerzos que han contribuido a su concepción, especialmente en el ámbito del subjuntivo, siendo este el que se considera el modo más problemático, sigue destacando la dificultad de adquirirlo para los estudiantes extranjeros, la cual, se intensifica en las lenguas maternas de dichos estudiantes más distantes del español.

Si tomamos lo anterior en consideración, se supone que la adquisición de los modos constituye un reto enorme en el proceso del estudio de la lengua española por parte de los sinohablantes debido a la ausencia del sistema modal en el chino mandarín, lo que ha sido justificado, de alguna manera, por nuestra propia experiencia tanto como estudiante como de profesora de E/LE. Y esto explica que en los manuales chinos de gramática española se preste una atención considerable al modo subjuntivo, especialmente a los casos de su uso obligado. Mientras que el indicativo, si bien se entiende que se encuentra en oposición al subjuntivo, no obtiene la misma presentación ni explicación y desarrollo. Sin embargo, cabe preguntarse si sería suficiente esta manera para que los estudiantes diferencien los dos modos y los adquieran. De ahí surge nuestro interés en averiguar cómo se comportan ellos en la selección de un modo u otro en una amplitud de contextos

que abarcan los usos habituales del indicativo y subjuntivo, y qué rasgos presentan en este proceso de producción. Concretamente, intentamos explorar los siguientes aspectos a través de un experimento destinado a un número limitado de estudiantes chinos:

- a) ¿Cuál de los contextos de uso del indicativo presenta más errores entre los estudiantes chinos? ¿Y en el caso del subjuntivo?
- b) ¿Cuál es el prototipo de errores de dichos estudiantes en las producciones? ¿Por qué se producen tales errores?
- c) ¿Presentan mayores problemas los contextos donde el empleo de un modo y el otro es obligatorio o aquellos en que se permite la alternancia modal?
- d) ¿De verdad el modo indicativo supone menos dificultad que el subjuntivo?
- e) ¿Les servirían de utilidad a los estudiantes un mayor conocimiento de la lengua española y la inmersión en una comunidad española para la selección más precisa de los modos?

## 2. Marco teórico y cuestiones metodológicas

Se esbozará, en primer lugar, los trabajos más relacionados con nuestro estudio, a saber, con la adquisición del indicativo y del subjuntivo en estudiantes de ELE, especialmente de habla china. Se resumirán los resultados y se valorarán si presentan alguna similitud o particularidad en comparación con los que obtenemos de nuestro experimento. El repaso analítico de dichos trabajos permite también diseñar un cuestionario que nos parezca suficientemente adecuado y destinado particularmente a los universitarios de español de la China continental, siempre teniendo en cuenta el objetivo del presente trabajo. En segundo lugar, se abordará cómo se realiza la investigación, qué incluye el perfil de los participantes, el planteamiento de los ítems pertinentes al uso indicativo y subjuntivo que entran en el cuestionario, así como el procedimiento de la investigación.

### 2.1 Estado de la cuestión

Tres son los estudios realizados que consideramos más concernientes a la adquisición del indicativo y subjuntivo por estudiantes sinohablantes: Chen Jing-Wen (2004), que se centra en el análisis de errores de estudiantes sinohablantes taiwaneses en el uso del subjuntivo; Zhu Jingtao (2014), que analiza la adquisición de la selección modal en dos grupos de hablantes, en situación de inmersión y no-inmersión respectivamente; Priego-Casanova (2018), que realiza una investigación sobre el dominio de estudiantes sinohablantes taiwaneses de las funciones comunicativas del subjuntivo.

Chen (2004) diseña un cuestionario de 50 ítems, 16 del uso del subjuntivo en la cláusula subordinada sustantivada y 34 para del de la cláusula subordinada adverbial, entre estudiantes de dos grados (el tercer y el cuarto curso) del departamento del español de la Universidad Fu-Jen. Y elige al azar 50 de cada curso para dar un total de 100% por ciento como resultado. Ella analiza los 100

ejercicios agrupándolos en las siguientes clases: verbos yusivos, verbos de ‘emoción’, de ‘lengua’ y ‘percepción’, de doble significado, oraciones impersonales, oraciones temporales, concesivas, comparativas, finales, condicionales, causales y consecutivas.<sup>1</sup> Tras el análisis de los datos, el autor llega a la conclusión de que los contextos que más problemas causan a los encuestados son las oraciones causales y consecutivas que están inducidas por operadores gramaticales, como la negación, representados respectivamente por un 65% y un 52% de índice de error. Consideramos que esto muestra la poca consciencia de los estudiantes de la función de los operados modales sobre la selección modal, que pueden conducir a la sustitución de un modo por el otro.

Zhu (2014) realiza un experimento entre dos grupos de aprendices chinos de E/LE con un nivel intermedio-avanzado: 58 estudiantes del tercer año de dos universidades chinas, sin haber estado expuesto a la lengua meta en un contexto de inmersión lingüística, y 64 alumnos chinos del cuarto año de la Licenciatura en Lengua Española para no hispanohablantes de la Universidad de La Habana y que llevan cuatro años viviendo y aprendiendo español en Cuba con profesores nativos de español. La prueba que realiza Zhu está destinada a averiguar el grado de dominio de conocimiento de la alternancia modal, y está compuesta por 21 ítems pertinentes: verbos ‘creadores de mundos’, verbos factivos de ‘valoración’, y *parecer* para oraciones sustantivas; oraciones relativas; oraciones causales, modales, concesivas, condicionales y temporales.

Descubre el autor que las oraciones relativas implican un menor grado de dificultad, con un índice de aciertos del 69.26%, frente a los otros tipos de oraciones: las sustantivas con un 60.07% y las adverbiales con un 57.27%. Considera que la causa puede consistir en que la alternancia modal en las relativas depende casi exclusivamente del criterio semántico, mientras que en las sustantivas y adverbiales intervienen otros factores como el discursivo y el sintáctico. Además, el comportamiento parecido de los dos grupos de encuestados conduce al autor a concluir que la alternancia modal es una categoría gramatical difícil de incorporar en la IL de los aprendices chinos, independientemente del contexto de aprendizaje y, probablemente sin distinción por nivel de competencia.

Priego-Casanova (2018) reparte un cuestionario que detecta las áreas en las que los aprendices taiwaneses presentan dominio o debilidad en cuanto a la

---

<sup>1</sup> Consideramos que no está totalmente apropiada tal clasificación, porque si el autor intenta analizar los errores del uso del subjuntivo, no debería incluir ítems que preguntan sobre el uso del indicativo, que encontramos desde las oraciones impersonales hasta las consecutivas. De hecho, tal manera de la organización del cuestionario muestra que es difícil separar un modo del otro ya que los dos están siempre en oposición, lo que corrobora que quizá merece una reconsideración el modo indicativo. Además, uno de los ejemplos agrupado en los verbos de lengua y percepción: *No sabía que te (resultar) resultaba / resultara tan difícil hablar con los demás* no parece bien puesto, si el autor reconoce que valen tanto el indicativo como el subjuntivo. Sin más explicitación del contexto, la selección de cualquier modo es correcta y no se entiende entonces el porcentaje de error de 46% que indica el autor en el análisis.



selección modal indicativo-subjuntivo entre 35 alumnos de nivel B1. Presuponiendo que el estudiante en este nivel debería haber trabajado todas las funciones comunicativas y matrices sintácticas que operan con el subjuntivo, se plantean 35 ítems de respuesta cerrada que corresponden a diez funciones comunicativas del subjuntivo: dar información, expresar opinión y valoración, expresar acuerdo y desacuerdo, expresar posibilidad y certeza, expresar obligación y necesidad, expresar desconocimiento, expresar gustos, intereses y preferencias, expresar deseos, expresar emociones y sentimientos, y proponer y sugerir. El resultado obtenido es que las funciones de expresar acuerdo y desacuerdo, así como desconocimiento son las más problemáticas para los participantes, con el porcentaje de error del 59%, seguidos por el 50% de errores en la función de proponer y sugerir. Nos llama la atención el elevado número de errores en los ejemplos de tipo *no creo, no me parece, no estoy de acuerdo con*, porque parece que coincide con nuestra observación de que muchos estudiantes no dominan bien las operaciones como la negación sobre la selección modal, como mencionamos en el estudio de Chen (2004).

A parte de los arriba citados, consideramos necesario tener en cuenta otros trabajos con respecto a nuestro tema de estudio para perfeccionar el planteamiento del cuestionario y analizar los datos más con más cautela. Entre ellos, Di Franco (2007) se centra en la dificultad que implica la flexión verbal en la adquisición de la selección modal indicativo / subjuntivo por estudiantes italianófonos de español y concluye que el número de errores de este tipo es bastante relevante. El estudio de Björklund (2012) nos muestra que las oraciones adverbiales y las sustantivas no causan diferencias muy considerables en cuanto a la selección modal por estudiantes suecos,<sup>2</sup> aunque sí presentan cierta tendencia según su experimento: el caso más problemático consiste en las oraciones construidas con los nexos gramaticales de valor temporal como *antes de que* o *en cuanto* (71% de porcentaje de aciertos), mientras que las frases construidas con *si* cuentan con un porcentaje más alto, del 87%. Srivoranart (2005) realiza una prueba entre estudiantes tailandeses, con la que concluye que tienen mayor problema con las oraciones independientes de posibilidad donde los adverbios se colocan posverbiales: el 91.67% de los encuestados seleccionan el subjuntivo erróneamente. Además, descubre que no hay ningún uso del subjuntivo en que los alumnos no cometan errores.

## 2.2 Metodología de la investigación

La presente investigación se lleva a cabo básicamente a través de un cuestionario, que será contestado por tres grupos de estudiantes chinos de español, y también por medio de conversaciones con nuestros encuestados, siempre que nos surjan dudas

---

<sup>2</sup> Sin embargo, cabe destacar que las oraciones sustantivas no cuentan con ejemplos suficientes como en otras pruebas, pues se propone solo un tipo de predicados como representante: los de 'influencia'.

durante el análisis de los datos recogidos. A continuación, se explican las características de los participantes, las preguntas que decidimos proponer en el cuestionario, así como el procesamiento de la investigación.

### 2.2.1 Participantes

Nuestra selección de participantes tiene como objeto obtener muestras suficientemente amplias no solo en la cantidad sino también en la procedencia del curso, lo cual pondrá de relieve el distinto nivel de los estudiantes en el manejo del español. Así, decidimos realizar el cuestionario entre ochenta alumnos de distintos cursos y de distintos tipos de formación en español. Treinta y cinco de los participantes son estudiantes del tercer año del Departamento de Español de la Universidad de Anhui<sup>3</sup> y del Instituto de Negocio de Nanguo de la Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong<sup>4</sup>. Otros treinta participantes son del cuarto curso de esas dos universidades. Cabe destacar que todos estos estudiantes solo han recibido formación de español en el ámbito chino. En contraste, seleccionamos quince alumnos del tercer curso del Instituto de Negocio de Nanguo, pero que han tenido medio año de cursos de español en la Universidad Pública de Navarra y en la Universidad Autónoma de Barcelona respectivamente.

Nos parece adecuado que respondan al cuestionario los estudiantes de los cursos superiores, porque ellos ya han aprendido casi todos los contenidos con respecto al modo español a los que acceden en sus cuatro años de licenciatura; y los de distinta procedencia de formación de la lengua española porque pueden tener diferente concepción sobre el subjuntivo e indicativo. Así, los problemas que muestran revelan qué les falta en realidad en su adquisición de los modos con respecto a lo que aprenden en el aula china de español, y revelan, tal vez, algunas insuficiencias en la docencia y en los estudios actuales de dicha categoría gramatical en SinoELE.

### 2.2.2 Corpus

El cuestionario consta de dos partes subsidiarias con las preguntas que intentan examinar el manejo práctico de los estudiantes en el uso del indicativo y subjuntivo, como organizamos a continuación:

---

<sup>3</sup> La Universidad de Anhui se encuentra en la lista de universidades del Proyecto 211 de China, que es un proyecto de las universidades nacionales clave y las facultades chinas iniciado en 1995 por el Ministerio de Educación, con la intención de impulsar los niveles de investigación de las mejores universidades y cultivar estrategias de desarrollo socio-económico. En el año 2008, la Universidad de Anhui fundó la Facultad de Español, y en el año 2009 empezó a reclutar el primer grupo de estudiantes para el aprendizaje de español.

Datos disponibles en línea: <http://gjc.ahu.edu.cn/span/> (consulta: 2018-8-3)

<sup>4</sup> Se fundó en 2008 la Facultad de Español en el Instituto de Negocio de Nanguo, y empezó a reclutar el primer grupo de estudiantes para el aprendizaje de español el año siguiente. Datos disponibles en línea: <http://www.gwng.edu.cn/web/english/1> (consulta: 2018-8-3)

- a) preguntas de selección única  
b) preguntas de *sí / no*

Cabe aclarar que, considerado nuestro objetivo de averiguar la concepción del indicativo y subjuntivo y la diferenciación entre los valores modales, en las respuestas que ofrecemos para elegir no se intervienen factores relacionados con la conjugación, ni con el tiempo ni aspecto. Las preguntas están compuestas por unos ejemplos que tomamos de *El subjuntivo: valores y usos* (Borrego, Asencio y Prieto, 1998), de GDLE (1999) y de NGLE (2009), así como otros que construimos nosotros.

En el grupo a) se ofrecen preguntas de elección única referidas a los usos prototípicos del indicativo y subjuntivo, tanto en contextos obligados como en aquellos alternativos, donde con el cambio de algún factor en el enunciado, cambia el empleo de un modo a otro. Las preguntas se organizan y presentan según como muestra el siguiente cuadro:

Tipo de uso	Contextos		Ítems	Ejemplos
<b>Indicativo obligado</b> <sup>5</sup>	Oraciones sustantivas	‘percepción’	4	He descubierto que mi padre <u>lleva</u> una doble vida.
		‘comunicación’	8, 14	Reconozco que <u>estoy</u> enamorada como una tonta.
		‘causa’	3	El terror se originó en que <u>hubo</u> un escape de gas.
		‘certeza’	17, 11	Es evidente que <u>tienes</u> muchos hijos.
		‘suceso’	18, 20	Sucede que <u>gobierna</u> un partido nacionalista.
		‘subsidiariedad’ <sup>7</sup>	12, 15,	Quiero que <u>te acerques</u> a la farmacia,

<sup>5</sup> El motivo por el que postulamos estas preguntas es que en los manuales chinos suelen faltar contenidos dedicados específicamente al modo indicativo, lo que puede causar una deficiente consciencia de los estudiantes acerca de su valor y los usos habituales. No consideramos suficientes las meras menciones de este en los casos en que se permite la alternancia con el subjuntivo. Por lo tanto, decidimos presentar las preguntas siguientes en el cuestionario mezcladas con las que exigen el subjuntivo obligado, a fin de averiguar si los alumnos son capaces de percibir las nociones expresadas por el indicativo y, si saben elegirlo cuando captan los inductores de tales nociones que lo distinguen del subjuntivo.

<sup>7</sup> Seguimos la denominación de la GDLE (1999) de ‘subsidiariedad’ para hacer referencia a los predicados que denotan la existencia del hecho subordinado posterior a la acción principal, y

<b>Subjuntivo obligado</b> <sup>6</sup>	Oraciones sustantivas		5, 19	pero sé que no lo harás.
		‘duda’	2	Dudo que <u>venga</u> .
		‘sentimiento’	9	Les dolió que no los <u>invitaran</u> a la fiesta.
		‘valoración’	6	Es importante que <u>revises</u> tus opiniones.
	Oraciones relativas	antecedente negado	10	No hay quien <u>pueda</u> con la gente marinera.
	Oraciones adverbiales	‘tiempo prospectivo’	7	Llegó antes de que le <u>avisaran</u> .
		‘finalidad’	13	Tuvo que sobreponerse para que ellos no <u>advirtieran</u> su turbación.
		‘negación’	1	El final llega sin que uno lo <u>convoque</u> , ¿no te parece?
	<b>Alternancia modal</b>	Oraciones independientes	‘posibilidad’	21, 25
cambio semántico del lexema verbal			22, 26, 31, 34, 35, 43, 44, 53	–Me acaban de decir que mañana no <u>venga</u> a trabajar. ¡Pero quiero saber por qué! –Comprendemos que <u>esté</u> usted enfadado y sentimos que lo <u>despidan</u> . Pero fue la decisión del jefe y no podemos hacer nada.
		verbos de ‘percepción’ en negación		30, 33, 42, 48

abarca en general las nociones específicas como ‘deseo’, ‘voluntad’, ‘mandato’, ‘permiso’, ‘propósito’, ‘efecto’, etc.

<sup>6</sup> Se presupone que los alumnos deben contestarlas adecuadamente ya que son los contextos más destacados del uso del subjuntivo en los manuales chinos, que abarcan desde las subordinadas sustantivas hasta las oraciones relativas y las adverbiales.

	Oraciones sustantivas	distinta estructura sintáctica de la subordinada	23, 45	–¿Volverás a tu país el año que viene?  – Eso depende de si <u>acabo</u> la tesis o no.
		<i>el hecho de que</i>	36, 45	El hecho de que el país <u> siga</u> en el proceso de desarrollo demuestra que el éxito depende de que <u>esté</u> basado en sostenibilidad económica, social y medioambiental.
	Oraciones relativas	‘especificidad’ / ‘no especificidad’	24, 29, 32, 37, 38, 46, 49, 55	¡Cómprate una casa que <u>tenga</u> mucha luz! No entiendo por qué sigues viviendo en este piso que siempre <u>está</u> oscuro y húmedo, ya que heredaste las propiedades de tu tía.
	Oraciones adverbiales	oraciones temporales	16, 53	Si compras un animal, infórmate de los cuidados y la alimentación que requiere, si <u>puede</u> convivir o no con otros animales que ya tengas en casa, y asegúrate de que alguien <u>pueda</u> ocuparse de él cuando <u>estés</u> fuera.
		oraciones concesivas	40, 47, 50	¡Cállate! Por mucho que <u>digas</u> no conseguirás el puesto.
		oraciones condicionales	25, 27, 39	Sabemos que en la época de la economía dirigida, <u>podían</u> comprar comida si <u>tenían</u> cupones de alimentación.
		oraciones causales	28, 52	–Sabía que podías aprobar el examen. Ya te lo había dicho.  –Pero no <u>aprobé</u> el examen porque me lo <u>dijeras</u> , sino porque <u>estudié</u> mucho.
		oraciones consecutivas	51, 54, 41	–¿Seguro? ¿No quieres más? ¿No dijiste que tenías mucha hambre?

				-Pero no tenía tanta que <u>podiera</u> comer todo.
--	--	--	--	---

El grupo *b)* se constituye por oraciones en las que los estudiantes necesitan decidir si se usa correctamente el modo con un *sí* o *no*, y en caso de que marquen el enunciado con un *no*, se les pide dar la respuesta que consideren adecuada. De hecho, representan contextos en que son aceptados gramaticalmente tanto el indicativo como el subjuntivo, solo que el empleo de un modo u otro podría causar distinciones de matices comunicativos. Es decir, son todos enunciados correctos. Con ello se propone averiguar si los estudiantes chinos tienen configuradas unas ideas básicas sobre el valor de los dos modos, lo que les favorece dar la oportunidad de la alternancia.

( )	1. Quizá te esperaron aquí, y luego se marcharon.
( )	2. Imagina que estés en la playa tú sola y que aparezca Penélope Cruz, ¿qué harías?
( )	3. Supongamos que estamos ahora en la Luna.
( )	4. No me encuentro bien. Parece que haya comido una tonelada de piedras.
( )	5. Espero que vendrá mi hermana más tarde, ya que quedamos en ello ayer.
( )	6. Me quejo de que no me hacen caso.
( )	7. Lo que me preocupa es que no vendrá nadie.
( )	8. -¿Por qué dices que mi libro es muy malo? -Yo no digo que es malo, sino que es aburrido.
( )	9. -No compres tantas sardinas por ser baratas. De todas maneras, nos van a pagar. -No voy a negar que la sardina sea un pescado barato, pero me gusta.
( )	10. Voy a ver la película que estén poniendo ahora.
( )	11. -Me han dicho que el dinero lo cogiste tú. -Pues el que te haya dicho eso es un mentiroso.
( )	12. Solo conozco a cuatro alumnos que sepan hablar español.
( )	13. Es el libro más interesante que haya leído en mi vida.
( )	14. Como no nos ayudes, no te enviamos un regalo.
( )	15. -Papá, pero... -Cállate. Aunque seas mi hijo, no tienes derecho a despedirlos. Es mi empresa y soy yo el que manda.

### 2.2.3 Procedimiento

Los participantes de este cuestionario se reúnen en un aula de su universidad respectiva como si se presentaran a un examen, bajo un ambiente formal y académico. En el caso de los estudiantes que se encuentran en China, encargamos a dos profesores de español que ofrezcan instrucciones a los participantes y vigilen la prueba, y a dos alumnos que no participan en la prueba para los que se encuentran en España. Los participantes pueden consultar el diccionario cuando se encuentran con palabras desconocidas con objeto de evitar influencias innecesarias por otros factores a la selección de los modos. Una vez entregados los papeles, no se pueden modificar las respuestas y se pasan a la fase de analizar.

## 3. Descripción de los resultados

Se obtienen en total ochenta cuestionarios completos y válidos: treinta y cinco de estudiantes del tercer año universitario de cursos solo en China, treinta del cuarto año también de cursos solo en China, y quince del tercer año que han tenido medio año de formación en España. Veamos los datos recogidos de la prueba, según el curso de los alumnos y el tipo de uso de los modos.

### 3.1 Uso obligado del indicativo

El uso obligado del indicativo se ejemplifica en ocho cuestiones que representan cinco contextos básicos:

- a) 'percepción' (*descubrir*),
- b) 'comunicación' (*reconocer, jurar*),
- c) 'causa' (*originarse en*),
- d) 'certeza' (*ser verdad, ser evidente*),
- e) 'suceso de hecho' (*suceder, resultar*).

La distribución de la puntuación de las cuestiones queda el siguiente modo:

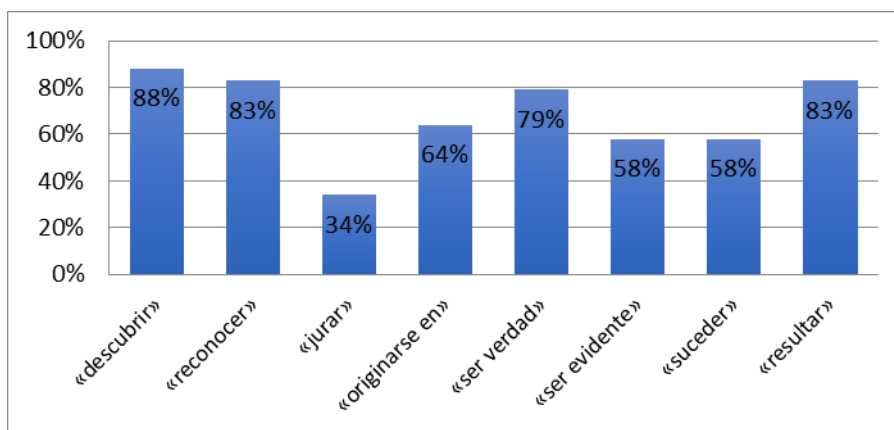


Gráfico 0.1: Índice de aciertos de uso obligado del indicativo a nivel general

Vemos que los contextos de *descubrir*, *reconocer*, *resultar* y *verdad* cuentan con un índice de aciertos en torno al 80%, lo cual quiere decir que los estudiantes cometen pocos errores en tales contextos; el caso que expresa causa inducido por *originarse en* muestra un índice de aciertos del 64%, el cual indica que un tercio de los encuestados tienen problemas con tal caso. El índice de aciertos del 58% en los enunciados introducidos por *evidente* y *suced* manifiesta que casi la mitad de los encuestados responden incorrectamente a las preguntas. Y el caso más conflictivo para ellos es *jurar*, en el que solo obtenemos un índice de aciertos del 34%.

Nos llama la atención la diferencia que se observa entre los casos de *reconocer* y *jurar*, que representan de la misma manera ‘comunicación’; los de *verdad* y *evidente*, que pertenecen a ‘certeza’; y los de *suced* y *resultar*, que expresan igualmente ‘suceso de hecho’. La coincidencia en el significado de los verbos debería conducir a la misma selección del modo indicativo. Sin embargo, no hemos obtenido ese resultado esperado. La causa puede consistir, a nuestro entender, en los matices implicados en los verbos y en el hecho de que en los manuales chinos se suele relacionar el indicativo con el juicio objetivo del hablante, mientras que el subjuntivo se considera que lleva matices subjetivos.<sup>8</sup>

Ahora bien, si los estudiantes mantienen esa idea, es fácil que tengan una percepción incorrecta sobre el valor de *jurar* y *evidente*. Pues en *jurar* es posible observar la voluntad del hablante, y *evidente* lleva un matiz más fuerte de valoración subjetiva que *verdad*, lo que puede conducir a los estudiantes a que opten por el subjuntivo sin darse cuenta de que tanto en *jurar* y *reconocer*, como en *evidente* y *verdad*, el hablante está informando de su juicio subjetivo sobre algo que le parece realidad. De hecho, ese conocimiento confuso del valor distintivo del indicativo al subjuntivo se muestra claramente en las respuestas incorrectas:<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Esto se sostiene en varias obras de gramática española en chino, como *El subjuntivo en español*, donde el autor declara que «陈述时侧重如实反映客观情况，而虚拟式则强调主观意识，表达内心所想» (El indicativo se centra en demostrar objetivamente la situación como lo es, mientras que el subjuntivo se enfatiza en la voluntad subjetiva y en la expresión de lo que siente) (He, 2006: 6-7); también en la *Gramática de uso práctico del español*: «陈述式（modo indicativo），用来陈述事实；虚拟式（modo subjuntivo），用来表示主观愿望和虚拟情况» (El modo indicativo se utiliza para demostrar realidades; el modo subjuntivo para expresar deseos subjetivos y situaciones no reales) (Sun, 2009: 210).

<sup>9</sup> Como el condicional es considerado como un modo independiente para muchos estudiantes según otro cuestionario que hicimos antes, sobre las consideraciones teóricas del modo verbal, decidimos apartarlo de los tiempos del indicativo para mostrar sus selecciones modales de manera más exacta.



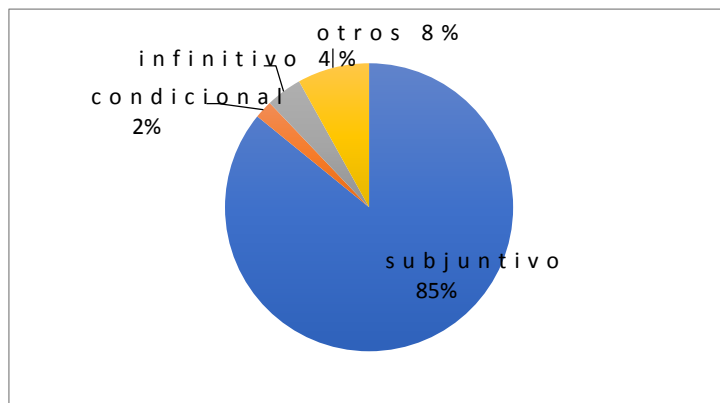


Gráfico 0.2: Selecciones erróneas en contextos de indicativo obligado a nivel general

El comportamiento de los tres grupos de encuestados en los cinco contextos básicos del indicativo no se diferencia demasiado, salvo que en el de ‘causa’, los que han llevado medio año de formación en España cometen más errores que los que estudian solo en China, como se muestra en el siguiente gráfico:

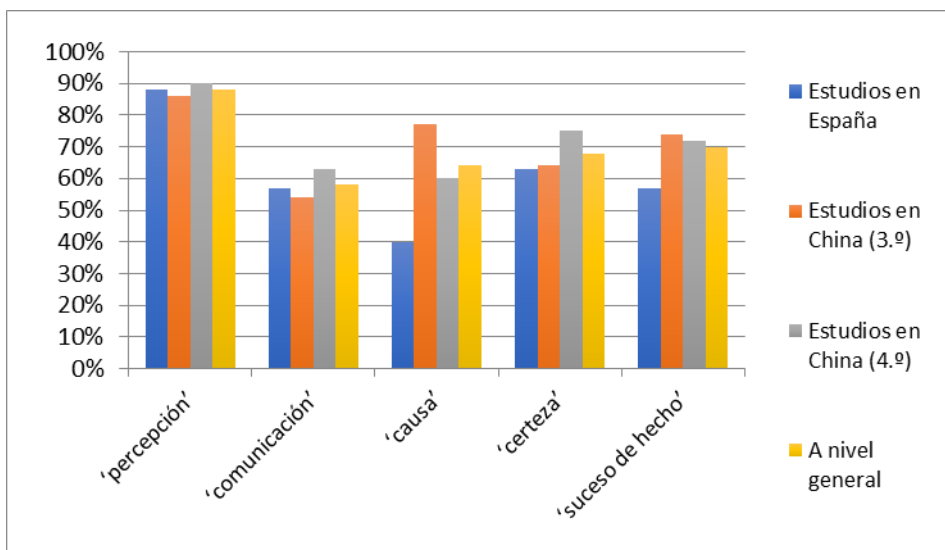


Gráfico 0.3: Dominio de cinco contextos básicos de indicativo obligado por los estudiantes

Después de hablar con algunos de los encuestados de este grupo, descubrimos que ellos lo confunden con los casos inducidos por *causar*, *provocar*, que expresan ‘causa’ y seleccionan el subjuntivo como se les enseña. Esto nos hace pensar que hay que distinguir y explicar bien que lo que se expresa en las oraciones subordinadas a *causar* no es la causa sino precisamente el efecto, y quizá se debería tener más cautela al definirlos como verbos de ‘causa’. Lo mismo les ocurre a los estudiantes en España con la selección del modo en ‘suceso’. Según ellos, se confunden al identificar *resultar* con los de *causar*, sin darse cuenta de que las oraciones subordinadas a *resultar* no funcionan como complemento sino como sujeto, lo que afectará a la propiedad de los hechos denotados.

### 3.2 Uso obligado del subjuntivo

Se proponen en total once preguntas que representan ocho contextos típicos acerca del uso obligado del subjuntivo, desde las oraciones sustantivas hasta las relativas y las adverbiales:

- a) ‘subsidiariedad’, en el que la existencia del hecho subordinado es siempre posterior a la acción principal, y que se proponen cuatro casos específicos introducidos por las palabras correspondientes: ‘deseo’ (*ojalá*), ‘voluntad’ (*querer*), ‘propósito’ (*el propósito de*) y ‘efecto’ (*causar*);
- b) ‘duda’ (*dudar*);
- c) ‘sentimiento’ (*doler*);
- d) ‘valoración’ (*ser importante*);
- e) antecedente negado en oraciones de relativa;
- f) ‘tiempo prospectivo’ (*antes de*);
- g) ‘finalidad’ (*para*);
- h) ‘negación’ (*sin*).

El índice de aciertos de cada pregunta para el total de los encuestados se presenta comparativamente en el gráfico siguiente:

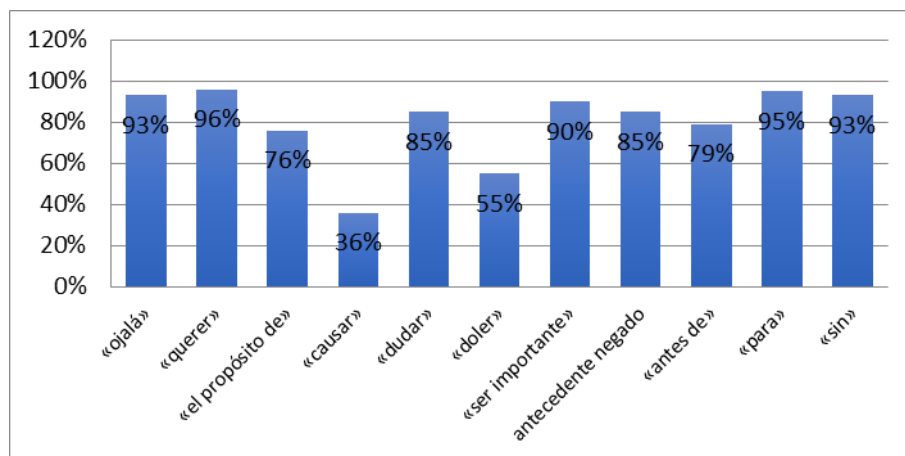


Gráfico 0.4: Índice de aciertos de uso obligado del subjuntivo a nivel general

Vemos que casi todos los contextos, salvo el de ‘efecto’ y el de ‘sentimiento’, cuentan con un índice de aciertos bastante alto, lo cual demuestra que los estudiantes pueden cumplir correctamente la mayoría de las preguntas acerca del uso obligado del subjuntivo. El índice de aciertos del caso de ‘efecto’, del que no se habla mucho en los manuales, es del 36%, el cual significa que la mayoría de los estudiantes tienen problemas con la selección modal en tal contexto. Lo que nos llama la atención es el índice de aciertos del 55% en ‘sentimiento’, porque los errores en este contexto contrastan con la vinculación frecuente de los verbos de

‘sentimiento’ con el subjuntivo como encontramos en los manuales chinos,<sup>10</sup> y revela, tal vez, que hace falta una mayor atención en la presentación y explicación de los mismos.

Según los errores que se cometen en esta parte, como se muestra abajo, vemos que el indicativo ocupa un lugar bastante notable. Ello revela, por un lado, que para la mayoría de los estudiantes, el subjuntivo está situado en una posición que se opone al indicativo, y por otro, poseen un conocimiento confuso acerca de los valores opositivos de los dos modos.

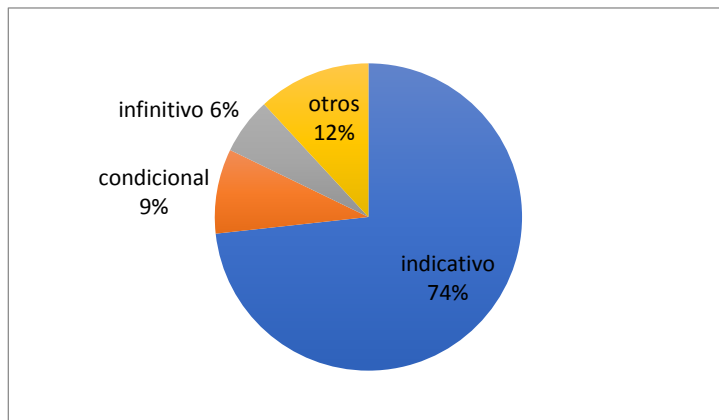


Gráfico 0.5: Selección erróneas en contextos de subjuntivo obligado a nivel general

En cuanto al comportamiento de los distintos grupos de los encuestados, no se muestran diferencias evidentes en ninguno de los contextos básicos, pero es posible que se observe una tendencia de que los estudiantes con formación en España dominen un poco mejor los usos del subjuntivo que el resto de los encuestados.

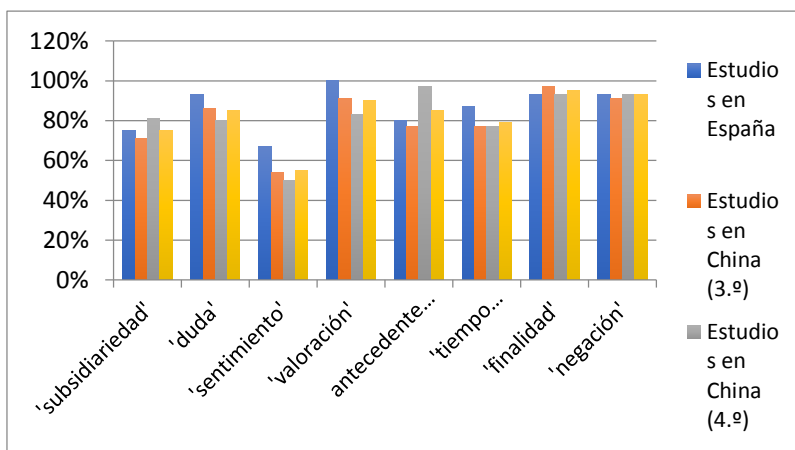


Gráfico 0.6: Dominio de ocho contextos básicos de subjuntivo obligado por los estudiantes

<sup>10</sup> Como encontramos en las dos versiones del *Español moderno*: «如果主句中出现 alegre, contento, triste 等表示感情, 心境的形容词或名词, 而由其构成的谓语又与主句谓语不同主语, 则从句中要求用虚拟式» (si en las oraciones principales aparecen los adjetivos o sustantivos que expresan ‘sentimiento’, como *alegre, contento, triste*, y no coincide el sujeto de la principal y la subordinada, se exige el subjuntivo en la subordinada) (Dong y Liu, 1999-2007: 183) (Dong y Liu, 2015: 283).

### 3.3 Uso alternativo de los modos

Se califican como contextos de la alternancia modal aquellos en los que se permite utilizar tanto el indicativo como el subjuntivo mientras no varía lo expresado, o los que un mismo predicado o una misma estructura sintáctica admite la alternancia de los dos modos. La determinación del uno y el otro depende de algún factor bien interno, como el significado léxico, bien externo, como el inductor de negación. En tal consideración, se proponen en total cuarenta y dos preguntas en esta parte que representan algunos de los casos básicos, inducidos por valores semánticos o provocados por la estructura sintáctica, por ejemplo:

- a) ‘posibilidad’ (*quizá, a lo mejor*);
- b) cambio semántico del lexema verbal (*parecer, decir, comprender, sentir y asegurar*);
- c) verbos de ‘percepción’ con inductor negativo (*no creer*);
- d) distinta estructura sintáctica de la subordinada (*dependen de si, dependen de que*);
- e) distinta posición oracional de la subordinada (*el hecho de que*);
- f) oraciones concesivas (*aunque, por mucho que*);
- g) oraciones temporales (*cuando*);
- h) oraciones condicionales (*si*);
- i) oraciones causales (*porque*);
- j) oraciones consecutivas (*de forma que, tan...que...*);
- k) oraciones relativas en las que el antecedente cuenta con distinto grado de especificidad.

El dominio de los casos arriba expuestos por los estudiantes se refleja en el siguiente gráfico:

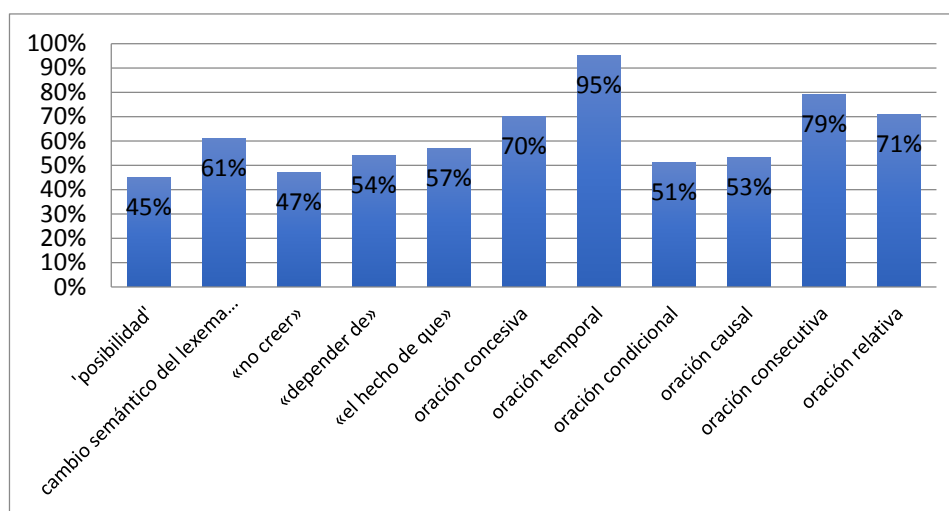


Gráfico 0.7: Índice de aciertos de selección modal en contextos de alternancia a nivel general

El 95% de índice de aciertos en las oraciones temporales inducidas por *cuando* muestra un buen dominio de los estudiantes, los cuales también aciertan en las oraciones consecutivas, las relativas y las concesivas. Esto se corresponde con la estructuración y presentación de los contenidos relacionados con el modo verbal en los manuales, pues son de los contextos que se mencionan más, especialmente en el *Español moderno* (Dong y Liu: 1999-2007) (Dong y Liu, 2014- ).<sup>11</sup> En cuanto al resto de las preguntas, aproximadamente la mitad de los encuestados no las contestan de modo adecuado, con el mayor problema en la selección de modo en los contextos de ‘posibilidad’.

En términos generales, no se observan diferencias evidentes entre los estudiantes de distintos niveles, salvo que en el caso de *el hecho de que*, los encuestados del cuarto año muestran una ventaja en el índice de aciertos, lo que se debe posiblemente a su mayor nivel de conocimiento gramatical.

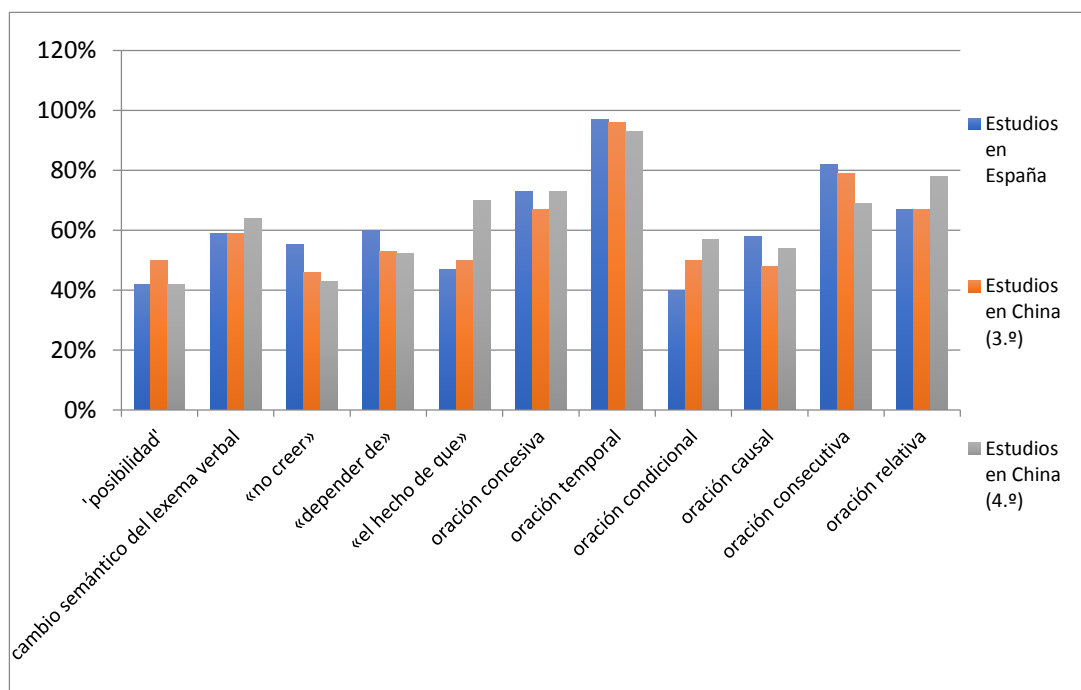


Gráfico 0.8: Índice de aciertos de selección modal en contextos de alternancia según estudios

Como hemos señalado, la posibilidad de la alternancia de modo puede ser bloqueada por la influencia de algún factor, sea interno o externo. Así, es lógico que quede obligado el uso de un modo determinado en los contextos comunicativos específicos. Tomando esto en consideración, dividimos los contextos que presentamos arriba en función de la preferencia de indicativo / subjuntivo para mostrar el conocimiento explícito de los estudiantes sobre los dos modos.

<sup>11</sup> El *Español moderno* (1999-2007) era el libro de texto oficial en todas las universidades chinas con la carrera de español, y ha venido sustituyéndose por la versión reeditada desde 2015. Hasta el momento, se han publicado los primeros tres tomos de la nueva versión y el cuarto se encuentra todavía en etapas de prueba y modificación.

### 3.3.1 Contextos de selección modal de indicativo

Para este caso, obtenemos el gráfico siguiente:

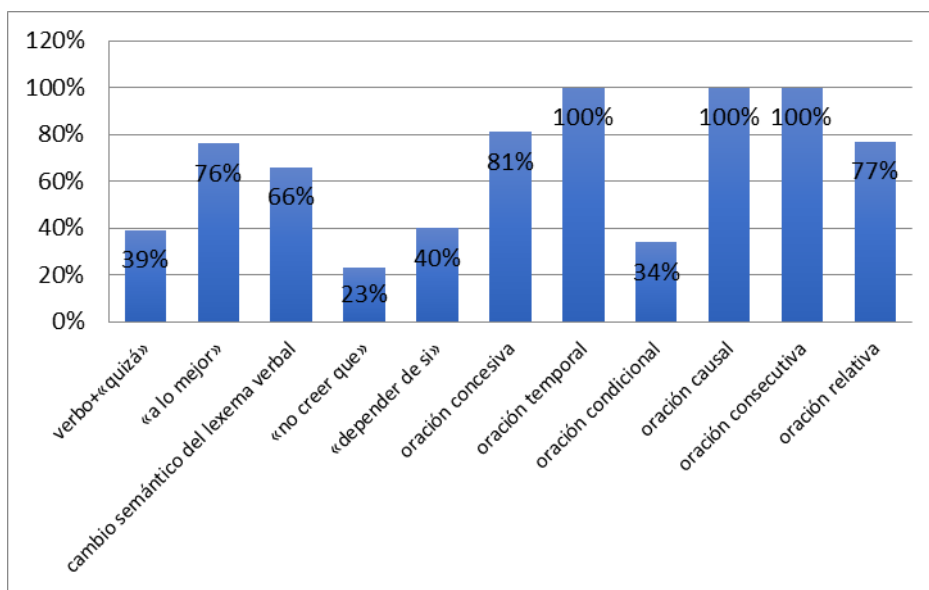


Gráfico 0.9: Índice de aciertos de uso indicativo en contextos de alternancia a nivel general

En el gráfico se observa que los estudiantes responden adecuadamente en más de la mitad de los contextos, especialmente en las oraciones de *cuando*, *porque*, *por eso*, *aunque*. No obstante, se muestra también un contraste grande entre estos y los que no hacen la selección correcta, en especial en el caso de *quizá*, *no creer*, *depender*, *si* condicional. El bajo índice de aciertos en el caso de *si* explica su presencia en el

Gráfico 0.7: Índice de aciertos de selección modal en contextos de alternancia a nivel general, que es el promedio de aciertos en esta parte y en la del uso del subjuntivo. El análisis de las respuestas erróneas conduce a que la confusión con el subjuntivo constituya el problema más grave que tienen los estudiantes:

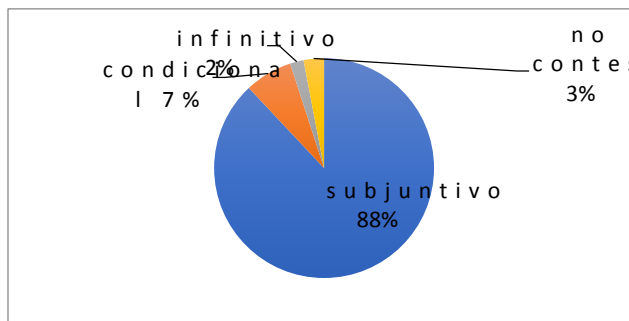


Gráfico 0.10: Selecciones erróneas en contextos de alternancia a favor del indicativo

Los encuestados de distintos niveles no se diferencian demasiado excepto en el caso de *quizá* y el de cambio semántico del lexema verbal, cuyo comportamiento contrastivo se manifiesta en los estudiantes del cuarto año. Es lógico que ellos obtengan una puntuación mejor en el segundo caso, ya que este requiere una habilidad más avanzada del léxico. Lo que sorprende es su selección en el caso de *quizá*, que, cuando se pospone al verbo, exige indicativo. Tras el análisis de las respuestas erróneas en este grupo, es posible que el problema no consista en la confusión entre el subjuntivo y el indicativo, sino entre este y el condicional. Según algunos de los encuestados, el condicional tiene la capacidad de denotar una hipótesis más atenuada que la expresada en tiempo futuro, aun cuando ambas se refieren a la situación en que se encuentra el hablante.

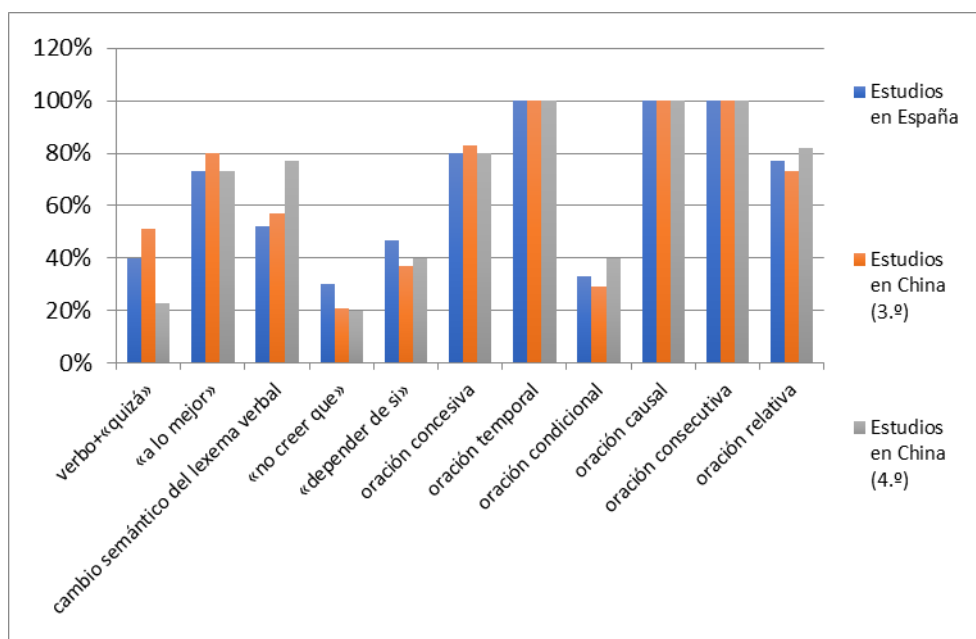


Gráfico 0.11: Índice de aciertos de uso indicativo en contextos de alternancia según estudios

### 3.3.2 Contextos de selección modal de subjuntivo

Los resultados son bastante equilibrados en los casos del subjuntivo obligado, salvo en la oración temporal de *cuando*, en la que obtenemos el índice de aciertos más alto del 88%, y en las oraciones causales de *ojalá porque*, *no porque*, donde se aciertan el 29%, lo cual, muestra que los alumnos no tienen asimilado el contexto de subjuntivo obligado.

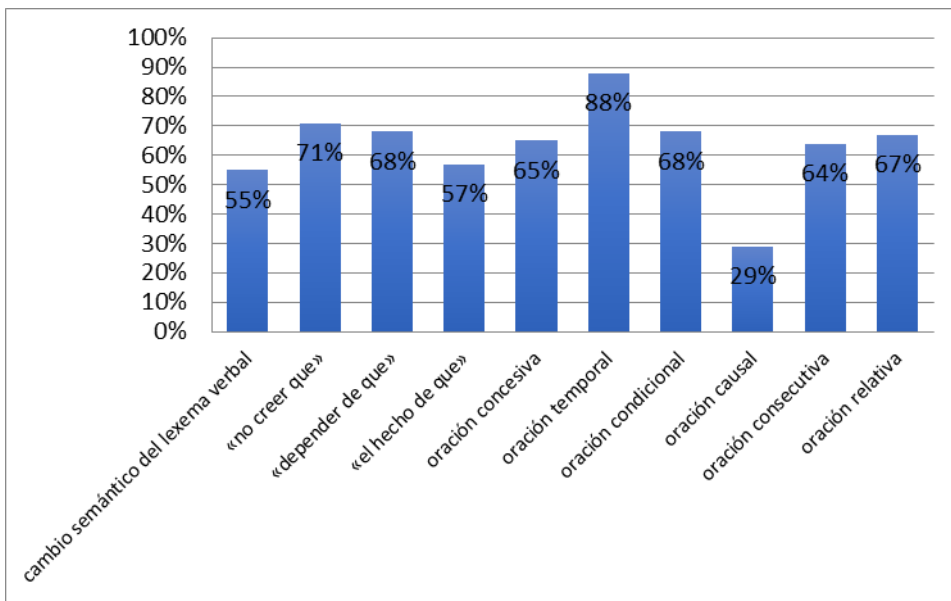


Gráfico 0.12: Índice de aciertos de uso subjuntivo en contextos de alternancia a nivel general

Es posible que se observe una diferencia en el caso de *el hecho de que*, donde los encuestados del cuarto año cuentan con un índice de aciertos más alto, lo que hemos deducido que tendrá que ver con su mayor nivel de conocimiento gramatical. Otra diferencia se encuentra en la pregunta acerca del uso modal en la oración condicional de *si*, la que exige el pretérito imperfecto del subjuntivo en la prótasis y el condicional compuesto en la apódosis. Los estudiantes con estudios en España se comportan peor que el resto de los encuestados porque, según declaran algunos de ellos, no comprenden las explicaciones en español ni las recuerdan sobre las relaciones complejas entre el uso modal y temporal, y la propiedad de la prótasis y la apódosis.

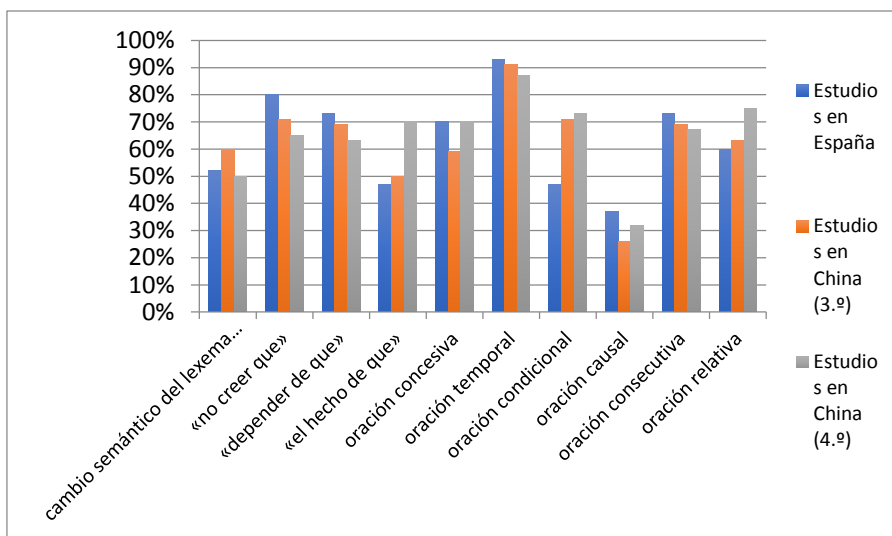


Gráfico 0.13: Índice de aciertos de uso subjuntivo en contextos de alternancia según estudios



Igual que el caso anterior acerca del uso de indicativo, el tipo de error que se comete más es la sustitución del subjuntivo por el indicativo, como se presenta abajo:

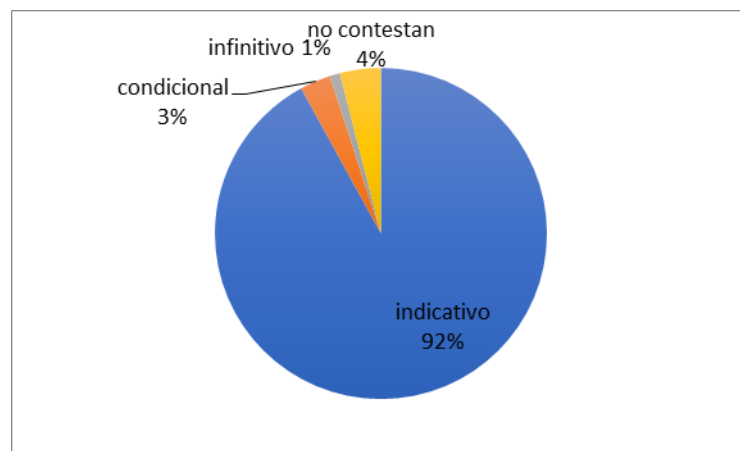


Gráfico 0.14: Selecciones erróneas en contextos de alternancia a favor del subjuntivo

Además, descubrimos una confusión de los estudiantes entre el valor modal del subjuntivo y el valor temporal del futuro del indicativo, que se manifiesta de manera evidente en la pregunta 37: *La situación de este país depende de quién \_\_\_ en la votación siguiente* y la 53: *Hazlo de forma que nadie se \_\_\_\_\_*. Entre las opciones que les ofrecemos a los encuestados, dos tercios seleccionan el futuro en vez del presente del indicativo o del subjuntivo, lo que implica la incapacidad de diferenciar el valor modal y el temporal de los estudiantes.

### 3.3.3 Contextos de selección alternativa de indicativo y subjuntivo

Se proponen en esta parte quince enunciados en las que el modo utilizado parece anormal con respecto a lo que aprenden y comprenden los estudiantes. Es decir, según se enseña en SinoELE, queda bloqueado un modo determinado y está cerrada la posibilidad de la alternancia. No obstante, son aceptados los dos modos en el uso auténtico en español. Se examinan en general once contextos:

- a) *quizá* + verbo;
- b) *parece que* + hecho contrafactual;
- c) *esperar que*;
- d) verbos de ‘percepción intelectual’ (en imperativo / gerundio) + *que* (*imagina / supongamos que*);
- e) *quejarse de que*;
- f) *lo que* + verbos de ‘afección’, ‘valoración’ + *ser que* (*lo que preocupa es que*);
- g) *no* + verbos de ‘comunicación’ (en 1ª persona) + *que* (*no niego / digo que*);
- h) *aunque* + condición real;

- i) *como* + causa;
- j) artículo definido + antecedente + *que*;
- k) antecedente específico + *que*.

Generalmente, el índice de aciertos que muestran los estudiantes, presentado en el siguiente gráfico:

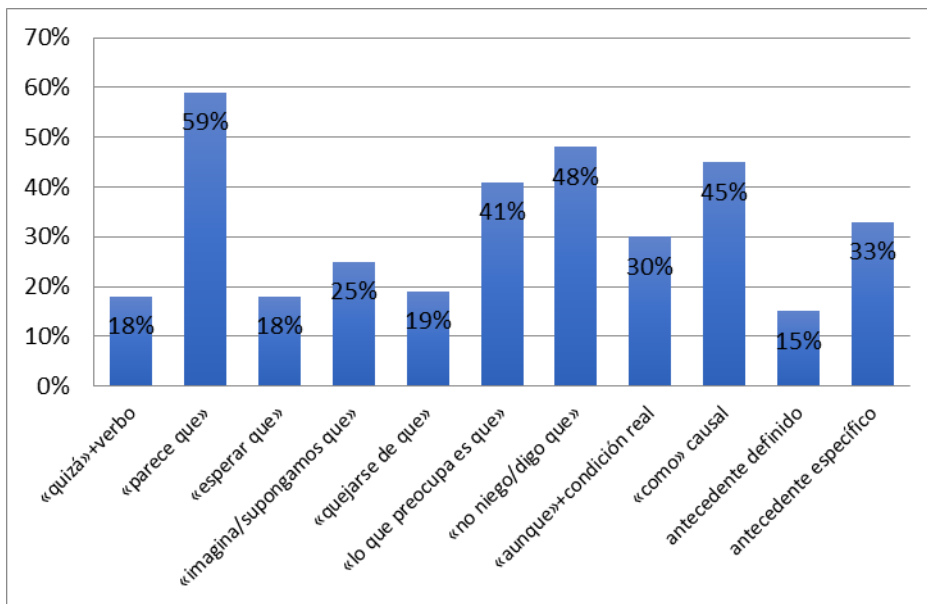


Gráfico 0.15: Índice de aciertos de uso alternativo modal a nivel general

comprueba nuestra hipótesis de que prefieren el uso único de un modo determinado en la mayoría de los contextos. Y la diferencia entre los alumnos de distintos niveles no es relevante, como se indica abajo:

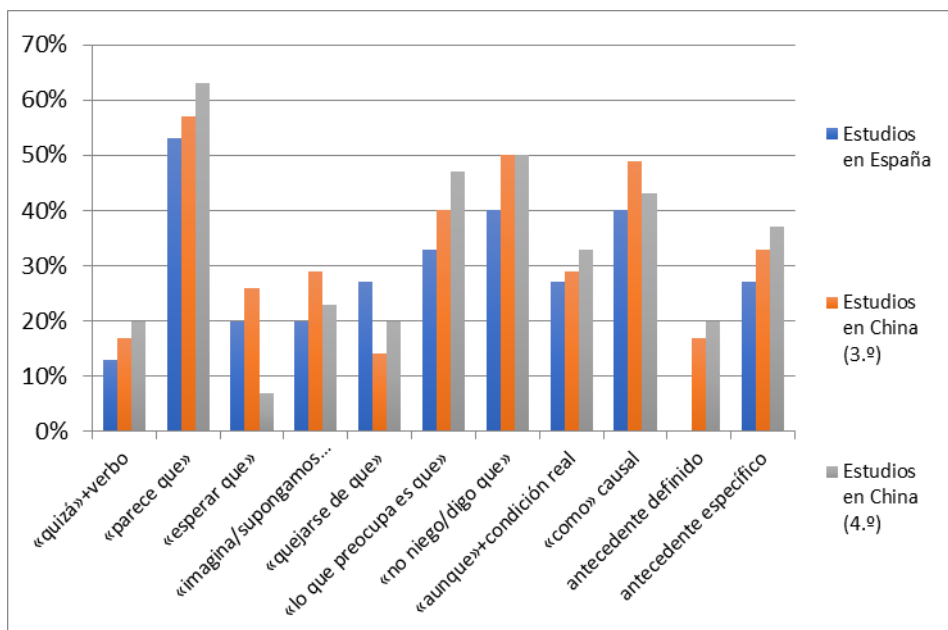


Gráfico 0.16: Índice de aciertos de uso alternativo modal según estudios

El caso de *esperar* es uno en el que los encuestados consideran menos posible la alternancia, especialmente para los estudiantes del cuarto año, probablemente porque consideran que *esperar* está en el grupo de las palabras de ‘deseo’, y desconocen que tiene además un significado parecido a *creer*, que favorece el uso del indicativo.

Otro contraste que se observa es el comportamiento de los encuestados con estudios en España en el caso de las oraciones relativas en el que el antecedente va con el artículo definido: casi todos consideran modo obligado el indicativo en *Voy a ver la película que estén poniendo ahora*. El posible motivo, a nuestro entender, puede consistir en el número limitado de los encuestados en España, especialmente al considerar el índice de aciertos bajo en todos los grupos para este caso. De los treinta y cinco estudiantes del tercer año y los treinta del cuarto, favorecen la alternancia modal en cada grupo solo seis alumnos. Es decir, hay unos veinte encuestados que consideran correcto el indicativo respectivamente. Mientras que el grupo de España, cuenta con un total de solo quince participantes.

#### 4. Conclusiones

Hasta aquí, hemos presentado tres contextos básicos con respecto al uso del indicativo y subjuntivo, como se muestran en el siguiente gráfico:

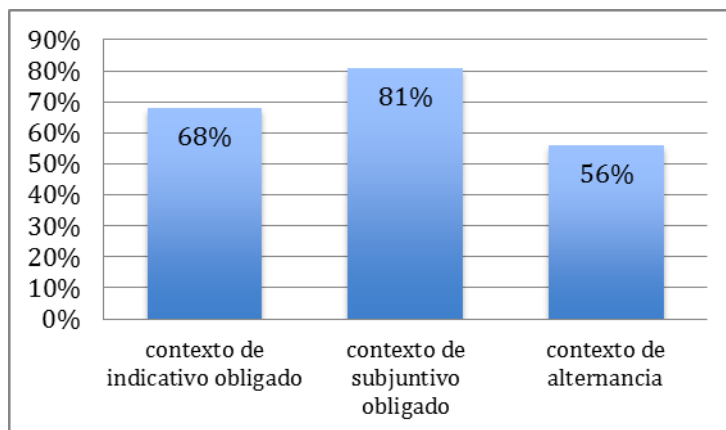


Gráfico 0.1: Índice de dominio de tres contextos modales a nivel general

Se observa que los estudiantes se comportan mejor en los contextos en que se usa obligatoriamente el subjuntivo. Es decir, en caso de que se mantenga el mismo verbo, nombre u otra expresión principal, la mayoría de los estudiantes no contemplan otra posibilidad. Por el contrario, muestran problemas de diferentes niveles en los otros contextos, especialmente en los de la alternancia modal.

Del comportamiento de los encuestados de distintos grupos obtenemos en el gráfico siguiente:

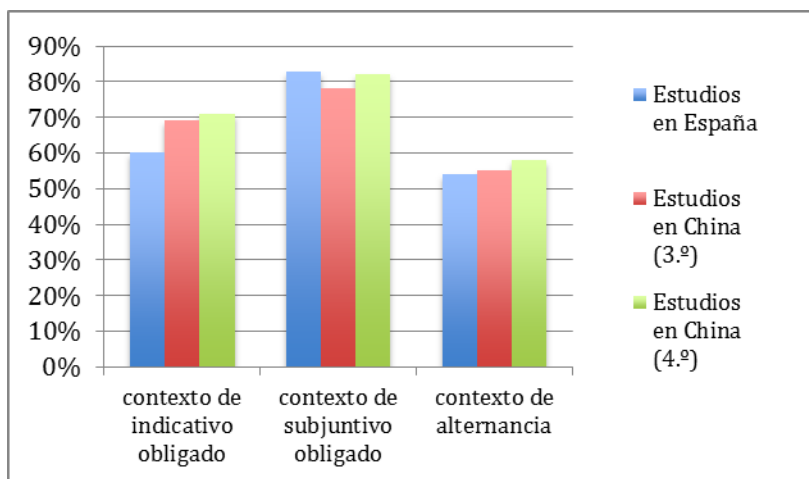


Gráfico 0.2: Índice de dominio de tres contextos modales según estudios

en el que no se muestran diferencias grandes y con el cual, se puede concluir que el dominio de los modos verbales por los estudiantes se mantiene estable al tener básicamente aprendidos los contenidos relacionados con los modos, y no hacen avances evidentes a medida que se mejora el nivel de español.

El índice de respuestas correctas en los contextos de subjuntivo obligado baja cuando ampliamos los ejemplos hacia todos los casos donde se debe usar este modo. Consideramos que es aquí donde se revela realmente su valor, el cual no varía según se identifique si el contexto es obligado o alternativo, así como la adquisición por los estudiantes chinos. Así se refleja esta consideración en el siguiente gráfico:

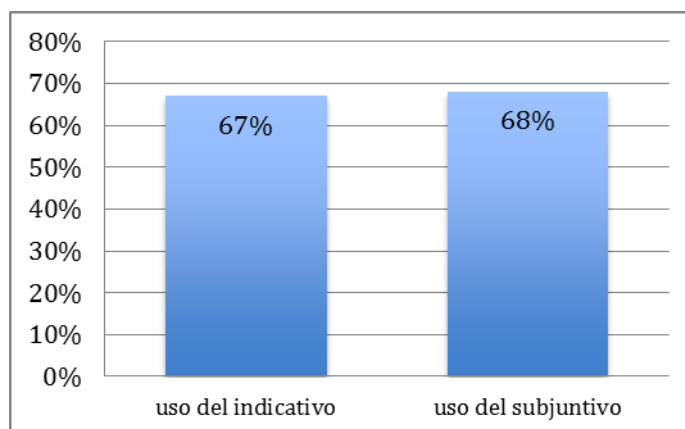


Gráfico 0.3: Índice de dominio de uso del indicativo y subjuntivo a nivel general

Según este, se muestra que el conocimiento de los estudiantes acerca de los modos específicos es bastante equilibrado, y que, por lo menos, un tercio de los alumnos tienen problemas con los usos modales.

En cuanto a los distintos grupos de estudiantes, no muestran mucha diferencia como en los casos anteriores:

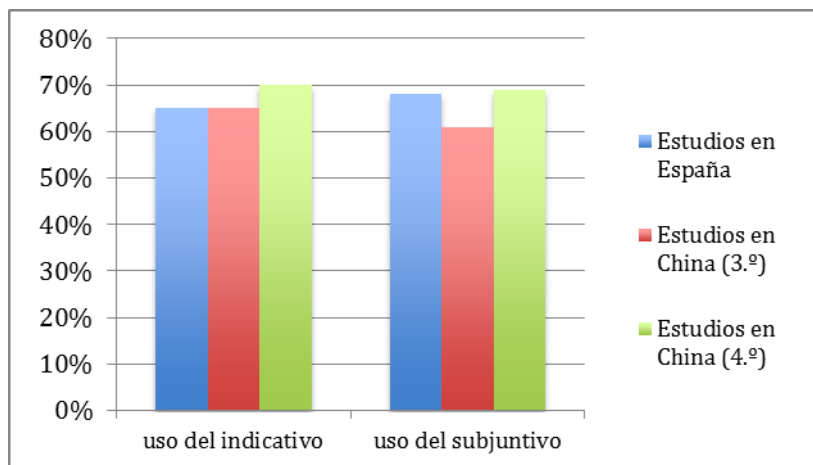


Gráfico 0.4: Índice de dominio de uso del indicativo y subjuntivo según estudios

Tras el análisis de los resultados, ya tenemos unas ideas más o menos precisas de las preguntas que planteamos al inicio del trabajo, a las que contestamos a continuación:

- 1) En términos generales, los estudiantes chinos tienen mayores problemas con el empleo del indicativo en las oraciones subordinadas de los predicados de ‘percepción’ y ‘comunicación’ que van negados, como en la construcción de «*no creer que*», con un índice de aciertos de solo el 23%. No contestan bien tampoco en las oraciones condicionales de *si*, con un índice de aciertos de 33%; en las oraciones independientes de ‘posibilidad’, como las inducidas por *quizá*, donde se registra una tasa de errores de 61%. Los verbos como *jurar*, que, a pesar de expresar ‘comunicación’, implica una actitud subjetiva del hablante, también les parecen problemáticos, pues cuenta solo con un índice de aciertos de 34%.

En cuanto al caso del subjuntivo, las oraciones causales inducidas por la negación u operados modales como *quizá* registran mayor tasa de errores: 71%, seguidas por las oraciones subordinadas de los predicados que expresan ‘efecto’, como *causar*: 67%, lo que significa que los estudiantes no manejan bien el uso del subjuntivo en tales contextos.

- 2) El prototipo de errores que cometen los participantes en las producciones es la sustitución del modo exigido por el otro, es decir, donde se pide el presente del indicativo, se ve el empleo del presente del subjuntivo, y viceversa.

Tales errores se producen porque, a nuestro entender, los estudiantes chinos no tienen una idea precisa sobre el valor básico que representan y oponen los modos, y relacionan el indicativo simplemente con la propiedad de ‘realidad’ o de ‘objetividad’, y el subjuntivo con ‘irrealidad’ o ‘subjetividad’. Esto tiene que ver, sin duda alguna, con las insuficiencias de los manuales chinos de gramática española, como, por ejemplo, el libro de texto oficial de la carrera de español en la China continental: *Español moderno*.

- 3) Los contextos donde el empleo de un modo o el otro es obligatorio son mucho menos problemáticos para los estudiantes chinos que aquellos en que se permite la alternancia modal, con un índice de aciertos respectivamente del 75% y 56%. Esto, que se debe probablemente a la complejidad de los contextos de alternancia porque contienen más factores que influyen en la selección de un modo u otro y exigen por eso mayor capacidad de los estudiantes, y nos pide que se les preste una mayor atención en la enseñanza.
- 4) Según el *Gráfico 4.3*, se observa claramente que el modo indicativo no supone menos dificultad que el subjuntivo como se espera en los manuales chinos. E incluso en los contextos de uso obligado, el indicativo causa más problemas con una tasa de errores del 34%, frente al subjuntivo, que registra solo un 19%. Ello requiere, tal vez, una modificación de valoración del indicativo y de enfoque en la enseñanza.
- 5) Los estudiantes del tercer año no muestran una diferencia evidente con los del cuarto en la mayoría de las preguntas del cuestionario, lo que significa que al recibir los contenidos básicos e avanzados del modo verbal, el mayor conocimiento de la lengua española no les ayuda al avance en la comprensión y el dominio de este. Parece que tienen formado un sistema cerrado construido por las reglas aprendidas que les orientan cómo se usan los modos, en especial, el modo subjuntivo. Y la inmersión en una comunidad española tampoco muestra una función considerable en nuestro experimento en términos generales, si bien somos conscientes de que puede que no tengamos suficientes muestras para este grupo, y los estudiantes que seleccionamos como participantes no cuentan con un plazo suficientemente largo de formación en España en el momento en el que realizamos el experimento.

Por último, en comparación con las observaciones que tenemos en los estudios de otros investigadores, como de Chen (2004), de Zhu (2014), de Priego-Casanova (2018), de Srivoranart (2005), podemos concluir que coincide el resultado de nuestro experimento con ellos, en la gran dificultad que suponen los operadores modales, como la negación, que se manifiesta no solo en las oraciones sustantivas de tipo *no creer que*, sino también en las causales y consecutivas. Además, la posición de los adverbios de ‘posibilidad’ preverbales o posverbales constituye quizá un problema universal porque no solo se refleja en los estudiantes de habla china sino también en los de tailandés. Considerada la frecuencia de dichos errores, sugerimos que se les preste más atención, aparte de los problemas que hemos extraído a lo largo del análisis en el uso del indicativo / subjuntivo. Aunque el aspecto 5) de las conclusiones parece que coincidir con la observación de Zhu (2014) sobre el comportamiento igualado de los estudiantes de inmersión lingüística y los de sin inmersión en cuanto a la adquisición de la selección modal, estamos convencidos de que para confirmarlo, hay que realizar más pruebas con participantes más específicos y preguntas más adecuadas.

## Bibliografía

- Aletá Alcubierre, E. (2003): “La oposición modal indicativo/subjuntivo en la gramática de español como lengua extranjera”, *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 2: 103–112.
- Björklund, M., 2012: “El uso del subjuntivo por los estudiantes de tres universidades suecas. Factores que influyen en el uso correcto/incorrecto del subjuntivo y los tipos de oraciones del subjuntivo más difíciles” [en línea]. [Consulta: 3 de agosto 2018]. Disponible en la web:  
<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:599773/FULLTEXT01.pdf>
- Borrego, J., Asesino, J. G., Prieto, E. (1985): *El subjuntivo. Valores y usos*, Madrid: Sociedad General Española de Librería, S. A.
- Bosque, I. (1990): *Indicativo y subjuntivo*, Madrid: Taurus.
- Chen, J. W. (2004): *Análisis de errores cometidos por los estudiantes taiwaneses en el uso del subjuntivo*, memoria de Máster inédita. Taipéi: Universidad Fu Ren.
- Demonte Barreto, V., Bosque Muñoz, J. I., et al. (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe, S. A.
- Di Franco, C. (2007): “Adquisición de la selección modal indicativo/subjuntivo por estudiantes italianófonos de español: análisis de los errores más habituales”, en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* [en línea] 1 (1): 127-135. [Consulta: 3 de agosto 2018]. Disponible en:  
[http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_531f0156e4305.pdf](http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_531f0156e4305.pdf)
- Dong, Y. S., Liu, J. (1999-2007): *现代西班牙语 (Español Moderno)*, Vol. 1-6. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Dong, Y. S., Liu, J. (2014-): *现代西班牙语 (Español Moderno)*, Vol. 1-4. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- He, S. F. (2006): *西班牙语虚拟式 (El subjuntivo en español)*, Guangzhou: World Book Inc.
- Priego-Casanova, L. (2018): “Subjuntivo y referencia: Un modelo explicativo y pedagógico para la enseñanza del español como lengua extranjera”, *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 26. [Consulta: 3 de agosto de 2018]. Disponible en:  
<https://marcoele.com/descargas/26/priego-subjuntivo-referencia.pdf>
- Real Academia Española, (2009): *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe, S. A.
- Srivoranart, P. (2005): *La enseñanza del subjuntivo a los alumnos tailandeses a través de textos escritos*, memoria de Máster inédita. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Sun, Y. Z. (2010): *西班牙语实用语法新编 (Gramática de uso práctico del español)*, Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2012.

Zhu, J. T. (2014): “No se puede colocar como tú quieras. La percepción de la alternancia indicativo/subjuntivo en el ELE de hablantes sinófonos”, *Suplemento SinoELE*, 11 [Consulta: 3 de agosto de 2018]. Disponible en línea:  
<http://www.sinoele.org/index.php/55-news/228-errores-de-percepcion-fonetica-en-estudiantes-taiwaneses-de-espanol-como-lengua-extranjera>



## Anexo

I. Decide cuál es el modo más adecuado en las siguientes situaciones. En caso de que no estés seguro de la respuesta, déjala sin contestar.

1. El final llega sin que uno lo \_\_\_\_\_ , ¿no te parece?  
A. convocar  
B. convoca  
C. convoque  
D. convocaría
2. Dudo que \_\_\_\_\_ .  
A. venir  
B. viene  
C. venga  
D. vendría
3. El terror se originó en que \_\_\_\_\_ un escape de gas.  
A. haber  
B. hubo  
C. hubiera  
D. habían
4. He descubierto que mi padre \_\_\_\_\_ una doble vida.  
A. llevar  
B. lleva  
C. lleve  
D. llevado
5. Tiene el propósito de que \_\_\_\_\_ el reglamento.  
A. cumplirse  
B. se cumple  
C. se cumpla  
D. se cumpliría
6. Es importante que \_\_\_\_\_ tus opiniones.  
A. revisar  
B. revisas  
C. revises  
D. revisaría

7. Llegó antes de que le \_\_\_\_\_ .  
A. avisar  
B. avisaron  
C. avisaran  
D. avisarían
8. Reconozco que \_\_\_\_\_ enamorada como una tonta.  
A. estar  
B. estoy  
C. esté  
D. estaría
9. Les dolió que no los \_\_\_\_\_ a la fiesta.  
A. invitar  
B. invitaban  
C. invitaran  
D. habían invitado
10. No hay quien \_\_\_\_\_ con la gente marinera.  
A. poder  
B. puede  
C. pueda  
D. podría
11. Es evidente que \_\_\_\_\_ muchos hijos.  
A. tener  
B. tienes  
C. tengas  
D. ten
12. Ojalá \_\_\_\_\_ dispuestos a escuchar y a buscar coincidencias, no tan sólo a reiterar sus posturas archiconocidas.  
A. acudir  
B. acuden  
C. acudan  
D. acudirían
13. Tuvo que sobreponerse para que ellos no \_\_\_\_\_ su turbación.  
A. advertir  
B. advirtieron  
C. advirtieran  
D. advertirían

14. Purita me ha jurado que en adelante jamás \_\_\_\_\_ a una discoteca.  
A. ir  
B. irá  
C. vaya  
D. ve
15. Quiero que \_\_\_\_\_ a la farmacia, pero sé que no lo harás.  
A. acercarte  
B. te acercas  
C. te acerques  
D. se acerque
16. Cuando \_\_\_\_\_ a Madrid, llámame.  
A. llegar  
B. llegas  
C. llegues  
D. llegarás
17. La verdad es que no le \_\_\_\_\_ caso.  
A. hacer  
B. hacen  
C. hagan  
D. hagas
18. Sucede que \_\_\_\_\_ un partido nacionalista.  
A. gobernar  
B. gobierna  
C. gobierne  
D. gobernaría
19. Eso fue la causa de que no me \_\_\_\_\_ caso.  
A. hacer  
B. hizo  
C. hiciera  
D. haría
20. Resultó que los miembros de la tripulación no \_\_\_\_\_ la lengua de los otros y por lo tanto no podían comunicarse.  
A. entender  
B. entendían  
C. entendieran  
D. entendió

21. –¿Sabes dónde está Juan?  
– \_\_\_\_\_ quizá en la biblioteca estudiando. Es que tiene un examen mañana.  
A. Estar  
B. Estará  
C. Esté  
D. Estaría
22. No quiero salir. No me parece que \_\_\_\_\_ a hacer buen tiempo. Veo el pronóstico esta mañana y dice que \_\_\_\_\_ .  
A. va, lloverá  
B. irá, llueve  
C. vaya, lloverá  
D. vaya, llovería
23. –¿Volverás a tu país el año que viene?  
–Eso depende de si \_\_\_\_\_ la tesis o no.  
A. acabar  
B. acabo  
C. acabe  
D. acabaría
24. –Buenos días señores. ¿En qué puedo servirles?  
–Buscamos un hombre que \_\_\_\_\_ Ricardo González. Dicen que está alojado aquí.  
A. se llama  
B. se llame  
C. se llamaba  
D. se llamara
25. –Te falta mucho para acabar?  
–No mucho. Si lo \_\_\_\_\_ a las cinco, a lo mejor \_\_\_\_\_ ir al restaurante esta noche.  
A. acabo, podemos  
B. acabo, podamos  
C. acabe, podemos  
D. acabara, podamos
26. Le dije muchas veces que no \_\_\_\_\_ en la fiesta. ¿Pero por qué no me hizo caso? Ya ves, ahora todo el mundo está riéndose de él.  
A. cantar  
B. cantaba  
C. cantara

D. cantar<sup>ía</sup>

27. –Perdón. Pero no podéis entrar. Ya empieza la actuación.

–Ay, ¡qué pena! Si \_\_\_\_\_ antes, \_\_\_\_\_ a tiempo.

A. habíamos salido, llegamos

B. salimos, habíamos llegado

C. hubiéramos salido, habríamos llegado

D. hubiéramos salido, llegaríamos

28. –Sabía que podías aprobar el examen. Ya te lo había dicho.

–Pero no \_\_\_\_\_ el examen porque me lo \_\_\_\_\_, sino porque \_\_\_\_\_ mucho.

A. aprobé, dijiste, estudié

B. aprobé, dijeras, estudié

C. aprobara, dijeras, estudié

D. aprobara, dijiste, estudiara

29. –¿Quién es ese chico? Parece nuevo.

–Es Javier. El que te \_\_\_\_\_ ayer cuando \_\_\_\_\_ donde desayunamos siempre.

A. mencioné, estábamos

B. mencionara, estuviéramos

C. mencioné, estuviéramos

D. mencionara, estábamos

30. Mi mujer no cree ahora que \_\_\_\_\_ en la ruina. Pero esa es la verdad.

A. estar

B. estamos

C. estemos

D. estaríamos

31. Ahora siento que \_\_\_\_\_ confianza en mí misma y mis perspectivas se han mejorado.

A. tener

B. tengo

C. tenga

D. tendría

32. –A: Bienvenida a Casa del Libro. Dime qué quieres, hija.

–B: Buenos días, señor. No tengo ninguna preferencia. Simplemente busco un libro en el que se \_\_\_\_\_ el modo verbal.

A. analiza

B. analice

C. analizan

- D. analizará
33. –¿Qué tal la película?  
–Yo al final no pude ir, así que no sé. Pero mi mujer no cree que \_\_\_\_\_ buena.  
A. ser  
B. era  
C. fuera  
D. sería
34. ¡Qué sol hace! Parece que \_\_\_\_\_ a tener un buen día hoy. ¡Venga! No te quedes en casa. Salgamos a dar un paseo.  
A. va  
B. vamos  
C. vaya  
D. vayamos
35. Pareces cansado. Comprendo que \_\_\_\_\_ trabajando mucho.  
A. estar  
B. estás  
C. estés  
D. estuvieras
36. A los niños les preocupa mucho el hecho de que te \_\_\_\_\_ mañana.  
A. ir  
B. vas  
C. vayas  
D. irás
37. La situación de este país depende de quién \_\_\_\_\_ en la votación siguiente.  
A. ganar  
B. gana  
C. gane  
D. ganará
38. ¿Qué es esto escrito en la pizarra? No sé si lo hizo alguien de vosotros, pero el que lo \_\_\_\_\_ escrito, que venga a mi despacho después de la clase.  
A. haber  
B. ha  
C. haya  
D. había

39. Sabemos que en la época de la economía dirigida, \_\_\_\_\_ comprar comida si \_\_\_\_\_ cupones de alimentación.
- A. podían, tenían  
B. podrían, tuvieran  
C. podían, tuvieran  
D. podrían, hubieran tenido
40. –A: Te prometo no dejarte sola aunque mis padres me lo \_\_\_\_\_ .  
–B: ¿Pero tus padres te prohibirán que \_\_\_\_\_ juntos?  
–A: Es que no lo sé...
- A. piden, estamos  
B. pidan, estemos  
C. piden, estemos  
D. pidan, estamos
41. No me encuentro bien. Por eso no \_\_\_\_\_ a clase hoy.
- A. ir  
B. voy  
C. vaya  
D. iría
42. –¿Qué tal la película?  
–Puf, pues no creo que \_\_\_\_\_ buena. Dormimos hasta que se acabó.
- A. ser  
B. era  
C. fuera  
D. sería
43. –Me acaban de decir que mañana no \_\_\_\_\_ a trabajar. ¡Pero quiero saber por qué!  
–Comprendemos que \_\_\_\_\_ usted enfadado y sentimos que lo \_\_\_\_\_. Pero fue la decisión del jefe y no podemos hacer nada.
- A. vengo, está, despidan  
B. venga, está, despiden  
C. venga, esté, despidan  
D. vengo, esté, despiden
44. –¿Dónde están los niños?  
–Se fueron. Aunque les aseguramos que aquí \_\_\_\_\_ a salvo, insistieron en marcharse a buscar a sus padres.
- A. estar  
B. estaban

- C. estuvieran  
D. estén
45. El hecho de que el país \_\_\_\_\_ en el proceso de desarrollo demuestra que el éxito depende de que \_\_\_\_\_ basado en sostenibilidad económica, social y medioambiental.  
A. sigue, esté  
B. sigue, está  
C. siga, esté  
D. siga, está
46. ¡Cómprate una casa que \_\_\_\_\_ mucha luz! No entiendo por qué sigues viviendo en este piso que siempre \_\_\_\_\_ oscuro y húmedo, ya que heredaste las propiedades de tu tía.  
A. tiene, está  
B. tenga, está  
C. tenga, esté  
D. tendrá, estará
47. –Oye, ya llevas cuatro meses estudiando el español, y ¿qué tal?  
–Bien, bien. Me gusta bastante, aunque \_\_\_\_\_ difícil.  
A. es  
B. sea  
C. será  
D. fue
48. –Voy a ver esa película mañana.  
–¿Esa? No creas que \_\_\_\_\_ a ser buena. Fuimos mi mujer y yo el sábado pasado y no nos gustó nada.  
A. ser  
B. va  
C. vaya  
D. iba
49. ¡Cuántas veces te he dicho que tienes que valerte de ti mismo! ¡Ahora qué?  
¿Encuentras alguien que te \_\_\_\_\_ ?  
A. ayuda  
B. ayude  
C. ayudará  
D. ayudara



50. ¡Cállate! Por mucho que \_\_\_\_\_ no conseguirás el puesto.  
A. dirás  
B. dices  
C. digas  
D. dijeras
51. Hazlo de forma que nadie se \_\_\_\_\_ .  
A. entera  
B. enterará  
C. entere  
D. enterara
52. Ojalá te hayan contratado no porque \_\_\_\_\_ el hijo del jefe, sino porque \_\_\_\_\_ una buena entrevista.  
A. eres, has hecho  
B. seas, has hecho  
C. eres, hayas hecho  
D. seas, hayas hecho
53. Si compras un animal, infórmate de los cuidados y la alimentación que requiere, si \_\_\_\_\_ convivir o no con otros animales que ya tengas en casa, y asegúrate de que alguien \_\_\_\_\_ ocuparse de él cuando \_\_\_\_\_ fuera.  
A. puede, puede, estés  
B. puede, pueda, estás  
C. pueda, puede, estés  
D. puede, pueda, estés
54. –¿Seguro? ¿No quieres más? ¿No dijiste que tenías mucha hambre?  
–Pero no tenía tanta que \_\_\_\_\_ comer todo.  
A. podía  
B. podría  
C. pueda  
D. pudiera
55. Quien mal \_\_\_\_\_ , mal acaba.  
A, andar  
B. anda  
C. ande  
D. andaba

II. Lee las siguientes oraciones y decide si es correcto el modo utilizado. En caso contrario, indícalo y corrígelo, por favor.

- ( √ ) 1. Quizá te esperaron aquí, y luego se marcharon.
- ( √ ) 2. No me encuentro bien. Parece que haya comido una tonelada de piedras.
- ( √ ) 3. Espero que vendrá mi hermana más tarde, ya que quedamos en ello ayer.
- ( √ ) 4. Imagina que estés en la playa tú solo y que aparezca Penélope Cruz, ¿qué harías?
- ( √ ) 5. Me quejo de que no me hacen caso.
- ( √ ) 6. –Papá, pero...  
–Cállate. Aunque seas mi hijo, no tienes derecho a despedirlos. Es mi empresa y soy yo el que manda.
- ( √ ) 7. Solo conozco a cuatro alumnos que sepan hablar español.
- ( √ ) 8. – No compres tantas sardinas por ser baratas. De todas maneras, nos van a pagar.  
–No voy a negar que la sardina sea un pescado barato, pero me gusta.
- ( √ ) 9. Supongamos que estamos ahora en la Luna.
- ( √ ) 10. Como no nos ayudes, no te enviamos un regalo.
- ( √ ) 11. Lo que me preocupa es que no vendrá nadie.
- ( √ ) 12. Voy a ver la película que estén poniendo ahora.
- ( √ ) 13. Es el libro más interesante que haya leído en mi vida.
- ( √ ) 14. –¿Por qué dices que mi libro es muy malo?  
–Yo no digo que es malo, sino que es aburrido.
- ( √ ) 15. –Me han dicho que el dinero lo cogiste tú.  
–Pues el que te haya dicho eso es un mentiroso.



## **Aplicaciones móviles como herramientas para aprender vocabulario: análisis de las *apps* más utilizadas.**

**Elena Prieto Gómez**  
**Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)**

*Graduada en Estudios Hispánicos por la Universidad de Alcalá, Máster en Formación de Profesores de Español como Segunda Lengua por la Universidad Nacional de Educación a Distancia y Formación inicial para profesores de ELE por el Instituto Cervantes. Ha sido becada como Auxiliar de Conversación en Alemania y actualmente es profesora de español en la Universidad Popular de Dresde (Alemania). Sus intereses de investigación se centran, entre otras cosas, en el uso de las nuevas tecnologías, la adquisición del léxico y el componente afectivo en el aula de ELE.*

### **Resumen (español)**

Las aplicaciones móviles para aprender idiomas proliferan e invaden los teléfonos inteligentes de nuestros alumnos. Estas herramientas despiertan el interés de muchos y el escepticismo de otros, pero ¿podemos considerar estas *apps* beneficiosas desde el punto de vista pedagógico para desarrollar la competencia léxica de los aprendientes de español como lengua extranjera? El objetivo del trabajo es, por un lado, ofrecer una orientación a los docentes sobre los componentes de estas aplicaciones y, por otro lado, realizar propuestas para mejorarlas. Basándonos en principios metodológicos de aprendizaje del léxico, se realiza un análisis de las cinco aplicaciones más presentes en el mercado actual: Duolingo, Babbel, Memrise, Busuu y HelloTalk.

### **Abstract (English)**

Mobile language learning applications proliferate and take over our students' smartphones. These tools generate interest and scepticism but, can we consider such apps as an useful resource from a pedagogical point view in order to develop the lexical competence of learners of Spanish as a foreign language? The aim of this paper is on one hand to provide teachers with guidance on the components of such applications and on the other hand to make proposals to improve them. On the basis of the methodological principles of lexical learning, the five most popular applications currently on market are analysed: Duolingo, Babbel, Memrise, Busuu and HelloTalk.

### **Palabras clave**

TIC, enfoque comunicativo, competencia comunicativa, competencia léxica, léxico.

## Keywords

ICT, communicative approach, communicative competence, lexical competence, vocabulary.

## Introducción

El auge de las nuevas tecnologías está modificando nuestro estilo de vida y nuestra forma de aprender. Por consiguiente, en el ámbito del aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE), estos recursos adquieren progresivamente un papel más relevante en las aulas y fuera de ellas. Las aplicaciones móviles como Duolingo, Babel, Memrise, Busuu y HelloTalk, entre otras muchas, creadas con el objetivo de aprender una lengua extranjera a través del móvil, tienen cada vez mayor repercusión.

Sin embargo, resulta preocupante la falta de estudios sobre el tema. La mayoría de las investigaciones que se han realizado hasta ahora pertenecen al ámbito del inglés como lengua extranjera. La gran parte de los estudios existentes analizan exclusivamente la utilización del móvil como dispositivo, pero son pocos los que tratan concretamente el uso de dichas aplicaciones para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Cabe destacar los estudios de Krashen (2014) y Munday (2016) que han tratado la utilización de la aplicación Duolingo, creada para aprender idiomas, en la enseñanza del español como lengua extranjera. Algunos autores ya nombran las ventajas de las aplicaciones móviles para aprender idiomas. Por un lado, Echeverría (1994: 26-28) destaca que el estudiante aprende a su propio ritmo y de acuerdo a su estilo, aprende de sus errores, aprende investigando, resolviendo problemas, motivado por el medio, incluso interactuando con otros alumnos. Por otro lado, García-Aretio (2016: 18) recalca la importancia del juego no solo en los niños, sino «también [en] los adultos [que] completan sus vertientes de seres pensantes y productores con la de seres que juegan y se entretienen». Debemos entonces aprovechar las posibilidades lúdicas que nos ofrecen las nuevas tecnologías. Además, la creatividad, entendida como una estrategia más para resolver problemas, tiene cabida dentro de la enseñanza de idiomas. Finalmente Lu (2008) demuestra en su estudio que el trabajo de vocabulario con el teléfono móvil es más motivador que en el clásico papel. Por consiguiente, parece que las aplicaciones móviles ofrecen un mar de ventajas en el aula de español, pero ¿realmente podemos contar con ellas como herramientas para aprender vocabulario?

La mayoría de los estudios se muestran optimistas ante la introducción de las nuevas tecnologías en la enseñanza de idiomas, aunque la realidad en las aulas es muy distinta. Ya sea por la política de los centros, la disponibilidad de recursos o la actitud de los docentes, las TIC se encuentran en pleno proceso de implantación real en las aulas. Teniendo en cuenta que el uso de las aplicaciones móviles proviene más comúnmente de los alumnos que de los profesores, es primordial que tanto docentes como especialistas en lenguas dispongan de los criterios de selección necesarios para poder decidir qué papel van a jugar estos recursos en su aula o cómo pueden orientar a los alumnos para que los utilicen fuera de ella. Como bien expresa Godwin-Jones (2011: 8): «Given how competitive and profitable that market has become, the pace of innovation is likely to be rapid. [...] This is not a trend language educators can ignore».

El presente trabajo posee un doble objetivo. En primer lugar, pretende ser una herramienta de consulta para profesores que quieran conocer las características de las cinco aplicaciones más utilizadas en el mercado para aprender español, con base en criterios de aprendizaje y enseñanza de vocabulario. En segundo lugar, está dirigido a especialistas lingüísticos e ingenieros que desarrollan este tipo de aplicaciones para que

puedan crear un producto eficiente desde el punto de vista pedagógico. A consecuencia de esto, las preguntas de investigación que queremos responder en este trabajo son:

- 1) ¿Poseen una base pedagógica las aplicaciones móviles diseñadas para aprender idiomas? ¿O son metodologías superadas “disfrazadas” de dispositivos modernos?
- 2) ¿Se puede crear una aplicación móvil eficaz para desarrollar la competencia léxica con principios pedagógicos sólidos?

## Método

Debido a la excesiva cantidad de aplicaciones móviles para el aprendizaje de idiomas en general y español en concreto, en el presente trabajo se analizan únicamente cinco de ellas. El criterio de selección de dichas aplicaciones reside en el número de descargas que, según Google Play, presenta cada una: Duolingo (50 millones), Babbel (10 millones), Memrise (10 millones), Busuu (10 millones) y HelloTalk (1 millón).

El análisis se basa en el estudio cualitativo de las aplicaciones tanto en sus características generales como en los aspectos pedagógicos. Concretamente nos centramos en la concepción del vocabulario y las actividades, puesto que queremos averiguar si estas aplicaciones se pueden considerar como herramientas válidas para la adquisición de la competencia léxica. Esta valoración se basa en los principios pedagógicos recogidos en el *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris, 2008), el *Plan Curricular* (Instituto Cervantes, 2006) y el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)* (Consejo de Europa, Instituto Cervantes, 2002), además de las obras de Ainciburu (2008) y Alonso (2012).

Los aspectos a analizar en relación al vocabulario son: los criterios de selección y el número de unidades léxicas trabajadas al día; las variedades lingüísticas tratadas; los tipos de significados; la sinonimia, la antonimia, la polisemia; la dimensión de las palabras; y las características combinatorias. En relación a la concepción de las actividades atenderemos a: la contextualización de las unidades; el favorecimiento del aprendizaje cognitivo y los diferentes estilos de aprendizaje; el enfoque comunicativo; la presencia de estrategias comunicativas y del aprendizaje; el papel que juega la lengua materna y su traducción; el foco en la forma o el significado; el trabajo inductivo o deductivo; la práctica de las destrezas; los elementos lúdicos; y la retroalimentación (*feedback*)<sup>1</sup>.

La finalidad de este análisis no es ni elaborar un catálogo de aplicaciones ni comparar las distintas aplicaciones móviles y elegir la más adecuada, sino ahondar en cuáles son sus puntos fuertes y débiles para, en primer lugar, aceptar o rechazar su uso como herramienta dependiendo del contexto educativo, y, en segundo lugar, reflexionar y elaborar una propuesta de mejora desde el punto de vista didáctico.

---

<sup>1</sup> Para facilitar la comprensión del análisis al lector, los aspectos analizados se formulan a modo de pregunta (p.ej.: ¿es adecuado el número de unidades trabajadas?) y respuesta (sí/ parcialmente/ no). Así aparece en cada uno de los análisis de las aplicaciones bajo el apartado siguiente (Resultados).

## Resultados

### Duolingo

Duolingo experimentó su lanzamiento en 2011 y se ha convertido en la aplicación líder del aprendizaje de idiomas. A continuación presentaremos los resultados a modo de respuestas a las preguntas inicialmente planteadas, y cuya sugerencia de mejora valoraremos más adelante en la discusión de los resultados.

1. **¿Es una aplicación gratuita? Sí.**

Se trata de un recurso completamente gratuito con publicidad.

2. **¿Permite trabajar sin conexión a Internet? Parcialmente.**

Algunas funciones como la práctica de lecciones sigue activa sin conexión, aunque otras como la actualización de los puntos dependen del acceso a la red. Duolingo *Plus* permite descargar las lecciones para ser utilizadas sin estar en línea y sin anuncios, pagando una cuota mensual.

3. **¿Sus niveles de aprendizaje se basan en el MCER? No.**

Inicialmente el usuario puede elegir si empezar como principiante o realizar un test de nivel. En el menú principal se ofrece una clasificación ordenada por dificultad, pero que no siguen los Niveles de Referencia recomendados en el *MCER*, sino simplemente insta al usuario a completarlos de manera progresiva.

4. **¿Es adecuado el número de unidades trabajadas? Sí.**

Cada tema contiene varias lecciones, conformadas por entre 8 y 10 palabras. Se recomienda el trabajo de una lección diaria, pero la aplicación permite seguir realizando ejercicios sin límite. Si detecta que se están realizando demasiados, recuerda al usuario que debe repasar las palabras aprendidas.

5. **¿Se atiende a los diferentes tipos de significado? Parcialmente.**

Se ofrecen sinónimos ya en niveles iniciales. Por ejemplo, se ofrece tanto la palabra *beber* como *tomar*, aunque no explica que en algunas variedades americanas y la ecuatoguineana hace referencia al consumo de bebidas alcohólicas.

6. **¿Se atiende a las características combinatorias? Parcialmente.**

Se trabajan unidades fraseológicas. Sin embargo, en otros ejercicios se simplifican las unidades ofreciendo información errónea al usuario. Por ejemplo, la unidad presentada inicialmente (*lo siento*) como expresión de disculpa, se reduce a *siento* en otro ejercicio posterior y manteniendo el mismo significado semántico, lo cual es incorrecto. En niveles más avanzados se trabaja con unidades fraseológicas

mayores como las expresiones idiomáticas, pero no se explica su significado connotativo (por ejemplo, *¿sabes leer entre líneas?*).

7. **¿Se trabajan las variedades diatópicas?** Parcialmente.

En cuanto a las diferencias dialectales, se mezclan las variedades. De forma indistinta y en una misma lección se ofrecen *vosotros* y *ustedes*, presentando la misma traducción en la lengua materna, aunque en esta misma haya diferencias.

8. **¿Se trabajan las variedades diafásicas?** Parcialmente.

Por ejemplo, se incluye tanto el tratamiento de *tú* como el de *usted*, pero la descontextualización y la falta de ejemplos impiden un tratamiento mayor.

9. **¿Las palabras aparecen contextualizadas?** Parcialmente.

En las actividades el vocabulario aparece descontextualizado generalmente. En los ejercicios de vocabulario donde las palabras aparecen aisladas se combinan diferentes formatos de actividad: asociación de una palabra y una imagen, traducción de palabras mediante la elección de unidades en la lengua materna y relación de pares de palabras. En los ejercicios de vocabulario contextualizado se requiere traducir oraciones completas o rellenar el elemento faltó en una frase.

10. **¿Se plantea un aprendizaje deductivo?** Sí.

El trabajo con las unidades léxicas es casi siempre deductivo. La primera vez que aparece una palabra nueva, esta se señala en color naranja. Al usuario siempre se le permite pulsar sobre ella para desplegar una serie de propuestas de traducción.

11. **¿Se plantea un aprendizaje inductivo?** Parcialmente.

El usuario puede deducir a veces el significado a través del contexto. Esta opción es poco habitual y entraña cierta dificultad, puesto que el contexto que se ofrece es normalmente una simple oración, en lugar de un texto.

12. **¿Se presta atención al significado de las unidades?** Sí.

El foco del tratamiento léxico está orientado al significado y a la traducción.

13. **¿Se presta atención a la forma de las unidades?** Sí.

Duolingo señala automáticamente cuando el usuario comete un error en la forma.

14. **¿Se ofrecen actividades que no estén basadas exclusivamente en la traducción?**

No. El propio nombre de la aplicación Duolingo ('dos lenguas') pone de manifiesto la importancia que va a poseer la lengua materna y es que todos los ejercicios están pensados desde la traducción tanto directa como inversa.



**15. ¿Se favorecen los distintos estilos de aprendizaje?** Parcialmente.

Se proponen actividades de escritura, imágenes, reproducciones de audio y grabaciones que deben realizar los propios usuarios. Se debe destacar el uso de varias imágenes para una misma palabra, lo que previene posibles confusiones entre referente y unidad léxica. No obstante, se desaprovecha el vídeo.

**16. ¿Las actividades están enfocadas a la comunicación?** No.

«Las tareas no están enfocadas a la competencia comunicativa», como ya adelantaba Munday (2016). Si bien propone espacios como el foro para resolver dudas, no plantea tareas de comunicación con hablantes nativos u otros estudiantes.

**17. ¿Se practican las destrezas lingüísticas?** Parcialmente.

Aunque se practica la escritura, pronunciación, comprensión auditiva y comprensión lectora, es tal el peso de la traducción de expresiones entre lengua materna y lengua meta, que resulta difícil hablar de destrezas comunicativas.

**18. ¿Se favorece el aprendizaje colaborativo?** Parcialmente.

Si bien la aplicación no permite que el usuario pueda consultar una palabra, sí que se habilitan foros en cada ejercicio para exponer sus dudas, lo que favorece el aprendizaje colaborativo con otros estudiantes.

**19. ¿Existe el componente lúdico?** Sí.

El aprendizaje está basado en la acumulación de puntos, recompensas y premios. Se suman puntos por cada lección y tema completados, por realizar lecciones sin errores, por realizar el doble de lecciones diariamente o en menor tiempo, etc. También se muestra la puntuación total de cada miembro del grupo (club), elaborando listas de mayor a menor puntuación de los usuarios, cuyos resultados se pueden compartir a través de las redes sociales, lo que promueve la competitividad.

**20. ¿Se facilitan estrategias de aprendizaje?** No.

No hay actividades de reflexión sobre el propio aprendizaje. Exclusivamente emerge un mensaje si el usuario está realizando demasiadas actividades, recordándole que debe repasar las palabras ya aprendidas.

**21. ¿Se facilitan estrategias comunicativas?** No.

También hay ausencia de aclaraciones en relación a la comunicación.

**22. ¿La evaluación es una retroalimentación significativa?** No.

La aplicación señala tras cada pregunta si la respuesta es correcta o incorrecta. En el último caso, la aplicación describe dónde reside el error y ofrece la solución, sin evaluar el progreso del alumno.

## Babbel

Babbel fue creado en 2008 por Markus Witte y Thomas Holl. El nombre de la aplicación deja entrever la visión del aprendizaje de lenguas en la actualidad como una competencia plurilingüe, si lo asociamos con la ciudad bíblica Babel (Babilonia), aunque puede proceder también del verbo alemán *babbeln* que significa ‘decir’, ‘parlotear’ o ‘balbucear’.

1. **¿Es una aplicación gratuita?** No.

Requiere una suscripción mensual y se ofrece libre de publicidad. Inicialmente se puede optar por una lección gratuita de prueba.

2. **¿Permite trabajar sin conexión a Internet?** Sí.

La suscripción permite descargar las lecciones, lo que posibilita la ejecución de los ejercicios sin necesidad de estar conectado a la red.

3. **¿Sus niveles de aprendizaje se basan en el MCER?** Parcialmente.

Aunque en su página web advierten que la aplicación está basada en los criterios fijados por el MCER, no se mencionan los niveles de referencia y el usuario puede acceder al curso que él estime adecuado sin la necesidad de resolver los anteriores.

4. **¿Es adecuado el número de unidades trabajadas?** Sí.

En cada lección se trabaja una media de 8 palabras nuevas.

5. **¿Se atiende a los diferentes tipos de significado?** Sí.

Por ejemplo, si se solicita la inserción de *encantado/a* en la función de presentarse, nos sugerirá *mucho gusto* como sinónimo en un mensaje emergente.

6. **¿Se atiende a las características combinatorias?** Sí.

Por ejemplo, en el tema de “Informática” se ofrece la unidad *entrar en contacto*<sup>2</sup> como un conjunto y no de manera aislada.

7. **¿Se trabajan las variedades diatópicas?** Parcialmente.

Se ofrece ya en las primeras lecciones gran variedad de voces nativas, como por ejemplo los usos del *tú* y *usted* en España y Latinoamérica. No obstante, se debe mejorar la diferenciación entre variedades, puesto que a veces se da como solución incorrecta algo que sí es correcto en otra variedad: en España se acepta el tuteo con profesores de escuela, algo impropio en Latinoamérica, por ejemplo.

8. **¿Se trabajan las variedades diafásicas?** Sí.

<sup>2</sup> Combinación recogida también en REDES (2004) bajo la entrada de *contacto*.

Entre los cursos disponibles, hay uno llamado “Español coloquial”. Por ejemplo, en la lección “Partes del cuerpo”, se aprenden expresiones como *meter la pata* o *comerse el coco*, por lo que también se trabaja la implicación de los registros.

9. **¿Las palabras aparecen contextualizadas? Sí.**

Aunque inicialmente presenta las palabras de manera aislada, nunca se termina la lección sin ofrecer algún ejercicio donde la nueva unidad aprendida esté incluida tanto en un diálogo como en una frase.

10. **¿Se plantea un aprendizaje deductivo? Sí.**

Mayoritariamente el tratamiento de las unidades léxicas es deductivo.

11. **¿Se plantea un aprendizaje inductivo? Sí.**

Eventualmente las unidades léxicas aparecen por primera vez en los diálogos y el usuario debe inducir su significado.

12. **¿Se presta atención al significado de las unidades? Sí.**

El planteamiento de las actividades y su constante traducción se centra en el significado de las unidades léxicas.

13. **¿Se presta atención a la forma de las unidades? Sí.**

Además de que el sistema corrige la forma en caso de ser incorrecta, también se proponen ejercicios de escritura, donde el foco reside en la forma.

14. **¿Se ofrecen actividades que no estén basadas exclusivamente en la traducción?**

Parcialmente. La lengua materna juega un papel esencial durante todo el proceso y, aunque las unidades léxicas se presentan siempre reforzadas con imágenes y audio, la traducción tanto inversa como directa es constante. Resulta llamativo el modo de destacar aquellas traducciones no literales entre una lengua y otra con la indicación “textual”. Por ejemplo, para traducir *¿Usted es la señora López?* al alemán deberíamos omitir el artículo singular femenino *la*, y para que la propuesta concuerde con la frase en español aparece así escrita: *Sind Sie (wörtl. die) Frau López? (¿Usted es (text. la) señora López?)*.

15. **¿Se favorecen los distintos estilos de aprendizaje? Parcialmente.**

El apoyo visual y auditivo es constante. Además no son audios computacionales, sino grabaciones de hablantes nativos que respetan la curva entonativa de la oración. También se brinda la oportunidad a los usuarios de practicar su pronunciación, aunque hemos comprobado que el rango de aceptabilidad es muy alto, puesto que admite como correctas respuestas mal pronunciadas o incluso otras palabras. Sigue sin aprovecharse el potencial del vídeo.

**16. ¿Las actividades están enfocadas a la comunicación? No.**

No hay un verdadero enfoque comunicativo, puesto que los usuarios no desarrollan sus competencias expresivas, sino que traducen expresiones repetidas. En la producción no hay cabida a la expresión libre.

**17. ¿Se practican las destrezas lingüísticas? Parcialmente.**

«Queremos que hables desde el principio» mencionan en su página web el equipo de Babel. No se trata simplemente de que los usuarios escriban, lean, pronuncien o escuchen, sino de que se comuniquen. Si bien se practican todas las destrezas, estas se basan en la repetición constante de unidades, pero la aplicación no plantea ejercicios comunicativos donde poner en práctica los actos de habla aprendidos.

**18. ¿Se favorece el aprendizaje colaborativo? No.**

Solo se propone una dinámica de trabajo: la individual.

**19. ¿Existe el componente lúdico? Parcialmente.**

La aplicación recompensa con 1 punto al usuario por cada unidad nueva que aprende. La puntuación simplemente es numérica, pero no da la posibilidad de canjear los puntos, por lo que se desaprovecha el potencial lúdico.

**20. ¿Se facilitan estrategias de aprendizaje? Sí.**

Los mensajes que aparecen tras la realización de los ejercicios señalan si hay alguna variedad dialectal, diafásica, información cultural, diferentes posibilidades sintácticas, gramaticales, sinónimos, información sociocultural, etc.

**21. ¿Se facilitan estrategias comunicativas? Sí.**

A pesar de que las actividades no están enfocadas a la comunicación, se debe destacar el tratamiento de las funciones, donde el usuario debe relacionar las expresiones aprendidas con la función adecuada. Por ejemplo, las expresiones *¡Entra!*, *¡Bienvenido/a!*, *¿Qué quieres tomar?* se asocian a “recibir a alguien” y *Este es Mateo*, *¡Encantado/a!*, *¿Conoces ya a mi hermana?* se clasifican como “presentar a alguien”.

**22. ¿La evaluación es una retroalimentación significativa? No.**

Las correcciones se marcan en el color verde (correcto) o en color rojo (incorrecto). En este último caso se ofrece únicamente la solución correcta, pero no se analiza el progreso de aprendizaje del alumno.

## Memrise

El nombre de Memrise proviene de la composición de las palabras en inglés: *memory* (en español, *memoria*) y *rise* (*aumento*). De hecho, sus fundadores, Ed Cooke y Greg

Detre, son neurocientíficos especializados en la memoria. La aplicación vio por primera vez la luz en 2010, pero no estuvo disponible como aplicación móvil al público hasta mayo de 2013. Es una herramienta de aprendizaje a través de tarjetas (*flashcards*) y cuyo foco de atención es el papel que juega la memoria en el proceso de aprendizaje.

1. **¿Es una aplicación gratuita?** Parcialmente.

Aseguran ser una aplicación gratuita, sin embargo, para poder acceder a todas las lecciones y recursos es necesario suscribirse al servicio pagando una cuota al mes.

2. **¿Permite trabajar sin conexión a Internet?** Sí.

Para poder acceder a las lecciones sin conexión a Internet es necesario suscribirse.

3. **¿Sus niveles de aprendizaje se basan en el MCER?** No.

No se indica si los cursos se orientan en el *MCER* o en otra clasificación.

4. **¿Es adecuado el número de unidades trabajadas?** Sí.

Recomiendan el aprendizaje de 5 unidades léxicas diarias, pero permite al usuario fijar el objetivo en 15, incluso 30 palabras.

5. **¿Se atiende a los diferentes tipos de significado?** No.

Se advierte la carencia de sinónimos o antónimos.

6. **¿Se atiende a las características combinatorias?** Sí.

Por ejemplo, la colocación *causa criminal*<sup>3</sup> se presenta como unidad conjunta.

7. **¿Se trabajan las variedades diatópicas?** No.

Se ofrece únicamente la variante peninsular. Esto se observa en la selección de unidades léxicas, por ejemplo *zumo* en lugar de *jugó*.

8. **¿Se trabajan las variedades diafásicas?** No.

No se percibe la variedad diafásica, al menos en sus niveles iniciales.

9. **¿Las palabras aparecen contextualizadas?** No.

Falta la contextualización de las unidades léxicas que se presentan y trabajan de manera totalmente aislada en niveles iniciales. En niveles superiores se ofrecen oraciones modelo (por ejemplo, *el juez instructor del caso ha dado por concluida la investigación*), siempre tras haber presentado la unidad de manera aislada anteriormente (*el juez instructor*).

10. **¿Se plantea un aprendizaje deductivo?** Sí.

Debido a la falta de contextualización, el tratamiento es siempre deductivo.

11. **¿Se plantea un aprendizaje inductivo?** No.

<sup>3</sup> Combinación recogida también en REDES (2004) bajo la entrada de *causa*.

Las unidades contextualizadas aparecen exclusivamente después de haber aparecido de manera aislada, por lo que el usuario no puede inducir el significado.

12. **¿Se presta atención al significado de las unidades? Sí.**

La constante traducción de elementos dirige el foco al significado.

13. **¿Se presta atención a la forma de las unidades? Sí.**

Frecuentemente se ofrecen diferentes opciones de respuesta que son muy similares tanto fonética como ortográficamente. Por ejemplo, junto a la respuesta correcta de la palabra *vamos*, se presentan otras similares en forma como *vale*, *vuestro* o *viejo*.

14. **¿Se ofrecen actividades que no estén basadas exclusivamente en la traducción?**

Parcialmente. La traducción de unidades léxicas es reiterada a lo largo del trabajo en las lecciones, pero la actividad de chat no implica traducción.

15. **¿Se favorecen los distintos estilos de aprendizaje? Parcialmente.**

Memrise favorece el estilo de aprendizaje de todos sus alumnos a través del apoyo visual y auditivo. Es destacable que la aplicación hace uso del vídeo como medio para presentar y ejercitar la palabra. También es destacable el uso de imágenes, especialmente de tarjetas (*flashcards*). La aplicación propone imágenes muy llamativas, algunas incluso juegan con el humor como atractivo. Memrise da la posibilidad de que el usuario edite sus propias tarjetas, pero la aplicación solo permite escribir palabras y no adjuntar imágenes, por lo que queda desaprovechado su potencial. El hecho de que el usuario pueda crear sus propias tarjetas puede verse como una ventaja porque resulta más personificado, pero también como un inconveniente porque implica mucha dedicación elaborar cada una de las tarjetas.

16. **¿Las actividades están enfocadas a la comunicación? Parcialmente.**

La aplicación ofrece un simulador de mensajería instantánea (chat) donde el usuario puede participar en una conversación para practicar un acto de habla, por ejemplo, presentarse. La aplicación guía al alumno en su interacción con un hablante nativo virtual: señala cuándo tiene que saludar, presentarse, preguntar por el nombre, etc. Según el usuario vaya introduciendo unas respuestas u otras, el simulador se adapta al nuevo itinerario. Sin embargo, el usuario no puede responder libremente, sino que se le plantean expresamente las posibles respuestas que puede utilizar.

17. **¿Se practican las destrezas lingüísticas? Parcialmente.**

La aplicación ejercita la escritura, la audición y la lectura, aunque no da opción a trabajar la pronunciación. Estas actividades se basan en la repetición de unidades, pero no en el desarrollo de las destrezas como medios para la comunicación. Si bien

valorábamos positivamente la función de chat de la aplicación, echamos en falta ejercicios que permitan a los alumnos responder con producciones libres, lo que merma su desarrollo comunicativo.

**18. ¿Se favorece el aprendizaje colaborativo? No.**

En relación a las dinámicas, únicamente se trabaja la individual. A lo largo de los ejercicios se aumenta la puntuación que se visualizará junto con la de otros usuarios en un listado ordenado de menor a mayor. Consideramos poco efectivo dicho elemento porque se visualizan a todos los usuarios de la aplicación y no se permite crear subgrupos de amigos o familiares, lo que favorecería el espíritu competitivo. Este componente no implica un aprendizaje colaborativo, aunque es probable que motive al usuario para conseguir más puntos.

**19. ¿Existe el componente lúdico? Parcialmente.**

Por lo descrito anteriormente, se puede deducir que el componente lúdico se basa simplemente en la obtención de puntos y la comparación entre usuarios, pero no se habilita el canjeo de dichos puntos en recompensas para el alumno.

**20. ¿Se facilitan estrategias de aprendizaje? Parcialmente.**

Exclusivamente se insiste en la repetición constante de las unidades aprendidas, se reitera el ejercicio de la memoria tanto a corto como a largo plazo y se señala el progreso con el símbolo de una flor en un jardín y la necesidad de su rutinario riego. Más allá de esto, las estrategias de aprendizaje están ausentes.

**21. ¿Se facilitan estrategias comunicativas? Parcialmente.**

Podemos considerar la mención de los actos de habla relacionados a las unidades aprendidas en el chat como un refuerzo de las estrategias de comunicación, pero es este el único recurso empleado.

**22. ¿La evaluación es una retroalimentación significativa? Parcialmente.**

La corrección consiste en indicar en color verde los aciertos y en color naranja los errores. Los usuarios no tienen la opción de reflexionar y modificar sus repuestas si son incorrectas, puesto que se marca seguidamente la solución esperada. Sin embargo, la aplicación vuelve a la presentación inicial de la unidad léxica si detecta errores y ofrece lecciones de repaso para esas mismas unidades.

## Busuu

El nombre de esta compañía procede de una lengua minoritaria homónima de Camerún. La idea original del proyecto era salvar dicha lengua y de ahí nació la aplicación en 2008 con Bernhard Niesner y Adrian Hilti como fundadores.

1. **¿Es una aplicación gratuita?** Parcialmente.

Busuu se ofrece como aplicación gratuita y de suscripción, aunque muy pocos componentes están activos en la versión gratis, como ellos mismos señalan. La suscripción requiere de una cuota al mes durante mínimo un año. Aunque las primeras lecciones pueden ser ejecutadas sin Busuu Premium (la versión de pago), será necesaria su suscripción para poder tener acceso a todos sus componentes.

2. **¿Permite trabajar sin conexión a Internet?** Sí.

La utilización de la aplicación sin necesidad de estar conectado a Internet implica la suscripción al producto.

3. **¿Sus niveles de aprendizaje se basan en el MCER?** Sí.

Tras el registro en la aplicación, se despliega el menú principal donde aparecen los cursos y las lecciones según la clasificación de los niveles de referencia de A1 a B2.

4. **¿Es adecuado el número de unidades trabajadas?** [Sin respuesta].

No se indica cuántas unidades léxicas se trabajan por lección, pero sí incide en la duración de entre 3 a 11 minutos por apartado dentro de cada lección.

5. **¿Se atiende a los diferentes tipos de significado?** No.

Busuu no ofrece más de un significado por unidad léxica, es decir, no presenta ni sinónimos, ni antónimos, y todos los significados son referenciales.

6. **¿Se atiende a las características combinatorias?** Sí.

La aplicación trabaja con unidades complejas como colocaciones (*cuero de policía*<sup>4</sup>) y expresiones (*¿sabes lo que quiero decir?*).

7. **¿Se trabajan las variedades diatópicas?** No.

Solo se ofrece la variante castellana como modelo en cuanto a la selección del vocabulario, si bien en los archivos de audio se combinan varias voces nativas.

8. **¿Se trabajan las variedades diafásicas?** Sí.

Se observa la heterogeneidad de registros, desde los más formales (*tengo una entrevista*) a los más informales (*hacer recados*).

9. **¿Las palabras aparecen contextualizadas?** Sí.

Aunque inicialmente se presentan los elementos léxicos a través de tarjetas que incluyen audio e imagen, posteriormente se proponen ejercicios donde las unidades aparecen contextualizadas. Se puede considerar los diálogos como la propuesta de contextualización más relevante. Son muestras reproducidas tanto por escrito como

<sup>4</sup> Combinación recogida en REDES (2004) como *cuero policial*.



por audio. Tras la muestra de los diálogos, la aplicación permite al usuario introducir las unidades léxicas en los huecos correspondientes, pero no admite la producción libre, sino exclusivamente la repetición exacta del modelo de diálogo presentado con anterioridad.

**10. ¿Se plantea un aprendizaje deductivo? Sí.**

El tratamiento del vocabulario es siempre deductivo, porque se presenta al inicio de la lección en forma de tarjeta y con la traducción.

**11. ¿Se plantea un aprendizaje inductivo? No.**

Tras la presentación de la palabra con su correspondiente traducción, comienzan los ejercicios donde las unidades aparecen contextualizadas, pero esta opción nunca se ofrece como la primera, por lo que la aplicación carece de un tratamiento inductivo

**12. ¿Se presta atención al significado de las unidades? Sí.**

Es el tratamiento más común. Por ejemplo, se muestra la expresión *¿Qué tal?* y se demanda al usuario si la traducción en su lengua materna (por ejemplo, en inglés *How are you?*) es correcta o falsa.

**13. ¿Se presta atención a la forma de las unidades? Sí.**

Como por ejemplo, se presenta la transcripción de un mensaje reproducido en un audio sin hacer referencia a su significado.

**14. ¿Se ofrecen actividades que no estén basadas exclusivamente en la traducción?**

Sí. Ejercicios que promueve la reflexión sobre los actos de habla, ofrecen una alternativa a las actividades basadas en la traducción, por lo que el papel de la L1 se ve reducido. Sin embargo, también estos últimos tienen cabida en Busuu.

**15. ¿Se favorecen los distintos estilos de aprendizaje? Parcialmente.**

Al inicio siempre se muestra una tarjeta formada por una imagen y una reproducción de audio. Los archivos de audio se caracterizan por la variedad de voces nativas, pero están modificados computacionalmente, lo que les resta autenticidad. Este rasgo no resulta tan llamativo en los diálogos, que reflejan mayor naturalidad. Tras la primera presentación inicial, Busuu plantea ejercicios de grabación, donde el usuario puede practicar su pronunciación y favorece a los alumnos con un estilo auditivo. Aunque consideramos que queda desaprovechada la posibilidad de trabajar con vídeos, puesto que están ausentes en la aplicación.

**16. ¿Las actividades están enfocadas a la comunicación? Parcialmente.**

Al final de cada lección, la aplicación da la posibilidad de practicar tanto la expresión oral como la escrita. El usuario recibe una directriz, por ejemplo, que

conteste a la pregunta *¿cómo te llamas?* Entonces este puede resolver el ejercicio escribiendo o grabando el mensaje. A continuación, esa muestra será corregida por otro usuario nativo.

**17. ¿Se practican las destrezas lingüísticas? Parcialmente.**

Si bien se practican las destrezas de escritura, lectura, escucha y pronunciación con la propuesta de ejercicios donde los usuarios deben escribir, leer, escuchar y pronunciar, no podemos afirmar que se esté planteando así un enfoque comunicativo, puesto que los usuarios no pueden producir y expresarse libremente.

**18. ¿Se favorece el aprendizaje colaborativo? Sí.**

Consideramos muy útil la actividad de producción libre y corrección, porque favorece el aprendizaje colaborativo, aunque existe el riesgo de una corrección incorrecta o inadecuada, puesto que no la realizan pedagogos o especialistas lingüísticos, sino otros usuarios. Aparte de este espacio de aprendizaje colaborativo, el resto de las actividades están planteadas desde una dinámica individual.

**19. ¿Existe el componente lúdico? Parcialmente.**

La aplicación puntúa los aciertos, pero no permite al usuario tener una recompensa.

**20. ¿Se facilitan estrategias de aprendizaje? Sí.**

Cuando el usuario comete errores, la aplicación le recuerda la norma a través de un mensaje emergente para que reflexione sobre su fallo.

**21. ¿Se facilitan estrategias comunicativas? Sí.**

Por una parte, aparecen continuamente mensajes y notas que explican contenido lingüístico. Por otra parte, muchos ejercicios se centran en las funciones comunicativas y no exclusivamente en la traducción. Por ejemplo, se presenta la oración *Yo me llamo María* y la aplicación insta al usuario que responda si la afirmación “Esta frase trata sobre una persona” es correcta o falsa.

**22. ¿La evaluación es una retroalimentación significativa? Sí.**

Busuu no da la oportunidad al usuario de reflexionar y modificar su respuesta, sino que se ofrece directamente la solución correcta, pero cuando detecta un error, a continuación se muestra un mensaje donde se explica directamente la norma.

## HelloTalk

HelloTalk, creada en 2012, es una propuesta de aplicación muy distinta a las hasta ahora analizadas, puesto que no basa su aprendizaje en la progresión de ejercicios y actividades, sino en la comunicación directa y real de hablantes nativos, siguiendo el

modelo *tándem*<sup>5</sup> de intercambio de idiomas. Por este motivo, no podemos analizar aspectos anteriormente estudiados en otras aplicaciones como los niveles de aprendizaje, el número de unidades, los criterios de selección del léxico, los tipos de significados, la dimensión de las palabras o el trabajo con las colocaciones, ya que todos estos aspectos dependerán del eventual comentario del compañero virtual.

1. **¿Es una aplicación gratuita?** Parcialmente.

Se presenta como aplicación gratuita, si bien disponen de una modalidad de pago que incluye algunas herramientas extras como la videoconferencia o los juegos, pero no se limita el aprovechamiento de la aplicación en su versión gratuita.

2. **¿Permite trabajar sin conexión a Internet?** No.

En ninguna de sus modalidades ofrece la versión sin conexión a la red, puesto que se basa en la comunicación entre usuarios y esta es imprescindible.

3. **¿Sus niveles de aprendizaje se basan en el MCER?** [Sin respuesta].

4. **¿Es adecuado el número de unidades trabajadas?** [Sin respuesta].

5. **¿Se atiende a los diferentes tipos de significado?** [Sin respuesta].

6. **¿Se atiende a las características combinatorias?** [Sin respuesta].

7. **¿Se trabajan las variedades diatópicas?** Sí.

La información respecto al país de procedencia del usuario, señalada en su perfil, puede ayudar a seleccionar qué variante diatópica prefieren los usuarios.

8. **¿Se trabajan las variedades diafásicas?** Parcialmente.

Teniendo en cuenta que se trata de un chat, podemos deducir que no va a ofrecer variedad más allá del registro informal, pero esto dependerá de los usuarios.

9. **¿Las palabras aparecen contextualizadas?** Sí.

Las palabras no aparecerán nunca aisladas, sino dentro del contexto oracional.

10. **¿Se plantea un aprendizaje deductivo?** No.

Las unidades léxicas no se presentan en ningún momento de manera directa, sino que vienen contextualizadas en la conversación.

11. **¿Se plantea un aprendizaje inductivo?** Sí.

Por lo expuesto en la pregunta anterior, HelloTalk plantea siempre un tratamiento inductivo de las unidades léxicas.

---

<sup>5</sup> *Tándem*: intercambio de idiomas entre dos nativos de lenguas diferentes que aprenden la lengua materna del otro. Se basa en la conversación tanto oral como escrita, y puede llevarse a cabo en un entorno real, virtual o por correspondencia.

12. **¿Se presta atención al significado de las unidades?** Sí. Debido a la contextualización de unidades y la concepción del aprendizaje, el foco está en el significado, pero no tanto en la forma del vocabulario.
13. **¿Se presta atención a la forma de las unidades?** Parcialmente.  
Los posibles errores en la forma se pueden solventar a través de la corrección, pero esta siempre dependerá del compañero que corrige.
14. **¿Se ofrecen actividades que no estén basadas exclusivamente en la traducción?** Sí. Tanto en los mensajes del compañero de tándem como en los del propio usuario, se pueden realizar diversas acciones: traducción, lectura en voz alta, copia, corrección y transliteración<sup>6</sup>. La herramienta de traducción permite consultar el mensaje enviado en la lengua materna del usuario en el caso de que así lo disponga, pero no se muestra automáticamente, por lo que el papel que juega el L1 depende del aprendiente.
15. **¿Se favorecen los distintos estilos de aprendizaje?** Parcialmente.  
Si establecemos una conversación con un usuario, tenemos varias posibilidades de comunicación: mensajería instantánea, llamada telefónica o videoconferencia. Asimismo, si optamos por la mensajería instantánea, podemos adjuntar imágenes, tarjetas, vídeos y grabaciones de audio. HelloTalk se ampara en el aprendizaje cognitivo y favorece todos los estilos de aprendizaje. Los alumnos con un estilo más visual pueden aprender las palabras leyéndolas, escribiéndolas o contemplándolas a través de una imagen o un vídeo. Los que tengan un estilo auditivo podrán escuchar la palabra gracias a las herramientas “Leer en voz alta” y los archivos de audio y vídeo. Sin embargo, no se atiende a todos los estilos, como veremos en la discusión de los resultados.
16. **¿Las actividades están enfocadas a la comunicación?** Sí.  
La gran apuesta de HelloTalk es la comunicación real entre usuarios. Para establecer contacto con otros usuarios e iniciar una conversación, se puede recurrir al apartado de “Búsqueda”, donde se muestra un listado de perfiles con la siguiente información: foto y nombre del usuario, país de procedencia, lengua(s) materna(s), lengua(s) meta(s), la hora de la última conexión y la del país de origen. Se puede seleccionar un usuario y comenzar el chat.

---

<sup>6</sup> *Transliteración*: acción o efecto de representar los signos de un sistema de escritura mediante los signos de otro (DRAE, 2014). Esta opción está planteada para el aprendizaje de lenguas que no comparten el mismo alfabeto, como por ejemplo el español y el coreano.

**17. ¿Se practican las destrezas lingüísticas? Sí.**

Se establece la práctica de todas las destrezas unidas a su finalidad comunicativa: se desarrollan la expresión escrita y comprensión lectora a través de chat, y la expresión oral y comprensión auditiva a través de la videoconferencia y la llamada. Cabe destacar que es la única aplicación de las analizadas que trabaja la destreza de la interacción.

**18. ¿Se favorece el aprendizaje colaborativo? Sí.**

HelloTalk fomenta, gracias a la modalidad de chat, el aprendizaje colaborativo y una dinámica basada en la pareja como equipo de trabajo. Además, la aplicación permite entablar tantas conversaciones como deseemos, por lo que se puede aprender con más de un compañero.

**19. ¿Existe el componente lúdico? Parcialmente.**

En la versión de pago se ofrece una sección de juegos.

**20. ¿Se facilitan estrategias de aprendizaje? No.**

En ningún momento se ofrecen comentarios que desarrollen las competencias de aprendizaje.

**21. ¿Se facilitan estrategias comunicativas? No.**

Asimismo tampoco se ofrecen comentarios sobre estrategias comunicativas.

**22. ¿La evaluación es una retroalimentación significativa? Parcialmente.**

La retroalimentación depende enteramente del compañero con el que se realiza el intercambio. Si se pulsa el mensaje, tenemos la opción de corregirlo y se reenviará al chat. Aparece tanto la oración corregida en rojo como la corrección en verde, y se ofrece la posibilidad de incluir un comentario. Por un lado, esta herramienta permite mejorar la producción del alumno, aunque puede utilizarse de manera incorrecta por el corrector, que no es un especialista lingüístico o pedagogo, sino un hablante nativo. Por otro lado, el usuario no tiene la posibilidad de reflexionar sobre sus errores porque la solución correcta ya se le entrega directamente, aunque esa misma corrección se puede aplicar a los propios mensajes, por lo que, si el usuario detecta un error, puede autocorregirse.

## Discusión de los resultados

Martín Monje (2012: 205) expresó ya lo que muchos sospechaban: «La tecnología por sí misma nunca supondrá una mejora cualitativa si no va acompañada del soporte pedagógico». A lo largo del análisis de las aplicaciones móviles hemos encontrado complementos que pueden favorecer el desarrollo de la competencia léxica, aunque

también existen otros no deseables. Como la finalidad de este trabajo no es la comparación entre los diferentes productos, sino un planteamiento de mejora de los mismos, destacaremos en la siguiente tabla qué ventajas presentan las aplicaciones móviles (en verde) y qué aspectos estarían sujetos a mejora (en naranja y rojo). Antes de abordar estos criterios, queremos puntualizar que partimos desde el punto de vista del usuario como alumno y nos centramos en él como sujeto del aprendizaje. Es decir, todas las propuestas de mejora tienen el objetivo de favorecer y desarrollar la competencia léxica del alumno, por lo que no intentan abarcar aspectos económicos que beneficien a las empresas que desarrollan estos recursos. Por lo tanto, sería una aplicación ideal en términos pedagógicos aquella que presentara las siguientes características:

Una aplicación gratuita,	Duolingo	Memrise Busuu HelloTalk	Babbel
con modalidad sin conexión a Internet,	Babbel Memrise Busuu	Duolingo	HelloTalk
que se base en los niveles del <i>MCER</i> ,	Busuu	Babbel	Duolingo Memrise HelloTalk
que presente un aprendizaje acumulativo y limitado del vocabulario,	Duolingo Babbel Memrise		
que ofrezca un modelo léxico rico en sinónimos, antónimos e información combinatoria,	Babbel	Duolingo Memrise Busuu	
que tenga en cuenta diferentes variedades diatópicas,	HelloTalk	Duolingo Babbel	Memrise Busuu
que trate las diferencias diafásicas,	Babbel Busuu	Duolingo HelloTalk	Memrise
que exponga un léxico contextualizado,	Babbel Busuu HelloTalk	Duolingo	Memrise
que haya equilibrio entre el tratamiento deductivo e inductivo,	Babbel	Duolingo Memrise Busuu HelloTalk	
que albergue foco tanto en la forma como en el significado,	Duolingo Babbel Memrise Busuu	HelloTalk	
que predomine la presencia de la L2 y disminuya la de la L1, dejando siempre la opción al usuario de consultar la palabra en su lengua materna,	Busuu HelloTalk	Babbel Memrise	Duolingo
que todos los alumnos puedan favorecer su aprendizaje según su estilo,		Duolingo Babbel Memrise Busuu HelloTalk	
que haga uso del vídeo con hablantes nativos reales y no incluya audios artificiales desde el punto de vista de la pronunciación,	HelloTalk Memrise		Duolingo Babbel Busuu

que contenga actividades dirigidas a la producción libre como el chat, el vídeo, la grabación de audio o el blog, persiguiendo así un enfoque comunicativo,	HelloTalk	Memrise Busuu	Duolingo Babbel
que fomente el trabajo colaborativo a través de chats, foros y <i>wikis</i> ,	Busuu HelloTalk	Duolingo	Babbel Memrise
que potencie los elementos lúdicos para incrementar la motivación,	Duolingo	Babbel Memrise Busuu HelloTalk	
que plantee reflexión acerca de las estrategias comunicativas y de aprendizaje,	Babbel Busuu	Memrise	Duolingo HelloTalk
Y que un grupo de expertos docentes y pedagogos corrijan y evalúen al alumno basándose en una retroalimentación significativa y personalizada.			Duolingo Babbel Memrise Busuu HelloTalk

Discutamos aquí el motivo de elección de estos aspectos y aplicaciones como modelos a seguir. Por un lado, consideramos que la gratuidad del producto es una ventaja que permite a un mayor número de usuarios acceder al mismo, como hace Duolingo. Por otro lado, la existencia de la modalidad sin conexión a la red es muy positiva, como plantean Babbel, Memrise y Busuu. La falta de recursos puede mermar las posibilidades y el número de usuarios que acceden a la aplicación, por lo que valoramos positivamente que las aplicaciones ofrezcan una modalidad de trabajo sin conexión, aunque funciones como la el chat o el foro entre usuarios sería inviable sin una constante conexión. Tanto la gratuidad del producto como la modalidad sin conexión responden a criterios ya mencionadas por la UNESCO (2013: 10) para lograr un “mayor alcance e igualdad de oportunidades en la educación”.

En cuanto a los aspectos de carácter pedagógico, para clasificar, nivelar y seleccionar las unidades léxicas, la mayoría de las aplicaciones, excepto Busuu, desaprovechan las recomendaciones del *MCER* y el *Plan Curricular* (Instituto Cervantes, 2006). Aunque no son las únicas obras consultables, consideramos que son clave, elaboradas por instituciones reconocidas y de uso público. La mayoría de estas aplicaciones permite completar los ejercicios saltando de una lección a otra y sin establecer un modelo progresivo. Duolingo no permite esto al usuario, sino que el mismo debe completar una lección para poder acceder a la siguiente, lo que, fomenta la motivación gracias al establecimiento de objetivos.

Valoramos positivamente el número de unidades léxicas que se acercan a la decena recomendada por Alonso (2012: 34-36) para trabajar diariamente. A pesar de ello, muchas de las aplicaciones analizadas no limitan la práctica e incluso la premian con una alta puntuación su mayor uso, lo que quizás pueda tener repercusiones negativas a la hora de recordar las palabras. Cabe destacar la importancia que Memrise da a la práctica continuada de las unidades para favorecer su recuerdo, tomando la metáfora que asemeja una palabra a una flor que hay que regar regularmente para que no muera.

En general es alarmante la carencia de tratamiento de significados más allá del referencial y la ausencia de la sinonimia, antonimia y polisemia, aspectos de la complejidad léxica referidos por Ainciburu (2008:19). Babel es la única que ofrece manifiestamente sinónimos gracias a sus notas informativas. Tanto Babel, como Memrise y Busuu apuestan por la inclusión de información combinatoria de las unidades léxicas. Podrían reforzarse las conexiones asociativas si se propusieran ejercicios que fomentasen la reflexión sobre qué unidades se combinan con qué otras. Por ejemplo, si aparece la palabra *contacto* dar la opción al usuario de elegir entre *establecer*, *entablar* o *hacer*.

El español es una lengua hablada en más de una veintena de países y creemos que el tratamiento de una única variedad diatópica como modelo, generalmente la variante castellana, empobrece la competencia comunicativa del alumno. No por eso consideramos que deban aparecer todas las variedades, sino ofrecer un español estándar y, en caso conveniente, dar la posibilidad al usuario de elegir una variedad concreta, ya que esto favorecerá el desarrollo de la competencia sociolingüística del alumno, como indica el Instituto Cervantes (Martín Peris 2008). Una de las ventajas de HelloTalk es que el alumno puede elegir con quién entabla relación según el país de procedencia y la variante que quiere aprender.

Si revisamos el análisis sobre la variante diafásica y los actos de habla, llegamos a la conclusión de que pocas aplicaciones fomentan la reflexión de la lengua como sistema comunicativo. Busuu atiende a estos aspectos, proponiendo unidades de uso formal e informal y la reflexión sobre la finalidad comunicativa de lo aprendido, acercándose así al enfoque comunicativo, referido por el Instituto Cervantes (Martín Peris 2008).

La contextualización de las unidades léxicas viene defendiéndose desde hace ya muchos años en las teorías de aprendizaje de lenguas, como lo hace el *MCER* en su capítulo 4.6 (Consejo de Europa, Instituto Cervantes, 2002), y resulta esencial en su aplicación a los recursos informáticos. Como ya advertían los alumnos de Carranza (2014: 292) en la valoración sobre el uso de las aplicaciones móviles en el aula de español: «El vocabulario aislado resulta repetitivo y falto de contexto». Babel y Memrise presentan el léxico contextualizado a través de las muestras de diálogos. Si entendemos HelloTalk como una aplicación para desarrollar las competencias de expresión oral y escrita y no para aprender vocabulario, debemos considerar como positiva la exposición a un *input* auténtico, especialmente en niveles más avanzados.

Dependiendo de si la aplicación fomenta la contextualización o no, esto repercutirá tanto en el tratamiento inductivo como en el deductivo. Estimamos que el equilibrio de los tratamientos es la pauta recomendada, como indica el Instituto Cervantes en su entrada “Atención bifocalizada” (Martín Peris 2008), y así lo perpetúa Babel. Asimismo, consideramos que el foco en la forma o en el significado debe presentarse por igual sin olvidar ninguno de los dos componentes, como hace, por ejemplo, Memrise.

A lo largo de los años se ha debatido qué papel debe jugar la lengua materna en el proceso de aprendizaje. En la actualidad se prefiere un punto medio, es decir, fomentar el uso de la lengua meta sin desaprovechar las ventajas que ofrece la utilización de la lengua materna como recurso, como ya señala el Instituto Cervantes (Martín Peris 2008). La mayoría de las aplicaciones analizadas responde a un tratamiento obsoleto en términos educativos, puesto que la traducción a la lengua materna es constante. Busuu ya intenta solventar este abuso ofreciendo tanto muestras en ambas lenguas, como solo en la lengua meta, mientras que consideramos que



HelloTalk aporta un componente muy interesante: el usuario tiene la opción de pulsar la oración en lengua meta y seleccionar la traducción cuando lo desee.

Como bien señalaba Martín del Pozo (2001: 474): «Los materiales multimedia proveen información a más tipos de inteligencia que los materiales tradicionales, centrados mayoritariamente en aquellos alumnos con inteligencia verbal». Resulta satisfactorio comprobar que todas las aplicaciones fomentan diferentes estilos de aprendizaje gracias a los complementos de escritura, imagen, audio y grabación. Sin embargo, únicamente Memrise y HelloTalk aprovechan el recurso del vídeo. Además muchas de las muestras orales de audio están manipuladas computacionalmente y presentan un modelo de pronunciación artificial y carente de curva entonativa, hecho que no sucede con el vídeo, por lo que este último resulta más idóneo. Aunque en general sea bastante satisfactorio el fomento de los estilos visual y auditivo, resulta poco claro el favorecimiento de alumnos con estilo táctil y estilo cenestésico. La tecnología móvil cuenta ya con dos componentes que podrían solucionar este inconveniente: el acelerómetro y la realidad aumentada. El primero es un sensor que poseen los teléfonos inteligentes y que detecta la orientación vertical u horizontal del dispositivo. El segundo consiste en ver el espacio real a través del dispositivo pero con información virtual añadida y que implicar el movimiento del usuario en el espacio real. Ambos componentes están desaprovechados y su integración en las aplicaciones móviles conllevaría la inclusión del estilo cenestésico como estilo de aprendizaje.

El enfoque comunicativo no tiene verdadera cabida en las aplicaciones móviles y la solución a este problema se presenta compleja. Jordano de la Torre et al. (2016: 35) ya advierten que esta es una de las principales críticas a las aplicaciones. El desencanto con estas aplicaciones se produce cuando descubrimos que en la mayoría de los casos el ejercicio consiste en repetir una y otra vez la unidad léxica propuesta. Si bien no debemos desestimar la repetición como método para fortalecer la memoria, consideramos que un buen aprendizaje comunicativo no es posible sin producción libre, aspecto ya apuntado en la caracterización de las tareas del enfoque comunicativo (Martín Peris 2008). Busuu propone al final de cada unidad un ejercicio de expresión oral y escrita impulsado gracias a un enunciado fundamentado en los actos de habla. Esta misma propuesta pero elevada al máximo se pone en práctica en HelloTalk donde todas las producciones del alumno son libres y el enfoque comunicativo tiene una presencia absoluta.

La dinámica individual es imperante en estas aplicaciones. Duolingo ofrece un espacio de foro donde aclarar las dudas y los clubs para competir con amigos, y Busuu propone la retroalimentación de un hablante nativo, pero realmente el potencial de la dinámica por parejas se explota en HelloTalk, donde dos usuarios aprenden y se ayudan recíprocamente. Las nuevas tecnologías ofrecen una gran cantidad de herramientas que posibilitan el aprendizaje colaborativo tales como el foro, el chat, el *wiki*, la videoconferencia, etc. Aunque no rechazamos que se pueda dar preferencia a una dinámica individual, valoramos positivamente que la aplicación ofrezca un espacio de interacción entre usuarios para fomentar el aprendizaje en cooperación, cuyas ventajas también señala el Instituto Cervantes (Martín Peris 2008).

Si es cierto que todas las aplicaciones promueven un aprendizaje informal, es Duolingo la que explota al máximo el elemento lúdico. A través de puntuaciones y recompensas, se puede motivar al alumno a practicar diariamente el vocabulario. Molina et al. (2014: 65) consideran este un aspecto muy útil para que los alumnos se vean recompensados a corto y largo plazo, evitando esperar al final del curso escolar.

La reflexión sobre las estrategias de aprendizaje y comunicación están presentes en Babel y Memrise a través de pequeños mensajes que dan información al usuario

sobre reglas gramaticales, adecuación situacional o consejos para recordar mejor las palabras, por ejemplo. Creemos que no presenta complicaciones técnicas incluir este componente en las aplicaciones móviles, por lo que cualquiera que asuma dicha premisa tiene la opción de ofrecer un producto efectivo y con base pedagógica reconocida, puesto que dichas estrategias están presentes en el *MCER* (Consejo de Europa, Instituto Cervantes, 2002).

No debemos confundir la puntuación que se obtiene en el juego con la evaluación de la competencia léxica del alumno. La mayoría de las aplicaciones marcan los aciertos y los errores, pero no dan la posibilidad al alumno de reflexionar y modificar su respuesta en caso necesario. Los alumnos de Carranza (2014: 292) proponen incluso que la aplicación guarde los errores más frecuentes para que el usuario pueda consultarlos y reflexionar acerca de los mismos. Resulta complejo plantear una retroalimentación significativa sin contar con el componente humano, por eso aplicaciones como Busuu y HelloTalk proponen que los usuarios puedan corregirse entre sí. La principal ventaja es el fomento del aprendizaje colaborativo y la viabilidad de un trato personal sin la necesidad de un equipo profesional de evaluadores. Por consiguiente, el gran inconveniente es que la retroalimentación puede ser incorrecta o inadecuada. Consideramos que los usuarios reciban corrección y retroalimentación significativa de sus producciones libres por parte de un docente o especialista sería lo más adecuado pedagógicamente, ya que desarrollarían la conciencia lingüística y autonomía del aprendiente, según el Instituto Cervantes (Martín Peris 2008).

No obstante, de nada sirve mejorar estas aplicaciones si los centros y los docentes no se involucran y reconocen este recurso como herramienta. La UNESCO (2013) ha elaborado un documento que pretende guiar tanto a centros como a profesores en el uso del aprendizaje móvil a través de una serie de directrices. Está en manos de todos mejorar estos recursos y convertirlos en una herramienta útil para la enseñanza de español como lengua extranjera.

Finalmente, volvamos a las preguntas de investigación que planteamos inicialmente. En cuanto a si poseen una base pedagógica las aplicaciones móviles para aprender idiomas, no podemos dar una respuesta categórica. Hay aplicaciones que albergan muy buenas implicaciones pedagógicas, como la contextualización de las unidades léxicas o el favorecimiento de los distintos estilos de aprendizaje, mientras que otras muestran metodologías ya superadas como la repetición de la forma o la práctica de las destrezas sin un fin comunicativo. Consideramos que con el análisis, otorgamos al lector de los criterios necesarios para considerar o no estas aplicaciones como herramienta válidas a la hora de aprender vocabulario.

Por último, ante la cuestión de si se puede crear un aplicación móvil eficaz para desarrollar la competencia léxica y con una base pedagógica fiable, creemos que sí. Aunque no hemos encontrado ninguna aplicación que reúna todos los componentes que consideramos idóneos, sí se puede crear una tomando aspectos de cada una de ellas, como hemos expuesto en la tabla anterior.

## Conclusiones

El objetivo del trabajo entraña una doble intención. Por un lado, orientar a docentes a valorar si las aplicaciones móviles son una herramienta adecuada para el desarrollo de la competencia léxica en el aula de español. Por otro lado, guiar a especialistas lingüísticos e ingenieros en la mejora de estas aplicaciones. Para ello se han analizado los componentes de las cinco aplicaciones anteriormente mencionadas con la finalidad de

describir tanto los puntos fuertes como los débiles, con el objetivo de establecer propuestas de mejora. No queremos, por tanto, elegir una aplicación como favorita ni establecer una clasificación según su calidad, sino valorar qué componentes de estas cinco aplicaciones favorecen el desarrollo de la competencia léxica y qué otros componentes se pueden mejorar.

Si se considera las limitaciones de este estudio, se puede afirmar que tiene fecha de caducidad. Por un lado, siendo conscientes de la velocidad del desarrollo de las nuevas tecnologías, se debe asumir que el presente trabajo quedará obsoleto en poco años, pero aun así se debe considerar relevante, teniendo en cuenta el escaso número de estudios sobre las aplicaciones móviles para aprender idiomas y, más concretamente, de español como lengua extranjera. Por otro lado, este trabajo se basa en un análisis formal y teórico de las aplicaciones, si bien resulta importante observar analíticamente la efectividad de estos recursos a través de estudios empíricos. Para que prosigan estudios como los de Krashen (2014) y Munday (2016) sobre Duolingo, presentamos una posible propuesta de investigación futura sería: con un mismo grupo de alumnos que acudan a un curso idéntico, a la mitad de ellos se les facilitará el acceso a una de estas aplicaciones, mientras que la otra mitad dispondrá únicamente de los recursos tradicionales. Al final del curso se realizará una prueba de evaluación para comprobar si, bajo un mismo contexto educativo, el uso de las aplicaciones móviles diseñadas para aprender idiomas implica la mejora o no de la competencia léxica del alumno. En este caso deberemos seleccionar adecuadamente el tipo de evaluación que se llevará a cabo. Aunque este trabajo tiene como foco la competencia léxica, sería conveniente también observar la competencia comunicativa y otros niveles de la lengua (gramática, pronunciación, etc.), y no exclusivamente la léxica. De este modo comprobaríamos la eficacia real de estos recursos.

En conclusión, las aplicaciones móviles diseñadas para el aprendizaje de idiomas tienen cada vez más repercusión en el aula de español como lengua extranjera y tanto los especialistas en la lengua como los docentes no debemos desatender dicho recurso, sino favorecer la mejora y el desarrollo del mismo para disponer de una herramienta de apoyo llena de beneficios en el aulas de español como lengua extranjera.

## Referencias bibliográficas

AINCIBURU, María Cecilia, 2008. *Aspectos del aprendizaje del vocabulario*. Frankfurt am Main: Peter Lang. Internationaler Verlag der Wissenschaften. ISBN: 9783631577578.

ALONSO, Encina, 2012. El léxico. En: ALONSO, Encina, *Soy profesor/a. Aprender a enseñar. Los componentes y las actividades de la lengua*. Madrid: Edelsa, vol. 2, pp. 30-52. ISBN: 9788477119913.

BOSQUE, Ignacio, dir., 2004. *REDES Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. 2ª ed. Madrid: SM, pp. 453, 575, 619, 1760. ISBN: 9788467502763.

CARRANZA, Mario, 2014. Diseño de aplicaciones para la práctica de la pronunciación mediante dispositivos móviles y su incorporación en el aula de ELE. En: FERRÚS, Beatriz y POCH, Dolors (ed.) *El español entre dos mundos: estudios de ELE en Lengua y Literatura*. Madrid: Iberoamericana, pp. 279-297. ISSN: 2462-3733.

CONSEJO DE EUROPA, INSTITUTO CERVANTES, *MCER*, 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* [en línea]. Madrid: Anaya [consulta: abril 2017]. Disponible en:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cap\\_05.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_05.htm)

ECHEVERRÍA, Máx, 1994. Aplicaciones computacionales para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua materna. *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española REALE* [en línea]. Universidad de Alcalá de Henares, no. 1, pp. 25-50 [consulta: abril 2017]. ISSN 1133-6978. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10017/7328>

GARCÍA-ARETIO, Lorenzo, 2016. El juego y otros principios pedagógicos. Supervivencia en la educación a distancia y virtual. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* [en línea]. AIESAD: vol. 19, no. 1, pp. 9-23. [consulta: abril 2017]. ISSN: 1138-2783. Disponible en: <http://espacio.uned.es/fez/view/bibliuned:revistaRied-2016-19-1-7000>

GODWIN-JONES, Robert, 2011. Emerging Technologies. Mobile Apps for Language Learning. *Language Learning & Technology* [en línea]. University of Hawaii National Foreign Language Resource Center; Michigan State University Center for Language Education and Research: Vol. 15, no. 2, pp. 2–11 [consulta: abril 2017]. DOI: 10125/44244. Disponible en: <http://www.lltjournal.org/item/2730>

INSTITUTO CERVANTES, 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes, Niveles de referencia para el español* [en línea]. Madrid: Biblioteca Nueva [consulta: abril 2017]. Disponible en:

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

JORDANO DE LA TORRE, María, et al., 2016. El aprendizaje de lenguas extranjeras mediante tecnología móvil en el contexto de la educación a distancia y combinada. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* [en línea]. AIESAD: vol. 19, no. 1, pp. 25-40. [consulta: abril 2017]. ISBN: 1138-2783. Disponible en: <http://espacio.uned.es/fez/view/bibliuned:revistaRied-2016-19-1-7010>

KRASHEN, Stephen, 2014. Does Duolingo “Trump” University-Level Language Learning? *IJFLT: The International Journal of Foreign Language Teaching* [en línea]. Pp. 13-15. [consulta agosto 2018]. ISSN 2165 767X. Disponible en: <http://sdrashen.com/content/articles/krashen-does-duolingo-trump.pdf>

LU, Marina Minhui, 2008. Effectiveness of vocabulary learning via mobile phone. *Journal of Computer Assisted Learning* [en línea]. Blackwell Publishing Ltd: vol. 24, Issue 6, pp. 515–525 [consulta: abril 2017]. Disponible en:

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2729.2008.00289.x/abstract>

MARTÍN DEL POZO, Maryan, 2001. Diseño, uso, evaluación e implementación de una aplicación multimedia para principiantes. En: *Congreso Internacional de ASELE. Actas XII* [en línea]. Editorial Universidad Politécnica de Valencia, pp. 467-475 [consulta: abril 2017]. Disponible en:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/asele\\_xii.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xii.htm)

MARTÍN MONJE, Elena, 2012. Presente y futuro de ELE asistida por ordenador: ¿el final de una era? *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* [en línea] Editorial Universidad Politécnica de Valencia, vol. 7, pp. 203-212 [consulta: abril 2017]. ISSN 1886-6298. Disponible en:

<https://polipapers.upv.es/index.php/rdlyla/article/view/1136>

MARTÍN PERIS, Ernesto (coord.), 2008. *Diccionario de términos de clave de ELE* [en línea]. Madrid: SGEL [consulta: abril 2017]. Disponible en:

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

MOLINA MUÑOZ, Pedro Jesús, et al., 2014. Aplicaciones móviles para todos. Qué nos ofrecen y cómo introducirlas. En: *Actas de las VI Jornadas de Formación para Profesores de ELE en Chipre* [en línea]. Nicosia: Colección ELEChipre, pp. 59-74 [consulta: abril 2017]. ISBN: 978-9963-700-79-0. Disponible en: [http://elechipre.weebly.com/uploads/8/6/9/0/8690330/actas\\_jornadas\\_chipre\\_2014.pdf](http://elechipre.weebly.com/uploads/8/6/9/0/8690330/actas_jornadas_chipre_2014.pdf)

MUNDAY, Pilar, 2016. The case for using Duolingo as part of the language classroom experience. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* [en línea]. AIESAD, vol. 19, no. 1, pp. 83-103 [consulta: abril 2017]. ISSN: 1138-2783. Disponible en: <http://e-spacio.uned.es/fez/collection/bibliuned:revistaRied-2016-19-1>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2014. *Diccionario de la lengua española*. 23ª ed. [en línea]. Madrid, España [consulta: abril 2017]. Disponible en: <http://dle.rae.es/>

UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2013. *Directrices para las políticas del aprendizaje móvil* [en línea]. París [consulta: abril 2017]. ISBN: 978-92-3-001145-1. Disponible en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219662S.pdf>



## **La expresión escrita contextualizada y la corrección guiada en ELE**

**Amparo Rodrigo-Mateu**  
**Universitat de València**

*Amparo Rodrigo es licenciada en Traducción e Interpretación por la Universitat Jaume I de Castellón, en Comunicación Audiovisual por la Universitat de València, y ha cursado un máster sobre políticas y procesos de desarrollo en la Universidad Politécnica de Valencia. Su formación en ELE cuenta con un postgrado en la Universitat de València, diversos cursos con el Instituto Cervantes y un máster en la Universidad Pablo de Olavide. Profesionalmente ha alternado su carrera docente con la traducción y la cooperación para el desarrollo. En ELE ha trabajado como auxiliar de conversación (MECD) en Reino Unido y Austria, como profesora en el Instituto Cervantes de Bremen y en la Universidad Carl von Ossietzky de Oldenburgo (Alemania), como profesora visitante (MECD) en Estados Unidos y como lectora (MAEC-AECID) en la Universidad de Mumbai, en India (2013-2016). Forma parte del grupo de investigación Proyecto TALIS en la Universitat de València.*

### **Resumen**

Esta investigación se centra en una práctica de redacción contextualizada llevada a cabo con alumnos adultos de ELE en India, a partir de un ejercicio de corrección guiada. Su publicación final en formato de cuentos bilingües (español e inglés), en el marco de un proyecto intercultural coordinado desde la Universidad de Valencia, cumple con el objetivo comunicativo real preestablecido que ha guiado el proceso de redacción. Tanto el análisis como los resultados presentados se basan en ejemplos reales extraídos del aula, así como en evaluaciones y autoevaluaciones realizadas por los alumnos participantes.

### **Abstract**

This research focuses on a contextualized writing practice through teacher-guided error correction with adult learners of Spanish as a Foreign Language in India. Its publication in the form of bilingual tales (Spanish and English), as part of an intercultural project coordinated by University of Valencia, meets the pre-established ultimate communicative aim that has guided the writing process throughout. Both analysis and results presented are based on real examples from the classroom, as well as from evaluations and self-evaluations carried out by participant learners.

### **Palabras clave**

Español L2, expresión escrita, corrección gramatical, errores, competencia comunicativa.

## Keywords

Spanish as a foreign language, written production, grammatical accuracy, errors, communicative competence.

## 1. Introducción

Presentamos una investigación basada en una práctica de redacción de cuentos y corrección guiada con alumnos de ELE en la Universidad de Mumbai<sup>1</sup>, en India, contextualizada y publicada dentro del programa de talleres de escritura creativa del Proyecto TALIS (Enseñanza y Adquisición de Competencias Solidarias e Interculturales a través de las Lenguas y la Literatura<sup>2</sup>), de la Universidad de Valencia. El resultado final ha sido el volumen de cuentos bilingües (español-inglés) *Mucho más que ríos de vida y fuertes de leyenda... Cuentos de India / Much more than rivers of life and legendary forts... Tales from India* (Rodrigo Mateu, 2017).

El proyecto se ha desarrollado a lo largo de dos cursos académicos, con tres grupos diferentes de alumnos, todos ellos estudiantes de nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (en adelante, MCER). En total, hemos reunido doce cuentos, de los cuales tres han sido redacciones de grupo y nueve individuales. Para este estudio nos centraremos en el proceso individual de redacción y autocorrección, relacionado siempre con la contribución al aprendizaje que ha tenido la redacción inicial de los cuentos de grupo.

## 2. Justificación

Los orígenes de la literatura sobre el tratamiento de la escritura en el aula de lengua extranjera (en adelante, LE) se basan en observaciones sobre la enseñanza del inglés. Como apunta Ferris (2002: 3-4), a partir de los años 70 y en el contexto del aula de inglés como lengua materna (en adelante, L1), la escritura empezó a tener un enfoque más centrado en el proceso. Esto despertaría conciencias también en el aula de LE, al mismo tiempo que dudas sobre su posible extrapolación debido a la diferencia en la tipología de errores en cuanto a cantidad y naturaleza. Con todo, ya en los años 90, se originó un interés renovado en el tratamiento de la edición de textos por parte de aprendientes de lenguas extranjeras y segundas lenguas (en adelante, L2). Como consecuencia, tal y como apunta Hedge (2000: 300), en esta década, la metodología de enseñanza de la escritura -en su caso en el aula de inglés- evolucionó de forma dramática respecto a los enfoques tradicionales. Incidía la autora en que, sin embargo, dicha evolución tuvo lugar en la teoría pero que resultaba difícil determinar la incorporación de las nuevas ideas a las aulas, una opinión compartida, como podemos comprobar, por otros investigadores: “Little research has been conducted on what actually happens in writing classes. [...] What techniques and materials are used?” (Polio, 2003: 59).

Observamos, pues, un avance más bien tentativo, poco concertado y de investigaciones académicas y casos prácticos aislados en un campo sobre el cual, once años después, Manchón (2011: 5-6) opinaría que todavía quedaba relegado a la

---

<sup>1</sup> Trabajo realizado en el contexto del programa Lectorados MAEC-AECID en Universidades Extranjeras. Información disponible en [http://chutneyconsalsa.blogspot.com.in/p/cuentos\\_1.html](http://chutneyconsalsa.blogspot.com.in/p/cuentos_1.html).

<sup>2</sup> [www.proyectotalis.com](http://www.proyectotalis.com)



enseñanza-aprendizaje de la escritura en contextos mayoritariamente universitarios de países de habla inglesa y que, aun así, la investigación empírica sobre el aprendizaje de la escritura continuaba quedando en un segundo plano.

En el contexto de ELE que nos ocupa, Cassany (2016: 309) apunta que la expresión escrita es la destreza o habilidad lingüística supuestamente más compleja, la que porcentual y comparativamente aprenden menos personas en el mundo, la que se utiliza menos a lo largo del día y de la vida y la que, en apariencia, tiene menos presencia en la enseñanza de español L2/LE. Es también la última destreza que se aprende (Williams, en Naghdipour y Noç, 2015: 389). Observamos como, a pesar del tiempo transcurrido desde la crítica de Hedge, la expresión escrita en ELE sigue requiriendo un mayor tratamiento.

Por tanto, si bien es difícil categorizar y comparar las investigaciones en el campo de la redacción en lenguas extranjeras por la divergencia de enfoques que presentan (Polio, 2003: 36), nos interesa familiarizarnos primero con análisis empíricos recientes contextualizados en el aula de ELE que nos permitan establecer una relación desde la cual analizar nuestra práctica y situarla en el lugar específico que le corresponde dentro del conjunto de los estudios de expresión escrita en ELE.

Así, Ruiz Herrero (2015) publica un estudio sobre la corrección guiada mediante marcas de corrección con estudiantes de tres niveles de ELE del Instituto Cervantes de Beirut. En él, el autor demuestra la utilidad de las marcas de corrección, así como su flexibilidad a la hora de adaptarse a los diferentes niveles y a las necesidades de los alumnos. Menciona también la posibilidad de reducir el número de marcas con alumnos de niveles inferiores y la necesidad de contemplar zonas de desarrollo próximo para cada alumno que permitan individualizar los procesos de corrección y el uso de marcas y de comentarios.

Por su parte, Lucha y Díaz (2016) basan la justificación de su estudio sobre la expresión escrita en ELE con alumnos multilingües de la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona en la afirmación que existe escasez de bibliografía sobre resultados de trabajos longitudinales de la destreza escrita.

Observamos que ambos estudios, el primero por el tratamiento de la corrección guiada y el segundo por su enfoque longitudinal, presentan puntos de convergencia con nuestra práctica que, al mismo tiempo, se pretenden ampliar a partir del contexto y situación de trabajo específicos.

Consideramos importante el tratamiento de la escritura en el aula porque, como apunta Hedge (1988: 11), los procesos de escritura son más fáciles de controlar que los procesos de habla, ya que los primeros son más conscientes. Por tanto, podríamos afirmar que la escritura es un indicador más fiable del progreso del estudiante en la lengua y, por tanto, su práctica puede ser de ayuda al docente a la hora de evaluar y de detectar áreas que suponen dificultades para los alumnos.

En cuanto a la corrección guiada, a pesar de que algunos investigadores han cuestionado la utilidad de la retroalimentación (Hyland, 2011: 161), con este estudio queremos sumar pruebas a su constatación como herramienta de reflexión y de autoaprendizaje (Cassany, 1993: 39). Además, compartimos de antemano con el autor que los alumnos pueden mejorar la escritura si se les corrige durante el proceso de composición, antes de dar el producto textual por acabado.

Teniendo en cuenta que el aula de LE es un ente vivo y cambiante, creemos necesario analizar prácticas reales de expresión escrita a partir de evidencias empíricas para evaluar, así, diferentes enfoques y su eficacia a la hora de alentar procesos de redacción de textos completos como componente en el aprendizaje de lenguas extranjeras. No obviamos, sin embargo, a Ferris (2002: 18) cuando apunta que el

aprendizaje resultante de la corrección guiada del error puede estar también sujeto a otras variables no controladas, como son la instrucción, la práctica continua de la escritura o simplemente la exposición a la lengua de aprendizaje dentro y fuera del aula.

En cuanto a los niveles de lengua, Ferris y Hedgcock (1998: 202), al resumir las investigaciones publicadas hasta la fecha y relacionadas con la corrección escrita en la clase de inglés L2, muestran como la corrección directa se acepta como opción recomendable con alumnos de niveles bajos del idioma, mientras que la corrección indirecta es más aconsejable a partir de niveles intermedios.

A raíz de los aspectos planteados, creemos pertinente continuar sumando casos prácticos documentados en el contexto de ELE que demuestren la aplicabilidad de la corrección indirecta entre alumnos con niveles intermedios del idioma, con el objetivo de afianzar conocimientos y de trabajar contenido relacionado con su nivel de lengua, en prácticas, eso sí, debidamente contextualizadas.

Por último, y teniendo en cuenta la evolución del enfoque del tratamiento de la escritura en el aula de LE, creemos oportuno resaltar y demostrar la importancia de trabajar con los alumnos actividades con fines comunicativos y lectores reales, con la consiguiente atención a la forma que ello supone, en unos tiempos en los que parece imponerse la prevalencia de los contenidos.

Lejos de presentarse como categórico, este caso práctico pretende arrojar algo más de luz al campo del tratamiento de la expresión escrita en ELE, a partir del contexto concreto en el que se ha trabajado, una universidad en India, y de las especificidades del proyecto de redacción de cuentos de la Universidad de Valencia en el que se enmarca.

Tras esta exposición, resumimos y listamos, a continuación, los puntos que justifican nuestro estudio:

1. Necesidad de mayor investigación empírica de los procesos de escritura.
2. Necesidad de mayor investigación empírica de la escritura en el aprendizaje de ELE.
3. Importancia de contextualizar los procesos de redacción y de tratar el resultado final como fin comunicativo.
4. Utilidad de las marcas de corrección para el autoaprendizaje teniendo en cuenta el contexto y las destrezas de los alumnos para el aprendizaje como indicadores a la hora de modificar estas marcas e introducir nuevas.
5. Necesidad de adaptar dichas marcas a las especificidades de cada idioma.

### 3. Marco teórico

#### 3.1 La escritura en el aula de lengua extranjera

Hedge (1988) aporta un nuevo enfoque a lo que, hasta la fecha, había sido el tratamiento de la expresión escrita en la clase de LE, en concreto del inglés. Así, se empieza a considerar la expresión escrita no como resultado final o actividad de cara a la consolidación del aprendizaje de estructuras y vocabulario nuevos, sino un como proceso de creación que permite a los aprendientes escribir textos comunicativos completos y contextualizados, relacionados con cualquier situación o interés, también externo al aula. En otras palabras, nuestro papel como profesores es construir potencial comunicativo (Hedge, 1988: 8).

Manchón (2011: 3), por su parte, se centra en una percepción bidimensional del tratamiento de la expresión escrita en L2. Según la autora, por un lado, tenemos la práctica de aprender a expresarse por escrito y, por el otro, el desarrollo de la

competencia lingüística en L2 a través de la expresión escrita. Deducimos, con ello, la intervención de diferentes procesos cognitivos, tal y como apuntan Hayes (1996) y Hedge (2000).

En cuanto a la recreación del proceso de escritura en el aula, Hedge (1988: 25) incide en la necesidad de crear entornos que permitan a los estudiantes trabajar como si fueran escritores reales, es decir, que piensen en el objetivo del texto y en la audiencia para la que escriben, que elaboren un borrador, que lo revisen y que compartan sus escritos con otras personas. Se trata, en definitiva, de aprender a escribir escribiendo (Hedge, 2000: 301).

Frente a esto, algunos autores también nos recuerdan que, desde el punto de vista estratégico, retórico y lingüístico, la redacción en L2 difiere en gran medida de la redacción en L1 (Silva, en Ferris y Hedgcock, 1998: 14) y que, además, como siguen apuntando Ferris y Hedgcock, influyen otras variables en el proceso, como son la motivación, la edad o la aptitud. Es lo que Cassany describe como perfil alfabético (2005: 52) y que tendremos que considerar y acomodar a la práctica de escritura en LE. En palabras de Hedge (2000: 330), cada docente deberá buscar una metodología para la enseñanza de la expresión escrita que integre, al mismo tiempo, las necesidades específicas de los alumnos.

Es importante, asimismo, secuenciar el ciclo de redacción y establecer objetivos que tengan en cuenta las destrezas que adquirirán los aprendientes. Esto ayudará a enfocar adecuadamente los contenidos de trabajo y de enseñanza. Preveremos, eso sí, que a los alumnos les podrían surgir nuevas necesidades a lo largo del proceso y que, por tanto, el enfoque debe ser dinámico y evolucionar a partir de las mismas necesidades (Ferris y Hedgcock, 1998).

En cuanto a la delimitación y organización del tiempo dedicado a la expresión escrita, debemos plantearnos el grado de integración que tienen las prácticas de redacción en la clase de lengua general. Cumming (2003: 77-78) distingue, en el contexto del inglés L2/LE, entre cursos independientes de escritura, integración de la escritura en el currículo e integración parcial de la escritura en el currículo.

Según la autora, se ha justificado la instrucción independiente, primero, en casos en los que los estudiantes dominan aspectos básicos de otras destrezas comunicativas y, segundo, con estudiantes que presentan destrezas para la escritura insuficientes, tanto en LE como en L1.

Por su parte, la práctica integrada ha sido apoyada por docentes que consideran que existe una interdependencia holística entre la escritura y otras formas de comunicación.

Por último, la situación intermedia que supone una práctica parcialmente integrada se ha utilizado sobre todo en contextos en los que se relaciona estrechamente la escritura con destrezas concretas, como pueden ser la lectura (Raimés, 1983: 116) o la expresión oral.

Como ya se ha mencionado, la motivación también es un aspecto útil y determinante a la hora de escribir adecuadamente. Raimés (1983) habla de la importancia de tener en cuenta los intereses de los estudiantes a la hora de seleccionar los temas de redacción. Prosigue la autora con la importancia de que los alumnos entiendan cuál es el objetivo comunicativo de la tarea, más allá de la práctica lingüística, y de que elijan temas que les interesen, a partir de sus experiencias y observaciones.

Para terminar este punto, y a modo de recapitulación, nos remitimos a Hayes (1996: 5):

Writing is a communicative act that requires a social context and a medium. It is a generative activity requiring motivation, and it is an intellectual activity requiring cognitive processes and memory.

### 3.2 El proceso de redacción

Según Cassany (2016), conviene organizar la tarea de escritura en fases que permitan trabajar los diferentes procesos de composición y potenciar la interacción entre los aprendices.

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Motivación para escribir</li> <li>2. Reunión de ideas.</li> <li>3. Planificación y guion.</li> <li>4. Anotaciones.</li> <li>5. Primera redacción.</li> <li>6. Revisión y segunda redacción.</li> <li>7. Edición y preparación para publicación.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Preescritura</li> <li>2. Planificación y primera redacción (extensiva).</li> <li>3. Reescritura y revisión (paralelas).</li> <li>4. Retroalimentación, incubación y revisión.</li> <li>5. Edición final.</li> <li>6. Publicación.</li> </ol>
Adaptado de Hedge (1988: 21)	(Ferris y Hedgcock, 1998)

Tabla 1: Procesos de escritura y sus etapas

En ambos procesos vemos claras las fases de planificación, redacción, revisión y publicación. La principal diferencia es un énfasis más dilatado del proceso de escritura, también paralelo al de revisión, en la propuesta de Ferris y Hedgcock. Otra diferencia que podemos deducir a partir de esta observación es la necesidad, en esta segunda opción, de invertir más tiempo y trabajo de aula.

En la fase previa a la composición, Hedge (1988: 21-22) nos hace plantearnos los dos aspectos siguientes:

1.º El objetivo del texto, su funcionalidad. Esto determinará la estructura y organización del texto, así como el lenguaje. Es lo que la autora denomina *sentido de finalidad*.

2.º Los lectores, la audiencia a la que va dirigida el texto. Tener en mente al futuro lector ayuda a seleccionar la información y a presentarla con un estilo adecuado. Hablaríamos aquí de *sentido de audiencia*.

Ambos puntos complementan la idea de Cassany (2016) acerca de la utilidad de realizar actividades previas a la escritura que permitan desarrollar el dominio de la L2 en el ámbito temático o discursivo objeto de trabajo.

A continuación, atenderemos, en primer lugar, a la organización de ideas en forma de discurso coherente y, seguidamente, a aspectos relacionados con el formato, la organización de los párrafos, el uso de mecanismos de cohesión, la puntuación y la selección de vocabulario. En relación a este último, según Hedge (1988, 2000), una vez organizadas las ideas, a la hora de desarrollar un tema, es muy importante elegir palabras que transmitan significados precisos o provoquen efectos concretos.

Los profesores, por su parte, deben ofrecer el *input* lingüístico necesario para que sus alumnos puedan expresarse sin que las lagunas en el conocimiento de L2 bloqueen la composición (Hedge, 1988; Cassany, 2016). La práctica de la escritura en L2/LE se convierte, así, no sólo en un objetivo comunicativo meta (aprender a escribir en un nuevo idioma), sino también en una herramienta para aprender otros contenidos (reglas gramaticales, léxico y aspectos socioculturales, entre otros) (Cassany, 2016).

En lo que concierne a la retroalimentación, combinada con la reescritura, contribuye al aprendizaje del idioma, al facilitar procesos de toma de conciencia, de desarrollo de la atención y de comprobación de hipótesis (Hyland, 2011: 161). Aquí tiene cabida también la instrucción gramatical (individual, en grupos o para toda la clase) que puede diseñarse a partir del análisis de errores iniciales (Ferris, 2002: 59).

Sobre el papel de la memoria, a la hora de escribir un texto completo y contextualizado, los aprendientes pueden utilizar recursos lingüísticos ya adquiridos (Hedge, 2000: 326). La memoria a largo plazo, existente en la mente y en recursos externos como son los libros, almacena información sobre el tema y la audiencia, así como sobre la planificación de la escritura y la representación de problemas. La dificultad con la memoria a largo plazo reside, primero, en extraer información de ella, es decir, encontrar la señal que nos permita recuperar una red de información útil. La segunda dificultad es reorganizar o adaptar dicha información a las exigencias de la situación (Flower y Hayes, 1981: 371).

Siguiendo a Flower y Hayes (1981), estos autores utilizan el término traducción para describir el proceso de organización de ideas en forma de lenguaje comprensible. Para ellos, la tarea del escritor es traducir un significado, el cual puede estar representado por palabras clave y organizado en una red compleja de relaciones, en forma de piezas lineales de escritura. Esto, cabe reconocer, también les somete a reglas de la lengua escrita, como son las sintácticas y léxicas, y podría sobrecargar a escritores más inexpertos (Nold, en Flower y Hayes, 1981: 373). Al fijar la atención en aspectos como la ortografía o la gramática, el acto de traducir puede interferir en el proceso más amplio de planificación de lo que se pretende decir. Otra opción sería el caso opuesto, es decir, ignorar las restricciones que nos plantea la lengua escrita. La primera conlleva un deterioro de la planificación, mientras que la segunda conlleva errores. Ambas, en definitiva, conllevan la frustración del escritor (Shaughnessy, en Flower y Hayes, 1981: 373).

### 3.3 La escritura como proceso comunicativo

Como hemos visto en el primer punto del marco teórico, se aconseja aplicar procesos de escritura reales a la práctica en la clase de LE. En esta línea, Hedge (1988) afirma que el proceso de escritura implica también un acto de comunicación, ya que gran parte de lo que escribimos en la vida real lo hacemos con un lector en mente. Añade la autora que el hecho de saber quién es el lector proporciona al que escribe un contexto sin el cual resultaría complicado saber exactamente qué escribir y cómo hacerlo, y que es precisamente ese sentido de audiencia lo que determina la elección del contexto, de la forma y del estilo adecuados. Así, la escritura será más eficaz cuanto más familiarizados estén los estudiantes con el contexto y resultará más motivadora si el resultado son piezas auténticas de comunicación para una audiencia real. Todo ello facilitará el proceso de comunicación.

Relacionado con esta vertiente comunicativa, Moffet y Gibson (en Flower y Hayes, 1981: 365) agregan, además, que aspectos como la dicción, las estructuras sintácticas y organizativas y el contenido están determinados por el sentido de relación que se crea entre el hablante, el tema y la audiencia.

Para terminar, no hay que olvidar que habla y escritura interactúan formando discursos mixtos: escritos para ser dichos y escuchados (teatro) o dichos para ser grabados (entrevista), entre otros. Además, en muchas situaciones, la información y las formas lingüísticas pasan de la oralidad a la escritura, y viceversa, sin ninguna dificultad (Cassany, 2016: 311).

### 3.4 Escritura y trabajo en equipo

Se suele presuponer, erróneamente, que la producción escrita es una práctica individual y que puede realizarse provechosamente fuera del aula. La investigación didáctica, sin embargo, muestra que las tareas más efectivas para aprender a componer textos son las que involucran a dos o más alumnos (Cassany, 2016: 324). Escribir en grupo y crear, con ello, entornos de aprendizaje colaborativos y de apoyo en el aula ayudará a los alumnos menos hábiles en la escritura a desarrollar la confianza y las destrezas necesarias para escribir, luego y fuera del aula, con mayor motivación (Hedge, 1988: 11). Atendiendo a Hedge, además de la necesidad de dedicar tiempo en el aula a la escritura, el profesor debe saber seleccionar y diseñar actividades que ayuden a los alumnos a producir los textos.

En general, suele considerarse la escritura también como práctica silenciosa y aislada del resto de destrezas. Ante esta percepción, la escritura cooperativa implica un diálogo en L2 en voz alta entre coautores, así como entre aprendientes y docentes, durante la planificación. La oralidad funciona como instrumento de mediación de los procesos de composición y esta interacción beneficia el aprendizaje. Estas prácticas orales en grupos en contextos de escritura favorecen el desarrollo de destrezas individuales para la redacción, incrementan el *input* lingüístico e incitan a la reflexión lingüística sobre los textos (Cassany, 2016: 324-325). La escritura colaborativa en clase, además, genera interacciones en las que los alumnos debaten e intentan mejorar sus propias frases al mismo tiempo que las escriben. Asimismo, todos los aprendientes sienten que han contribuido y esto anima a los menos aventajados. Por último, al tratarse de textos en proceso de creación, fragmento a fragmento, el profesor puede supervisar y ayudar de forma más eficaz en la tarea (Hedge, 1988: 133).

### 3.5 Tratamiento del error

Según Cassany (1993: 28), al escribir en una lengua que todavía estamos aprendiendo, los errores no sólo son inevitables, sino también parte normal del desarrollo de competencias (el alumno infiere la regla, la comprueba, se equivoca, la reformula...). La corrección puede ser, por tanto, un instrumento eficaz para el aprendizaje si se percibe como técnica didáctica. Debe, eso sí, resultar un ejercicio motivante, implicar al alumno y responsabilizarle de su propio aprendizaje. Deducimos, con ello, la importancia de que tanto alumnos como docentes adopten una actitud positiva frente al error.

Autoras como Ferris (2002: 86) también se suman a la opinión de la necesidad de informar a los estudiantes de que el error es un componente natural del proceso de adquisición del lenguaje y que podríamos considerarlo indicador más bien de un progreso que de una deficiencia. Se debe hacer ver a los aprendientes que el objetivo es la mejora constante y no la perfección, y que el proceso de adquisición de una lengua requiere tiempo, esfuerzo y paciencia.

El docente, por su parte, debe considerar que las diferencias entre la L2 y la L1 de los aprendientes pueden conllevar errores en la escritura. De la misma manera, el efecto de la instrucción gramatical y para la edición de textos podría depender también de los diferentes estilos de aprendizaje y de la motivación de los alumnos (Ferris, 2002: 46).

### 3.5.1 ¿Qué corregimos?

Según Hedge (2000: 307), lo más significativo no es la cantidad de revisiones que se realizan en un texto, sino el efecto de la práctica de la revisión sobre la mejora del aprendizaje alumno. Esto dependerá del grado en el que las revisiones ayuden a la redacción a expresar los objetivos de forma clara, a ajustarse al género y a alcanzar el nivel de formalidad adecuado. Cualquier actividad en el aula encaminada hacia procesos de revisión eficaces tiene que hacer ver a los estudiantes la relación de estos procesos con todos los aspectos de la escritura.

Cassany (1993: 31-32) organiza en cinco grupos una propuesta de aspectos susceptibles de corrección: normativa (ortografía, morfología, sintaxis y léxico), cohesión (puntuación, nexos y anáforas, entre otros), coherencia (información clara y relevante, progresión de la información, estructura del texto y estructura del párrafo), adecuación (variedad del lenguaje, registro y fórmulas y giros estilísticos) y otros (disposición del texto en la hoja, tipografía, estilística y variación).

Para Ferris (2002: 50-51), excepto en el caso de estudiantes avanzados, los docentes, al revisar, deben distinguir entre errores y diferencias de estilo, representadas estas últimas, por ejemplo, mediante palabras que, si bien no son completamente incorrectas, no se corresponderían con la forma que utilizaría un hablante nativo.

Resulta oportuno añadir aquí el apunte de Ruiz-Herrero (2015: 21) sobre la revisión de errores vinculados con cuestiones formales situadas más allá del nivel de competencia del alumno y contemplar, así, la existencia de zonas de desarrollo próximo concretas para constituir, con ello, *input* significativo.

Tras lo expuesto, son diversos autores los que abogan por que la frecuencia de errores no sea ni el único indicador de la calidad general de la redacción, ni tan siquiera el de mayor importancia. Para los defensores de la importancia del proceso, los estudiantes aprenden básicamente a partir de la práctica de escritura. Los docentes deben facilitar y mediar en estos procesos y ayudarles a que una atención excesiva a la forma y al error no les bloquee (Krasen, 1984; Sommers, 1982; Spack, 1988; Zamel, 1982, 1985, en Ferris, 2002: 46-47).

### 3.5.2 ¿Cómo corregimos?

Según sea el momento de aplicación, Cassany (1993: 21-23) diferencia entre dos modelos de corrección: la corrección tradicional y la corrección procesal. Esta última se centra en el proceso de reformular y mejorar el escrito, a diferencia de la primera, que pone mayor énfasis en el texto como producto final. En el modelo procesal no se percibe la corrección, por tanto, como estadio final de producción y, como afirma el mismo autor (2016: 323), paralelamente al proceso de trabajo, se atiende también a la calidad de expresión.

En cuanto a la forma de corregir, Ferris (2002) recurre a la ampliamente discutida dicotomía entre retroalimentación directa y retroalimentación indirecta, atendiendo a investigaciones publicadas hasta la fecha (Bates, Lane y Lange, 1993; Ferris, 1995a, 1995c; Ferris y Hedgcock, 1998; Hendrickson, 1978, 1980; Lalande, 1982, en Ferris 2002: 18-19). Así, en la retroalimentación directa el docente corrige directamente sobre el texto, mientras que en la indirecta se indica, con o sin el uso de códigos, que se ha cometido un error pero la corrección queda en manos del estudiante. Esta última les obliga a actuar de forma más reflexiva y analítica sobre los errores. Únicamente se recomienda la retroalimentación directa en las circunstancias siguientes:

- 1.<sup>a</sup> Cuando los estudiantes tienen un nivel inicial de la LE.
- 2.<sup>a</sup> Cuando los errores son *intratables*.
- 3.<sup>a</sup> Cuando queremos que el alumno se centre en errores concretos y no en otros.

En el caso de encontrarnos oraciones con abundantes errores que complican su comprensión, en lugar de tratar múltiples errores individuales, Ferris propone pedir al alumno que vuelva a escribir la totalidad del fragmento. Si es posible, el ejercicio se realizará en el aula, en un diálogo con el docente.

A modo general, tendremos en cuenta, en primer lugar, la alusión de Raimés (1983: 143) a la importancia de que la respuesta del docente a un texto escrito no sea juzgar la calidad de este, sino ayudar al alumno a saber cómo actuar a continuación. En segundo lugar, como menciona Ferris (2002: 65), un abuso de la retroalimentación directa podría interpretarse como la *apropiación del texto del alumno* por parte del docente.

Llegados a este punto, y relacionado con la justificación de nuestro estudio, nos remitimos a Cassany y a su interés por resaltar que, en raras ocasiones, los alumnos tienen la oportunidad de autocorregirse y mejorar sus escritos, y que esto resulta un impedimento a la hora de desarrollar autonomía en el proceso de escritura (Cassany, 1993: 16). Es importante, al mismo tiempo, tener en cuenta la opinión de los aprendientes sobre los procesos de retroalimentación y adaptarlos a unas preferencias individuales que dependerán del grado de exposición previa a la L2 y a la expresión escrita, de la motivación o del estilo individual de aprendizaje, así como de las diferencias y similitudes entre los sistemas sintácticos y morfológicos de la L1 y la lengua de aprendizaje (Ferris, 2002).

### 3.5.3 ¿Cuándo corregimos?

Raimés (1983:139) introduce su capítulo sobre técnicas de respuesta para la redacción considerando esta misma respuesta como parte del proceso de enseñanza de la expresión escrita y no como tarea final del docente.

En la misma línea, Hedge (1988: 149) recomienda revisar y editar al máximo durante el mismo proceso de redacción, o inmediatamente después. La práctica, sin embargo, cobra sentido únicamente dentro de un ejercicio más amplio de planificación y composición. Así, los estudiantes deben estar seguros de que la estructura general de sus redacciones está bien organizada antes de prestar atención a otros aspectos que la autora considera más superficiales y secundarios, como son el orden de las palabras o la ortografía.

Según la misma investigadora (1988: 145), el proceso de mejora de un texto escrito abarcaría las actividades de revisión mediante marcas, reescritura y edición, todas ellas en estrecha unión. Así, la revisión con marcas debe proporcionar a los alumnos la retroalimentación constructiva necesaria de cara a los dos procesos siguientes.

Para terminar, Ferris (2002: 76) recuerda a los docentes que la corrección de errores durante la redacción en LE debe planearse y ponerse en práctica con cuidado y formar parte de una estrategia más amplia de desarrollo de destrezas para la edición de textos por parte de los estudiantes.

## 3.6 Corrección guiada mediante marcas

Hedge (1988: 149-151) propone el diseño de pautas para la corrección que sigan una metodología consistente. La misma autora creó, junto con un grupo de estudiantes de



nivel intermedio-avanzado de inglés, la siguiente lista de marcas, y que son las que hemos utilizado con nuestro grupo de alumnos:

FI	Forma incorrecta: <i>Es <u>muy</u> mejor</i>
PI	Palabra incorrecta: <i>Tú y <u>mi</u></i>
T	Tiempo verbal incorrecto: <i>Ayer <u>iré</u> contigo</i>
FV	Forma verbal incorrecta: <i><u>Andé</u> mucho</i>
^	Falta algún elemento: <i>Llegaste ayer por ^ mañana</i>
O	Error ortográfico/acento: <i><u>Produzen</u> errores... Se <u>fué</u></i>
OP	Orden incorrecto de palabras: <i>Ella ama <u>le</u></i>
P	Puntuación incorrecta: <i>Cuidado<sub>.</sub></i>
//	Comienza párrafo
—	Innecesario: <i>Su hermana <u>con nombre</u> María</i>
U	No hace falta una nueva frase. Se debe fundir en una
?	Incomprensible o difícil de entender
~~~~~	No acaba de ser correcto. Estudia la alternativa que se propone
[ ]	Necesita una reestructuración
!!	Pon atención. ¡Ya sabes por qué está mal!

Tabla 2: Claves de corrección (Hedge, 2000: 316) con ejemplos adaptados

En todo momento, los alumnos deben estar familiarizados con las marcas y con la terminología utilizada (Hedge, 1988: 152; Ferris, 2002: 69-70) y relacionar su uso con procesos de mejora de la práctica de redacción (Hedge, 2000: 316).

Según Ferris (2002: 64), cuando los aprendientes escriben oraciones correctas a partir de la corrección de errores, no solo están recibiendo *input* para la adquisición del lenguaje, sino que están siendo más conscientes de la necesidad de editar y de corregir su propio trabajo.

A pesar de lo expuesto, y como ya hemos apuntado anteriormente, el campo de la expresión y corrección escritas requiere una mayor exploración y ampliación en estudios empíricos. Así, el objetivo de nuestro análisis no es presentar o justificar el uso de una herramienta determinante, sino, siguiendo a Ruiz Herrero (2015: 22), validarla como técnica didáctica pertinente dentro de las coordenadas de nuestro contexto específico de enseñanza y contemplar, al mismo tiempo, la posibilidad de reformulaciones.

En esta línea, creemos también acertado considerar el inciso mencionado por Hyland (2011: 162) sobre la existencia de estudios que apuntan hacia un desarrollo del idioma más a largo plazo y no tanto derivado de la capacidad de corrección del alumno inmediatamente después de la retroalimentación recibida del profesor. No podríamos determinar, por consiguiente, esta capacidad como evidencia de aprendizaje sin tener en cuenta un progreso más dilatado en el tiempo.

## 4. Resultados y análisis

### 4.1 Situación de aprendizaje

El proceso de redacción se ha llevado a cabo durante los cursos académicos 2014-2015 y 2015-2016 en la Universidad de Mumbai, con alumnos adultos de ELE. A diferencia del grupo de estudio de Lucha y Díaz (2016), nuestros aprendientes no viven en un contexto de inmersión de lengua y cultura.

De un total de doce cuentos redactados, tres han sido cuentos de grupo (redactados en el aula) y nueve cuentos individuales (redactados fuera del aula). Este

estudio se basa en el análisis del proceso de redacción a partir de la corrección guiada en ocho de los nueve cuentos individuales, citando, al mismo tiempo y como hemos avanzado en la introducción, todas las aportaciones positivas que la redacción del cuento de grupo inicial han tenido en el trabajo individual posterior. Los autores han sido siete estudiantes de grado de Francés, de entre 20 y 28 años, y una alumna mayor de 65 años, todos ellos con niveles B1 del idioma.

Por último, los alumnos saben que su cuento se enmarca en un proyecto internacional, con miras a una publicación final, y que, por tanto, sus textos van enfocados a lectores en países extranjeros. Lo explicamos con detalle en el punto siguiente.

## 4.2 Consideraciones antes de escribir

Como hemos comentado en la introducción, el trabajo se enmarca en el programa de talleres de escritura creativa del Proyecto TALIS. El primer paso, por tanto, ha sido dar a conocer a los alumnos las pautas comunes establecidas para las redacciones de los cuentos. Las más importantes para nuestro caso son las siguientes:

- Deben tener una extensión máxima de dos páginas.
- Deben estar contextualizados en India. Por tanto, tienen que aparecer nombres de lugares, de personas, expresiones y tradiciones del país.
- Deben transmitir valores relacionados con los derechos humanos: igualdad, diversidad, desarrollo, salud...
- Pueden ser cuentos inventados o adaptados.
- Las expresiones y referencias culturales deben traducirse o explicarse.

Los puntos anteriores delimitarán tanto el contenido general como las opciones a lo largo del proceso de composición de los textos (Flower y Hayes, 1981: 371).

Únicamente dos de los cuentos individuales respetan la extensión máxima indicada. El resto presentan una extensión variable, la cual se ha permitido porque se ha considerado que ayudaba a cada autor a estructurar e incluir todo lo que deseaba expresar. Sugerir a los autores reducir su texto habría supuesto una reestructuración y selección de contenidos nuevas que podría haberlos desmotivado.

Las referencias culturales se han aclarado mediante notas al pie, así como las palabras en otros idiomas, que se han marcado en cursiva. Con ello se tiene en mente a lectores de otras culturas. Se escribe, por tanto, con sentido de audiencia (Hedge, 1988) (Ver apéndice).

La procedencia no india de la profesora juega también un papel importante a la hora de hacer ver a los alumnos aspectos de su cultura que no quedarían claros para un lector extranjero o que, si no se explican, pasan desapercibidos. Un ejemplo es la ubicación de accidentes geográficos importantes, como es el caso del río Ganges en uno de los cuentos (Ver apéndice).

En cuanto a la temática, de los doce cuentos, nueve de ellos tratan temas directamente relacionados con los derechos humanos. Los otros tres, si bien presentan un enfoque ligeramente diferente, son propuestas que han despertado la motivación de sus autores y que, a su vez, reflejan situaciones comunes e inherentes a su sociedad, como es el caso de las supersticiones o las ambiciones personales y profesionales (Rodrigo Mateu, 2017: 23).

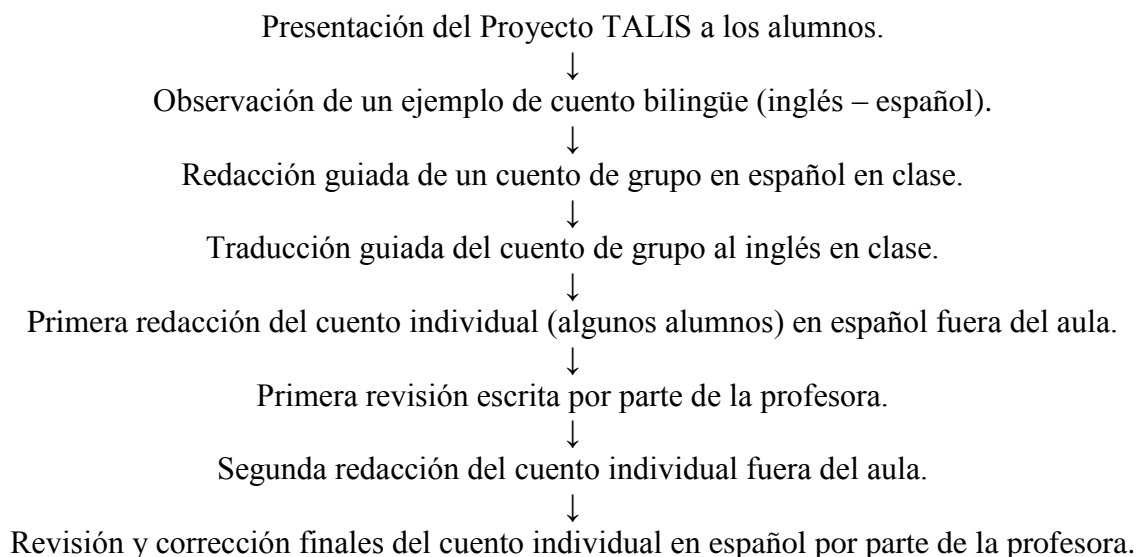
### 4.3 Proceso de composición de los cuentos

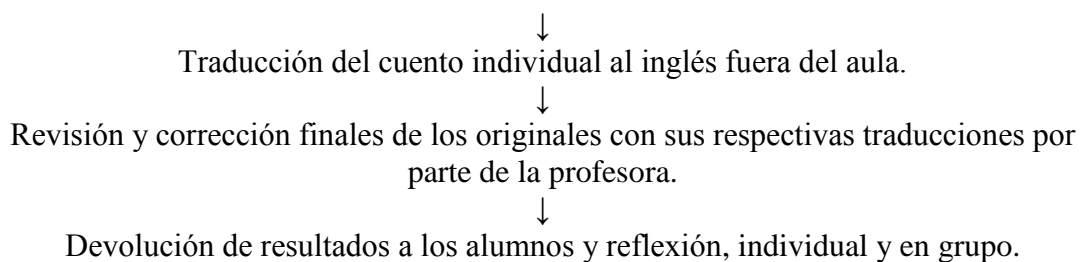
El trabajo realizado se ha planteado como un proyecto. Según los métodos de trabajo que describe Aguirre Beltrán (1998: 24), existe una tarea final amplia hacia la cual se trabajará a lo largo de varios meses del curso académico. Todas las actividades intermedias están enfocadas, por tanto, hacia esta tarea final. Se ha relacionado, además, con la experiencia de los alumnos participantes, aspecto este recomendable. Así, por un lado, está vinculado a la clase de ELE y, por el otro, van a narrar historias relacionadas con su entorno. Cabe aclarar, sin embargo, que, a pesar de tratarse de una actividad orientada hacia un producto final, el aprendizaje de los alumnos se ha centrado en el proceso, en un enfoque también por tareas que ha sentado las bases y que les ha permitido desarrollar destrezas de cara a un proyecto final motivador y con resultados tangibles.

En una primera fase de trabajo, como hemos visto en el punto anterior, se ha sido introducido el proyecto TALIS a los alumnos, con el fin de darles un marco de trabajo real y con significado. Tras comentar el formato y las características de los cuentos, se ha preguntado a los alumnos si les motivaba la tarea de redactar un cuento en español, una lengua extranjera para ellos. La respuesta positiva ha sido unánime. Con motivación y confianza, el trabajo y el aprendizaje serán más productivos y agradables para todos.

Tras la presentación, y como punto de partida, los alumnos saben que van a redactar una historia en forma de cuento, en la que la acción discurra en India y que trate algún problema social, cultural o medioambiental. Debe ser una historia que, al mismo tiempo, muestre la vida en sus comunidades, pueblos y ciudades; que introduzca formas particulares de relación de las personas (entre ellas y con su entorno natural); que hable de estructuras familiares, sociales y culturales, así como de valores religiosos y éticos. Al final, la historia debe contener un mensaje o solución. Se debe prestar atención, por tanto, a una serie de principios que sirven de guía para la actividad (personajes, temas, derechos humanos...), de cara a guardar coherencia con el proyecto internacional en el que se enmarca la actividad.

La secuenciación del proceso de composición ha sido la siguiente (Rodrigo Mateu, 2017):





Hemos trabajado los cuentos paralelamente a la clase de lengua, dedicando a ellos una parte acordada de la asignación horaria semanal (Rodrigo Mateu, 2017). El aprendizaje derivado del proceso de redacción de los cuentos, por tanto, se ha integrado en la clase de lengua general.

Cabe resaltar que la profesora conoce tanto a los alumnos como el proyecto en el que se enmarcan las redacciones. Se prevé, por tanto, el trabajo de uso del lenguaje que requerirán los primeros, esto es, vocabulario y sinónimos, conectores del discurso, puntuación y tiempos verbales (los más destacados). Se hará, al mismo tiempo, incidencia en estos aspectos en la clase regular de lengua, a modo de *input* significativo, puesto que los alumnos no son hablantes nativos del idioma y, por consiguiente, la disponibilidad de recursos lingüísticos para expresarse es más limitada.

#### 4.3.1 El trabajo en grupo como punto de partida

La redacción inicial de los cuentos de grupo en el aula ha permitido a la profesora guiar a los estudiantes en una tarea nueva para ellos. En cuanto a la temática, su ideación ha sido un proceso de descubrimiento por parte de los alumnos, al hacerles reflexionar y observar con una nueva perspectiva la realidad de su país para detectar o, al menos, nombrar los problemas sociales y medioambientales que ellos consideran que existen. El tema del cuento de grupo se ha elegido mediante un diálogo en clase. Seguidamente, los alumnos han debatido para buscar las causas de los problemas que han destacado y, una vez identificadas, intentar buscar una solución. Esto les ha ayudado a establecer una secuencia lógica de las ideas hasta conformar la historia.

Al mismo tiempo, fuera del aula y a lo largo de todo el proceso de creación del cuento en grupo, cada alumno ha tenido la tarea de reflexionar, de pensar y de imaginar cómo podía evolucionar la historia, cómo podía contribuir con ideas nuevas o cómo se podía mejorar el trabajo realizado en la clase anterior. Este proceso continuo de reflexión ha ayudado a retomar la tarea con mayor fluidez en la clase siguiente, puesto que los alumnos han llegado preparados para aportar y debatir sus sugerencias de cara a la evolución del cuento y, en general, del trabajo en equipo.

De esta manera, durante la redacción en clase, los alumnos han valorado y debatido todas las aportaciones en cuanto a la estructura y evolución de la historia, y han introducido las modificaciones necesarias hasta llegar al desenlace final. La última parte del trabajo, ya familiarizados con el relato, ha sido elegir un título adecuado y, finalmente, traducir el cuento al inglés.

El proceso de redacción del cuento de grupo ha sido, en todo momento, colaborativo, basado en un diálogo continuo entre todos, alumnos y profesora. La consideración de propuestas y la revisión se han realizado paralelamente al proceso de composición del cuento en la pizarra.

El trabajo en grupo en el aula ha tenido también la finalidad de guiar a los alumnos a través de un proceso de pensamiento, de debate y de redacción iniciales, en la medida de lo posible, en LE y siempre adaptado a sus conocimientos del idioma y a las

destrezas desarrolladas. Recordamos aquí la relación entre escritura y oralidad de la que nos habla Cassany (2016). Asimismo, si bien los cuentos publicados son narraciones escritas en origen y siguen características estilísticas propias de la literatura escrita, la corta extensión de la mayoría de ellos, el uso de diálogos y las fórmulas de comienzo y de conclusión del relato les confieren una oralidad propia y una entonación y formas de captar la atención del lector que los acercan a las narraciones orales:

Había una vez un pueblo llamado Kochi. Era un pueblo muy bonito... (Comienzo del cuento *La madre preocupada*, Shimani Sarkar)

Hace algunos años, en Sundarpur, un pueblo pequeño y tranquilo en el centro de India... (Comienzo del cuento *...Y el bosque se salvó*, cuento de grupo)

El *zamindar* estaba rabioso porque había perdido una oportunidad de oro. Quizás tenga suerte cuando los gallos pongan huevos. (Final del cuento *Una decisión inteligente*, cuento de grupo)

De esta manera, Narayan *saheb* ha contribuido a no empeorar el calentamiento global. Además, no ha contaminado el aire. Y todos ustedes, ¿qué van a hacer? (Final del cuento *Un paso seguro*, Roydon Ménézes)

El componente de oralidad en nuestros cuentos queda demostrado, también, con las grabaciones posteriores en formato audio y vídeo, publicadas en el blog de la asignatura<sup>3</sup>.

La traducción de los cuentos al inglés se ha realizado con el cuento en español ya revisado y concluido, para que los alumnos pensarán, desde un principio, en español e intentaran expresar sus ideas de forma sencilla y eficaz con vocabulario conocido como primer recurso. En este sentido, se han esforzado por poner en práctica una variedad de estructuras lingüísticas y también por ampliar el vocabulario en español, como parte del proceso de aprendizaje del idioma y de desarrollo de destrezas escritas, de un modo diferente al que estaban acostumbrados. El proceso ha supuesto un enriquecimiento lingüístico que, a su vez, les ha despertado un mayor interés por el idioma.

El ritmo de trabajo se ha adaptado a las características y a las necesidades de aprendizaje de cada grupo. En los tres grupos hemos empezado con un cuento colectivo y ha sido la primera vez que los alumnos han participado en una actividad de escritura colectiva. Se ha prestado especial atención a la organización y distribución de los párrafos, al uso de marcadores del discurso y a la progresión temática, sin olvidar el vocabulario y de la gramática.

Redactar este cuento colectivo ha permitido a los alumnos trabajar juntos, compartir ideas y motivarse unos a otros. Esta fase ha sido especialmente útil para aquellos a los que, en un principio, les ha supuesto una gran dificultad el hecho de expresarse, y más todavía por escrito, en una lengua que todavía están aprendiendo. En ese sentido, los alumnos han valorado el trabajo inicial en equipo de forma positiva por lo que supone, de un lado, la mejora de destrezas para el trabajo participativo y colaborativo y, del otro, una mayor conciencia y confianza a la hora de trabajar el idioma, también de forma individual.

En general, los alumnos han disfrutado del trabajo en equipo al redactar el cuento de grupo. Ver el resultado final les ha motivado a la hora de crear sus cuentos individuales. Asimismo, el trabajo sistemático en el aula ha servido de práctica para

<sup>3</sup> [http://chutneyconsalsa.blogspot.com.es/p/cuentos\\_1.html](http://chutneyconsalsa.blogspot.com.es/p/cuentos_1.html).

secuenciar y afrontar con mayor claridad y confianza las diferentes fases de la redacción individual posterior. Llegados aquí, los estudiantes saben exactamente lo que se espera de ellos a la hora de escribir de forma más independiente. Será, además, donde cada uno tendrá la oportunidad de reflejar su propio estilo de composición y de narración de historias.

It was a very nice experience for me to work in group because I like discussing points with people. Such discussions in class helped me express what I think and also I came to know about other's thoughts. Writing a story in a foreign language was a challenge for me especially when my group members and I had to replace some words which were used several times. Searching synonyms for such words was fun. [...] Writing the story all alone and without any help of others was very challenging. I wrote the story in the past tense. I had to be very careful with the tenses. I have improved my grammar and vocabulary. [...] I have thoroughly enjoyed the story writing process because I came to know that I can write, edit and translate a story.

Samidha Kadam

En palabras de Flower y Hayes (1981: 377), para esta alumna, escribir ha sido una serendipia, un descubrimiento también de que se trata de un proceso sobre el cual puede ejercer control (Hedge, 2000: 302).

It was a very difficult but an innovative idea of improving our Spanish, especially the grammar, the usage of tenses and punctuations. Writing a group tale was very easy because all of our ideas were merged which created a wonderful tale. It was a process in which we had to put efforts and I also learned how to use synonyms, which enhanced my writing skills. Writing an individual tale was more interesting because it involved individual thinking. I enjoyed the process of correction because I had to correct my mistakes. At first, it seemed very difficult and tricky but it was challenging.

Havovi Palkhiwalla

The group tale was more of a learning experience to me compared to the individual one because we understood the concept from each one's point of view. I loved the idea of students discussing the concept as it directs us to a wider aspect of writing a story.

Arzoo Thakar

The group tale is a good way of learning the process of writing in another foreign language. The best part was editing. I learnt the art of editing. The way I can write a sentence or a paragraph in a more better way without losing its actual meaning. While working in a group I could understand the correct meaning of team work and also how other people work. [...] I understood the correction process very well. I found it very easy to make the corrections. Obviously, I made mistakes but I feel mistakes are the best teachers. I enjoyed this short story writing process very much because it enhances your writing skills. It is way better than mugging the grammar rules and giving tests. Finally, the best part was the satisfaction I got in writing in another language.

Dhanashri Kadam

#### 4.3.2 El cuento individual

Flower y Hayes (1981: 377) distinguen entre objetivos relacionados con el proceso y objetivos relacionados con el contenido. Los primeros se refieren al desarrollo del proceso de escritura y los segundos a aquello que se quiere comunicar a una audiencia.

También es cierto que algunos objetivos, sobre todo aquellos relacionados con la organización, se centran tanto en el contenido como en el proceso. Veamos, a modo de ejemplo, la cronología del proceso guiado de generación de ideas para la redacción del cuento individual *Un nuevo amanecer en Janakpur*:

- 1.º La alumna llega a clase con su *tema* elegido: La educación de las niñas.
- 2.º La alumna explica el *motivo* de la elección del tema: En los pueblos de India, los hombres no quieren que las niñas estudien. Como consecuencia, muchas mujeres sufren porque dependen de ellos.
- 3.º En diálogo con la profesora, la alumna elige el *lugar* y los *personajes*. Mostramos en qué medida se ha ajustado la redacción al planeamiento inicial:

<i>Planeamiento antes de la redacción</i>	<i>Redacción</i>
<i>Lugar</i> : Norte de India, porque se dan más casos de discriminación. Elige, en un principio, la región de Bihar. Hay 50 familias en el pueblo.	No nombra el Estado de Bihar: <i>Janakpur era un pueblecito de cincuenta familias en la India rural del norte.</i>
<i>Personajes</i> : El padre es un agricultor sin tierras y la madre es ama de casa. Tienen un hijo de diez años y una hija de ocho.	No especifica que el padre no posee tierras. El hijo tiene ocho años y la hija seis.
Familia pobre.	No describe, explícitamente, a la familia como pobre, sino al padre como una persona convencional. Sí que habla, más adelante de que el hijo empezó a trabajar con el padre en el campo nada más terminar sus estudios y de que su hija estudió gracias a becas.
Viven en una casa pequeña, sin muchas cosas.	No describe la casa.

Tabla 3: Ideación del lugar y los personajes del cuento *Un nuevo amanecer en Janakpur* y correspondencia con la redacción final

- 4.º *Argumento*: La hija consigue estudiar gracias a la perseverancia de la madre. Llega a ser médica y salva a la gente de una epidemia.
- 5.º Se busca un comienzo para la historia y se esbozan la *estructura* y los *contenidos*:
  1. *Hace 20 años, en un pueblo de Bihar, vivía una familia bastante pobre.*
  2. Descripción del pueblo y de la gente.
  3. La familia y su situación<sup>4</sup>.
  4. La familia trata su situación (conflicto entre el padre y la madre) mientras los vecinos critican.
  5. La familia soluciona la situación y da ejemplo al pueblo.

<sup>4</sup> Relacionado con el carácter convencional del padre. Él no quiere que su hija estudie pero la madre insiste en que continúe con los estudios.

De estos cinco puntos, únicamente difiere el primero en la redacción, es decir, la frase de comienzo, tal y como se ha mostrado en la tabla anterior.

Con esta información de base, la alumna se encuentra, de antemano, contextualizada en lo que va a narrar de forma individual y, además, ha organizado la información que desea transmitir. Esto le ha aportado mayor seguridad a la hora de realizar cambios que ha creído oportunos, sin que ello afecte ni a la estructura inicial del cuento ni al proceso de composición.

La planificación inicial del cuento, en colaboración con la profesora, ha permitido a la alumna centrarse mejor en el uso de la lengua durante el proceso de redacción de la primera versión. La participación en el cuento inicial de grupo, como leemos a continuación, le ha servido también de gran ayuda:

In the third year of the course our teacher asked me if I could write a short story in Spanish with the same guidelines. Having enjoyed writing a story in a group, I thought I should give it a try. This time I took up the issue of gender equality. In many villages in India, even today, education of the girl child is completely neglected. So I had to weave a story around it, highlight the problem and show the need for a change in the mindset of the people and the great benefit to society as a whole. I chose a village in North India and gave it the name of Janakpur and wrote a story of a progressive thinking woman's lone fight against all odds to educate her daughter.

Komala Devarajan

De cara a la búsqueda de ideas y de recursos lingüísticos para la redacción, tanto en el cuento de grupo como en los cuentos individuales, se ha animado a los alumnos a utilizar información conocida y útil almacenada en la memoria. De esta manera, hemos planteado una actividad de escritura en la que el uso de conocimientos ya adquiridos fuera siempre superior al de aprendizaje nuevo. En este sentido, se ha priorizado la práctica y asimilación de conocimientos que los alumnos ya han tratado anteriormente en el aula frente al aprendizaje nuevo que, inevitablemente, iba a surgir durante el proceso de composición. Este último ha sido, sin embargo, importante de cara al desarrollo potencial de los conocimientos de los alumnos más allá de su nivel de competencia.

#### 4.4 La corrección guiada

Expresarse en un idioma diferente a nuestra L1 puede resultar complejo, sobre todo cuando sentimos que carecemos de los recursos necesarios para comunicarnos. Somos conscientes de que la posibilidad de cometer errores es mucho más elevada que cuando hablamos o escribimos en nuestro idioma, y el miedo a ello puede frenar el proceso de aprendizaje.

Como hemos visto anteriormente, el objetivo del trabajo en grupo inicial ha tenido varias vertientes. Otra utilidad importante ha sido trabajar en equipo con los alumnos la pérdida de la vergüenza o el miedo frente al error al intentar expresarse en LE. El papel del docente aquí consiste en hacer ver al alumno que arriesgar y cometer errores es parte inherente al proceso de aprendizaje. Debemos motivarles a arriesgarse y darles las herramientas necesarias para que, en la medida de lo posible, practiquen la autocorrección o, en caso necesario, guiarles hacia ella mientras exploran las diferentes posibilidades que les ofrece la lengua de aprendizaje.

El proceso de corrección en el cuento de grupo se ha realizado de manera simultánea a la redacción en clase, párrafo a párrafo. Esto, primero, ha ayudado a los alumnos a desinhibirse y a relajar la frustración que puede suponer un proceso de



escritura de estas características en otro idioma y, segundo, les ha ayudado como ejercicio colectivo de corrección guiada y cooperativa de calidad antes de la redacción de los cuentos individuales.

La corrección del cuento colectivo en equipo ha sido un trabajo exhaustivo en el que se ha atendido tanto a la forma como a la riqueza expresiva de los textos. Se ha convertido el aula en un laboratorio de lengua para analizar no solo cuestiones gramaticales y de vocabulario, sino también relacionadas con estructuras, contenidos y significados. El papel de la profesora ha sido, en gran medida, ayudar en la organización de los párrafos y de la información, en el uso de los conectores del discurso, en la ampliación del vocabulario mediante sinónimos y con los tiempos verbales del pasado (pretérito indefinido y pretérito imperfecto).

Asimismo, la corrección guiada en grupo y en el aula ha permitido poner en práctica técnicas de reformulación *in situ*. Estos procesos de reformulación, en palabras de Hedge (1988: 159-160), han alentado a los estudiantes a debatir aspectos importantes, si bien a menudo descuidados, en las actividades de corrección, como son la organización general, el desarrollo de ideas, el sentido de audiencia y el estilo adecuado.

A continuación, durante el proceso de escritura individual, los alumnos han redactado una primera versión de sus cuentos. La corrección se ha realizado mediante la aplicación de marcas en el punto del error, así como algunos comentarios en los márgenes y al final de la redacción, estos últimos más generales o explicativos. Cabe aclarar aquí que los signos utilizados se han trabajado anteriormente en clase con los alumnos. Están, por tanto, familiarizados con ellos.

Las marcas de corrección indican a los alumnos dónde está el error y el tipo de error de que se trata, sin ofrecerles, en ningún momento, la solución. A partir de estas indicaciones, los alumnos deben reflexionar sobre el error cometido y buscar una alternativa que consideren más correcta, es decir, autocorregirse. De esta manera, utilizamos la corrección como técnica didáctica para que el alumno modifique partes del texto y mejore su redacción, no sólo desde el punto de vista gramatical, sino también en lo que se refiere al contenido y a la estructura.

Esta modalidad de corrección les ha invitado a reflexionar sobre el uso del lenguaje, de cara a la redacción de una segunda versión del texto más esmerada. Esto se ha conseguido partiendo del error como fuente de aprendizaje y con un elevado grado de motivación por parte de los alumnos, al sentirse más propietarios y responsables de sus textos. Con ello se ha despertado, al mismo tiempo, un interés hacia los procesos de corrección.

A lo largo de la actividad, se ha buscado que los estudiantes fueran conscientes de todas las fases del proceso de redacción. Para ello, entre otros, se han facilitado las labores de revisión y edición durante el mismo proceso, en los cuentos de grupo, o inmediatamente después, en el caso de los cuentos individuales. Los alumnos han formado parte, en ambas situaciones y en todo momento, del proceso de colaboración continua con la profesora de cara a la mejora de la escritura.

Se ha corregido directamente sólo cuando se ha considerado que el alumno, por su cuenta, no iba a ser capaz de corregir el error, atendiendo a su nivel individual del idioma y destrezas. El grado de familiaridad con los alumnos por parte de la profesora, en términos de conocimientos y de destrezas para el aprendizaje, ha jugado un papel crucial a la hora de utilizar las marcas, de realizar correcciones directas o de escribir comentarios explicativos en las revisiones.

Por último, recalcamos que, a diferencia de los estudios de Ruiz Herrero (2015) y de Lucha y Díaz (2016) mencionados al comienzo de este artículo, nuestros alumnos han contado, primero, con un cuento de la colección TALIS como referencia para redactar el cuento de grupo y, a continuación, con el cuento de grupo como referencia antes de redactar los cuentos individuales. Esto les ha facilitado en gran medida los procesos de composición, entiéndase redacción y corrección.

#### 4.4.1 Marcas de corrección

Consideramos que guiar a los estudiantes hacia procesos de autocorrección es un aspecto clave en el aula de LE. Con este objetivo, para la actividad, hemos decidido poner en práctica el listado de marcas elaborado por Hedge (2000: 316), citado en el marco teórico, y determinar su utilidad en nuestra situación concreta de aprendizaje. Se trata, en palabras de Ferris (2002), de un ejercicio de retroalimentación codificada e indirecta.

Llegados a este punto, resulta oportuno analizar si las indicaciones y marcas de corrección utilizadas por la profesora han servido a los aprendientes para realmente conseguir versiones mejoradas de sus textos, así como valorar la utilidad y las posibilidades de mejora y de adaptación de las marcas empleadas.

Como primera consideración, nuestros alumnos cuentan con un nivel B1 de español, que es algo inferior al de los alumnos que participaron en la actividad de Hedge. Esta inferioridad de niveles se ha compensado con una contextualización de la actividad y con la delimitación de objetivos y contenidos previos. El resultado, como veremos a continuación, puede considerarse positivo. Sin embargo, pretendemos abordar un análisis pormenorizado que revele, más allá de su utilidad general, aspectos susceptibles de mejora, teniendo en cuenta nuestro grupo concreto de trabajo y la posibilidad de adaptación de un conjunto de marcas que no consideramos, en absoluto, cerrado.

Como ya hemos apuntado, la revisión de los cuentos individuales se ha realizado inmediatamente después de la primera redacción. Se ha considerado crucial dejar pasar el mínimo espacio de tiempo posible, con el objetivo de no desalentar al alumno o distraerlo de la dinámica de trabajo. En general, comprobamos que la revisión con marcas ha motivado a los alumnos a la hora de escribir la segunda redacción de sus cuentos (y de escribir, en general) y que se han sentido más dueños (y, por tanto, más responsables) de los textos. Consideramos, pues, que esta técnica ha convertido el error en *input* para el aprendizaje.

I really liked the procedure of writing my own short tale. First, I had to think of my background story, then I had to write it in Spanish. This helped me to know my command over the language. After submitting my story my professor corrected it. She only marked out my mistakes. I had to then think over my mistakes. This was a very interesting process. This activity was learning with enjoyment. I'm sure I will write more tales.

Ginelle D'Souza

Writing an individual tale was more interesting because it involved individual thinking. I enjoyed the process of correction because I had to correct my mistakes. At first, it seemed very difficult and tricky, but it was challenging.

Havovi Palkhiwalla

The evaluation technique made me think and understand how and why I had made the errors. This entire process enabled me to think in Spanish and write the story, rather than think in English, translate it into Spanish mentally, and then write. I think this is the essence of learning a new language, the ability to think in that language.

Komala Devarajan

#### 4.4.2 Categorización y ejemplificación de los errores

En el conjunto del análisis de los ocho cuentos individuales, se han marcado 405 errores en la redacción inicial, repartidos de la siguiente forma:

Error (signo y significado)	N.º incidencias	N.º correcciones correctas
_ (Innecesario)	92	51
PI (Palabra incorrecta)	83	46
T (Tiempo verbal incorrecto)	57	26
O (Error ortográfico/acento)	52	45
FI (Forma incorrecta)	38	29
^ (Falta algún elemento)	30	16
P (Puntuación incorrecta)	25	20
? (Incomprensible o difícil de entender)	9	1
// (Comienzo párrafo)	9	2
~~~~ (No acaba de ser correcto. Estudia la alternativa que se propone)	6	2
!! (Pon atención. ¡Ya sabes por qué está mal!)	3	0
OP (Orden incorrecto de las palabras)	1	1
Total	405	239

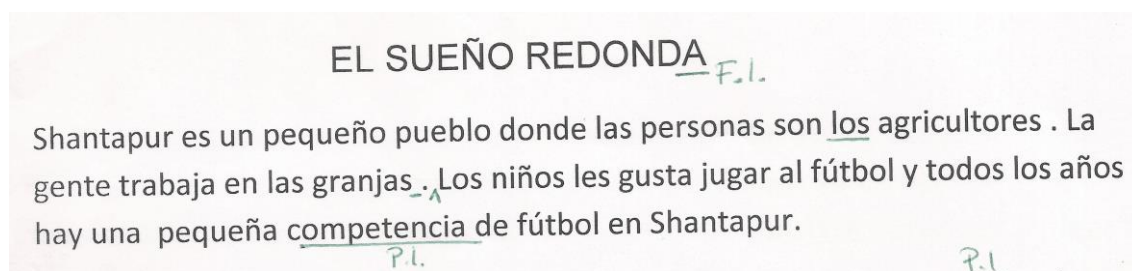
Tabla 4: Errores detectados en la primera revisión

#### Errores más frecuentes

Observamos, en primer lugar, que el error más acusado se corresponde con algún elemento innecesario. Dicho error se relaciona, en un número elevado de casos, con el uso de espacios de más entre palabras y, sobre todo, antes de la puntuación final de la oración.

Relacionado con el aprendizaje de lengua, hemos detectado tres tipos de errores principales que ejemplificamos a continuación:

#### Palabra incorrecta



De un total de 83 palabras incorrectas, los alumnos han corregido correctamente 46, es decir, un 55%. Acusamos el error a una posible falta de vocabulario y, en ocasiones, de fijación en el uso del idioma.

#### Tiempo verbal incorrecto

Este error se relaciona, principalmente, con el uso del pretérito indefinido y del pretérito imperfecto:

En este viaje, hubo siete colegas más conmigo. Cuando llegamos allí, nos quedamos fascinados por la belleza y la tranquilidad de esta ciudad. Pasamos dos días en la exploración de la ciudad. Dhruv y Meena, mis colegas les encantaron la gastronomía de Jaisalmer. Me encantó kalakand<sup>2</sup>. Compré tres cajas de este dulce.

De los 57 errores iniciales relacionados con tiempos verbales, se han corregido correctamente 26, esto es, un 46%.

### Ortografía/acento

Dentro de este grupo encontramos errores ortográficos derivados de la puntuación y también relacionados con el uso de mayúsculas.

En cuanto a los acentos, exceptuando algunos casos relacionados con el nivel de lengua de los alumnos y siempre y cuando no ha sido un error frecuente, se han corregido directamente sobre el texto ya en la primera versión. De lo contrario, la sobrecarga de correcciones podría haber desmotivado al alumno.

La ortografía destaca con 45 correcciones correctas frente a 52 errores iniciales, un 88% en total.

A continuación, analizaremos diferentes tipologías de errores cometidos, bien por su recurrencia, bien por su pertinencia en los niveles de lengua que nos ocupan.

### Preposiciones

- Errores por ausencia de una preposición necesaria:

prep. Este escandalizó los aldeanos y empezaron a mofarse de Ramprasad;  
 prep. "Ahí va el loco que no podrá nunca encontrar a un marido para su hija."  
 prep. "¿Quién va a casarse con una chica que va con los chicos a la escuela?"  
 "Ella va a traer deshonra a la familia."  
 "Ella va a traer deshonra al pueblo."

- Errores por uso de una preposición incorrecta:

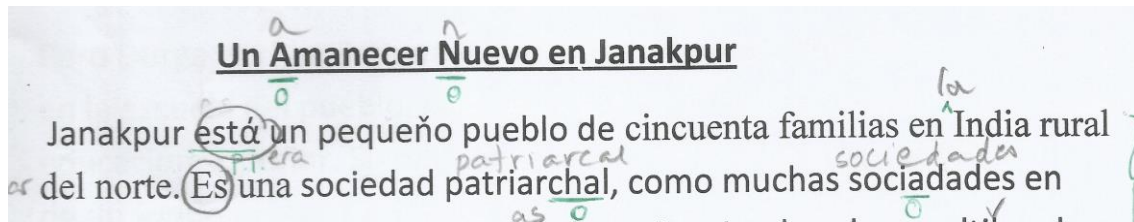
P  
 Le pusieron en una habitación oscura con otros cuatro niños. El día siguiente, el hombre les mandó a Dharavi<sup>3</sup>. Allí, tuvieron que trabajar en una fábrica. Muchas noches se dormían sin comida.

Rahul lloraba y pensaba en su familia. Estaba muy triste.

*Interferencia de otras lenguas*

Observamos, a continuación, diferentes grupos de errores originados por influencia de patrones del inglés, lengua que, si bien no puede considerarse materna de todos los alumnos, sí que han estado expuesta a ella en todos los ámbitos de sus vidas.

- Ortografía de sustantivos y uso de mayúsculas en los sustantivos del título:



En general, los alumnos han sido capaces de corregir los errores iniciales y de observar también que, en ocasiones, se han debido a la interferencia de otras lenguas, sobre todo del inglés, como es el caso, junto con el ejemplo anterior, de los dobles consonánticos /mm/ y /ss/. Se trata de un error de fácil corrección, en caso necesario, con ayuda del diccionario.

- Calcos estructurales:

## 1.ª redacción:

Al día siguiente, empezamos nuestra investigación sobre los fuertes. Para el almuerzo, llegamos cerca de un pueblo.  
 ? Sorpresivamente, vi a la misma niña que vi un día antes en el teatro.  
 Estaba llorando. Le pregunté : *había visto*

## 2.ª redacción:

Al día siguiente, empezamos nuestra investigación sobre los fuertes. Para el almuerzo, llegamos cerca de un pueblo. Sorprendentemente, vi a la misma niña que había visto un día antes en el teatro. Estaba llorando. Le pregunté:

- Ausencia del artículo determinado e indefinido en oraciones en las que el inglés prescinde de dicho artículo:

La policía le llevó a Apna Ghar NGO<sup>4</sup>. Rahul estuvo con la ONG para diez años. La ONG le cuidó, Le dio alimentos, ropa y albergue. Le educó. Rahul estudió mucho. Después cumplió su educación y ahora es profesor.

Rahul ha vuelto a su aldea. Ha empezado una escuela de educación gratuita para los niños. Explica la importancia de la educación en la vida de todos.

Aquí la alumna ha interpretado correctamente el signo ^ (falta algún elemento) y ha introducido el artículo correspondiente en su corrección.

### Sintaxis

A nivel sintáctico, las palabras en español no siguen un orden tan estricto como en otros idiomas. Es por ello que se ha detectado un único error relacionado con el orden de las palabras en el total de los ocho cuentos. Este dato resulta, a su vez, positivamente sorprendente si consideramos el inglés como lengua materna o influyente en nuestros alumnos. En este idioma, los adjetivos suelen anteponerse a los sustantivos, una práctica más inusual y poco recomendable en español. Así, la influencia del inglés en este aspecto ha sido prácticamente inexistente.

### Ser/estar

Los usos de los verbos *ser* y *estar* suelen llevar a confusión, sobre todo en hablantes de idiomas en los que no existe tal diferencia:

#### 1.ª redacción:

Un Amanecer Nuevo en Janakpur  
Janakpur está un pequeño pueblo de cincuenta familias en India rural del norte. Es una sociedad patriarcal, como muchas sociedades en

#### 2.ª redacción:

Un amanecer nuevo en Janakpur  
Janakpur era un pequeño pueblo de cincuenta familias en la India rural del norte. Era una sociedad patriarcal, como muchas sociedades en

### Deixis

- Deixis locativa, mediante el uso de determinantes demostrativos:

Este viaje a Jaisalmer se hizo más especial. Tuve buenos recuerdos gracias a Bharti. Narré todo a mis colegas. Estaban orgullosos de mí por hacer algo tan bueno para Bharti. Ese día, me sentía orgulloso de mí mismo.

P.I. F.I. F.I. P.I.  
(¿el narrador es un hombre o una mujer?) FIN

- Deixis temporal:

Después de una hora, Dhruv me dijo que tiene unos pases de un teatro donde podemos ver la danza folclórica de Rajasthan y disfrutar de la música clásica. Le dije que tenemos que ir, porque a partir de mañana, no vamos a tener tiempo para disfrutar y relajarse.

Estos ejemplos, junto con otros similares, proceden del mismo texto. Al tratarse de un error recurrente, se ha propuesto que la alumna, con la ayuda de indicaciones, pueda llegar a localizarlo y entenderlo. Así, hemos marcado la palabra incorrecta con el signo correspondiente y, al mismo tiempo, se ha añadido una nota clara y explicativa al final del documento.

A partir del comentario, la alumna ha corregido seis de los siete errores deícticos de su primera versión del cuento. Se ha optado por el inglés en algunas notas aclaratorias cuando se ha creído necesario para garantizar la correcta comprensión del error por parte del alumno.

*Dificultad en saber el origen del error:*

Me sorprendió. "La muerte de la persona que obstruyó mi éxito" era raro. Era muy curiosa. Caminé hacia el gimnasio. Vi a mis compañeros que ya estaban

En el ejemplo anterior, la primera frase de la segunda línea puede tener las siguientes interpretaciones, ambas correctas:

- El hecho era curioso. En ese caso, la frase correcta sería *Era muy curioso*.
- La persona que se sorprendió tenía mucha curiosidad. Aquí la frase correcta sería *Tenía/sentía mucha curiosidad*.

Se ha marcado, en un principio, como forma incorrecta, al pensar que la opción *a* podía ajustarse más. Finalmente se ha optado, sin embargo, por una conversación en el aula con la alumna para aclarar el doble significado inicial.

*Oraciones con errores abundantes y de difícil comprensión*

Aplicado a oraciones o párrafos enteros, este tipo de error se ha marcado con el signo ? (incomprensible o difícil de entender). Según la naturaleza de los errores, y teniendo en cuenta tanto el nivel de lengua de cada alumno como sus destrezas en el idioma, la profesora ha trabajado la reescritura directamente con aquellos cuyo nivel de lengua y destrezas en el idioma eran insuficientes para corregir los errores cometidos.

### Errores acompañados de notas aclaratorias

**UN VIAJE INOLVIDABLE**

Era un día ventoso de diciembre. Todos mis compañeros y yo estaban muy emocionados porque íbamos a Jaisalmer<sup>1</sup>. Este viaje fue muy especial para mí, porque algunos de los compañeros trabajadores fueron seleccionados para ir a Jaisalmer para hacer un documental sobre las diferentes fortalezas de Jaisalmer.<sup>2</sup>

–Es muy tarde ahora. Te prometo que mañana vamos a ir al pueblo del Sarpanch.<sup>2</sup>

Sonrió y dijo\_:

– De acuerdo.

- ① Palabra muy repetida en el mismo párrafo. Busca alternativas.  
 ② Escribe las palabras extranjeras en cursiva.

En el primer caso nos encontramos con una repetición excesiva del topónimo. Si bien la primera nota al pie correspondería a una sugerencia de estilo, se ha pensado que la corrección no comportaba mayores dificultades para la alumna y, al mismo tiempo, que se podía mejorar el texto final.

En algunos casos, se ha optado por corregir directamente en la primera redacción errores de naturaleza compleja para el nivel de lengua de los alumnos, relacionados, en su gran mayoría, con tiempos verbales.

### Imperativo

Hemos detectado la ausencia de uso de un modo imperativo requerido en dos de los textos. Carecemos de marca que indique que el error está en un modo verbal que, al contar con diálogos, se vuelve necesario. Hemos optado aquí por una marca que los



alumnos pudieran entender y relacionar, como FI (forma incorrecta) o T (tiempo verbal incorrecto). El resultado, como vemos a continuación, ha sido positivo:

#### 1.ª redacción:

“Esto es para informarle <sup>P.I.</sup> de <sup>P.I. P.L.</sup> que ha sido un triste fallecimiento de la persona que obstruye su éxito en esta empresa. Por favor, asistan a los servicios fúnebres de la persona cerca del gimnasio.” <sub>Fi.</sub>

#### 2.ª redacción:

“Esto es para informarle de que <sup>se ha producido</sup> ~~ha habido~~ el triste fallecimiento de la persona que obstruye su éxito en esta empresa. Por favor, asistan a los servicios fúnebres de la persona cerca del gimnasio.” <sub>+</sub>

Desde una perspectiva generalizada y aglutinadora, los errores que han supuesto mayor facilidad de corrección para los alumnos han sido los siguientes:

- Ortografía.
- Puntuación.
- Influencia de otras lenguas.

En el otro extremo, los errores que han supuesto mayor dificultad de corrección han sido los siguientes:

- Tiempos verbales (presente, pretérito indefinido y pretérito imperfecto) y su combinación en la narración de historias.
- Preposiciones.
- Fragmentos incomprensibles.
- Formato del texto.

#### 4.4.3 Aislamiento y explicación de errores en grupo

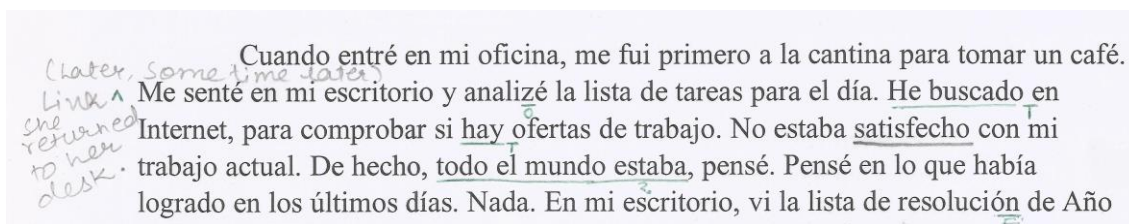
La interacción en el aula para el tratamiento del error de forma individual con cada alumno se ha centrado en la aclaración de contenidos que la profesora no ha conseguido interpretar a partir de la primera redacción y en conversaciones para garantizar la correcta comprensión de las notas aclaratorias introducidas al final de algunos textos.

Tras la compleción de los cuentos individuales con uno de los grupos (siete de los nueve cuentos individuales), hemos realizado una revisión general en clase de algunos errores, a partir de las anotaciones de la profesora tras la primera fase de corrección. Los aspectos tratados han sido los siguientes (aportamos ejemplos únicamente de casos no documentados en el punto anterior):

- *Formato*. A menudo no se han seguido las indicaciones iniciales acerca del tipo y tamaño de letra (Times New Roman 12), el interlineado (1,5 líneas), los márgenes (3cm), la justificación del texto (ambos lados) y la sangría (primera línea, excepto en los diálogos). Esto, además de afectar al aspecto, a la presentación y a la lectura de los textos, ha dificultado las labores de revisión y anotación por parte de la profesora.

- *Pronombres personales y posesivos*. En español, su uso no es tan frecuente como en inglés. No se trata de un error, pero sí de una forma de expresarse diferente a como lo haría un hablante nativo (Ferris, 2002).

- *Conectores del discurso*. Su uso es necesario cuando existe un cambio en el espacio y en el tiempo, para no confundir al lector:



- *Repetición de palabras*: necesidad de buscar alternativas o sinónimos.

- *Deixis espaciales y temporales*.

- *Uso de la expresión etcétera*. Se trata más bien de un aspecto de estilo pero, al aparecer en tres de los textos, se sugiere a los alumnos que traten de evitar su uso y que busquen alternativas que aporten mayor riqueza.

No se ha creído necesario recurrir a una corrección velada, todo lo contrario, hemos implicado a los propios autores en el debate sobre posibles correcciones y en el hecho de compartir con el resto del grupo cómo han asimilado la corrección y, por tanto, el aprendizaje. Se les ha animado a reflexionar en clase, frente a sus compañeros, sobre las razones por las que han cometido ciertos errores, los aspectos que les han resultado más laboriosos y cómo, individualmente, han sacado el proyecto adelante de forma satisfactoria. Se trata, en definitiva, de compartir estrategias de trabajo y de aprendizaje que, a la larga, puedan resultar útiles también para sus compañeros. Cabe mencionar que el grado de familiaridad entre los alumnos y las redes de apoyo en las que se basan su trabajo y rutina diarias han sido clave para determinar que una revisión final abierta se adaptaba al grupo.

Se reconoce la utilidad de este tipo de instrucción en grupo a lo largo de todo el proceso de redacción, y no únicamente al final. En nuestro caso, se ha optado por aportar a los alumnos más retroalimentación individual continua durante el proceso, pues se ha considerado que su nivel de lengua requería, por un lado, un tratamiento más individualizado de los problemas y, por el otro, no sobrecargarles con errores que no han cometido o en los cuales no nos interesa que se centren, por diferentes motivos.

Los errores comunes relacionados con el nivel de lengua de los alumnos se han visto paralelamente como contenido de la clase de lengua general, incluido en el programa de la asignatura. No se ha dedicado, por tanto, una instrucción aislada, sino que se han tratado en la rutina de clase. Ha sido el caso, por ejemplo, de la formación del

modo imperativo y del uso de los tiempos del pasado (pretérito indefinido y pretérito imperfecto), combinados también con el presente en la narración de hechos.

## 5. Valoración y propuestas de mejora

En general, y exceptuando algunos casos puntuales, los alumnos han interpretado correctamente las marcas utilizadas. Confirmaríamos con esto que estudiantes de nivel intermedio, con un cómputo de errores, en ocasiones, sistemático, son capaces de corregir los errores marcados por la profesora, gracias, por un lado, a la debida contextualización de la práctica y, por el otro, a un ejercicio de escritura previo en grupo que les ha ayudado a desarrollar las técnicas necesarias para la redacción y autocorrección posteriores.

Los errores en la corrección se han debido, mayoritariamente, a dos factores: por un lado, a la necesidad de una práctica más extendida de desarrollo de las destrezas requeridas para una actividad novedosa y, por el otro, al nivel de lengua y de fijación en el idioma por parte de los alumnos. Este último factor queda patente en los errores y correcciones relacionados con los tiempos verbales y el uso del vocabulario en contexto.

El número de marcas utilizadas, a pesar de haber sido creado para alumnos de nivel intermedio-avanzado, a diferencia de la flexibilidad para reducirlo mencionada por Ruiz Herrero (2015: 20) y de la sugerencia de Cassany (1993: 73) de limitarlas a un número inferior a diez, no se ha considerado excesivo y no ha supuesto mayores complicaciones a la hora de desarrollar la actividad. Es más, tras analizar la práctica, consideramos que, en el caso de realizarse de nuevo, sería conveniente añadir signos más explícitos. Lo aclaramos a continuación:

El listado de Hedge para el inglés cuenta con dos signos para la corrección verbal, T (tiempo verbal incorrecto) y FV (forma verbal incorrecta). Creemos oportuno, por las especificidades y la complejidad de las conjugaciones y de los usos verbales en español, desglosar esta categorización superior en diferentes subcategorías, tal y como sugiere Ferris (2002: 68-69), y ampliar la lista de marcas para la corrección de verbos en español. En relación con nuestra práctica, se sugieren marcas nuevas para los siguientes casos:

- *Persona verbal*. Observemos a continuación, como el uso de una marca tan general como FI (forma incorrecta), no consigue guiar al alumno en la corrección:

1.<sup>a</sup> redacción:

Rohan, hijo de un *chaiwala*<sup>P.I.</sup>, quiere ser futbolista . Quiere unirse al campo de entrenamiento . He trabajado mucho . En cinco meses había ahorrado dinero .  
 ... comenzé su formación de fútbol, pero su

2.<sup>a</sup> redacción:

Rohan, hijo de un *chaiwala*<sup>P.I.</sup>, quiere ser futbolista . Quiere unirse al campo de entrenamiento . He trabaja mucho Y En cinco meses ha ahorra dinero . Comienza

- *Preposición incorrecta y Falta preposición*. Compartimos con Lieberman (2009) la consideración que el significado nocional de las preposiciones no coincide de lengua en

lengua y que, por tanto, merecen un capítulo aparte dentro de la gramática, también porque su adquisición no siempre resulta sencilla.

Si bien el Plan Curricular del Instituto Cervantes no trata las preposiciones de forma individualizada y propone abordarlas desde el punto de vista léxico y no estrictamente gramatical, consideramos acertado el uso de una marca específica para que los alumnos se fijen en el uso de estas unidades complejas y, a su vez, importantes para una articulación correcta y fluida de las oraciones. Convendría adaptar, sin embargo, la frecuencia de uso de esta marca al nivel de lengua de los alumnos y aplicarla sin abusos para no abrumarles con un tema, como hemos apuntado, complicado.

- *Repetición o uso innecesarios. Busca alternativas.* Utilizaríamos esta marca para casos de repeticiones como las que han aparecido en los textos: topónimos, antropónimos, pronombres personales y pronombres posesivos. En nuestro ejercicio lo hemos indicado con anotaciones al final del texto.

- *Error de género.* Puesto que el español cuenta con dos géneros gramaticales, a diferencia del inglés, añadiríamos este tipo de error a la lista de Hedge, ya que consideramos que recursos como O (ortografía) o PI (palabra incorrecta) no se corresponden con el tipo de error específico. Con ello, se fijarán en un aspecto del idioma que afecta a otras unidades que acompañan a los sustantivos, como son los artículos, los pronombres y los adjetivos. Este tipo de error conlleva, como vemos, errores a nivel sintagmático y, por tanto, creemos acertado tratarlo de forma específica.

- *Corrección colaborativa.* Indicar al alumno que el error marcado se corregirá con la ayuda del docente.

A partir de estas sugerencias, y teniendo en cuenta nuestro contexto de trabajo específico, proponemos adaptar la tabla de claves de corrección de Hedge, de cara a usos futuros (las nuevas marcas sugeridas se muestran sombreadas):

FI	Forma incorrecta: <i>Es <u>muy</u> mejor</i>
PI	Palabra incorrecta: <i>Tú y <u>mi</u></i>
G	Error de concordancia de género: <i><u>La</u> clima es <u>húmeda</u></i>
T	Tiempo verbal incorrecto: <i>Ayer <u>iré</u> contigo</i>
FV	Forma verbal incorrecta: <i><u>Andé</u> mucho</i>
PV	Persona verbal incorrecta: <i>Él quiere ser futbolista. <u>Trabajo</u> mucho para conseguirlo.</i>
Pp	Preposición incorrecta / Falta preposición: <i>Raúl pensaba <u>de</u> su familia / Trabajo <u>_____</u> la tarde.</i>
^	Falta algún elemento: <i>Llegaste ayer por <u>^</u> mañana</i>
O	Error ortográfico/acento: <i><u>Produzen</u> errores / Se <u>fué</u></i>
OP	Orden incorrecto de palabras: <i>Ella ama <u>le</u></i>
P	Puntuación incorrecta: <i>Cuidado, <u>.</u></i>
//	Comienza párrafo
—	Innecesario: <i>Su hermana <u>con nombre</u> María</i>
R	Repetición. Busca alternativas: <i>Quiero ir a <u>Granada</u> porque <u>Granada</u> es una ciudad histórica y en <u>Granada</u> está la Alhambra. Me gusta mucho <u>Granada</u>.</i>
U	No hace falta una nueva frase. Se debe fundir en una
?	Incomprensible o difícil de entender
~~~~~	No acaba de ser correcto. Estudia la alternativa que se propone
[ ]	Necesita una reestructuración
!!	Pon atención. ¡Ya sabes por qué está mal!

CC	Corrección colaborativa en el aula
----	------------------------------------

Tabla 5: Claves de corrección, con ejemplos adaptados. Hedge (2000) y elaboración propia

Para terminar, se ha mencionado ya que el seguimiento de las pautas de formato acordadas de antemano con los alumnos no ha sido excesivamente riguroso en las primeras redacciones. Incluimos, entre estas pautas, la observación en clase de ejemplos de formato para los diálogos, es decir, sobre el uso de los dos puntos para la introducción del estilo directo, los cambios de línea y el uso de rayas. Todo ello demuestra la necesidad de invertir tiempo en el aula en el desarrollo de habilidades para la edición de textos, si queremos tener en cuenta el formato y la presentación de cara a la publicación final. Como apunta Ferris (2002: 101):

Under no circumstance should a writing class be turned primarily into a grammar class, as there are many other issues besides linguistic accuracy that are critical to students' writing development.

## 6. Conclusiones

La actividad llevada a cabo con alumnos de ELE de la Universidad de Mumbai ha seguido una planificación previa rigurosa en cuanto al desarrollo y a su integración en las clases de lengua. Como parte del proceso de aprendizaje del alumno, se ha enfocado de cara al trabajo y mejora de múltiples destrezas.

Se ha proporcionado a los alumnos un contexto realista para un proceso de escritura elaborado y enmarcado en un proyecto y temáticas concretos. Esta contextualización inicial y clara ha sido de gran ayuda a la hora de sentar una base sólida de trabajo y de referencia para redactar y revisar textos comunicativos completos a partir de la corrección guiada. Así, con este estudio pretendemos aportar pruebas empíricas sobre la importancia de basar los procesos de redacción en lenguas extranjeras en casos reales, en situaciones alta y debidamente contextualizadas y con futuros lectores en mente.

El marco del proyecto TALIS de la Universidad de Valencia ha dotado a la práctica de una proyección internacional que los alumnos han tenido presente en todo momento. Esto ha despertado una consciencia transcultural motivadora en el aula que les obligado a buscar formas de expresarse con una finalidad comunicativa real. Además, la publicación última del libro ha cumplido con el sentido de finalidad y audiencia que ha tenido el proceso de redacción desde sus orígenes.

Los ejemplos aportados demuestran que los alumnos han mejorado el nivel de lengua dentro de los límites individuales del idioma. Cabe reconocer que no tenían práctica previa en este tipo de escritura y esto ha influido también en el proceso. Convendría constatar si la práctica ha servido a los estudiantes en la mejora de la producción escrita a largo plazo. Sólo ha podido realizarse el seguimiento en el aula de uno de los participantes y el resultado ha sido positivo.

Sí que podemos confirmar que, a pesar de esto y de no contar con un corpus significativo, el trabajo realizado y conseguido, así como las grabaciones posteriores de los cuentos, demuestran una mejora de las destrezas generales de la lengua a largo plazo, más allá del período de tiempo dedicado a la autocorrección. A su vez, son una prueba de que las destrezas en el aprendizaje de un idioma están entrelazadas y se complementan. Ampliamos, por tanto, la valoración de las destrezas también a la influencia que unas tienen sobre el desarrollo de otras, como ha sido nuestro caso entre escritura y oralidad.

## 7. Referencias bibliográficas

- AGUIRRE BELTRÁN, B., 1998: “Enfoque, metodología y orientaciones didácticas de la enseñanza del español con fines específicos”, *Carabela* 44: 5-29.
- CASSANY, D., 2016: “La expresión escrita”, en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.) (2016): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como L2/LE*. Madrid: SGEL, vol II.
- CASSANY, D., 2005: *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco Libros.
- CASSANY, D., 1993: *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.
- CUMMING, A., 2003: “Writing instructors’ conceptualizations on teaching”, en Kroll, B. (ed.) (2003): *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FERRIS, D., 2002: *Treatment of error in second language student writing*. Michigan: The University of Michigan Press.
- FERRIS, D. y HEDGCOCK, J.S., 1998: *Teaching ESL composition. Purpose, Process and Practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- FLOWER, L., & HAYES, J., 1981: “A Cognitive Process Theory of Writing”, *College Composition and Communication*, 32(4): 365-387.
- HAYES, J., 1996. “A new framework for understanding cognition and affect in writing”, en C. Michael Levy y Sarah Ransdell (eds.) (1996): *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences and Applications*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- HEDGE, T., 2000: *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- HEDGE, T., 1988: *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- HYLAND, F. 2011: “The language learning potential of form-focused feedback on writing”, en Manchón, R.M. (ed.) (2011): *Learning-to-Write and Writing-to-Learn in an Additional Language*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- INSTITUTO CERVANTES, 2007. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español A1 y A2*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- LIEBERMAN, D. I., 2009: *Temas de gramática del español como lengua extranjera: una aproximación pedagógica* (2a. ed.). Buenos Aires: Eudeba.
- LUCHA, R. y DÍAZ, L., 2016: “El efecto positivo del trabajo de la expresión escrita en un curso de ELE general: un estudio empírico longitudinal con aprendices multilingües”, *MarcoELE*, 23.
- MANCHÓN, R.M. 2011: “Situating the learning-to-write and writing-to-learn dimensions of L2 writing”, en Manchón, R.M. (ed.) (2011): *Learning-to-Write and Writing-to-Learn in an Additional Language*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2002: *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría Técnica del MECD y Grupo Anaya, traducido y adaptado por el Instituto Cervantes.

NAGHDIPOUR, B y KOÇ, S., 2015: “The Evaluation of a Teaching Intervention in Iranian EFL Writing”, *The Asia-Pacific Education Researcher* 24(2): 389–398.

POLIO, C., 2003: “Research on second language writing: An overview of what we investigate and how”, en Kroll, B. (ed.): *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

RAIMES, A., 1983: *Techniques in Teaching Writing*. Oxford: Oxford University Press.

RODRIGO MATEU, A., 2017. *Mucho más que ríos de vida y fuertes de leyenda... Cuentos de India / Much more than rivers of life and legendary forts... Tales from India*. Valencia: MonSul.

RUIZ HERRERO, J.M., 2015. La corrección y revisión de textos mediante códigos de marcas: análisis crítico de una herramienta docente, *MarcoELE*, 20.

## 8. Apéndices

Fragmento del cuento *Una decisión inteligente*:

En un año de lluvias torrenciales, el pueblo de Baliganj, en la desembocadura del río Ganges<sup>1</sup>, quedó completamente inundado. Murió mucha gente y también animales.

Baliganj era un pueblo típico de la región de Sunderbans, al este de India. Como los otros pueblos de la zona, estaba rodeado de agua y protegido por manglares. La agricultura y la pesca eran las fuentes principales de subsistencia de sus habitantes.

Una semana después de las inundaciones, cuando bajó el nivel de agua, el *sarpanch*<sup>2</sup> se reunió con las personas mayores y con representantes de los diferentes lados afectados: un pescador, un agricultor, un *zamindar*<sup>3</sup> y un tigre.

El *sarpanch* está sentado debajo de un *baniano*<sup>4</sup>, sobre una superficie de cemento construida alrededor de su base. La gente está sentada enfrente, en semicírculo y de cuclillas, los hombres vestidos con *dhotis*<sup>5</sup> típicos de Bengala. En la primera fila están los representantes.

<sup>1</sup> Río sagrado de la India que desemboca en la bahía de Bengala, al noreste del país.

<sup>2</sup> En los pueblos de India, el *sarpanch* es el jefe del grupo de cinco representantes elegidos por los habitantes para resolver los problemas y asuntos que les afectan.

<sup>3</sup> Propietario de grandes extensiones de tierras.

<sup>4</sup> Árbol sagrado de la India, con raíces aéreas.

<sup>5</sup> Tela larga que llevan los hombres a modo de pantalón que se recoge y se ata a la cintura.

In a year of torrential rains, the village of Baliganj, at the mouth of the river Ganges<sup>1</sup>, was completely inundated. Many people as well as many animals perished.

Baliganj was a typical village of the region of Sunderbans, in the east of India. Like the other villages in the area, it was surrounded by water and protected by mangroves. Agriculture and fishing were the principal means of livelihood of its inhabitants.

One week after the floods, when the water receded, the *sarpanch*<sup>2</sup> called for a meeting with the elders of the community and representatives of the different sides that were affected: a fisherman, a farmer, a *zamindar*<sup>3</sup> and a tiger.

The *sarpanch* is seated under a *banyan tree*<sup>4</sup> on a cemented platform constructed around its base. People are seated on their haunches in front in a semicircle, men wearing *dhotis*<sup>5</sup>, typical of Bengal. In the front row are the representatives.

<sup>1</sup> Sacred river of India which flows into the Bay of Bengal, in the northeast of the country.

<sup>2</sup> In rural zones of India, the *sarpanch* is the head of a group of five representatives elected by the inhabitants to resolve the issues and problems that affect them.

<sup>3</sup> Landlord of vast land areas.

<sup>4</sup> Holy tree of India with aerial roots.

<sup>5</sup> Piece of long cloth that men wear, in place of pants, which is tied up on the waist.





## **Español de América sin palabras. La gestualidad hispanoamericana en el aula de ELE: cuestiones metodológicas para su tratamiento**

**Luis Eduardo Alegre Ortega**  
**Doctorando en Lingüística Aplicada a la enseñanza de ELE**  
**Universidad Autónoma de Madrid**

*Es graduado en Filología Hispánica por la Universidad de Valladolid y ha cursado un máster en Español como Segunda Lengua de la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente está escribiendo su tesis doctoral en la Universidad Autónoma de Madrid, que versa sobre la didáctica del componente no verbal en el aula de ELE; también ha publicado en varias ocasiones materiales didácticos relacionados con este tema. Ha participado en numerosos cursos de formación en ELE en el Instituto Cervantes y es examinador DELE. Desde hace más de dos años trabaja como profesor de español como lengua extranjera, en la actualidad en Accem Valladolid.*

### **Resumen**

A lo largo de la historia de la enseñanza de ELE, hemos sido testigos de la creación de la metodología de la enseñanza de la comunicación no verbal propuesta por Cestero (1999a) y Poyatos (2006) y también, otros investigadores en lingüística aplicada han destacado la relevancia de la didáctica de las variedades en ELE, como por ejemplo, Moreno (2010) y Andión (2007). En este artículo expondremos algunas reflexiones para enseñar en un aula de ELE de cualquier nivel la gestualidad hispanoamericana como variedad de signos no verbales que permitirá que el aprendiz de ELE pueda optimizar su competencia comunicativa intercultural.

### **Abstract**

Throughout the history of *ELE* teaching, we have witnessed the creation of the teaching methods of non-verbal communication proposed by Cestero (1999a) and Poyatos (2006). Other researchers in applied linguistics have highlighted the relevance of the didactics of the varieties in *ELE* for example, Moreno (2010) and Andión (2007). In this article we will exhibit some reflections for teaching in a *ELE* classroom of any level, Hispanic American gestures as a variety of non-verbal signs that will allow *ELE* students to optimize their communicative intercultural competence.

### **Palabras clave**

Comunicación no verbal, Hispanoamérica, variedades del español, gestos, ELE.

## Keywords

Non-verbal communication, Hispanic America, Spanish varieties, gestures, ELE.

## 1. Introducción

La comunicación no verbal (CNV) estudia las emisiones de diferentes clases de signos no lingüísticos (activos o pasivos) y las reglas que ordenan su producción, transmisión e intercambio, recepción e interpretación (Poyatos, 1994a:17). De esta forma, abarca el conjunto de elementos de una cultura y el resto de los signos no verbales (SNV) con los que los hablantes cuentan en su comunicación (Cestero, 2004:595).

Dentro de la CNV destacamos dos sistemas: los primarios, el paralinguaje y la quinésica y los culturales: la proxémica y la cronémica, que actúan modificando, matizando o reforzando el significado de los elementos de los sistemas básicos de la triple estructura (Poyatos, 1994a) o independientemente, cumpliendo distintas funciones comunicativas o dando información social o cultural (Cestero 1999a:17, 2004:596). También podremos considerar, dentro del paralinguaje, el estudio del silencio en ELE, tomando como base los estudios de Méndez (2011, 2014a, 2014b, 2014c).

A lo largo de la historia de la comunicación, muchos estudios han revelado la importancia de la CNV en el intercambio comunicativo, como, por ejemplo, Birdwistell (1970), Mehrabian (1972), Davis (1990), Knapp (1980) o Ekman y Friensen (1969). También otras investigaciones han apuntado hacia la importancia de la función de lo no verbal en la comprensión auditiva y en la interacción oral, como, por ejemplo, la de Harris (2003), la de Sueyoshi y Hardison (2005) o las de Cestero (2000, 2014).

Estas razones, entre otras muchas, nos hacen pensar en que la inclusión de los SNV en la enseñanza de lenguas extranjeras puede ser efectiva (Méndez, 2014a, 2016), dado que son fundamentales para la adquisición de la competencia comunicativa. Además, en los últimos años de la investigación en enseñanza de lenguas extranjeras se ha intentado ir más allá, encaminándonos hacia el estudio del componente intercultural y la enseñanza de la CNV es un recurso muy útil para estimular en los alumnos lo que se conoce como competencia comunicativa intercultural (Patricio, 2013: 216). Igualmente, algunos trabajos actuales han demostrado que aplicar el aprendizaje significativo y el desarrollo de la competencia plurilingüe a la enseñanza de la CNV, estableciéndose una relación entre los SNV del español con los de otras culturas, puede hacer más efectivo su aprendizaje (Méndez, 2016).

En este trabajo se expone una de las misiones fundamentales que tiene que conocer el docente de ELE: hacer consciente al aprendiente de que, como ya hemos dicho, el español no solo se adquiere manejando el sistema lingüístico. También se aprende haciendo un uso correcto de la pragmática, de las variedades lingüísticas y culturales y de los signos de CNV, que le permiten subsanar deficiencias verbales, ayudarle a resolver problemas comunicativos y a adquirir fluidez interactiva (Cestero, 2004:599).

Por lo tanto, en el presente artículo expondremos algunas sugerencias de aportación a los modelos curriculares de enseñanza del español como lengua extranjera. Estas están relacionadas con la enseñanza de las variedades de SNV (concretamente la didáctica de la gestualidad hispanoamericana en el aula de ELE, ya que actualmente no contamos con un repertorio en el que estén incluidos signos de todos los sistemas de SNV específicos de Hispanoamérica). Para ello, partiremos de la metodología tradicional de Cestero (1999a, 2004, 2006, 2016, 2017), tomando como referencia también a Poyatos (2006) y teniendo en cuenta algunos estudios relacionados con la

enseñanza de variedades del español en ELE como, por ejemplo, Moreno (2010) y Andi6n (2007), ya que al igual que se enseñan las variedades lingüísticas y culturales hispanoamericanas en ELE, es necesaria la didáctica de sus gestos.

## 2. Comunicación no verbal y enseñanza de ELE

A lo largo de la historia de la enseñanza de ELE, la presencia de la CNV ha sido mínima, pero recientemente hemos dado importancia a la enseñanza del componente cultural. Esto es suficiente para considerar la inclusión de los SNV del español como signos culturales dentro de los modelos curriculares de ELE, porque su conocimiento supone un gran avance para que el aprendiente sea competente comunicativamente tanto cursos de ELE generales como también en español con fines específicos, como, por ejemplo, el español de los negocios (Fernández Conde, 2004).

Dos momentos clave para el desarrollo de los SNV en el aula de ELE han sido los siguientes: en primer lugar, la publicación del Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación (MCER) por el Consejo de Europa en el año 2002, donde podemos ver que se hacen referencias a la CNV (Consejo de Europa, 2002:86-88). En este documento se alude a los gestos y a las acciones, determinando que acompañan a la lengua, también a las acciones relativas al paralenguaje y qué comportamientos de la lengua meta tendrá que reconocer y comprender el alumno, cómo se le capacitará para ello y qué se le exigirá al respecto. Por último, el MCER nos dice que el conocimiento de las convenciones que rigen el lenguaje corporal forma parte de la competencia sociocultural del alumno y se mencionan mínimamente los sistemas de SNV culturales (proxémica y cronémica).

En segundo lugar, la creación del Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC) por el Instituto Cervantes en 2006, donde se presenta el material lingüístico y no lingüístico en forma de inventarios de carácter específico para cada nivel. Cestero (2007) reelabora los usos funcionales del PCIC para la CNV, clasifica los SNV en función de su uso en la lengua (SNV con usos sociales, estructuradores del discurso y con usos comunicativos) y elabora una graduación específica por niveles para su didáctica en el aula de ELE.

Para la inclusión de los SNV en cada nivel podremos consultar obras de referencia sobre inventarios de SNV del español. Estas pueden incluir elementos paralingüísticos (Poyatos, 1993, 1994b), quinésicos (Kaulfers (1931, 1932); Kany (1960); Canfield (1968); Green (1968); Takagaki, Ueda, Martinell y Gelabert (1988); Soler-Espiauba (1989); Coll, Gelabert y Martinell (1990); Gaviño (2012), etc.) o los cuatro sistemas de CNV (Cestero, 1999b). A continuación, ya pueden insertarse en el aula en consonancia con el cumplimiento de ciertas funciones comunicativas.

### 2.1 La metodología de la enseñanza de la comunicación no verbal en el aula de ELE

Como antes hemos mencionado, los conocimientos que tenemos sobre CNV revelan la necesidad de empezar a incluirla en la enseñanza de ELE. Para poder trabajarla en el aula, Cestero (1999a, 2004, 2006, 2016, 2017) plantea que es necesario elaborar previamente inventarios de SNV y realizar estudios comparativos interculturales que nos permitan seleccionar los elementos peculiares de cada cultura. Una vez resueltas estas fases, se puede comenzar, de forma progresiva, a integrar los elementos de los distintos inventarios en los diseños curriculares dirigidos a la clase de ELE.

#### 2.1.1 Los inventarios de signos no verbales y la enseñanza de ELE

Cestero (1999a, 2004, 2006, 2016, 2017) propone un método de trabajo para la elaboración de inventarios de SNV, pero nuestra forma de abordar el estudio de estos signos depende del objetivo de nuestra investigación. Requerirán un tratamiento distinto los SNV que se usan para realizar un acto comunicativo completo o para regularizar la interacción y los signos que simplemente se limitan a aportar información (matizando o especificando el contenido o sentido de los signos de otros sistemas o actos comunicativos).

### 2.1.2 El proceso de enseñanza – aprendizaje de la comunicación no verbal en el aula de ELE: recursos y técnicas

Los inventarios de SNV con los que contamos tras la creación de estos nos servirían para la inclusión de la CNV en el diseño curricular de ELE. Ahora bien, siguiendo a Cestero (2004), como paso previo a la enseñanza, ha de realizarse una graduación de los elementos no verbales por niveles. Basándonos en Cestero (1999a, 2004, 2006, 2007, 2016, 2017) y en Méndez (2016), la propuesta de graduación de SNV por niveles es la siguiente:

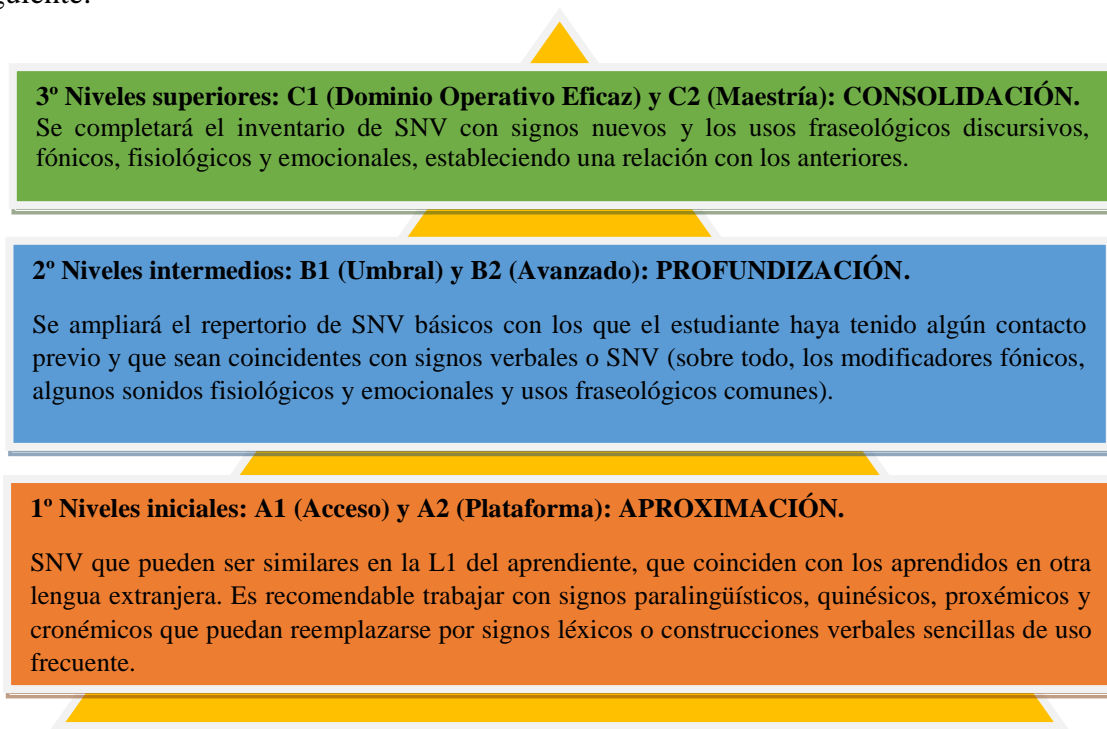


Figura 1: la enseñanza de la comunicación no verbal en el aula de ELE por niveles. Cestero (1999a, 2004, 2006, 2007, 2016, 2017) y Méndez (2016).

Una vez integrados los SNV, para trabajarlos, Cestero (1999a, 2004, 2006, 2016, 2017) recomienda seguir una metodología comunicativa con un enfoque nocio – funcional que se concreta en cuatro pautas (Cestero, 2004:611):

1. Presentación, explícita o implícita de los SNV con los que trabajaremos, atendiendo a su forma de producción, función comunicativa y haciendo uso de materiales audiovisuales y actividades de representación.

2. Actividades encaminadas al aprendizaje de los SNV: realizar ejercicios en los que se practiquen los signos adquiridos de forma cerrada, individual o en grupos reducidos y dirigidas por el docente.
3. Ejercicios para reforzar el aprendizaje de los SNV. Serán dirigidas por el profesor y semicerradas.
4. Tareas para la consolidación de la adquisición de los SNV (semidirigidas por el profesor y abiertas para utilizar los SNV aprendidos en interacciones más o menos naturales de forma espontánea.

Figura 2: Pautas de presentación de las actividades para trabajar la CNV en el aula de ELE (Cestero, 2004:611).

### 3. Las variedades del español en la enseñanza de ele: el consejo de europa (2002) y el instituto cervantes (2006)

En primer lugar, en el Consejo de Europa (2002: 116-119), dentro de la competencia sociolingüística, vemos que en el apartado “Dialecto y acento” se reconoce el tratamiento de marcadores lingüísticos de, entre otros, la procedencia regional. Aquí se afirma que ninguna comunidad europea es totalmente homogénea, ya que las distintas regiones tienen sus peculiaridades lingüísticas y culturales y que el reconocimiento de dichos rasgos dialectales ofrece al aprendiente claves para reconocer a su interlocutor. Además, señala que en un nivel C2, un usuario del MCER ya debe ser plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos y sabe reaccionar en consecuencia.

En segundo lugar, el PCIC, según plantean Andión y Gil (2013), ha atendido, en general, a las indicaciones del MCER haciendo ampliaciones para el español. En el inicio del volumen I, en el apartado “Norma lingüística y variedades del español”, el Instituto Cervantes (2006:59-61) alude a que la norma culta que tomaremos como referencia para la selección y secuenciación de rasgos por niveles será la centro-norte peninsular española. Esta norma, como afirma Andión (2007), es solo una de ellas, pero que elegiremos al no estar en interacción con otras lenguas y por compartir rasgos comunes con las restantes normas cultas.

El Instituto Cervantes (2006:60) menciona que todas las variedades serán tomadas en cuenta en su forma culta y, sobre todo, que son actuales y aportan una información útil para la competencia comunicativa del aprendiente. Por lo tanto, su inclusión en el PCIC ha sido planificada según la propia graduación interna por niveles y responde a su relación lingüística con los contenidos descritos.

Además, algunos investigadores como Moreno (2010) y Andión (2007) hacen referencia a que en la enseñanza de ELE debemos enseñar la variedad del español estándar. Aun así, también la variedad preferente y las variedades periféricas y, según Andión y Gil (2013), para seleccionar la variedad preferente debemos atender a diferentes aspectos: la naturaleza del curso (a quien va dirigido y que objetivos persigue), si el contexto es de lengua segunda o extranjera, si está orientado a conocimientos generales o específicos (profesionales), etc.

### 4. La didáctica de los gestos hispanoamericanos en el aula de ELE

Durante la historia de la investigación en la enseñanza de lenguas extranjeras, hemos descubierto y avanzado en cómo enseñar una lengua y una cultura diferente a la del aprendiente. Desde el año 1999, la metodología propuesta por Ana María Cestero para

la enseñanza de la CNV en el aula de ELE y sus avances posteriores han supuesto un gran hallazgo en cuanto a un factor importante que permitirá desarrollar la competencia comunicativa intercultural en los aprendices de lenguas extranjeras.

Hoy en día, la didáctica de los SNV en ELE cuenta con una amplia trayectoria y efectividad. Esto ha sido posible debido a que muchas propuestas didácticas sobre la enseñanza de los SNV ya han sido realizadas y puestas en práctica con éxito en muchas Memorias de Fin de Máster (Méndez, 2014a), Tesis doctorales o publicaciones de materiales didácticos como las de Alegre (2017). Por lo tanto, hemos podido comprobar que la enseñanza de los SNV como signos culturales es necesaria por su presencia en el MCER y su inclusión en los planes curriculares correspondientes, en nuestro caso, en el PCIC, que ya ha sido realizada por Cestero (2007).

En estas páginas pretendemos ir un poco más allá y tener en cuenta que, como apunta Blanco (1998:22), dentro de una cultura tenemos subculturas. En nuestro caso, los SNV que realizan un acto comunicativo completo no se producen de la misma forma en todos los lugares de habla hispana porque dentro del amplio territorio y de los diferentes hablantes de español, no solamente los signos lingüísticos varían diatópicamente, sino que los SNV también son diferentes en cada nación, aunque también en muchas ocasiones pueden ser coincidentes.

Aun así, también tenemos que tener en cuenta, como ya hemos comentado antes, que no contamos actualmente con repertorios que abarquen la totalidad de SNV de las subculturas hispánicas. Actualmente solo tenemos un repertorio que comprende todos los SNV del español peninsular (Cestero, 1999b) y algunos repertorios sobre el paralenguaje y la quinésica anteriormente mencionados. Aunque muchos SNV son coincidentes entre el español peninsular y el español de América, hoy en día no podemos afirmar que tengamos un inventario que comprenda la totalidad de SNV específicos del territorio hispanoamericano.

Estos signos solamente han sido tratados en el diccionario de gestos españoles e hispanoamericanos de Meo-Zilio y Mejía (1980-1983), con el que podríamos enseñar de manera general los gestos hispanoamericanos, en las publicaciones de Meo-Zilio (1961a, 1961b), que usaríamos para presentar algunas de las variedades quinésicas del español rioplatense, en el diccionario de gestos de Pérez (2014), que utilizaríamos para la didáctica de los gestos característicos de la República Dominicana, en los repertorios de gestos colombianos de Saitz y Cervenka (1962, 1972) (que están presentados en contraste con los norteamericanos) y en el pequeño diccionario de gestos colombianos online de Contreras (2015), de los cuales podríamos extraer información para enseñar gestos colombianos. Igualmente, los gestos hispanoamericanos se pueden apreciar en los repertorios de Indij (2008, 2016) sobre los gestos porteños y en algunas partes del diccionario de gestos vulgares del mundo (Lefevre, 2011). Además, contamos con las publicaciones de Meo-Zilio (1960, 1987, 1989, 1999, 2016) sobre el valor pragmático de los gestos en la comunicación entre los hablantes de español de América que podrían ser consideradas para poder cumplir nuestro cometido.

La didáctica de los gestos hispanoamericanos ofrecerá de esta forma al alumno un elemento importante para consolidar su competencia comunicativa intercultural en cuanto a las variedades de SNV de la lengua española. Por ello, es relevante su tratamiento dentro de la didáctica de ELE para los alumnos que estén en cualquier nivel (si tomamos como variedad preferente alguno o varios países hispanoamericanos o simplemente para informar a los estudiantes de las posibles variedades de gestos del español, bien porque ellos quieran o bien porque el profesor estime oportuno mencionarlo). Para ello, tendremos siempre en cuenta que las actividades tendrán que estar adaptadas a un nivel algo superior al que el alumno presenta (I+1).

Para poder conseguir nuestro objetivo, podremos seguir las siguientes actividades que proponemos para la enseñanza de la gestualidad hispanoamericana, basándonos en la metodología de Cestero (1999a, 2004, 2006, 2016, 2017) que se centra en la presentación, práctica y producción de las funciones comunicativas de los gestos hispanoamericanos. La finalidad de esta sugerencia de inclusión de los gestos hispanoamericanos en los planes curriculares de enseñanza del español como lengua extranjera es ser la fuente de la que se obtengan futuras unidades didácticas. Dentro de ellas, lo más importante será la tarea final, ya que esta dará cuenta de si el alumno ha adquirido de manera satisfactoria los contenidos presentados y será una evidencia para el estudiante de que puede hacer algo aplicable a una situación comunicativa real con lo que ha adquirido a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. A esa tarea final se llegará mediante una secuencia de tareas posibilitadoras, estructuradas de lo más fácil a lo más difícil y de lo más dirigido a lo más libre, que parten de la necesidad de motivar al aprendiente y de la participación del estudiante para presentar unas actividades que le hagan posible aplicar los contenidos sobre el español en futuras situaciones comunicativas reales que se le puedan presentar.

Las reflexiones que aportamos para enseñar los gestos hispanoamericanos en el aula de ELE son las siguientes:

En primer lugar, procederemos a la elaboración de repertorios gestuales hispanoamericanos o partir de los inventarios con los que ya contamos, tomando como referencia las obras que tenemos actualmente o ampliándolas y siguiendo las cuatro fases de la elaboración de inventarios de SNV que propone Cestero (1999a, 2004, 2006, 2016, 2017). Por lo tanto, a partir de estos repertorios, podemos empezar, en mayor o menor medida, a enseñar los gestos del español de América en general (que contarán con gestos particulares de cada país en la mayoría de las ocasiones y podrán ser coincidentes o no entre el resto de las naciones de habla hispana).

En segundo lugar, realizaríamos la graduación por niveles de los gestos incluidos en nuestros repertorios gestuales del español de América. Para ello, seguiremos la propuesta de nivelación de los SNV del español de Cestero (1999a, 2004, 2006, 2007, 2016, 2017) y de Méndez (2016) para después integrarlos en el plan curricular correspondiente (en este caso, el PCIC) o en su defecto, en las propuestas curriculares de los centros de enseñanza. Una vez que estos gestos estén dentro de nuestro plan curricular (PCIC) o pretendan ser tratados en las aulas, su enseñanza no debería crear problemas, ya que debería hacerse de manera integrada junto con los demás contenidos de la programación curricular.

Por lo tanto, de forma general, los gestos hispanoamericanos podrían enseñarse en cualquier nivel si tomamos en nuestro curso como variedad preferente la de uno o varios países hispanoamericanos o si consideramos oportuna su enseñanza. Para ello, sería importante atender a su funcionalidad comunicativa y frecuencia de uso, prestar atención a sus alternantes lingüísticos y establecer una relación (si fuera posible) con los de la cultura materna del alumno para favorecer el aprendizaje significativo de los mismos.


Posteriormente, los repertorios gestuales se enseñarán en el aula de ELE a través de un enfoque por tareas con un sistema deductivo - inductivo, siguiendo los siguientes pasos:

1. Presentaremos nuestro tema a través de unas actividades de introducción que se caracterizarán por ofrecer un texto oral o escrito de carácter expositivo o descriptivo que suponga un primer contacto para el alumno en este tema: la gestualidad hispanoamericana. A continuación, desarrollaremos a partir del mismo, actividades semicerradas que presenten las cuatro destrezas de aprendizaje de forma integrada. Por

ello, cada actividad va a pedir al alumno que haga varias tareas a la vez: leer y escribir; leer y hablar; escuchar y hablar; escribir y escuchar, etc.

Además de suponer una introducción del tema para el alumno, el otro objetivo es orientarle para realizar la tarea final, ya que, en esta primera fase, el profesor presentará los contenidos que se van a trabajar e informará al estudiante sobre la tarea final de la unidad didáctica.

Como ejemplo de actividades de introducción para la enseñanza de gestos hispanoamericanos, presentamos la siguiente<sup>1</sup>:

 Escucha<sup>2</sup> la siguiente audición sobre las diferencias entre el español de España y el español de América. Entre ellas, podrás identificar los gestos<sup>3</sup>:

A) ¿Verdadero o falso? ¿Por qué?

	VERDADERO	FALSO	JUSTIFICACIÓN EN EL AUDIO
El español es la segunda lengua hablada y la tercera más importante del mundo.			
El español es la lengua oficial de veintidós países			
Los españoles y los hispanoamericanos utilizan los mismos gestos para todo			
En Costa Rica utilizan el mismo gesto que en España para indicar la voluntad de querer irse de un sitio.			
El gesto para decir a alguien que es un <i>lambón</i> en la República Dominicana no existe en España.			

B) Vuelve a escuchar la audición y toma nota de lo más importante que escuches. Cuando lo hayas escrito, leerás tu texto a un compañero y anotará qué cosas tenéis o no en común. Después hará él lo mismo y entre los dos, intentaréis hacer un breve resumen de lo que habéis escuchado.

Tabla 1: ejemplo de actividades de introducción.

2. El profesor mostrará los gestos que se van a aprender de manera explícita, clara y precisa, presentando atención a su forma de producción, a su función comunicativa y a los posibles alternantes lingüísticos. Para ello, podrá hacer uso de la representación, emplear materiales audiovisuales (fotografías espontáneas, cómics, fragmentos

<sup>1</sup> Las actividades que se presentan a continuación no aparecen secuenciadas, es decir, se trata de actividades independientes e inconexas que son simplemente ejemplos que pueden servir para futuras secuencias de actividades, ya la intención de este trabajo no es la presentación de una propuesta didáctica.

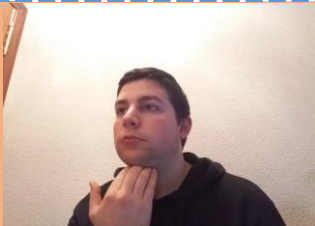


<sup>2</sup> Proponemos esta actividad como ejemplo para una clase de español de nivel intermedio (B1 (*umbral*) - B2 (*avanzado*)).

<sup>3</sup> La transcripción de esta audición se encuentra en el anexo 1.

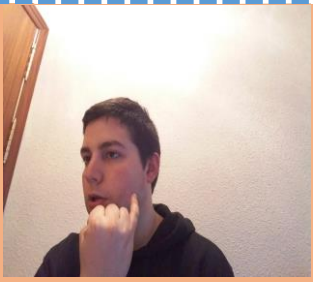
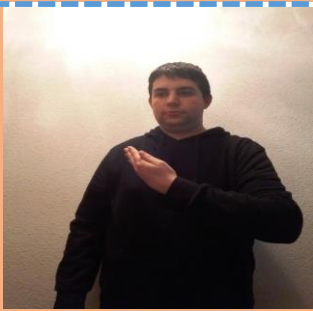


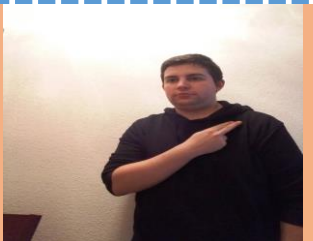
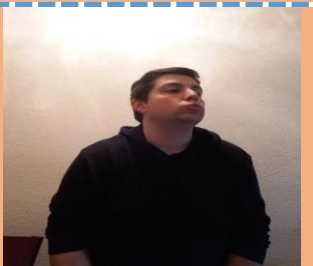


audiovisuales donde aparezca la ejecución del gesto en contexto, etc.) Sería de gran ayuda la motivación e implicación de los estudiantes en esta parte deductiva, reflexionando sobre lo que están aprendiendo y esforzándose por crear ejemplos y contextos de uso que ilustren la producción de estas variedades gestuales y aprendiendo los contenidos de forma razonada y reflexiva. Podría ser interesante incluir dentro de los gestos alguno que sea coincidente entre el español de España y el de América, para que el alumno en todo momento sepa que, en muchas ocasiones, hay correspondencias. Tomemos como ejemplo la siguiente tabla para la enseñanza de las variedades gestuales hispanoamericanas:

Observa<sup>4</sup> la siguiente tabla en la que se recogen algunos gestos hispanoamericanos.

NÚMERO	GESTO	FUNCIÓN COMUNICATIVA	PAÍS O PAÍSES DE ORIGEN
1		Ignorar.	Argentina, Chile, Colombia, Paraguay, Uruguay.
2		Señalar que alguien es un ladrón.	Colombia.
3		Expresar miedo.	Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, El Salvador, República Dominicana, Uruguay, Venezuela.

<sup>4</sup> Puesto que esta tabla es simplemente un ejemplo ilustrativo de cómo enseñaríamos los gestos hispanoamericanos en una clase, los gestos que presentamos en la tabla podrían enseñarse en diferentes niveles.

4		Convencer, persuadir.	República Dominicana.
5		Compartir.	México.
6		Señalar a alguien entrometido.	Costa Rica. que es
7		Señalar a alguien que es tacaño.	México y Sudamérica.
8		Señalar a alguien que es perseguido.	Chile.
9		Indicar dirección.	Colombia, Venezuela.


10		Mostrar que te acuerdas de algo.	España Hispanoamérica.
----	-----------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------	---------------------------

Tabla 2: ejemplo de presentación de gestos hispanoamericanos a trabajar.

3. Desarrollaremos un grupo de actividades encaminadas al aprendizaje de los gestos hispanoamericanos que se han tratado en la fase anterior, centrándose en su asimilación y práctica.

Estas tareas irán de más controladas a más libres y supondrán la preparación de la tarea final. Algunas se realizarán de forma individual, otras en pequeños grupos o en clase abierta. Podrán ser desde más tradicionales y estructurales a más innovadoras y consistirán en la realización de algunos ejercicios como, por ejemplo, de interpretación de conversaciones orales o escritas, de escucha de descripción de gestos y posterior definición de su función comunicativa, de relacionar cada gesto (en el que siempre se incluirá al lado una descripción de los países en los cuales es característico) con su función comunicativa, de visualización de documentos audiovisuales que traten la realización de estos gestos, de elaboración de dicciogestos propios de Hispanoamérica en contraste con la cultura materna de los estudiantes, etc. En esta fase también podemos incluir el componente lúdico, introduciendo el aprendizaje de gestos a través de juegos, etc.

Como ejemplo<sup>5</sup> de este tipo de actividades podemos considerar los siguientes:

A continuación, tenéis una tabla con los 10 gestos hispanoamericanos estudiados.

Dividimos la clase en dos grupos: uno de ellos elegirá 5 gestos, y el otro, los 5 restantes.

Vamos a hacer una competición por relevos. Todos los alumnos se colocarán en un lado del aula y al otro lado, pondremos las fichas con 5 gestos para cada grupo. Todos los alumnos deberán tener papel y bolígrafo.

Empieza un estudiante de cada equipo, que llevará consigo una pelota e irá hasta el otro lado de la clase para elegir un gesto. Después, tendrá que escribir para qué sirve y elaborar un contexto de uso. Por último, tachará el gesto con el que ha trabajado y volverá al otro lado de la clase, dando la pelota a un compañero suyo. Continuaremos de esta manera hasta que se hayan tachado todos los gestos. El primer equipo que lo consiga, gana.

Cuando todos hayan anotado la información que se pide para cada gesto, se juntarán de nuevo y uno de ellos tendrá una pelota. Este será el que empezará a exponer ante la clase la función comunicativa y el ejemplo que ha creado para su gesto. Después, los demás y, por último, el profesor, comentarán lo que ha dicho su compañero y también se podrán proponer otros ejemplos / contextos de uso. Cuando se termine el turno de un alumno, lanzará la pelota a otro para que haga lo mismo con su gesto hasta que todos expongan los contenidos de cada gesto.



Tabla 3: ejemplo de actividades de práctica de gestos hispanoamericanos.

<sup>5</sup> Esta actividad podría realizarse para enseñar gestos hispanoamericanos en cualquier nivel.

4. Una vez explicados y practicados los gestos hispanoamericanos que queramos tratar, realizaremos la tarea final. Esta actividad es el punto final del proceso y favorecerá la correcta asimilación de los contenidos tratados a lo largo de las actividades anteriores de manera libre y autónoma para el alumno y provocará que el estudiante sea consciente de que lo que ha aprendido lo puede utilizar en una situación comunicativa real. Por lo tanto, hace que todo el proceso de aprendizaje sea significativo y funcional.

En esta actividad podemos incluir ejercicios, por ejemplo, que empleen técnicas didácticas como la representación, los *role-plays*, los diálogos conversacionales, elaboración de tareas audiovisuales, actividades con componente lúdico, etc. e introducir el uso de las nuevas tecnologías y del aprendizaje cooperativo. En esta fase, al final de la tarea, podemos incluir la posterior reflexión de la práctica de todo lo aprendido, como forma de recapitulación final y de autoevaluación y heteroevaluación para el alumno. Sirva como ejemplo la siguiente actividad<sup>6</sup>:

#### *¡Gestos de telenovela!*

Como ya sabéis, las telenovelas en Hispanoamérica son muy famosas y es algo característico de su literatura y de sus espectáculos teatrales.

Entre toda la clase, cread el guion de una escena de telenovela y emplead todos los gestos hispanoamericanos que hemos estudiado. Además, debéis incluir los aspectos culturales del español de América que consideréis oportunos. Después, podéis representarla ante el profesor y grabarla.

Para ello, utilizad todo lo que queráis: música, sonidos, otros elementos teatrales, etc. y también podréis repartiros el trabajo entre vosotros, colaborando cada uno en una tarea para que, al final, podáis representar la escena. Por ejemplo, para elaborar el guion cada persona puede aportar una idea de cómo introducir un gesto hispanoamericano y luego unirlo todo, decidir qué roles vais a tener cada uno, quién se va a encargar de cada aspecto de la representación, etc.

Si grabáis la escena, podréis verla en clase y comentar en clase abierta qué os ha parecido y también podréis reflexionar sobre cómo habéis usado los gestos y la cultura hispanoamericana. Si no la grabáis, vuestro profesor y vosotros mismos tenéis la posibilidad de llevar a cabo una tertulia en la que comentaréis cómo habéis llevado a cabo el uso de los gestos y de la cultura hispanoamericana.

Algunos criterios para el coloquio posterior a la representación pueden ser los siguientes:

CRITERIO	¿Se cumple?
¿Se ejecutan bien los gestos hispanoamericanos?	
¿Queda claro el significado del gesto hispanoamericano en el contexto en el que se produce?	
¿Aparecen de forma adecuada los referentes culturales hispanoamericanos?	
¿Se entiende bien el tema de la telenovela?	
¿El texto tiene fallos en cuanto a la lengua?	
¿La entonación es adecuada?	
¿Los elementos teatrales favorecen el desarrollo de la escena?	

<sup>6</sup> Podríamos utilizar esta actividad para enseñar gestos hispanoamericanos en un nivel B2 (*avanzado*) o en niveles superiores.

¿La historia está bien planteada y estructurada?
--------------------------------------------------

Tabla 4: ejemplo de tarea final.

## 5. Conclusiones

La necesidad que presentan los aprendices de ELE de comunicarse en español de una manera competente es una de las prioridades de los sistemas curriculares de la enseñanza del español como lengua extranjera. En varios puntos de este trabajo, hemos hecho mención a la importancia de la información no verbal que emitimos cuando hablamos o cuando callamos y ahora, en este apartado, volvemos a expresar este convencimiento.

Actualmente, los SNV tienen un lugar en el MCER y en el caso del español, en el PCIC, por lo que su enseñanza en ELE como signos culturales favorece el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. A pesar de todo ello, debemos ser conscientes de las muchas limitaciones de nuestro trabajo, ya que en la realidad de la didáctica de ELE, lo más importante es la enseñanza de los signos lingüísticos. Por lo tanto, la CNV no tiene la importancia suficiente y aún menos, el estudio de las variedades de SNV del español, muy poco desarrollado también desde el punto de vista antropológico. Esta cuestión dificulta muy seriamente el desarrollo de futuras propuestas didácticas que traten este contenido al ser casi inexistentes los repertorios de SNV del español de América y casi todos con los que contamos, no son lo suficientemente actuales.

En nuestra época, caracterizada por la enseñanza del español desde una perspectiva panhispánica, tenemos que dar más importancia a que la variante hispanoamericana tiene un enorme peso dentro de la lengua española, puesto que la mayoría de los hablantes de español se encuentran en Hispanoamérica. Por consiguiente, la enseñanza de las variedades lingüísticas y culturales de dicho territorio debe estar más presente en las clases de ELE y con ellas, tienen que estar las variedades de SNV. Aun así, debemos tener en cuenta que los alumnos aprenden para comprender o para producir porque sabemos que para que los estudiantes de ELE presenten una alta competencia comunicativa intercultural deben, al menos, entender los sistemas de signos no verbales de la lengua española para después poder producirlos en futuras situaciones comunicativas que surjan.

En este trabajo hemos presentado unos ejemplos de actividades con las que podemos enseñar en el aula de ELE los gestos de las variedades hispanoamericanas. Para ello, hemos prestado atención a la importancia de la CNV en la comunicación del aprendiz de ELE como hablante intercultural, a la presencia del lenguaje no verbal en los planes curriculares de la enseñanza del español como lengua extranjera y al tratamiento de las variedades lingüísticas en el MCER y del español en el PCIC. También hemos tenido en cuenta la metodología tradicional de enseñanza de los SNV del español peninsular de Cestero (1999a, 2004, 2006, 2016, 2017) y los estudios sobre lenguaje no verbal en el aula de ELE de Méndez (2014a, 2016). Todo esto ha supuesto el punto de partida de la propuesta de consideración de las variedades gestuales hispanoamericanas dentro de la graduación de SNV del español propuesta por Cestero (1999a, 2004, 2006, 2016, 2017) y la posterior creación de esta sugerencia de aportación curricular para el tratamiento de los gestos de Hispanoamérica.

Por lo tanto, la enseñanza de estos gestos será un complemento útil para un estudiante de ELE y, por ello, supone un tímido avance en la didáctica de los SNV en las aulas de español como lengua extranjera.

A partir de estas reflexiones, y atendiendo a los inventarios de gestos hispanoamericanos con los que contamos o elaborando nuevos repertorios gestuales o, si fuera posible, de variedades de SNV hispanoamericanos que podrían desarrollarse en un futuro, podríamos incluir en los planes curriculares muchos más datos acerca de los SNV del español. A partir de ello, podríamos realizar más propuestas didácticas que den cuenta de la importancia de este aspecto cultural en la didáctica de ELE. Sugerimos que estas futuras unidades didácticas empiecen con actividades de presentación, siguiendo con el aprendizaje de los SNV hispanoamericanos y después con tareas que pretendan practicar las variedades gestuales hispanoamericanas para concluir con un ejercicio final libre y de aprendizaje autónomo para el alumno que permita consolidar la adquisición de estos contenidos.

## 6. Referencias bibliográficas

- ALEGRE, L.E. (2017): “Español sin palabras C2”, *Rutaele* 17. Disponible en <[http://www.rutaele.es/wpcontent/uploads/2017/06/R17\\_COMECOCOS\\_comunicacion-no-verbal\\_espa%C3%B1ol-sin-palabras\\_EA\\_C2.pdf](http://www.rutaele.es/wpcontent/uploads/2017/06/R17_COMECOCOS_comunicacion-no-verbal_espa%C3%B1ol-sin-palabras_EA_C2.pdf)> [Última consulta: 15/06/2017].
- ANDIÓN, M.A. (2007): “Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE”. *Revista de Estudios de Lingüística (ELUA)* 21: 21-33.
- ANDIÓN, M.A./GIL, M. (2013): “Las variedades del español como parte de la competencia docente: qué debemos enseñar en ELE/L2”. En A. Blas Nieves, J. Corros Mazón, M. García Tarodo, M.L. Gómez Sacristán y E. Otto Cantón (eds.). *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica del Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Budapest*. Budapest: Instituto Cervantes de Budapest. 47-59.
- BIRDWISTELL, R.L. (1970): *Kinesics and Context. Essays on Body Motion Communication*. Filadelfia: University of Pensilvania Press.
- BLANCO, M.C. (1998): “La comunicación y su relación con la cultura”. En Cestero, A.M. (coord.), *Estudios de comunicación no verbal*. Madrid: Edinumen, 17-36.
- CANFIELD, D.L. (1968): “Spanish with a Flourish!” *AATSP Cultural*, Unit 1.
- CESTERO, A.M. (1999a): *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco/Libros.
- CESTERO, A.M. (1999b): *Repertorio básico de signos no verbales del español*. Madrid: Arco/Libros.
- CESTERO, A.M. (2000): “Comunicación no verbal y desarrollo de la expresión oral en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras”, *Carabela* 47: 69-86.
- CESTERO, A.M. (2004): “La comunicación no verbal”. En Sánchez Lobato, J. / Santos Gargallo, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores de español*. Madrid: SGEL, 593-616.
- CESTERO, A.M. (2006): “La comunicación no verbal y el estudio de su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía”, *ELUA* 20: 57-77.
- CESTERO, A. M. (2007): “La comunicación no verbal en el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia”, *Frecuencia L* 34: 15-21.
- CESTERO, A.M. (2014): “Comunicación no verbal y comunicación eficaz”, *Revista de estudios de lingüística (ELUA)* 28: 125-150.
- CESTERO, A.M. (2016): “La comunicación no verbal: propuestas metodológicas para su estudio”, *Linred* XIII. Disponible en <[http://www.linred.es/numero13\\_2\\_monografico\\_Art1.html](http://www.linred.es/numero13_2_monografico_Art1.html)> [Consulta: 02/07/2017].

- CESTERO, A.M. (2017): “La comunicación no verbal, en Cestero Mancera, A.M. / Penadés Martínez, I. (eds.), *Manual del profesor de ELE*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 1051-1122.
- COLL, J. /GELABERT, M.J./MARTINELL, E. (1990): *Diccionario de los gestos con sus giros más usuales*. Madrid: Edelsa.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
- CONTRERAS, C. (2015): *Gestos colombianos*. Disponible en <<https://es.slideshare.net/schoolEHE/gestos-colombianos>> [Última consulta: 10/05/2017].
- DAVIS, F. (1990): *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza Editorial.
- EKMAN, P/FRIENSEN, W.V. (1969): “The repertoire of Nonverbal Behaviour: Categories, Origins, Usage and Coding”, *Semiotica* 1: 49-98.
- FERNÁNDEZ-CONDE, M. (2004): *La enseñanza de la comunicación no verbal en un curso de español de los negocios según la ELMT*. Disponible en <<https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:7d10d11d-38a8-4168-9c5c-303cdc99767e/2004-bv-02-07fernandez-conde-pdf.pdf>> [Última consulta: 10/12/2017].
- GAVIÑO, V. (2012): *Diccionario de gestos españoles. Español coloquial*. Disponible en <<http://www.coloquial.es/es/diccionario-de-gestos-espanoles/1-una-mano/>> [Última consulta: 05/03/2018].
- GREEN, J.R. (1968): *A Gesture Inventory for the Teaching of Spanish*. Philadelphia: Chilton Books Educational Division.
- HARRIS, T. (2003): “Listening with Your Eyes: The Importance of Speech-Related Gestures in the Language Classroom”. *Foreign Language Annals*, 36: 180–187.
- INDIG, G. (2008): *Sin palabras. Gestuario argentino*. Buenos Aires: Editorial La Marca.
- INDIJ, G. (2016): *Speak porteño*. Buenos Aires: Asunto impreso ediciones.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes.
- KANY, D.E. (1960): *American-Spanish gestures*. Berkley: University of California Press.
- KAULFERS, W.V. (1931): “Curiosities of colloquial gesture”, *Hispania* 14: 249-264.
- KAULFERS, W.V. (1932): “A handful of Spanish”, *Education* 32: 423-428.
- KNAPP, M. L. (1980): *La comunicación no verbal: el cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós, D.L.
- LEFEVRE, R. (2011): *Rude hand gestures of the world*. San Francisco: Chornicle books.
- MEHRABIAN, A. (1972): “Non-verbal communication”. En J.K. Cole (ed.), *Nebraska symposium on motivation*, 19. Lincoln, N.E: University of Nebraska Press, 107-161.
- MÉNDEZ, B. (2011): *¿Quién calla otorga? Funciones del silencio y su relación con la variable género*. Palma: Biblioteca Digital de la Universitat de les Illes Balears.
- MÉNDEZ, B. (2014a): “¡Mira quién calla! La didáctica del silencio en el aula de ELE”. *Revista internacional de Lenguas Extranjeras* 3, Suplemento, 1-131.
- MÉNDEZ, B. (2014b): “El silencio en el aula de ELE: propuesta taxonómica y metodológica para su didáctica”, *Didáctica. Lengua y literatura* 26: 305-328.
- MÉNDEZ, B. (2014c): *Los actos silenciosos en la conversación en español. Estudio pragmático y sociolingüístico*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- MÉNDEZ, B. (2016): “El componente no verbal en el aula de ELE: consideraciones para su aprendizaje significativo e intercultural a partir de WebQuest”, *Revista Nebrija*

- de lingüística aplicada a la enseñanza de las Lenguas 20. Disponible en <<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/el-componente-no-verbal-en-el-aula-de-ele>> [Última consulta: 28/10/2017].
- MEO-ZILIO (1960): “Consideraciones generales sobre el lenguaje de los gestos”, *BFUCh*, XII, pp. 225-248.
- MEO-ZILIO, G. (1961a): “El lenguaje de los gestos en el Uruguay”, *Boletín de Filología*, Santiago de Chile: Editorial Universitaria, S.A., XIII, pp. 75-163.
- MEO-ZILIO, G. (1961b): *El lenguaje de los gestos en el Río de la Plata*. Montevideo: Imprenta Libertad.
- MEO-ZILIO, G. /MEJÍA, S. (1980-1983): *Diccionario de gestos: España e Hispanoamérica*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- MEO-ZILIO, G. (1987): “Expresiones ‘lingüísticas’ concomitantes con expresiones gestuales en España e Hispanoamérica”, *Diálogos hispánicos de Ámsterdam* 6: 65-80.
- MEO-ZILIO, G. (1989): *Estudios Hispanoamericanos*. Temas lingüísticos. Roma: Bulzoni Editore.
- MEO-ZILIO, G. (1999): “Formas de comunicación gestual en el mundo iberoamericano”. En Asociaciones Ispanisti Italiani. *Atti del XVIII convegno*. Siena: Bulzoni Editore, 2: 33-38.
- MEO-ZILIO, G. (2016): *El lenguaje de los gestos en el dominio hispanófono: comportamientos morfosintácticos y derivacionales*. Alicante: Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. Disponible en <<http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-lenguaje-de-los-gestos-en-el-dominio-hispanofono-comportamientos-morfo-sintacticos-y-derivacionales/>> [Última consulta: 15/10/2017].
- MORENO, F. (2010): *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco/Libros.
- PATRICIO, MARÍA S. (2014): “Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras”, *Porta Linguarum* 21: 215-226.
- PÉREZ, F. (2014): *Diccionario de gestos dominicanos*. Santo Domingo: Advanced Reasoning Forum.
- POYATOS, F. (1993): *Paralanguage: A linguistic and Interdisciplinary Approach to Interactive Speech and Sounds*. Amsterdam / Filadelfia: John Benjamins.
- POYATOS, F. (1994a): *La comunicación no verbal 1. Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid: Istmo.
- POYATOS, F. (1994b): *La comunicación no verbal 2. Paralenguaje, quinésica e interacción*. Madrid: Istmo.
- POYATOS, F. (2006): “La enseñanza del español a extranjeros a través de los estudios de comunicación no verbal”. En Cestero, A.M. (ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera: desarrollos recientes*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 27-46.
- PRIDA, C. (2014): *La cultura hispanoamericana en la clase de ELE*. Memoria Final de Máster Inédita. Oviedo: Universidad de Oviedo. Disponible en <[file:///G:/PUBLICACIONES/ESPAÑOL%20DE%20AMÉRICA%20SIN%20PALABRAS/TFM\\_Prida.pdf](file:///G:/PUBLICACIONES/ESPAÑOL%20DE%20AMÉRICA%20SIN%20PALABRAS/TFM_Prida.pdf)> [Última consulta: 02/03/2018].
- SAITZ, R.L./CERVENKA, E.J. (1962): *Colombian and North American Gestures: A Contrastive Inventory*. Bogotá: Centro Colombo-Americano.
- SAITZ, R.L./CERVENKA, E.J. (1972): *Handbook of gestures: Columbia and the United States*. La Haya: Mouton.
- SOLER-ESPIAUBA, D. (1989): “La comunicación no verbal”, *Cable* 3: 33-38.
- SUEYOSI, A. / HARDINSON, D. M. (2005): “The Role of Gestures and Facial Cues in Second Language Listening Comprehension”. *Language Learning*, 55: 661–699.



TAKAGAKI, T. /UEDA, H. /MARTINELL, E. /GELABERT, M.J. (1988): *Pequeño diccionario de gestos hispánicos*. Tokyo: Hakusuisya.

## 7. Anexos

### 7.1 Anexo I: transcripción de la audición del ejemplo de actividad de introducción

*El español es una lengua romance que se extiende hoy por todo el planeta. Es la segunda lengua más importante del mundo y la tercera más hablada. El número de personas que hablan el español como lengua materna asciende hasta los 332 millones en todo el planeta. Son más de 400 millones de personas si incluimos también a aquellos que la utilizan como segunda lengua.*

*Es uno de los seis idiomas oficiales de la ONU y también es utilizado en varias de las principales organizaciones político-económicas internacionales.*

*La lengua española incluye la veintena de países en los que el español es la primera lengua y manifiesta como un icono la entidad étnica y cultural de sus habitantes: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Además, también es hablado en Belice y en Estados Unidos.*

*El español, pese a ser uno de los idiomas más hablados en todo el mundo, conserva una considerable homogeneidad. Sin embargo, existen diferencias lingüísticas perceptibles entre sus dialectos, y especialmente entre España e Hispanoamérica, por la lejanía entre estos lugares.*

*Para entender el español hablado en América no solo hay que tener en cuenta las diferencias de lengua de los distintos países y de las regiones, además hay diferencias que tienen que ver con el nivel sociocultural de los hablantes, diferencias en el tipo de población, zonas rurales y urbanas, hablantes monolingües o bilingües. Este factor cultural, y en especial, la escolarización, es un elemento nivelador que influye en la homogenización de las lenguas.*

*Hay también rasgos en la lengua que el español meridional peninsular comparte con lo hablado en las zonas de América. Por ejemplo, ellos tienen en común: el seseo; el yeísmo; la aspiración de la [s] cuando está en posición final de sílaba, etc.*

*Además de que la lengua a veces es diferente en el vocabulario o en la pronunciación, también tenemos diferencias en la cultura, como, por ejemplo, en la gastronomía, en la literatura, en la música, en el arte y también en la comunicación no verbal, ya que en el español de España tenemos muchos gestos para expresar cosas que tienen significados diferentes y de la misma manera, se diferencian de algunos de los países hispanoamericanos, puesto que es el español es la misma lengua a los dos lados del Océano Atlántico pero dependiendo del lugar, hay, en algunos casos, coincidencias y en otros, variaciones. Por ejemplo, el otro día estábamos mi amigo Marco y yo en una cafetería. Mi amigo Marco es de Costa Rica. Ya habíamos acabado la cerveza, pero estábamos hablando tranquilamente. De repente, hizo un gesto con las dos manos que yo no comprendí y le pregunté qué quería decir con eso y me contestó que eso en su país era como en España: ¡vámonos!*

*También, el otro día vi cómo Jesús María, un chico mexicano de mi clase, hizo un gesto con la mano, abriéndola a medias y le pregunté qué era eso. Me dijo que en México eso se hacía para indicar que alguien es un ladrón. Yo le contesté que en España se hacía de otra manera, abriendo totalmente la mano e ir cerrándola progresivamente desde el dedo meñique hasta el pulgar, por orden. Además, me dijo que tenía una prima*

*colombiana que hacía ese gesto, pero de manera diferente, así como rascándose en la mejilla.*

*En fin, que no solamente las palabras son diferentes en las distintas variedades del español, los gestos también. Es algo asombroso.*

Fuente: <<http://escribirespaniol.blogspot.es/1252517340/>> [Texto adaptado].



## **El enfoque cognitivo y el uso de la imagen para la enseñanza de la oposición imperfecto/indefinido en español L2**

**Sarah Rubio**

Profesora de español como L2 en Trevor Day School, Nueva York, EE.UU.  
Profesora de español como L2 en el Instituto Cervantes de Nueva York, EE.UU

**Anna Doquin de Saint Preux**

Profesora y Coordinadora académica. Universidad Nebrija, Madrid, España

*Sarah Rubio es profesora de español/LE en el colegio Trevor Day School en Nueva York desde 2016. También ha colaborado como profesora de español/LE en la Universidad de Nueva York desde 2010 y en el Instituto Cervantes de Nueva York desde 2005. Es Licenciada en Literatura Hispanoamericana y Comunicación Audiovisual en la Universidad de Arizona (Estados Unidos, 2000) y realizó su Máster en Lingüística Aplicada a la enseñanza de Español como lengua extranjera en la Universidad Antonio Nebrija (España, 2016). Asimismo ha realizado numerosos talleres y seminarios de formación ELE en el Instituto Cervantes y ha colaborado en el plan curricular de los centros en los que ha trabajado.*

*Anna Doquin de Saint-Preux es profesora en la Universidad Antonio Nebrija donde coordina el Doctorado en Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas y es miembro del grupo de investigación LAELE (Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas). Es doctora en Lingüística por la Universidad de la Sorbonne (Francia, 2008), Máster en enseñanza del Francés como Lengua Extranjera (FLE) y Licenciada en Filología Española (LLCE). Es también profesora de francés como lengua extranjera en grado y de metodología de investigación en postgrado. Sus principales líneas de investigación son la lingüística cognitiva, la teoría de la psicomecánica y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras, los análisis de interlengua, los procesos de adquisición de lenguas afines, la enseñanza del francés a hispanoparlantes, del español a francófonos y la adquisición de lenguas en contextos de inmigración.*

## Resumen (español)

Este presente estudio tiene como objetivo analizar la eficacia que tiene la instrucción gramatical explícita basada en la adaptación pedagógica del valor operativo de la gramática cognitiva para la adquisición de la oposición imperfecto-indefinido en ELE haciendo uso de la imagen como representación metafórica para visualizar y comprender el valor significativo de la forma verbal estudiada. Las actividades diseñadas para este estudio se basan principalmente en tres fundamentos teóricos: La Gramática Cognitiva (Langacker, Lakoff y Johnson), el *Foco en la Forma* (Michael Long) y la Instrucción de Procesamiento (Van Patten). La investigación empírica se llevó a cabo con 16 estudiantes estadounidenses universitarios del primer año de la facultad de Lenguas Modernas en la Universidad *Molloy College* de Nueva York, quienes tenían un nivel básico de español como lengua extranjera. Los resultados obtenidos en el estudio revelaron evidencia de la eficacia de la propuesta didáctica de base cognitiva-operativa para la enseñanza de ELE.

## Abstract

The main objective of this present study is to analyze the effects of a pedagogical intervention based on the principles in Cognitive Grammar and its operational value, and on the use of the images as a metaphorical representation to understand the opposition between the *pretérito indefinido* and the *pretérito imperfecto* in Spanish to native English speakers. The activities designed for this study are based on three main conceptual frameworks: In first place, Cognitive Grammar (Langacker, Lakoff and Johnson), the Focus on Form (Michael Long) and the Processing Instruction (Van Patten). The empirical study was conducted on 16 freshmen university students at Molloy College, NY. The results obtained in the experiment reveal important evidence on the effectiveness of the cognitive-operative didactic proposal.

## Résumé

La présente étude vise à analyser l'efficacité d'une instruction grammaticale explicite basée sur l'adaptation pédagogique de la valeur operative de la grammaire cognitive pour l'acquisition de l'opposition imparfait/passé simple en espagnol en utilisant l'image comme une représentation métaphorique pour visualiser et comprendre la valeur significative de la forme verbale étudiée. Les activités conçues pour cette étude sont basées principalement sur trois fondements théoriques: la grammaire cognitive (Langacker, Lakoff et Johnson), l'attention sur la forme (Michael Long) et traitement de l'instructions (Van Patten). La recherche empirique a été menée avec 16 étudiants américains de la première année de la Faculté de Langues modernes du Molloy College Université de NY qui avait un niveau basic en espagnol langue étrangère. Les résultats obtenus dans l'étude ont montré des preuves de l'efficacité de la proposition cognitive pour l'enseignement de l'espagnol.

## Palabras clave

Didáctica; Español L2; Gramática; Actividades de comprensión; Actividades de expresión

## Keywords

Didactics; Spanish as second language; Grammar; Comprehension activities; Expression activities.

## Introducción

El objetivo de este estudio es analizar la eficacia que tiene la instrucción gramatical explícita basada en la adaptación pedagógica del valor operativo de la gramática cognitiva para la adquisición de la oposición imperfecto-indefinido en ELE haciendo uso de la imagen como representación metafórica para visualizar y comprender el valor significativo de la forma verbal estudiada. Para ello nos hemos propuesto diseñar y pilotar una propuesta didáctica basada principalmente en tres fundamentaciones teóricas: La Gramática Cognitiva de Langacker y Lakoff, el Foco en la Forma de Michael Long y la Instrucción de Procesamiento de Van Patten.

La propuesta didáctica que se diseñó se centra en la relación inseparable que existe entre forma y significado, considerando la facultad lingüística como un conjunto de unidades simbólicas que forman parte de las demás facultades cognitivas, y en el uso de la imagen como medio de instrucción facilitador para comprender el valor operativo del significado de los tiempos verbales pretérito imperfecto y pretérito indefinido. Se optó por una instrucción gramatical explícita dentro del enfoque comunicativo y se siguieron para ello las directrices y los principios del Modelo de Procesamiento del Input (PI) de Van Patten para construir actividades prácticas. Estos principios se aplicaron tanto en las actividades de interpretación del *input* como en las de producción del *output* siguiendo las sugerencias propuestas por Llopis García (2009).

Este trabajo se inscribe en una corriente cognitivista que reivindica la gramática explícita haciendo referencia concreta al sistema de funcionamiento de la lengua, pero conectando con el sentido, el contexto y la comunicación. Es decir, una forma de enseñar la lengua que considera que la gramática es la mecánica de la comunicación. El enfoque principal de estos ‘post-métodos’ se centra en los principios de conexión del procesamiento mental en los que el aprendiente logra conectar la forma gramatical estudiada con su único y específico significado a través de redes conceptuales que conceptualizan el mundo que les rodea por medio de la perspectiva y la metáfora conceptual. La adaptación pedagógica utilizada en este estudio es aquella cuya gramática explícita cognitiva-operativa implica la vida concreta del estudiante de manera que este se vea responsable de su procesamiento adquisitivo y pueda comprender y operativizar el significado de la forma estudiada a través de representaciones visuales que le faciliten procesar la perspectiva en que es vista y conceptualizada esa realidad.

## Fundamentos teóricos del estudio

### 1. El Foco en la Forma de Michael Long

Durante la década de los 70 surgieron los enfoques comunicativos, cuyo propósito era centrarse en la comunicación y en los usos reales que dan los hablantes a cada fenómeno gramatical. De este novedoso nuevo enfoque, denominado *gramática discursiva* o *gramática comunicativa* (GD, en adelante), proviene lo que se denominan funciones, o en muchos manuales actuales “recursos comunicativos”, cuya perspectiva real y dinámica logra romper con el sistema tradicional de reglas gramaticales sin lógica alguna. La GD responde a los criterios nocifuncionales y valora las formas gramaticales sobre la base de sus significados, lo que permite al aprendiente procesar los conocimientos léxicos y semánticos para alcanzar una interpretación correcta y lógica en un contexto circunstancial y comunicativo. Ahora bien, si se valora cada forma gramatical por sus significados funcionales ¿qué sucede con el significado de cada una de las formas léxicas o gramaticales? La gramática discursiva o comunicativa plantea el

*input*, es decir, el mensaje que el alumno oye o lee e intenta comprender, procura hacerse con el significado del mensaje por medio del procesamiento del mapa sintáctico con el que intervienen todos los conocimientos léxicos y semánticos para alcanzar la interpretación correcta y lógica. El problema está en que no tiene en cuenta los principios de conexión del procesamiento mental en el que se conecta un solo significado a una forma léxica o gramatical particular. Esta carencia de referencias específicas al metalenguaje impide que el aprendiente pueda procesar y comprender cada una de esas formas gramaticales que desea comunicar y provoca que nos encontremos ante una lengua cuya gramática, que es la base de la lengua, se reduzca a una serie de fórmulas y frases hechas.

Como reacción ante las lagunas que presentan los enfoques comunicativos, en los que no se tienen en cuenta los principios de conexión del procesamiento mental en el que se conecta un solo significado a una forma léxica o gramatical particular, y con la intención de ir más allá de los contenidos necesarios para la comunicación e incluir los procesos de comunicación, surge la teoría del *Foco en la Forma* (FonF). La teoría del FonF, fundada por Michael Long y difundida principalmente por los trabajos de M. Long y de C. Doughty, parte de la lingüística cognitiva y comenzó a utilizarse en las últimas décadas del siglo XX. La función principal del FonF fue plantear una instrucción gramatical explícita dentro del enfoque comunicativo que, sin dejar de prestar atención al contenido de los enunciados y textos que producen o interpretan, atienden también a rasgos formales (gramaticales, léxicos, fonéticos, etc.) con el fin de favorecer el progreso en el aprendizaje.

Ante la gran variedad de aspectos importantes que influyen sobre los enfoques de la enseñanza de idiomas, Michael Long plantea la cuestión de evaluar el nivel de eficacia que hay entre la elección implícita y la elección explícita para el diseño del curso de L2. Este objetivo de Long se presenta en tres puntos: (1) Señalar algunas limitaciones de ambos enfoques. (2) Describir una tercera opción (atención a la forma) que trata la L2 explícitamente pero dentro de una clase comunicativa. (3) Ilustrar el papel de la atención a la forma dentro de un programa comunicativo (la enseñanza de la lengua mediante tareas, ELMT). Para ello, Long nos muestra el siguiente cuadro (tabla 1) con las tres opciones básicas para el diseño de un curso de L2:

<b>Opción 2</b>	<b>Opción 3</b>	<b>Opción 1</b>
Analítica Atención al significado	Analítica Atención a la forma	Sintética Atención a las formas
Enfoque Natural	Enseñanza mediante tareas	Gramática y traducción, Enfoque audiolingual,
Inmersión	Enseñanza de la lengua basada en el contenido (?)	Método silencioso y respuesta física total
Programas Procesal	Sílabo procesal (?)	Sílabo estructural o nociofuncional
Etc.	Etc.	Etc.

Tabla 1. Muestra de las opciones básicas para el diseño de un curso de L2.

## 2. La Instrucción de Procesamiento

La Instrucción de Procesamiento (IP, en adelante) es un enfoque de instrucción gramatical que modifica las formas en que los aprendientes atienden a los datos del *input*. Esta instrucción gramatical nace de los principios desarrollados por VanPatten (1996, 2002, 2004, 2007) en su Modelo de Procesamiento del Input (PI) y es uno de los procedimientos que opera la teoría del FonF. El Modelo de PI está en consonancia tanto con la teoría general de adquisición de segundas lenguas como con la enseñanza comunicativa de lenguas y se basa en la forma en la cual los aprendientes interpretan y procesan el *input*. Durante este proceso del *input* interviene el factor adquisitivo en el que los aprendientes conectan la forma gramatical con su significado por medio de una serie de estrategias cognitivas. En la tabla 2 podemos observar el proceso inicial que nos ofrece Van Patten:

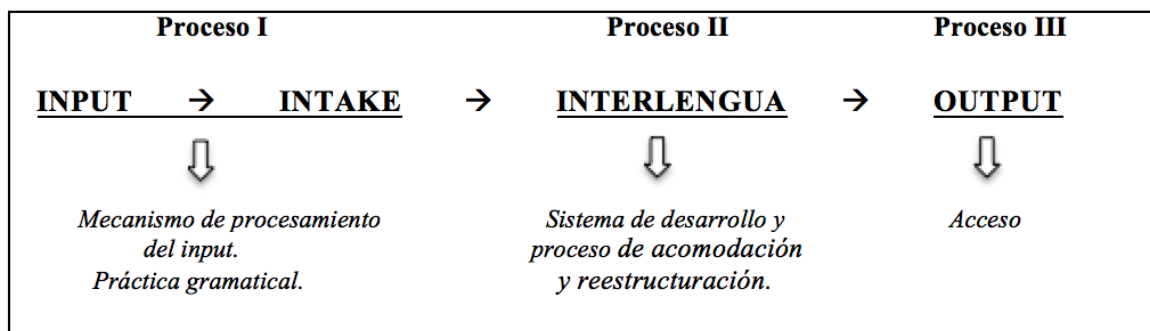


Tabla 2. *Proceso de adquisición de segundas lenguas*

El *input*, tanto oral como escrito, es la información lingüística que los aprendientes reciben en la lengua meta con algún tipo de intención comunicativa. Por *intención comunicativa* entendemos que hay un mensaje en el lenguaje al que el aprendiente debe prestar atención. Su tarea es comprender dicho mensaje. En consecuencia, el *input* está relacionado con la comprensión, en el sentido de que el aprendiente de una lengua intenta activamente comprender algo del mensaje transmitido, y sirve como base de la adquisición. El mensaje que el alumno intenta comprender está codificado lingüísticamente con ítems léxicos (palabras), sintaxis (estructura de la oración), morfología (inflexiones), etc. Al ir captando el significado el aprendiente realiza conexiones entre el significado y la forma en que está codificado dicho significado. Sin un intento de comprender (un elemento clave para descifrar significado) no puede haber conexiones entre significado y codificación. Por ello Van Patten afirma que “la adquisición es un producto derivado de la comprensión”.

El mecanismo del procesamiento del *input* se compone por lo menos de tres subprocesos: Primero están los principios de conexión entre forma y significado (proceso mental en el que conectamos un significado a una forma particular por medio de las formas léxicas o gramaticales). A continuación está la interacción y negociación del significado. Y en tercer lugar está el principio del procesamiento del mapa sintáctico (*principios de parsing*) en el que intervienen todos los conocimientos léxicos y semánticos para alcanzar la interpretación correcta y lógica siguiendo el conocimiento del mundo. Durante el mecanismo de estos tres subprocesos el cerebro de los aprendientes procesa la información de una manera casi instantánea por medio de la función de “la memoria de trabajo”.



En la tabla 2 podemos observar cómo durante el ‘proceso I’ el aprendiente extrae del *input* los datos que va a convertir en *intake*, que es el procesamiento que incorpora el *input*, al sistema de su *interlengua* (IL, en adelante). Una vez incorporado el *input* al sistema de su IL, ‘proceso II’, que es el sistema de desarrollo, el estudiante acomoda ese nuevo elemento en su lexicón y lo reestructura con todo el resto de los elementos ya adquiridos. Tras este proceso de acomodación y reestructuración que el estudiante ha aportado durante el sistema de desarrollo, se pasa a la fase de acceso que le lleva a la producción, el *output*, ‘proceso III’. El *output* es el proceso en el que tiene lugar la producción del lenguaje con un propósito comunicativo. Este proceso conlleva dos subprocesos: primero está el acceso, activación de los ítems léxicos y la forma gramatical necesaria para expresar un significado específico. Y segundo, la producción estratégica, que es el proceso que sigue una serie de estrategias e implicaciones jerárquicas que logran crear un enlace entre los ítems léxicos y las formas gramaticales para expresar frases significativas en un tiempo limitado.

El foco principal del Modelo de Procesamiento del Input (PI) está en el proceso I, proceso en el que el aprendiente, por medio de una serie de estrategias y mecanismos que hace inconscientemente, conecta una forma lingüística con su significado y su función. Para que el alumno pueda asimilar el *input*, no solo es necesario que este sea comprensible, sino que también debe ser procesado con éxito, así como también defendió Krashen (1977, 1981). Para ello, es necesario que el aprendiente detecte la forma lingüística y su significado de manera conjunta. Esta conexión de forma y significado (CFS) es lo que logra su incorporación en la *interlengua* y da acceso al *output*.

Lo que diferencia el enfoque comunicativo de la teoría de FonF y la IP, es la incorporación de la enseñanza explícita de la gramática y el realce durante el procesamiento del *input*, ya que es este realce explícito el que facilita el proceso de *interlengua* que permite un mejor acceso al *output*. Ahora bien, a diferencia del IP, el FonF ocurre de manera incidental dentro de los enfoques comunicativos. Es decir, solo se dirige la atención de los aprendientes a los elementos formales en las ocasiones en las que los alumnos intuyen una dificultad y, a base de negociación y reformulación de preguntas, se ofrece una retroalimentación indirecta que permite al alumno reconocer las incoherencias entre *input* y *output*. La IP, sin embargo, sucede de manera intencional y, siguiendo la teoría del FonF, plantea la instrucción gramatical como comunicación en sí, es decir, la gramática es la comunicación.

### 3. La Gramática Cognitiva de Langacker y la Teoría de la Metáfora y la Metonimia Conceptual de Lakoff y Johnson

Las principales hipótesis que guían el análisis que realiza la lingüística cognitiva, así como citan Croft y Cruse (2008:17), se resumen en tres puntos: (1) El lenguaje no constituye una facultad cognitiva autónoma; (2) la gramática implica siempre conceptualización; y (3) el conocimiento acerca del lenguaje surge de su propio uso. De este modo, tras tener en cuenta que las unidades léxicas, morfológicas y sintácticas (es decir, la gramática en sí) forman un continuo de estructuras simbólicas, y que la gramática y el significado son indisolubles, así como explica Langacker (2000:19), la idea central de la teoría cognoscitiva está en que la lengua se compone únicamente de estructuras semánticas, estructuras fonológicas y conexiones simbólicas entre las dos anteriores.

Según la Gramática Cognitiva, fundada por Ronald Langacker (1987, 1991, 2008), la lengua está constituida por unidades lingüísticas, unidades simbólicas, que son

formas que transmiten significados. Cada forma lingüística tiene un significado único que se mantiene en la oración y en el discurso. De ahí, una vez se haya cumplido el valor de operación, es decir, una vez el estudiante haya logrado comprender y procesar el significado de esa forma, el aprendiente podrá aprender a combinarlo con el significado específico de otras formas y, de este modo, podrá comprender los diferentes efectos del significado de cada una de las formas lingüísticas.

La GC considera que un significado se define a través de la experiencia (perspectiva representacional) y la visualización (imágenes esquemáticas) que considera las conceptualizaciones lingüísticas como un producto más de nuestras facultades cognitivas generales. Por tanto, como decía Langacker (1987:2) “la gramática es simbólica por naturaleza ya que consiste en la convención simbólica de la estructura semántica”. Así como especifica Castañeda (2004:5), cada categoría lingüística es una unidad simbólica compleja típicamente polisémica que puede ser descrita en distintos niveles de abstracción y está intercalada con otras unidades simbólicas por medio de redes conceptuales. Por ello, la GC ofrece una visión de la lengua alternativa en donde toda forma (léxica, morfológica o sintáctica) está asociada a algún significado que adopta una estructura conceptual.

Esta dimensión representacional de los recursos lingüísticos a su vez dispone de un valor simbólico que permite aprehender e integrar de una manera más lógica las otras formas de configuración representacional para una misma situación concebida. Estas otras formas de configuración representacional son tales como la representación conceptual, figura y fondo, la perspectiva, la subjetivización, la metáfora y la imagen. El objetivo de nuestro trabajo fue analizar la eficacia que tiene el uso de la imagen como representación metafórica que, siguiendo la instrucción gramatical explícita basada en la adaptación pedagógica del valor operativo de la gramática cognitiva, facilita visualizar y comprender el valor significativo de la forma del imperfecto y la forma del indefinido logrando una mayor eficacia.

Según Lakoff y Johnson, fundadores de la Teoría de la Metáfora y la Metonimia Conceptual (1980), el “sistema conceptual” de nuestra mente está constituido principalmente por metáforas conceptuales que consisten en el producto de la proyección conceptual de una idea abstracta y compleja (un dominio meta) por medio de formas lingüísticas más básicas y concretas (dominio fuente). Por ejemplo, una metáfora conceptual que representa el modo en que la lingüística cognitiva considera el uso de metáforas es “comprender y conocer es ver”. Asimismo, los esquemas de imágenes son conceptualizaciones mentales, codificaciones lingüísticas, que nuestra mente realiza por medio de las experiencias vividas. Estas codificaciones incluyen nociones tales como *fuentes-ruta-meta*, *recipiente-contenido*, *centro-periferia*, *conexión*, *fuerza* y *equilibrio*.

La imagen, al ser una habilidad previa al habla y tener un margen de expresión mucho más amplio, nos permite establecer esquemas representativos en nuestra mente que nos facilitan concebir y comprender el significado de una forma gramatical compleja de una manera más compatible e inteligible. La imagen nos permite procesar y percibir el funcionamiento de la gramática, es decir, el funcionamiento de la lengua en sí. Como citan W. Croft y D.A. Cruse en su libro *Lingüística Cognitiva* (2008), Johnson (1991:49) define la imagen es un *patrón abstracto* de nuestra experiencia y de nuestra cognición compuesta por estructuras no-proposicional o lingüística que, desde un nivel esquemático, que está mucho más allá del contenido proposicional, logra explicar el significado de una unidad lingüística.

#### 4. De la Gramática Cognitiva a la Gramática Operativa

Teniendo en cuenta que la gramática es un modo de comunicación y la gramática es el esqueleto para ello, la base que permite que la comunicación sea transmitida y procesada, es imprescindible que los aprendientes de una lengua comprendan el valor operativo de una forma a través de su significado. El valor operativo es un mecanismo que logra plantear una explicación lógica y manipulable en el aula con la que se extrae el significado de cada recurso gramatical estudiado. Ruiz Campillo (2007) propone que lo que debemos proyectar los profesores en el aula, además de nuestras virtudes y la aplicación pedagógica, es tan solo una serie de pautas que permiten renovar la visión en la que ha sido vista la enseñanza de una lengua. Según Ruiz Campillo, las pautas que debe seguir un “profesor cognitivo” se basan en “tres movimientos de conciencia” que implican los siguientes pasos: (1) Del Objetivismo al Experiencialismo: La lengua representa la realidad tal y como el sujeto la percibe y quiere que la perciba el oyente. Por consiguiente, la gramática está destinada a favorecer diferentes perspectivas representacionales de un mismo hecho. (2) De la Forma al Significado: La gramática no opera sobre las formas, sino sobre el significado con que el hablante usa esas formas en cada momento. (3) De la Norma al Uso: Una gramática basada en normas que desprecie toda “manifestación periférica” (los “aspectos de la actuación” y las diferencias diastáticas o diatópicas) nunca podrá describir adecuadamente el funcionamiento de una lengua ya que las manifestaciones “periféricas”, y hasta supuestamente “incorrectas”, de hecho, dan más pistas sobre cómo funciona la gramática de una lengua que las consideradas “centrales” o “normativas”.

Partiendo del concepto de que cada forma tiene un valor básico y unívoco y que de esta base se pasa a la oración y al discurso, se puede comprender el valor de operación que tiene esa forma. De esta manera intencional y consciente es cómo el estudiante logrará adquirir las herramientas necesarias para saber cuándo es preciso usar esas formas evitando todo sistema mecánico o memorístico. Teniendo en cuenta este valor operativo de la gramática y que la gramática es la generadora de la lengua y el puente para la comunicación, el presente trabajo viene motivado por el interés que hay en investigar el grado de importancia que puede tener la representación figurativa en el aula como medio de instrucción que, por medio del valor operativo de las formas y estructuras gramaticales, permite al estudiante de ELE comprender el significado de las formas verbales pretérito indefinido y pretérito imperfecto, el cual, en la mayoría de los casos, resulta difícil establecer.

#### Estudio empírico: Pilotaje de una propuesta didáctica

El **objetivo principal** de esta investigación es implementar y pilotar una instrucción gramatical de base cognitiva siguiendo los principios de *Procesamiento del input* y usando las imágenes basadas en el foco en la forma para enseñar la oposición pretérito indefinido e imperfectos a aprendientes de ELE de nivel A2.3. Con el propósito de pilotar la propuesta y verificar la eficacia de la representación gráfica como herramienta facilitadora, hemos aplicado un diseño de investigación pre-experimental con un solo grupo para probar la eficacia de la propuesta.

Para poder llevar a cabo este objetivo general, realizaremos los siguientes **objetivos específicos**: (1) Diseñar una propuesta didáctica para enseñar el contraste pretérito indefinido e imperfecto basado en imágenes que expliquen el significado de cada forma a través de su valor operativo de la GC durante el procesamiento del *input*. (2) Pilotar la propuesta con un grupo de aprendientes de nivel A2.3. (3) Evaluar la

eficacia de esta propuesta para la adquisición del contraste pretérito indefinido e imperfecto comparando un *pretest* y un *posttest* tanto en producciones espontáneas como en ejercicios de selección.

## 1. Fases de la investigación

Para llevar a cabo esta investigación empírica y poder obtener la recogida de datos, realizamos un cuestionario de información personal (*vid.* Anexo A), un test inicial o *pretest* (*vid.* Anexo B), un protocolo de instrucción explícita de enfoque cognitivo con la representación gráfica como principal herramienta facilitadora, un protocolo de actividades de comprensión y producción siguiendo las indicaciones teóricas de la IP, y un test final o *posttest* (*vid.* Anexo E) para verificar la eficacia de la instrucción de procesamiento.

El estudio se compone de tres ciclos: el primer ciclo tiene lugar el día en que se inició el experimento. En este ciclo los informantes realizaron un cuestionario personal seguido inmediatamente de un *pre-test*. El propósito del *pre-test* es poner a prueba el nivel de conocimientos y las capacidades que ya tenían los participantes sobre los tiempos del pasado. El segundo ciclo comienza inmediatamente después de haber realizado el *pre-test*. Este ciclo consta de la instrucción gramatical asignada al nivel A2.3 que, siguiendo el MCER y el PCIC, está compuesta de un paquete de instrucción explícita con enfoque cognitivo-operativo en el que predomina la imagen como herramienta facilitadora, y un paquete de actividades que siguen la orientación de la IP. El tercer ciclo consta de la realización de un *post-test* (*vid.* Anexo E) que tuvo lugar exactamente una semana después de haber finalizado el segundo ciclo.

El cuestionario de información personal se realizó al comienzo de la investigación y todas las preguntas se ofrecieron en inglés con el propósito de tener el grupo de participantes apropiado sin que influyera ninguna variable no controlada. Por ello se descontaron todos los participantes cuya LM no fuera el inglés y los que tuvieran parientes cuya LM fuera el español.

Tanto el *pretest*, así como el *posttest*, estaba compuesto por 25 ítems en total que valían un punto cada uno y, así como hemos comentado en el capítulo previo, estaban distribuidos en tres actividades diferentes que realizar. La primera era una actividad de selección compuesta por 12 ítems en el *pretest* y 10 ítems en el *posttest* en los cuales el estudiante tenía que rellenar los 15 huecos con la forma verbal apropiada. La segunda y tercera actividad eran actividades de interpretación (AI) que contenía *input estructurado* (IE) y estaban compuestas por 5 ítems cada una en donde el participante seleccionaba el significado más apropiado para la forma verbal presentada.

## 2. Informantes

El pre-experimento se realizó con alumnos del *Molloy College* en Nueva York que propone cursos regulares de 44 horas con una duración de 13 semanas, dos clases de 1 hora y 20 minutos por semana. La programación de todos los cursos se distribuyen por niveles siguiendo el ACTFL (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*, disponible en:

[www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/ACTFLPerformance-Descriptors.pdf](http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/ACTFLPerformance-Descriptors.pdf)).

Se trabajó con una muestra homogénea de 16 estudiantes de lengua materna inglesa con un nivel A2.3 y edades comprendidas entre 18 y 19 años.

### 3. Propuesta didáctica

El paquete de instrucción gramatical se compone de dos secciones: La primera sección se centra en el significado de cada forma verbal desde una perspectiva espacio-temporal siguiendo las teorías de Ruiz Campillo (2004) y Castañeda Castro y Ortega Olivares (2001), y por medio de representaciones figurativas. La segunda sección se basa en la presentación de las formas verbales del pretérito indefinido y del pretérito imperfecto ofreciéndoles a los alumnos las conjugaciones de verbos regulares y verbos irregulares.

La primera sección del paquete de instrucción gramatical explícita se centra en el significado de las formas verbales y estaba compuesta por las primeras ocho diapositivas (ver figuras 1-8 o anexo C). Durante la explicación gramatical, con el propósito de facilitar la asociación de los diferentes significados a las formas lingüísticas correspondientes, nos aseguramos de ofrecer suficiente *input* con una complejidad progresiva, de manera que se logre la conexión entre forma y significado. Además, mantuvimos este mismo *input* realzado para centrar la atención en la forma estudiada y tratamos de mantener el contexto mínimo e imprescindible con el fin de evitar el exceso de información que debe ser procesada y facilitar la atención hacia el procesamiento de las formas. Asimismo, utilizamos la imagen como herramienta facilitadora para la conceptualización lingüística. A continuación y en el anexo C ofrecemos ejemplos de las imágenes que hemos diseñado para las explicaciones de las dos formas estudiadas:

PRESENTACIÓN GRAMATICAL EXPLÍCITA DE BASE COGNITIVA

## HABLAR DEL PASADO

Aquí tenemos a Bartolo que nos va a hablar un poco de sus anécdotas pasadas.  
Vamos a ver **qué** nos cuenta y **cómo** nos lo cuenta.

¡El clima está loco!  
¡Hoy ha llovido a cántaros,  
ayer nevó y hacía mucho frío,  
y anteayer había hecho sol y calor  
todo el día!



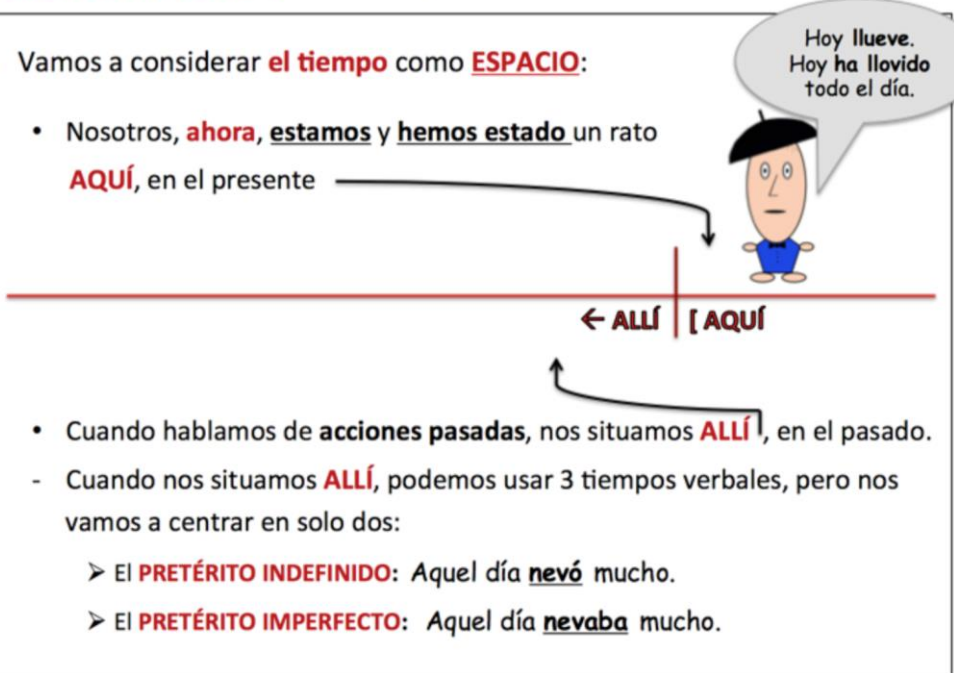
A continuación, vamos a estudiar **qué significan** algunos de estos tiempos. En rojo vamos a observar la línea del tiempo en la que podemos ver **el presente** (el **AQUÍ** o el ahora) y **los momentos pasados** (el **ALLÍ** o "aquel entonces"):

Figura 1. Muestra de la primera diapositiva (paquete de instrucción gramatical).

## I. EL SIGNIFICADO: Vamos a aprender que significa cada tiempo verbal:

o Vamos a considerar **el tiempo** como **ESPACIO**:

- Nosotros, **ahora**, **estamos** y **hemos estado** un rato **AQUÍ**, en el presente



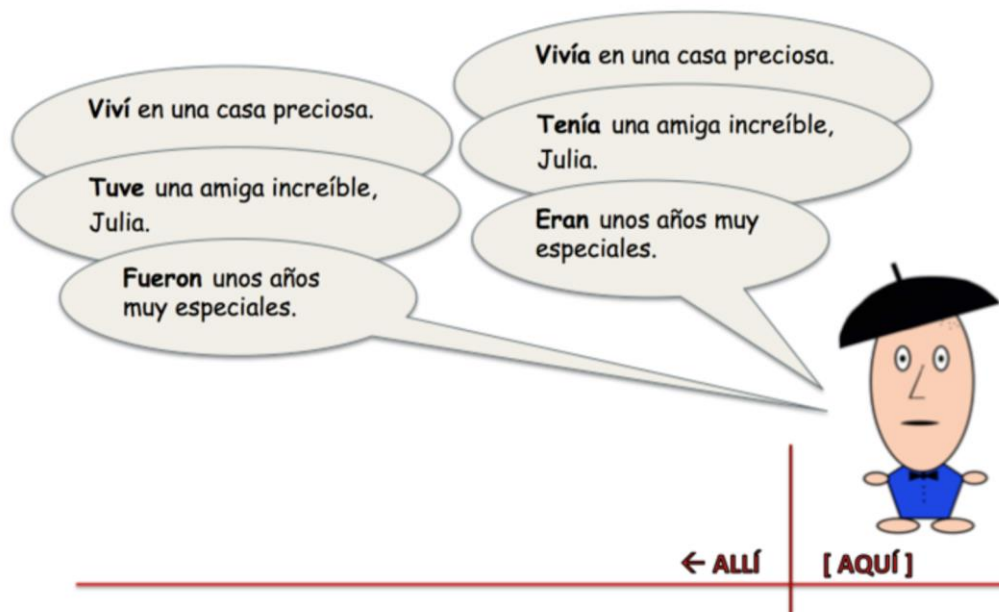
← ALLÍ | [ AQUÍ

- Quando hablamos de **acciones pasadas**, nos situamos **ALLÍ**, en el pasado.
- Quando nos situamos **ALLÍ**, podemos usar 3 tiempos verbales, pero nos vamos a centrar en solo dos:
  - El **PRETÉRITO INDEFINIDO**: Aquel día **nevió** mucho.
  - El **PRETÉRITO IMPERFECTO**: Aquel día **nevaba** mucho.

Figura 2. Muestra de la segunda diapositiva (paquete de instrucción gramatical).

Entre todos, vamos a tratar de responder a estas preguntas:

- ¿Cuándo usamos el **Pretérito Indefinido** y cuándo usamos el **Pretérito Imperfecto**?
- ¿Cuál es la diferencia entre los dos tiempos? ¿Por qué?



← ALLÍ | [ AQUÍ

Figura 3. Muestra de la tercera diapositiva (paquete de instrucción gramatical).

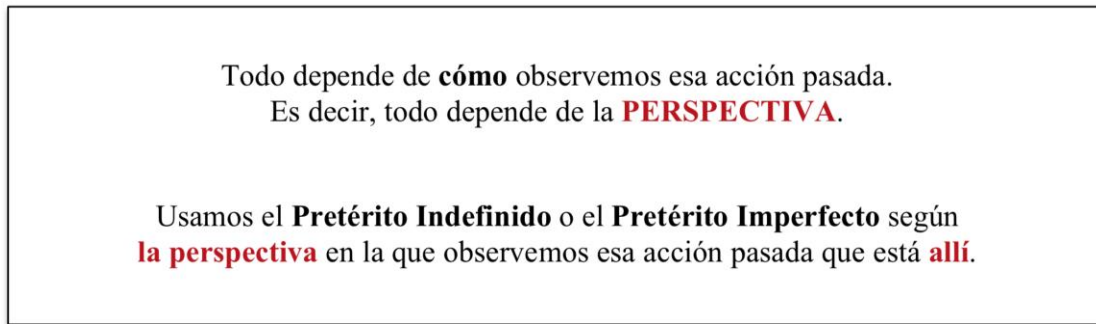


Figura 4. Muestra de la cuarta diapositiva (paquete de instrucción gramatical).

### LA PERSPECTIVA DEL PRETÉRITO INDEFINIDO

Usamos el PRETÉRITO INDEFINIDO cuando hablamos de una acción real pasada y completada que está **ALLÍ** y la observamos desde **FUERA**.

Con el INDEFINIDO nos enfocamos únicamente en el **resultado final** e ignoramos todo proceso realizado para llegar a esa finalidad.

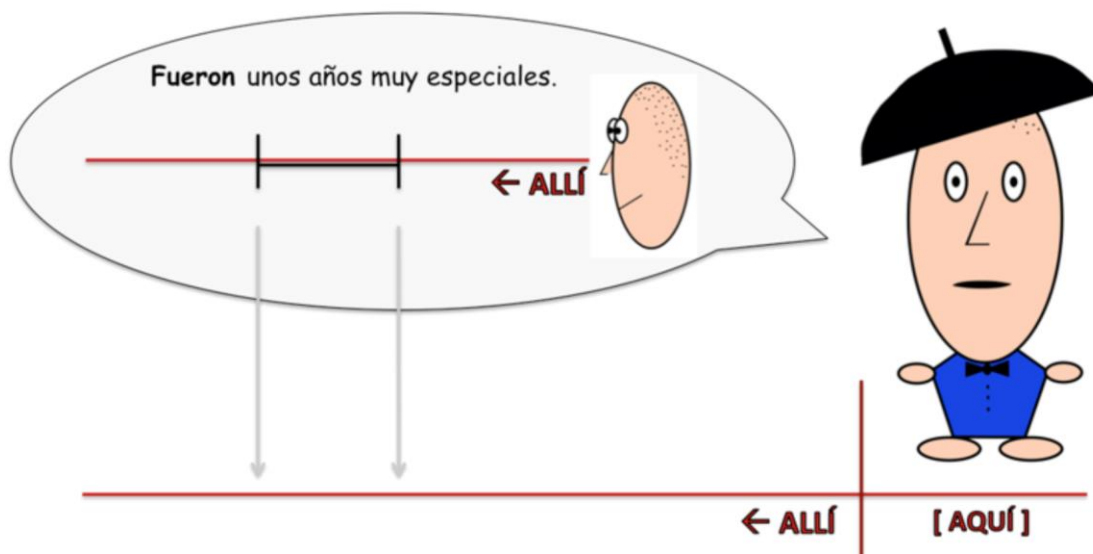


Figura 5. Muestra de la quinta diapositiva (paquete de instrucción gramatical).

We use the **PRETERIT (Pretérito Indefinido)** when we talk about a past action, an action that is **THERE**, and we place ourselves **OUTSIDE** the action seeing it from afar.

With the PRETERIT we focus on the results of the process of that action, ignoring the processing time of how that action was completed.

Depending on what verbs we're using, it's meaning can also change. For example:

- With **non static verbs** (such as *tomar, caminar, vivir, llover, etc.*), which are dynamic, the Preterit focuses on the results of an action (example #1, 2 and 4).
- With **static verbs**, (such as *ser, estar, tener, etc.*), which are NOT dynamic and lack of action, the Preterit concludes the results of the process as a dynamic quality, and NOT as a static quality (example #3).

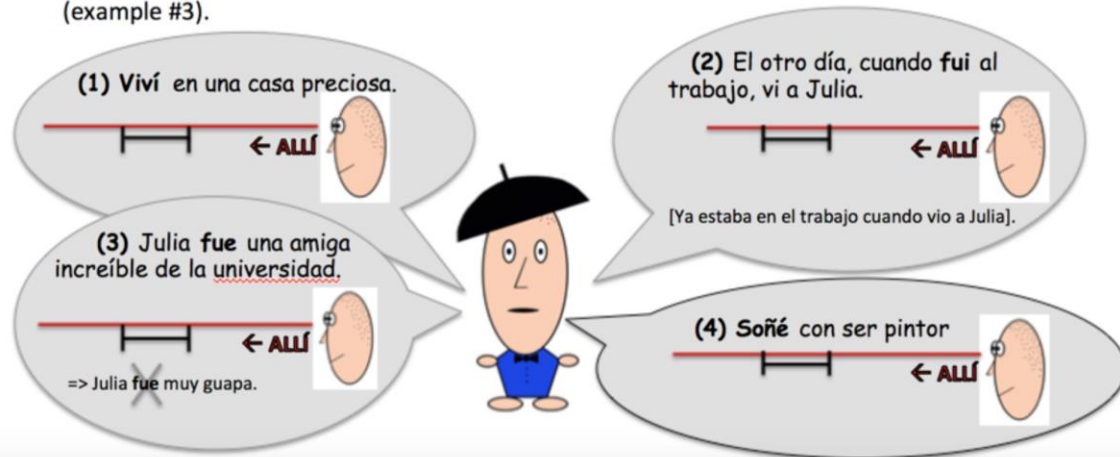


Figura 6. Muestra de la sexta diapositiva (paquete de instrucción gramatical).

### LA PERSPECTIVA DEL PRETÉRITO IMPERFECTO

Usamos el PRETÉRITO IMPERFECTO cuando hablamos de una acción pasada real o ficticia, una acción que está **ALLÍ**, y nos situamos **DENTRO** de esa acción.

Con el Imperfecto nos enfocamos en el proceso de esa acción (real o ficticia) todavía **no terminada**.

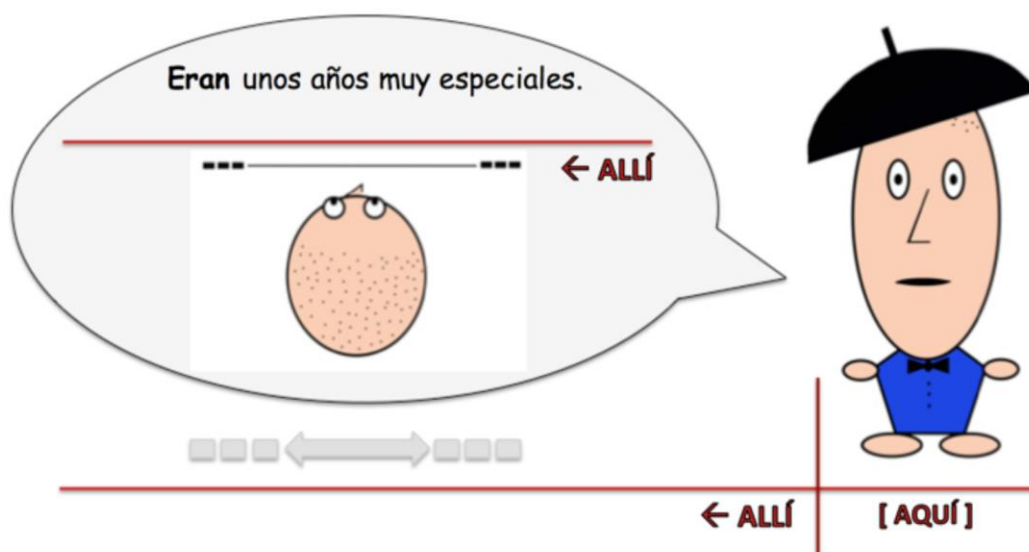


Figura 7. Muestra de la séptima diapositiva (paquete de instrucción gramatical).



We use the **IMPERFECT (Pretérito Imperfecto)** when we talk about a past action, an action that is **THERE**, and we place ourselves **INSIDE** the action, focussing on the processing time of that action yet not completed.

The IMPERFECT is like the present tense (the action has not yet concluded), but placed in the past and is no longer 'here' (AQUÍ), but 'there' (ALLÍ).

Depending on what verbs we're using, it's meaning can also change. For example:

- **With non static verbs** (such as *tomar, caminar, vivir, llover, etc.*), which are dynamic, the Imperfect describes non-conclusive actions which took place in a regular basis (example #1 and 4), or describes the situation or moment in which an action took place (examples #2).
- **With static verbs** (such as *ser, estar, tener, etc.*), which are NOT dynamic and lack of action, the Imperfect describes the static quality of the subject, without concluding the results of the process as a dynamic quality (example #3).

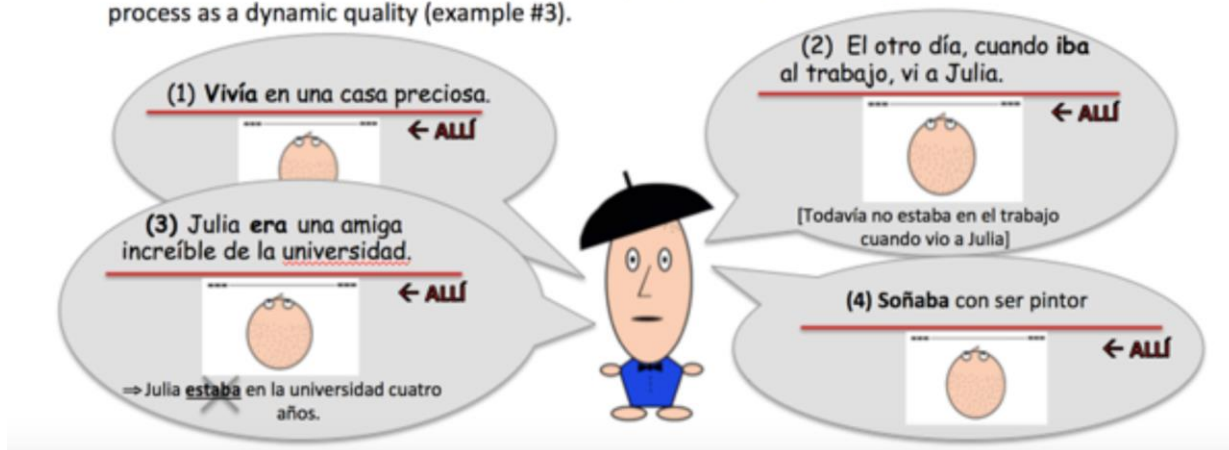


Figura 8. Muestra de la octava diapositiva (paquete de instrucción gramatical).

La función principal de estas representaciones figurativas es facilitar la comprensión del significado de estas dos formas verbales a través de una representación gráfica del significado específico de cada una de ellas. Con ello, se pretende reducir el grado de abstracción de las propias formas lingüísticas e interpretar cada una de ellas por su carácter icónico. Tras observar las diapositivas, podemos destacar el modo en que la imagen lingüística permite al aprendiente “espacio-visualizar” el significado que representa cada forma verbal por medio de la perspectiva en la que sea observado y contado un hecho. De igual modo, eludiendo esas largas listas de casos o usos que se basan principalmente en la memorización de *qué* se usa en cada contexto, se proporciona al aprendiente una explicación más sencilla y accesible que le permite comprender de una manera lógica *por qué* usamos cada forma verbal y la oposición que hay entre el significado específico de cada una y su funcionamiento.

Dentro del marco de estas cuatro diapositivas, nos encontramos ante la presencia de varios elementos que han guiado la realización de la presentación: Por un lado, tenemos la prioridad del significado de cada una de las formas. Por otro, está el uso de las imágenes para interpretar visualmente el significado de las formas. Asimismo, para no distanciarnos e inferir en el enfoque principal del objeto de estudio, cabe destacar el uso de ambas lenguas (español e inglés) para la explicación de la oposición objeto de estudio (mostradas en las figuras 6 y 8), así como el uso exclusivo de la tercera persona de singular, tanto de las formas regulares como de las formas irregulares.

Una vez finalizada la primera sección de la explicación gramatical del significado de la oposición entre los dos tiempos verbales, se pasó a la segunda sección centrada en las formas de cada tiempo verbal. Esta sección consta de las dos últimas diapositivas (ver figuras 9-10 de anexo C): En la penúltima diapositiva está la conjugación de los verbos

regulares en pretérito indefinido, acompañado de una lista de casi todos los verbos irregulares. En esta lista, aparece la conjugación completa de los primeros cuatro verbos listados, seguido de la conjugación de otros verbos irregulares pero sin completar. El propósito de esto es que los participantes se familiaricen con las raíces irregulares de esos verbos y comiencen a sentirse capacitados para poder conjugarlo ellos mismos sin ayuda del profesor. En la última diapositiva se les presenta el pretérito imperfecto con los verbos irregulares y los únicos tres verbos irregulares.

## II. LA FORMA:

### EL PRETÉRITO INDEFINIDO – Verbos regulares

Pron. Personales	HABL-AR	COM-ER	VIV-IR
yo	habl-é	com-í	viv-í
tú	habl-aste	com-iste	viv-iste
él, ella, Ud.	habl-ó	com-ió	viv-ió
Nosotros-as	habl-amos	com-imos	viv-imos
Vosotros-as	habl-asteis	com-isteis	viv-isteis
Ellos, ellas, Uds.	habl-aron	com-ieron	viv-ieron

### – Verbos irregulares

**Verbos con raíz irregular: dijo, puso, estuvo...**

La mayor parte de los verbos irregulares en Indefinido tienen una **raíz irregular**:

Verbos en *-ducir* → *-duj-*

Saber → <i>sup-</i>	Tener → <i>tuv-</i>	Querer → <i>quis-</i>	Conducir → <i>conduj-</i>
Poder → <i>pod-</i>	Estar → <i>estuv-</i>	Venir → <i>vir-</i>	Producir → <i>produj-</i>
Poner → <i>pus-</i>	Andar → <i>anduv-</i>	Hacer → <i>hic- e</i>	Traducir → <i>traduj-</i>
Haber → <i>hub-</i>	Decir → <i>dij-</i>	<i>hic- iste</i>	Introducir → <i>introduj-</i>
Caber → <i>cup-</i>	Traer → <i>traj-</i>	<i>hiz- o</i>	Reducir → <i>reduj-</i>

👁️ Y sus correspondientes verbos compuestos: *contener, intervenir, deshacer, contradecir, reproducir*, etc.

Todos estos verbos toman una única **terminación especial** en el Indefinido:

	<i>-e</i>	<i>-iste</i>	<i>-o</i>	<i>-imos</i>	<i>-isteis</i>	<i>-ieron (-eron*)</i>
Yo	<u>e</u>	<u>iste</u>	<u>o</u>	<u>imos</u>	<u>isteis</u>	<u>ieron</u>
Tú						
Él, ella, usted						
Nosotros/-as						
Vosotros/-as						
Ellos, ellas, ustedes						

*Estar*      *Hacer*      *Decir*

<u>est</u> uve	<u>hic</u> e	<u>dij</u> e
<u>estuv</u> iste	<u>hic</u> iste	<u>dij</u> iste
<u>estuv</u> o	<u>hic</u> o	<u>dij</u> o
<u>estuv</u> imos	<u>hic</u> imos	<u>dij</u> imos
<u>estuv</u> isteis	<u>hic</u> isteis	<u>dij</u> isteis
<u>estuv</u> ieron	<u>hic</u> ieron	<u>dij</u> ieron

\* Si la raíz termina en *-j*.

Además, a diferencia de la conjugación regular, el acento está en la raíz en la 1ª y 3ª personas (*yo* y *él-ella-usted*), como muestra el subrayado en los ejemplos anteriores.

Por ejemplo:

SER / IR	fui, fuiste, fue, fuimos, fuisteis, fueron
ESTAR	estuve, estuviste, estuvo, estuvimos, estuvisteis, estuvieron
TENER	tuve, tuviste, tuvo, tuvimos, tuvisteis, tuvieron
PODER	pude, pudiste, pudo, pudimos, pudisteis, _____
PONER	puse, pusiste, puso, pusimos, _____, _____
SABER	supe, supiste, supo, _____, _____, _____
HACER	hice, hiciste, _____, _____, _____, _____
VENIR	vine, _____, _____, _____, _____, _____
QUERER	quise, _____, _____, _____, _____, _____
DECIR	dije, _____, _____, _____, _____, _____
TRAER	traje, _____, _____, _____, _____, _____
CONducIR	conduje, _____, _____, _____, _____, _____
TRADUCIR	traduje, _____, _____, _____, _____, _____

Figura 9. Muestra de la novena diapositiva (paquete de instrucción gramatical).

### EL PRETÉRITO IMPERFECTO – Verbos regulares:

	-ar (trabajar)	-er/-ir (comer                      decir)
yo	trabaj-aba	com-ía                      dec-ía
tú	trabaj-abas	com-ías                      dec-ías
él, ella, Ud.	trabaj-aba	com-ía                      dec-ía
Nosotros-as	trabaj-ábamos	com-íamos                      dec-íamos
Vosotros-as	trabaj-abais	com-íais                      dec-íais
Ellos, ellas, Uds.	trabaj-aban	com-ían                      dec-ían

### – Verbos irregulares:

*¡Solo hay tres verbos irregulares!*

SER	era, eras, era, éramos, eráis, eran
IR	iba, ibas, iba, íbamos, ibais, iban
VER	veía, veías, veía, veíamos, veíais, veía

Figura 10. Muestra de la décima diapositiva (paquete de instrucción gramatical).

A continuación del paquete de instrucción gramatical, está el paquete de actividades (vid. Anexo D). El paquete de actividades se compone de dos bloques: el bloque de actividades de interpretación y el bloque de actividades de producción. El tiempo que tomó cubrir tanto el paquete de actividades como el paquete de instrucción gramatical explícita cognitiva-operativa con el uso de imágenes, fue un total de dos semanas, 1 hora y 20 minutos dos veces a la semana, 5 horas en y 20 minutos en total.

Las actividades están planteadas en una serie ordenada, clara, equilibrada y con coherencia interna. El propósito es abordar un conjunto determinado de contenidos teniendo en cuenta los conocimientos previos del alumnado y con una gradación apropiada de la dificultad. El objetivo principal del paquete de actividades es que los participantes apliquen los conocimientos adquiridos del paquete de instrucción gramatical explícita cognitiva-operativa y que usen las representaciones visuales como

herramienta facilitadora para comprender el significado de cada tiempo verbal a través de una interpretación aspectual lógica y sin la necesidad de recurrir a la información semántica ni las largas lista de usos.

El primer bloque está compuesto por las cuatro primeras actividades de interpretación y contienen *input estructurado* (IE). Las dos primeras están compuestas por 7 ítems cada una, la tercera por 5 ítems y la cuarta por 10 ítems. El propósito de estas actividades es focalizar su atención hacia el significado de la forma meta dada para que los participantes distinguieran la oposición entre el pretérito indefinido y pretérito imperfecto. Las actividades adaptan el modelo presente en la *Gramática básica del estudiante de español* (Alonso *et al.* 2011) cuyo enfoque es de tipo cognitivo. Las imágenes, por otro lado, así como la sección previa, son diseñadas por la investigadora con la excepción de la figura que se encuentra en la primera actividad que fue tomada del artículo de Castañeda Castro *Potencial pedagógico de la gramática cognitiva*, y la adaptación de otra imagen tomada de Alonso *et al.* 2011 (p. 139) que se encuentra en la cuarta actividad.

El segundo bloque está compuesto por tres actividades de producción que, a su vez, se encuentran divididas en dos secciones. La primera sección abarca la actividad cinco que es una actividad de producción de *output estructurado* (OE) siguiendo los mismos principios de IE. Esta actividad dispone de un total de 14 ítems y conlleva conjugar el verbo ofrecido y seleccionar el tiempo verbal más apropiado según su función significativa. La segunda sección de este segundo bloque trata de las últimas dos actividades de producción, pero esta vez más abiertas con el fin de que los aprendientes ejecutasen libremente todos sus capacidades y conocimientos adquiridos a través del paquete de instrucción gramatical cognitivo-operativo y las previas AI y AP.

Con la explicación gramatical y la aplicación didáctica, logramos cumplir con los tres procesos del mecanismo del PI (Procesamiento de *input*): (1) Los principios de conexión entre forma y significado con los que, a través de las ilustraciones, los participantes pudieron visualizar y conceptualizar de manera aspectual la diferencia significativa entre las dos formas verbales. (2) La interacción y negociación del significado con la que los participantes consiguieron cambiar sus estrategias naturales por medio de la reflexión y la reestructuración mental del planteamiento de las estructuras semánticas. (3) El principio del procesamiento del mapa sintáctico (*principios de parsing*), en el que los participantes aplicaron sus conocimientos léxicos y semánticos adquiridos para alcanzar la interpretación correcta y lógica siguiendo los conocimientos del mundo.

Las actividades planteadas siguieron los principios de la IP (*Instrucción de procesamiento*, VanPatten, 1996, 2002, 2003, 2007) que permitieron fortalecer los recursos atencionales del alumno y centrar su atención en las formas planteadas. Estas actividades también siguieron las sugerencias planteadas por Llopis García (2009) que aplican esos principios tanto a actividades de interpretación del *input* como a actividades de producción del *output*.

Para la creación del material utilizado, tanto en el paquete de instrucción gramatical como en este paquete de actividades, se tuvo en cuenta la propuesta de Llopis (2009) y las pautas teóricas de la Instrucción de procesamiento de Van Patten (1996, 2002, 2003, 2004) resumidas por Alonso (2004):

- Enseñar un elemento cada vez
- Mantener el significado siempre presente.
- Hacer que los aprendientes apliquen el *input* (y, en nuestro caso, también el *output*).

- Suministrar *input* tanto oral como escrito.
- Pasar de la oración al discurso.
- Tener en cuenta las estrategias de procesamiento de los aprendientes.

#### 4. Resultados del *pre-test* y del *post-test*

Utilizamos el *pre-test* (vid. Anexo B) para saber el nivel de conocimiento de la forma meta que tenía los participantes. De las tres actividades, la media de la primera, que era una actividad de selección, fue de 9,5 respuestas acertadas de 12 ítems (que en porcentaje serían un 63,3%). La media de la segunda actividad, actividad de interpretación, fue de 2,8 respuestas acertadas de los 5 ítems presentes (57,5%). Finalmente, la media de la tercera actividad, también actividad de interpretación, fue de 2,3 respuestas acertadas de los 5 ítems (47,5%). La media de los resultados globales de la prueba inicial (*pre-test*) fue de 14,75 respuestas acertadas de 25 ítems (59%).

Para verificar el nivel de mejora de los participantes, después de completar la instrucción gramatical explícita de base cognitiva y la realización de las actividades de comprensión y producción con IP, se realizó el *post-test* (vid. Anexo E). La media de la primera actividad, actividad de producción, pasó de 9,5 respuestas acertadas a 13,5 (que en porcentaje corresponde a un aumento de 63,3% a 90%). La media de la segunda actividad, actividad de interpretación, pasó de 2,8 respuestas acertadas a 4,25 (aumento de 57,5% a 85% de los aciertos). La media de la tercera actividad, también actividad de interpretación, pasó de 2,3 respuestas acertadas a 3,8, (aumento de 47,5% a 77,5% de aciertos). La media de los resultados totales del *post-test* fue de 18,25 respuestas acertadas de los 25 ítems (es decir, representa un aumento del 59% al 73%), logrando así un 14% más de respuestas acertadas.

A continuación podemos observar la tabla y la representación gráfica que comparan los resultados del *pretest* y del *posttest* siguiendo la técnica de estadística descriptiva:

		Estadísticos	
		PRE TEST	POST TEST
N	Válido	16	16
	Perdidos	0	0
Media		14,7500	18,2500
Mediana		15,5000	19,0000
Moda		16,00	19,00
Desviación estándar		3,76829	3,85573
Varianza		14,200	14,867
Mínimo		6,00	7,00
Máximo		20,00	23,00
Suma		236,00	292,00

Tabla 3. Estadística descriptiva de los resultados obtenidos en total.

Como se observa en la media de la tabla, hubo un mayor número de respuestas correctas en el *posttest* que en el *pretest* con una diferencia de 3,5 , así como en la mediana que pasó de 15,5 en el *pretest* a 19 en el *posttest*. La Moda tuvo un aumento de 3 del *pretest* al *posttest* y entre los dos *tests* hubo una desviación estándar con un aumento de 0,08744 en el *posttest* y una varianza de 0,667. La diferencia en el mínimo fue de 1 entre el *pretest* y el *posttest* y en el máximo es de 3. En la suma podemos ver un aumento de 56. La figura 1 representa el gráfico de barras que compara las medias del *pretest* y del *posttest*:

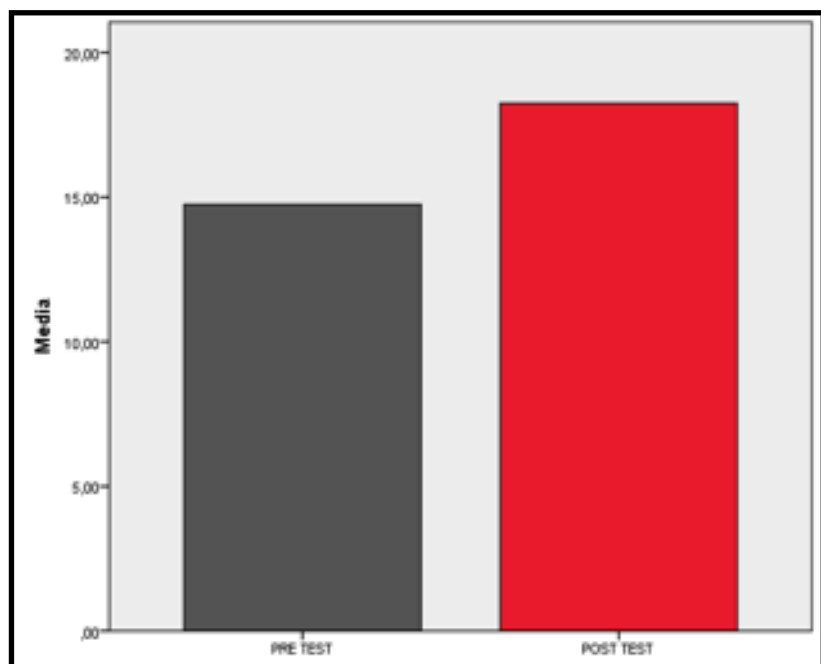


Gráfico 1. Medias globales del 'pre-test' (14.7) y del 'post-test' (18.2)'

Con el fin de comprobar si existía una diferencia significativa entre las medias globales del *pre-test* y el *post-test*, realizamos una *Prueba T de Student para muestras relacionadas*. En la tabla 4 podemos observar los resultados de dicha prueba.

	Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
				Inferior	Superior			
Par 1 PRE TEST - POST TEST	- 3,50000	2,09762	,52440	-4,61774	-2,38226	-6,674	15	,000

Tabla 4. *Prueba t-test de muestras emparejadas*.

Tras la lectura del resultado pudimos ver que sí existía una diferencia significativa ( $p = 0,00$ ) ( $p < 0,05$ ) y que por lo tanto el tratamiento había sido globalmente eficaz. A continuación podemos observar la tabla 5 y el gráfico 2 que comparan las medias de las tres actividades por medio de una estadística descriptiva:

Estadísticos descriptivos		
	N	Media
ACTIVIDAD 1 PRE-TEST	16	9,5000
ACTIVIDAD 1 POST-TEST	16	10,1250
ACTIVIDAD 2 PRE-TEST	16	2,8750
ACTIVIDAD 2 POST-TEST	16	4,2500
ACTIVIDAD 3 PRE-TEST	16	2,3750
ACTIVIDAD 3 POST-TEST	16	3,8750
N válido (por lista)	16	

Tabla 5. Estadística descriptiva con las medias de las tres actividades.

En la tabla podemos observar los aumentos que ha habido en la media de respuestas correctas en el *posttest*: En la actividad 1 hubo un aumento de 0,6250 de media de respuestas correctas; en la actividad 2 hubo un aumento de 1,3750 de media de respuestas correctas; y en la actividad 3 un aumento de 1,5. El gráfico 2 representa el gráfico de barras que compara las medias de las tres actividades en el *pretest* y en el *posttest*:

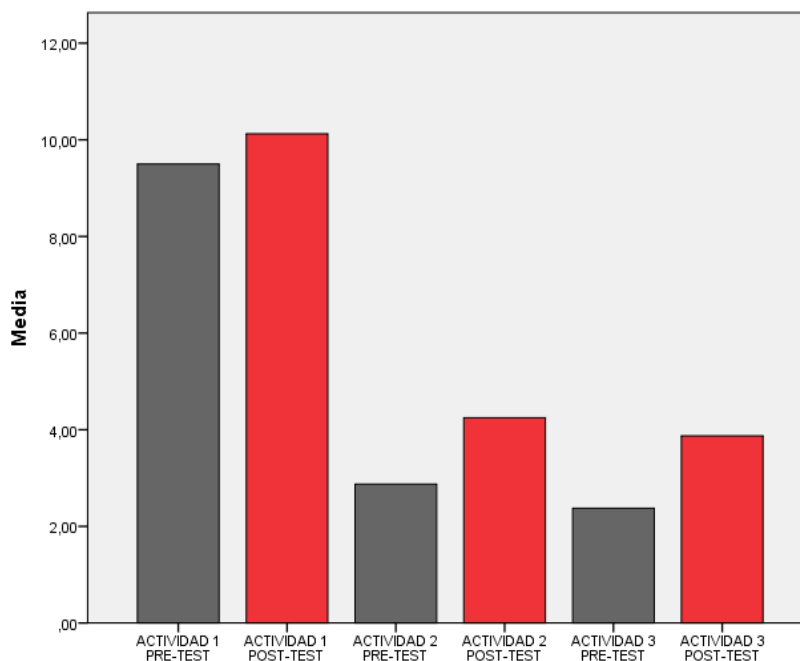


Gráfico 2. Comparación de medias de las tres actividades.

Los resultados de la investigación muestran una diferencia significativa entre el *pretest* y el *posttest* en las dos actividades de interpretación y su alcance puede ser cuantificado por medio de la recogida de datos en la fase experimental. Sin embargo, los planteamientos realizados no lograron una diferencia lo suficientemente significativa entre el *pretest* y el *posttest* en las actividades de producción. A pesar de ello, debemos

tener en cuenta las limitaciones que hubo en este estudio y hemos de considerar los estudios realizados por Cadierno (1995), Benati (2001 y 2005), Nicola (2015), entre otros, que confirman la eficacia de la IP sobre la capacidad tanto de interpretación del *input* como de producción del *output* por parte de los aprendientes que la reciben facilitándoles establecer la conexión de forma y significado (CFS).

## Conclusiones

En este estudio hemos expuesto la elaboración del marco teórico, el diseño del estudio, la elaboración de los materiales didácticos, la observación de la recogida de datos y el análisis de los resultados con el objetivo principal de implementar y pilotar una instrucción gramatical de base cognitiva siguiendo los principios de Procesamiento del input (PI) y usando las representaciones visuales basadas en el Foco en la Forma (FonF) para enseñar la oposición pretérito indefinido e imperfectos a aprendientes de ELE de nivel A2.3.

Para llevar a cabo este objetivo general se diseñó una propuesta didáctica de gramática cognitivo-operativa con imágenes que representan metafóricamente el significado de esa forma y se realizaron una serie de actividades de interpretación y de producción siguiendo los principios establecidos por VanPatten (1996, 2002, 2003, 2007) en la Instrucción de procesamiento (IP).

Los objetivos específicos que se quisieron alcanzar fueron tres: observar los efectos conseguidos con el tratamiento basado en la gramática cognitivo-operativa con la representación visual como herramienta facilitadora; pilotar la propuesta con un grupo de aprendientes de nivel A2.3 y verificar el nivel adquirido del contraste pretérito indefinido e imperfecto comparando; y, finalmente, comprobar la eficacia que hay en la representación figurativa para la comprensión del significado de cada tiempo verbal y su carácter espacio-aspectual.

Tras los resultados de nuestro estudio podemos concluir que los planteamientos realizados lograron demostrar la validez de nuestra propuesta y que cumplimos con el objetivo de verificar la eficacia de la instrucción gramatical explícita teniendo en cuenta el significado conceptual y la representación metafórica a través de representaciones figurativas en el que se basa la GC. De todos modos, tras las conclusiones realizadas, nos permitimos poner de relieve la posibilidad de futuras investigaciones que indaguen más la eficacia que contienen las representaciones figurativas. Una investigación con diseño experimental que pueda mostrar la eficacia del grupo que recibe la instrucción gramatical de base cognitiva siguiendo los principios de *Procesamiento del input* y usando las imágenes basadas en el foco en la forma, frente a un grupo de control que no reciba esta instrucción.

Los hablantes de una misma lengua comparten muchos rasgos socioculturales y lingüísticos que les hacen concordar con su modo de percibir la realidad. Ahora, esta interconexión puede ser la causa por la que muchos aprendientes de una L2, en su nivel inicial y debido a la posibilidad de que no hayan sido expuesta a percibir el mundo de la misma manera en que lo perciben los hablantes nativos de esa lengua, no comprendan el funcionamiento del conjunto de unidades lingüísticas. Partiendo del hecho de que el habla es una facultad estrechamente relacionada a la visual, a través de la cual expresamos lo que percibimos del mundo que nos rodea asignándole categorías y conceptos, consideramos el papel de la imagen en la lingüística cognitiva como una herramienta que permite visualizar y comprender el valor significativo de esos conceptos bajo diferentes perspectivas y conceptualizaciones metafóricas.



Se comprende que la imagen es una representación del pensamiento, es la percepción de la realidad que nos rodea, es una metáfora que representa visualmente la perspectiva con la que observamos la realidad. Las representaciones que proponemos son imágenes que representan metafóricamente el significado de esa forma estudiada y cumplen con la teoría del *Foco en la forma*. Son representaciones metafóricas que permiten comprender de una manera sencilla, lógica y natural el significado de esa forma y, a su vez, logran transmitir el significado por medio de una descripción de la *concepción aspectual* y del concepto de *modelo epistémico temporal* propuesto por Langacker (1991). De allí, según cómo el sujeto conceptualizador perciba esa realidad, configura la representación de la realidad y su devenir a través del tiempo. Por tanto, intentamos llevar a los aprendientes hacia una reflexión para que puedan procesar las diferentes perspectivas y la razón por la que las estructuras gramaticales son estructuras semánticas que reflejan la perspectiva de una situación. Al fin y al cabo, concebimos la gramática como la raíz o el esqueleto de la lengua compuesta de estructuras conceptuales que, combinadas adecuadamente, habilitan la capacidad para comunicar y deliberar la realidad que percibimos.

Existen ahora propuestas que explican el funcionamiento de las representaciones gráficas y figurativas para el procesamiento adquisitivo de una segunda lengua. Podemos citar a los pioneros dentro de la Lingüística Cognitiva, como Lakoff y Johnson (1980), Lakoff y Turner (1989), Lakoff (1987, 1989, 1990, 1992), Johnson (1987), entre los más destacados, y a otros grandes lingüistas y pedagogos contemporáneos como Ruiz Mendoza (1998), Cuenca y Hilferty (1999), Castañeda Castro (2004, 2006), Ruiz Campillo (2007) Castañeda Castro y Alonso (2009), entre otros. No obstante, son pocas las investigaciones empíricas realizadas para demostrar su eficacia. Por ello, hemos decidido ampliar el alcance de nuestra investigación para incluir el posible efecto del uso de las representaciones visuales para comprender el funcionamiento de las estructuras semánticas de una lengua a través del valor operativo de la GC. Tras el pilotaje que hemos realizado en este trabajo, sería muy interesante llevar un estudio de tipo experimental, con dos grupos, para comparar la instrucción basada en IP e imágenes con una instrucción basada en IP pero sin imágenes para ver si existe diferencia significativa en la adquisición.

Esperemos que nuestro estudio pueda contribuir a aportar datos empíricos que permitan consolidar las intuiciones que compartimos con muchos docentes de lengua extranjera que usan la imagen como herramienta facilitadora en la enseñanza de formas y estructuras gramaticales.

## Referencias bibliográficas

American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL), (2015). *Performance Descriptors for Language Learners*. [en línea] Disponible en: <https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/ACTFLPerformance-Descriptors.pdf>

Alonso Raya, R. (2004). "Procesamiento del input y actividades gramaticales". *RedELE*. Número 0 [en línea] Disponible en: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_01Alonso.pdf?documentId=0901e72b80e06c5b](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_01Alonso.pdf?documentId=0901e72b80e06c5b)

Alonso Raya, R.; Castaneda Castro, A; Martinez Gila, P; Lopez, L. M. (2011). *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.

Castañeda Castro, A., Ortega Olivares, J. (2001). “Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición ‘imperfecto/indefinido’ en el aula de español/LE.” *Estudios de lingüística*, N. extra 1, pp 213-248 [en línea] Disponible en:  
[http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6696/1/EL\\_Anexo1\\_09.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6696/1/EL_Anexo1_09.pdf)

Castañeda Castro, A. (2004). “Gramática e imágenes. Ejemplos para el caso del español.” *Revista mosaico*, 14, pp. 7-11. [en línea] Disponible en:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5306824>

Castañeda Castro, A. (2004). “Una visión cognitiva del sistema temporal y modal del verbo español”. Universidad de Alicante. Departamento de Filología Española General y Teoría de la literatura. [en línea] Disponible en:  
<https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/9758>

Castañeda Castro, A. (2006). “Aspecto, perspectiva y tiempo de procesamiento en la oposición imperfecto/indefinido en español. Ventajas explicativas y aplicaciones pedagógicas”. Universidad de Granada. *RAEL: Revista electrónica de lingüística aplicada*, 5, pp. 107-140.

Castañeda Castro, A. (2006). “Perspectiva en las representaciones gramaticales. Aportaciones de la Gramática Cognitiva a la enseñanza de español LE.” *Boletín de ASELE*, 34, pp. 11-28. [en línea] Disponible en:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3030319>

Castañeda Castro, A., Alonso Raya, R. (2009). “La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza de español/LE.” *MarcoELE*, 8 [en línea] Disponible en: <https://marcoele.com/la-percepcion-de-la-gramatica-aportaciones-de-la-linguistica-cognitiva-y-la-pragmatica/>

Centro Virtual Cervantes, (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. [en línea] Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/) [Fecha de consulta 20 de abril de 2016]

Croft, W., Cruse, D.A. (2008). “Lingüística Cognitiva”, pp. 65-106. Cambridge University Press.

Cuenca, M.J., Hilferty, J. (1999). “Introducción a la lingüística cognitiva.” Editorial Ariel, S.A. Barcelona.

Doughty, C., Long, M. (2003). “The Handbook of Second Language Acquisition.” *Ed. Blackwell Publishing*, Oxford.

Doughty, C., Williams, J., Traducción: Antonio Palacios Romero (2009). “Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas”. Colección Cambridge de didáctica de lenguas.

Johnson, M. (1987). “The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason. Chicago: University of Chicago Press.

Krashen, S. 1977. "Some Issues Relating to the Monitor Model". In H. Brown, C. Yorio, and R. Crymes (eds.). On TESOL '77, 144-158. Washington DC: *Teachers of English to Speakers of Other Languages*.

Krashen, S. D. (1981). "Second Language Acquisition and Second Language Learning". University of Southern California. Oxford: Pergamon Press.

Lakoff, G., Johnson, M. (1980). "Metaphors We Live By". London: The University of Chicago Press.

Lakoff, G. (1987). "Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind". The University of Chicago Press.

Lakoff, G. y Turner, M. (1989). *More than Cool Reason: "A Field Guide to Poetic Metaphor"*. The University Of Chicago Press.

Lakoff, G. (1990). "The Invariance hypothesis: Is abstract reason based on image-schemas?". *Cognitive Linguistics* (includes Cognitive Linguistic Bibliography), Volume 1, Issue 1, pp. 39-74. Walter de Gruyter, Berlin/New York.

Lakoff, G. (1992). "The Contemporary Theory of Metaphor". Cambridge University Press. [en línea] Disponible en: <http://terpconnect.umd.edu/~israel/lakoff-ConTheorMetaphor.pdf>

Langacker, R. W. (1987). "Foundations of Cognitive Grammar", *Vol. 1: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.

Langacker, R. W. (1991). "Foundations of Cognitive Grammar", *Vol. 2: Descriptive Application*. Stanford: Stanford University Press.

Langacker, R. W. (1991). "Concept, Image, and Symbol. The Cognitive Basis of Grammar". *Cognitive Linguistics Research 1*. Editors René Dirven, Ronald W. Langacker. Mouton de Gruyter. Berlin. New York.

Langacker, R. W. (2000). "Estructura de la cláusula en la gramática cognoscitiva. Estudios cognoscitivos del español". Número monográfico de la revista RESLA (1) (Asociación Española de Lingüística Aplicada), pp. 19-65. [En línea] Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=876279>

Langacker, R. W. (2008). "Cognitive Grammar: A Basic Introduction". Oxford: Oxford University Press.

Llopis-García, R. (2009). "Gramática Cognitiva e Instrucción de Procesamiento para la enseñanza de la selección modal. Un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera". *Tesis doctoral inédita*. Universidad Antonio de Nebria. Madrid.

Long, M. H. (1991). "Focus on Form: A design Feature in Language Teaching Methodology". DEBOT, K., R. GINSBERG y C. KRAMSCH (eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 39-52.

Long, M. H., Robinson, P. (1998). "Atención a la Forma". Capítulo 2 [en línea]  
Disponible en: [https://campusvirtual.nebrija.es/bbcswebdav/pid-221107-dt-content-rid-480530\\_1/courses/A5688401-F215-47A0-83A2-EF234AFB73B7/Long\\_Robinson\\_1998\\_Atenci%C3%B3n%20a%20la%20forma.pdf](https://campusvirtual.nebrija.es/bbcswebdav/pid-221107-dt-content-rid-480530_1/courses/A5688401-F215-47A0-83A2-EF234AFB73B7/Long_Robinson_1998_Atenci%C3%B3n%20a%20la%20forma.pdf)

Ruiz Campillo, J. P. (2004). "Normatividad y operatividad en la enseñanza de los aspectos formales. El casus belli de la 'concordancia temporal'". *RedELE*. 2 [en línea] Disponible en: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/72240>

Ruiz Campillo, J. P. (2004). "La lógica del espacio. Un mapa operativo del sistema verbal en español". *Journal of Spanish Language Teaching*. Volume 1, pp. 62-85.

Ruiz Campillo, J. P. (2004). "Instrucción indefinida, aprendizaje imperfecto". *Revista mosaico*. Número 15 [en línea] Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/23247797.2014.898518>

Ruiz Campillo, J. P. (2007). "Entrevista a José Plácido Ruiz Campillo: Gramática cognitiva y ELE". *MarcoELE*, 5 [en línea] Disponible en: <https://marcoele.com/gramatica-cognitiva-y-ele/>

Ruiz de Mendoza Ibáñez, F. (1998). "Understanding through metonymy: the role of metonymy in communication and cognition". B. Peñas (Ed.), "The Pragmatics of Understanding and Misunderstanding". Universidad de Zaragoza, Servicio de Publicaciones, Zaragoza, pp. 197-208.

Van der Walt, J. (1992). "Linguistics and Second Language Teaching: An assessment". [En línea] p. 169-182. Disponible en: [www.ajol.info/index.php/spl/article/download/117276/106843](http://www.ajol.info/index.php/spl/article/download/117276/106843)

VanPatten, B. (1996). "Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition". Greenwood Publishing Group.

Van Patten, B. (2002). "Processing Instruction: An Update". Language Learning Research Club, University of Michigan.

Van Patten, B. (2003). "From input to output: A Teacher's Guide to Second Language Acquisition". New York: McGraw-Hill Second Language Professional Series, pp. 25-76

Van Patten, B. (2004). "Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary". Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates [en línea] Disponible en: <http://www.tesl-ej.org/ej35/r5.pdf>

VanPatten, B. Williams, J. (Eds.), (2007). "Input Processing in Adult Second Language Acquisition". *Theories in second language acquisition: An introduction*. pp. 115-135. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.



**Spišiaková, M. y Varela Cano, D. P.(2015). *Moderná gramatika španielčiny s cvičeniami úroveň A1-A2*. Bratislava: Jazykové vydavateľstvo Mikula, s.r.o., 229 páginas, ISBN: 978-80-88814-89-4**



**Erika Balogová**  
**Universidad de Murcia**

### Reseña

Es evidente que el español como lengua extranjera, en adelante ELE, ocupa uno de los lugares más importantes entre las lenguas de comunicación a nivel internacional. Entre esos lugares se encuentra un país del corazón de Europa, Eslovaquia. Debido al creciente interés por la adquisición del idioma cervantino, las autoras del manual que presentamos, Mária Spišiaková y Diana Patricia Varela Cano, han visto necesario crear un manual de gramática para discentes eslovacos. El presente manual nace del fruto de años de experiencia docente en las instituciones eslovacas y del conocimiento acumulado de la lengua española.

*Moderná gramatika španielčiny s cvičeniami (Gramática moderna del español con ejercicios1)* es un manual que trata los principales aspectos, morfológicos y sintácticos, de la gramática de la lengua española, de los niveles A1 y A2, según el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Va dirigido a estudiantes eslovacos que hayan decidido aproximarse por primera vez al español como lengua extranjera y demanden un manual para el aprendizaje autónomo. A su vez, puede servir como material complementario para todas las instituciones que se dediquen a la enseñanza de ELE de

---

1 Traducción de la autora.

los niveles A1 y A2, ya que contiene estructuras gramaticales problemáticas y de gran complejidad para los hablantes de la lengua eslovaca (por ejemplo: el artículo, las dicotomías verbales de ir-venir, llevar-traer, los verbos regidos por una preposición, la posición de los adjetivos y conjunciones, entre otros).

El manual se abre con el índice de contenidos, en el que se listan las doce lecciones: pronunciación, ortografía, acento; sustantivos; adjetivos; artículo; pronombres; numerales; verbos; adverbios; preposiciones; conjunciones; comparaciones; e interjecciones. Tras el prólogo de las autoras comienzan las unidades. Finalmente, el manual se cierra con las soluciones pertenecientes a la parte práctica de cada unidad.

La estructura de la lección está dividida en dos partes: la primera parte, la teórica, en la que se ofrecen explicaciones de los ítems tratados; y la segunda parte, que corresponde a los ejercicios para la práctica de lo aprendido.

En cuanto a la parte teórica, ésta está diferenciada en tres colores: el color negro corresponde a la explicación de las categorías gramaticales de la unidad en lengua eslovaca; el color rojo pertenece a la traducción de los ítems al español; y el color azul se emplea para resaltar algunos aspectos importantes a tener en cuenta. Cada una de las unidades incluye un apartado de ¡Atención!, en el que se describen las particularidades y/o excepciones. Además de las normas gramaticales peninsulares, se hace hincapié en la variante hispanoamericana del español.

Las lecciones contienen una serie de ejercicios de los fenómenos estudiados. Todos los ejercicios tienen una única solución, la que viene detallada al final del manual, en el apartado de las soluciones.

Los tipos de ejercicios abarcan diversos formatos (transformaciones morfosintácticas, conjugaciones de los verbos, construcción de palabras según las representaciones visuales, ejercicios de pregunta y respuesta, elección de la opción correcta, entre otros), en los que se pretende comprobar la comprensión de los usos gramaticales y el correcto empleo de los mismos en situaciones reales. No obstante, la realización de este tipo de ejercicios requiere una mecánica gramatical, es decir, unas pautas a seguir, aunque atendiendo a una situación comunicativa real. Todos los ejercicios del manual son de realización individual. Gracias a las imágenes acompañadas y el modelo guía en los ejercicios, el aprendiente podrá resolver las prácticas sin dificultad alguna.

En definitiva, el presente manual *Moderná gramatika španielčiny s cvičeniami*, puede resultar muy fructífero como material complementario a otras actividades en las aulas de ELE en niveles A1-A2. Los docentes se pueden apoyar en él, ya sea por sus sencillas explicaciones sobre las reglas gramaticales y/o por sus resúmenes lógicos sobre los casos problemáticos. A su vez, los docentes pueden aprovechar los ejercicios prácticos, que facilitan al alumnado eslovaco fijar y perfeccionar lo aprendido. En lo concerniente al aprendizaje autónomo, los interesados pueden beneficiarse de la verificación de su avance en el proceso de aprendizaje gracias a la metodología empleada.

**De Santiago Guervós, Javier y Fernández González, Jesús (2017) *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco. 936 págs. ISBN: 978-84-7635-964-8**



**Jorge J. Sánchez Iglesias**  
**Universidad de Salamanca**  
**jsi@usal.es**

### **Reseña**

La publicación de *Fundamentos para la enseñanza de español como 2/L* es una muy buena noticia para los que nos dedicamos a la enseñanza de español como segunda lengua o lengua extranjera. Sorprendentemente, desde la publicación del *Vademécum para la formación de profesores* -obra, por lo demás, diferente en muchos aspectos de la que hoy reseñamos- apenas si han salido a la luz obras de conjunto sobre los aspectos teóricos, aplicados y didácticos de la enseñanza de ELE. Esta ausencia llama más la atención en un mercado extraordinariamente dinámico en lo que a los materiales didácticos se refiere. En otras palabras, el énfasis se ha puesto sobre todo en libros para usar en el aula, probablemente porque el rendimiento editorial es mayor, y casi nada en textos cuyo objetivo central es la formación integral del profesor de ELE.

Los autores de este manual son profesionales con una gran experiencia en diferentes ámbitos del mundo ELE. Como investigadores han trabajado en aspectos como el análisis contrastivo, la adquisición de segundas lenguas, la enseñanza de la fonética, etc. Como creadores de materiales, han elaborado libros de texto para el mercado brasileño y el español, así como sobre la aplicación de los juegos en el aula. Como responsables institucionales, han trabajado en Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca en diferentes puestos (formación de profesores, evaluación, dirección, etc.), así como para el Ministerio de Educación en sus oficinas en el exterior.



Pero, por encima de todo ello, llevan dando clase de ELE tanto en España como fuera de ella más de 30 años. Me interesa subrayar este extremo porque con más frecuencia de la deseada se encuentran formadores de profesores de ELE que apenas si han tenido contacto con la realidad cotidiana del aula. Buena parte de lo que se recoge en su libro no es solo resultado de las múltiples lecturas o trabajos teóricos, sino producto de una amplísima experiencia en el día a día de la clase.

El objetivo de este libro es revisar de manera explícita y detallada todos aquellos aspectos que deben formar parte del bagaje de un profesor de ELE. Está orientado, por tanto, a aquellos que hacen sus primeras armas en estas lides, pero es también un excelente texto para la actualización de los más veteranos.

*Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L* se estructura en 25 capítulos, que abarcan una parte sustancial de lo que debe saber un profesor de ELE. Aunque los autores no establecen bloques que los agrupen, el contenido podría esquematizarse así:

- El español en el mundo
- Adquisición: Contextos de aprendizaje, adquisición de la lengua materna, bilingüismo y teorías explicativas de la adquisición de una segunda lengua
- Competencia comunicativa: qué es una lengua, competencia fónica y enseñanza de la pronunciación, competencia léxico semántica y enseñanza del vocabulario, competencia gramatical y enseñanza de la gramática, competencias pragmática, discursiva y sociolingüística, competencia sociocultural, competencia estratégica.
- Destrezas: comprensión lectora, comprensión auditiva, producción escrita, producción oral
- Cuestiones metodológicas: niveles de dominio, historia de la metodología de la enseñanza de lenguas, programación y planificación de la clase, recursos didácticos, participantes en el proceso de aprendizaje, evaluación y español con fines específicos.

El tratamiento de lo que necesita aprender un profesor de ELE es, pues, muy completo y exhaustivo. Sin duda, podrían haberse incluido algunos otros capítulos relativos, por ejemplo, al uso de la literatura o de la traducción en la clase de ELE, u otros que tratasen de alumnos meta específicos como niños, inmigrantes, etc., o, en fin, otros orientados al uso de la tecnología en el aula. Ahora bien, sin estar singularizados, la mayoría de estos temas se abordan con mayor o menor profundidad a lo largo de las 936 páginas que suma este volumen.

Desde el punto de vista formal, hay que reseñar el estilo didáctico, claro, bien estructurado y no exento en ocasiones de sentido del humor con el que está redactada la obra. Lejos de cualquier ampulosidad y barroquismo, los autores parecen haber transmitido al papel el tono directo, sencillo y coloquial del aula. Es, por tanto, a pesar de su gran extensión, una obra fácil de leer en su mayor parte. Es cierto que algunos capítulos, los de más alto contenido técnico, pueden resultar algo más exigentes. Pero incluso en estos, se nota el esfuerzo por ponerse en la piel del aprendiz (que no aprendiente –los autores prefieren el término tradicional al más habitual en la actualidad-).

Como sugerencias para futuras ediciones, cabría mencionar, en primer lugar, el uso de un mayor número de gráficos e ilustraciones. Una de las características de los manuales en la tradición anglosajona que las editoriales españolas no han asumido es el uso de complementos visuales que suavicen la aridez de un paisaje monocorde de texto

escrito. En segundo lugar, el tema 6 ¿“Qué es una lengua?” quizá podría aparecer como tema 2, especialmente para aquellos futuros profesores que no procedan del ámbito de la lingüística o la filología y que necesiten una inmersión rápida en aspectos terminológicos básicos. En tercer lugar, un mayor número de ejercicios, quizá también intercalados en el desarrollo del texto, le daría un enfoque aún más didáctico a la obra. Por último, un índice temático y de autores facilitaría mucho el trabajo de consulta.

Sea como fuere, recomiendo sin reservas la lectura de esta obra. Bienvenida sea.

**Lago, Pilar; Moreno, Concha; Ochiai, Sae y Omori, Hiroko (2018)**

**¡Nos Gusta! 2 Gramática para hablar,**

**Tokio: Asahi. ISBN 978-42-5555-100-5**

**María del Carmen Méndez Santos**  
**Profesora ayudante doctora. Universidad de Alicante**

*María del Carmen Méndez Santos (Vigo, 1982) es Licenciada en Filología Hispánica y Doctora en Lengua española por la Universidad de Vigo. Es profesora de ELE desde 2005. Ha trabajado en Armenia, Rumanía, Ucrania, España y Japón. Ha impartido talleres de formación de profesores en más de diez países. Investiga sobre la importancia de los factores afectivos en la enseñanza de ELE.*

### **Resumen (español)**

En esta reseña se presenta un manual de gramática de español para extranjeros en dos niveles, *Nos Gusta 1* y *Nos Gusta 2*, publicados en Japón. A lo largo de estas páginas se desgana la perspectiva metodológica que subyace a su elaboración y se analizan también sus puntos fuertes y aspectos para su posible mejora en el futuro.

### **Abstract**

*Nos Gusta 1* and *Nos Gusta 2* are two manuals designed to teach Spanish as a Foreign Language in Japan. In these lines, the activities, the theoretical approach and other strengths of the project are reviewed. Also, some recommendations for the future are outlined.

### **Palabras clave**

Manuales ELE, Japón, actividades, gramática

### **Keywords**

Handbook, Japan, activities, grammar

### **Reseña**

La tradición socioeducativa en lo que respecta a las lenguas extranjeras en el nivel terciario en Japón durante el siglo XX -y en parte del XXI-, ha primado con frecuencia el desarrollo de la competencia gramatical por encima de aspectos sociolingüísticos,

estratégicos, discursivos, pragmáticos y socioculturales. Es injusto hacer afirmaciones absolutas porque hay muchos centros universitarios que implementan nuevos enfoques metodológicos, pero la situación mayoritaria sigue respondiendo a unos cánones tradicionales. La gramática sigue teniendo un lugar estelar y se enseña de una manera independiente de las asignaturas de composición, lectura y conversación. Normalmente en las aulas se emplea solamente un enfoque tradicional de gramática-traducción “con ciertos toques audio-linguales” (Sanz-Yagüe 2013). Por ello, todavía el error es algo que debe ser evitado y sigue siendo considerado negativo (Muñoz Sanz 2015), por ello los estudiantes evitan la producción. En esa línea, es esperable que en las clases de gramática el papel del docente sea central y todavía suele ser escuchado sin ser interrumpido (Yoneyama 2001) y el alumnado tome una actitud pasiva. Esta situación también tiene otra consecuencia directa y es la falta de posibilidades de practicar ni entrar en contacto con la lengua meta que tampoco suele darse en el ámbito público en Japón (Moreno García 2015: 71). La carencia de producción de *output* ha condicionado, junto con otros factores metodológicos y contextuales, profundamente los resultados del aprendizaje de las lenguas extranjeras en el país. De hecho, como recoge Escandón (2017: 52), el nivel alcanzado por los estudiantes no suele alcanzar el B2 después de los años de carrera y solamente aquellos que hacen estancias en el extranjero logran esos niveles de competencia. Esto si consideramos a los estudiantes que tienen el español como lengua primera, pero si se reflexiona sobre el caso en que la tienen como segunda lengua extranjera obligatoria (4 semestres, 90 minutos solo a la semana) la situación es más preocupante. La enseñanza gira en torno a la gramática, suelen usarse manuales solo en japonés y la instrucción también suele ser impartida en su LM.

Es en este contexto donde la publicación de un manual llamado “Gramática para hablar” marca un gran cambio en la perspectiva pedagógica y se constituye por derecho como un libro con carácter propio en el país. Las autoras, Pilar Lago, Concha Moreno, Sae Ochiai y Hiroko Omori, han desarrollado dos niveles: *Nos gusta 1* (2016) y *Nos gusta 2* (2018) para enseñar gramática en los cursos de español como segunda lengua en el ámbito universitario. En cuanto a la macroestructura, ambos libros constan de 12 unidades y 4 repasos e incluyen un CD con las audiciones. Cada unidad se divide en 4 secciones: *En contexto, gramática, práctica, autoevaluación*.

El diseño, incluida la portada, es llamativo y huye de un ombliguismo peninsular, ya que recoge numerosas imágenes pertenecientes a otras áreas geográficas. En las primeras páginas se encuentran unos mapas de los países hispanohablantes, aunque no se incluyen Guinea, EE.UU. ni el Sáhara. En numerosas ocasiones las actividades giran en torno a la realidad hispanoamericana. No obstante, si contamos el número de veces que se hacen menciones explícitas a España e Hispanoamérica, son más las que hacen referencia a la primera. En concreto, en *Nos Gusta 1* el nombre de España, topónimos regionales, monumentos, nombres de calles y otras realidades propias aparecen 28 veces y solamente 19 son sobre Hispanoamérica. En *Nos Gusta 2*, hay 18 de España y 9 de otros países hispanos. Esto nos podría llevar a recomendar que para siguientes niveles se tenga en cuenta esto para incrementar el número de contextos y circunstancias propias de otras regiones. Pero, por otro lado, esta misma reflexión sobre las referencias a las realidades externas que se hacen nos lleva a intuir una clara intención de las autoras por facilitar el desarrollo de una identidad lingüística del estudiantado japonés en español coherente con su contexto. Constantemente se emplean ejemplos de su vida cotidiana: nombres (*Toshi, Hiroshi, Keisuke...*), ciudades (*Yokohama, Tokio...*), cuestiones culturales (*Murakami, oshiruko*), actos de la vida académica universitaria (*fiesta de la uni, ir al karaoke...*). Incluso las fotografías buscan lograr una identificación emocional con el manual y una significatividad real de los

contenidos para que no surja en una alteridad hostil para ellos. Esto suele ocurrir cuando se habla de temas o referentes que para el alumnado no significan nada o son tan ajenos que no se tiene una opinión sobre los temas propuestos.

La variedad del español seleccionada como referencia es la peninsular, hecho que ocurre en la mayoría de los manuales publicados en el país (Millanes y Romero 2014:1), y se percibe desde los propios enunciados en los que se usa la fórmula de tú. Quizás para hacer más profundo el contacto con las diversas variedades del español se podrían añadir notas sobre el *voseo*, el *ustedeo* y también tener en cuenta esto en aspectos léxicos. Por ejemplo, cuando se menciona *zumo* se podría señalar la existencia de otras formas como *jugo*, *carro/coche*, etc. Esta reflexión tiene su fundamento en que la mayoría de los contactos lingüísticos en español en Japón se restringen a las actividades de o con la comunidad hispanohablante que en su mayoría está compuesta por peruanos y *nikkeis* latinos. Además, hay interés por Hispanoamérica, Masuda (2014: 83) en su estudio constata que los estudiantes japoneses de español mencionan 96 destinos turísticos que les interesarían en Hispanoamérica, frente a 78 españoles. A esto hay que sumarle a que, como señala este autor, “si un alumno japonés desea trabajar utilizando el español es más probable que trabaje con hablantes de variedad no castellana”, sobre todo teniendo en cuenta que las relaciones exteriores económicas de Japón se dan principalmente con países como México o Panamá. Aunque estas razones no sean determinantes para elegir una variedad sobre otra, si puede ser un argumento que invite a hacer referencia a algunas características que están más extendidas en grandes partes de América como el *seseo*, el *voseo*, etc. En algunas de las audiciones sí que es posible escuchar personas, una voz masculina en particular, cuya pronunciación de la interdental no es la estándar centropeninsular.

Respecto a la lengua de los enunciados, cabe destacar que el lenguaje es claro y las instrucciones fáciles de comprender, aún a pesar de ser niveles bajos. Además, se incluyen iconos para visualizar el canal o modo en que la actividad debe ser desarrollada. En este sentido un gran acierto del manual es traducir los enunciados al japonés porque la distancia lingüística es tal que, aunque se pudiera argüir que el procesamiento del input es menor (Wong-Fillmore 1985) o que puede crear una dependencia de la lengua materna, en la práctica real la evitación de la L1 conlleva en muchas ocasiones la frustración en los estudiantes y la pérdida de oportunidades de aprendizaje. De hecho, Millanes y Romero (2014: 14) recogen que entre las deficiencias enumeradas por los docentes del país sobre los manuales de español publicados en el extranjero destacan que estos “están solo en español” y que esa ausencia provoca el rechazo del alumnado. Así esa presencia parcial del japonés permite al docente posiblemente ofrecer más input en la L2 de lo que habitualmente se ha hecho en las clases de gramática en Japón. De hecho, en el libro se aprovecha la L1 como oportunidad de aprendizaje y se recogen actividades de estrategias cognitivas como la concienciación contrastiva o la traducción pedagógica que está viviendo en los últimos años una eclosión desde el punto de vista del multilingüismo y del procesamiento del input (Sánchez Cuadrado 2017). En concreto son particularmente interesantes los “cuadros” o “llamadas” de atención sobre errores frecuentes con el fin de evitar la fosilización de los aspectos más conflictivos.

Entre los principios metodológicos en los que se basan las autoras explican que la gramática no es un fin, sino un medio para expresarse y, como consecuencia, estas se presentan de manera contextualizada y con un vocabulario propio de ellas. En sus líneas de trabajo explicitan asimismo que pretenden provocar la reflexión del alumnado y que desarrolle también una competencia intercultural. Esto se ve reflejado en las unidades en la que se aprecia las reminiscencias de las teorías de atención a la forma (Long,

1983) y de procesamiento de la información. En concreto, en el apartado de “En contexto” las formas sobre las que se va a trabajar están realzadas en rosa y en otras ocasiones están subrayadas. Es especialmente interesante el apartado “tu regla”/ “tu conclusión” donde los estudiantes deben inferir la pauta del contenido explicado. También se busca sembrar en ese apartado una fuerte conexión entre significado y forma. Uno de los principios que Lee y Van Patten (1995) recomendaban que no se ha considerado de forma sistemática era no presentar todo un paradigma verbal a la vez. Esto quizás se pueda tener en cuenta de cara a futuras revisiones o a nuevos niveles.

La tipología de actividades es diversa y abarca desde relacionar, rellenar, completar tablas, responder preguntas, etc. hasta llegar a la tarea final que es más abierta. El apartado de *En contexto* suele dar ejercicios de carácter reflexivo, deductivo e inductivo. En las páginas de *Gramática* las actividades son muy controladas y se centra en muchas ocasiones en la forma sin atender al significado. Luego se avanza a otras con el significado y la forma más interconectados. Se nota una diferencia entre el nivel 1 y el 2 en este aspecto. En *Nos Gusta 2* los ejemplos aislados de rellenar huecos disminuyen. En la tarea final se deben poner en práctica los conocimientos revisados en la unidad. Estas son más personales e intentan fomentar la creatividad y la identificación del individuo con las actividades. En *Nos Gusta 1* muchas de ellas son en cierto modo hechas para un repaso y sin un fin comunicativo real inmediato, es decir, la acción no se corresponde con una tarea diaria que se puedan encontrar. En *Nos Gusta 2* las autoras han revisado este aspecto y se nota una clara mejora. Para el futuro se recomendaría hacer más hincapié en actividades donde el procesamiento del input dependa más de la conexión significado-forma incluyendo, por ejemplo, actividades de relacionar imagen y frase y no completar frases con la forma adecuada, entre otras cosas, porque en estas la solución suele venir marcada por una palabra de contenido que disminuye el nivel de procesamiento elaborado.

La pronunciación se trabaja de manera explícita y profunda en la unidad preliminar del nivel 1, pero a lo largo de los libros se añaden algunas notas más con recomendaciones de errores frecuentes, hecho que permite focalizarse en las cuestiones realmente conflictivas para este público en concreto. Del mismo modo se insiste con la misma precisión quirúrgica en cuestiones ortográficas solamente llamando la atención en cuestiones que las autoras saben por su dilatada experiencia que suelen ser dificultosas.

La morfología nominal y verbal se trabaja profundamente. Las explicaciones sobre estos contenidos van acompañadas de contextos de uso posibles que sirven para enmarcarlos. Eso facilita mucho más la conexión de significado y forma. En *Nos Gusta 1* se podría haber empleado más variedad de recursos textuales para ofrecer más comprensiones lectoras de textos breves y adecuados en ese contexto provenientes de redes sociales, por ejemplo, con las que los japoneses están muy familiarizados como *Line* o *Instagram*. Esto hubiera dado la oportunidad de enriquecer el apartado de *En contexto* con otras tipologías textuales. Esta apreciación es aplicable también a *Nos Gusta 2* y sería deseable que en *Nos gusta 3* (si las autoras lo fuesen a hacer) se tuviese en cuenta.

Se echa en falta en los contextos de uso que se proponen notas pragmáticas. Por ejemplo, en los saludos para informar de que no se saluda igual en contextos formales que informales. Esto podría incorporarse como notas laterales o cuando se menciona un ejemplo concreto, comentarlo. Este sería el caso de la presentación de una casa (pág.33, *Nos gusta 1*) en el que se dice: “¡María, tienes una casa preciosa!”. En ese momento se podría haber aprovechado la presentación de *tener* para añadir una nota sobre comportamientos culturales. Por otra parte, es muy destacable y de valorar que las

autoras hayan procurado ofrecer diálogos y ejemplos de uso realistas y que eviten los ejemplos de muchos manuales que ofrecían modelos de habla obsoletos.

En cuanto al apartado de autoevaluación se ha optado porque los alumnos controlen su propio trabajo mediante una serie de preguntas. Esta técnica puede servir para afianzar su autoestima como aprendientes. Hay dos “iconos” que te dan la “enhorabuena” si el resultado es positivo y te mandan a repasar si no es así. Quizás el enunciado “¿Lo has hecho mal?” podría haber sido escrito en un estilo menos directo y reformularlo en algo como “¿Alguna cosa que todavía no sabes? ¡A repasar!”. Los iconos han sido cambiados del *Nos Gusta 1* al 2 y ya no están representados por un dibujo de un chico, sino por *gramaticola*.

Las audiciones acompañan los apartados de *En práctica* o de *Repaso*. Se aprecia el esfuerzo por ofrecer muchas comprensiones auditivas en un contexto, como decíamos, donde la exposición a la L2 es escasa. La vocalización es adecuada y clara para estos niveles bajos.

Desde el punto de vista de los estudios de género, LGTBI y una perspectiva inclusiva podemos señalar que se aprecia una intención clara por aportar un número suficiente de referentes femeninos y no solo en situaciones estereotipadas. No obstante, en *Nos Gusta 1* se asocia el género femenino a un icono de una niña y el género masculino a un niño, hecho que puede excluir a personas que no se sientan identificadas con esos roles binarios. Es de entender que es una forma de conceptualizarlo más común y sencilla, pero sería ideal encontrar alternativas para ello. En *Nos Gusta 1* cuando se presenta el árbol genealógico (p. 36) en este no se incluye ninguna referencia a posibles parejas del mismo sexo. Ciertamente es que la sociedad japonesa es muy conservadora y esta orientación no es abiertamente aceptada, pero hubiera sido un buen momento para introducir un guiño quizás en el audio. Del mismo modo en la página 49 cuando se habla del enamoramiento podría haberse aprovechado el ejemplo. En todo caso, siendo conscientes de las limitaciones sociales y editoriales estas recomendaciones se hacen con el fin de poner en perspectiva una tendencia general todavía por la heterosexualidad como norma en la mayoría de los manuales publicados tanto en Japón como en otros países.

Las ilustraciones y los ejemplos ayudan a contextualizar actividades, pero también explicaciones como en el caso de preposiciones y verbos como *ir/irse*. Es muy de valorar que se intente ofrecer ejemplos visuales para facilitar la comprensión del input. Es curioso que unos ejemplos tomados sean de una familia y unos trillizos, ya que, aunque pudieran resultar graciosos y servir con ese fin, no parecen muy cercanos a la realidad de un estudiante universitario japonés. Estos trillizos ofrecen una narrativa conectada entre ambos niveles y junto con otros personajes que se repiten, como las mismas autoras señalan, se pretende crear una sensación de reencuentro y diversión.

Desde una óptica tecnológica es posible señalar que el libro podría haber incorporado actividades que empleasen la tecnología como medio de realización, o al menos ofrecer esa opción. Un uso contextualizado de estas y que no provoque un estrés tecnológico innecesario puede redundar en un aumento del interés y de la motivación por el aprendizaje. Así, por poner algún ejemplo, en el caso de la tarea final de localizar “cosas únicas de Tokio” podría haberse optado por pedirles que compartieran fotos en Instagram con una etiqueta (#CosasÚnicasDeTokio y otra del grupo), de manera que pudieran tener *feedback* de personas ajenas al aula. Esto podría implementarse como un proyecto de aula a largo plazo poniendo en contacto a la clase con otra de estudiantes de japonés en algún país hispano. Claro, eso no se puede cerrar en un manual, pero la introducción de guiños podría dar pie a llevarlo a cabo. Otro ejemplo podría ser cuando en la unidad 8 se pide que elaboren un informe sobre costumbres de Japón. En ese caso

se podría haber ofrecido una opción b que fuese preparar un podcast o un vídeo y difundirlo en redes con alguna etiqueta ya usada por gente hispanohablante para conocer el país, por ejemplo, y etiquetar cuentas como *Japonismo*, la Oficina de Turismo de Japón en España, etc.

En suma, *Nos Gusta 1* y *Nos Gusta 2* son dos manuales de gramática que rompen con la tradición de presentar todo el input solamente en japonés y este es aprovechado como una herramienta de aprendizaje. Es muy de valorar que se haga hincapié en el uso comunicativo de lo enseñado durante la práctica de la gramática, ya que rompe con ese papel pasivo que el alumnado ha tomado tradicionalmente durante las clases y que ha desembocado en la desmotivación y apatía de la que se les acusa en muchas ocasiones. Han trabajado de una manera diferente los contenidos y con unas tareas finales que pretenden ser más abiertas, motivadoras y personalizadas de lo habitual. El número de audios es alto y los ejemplos seleccionados cuidadosamente. *Nos Gusta 1* y *2* son un claro ejemplo del cambio metodológico que en los últimos años se está viviendo en Japón y estas autoras han sabido crear un manual diferente y atractivo.

## Bibliografía

Escandón, Arturo. 2017. La enseñanza universitaria de ELE/EL2 en Japón: tiempo de reformas. *Boletín de ASELE*. 56, 25-29 [Fecha de consulta: 02/09/2018] ISSN: 1135-7002. Recuperado de:

<http://www.aselered.org/sites/default/files/boletines/asele-56.pdf>

Lee, James F. y Van Patten, Bill. 1995. *Making Communicative Language Teaching Happen*. Nueva York: McGraw-Hill. 9780070376946.

Long, Michael. 1983. Does Second Language Instruction Make a Difference? A Review of Research. *Tesol Quarterly*, 17, 3, 359-382. ISSN 0039-8322.

Masuda, Kenta. 2014. Actitudes lingüísticas en torno a E/LE en Japón. Influencia de la actitud monocentrista hacia la LM en la adquisición de una LE. Trabajo de fin de máster inédito. Recuperado de:

<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/59063/1/Actitudes%20ling%C3%BC%C3%ADsticas%20en%20torno%20al%20ELE%20en%20Jap%C3%B3n%20-%20Kenta%20MASUDA.pdf>

Millanes Díez, Javier y Romero Díaz, Juan. 2014. El español en Japón: qué y cómo se enseña. En *FIAPE. V Congreso internacional: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*. Cuenca: Biblioteca Virtual de REDELE, 1-20. 1697-9346 Recuperado de:

<http://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/bibliotecavirtual/numerosanteriores/2015/numero-s-especiales/v-congreso-fiape.html>

Moreno García, Concha. 2015. Necesidades en la enseñanza del español en universidades japonesas. Reflexiones y sugerencias. En *Actas del II Congreso Internacional sobre el español y la cultura hispánica del Instituto Cervantes de Tokio*. Tokio: Instituto Cervantes de Tokio, 66-77. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/tokio\\_2015.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/tokio_2015.htm)

Muñoz Sanz, Carmen. 2015. El alumno japonés en el aula de ELE: cómo lograr una comunicación eficaz. En Yuko Morimoto; María Victoria Pavón Lucero y Rocío Santamaría Martínez (eds.). *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Madrid: ASELE. Págs. 681-690. Recuperado de:



[https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca\\_ele/asele/pdf/25/25\\_0681.pdf](https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0681.pdf) 978-84-608-5228-5

Sánchez Cuadrado, Adolfo. 2017. Mediación interlingüística para el aula de ELE: usos de la traducción pedagógica. PDP Editorial Edinunem. Recuperado de: [https://www.academia.edu/33879403/Mediaci%C3%B3n\\_interlingu\\_%C3%ADstica\\_para\\_el\\_aula\\_de\\_ELE\\_usos\\_de\\_la\\_traducci%C3%B3n\\_pedag%C3%B3gica](https://www.academia.edu/33879403/Mediaci%C3%B3n_interlingu_%C3%ADstica_para_el_aula_de_ELE_usos_de_la_traducci%C3%B3n_pedag%C3%B3gica)

Sanz Yagiüe, Monserrat. 2013. Situación presente y futura del español en Japón. Elucubraciones de una profesora dirigidas a otros profesores en Asia (y a las autoridades). En *Jornadas organizadas por la editorial Edinumen y la Universidad de Hong Kong*, con la colaboración de la Consejería de Educación en China y el Instituto Cervantes de Pekín. 15 y 16 de febrero de 2013. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/china/dms/consejerias-exteriores/china/publicaciones-y-materiales/materiales-didacticos/i-jornadas-hongkong/situacion-del-espanol-en-japon.pdf>

Yoneyama, Shoko. 1999. *The Japanese High School: silence and resistance*. Canada: Routledge. Recuperado de: <https://epdf.tips/the-japanese-high-school-silence-and-resistance-nissan-institute-routledge-japan.html>

Wong-Fillmore, Lily. 1985. When does teacher talk work as input? En Susan M. Gass. y Carolyn, G. Madden. (Eds.). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House, pp. 17-50.

