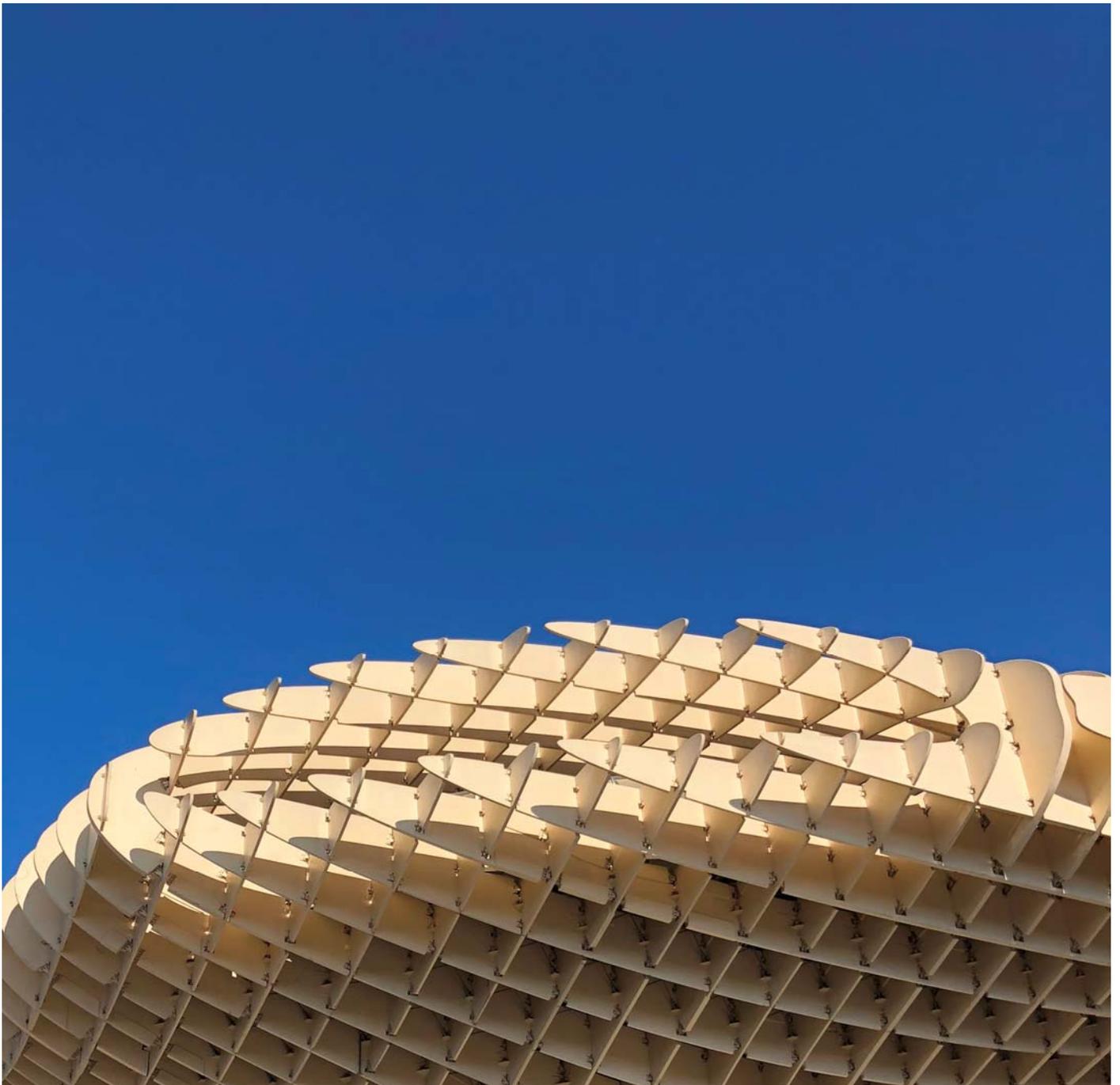


redELE

# REVISTA ELECTRÓNICA DE DIDÁCTICA ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

Ministerio  
de Educación  
y Formación Profesional

31/2019



Catálogo de publicaciones del Ministerio:  
www.sede.educacion.gob.es/publiventa  
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:**

Pablo Mateu García, Vocal Asesor (SGCIPEE)

**CONSEJO EDITORIAL:**

Rafael Alba Cascales, SGCIPEE, MEFP  
M<sup>a</sup> Ángeles Fernández Melón, SEPIE, MEFP  
Clara Gómez Jimeno, EOI Toledo  
Rosario González Blanco, SGCIPEE, MEFP  
Antoni Lluch Andrés, SGCIPEE, MEFP  
José María Mateo Fernández, EOI Bilbao  
Begoña Sáez Martínez, EOI Valencia.  
Melissa Valdés Vázquez, Consejería de Educación y Cultura de Asturias

**CONSEJO ASESOR:**

José 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  
Javier Fernández Díaz. Consejería de Educación en China  
Francisca M. Ferré Pérez. Consejería de Educación en Alemania  
Sofía Gaudó Aísa. Consejería de Educación en Marruecos  
Jesús M. Hernández González. Consejería de Educación en Reino Unido  
Ana M. García de Jalón Ciercoles. 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  
Elena Marco Fabrè. Asesoría de Educación en Singapur  
Javier Montero Pozo. Consejería de Educación en Bulgaria  
Isidoro Pisonero del Amo. Consejería de Educación en Francia  
Miguel Presa Pereira. Consejería de Educación en Alemania  
M<sup>a</sup> del Mar Puente Santos. Consejería de Educación en Marruecos  
Carmen Rojas Gordillo. Consejería de Educación en Italia  
Carmen Sainz Madrazo. SGCIPEE, MEFP  
Ángel Sánchez Maiquez. Consejería de Educación en Brasil

**EVALUADORES EXTERNOS:**

Jane Arnold Morgan, Universidad de Sevilla  
Daniel Cassany i Comas, Universitat Pompeu Fabra de Barcelona  
Gretel M<sup>a</sup> Eres Fernández, Universidade de São Paulo (Brasil)  
José Manuel Foncubierta, Universidad de la Rioja  
Carmen López Ferrero, Universitat 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 de Madrid  
Fernando Trujillo Sáez, Universidad de Granada



**MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN  
Y FORMACIÓN PROFESIONAL**

Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional  
Dirección General de Planificación y Gestión Educativa  
Subdirección General de Cooperación Internacional y Promoción Exterior Educativa  
Edita: © SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA  
Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones  
Edición: 2019  
NIPO: 847-19-062-X  
ISSN: 1571-4667  
DOI: 10.4438/1571-4667-redele  
Ciudad: Madrid  
redele@educacion.gob.es



# Índice

## Entrevista

- 6/ **Entrevista a Javier Muñoz-Basols**  
Presidente de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)  
Coordinador del Departamento de Español de la Universidad de Oxford (Reino Unido)

## Artículos

- 18/ **La webserie en el aula de ELE: Una propuesta desde la interculturalidad**  
Ana Poole / Olvido Andújar  
*Facultad de Educación - Universidad Camilo José Cela*
- 44/ **Experiencias de profesores mexicanos de Español como Lengua Extranjera (ELE) en China**  
Nora M. Basurto Santos / Juan Emilio Sánchez Menéndez  
*Universidad Veracruzana*
- 58/ **Facebook como herramienta para la enseñanza de ELE**  
Irena Fialová  
*Universidad de Ostrava*  
Jakub Lukáš  
*Instituto PRIGO, Ostrava*
- 80/ **Estado de la enseñanza de la pronunciación en la clase ELE: situación actual en la escuela secundaria británica**  
Ángel Osle  
*University of Essex*
- 92/ **Estudio transversal sobre la adquisición del sujeto posverbal en español y su estructura informativa en hablantes anglófonos: propuesta experimental y didáctica**  
Ángel L. Jiménez-Fernández  
María Cornejo Núñezlena Prieto Gómez  
*Universidad de Sevilla*
- 126/ **La enseñanza de la lengua oral en contextos africanos: el caso de ELE en Costa de Marfil**  
Konan Hervé Koffi  
*Universidad Alassane Ouattara de Bouaké*
- 148/ **Uso de corpus lingüísticos por y para profesores de español lengua extranjera**  
Magdalena Abad Castelló  
*Instituto Cervantes de Mánchester*

- 168/ **Influencia de la cultura vietnamita en el aula de ELE: consideraciones para la enseñanza de ELE en Vietnam**  
Carolina Hernando Carrera  
*Doctoranda. UNED*
- 188/ **La traducción y su evaluación desde una perspectiva pedagógica**  
Luis Miguel Llorente Salgado  
*Northern Arizona University*
- 200/ **La casa de Bernarda Alba y Rukmavati Ki Haveli. Aprendizaje intercultural en el aula de español como lengua extranjera a través de las artes**  
Amparo Rodrigo-Mateu  
*Universitat de València*

## Reseña

- 222/ **Santos Gargallo, Isabel y Hernando Velasco, Alicia**  
***Cómo hacer un buen TFM en enseñanza del español como lengua extranjera.***  
María del Carmen Méndez Santos  
*Universitat de Alacant*



## Entrevista a Javier Muñoz-Basols

**Coordinador del Departamento de Español de la Universidad de Oxford (Reino Unido)**

**Presidente de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)**



*Javier Muñoz-Basols es profesor titular y coordinador del Departamento de Español de la Universidad de Oxford. Ha trabajado como docente en universidades de Francia y Estados Unidos. Ha publicado artículos de investigación y libros sobre el español como LE/L2, lingüística hispánica, traducción, literatura hispánica y estudios culturales, entre los que destacan: *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (Routledge 2019), *Introducción a la lingüística hispánica actual: teoría y práctica* (Routledge 2017), *Developing Writing Skills in Spanish* (Routledge 2011), y *Speed up your Spanish. Strategies to Avoid Common Errors* (Routledge 2009), cuya metodología basada en la aplicación pedagógica del error ha sido adaptada para la enseñanza del chino, árabe, francés, coreano y alemán. Es editor jefe del *Journal of Spanish Language Teaching*, Director de la colección *Routledge Advances in Spanish Language Teaching* y codirector de *Routledge Spanish Language Handbooks*, investigador principal del *Portal de Lingüística Hispánica* y presidente de la *Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)**

Agradecemos al Dr. Muñoz-Basols su amabilidad y disponibilidad para la realización de esta entrevista.

***1. Como miembro y presidente de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) desde septiembre de 2016, ¿cuál es su visión sobre cómo ha ido evolucionando la asociación en estos treinta y dos años de vida?***

Para aquellos lectores que no conozcan la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), se funda en 1987 y cuenta con unos 800 socios repartidos por 54 países en los cinco continentes. ASELE se crea prácticamente junto con la disciplina del español como lengua extranjera o segunda (LE/L2) que, según datos del Instituto Cervantes, habría nacido en torno a 1984 (Muñoz-Basols, Muñoz-Calvo y Suárez García 2014, 6). La asociación integra a profesores de todos los sectores

educativos (primaria, secundaria, universidad, centros de lenguas, academias, de enseñanza en línea, etc.), y a otros profesionales del español (estudiantes graduados, formadores, autores de materiales didácticos, editores, gestores culturales, etc.), es decir, todas aquellas personas que trabajan en el ámbito del español como lengua extranjera o segunda (LE/L2).

ASELE se ha construido gracias al liderazgo de pioneros en el ámbito del hispanismo y de la enseñanza del español, como Salvador Montesa, Susana Pastor Cesteros, María Victoria Romero Gualda o Concha Moreno García. Tampoco hay que olvidar a los miembros fundadores, por mencionar algunos nombres: Emma Martinell Gifre, María Victoria Romero Gualda, Aquilino Sánchez Pérez, Jesús Sánchez Lobato, José de Jesús Bustos Tovar, Lidio Nieto Jiménez, María Antonia Martín Zorraquino... Todos ellos han estado vinculados a la investigación sobre la lingüística hispánica y aplicada y al desarrollo de la disciplina. No podríamos haber llegado a ser lo que somos sin el trabajo que se ha ido desarrollando durante décadas.

Por la Junta Directiva de ASELE han pasado también colegas y profesionales del español con una calidad humana excepcional como María Luz Gutiérrez Araus, Pablo Domínguez González, Isabel Iglesias Casal, Javier de Santiago Guervós, Enrique Balmaseda Maestu, Alberto Rodríguez Lifante y Olga Cruz Moya. Con los cuatro últimos, solamente coincidí en la Junta Directiva durante un breve periodo, pero fue el tiempo suficiente para poder aprender de su capacidad de trabajo, visión de futuro y dedicación por el mundo del español como LE/L2.

La asociación inició una nueva etapa a finales de 2017 con la incorporación de su actual equipo: Jesús Fernández González (Universidad de Salamanca), María Méndez Santos (Universidad de Alicante) y Elisa Gironzetti (University of Maryland). Trabajar con este equipo ha sido una verdadera fuente de inspiración, todos ellos son grandes conocedores de la profesión. Gracias al trabajo en equipo, hemos sido capaces de proponer numerosas ideas e iniciativas y de hacerlas realidad.

En la actualidad, nuestras principales líneas de trabajo son dos. Por un lado, apostar por la internacionalización de la asociación. Queremos que más gente conozca ASELE y el trabajo que desarrolla. Y, por otro, servir de plataforma de la investigación sobre el español. Es necesario dar más visibilidad a la investigación sobre el español y que dicha información llegue y se materialice en las prácticas docentes. Dentro del proceso de internacionalización y de visibilidad consideramos la posibilidad de organizar el congreso internacional fuera de España, una idea muy valorada y que este año será por fin una realidad en Oporto (Portugal). Esto ha requerido mucha planificación y ha sido posible gracias al continuado esfuerzo de la actual Junta Directiva y al excelente trabajo del equipo del Politécnico do Porto, liderado por la presidenta del 30.º Congreso Internacional de ASELE, Marta Saracho Arnáiz.

Celebrar el 30.º CIA - Congreso Internacional de ASELE fuera de España por primera vez constituye, sin lugar a dudas, la mejor manera de poner un broche de oro a sus más de tres décadas de trayectoria. Dicha iniciativa ha tenido tanta acogida que tenemos ya sobre la mesa propuestas para volver a albergar el Congreso Internacional fuera de España en un futuro no muy lejano.

## **2. ¿Cuáles serían, en su opinión, los retos en cuanto a la investigación en el ámbito del español LE/L2?**

No cabe duda de que la investigación ha avanzado en las últimas décadas. Prueba de ello es esta revista, *redELE*, un referente para la enseñanza del español. No obstante, necesitamos crear más iniciativas que den salida a toda la investigación aplicada que llevan a cabo los profesionales del español para que pueda llegar a la enseñanza de otras lenguas e incluso a otras disciplinas. Es importante acostumbrarse a leer más lo que se publica sobre ELE/EL2 en otras lenguas y, por supuesto, en inglés. Hoy en día, la investigación suele llegar muchas veces en esta lengua y, si no estamos en contacto con la investigación, es como si nos perdiéramos una parte importante del discurso investigador.

Esta es una de las razones por las que colaboré, junto a Jesús Suárez García y Micaela Muñoz Calvo, en la fundación y en el lanzamiento en 2014 del *Journal of Spanish Language Teaching* (Routledge), revista en la que en la actualidad ejerzo como editor jefe, la única dedicada exclusivamente a la investigación sobre español como LE/L2, bilingüe (español e inglés), publicada en papel y en línea, e indexada en la base de datos Scopus. Éramos conscientes de que la enseñanza del español era un área de conocimiento que necesitaba espacios definidos para la revisión y creación de planteamientos teóricos específicos en torno a la adquisición del español. Debemos seguir creando una terminología propia, que las revistas sobre ELE/EL2 se indexen y aparezcan en las bases de datos y, más importante aún, que se constituyan como herramientas de formación continua y lectura habitual para el profesorado (Muñoz-Basols, Muñoz-Calvo y Suárez García 2014, 7-8).

También es necesario establecer más contacto entre lo que sucede en el ámbito del español a escala internacional, como la investigación que se lleva a cabo en Estados Unidos. Por ejemplo, el ámbito del español como lengua de herencia es un campo que está dando lugar a investigaciones muy fructíferas que están llamando la atención de investigadores de otras lenguas o de otras áreas de investigación como la psicología, la educación, el diseño curricular o la sociología.

## **3. Usted ha participado también en estudios sobre la situación del profesorado de español LE/L2 en el mundo. ¿Cuáles han sido algunas de las motivaciones para llevar a cabo esta investigación?**

La idea de llevar a cabo la investigación sobre el perfil del profesorado de ELE/EL2 surgió en el congreso de ASELE de 2015 en Granada, justamente cuando estábamos de visita en la Alhambra, lo cual es un ejemplo del excelente ambiente de cooperación que se respira en esta importante cita anual para el español.

El estudio “Perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2): datos cuantitativos y cualitativos” (Muñoz-Basols, Rodríguez Lifante y Cruz Moya 2017), publicado en el *Journal of Spanish Language Teaching*, es el único trabajo empírico hasta la fecha sobre la situación global de los profesionales del español en el mundo con datos representativos: 1675 informantes de 84 países y de cinco continentes. Ha sido una investigación en colaboración con Alberto Rodríguez Lifante (Universidad de Alicante) y Olga Cruz Moya (Universidad Pablo de Olavide).

Hasta la realización de este estudio no existían datos empíricos sobre los profesionales de ELE/EL2 en el mundo desde una perspectiva global y comparativa. Así, una de las motivaciones principales de la investigación ha sido analizar la realidad de la enseñanza del idioma, hacer balance, y entender mejor la profesión en una diversidad de contextos geográficos. La enseñanza del español es una profesión en auge, tal y como se refleja a menudo, muchas veces incluso de manera eufórica, en los titulares de los medios de comunicación. No obstante, disponemos de pocos datos reales que nos permitan entender mejor la profesión.

Una de las principales aportaciones del estudio, por lo tanto, ha sido su calado empírico mediante el cotejo de datos cuantitativos y cualitativos. Por ejemplo, con la muestra que obtuvimos pudimos constatar datos importantes que no se habían comprobado empíricamente hasta la fecha, como que en torno al 70% de profesionales del español como lengua extranjera son mujeres o que solamente el 42% de los docentes de español en el mundo declara poseer un contrato estable a pesar de su elevada cualificación (*La Vanguardia* 2017).

Nuestro estudio pone de manifiesto que los profesionales de español son verdaderamente conscientes de las posibilidades laborales y docentes de su campo, pero además, de la necesidad de formarse de manera continuada, y de la importancia de estar en contacto con la investigación aplicada. Hemos constatado que, en el caso del español como LE/L2, oportunidades laborales, formación e investigación son tres ámbitos estrechamente interrelacionados entre sí. Este trabajo nos ha permitido esbozar la primera radiografía completa de cómo entendemos hoy en día la profesión.

Aquellas personas interesadas en saber más sobre esta investigación pueden escuchar el podcast de la entrevista con Fran Herrera para el programa *LdeLengua* y la entrevista en el programa “*Punto de enlace*” de Radio Exterior, RNE (duración: 8'40" a 37'24").

#### ***4. Teniendo en cuenta este estudio, ¿cuáles son las necesidades más urgentes de este colectivo?***

En las conclusiones del estudio se señala que algunas de las tareas más urgentes tienen que ver con el perfil laboral y docente. En primer lugar, es importante dar más visibilidad al profesional del español. En segundo lugar, consideramos que es necesario trabajar en la mejora de las condiciones laborales. Y, en tercer lugar, proponemos establecer una vía de comunicación directa con los organismos oficiales para canalizar las preocupaciones actuales y monitorizar la evolución de la profesión. Creemos que hay que crear un espacio u organismo desde el que se vele por la figura del profesional del español y se le dé voz.

Por ejemplo, ya desde hace unos años se especula sobre la posibilidad de que el español se implante en China como segunda lengua extranjera obligatoria en la enseñanza secundaria. Se ha puesto ya en marcha un programa piloto en Pekín en la enseñanza primaria. China es un mercado emergente para el español y cada vez hay más demanda de profesionales del idioma. Sin embargo, hay que investigar más sobre la enseñanza a sinohablantes y sobre las oportunidades laborales que existen en este lugar del planeta. Conocer de cerca los perfiles de aprendizaje y profesionales es precisamente lo que nos permitirá identificar oportunidades laborales a escala global.

**5. *¿Qué le ha causado a usted mayores satisfacciones como presidente de ASELE? ¿Cuál es su visión sobre las relaciones entre las instituciones y organismos del español en España y en el extranjero?***

Una de las mayores satisfacciones ha consistido en convertir cada congreso en un verdadero foro internacional de intercambio de ideas y de experiencias docentes. Los Congresos Internacionales constituyen un encuentro para el debate de vital importancia para la profesión. Por poner un ejemplo, al Congreso de ASELE de Tarragona de 2017, organizado por el Centro de Estudios Hispánicos de la Universitat Rovira i Virgili, asistieron más de 300 especialistas de 25 ciudades españolas y 31 países de 4 continentes (África, América, Asia y Europa).

En el Congreso de Santiago de Compostela de 2018, una de las novedades fue la colaboración con la Real Academia Española, institución que, por primera vez, acudió al congreso con la representación de su director, Darío Villanueva Prieto y presidente de la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE). También asistieron invitados a este congreso Martín Gómez, delegado en España del Instituto Caro y Cuervo de Colombia, y David Ferrán Priestley, subdirector general de Cooperación Internacional y Promoción Exterior Educativa. Una de las apuestas más importantes de la actual Junta Directiva es precisamente apostar por la colaboración con entidades y organismos internacionales para aunar esfuerzos en torno al idioma. Desde nuestro punto de vista, el ámbito del español como lengua extranjera o segunda tiene que estar en permanente diálogo con el resto de instituciones del idioma.

En 2018 introdujimos la iniciativa de tener un país invitado en el congreso, y así como tuvimos a Colombia el año pasado, en 2019 nuestro país invitado es México. Este año, en Oporto, asisten representantes de la UNAM y de la Universidad de Guadalajara. También será muy importante para ASELE que por primera vez contemos con la presencia del director del Instituto Cervantes, Luis García Montero, quien impartirá la ponencia inaugural.

Esta es simplemente una muestra del poder de convocatoria internacional que tiene cada congreso de ASELE como una de las citas más importantes del mundo ELE. ASELE es cada vez más internacional y un reflejo del interés por el español y por las culturas hispánicas en el mundo. Los congresos son un lugar de encuentro donde se crean importantes sinergias entre los asistentes y grupos de trabajo. Queremos fomentar este intercambio de ideas y buscar más apoyos institucionales y colaboraciones con entidades que contribuyan a la presencia internacional del idioma.

Nos parece imprescindible tender puentes y trabajar de manera conjunta en la promoción del español. Seguiremos potenciando estos contactos para crear iniciativas y contribuir desde ASELE al proceso de internacionalización del español en el mundo. Estamos trabajando ya en los preparativos del Congreso Internacional de 2020, un evento muy especial porque, entre otras razones que se darán a conocer durante la asamblea de socios de Oporto, será la primera vez que contemos con un país no hispanohablante, en el que el interés por el español no ha dejado de crecer, como país invitado.

## **6. ¿Cuáles son los profesionales mejor preparados en la actualidad y qué nuevos perfiles están emergiendo en la profesión?**

En primer lugar, hay que tener en cuenta que el perfil de los profesores de español se encuentra en constante evolución. La internacionalización de la enseñanza de la lengua está creando nuevos espacios de trabajo en una diversidad de contextos geográficos. En segundo lugar, para poder entender mejor la profesión, y sus perfiles, solamente podemos hacerlo desde la investigación empírica. Necesitamos más datos sobre los contextos en los que se enseña la lengua a escala internacional y que nos ayuden a identificar oportunidades para los profesionales del idioma. Son muchos y muy diversos los perfiles que se dedican al mundo del ELE.

Teniendo en cuenta lo anterior, diría que los profesionales más preparados para enfrentarse al mercado laboral son aquellos que estudian muy de cerca las características del contexto geográfico en el que desean ejercer la profesión y se preparan a conciencia. Por ejemplo, si una persona quiere enseñar en el Reino Unido, por mencionar un ejemplo cercano, tiene que poseer un excelente dominio del inglés, tanto oral como escrito. Debe conocer además muy bien la gramática desde un punto de vista contrastivo, dado que este enfoque es de gran utilidad en las clases de lengua y la traducción sigue siendo una parte integral de casi todos los programas de lengua. Si otra persona quiere trasladarse a China, lo primero que debe hacer es aprender sobre las particularidades del sistema educativo del país. También cómo funciona el componente pragmático en el aula, el cual puede diferir bastante de otros contextos culturales, y familiarizarse con las dificultades a las que se enfrentan los sinohablantes que aprenden español en comparación con los aprendices de otras lenguas.

En la actualidad, existe un perfil emergente que es el de profesor/a de español en línea. Hace algunos años este colectivo era una minoría, pero no ha dejado de aumentar (véase Méndez Santos y Pano Alamán 2019). En la actualidad, este sector se está consolidando como una salida profesional que cubre las necesidades de un variado espectro de aprendices: desde el estudiante que desea solucionar dudas antes de un examen hasta el ejecutivo que necesita preparar una reunión de trabajo en español. Un buen ejemplo es el excelente trabajo de la profesora Elena Prieto con “Tu escuela de español” y que constituye un referente para muchos profesores en línea. Desde su lugar de residencia imparte clases de lengua a estudiantes de todo el mundo.

Se habla a menudo de las *start-ups* o “empresas emergentes o de nueva creación” en el sector tecnológico. También, en el sector de la educación, de los *teacherpreneurs* o “profesores emprendedores”, capaces de liderar proyectos de innovación educativa. En las humanidades, y más concretamente en el mundo del español LE/L2, esto también es posible: la lengua es una materia prima que hace posible crear, innovar y desarrollar iniciativas con éxito. Para ello hay que formarse, tener iniciativa, ser creativo, creer en uno mismo y, sobre todo, saber ver y valorar el gran potencial que posee nuestro idioma en el siglo XXI como lengua de comunicación internacional.

## **7. ¿Cuáles serían, en su opinión como presidente, los retos que se le plantean a una asociación tan veterana como ASELE?**

ASELE ha sido una de las bases principales sobre las que se ha edificado la disciplina. Sin los congresos, las publicaciones, los premios de investigación, y sin la labor de tantas personas que desinteresadamente han formado y forman parte de la asociación,

muchas de ellas todavía continúan viniendo a los congresos, no habríamos podido llegar hasta el momento actual.

Mi labor como presidente gira en torno a dos ejes principales. Por un lado, hay que seguir trabajando para que cada vez más personas conozcan la asociación. Debemos conseguir que ASELE, en la era global, sea el principal foro de debate sobre la profesión, una plataforma para el intercambio de ideas y un espacio para el encuentro a nivel internacional. Con la reciente integración en la Junta Directiva de varios miembros que han ejercido o ejercen su labor docente fuera de España, en Japón, Reino Unido y Estados Unidos, se dio un paso importante en esta dirección.

Una segunda línea de acción es la profesionalización mediante el impulso de la investigación sobre el español. Es fundamental establecer más puentes y un mayor entendimiento entre la investigación lingüística y la enseñanza del español para que ambos espacios se nutran mutuamente. No solamente se trata de crear oportunidades para promocionar la investigación, sino de aproximar todo el discurso teórico y académico que se genera mediante una oferta formativa actual (cursos de formación, programas de máster y de doctorado) que se impregne de estos conocimientos y que posibilite que lleguen al aula. Es decir, que todos estos conocimientos contribuyan a “empoderar” a los profesionales del idioma. Hay varias publicaciones recientes que se hacen eco de la evolución de la disciplina y de su importante desarrollo interdisciplinario (véanse los trabajos de: de Santiago Guervós y Fernández González 2017; Muñoz-Basols, Gironzetti y Lacorte 2019).

La profesionalización de la disciplina, y un mayor reconocimiento de la misma, pasa por la creación de iniciativas que nos encaminen hacia una consolidación del discurso teórico e investigador de la enseñanza del español. Un paso importante ha sido transformar los premios de investigación de ASELE. En Oporto se fallará por primera vez el Premio de Tesis Doctoral ASELE-Routledge, el primero de sus características en el ámbito del español y el único premio internacional en la enseñanza de lenguas que cuenta con la figura de un/a mentor/a. Su objetivo consiste en impulsar las carreras académicas y docentes de jóvenes investigadores para que lideren proyectos sobre el español. Se trata de una colaboración entre Routledge, una de las editoriales académicas de mayor prestigio e impacto en el ámbito de la lingüística aplicada, y ASELE. La persona premiada se beneficiará de publicar su investigación con una editorial con distribución internacional. También contará con la figura de un/a mentor/a especialista en la materia que le guiará, en la transformación de su tesis doctoral en una monografía de investigación, hasta la entrega del manuscrito final. El premio nace para contribuir a desarrollar nuevos planteamientos teóricos y aplicados en la bibliografía especializada y generar mediante esta iniciativa un impacto positivo en la enseñanza del español y en la profesión.

Me gustaría, por lo tanto, que estos dos pilares: dotar a la asociación de una mayor visibilidad internacional y contribuir a la profesionalización de la disciplina, continúen siendo dos de las piedras angulares de mi labor como presidente. Para ello, cuento con un equipo excepcional. La actual Junta Directiva está integrada por Jesús Fernández González (Vicepresidente, Universidad de Salamanca, España), María del Carmen Méndez Santos (Vocal de Comunicación, Universidad de Alicante, España), Elisa Gironzetti (Vocal de Publicaciones, University of Maryland, Estados Unidos), y Marta Saracho Arnáiz (Vocal de Sede, Politécnico de Porto, Portugal). Con su trabajo y dedicación hemos dado un importante impulso a numerosas iniciativas para los socios y

el resto de la comunidad del español LE/L2. Desde la actual Junta Directiva nuestra consigna ha sido: “sembrar ideas y llevarlas a la práctica”. Desde ASELE, seguiremos trabajando en esta línea, en colaboración con numerosas instituciones, para poner en marcha iniciativas por y para la profesión.

***8. Es la primera vez en 30 años que se escoge una universidad de fuera de España como sede del Congreso de ASELE ¿Qué podemos esperar del 30.º Congreso? ¿Colabora la Consejería de Educación en Portugal en la organización y financiación del Congreso?***

El Politécnico do Porto (Portugal) acoge del 4 al 7 de septiembre de 2019 el 30º CIA - Congreso Internacional de ASELE y esta importante cita, con la que celebramos el 30.º Congreso, va a ser el evento del año más internacional sobre la enseñanza del español como LE/L2, con asistentes de numerosos países europeos, como Bélgica, Italia, Dinamarca, Reino Unido, Irlanda, Alemania, Grecia, Suecia, Francia, Polonia, Portugal, España..., y con colegas que acuden para compartir conocimientos y experiencias desde Australia, Brasil, Turquía, Senegal, Argentina, Jordania, China, Etiopía, Singapur, Costa Rica, Taiwán, México, Canadá, Israel, Estados Unidos, Japón, Chile, Marruecos, Colombia, Argelia... Va a ser la primera vez que el congreso cuente con profesionales que asisten desde los cinco continentes.

El tema central gira en torno a la “Internacionalización y enseñanza del español como LE/L2: plurilingüismo y comunicación intercultural” y se distribuye en tres bloques de trabajo. El primero versa sobre “El español LE/L2 como lengua internacional”; en el segundo se aborda el la “Comunicación intercultural y formación de profesores”; y el tercero está dedicado a “Prácticas pedagógicas y competencia plurilingüe”. Dichos bloques contienen líneas de trabajo tan diversas y novedosas como: “Los contextos emergentes de enseñanza y aprendizaje del español LE/L2”; “La política lingüística, instituciones de la lengua y enseñanza del español LE/L2”; “La formación de profesores de español LE/L2 en un mundo globalizado”; “La literatura como vía de acceso a la cultura”; “Las humanidades digitales y enseñanza del español LE/L2” o “El multilingüismo y aprendizaje del español LE/L2”.

Era el momento de reflexionar sobre el proceso de “internacionalización” del idioma, palabra muy presente hoy en día en el ámbito educativo, pero, por esta misma razón, era necesario mirar al futuro, junto con profesionales de todo el mundo, desde un enclave geográfico no hispanohablante y muy importante para el español, Portugal, un país plurilingüe siempre abierto al diálogo y al entendimiento. Cualquier hispanohablante que visite Portugal comprobará el interés que hay por las culturas hispánicas y por nuestra lengua. No es un tópico lo de que desde Portugal siempre se ha mirado a España, a Latinoamérica y al español. Portugal es además uno de los contextos geográficos donde más ha crecido el aprendizaje de la lengua en las últimas décadas. El país luso es asimismo un puente a Brasil, y a otros continentes, por los lazos lingüísticos e históricos que les unen. No podríamos haber encontrado un contexto más idóneo para debatir durante cuatro días en torno al español en el mundo.

El apoyo de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal ha sido fundamental. Gracias a los esfuerzos del Consejero de Educación de España en Portugal, Mario Bedera Bravo, y de la asesora técnica, Joana Lloret Cantero, hemos podido contar con uno de los principales apoyos en la difusión del español en el país en cualquier contexto educativo. Desde ASELE, y desde la organización del congreso,

estamos muy agradecidos por el importante apoyo que nos han brindado, tanto económico como a nivel personal, y por haberse involucrado en las labores de organización con tanto cariño y entusiasmo. El trabajo de difusión de la Consejería de Educación ha resultado imprescindible para garantizar el éxito del evento.

Los más de dos años de intenso trabajo para la preparación del evento han sido liderados desde el Politécnico do Porto por Marta Saracho Arnáiz, presidenta del 30.º Congreso Internacional, socia de ASELE desde hace décadas, y la persona que ha estado llevando las riendas del evento en todo momento, y que ha sabido conjugar todos los ingredientes necesarios para celebrar un congreso único en uno de los enclaves más bonitos del país. Contamos con un programa social que incluye desde una visita a la emblemática Librería Lello, un tour por las bodegas Taylor's de vino de Oporto, una cena de *networking* con comida típica de la región, y un crucero durante todo el día por el río Duero. Va a ser, por lo tanto, un evento memorable para reflexionar sobre el español pero, además, para disfrutar, forjar amistades y poner en marcha colaboraciones con colegas de todo el mundo.

***9. Le agradeceríamos que enviara un mensaje a los profesionales de ELE que todavía no son socios: ¿por qué deberían asociarse a ASELE? ¿Qué les ofrece la asociación?***

ASELE es una asociación con socios en los cinco continentes, cuya mitad de miembros residen o trabajan fuera de España. A diferencia de otras asociaciones, ASELE no reúne a los profesionales de una región, un país, un continente o de una especialidad determinada, sino que es una asociación global que integra a cualquier profesional del español esté donde esté. Si algo caracteriza a la asociación es que no tiene límites geográficos. Se trata, por lo tanto, de una asociación con una vocación verdaderamente internacional.

Los socios de ASELE tienen la oportunidad de interactuar con profesionales del español de más de 50 países en cualquier contexto profesional y educativo. Por ejemplo, si desean trasladarse a otro país para continuar su carrera profesional, pueden, durante el congreso internacional que se celebra cada año, conocer a profesionales que trabajan en diferentes continentes. Los congresos son además uno de los mejores espacios para presentar el trabajo de una persona en las modalidades de comunicación, taller o póster, y de conocer de primera mano las novedades editoriales más importantes.

Del mismo modo, las personas que pertenecen a ASELE podrán estar al día de todo lo que sucede en el mundo del español LE/L2 y seguir los cambios que se están produciendo en la disciplina. Los socios reciben un boletín electrónico cada dos meses, el BOSELE, con información de actualidad sobre el español en el mundo y ASELE publica para sus socios dos boletines (mayo y noviembre) en los que se recogen desde informes sobre el español en diferentes países, artículos de fondo, revisión de literatura científica, y propuestas didácticas para la el aula de español, hasta reseñas sobre publicaciones recientes.

Pueden también optar a los premios de memorias de máster y de tesis doctoral, dado que es un requisito ser socio para poder presentar una candidatura. Ambos premios son únicos en el ámbito del español LE/L2. También los socios tienen acceso a recursos y publicaciones imprescindibles para la profesión, como los volúmenes temáticos que se publican con posterioridad a la celebración de los congresos. Formar parte de ASELE

supone, por lo tanto, pertenecer a una red única de profesionales del español. Toda la información para hacerse socio se encuentra disponible en la [página web de ASELE](#).

#### ***10. Y, por último, ¿qué le gustaría cambiar en el mundo ELE o que se hiciera realidad a corto plazo?***

Mi principal deseo iría en la línea de lo señalado en el estudio al que he hecho referencia anteriormente (Muñoz-Basols, Rodríguez Lifante y Cruz Moya 2017, 26), y desde donde se apunta a la necesidad de crear un organismo que vele por la figura del profesional del español. En ocasiones, desde los medios de comunicación, se identifica al Instituto Cervantes como la entidad encargada de defender los intereses de todos los profesionales del español. Pese al importantísimo y encomiable papel que desempeña esta institución, y a ser la máxima autoridad en la difusión de la lengua, el Instituto Cervantes debe atender, en primer lugar, a su propia organización interna y, por lo tanto, velar por su cuerpo docente y laboral repartido por todo el mundo.

En mi opinión, es necesario crear una nueva entidad dedicada a monitorizar la internacionalización que está experimentando la enseñanza de la lengua y a identificar oportunidades de crecimiento. Dicha entidad debería estar en constante diálogo con las instituciones de la lengua, con los principales agentes en la promoción del idioma y con entidades públicas y privadas, a saber: el Instituto Cervantes, la Real Academia Española, ASALE, la Fundéu, las Consejerías de Educación en el Exterior, la UNAM de México, el Instituto Caro y Cuervo de Colombia, la Fundación Telefónica, Santander Universidades... Esta nueva entidad u organismo contribuiría a desarrollar el potencial del español como salida profesional para las nuevas generaciones.

Yo me fui con 24 años a EE.UU. para enseñar español en una universidad sin saber qué me iba a encontrar al otro lado del Atlántico y sin conocimientos sobre la realidad de la enseñanza del idioma allí. Lo que me encontré fue una profesión y un contexto lleno de oportunidades pero, como muchos colegas, me tocó ir aprendiendo sobre la marcha, ir probando suerte y trabajar sin contrato, sin ningún tipo de remuneración, y en un sinfín de contextos muy diversos, algunos de ellos bastante precarios, hasta que seguí formándome, adquiriendo experiencia y pude encontrar un lugar dentro de la profesión.

Si una persona quiere ejercer como profesor de español en un país concreto, esta nueva entidad u organismo, que ahora mismo no existe, le proporcionaría desde información específica sobre la enseñanza del español en un contexto geográfico determinado hasta formación e información sobre oportunidades laborales allí. Es decir, este organismo le guiaría sobre cómo orientar su futuro laboral, qué debe tener en cuenta, cómo funciona el sistema educativo del país, qué otros conocimientos lingüísticos y culturales debe poseer, cuál es la realidad del español en ese país, cuáles son las condiciones y las oportunidades laborales... Este organismo podría contar además con una base de datos de profesionales del español en el mundo. Ahora mismo no es posible encontrar información tan detallada y útil para dedicarse a la profesión y muchas personas no saben por dónde empezar. Esto requeriría la colaboración de numerosos agentes institucionales, desde el Instituto Cervantes, las Embajadas y las Consejerías de Educación hasta las Academias de la Lengua Española... Sería una labor a todas luces con un impacto sumamente positivo en las nuevas generaciones de profesores y de profesionales de la lengua.

A corto plazo, este apoyo al profesional del español desde esta nueva entidad serviría para dignificar la profesión. Para que esto sea una realidad, el primer paso consiste en involucrar a las instituciones competentes. Confío en poder seguir trabajando en esta línea y en la necesidad de reivindicar el importante papel que desempeñan hoy en día los profesionales del español LE/L2 repartidos por todo el mundo.

## Bibliografía

DE SANTIAGO GUERVÓS, Javier y FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Jesús. 2017. *Fundamentos de enseñanza de español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.

“Informe pionero sobre la situación del profesorado español en el mundo”. 24/01/2018. *Punto de Enlace - Radio Nacional de España (RNE), Radio Exterior*. <http://www.rtve.es/alacarta/audios/punto-de-enlace/punto-enlace-informe-pionero-sobre-situacion-del-profesorado-espanol-mundo-24-01-18/4435941/#>.

“LdeLengua 124 sobre el perfil profesional del español”. *LdeLengua* 07/05/2018. <http://eledelengua.com/ldelengua-124-sobre-el-perfil-profesional-del-espanol/>.

MÉNDEZ SANTOS, María del Carmen y PANO ALAMÁN, Ana. 2019. “Una aproximación al perfil del profesorado de español como lengua extranjera en línea”. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras* 11: 1-31. <https://doi.org/10.17345/rile11>.

MUÑOZ-BASOLS, Javier; GIRONZETTI, Elisa y LACORTE, Manel. 2019. *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Londres y Nueva York: Routledge.

MUÑOZ-BASOLS, Javier; RODRÍGUEZ LIFANTE, Alberto y CRUZ MOYA, Olga. 2017. “Perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2): datos cuantitativos y cualitativos”. *Journal of Spanish Language Teaching* 4 (1): 1-34. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1325115>.

MUÑOZ-BASOLS, Javier, MUÑOZ-CALVO, Micaela y SUÁREZ GARCÍA, Jesús. 2014. “Hacia una internacionalización del discurso sobre la enseñanza del español como lengua extranjera”. *Journal of Spanish Language Teaching* 1 (1): 1-14. <http://dx.doi.org/10.1080/23247797.2014.918402>.

Redacción. 04/12/2017. “Solo el 42,4 % de los docentes de español en el mundo tiene contrato fijo”. *La Vanguardia*. [www.lavanguardia.com/local/sevilla/20171204/433417019117/solo-el-424--de-los-docentes-de-espanol-en-el-mundo-tiene-contrato-fijo.html](http://www.lavanguardia.com/local/sevilla/20171204/433417019117/solo-el-424--de-los-docentes-de-espanol-en-el-mundo-tiene-contrato-fijo.html).



## **La webserie en el aula de ELE: una propuesta desde la interculturalidad**

**Ana Poole  
Olvido Andújar  
Facultad de Educación y Salud  
Universidad Camilo José Cela**

*Ana Poole es graduada en Magisterio (Universidad Camilo José Cela, 2013, Máster en Español como Lengua Extranjera (Universidad Camilo José Cela, 2016) profesora de Español para extranjeros. Ha realizado cursos de formación ELE y es examinadora oficial DELE, certificada por el Instituto Cervantes, de todos los niveles. Sus intereses actuales giran en torno a la competencia comunicativa y la educación intercultural.*

*Olvido Andújar es doctora en Estudios Norteamericanos y profesora de Lengua, Literatura y Español como Lengua Extranjera en la Universidad Camilo José Cela. Es miembro correspondiente de la Academia Norteamericana de la Lengua Española (ANLE) y miembro de la Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE). Sus líneas de investigación giran en torno a la didáctica de la lengua y la literatura, los estudios de género y la interculturalidad.*

### **Resumen**

La llamada educación intercultural está siendo considerada desde hace años como uno de los enfoques predominantes en numerosas propuestas educativas. Al ser el aula de lengua extranjera un espacio de enseñanza-aprendizaje multicultural, caracterizado por la diversidad, cada vez se hace más necesario el desarrollo de la competencia intercultural si queremos ofrecer una enseñanza de calidad en esta sociedad cada vez más multilingüe y multicultural.

La investigación del Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas en Europa (en adelante MAREP 2007) destaca que esta competencia es generalmente relegada, o excluida del currículum de las clases de lengua extranjera, para dar prioridad al desarrollo de la competencia lingüística. A esto se une la falta de capacitación o inadecuada formación de los docentes para el desarrollo de dicha competencia.

En el apartado teórico se hará un recorrido por las perspectivas que conducen a la adquisición de la llamada competencia intercultural y los contenidos más importantes que la integran, que posteriormente se llevarán a una propuesta didáctica, destinada a desarrollar la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de ELE.

## **Abstract**

In the last few years intercultural education has been considered as one of the predominant approaches in a large number of educational proposals.

A foreign language class being a multicultural teaching-learning space, characterized by its diversity, intercultural proficiency development is each time becoming more necessary if we want to offer quality teaching in this increasingly more multilingual and multicultural society.

The research carried out by the Reference Frame for Plural Approaches of Languages and Cultures in Europe (MAREP 2007) highlights that intercultural competency is usually excluded or relegated far from the foreign language curriculum to prioritise the development of linguistic competency. This together with the lack of adequate teacher training does not help the development of this competency.

During the theoretical part a route will be made through the perspectives which led to the acquisition of the so-called intercultural competency and its main contents, which will later be put in a didactic proposal, aimed to develop intercultural communicative competence in Spanish teaching.

## **Palabras clave**

Interculturalidad, componente sociocultural, medios audiovisuales, cine, actividades comunicativas, español L2.

## **Keywords**

Interculturality, socio cultural element, audiovisual media, cinema, communicative activities, Spanish as second language.

## **Introducción**

Las distintas lenguas y culturas que los alumnos aportan determinan el aula de ELE como un espacio diverso, multicultural y complejo. Estas características no son más que un reflejo de la realidad social, caracterizada por la globalización, la hegemonía de los medios de comunicación y el fenómeno constante y dinámico de las migraciones.

Históricamente la enseñanza de una lengua extranjera ha experimentado cambios y adaptaciones en sus metodologías. Hasta la década de los setenta, las distintas tendencias metodológicas defendían una enseñanza centrada en los componentes gramaticales y léxicos y en la práctica de las estructuras lingüísticas, donde la presencia del componente sociocultural era prácticamente inexistente.

Desde los años ochenta el enfoque comunicativo de enseñanza de las lenguas considera a los alumnos como individuos cuyo aprendizaje está, sobre todo, orientado a la comunicación, y que como tales deben desarrollar una serie de competencias. Estas competencias permiten la interacción adecuada en el contexto y en las circunstancias concretas en que se desarrolla la comunicación. (Santamaría 2010).

Los movimientos migratorios y las nuevas formas de vida del siglo XXI han favorecido que los alumnos de hoy aprendan nuevas lenguas y también formas de vida diferentes. A esto hay que sumar un proceso de comunicación que fomente y ayude a comprender y a aceptar a personas de diferentes culturas, es decir, a trabajar desde un enfoque intercultural, que es lo que se busca cuando hablamos de competencia intercultural.

Cada vez se hace cada vez más manifiesta la necesidad de ir más allá del mero aprendizaje lingüístico. Así lo hace el MCER al pretender un mayor entendimiento y acercamiento entre culturas que se encuentran en una situación de aprendizaje de idiomas, y donde lo importante es la interacción social.

Cuando una persona aprende una lengua extranjera se enfrenta a diferentes interpretaciones de muchos de los valores y normas, comportamientos y creencias que habían sido adquiridos y asumidos como naturales y normales. Los valores y creencias que asumía como universales al ser dominantes en la sociedad en que vivía resultan relativos y diferentes en cada país. La competencia intercultural es, pues, la habilidad de poder manejarse en este tipo de situaciones con sus contradicciones y diferencias (Gago 2010).

Es por eso que en este momento, tanto especialistas como profesores, están de acuerdo en la necesidad de fomentar el aprendizaje de idiomas favoreciendo la interacción social y fomentando en los alumnos un entendimiento de sí mismos, de su propio modo de vida. El MCER sitúa la interculturalidad entre la reflexión y la acción. Sin embargo, en la práctica son pocos los programas que trabajan la competencia intercultural del español. Generalmente sigue sin estar incluida en el currículum de las clases de lengua extranjera, bien porque se prioriza el desarrollo de la competencia lingüística, bien por la inadecuada formación de los docentes para su desarrollo en el aula (Hernández y Valdez 2010).

El modelo de comunicación que el MCER construye a partir de la idea de interculturalidad tiene dos objetivos: facilitar que los alumnos movilicen los aspectos cognitivos y la competencia comunicativa intercultural; y contextualizar las tareas y acciones a desarrollar en los distintos ámbitos de acción personal y social, porque en esos contextos van a tener lugar las relaciones interpersonales y las situaciones de comunicación donde se va a usar la lengua objeto de aprendizaje.

La propuesta didáctica que se presenta trata de ser una contribución a la aplicación de la competencia comunicativa intercultural en el currículum de ELE. Se ha elegido la explotación de la webserie *Spaniards in London* como herramienta para trabajar la competencia intercultural en la clase de ELE por varias razones:

- Por ser novedosa. Las series web son un producto de reciente creación y de creciente popularidad, lo que despierta el interés de los alumnos jóvenes, mayoritariamente nativos digitales, y porque en general estos suelen reaccionar ante la imagen cinematográfica intercambiando opiniones y experiencias y raramente permanecen pasivos.
- Por su duración –no más de 15 minutos– lo cual facilita su explotación, integrándola en una sola sesión.
- Por ser material real. Byram (2012) defiende la importancia del uso del material auténtico para formar a los alumnos en el análisis crítico, además del reconocido valor motivador de la imagen ya que, como sostiene Calvo Martínez (2002) “el input visual estimula la producción y práctica del lenguaje” (Casañ Núñez 2007).

- Porque su contenido permite conocer situaciones reales de comunicación, ya que a través de estas grabaciones se presentan variedad de contextos socioculturales, situaciones de malos entendidos, estereotipos y prejuicios a los que se enfrentarán los alumnos en la cultura extranjera (a partir de ahora C2). Esto les facilitará el aprendizaje de los intercambios comunicativos y la superación de los estereotipos y, por lo tanto, el desarrollo de su competencia intercultural. Estas razones lo convierten en un recurso eficaz para su explotación didáctica en el aula de ELE

La propuesta didáctica que se presenta trata de ser una contribución a la aplicación de la competencia comunicativa intercultural en el currículo de ELE. En ella serán mostradas las posibilidades de las webseries en el aula de ELE para trabajar dicha competencia. Se ha optado por el uso de material audiovisual porque tiene un gran potencial didáctico para conocer situaciones reales de comunicación, ya que la imagen cinematográfica refleja, como ningún otro medio, posibles contextos socioculturales reales a los que se enfrentarán los alumnos, y también facilita el aprendizaje de los intercambios comunicativos.

### **Justificación y objetivos**

En esta era de la información y de la comunicación, de la interdependencia entre los distintos países del mundo que han unido sus mercados, sociedades y culturas, hay una creciente necesidad de dar a la competencia intercultural más protagonismo, como respuesta a una sociedad caracterizada por la globalización.

De acuerdo con la investigación de Lenguas y Culturas en Europa (MAREP 2007), la competencia intercultural generalmente es excluida en el currículum de las clases de lengua extranjera o relegada para dar prioridad al desarrollo de la competencia lingüística, a la vez que hay una inadecuada formación de los docentes para el desarrollo de dicha competencia. Como los cambios educativos no son posibles sin los docentes habrá que empezar por tomar medidas al respecto, facilitando su formación y proporcionándoles los materiales adecuados para su desarrollo en el aula.

Por otra parte, el conocimiento de otras lenguas fomenta el entendimiento y la comprensión entre distintas culturas. Por ello las aulas de ELE, al ser espacios multiculturales y diversos, resultan ser un foro idóneo para la educación intercultural. Por todo ello, en esta propuesta nos proponemos reflexionar sobre la competencia sociocultural y su aplicación a través de un producto novedoso, como son las webseries. Nos ocuparemos de los malentendidos, prejuicios y estereotipos culturales como vehículo para desarrollar la competencia intercultural, por ser frecuentes en todos los aprendientes de lenguas, por su impacto en la comunicación intercultural y porque al aprender de los errores y de las experiencias previas similares se trabaja el componente afectivo y se activan los conocimientos previos. Al estar cargados de buen humor y complementados con música crearán buen ambiente en clase reduciendo el estrés y la inhibición, lo que favorecerá el debate y el trabajo cooperativo dentro del aula.

Para situarnos en el contexto adecuado primero será necesario hacer un recorrido, partiendo de la interculturalidad para llegar a la competencia intercultural y su papel e importancia en el currículo de ELE. Dicho de otro modo, queremos que esta propuesta contribuya al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, trabajando con material auténtico a través de la explotación didáctica de una webserie, recurso apenas utilizado en el aula, para reivindicar así su uso como medio productivo de aprendizaje en el aula de segundas lenguas, al tiempo que activa el conocimiento sociocultural del alumnado (la emigración y el choque cultural).

El carácter de esta propuesta es fundamentalmente práctico. Su intención es ofrecer actividades que puedan ser útiles a profesores de ELE que quieran contribuir a desarrollar la competencia intercultural de sus alumnos. Por ello se presentan actividades que sirven de muestra para incluirlas en el currículo, teniendo como objetivo de aprendizaje la mejora de las competencias intercultural y comunicativa.

## **Marco teórico**

### **1. Interculturalidad y educación intercultural**

Los efectos de la globalización en nuestra Era es una de las destacadas razones por las que la interculturalidad está empezando a tener un mayor protagonismo en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Como se expresa en el informe de Políticas de Atención a la Diversidad Cultural La globalización se nos presenta como una oportunidad de intercambio y enriquecimiento entre naciones y personas. Experimentamos la fascinante proximidad de múltiples culturas, La diversidad cultural es considerada como patrimonio común de la humanidad y una oportunidad de crecimiento (UNESCO 2005).

La educación intercultural se caracteriza por el intercambio y por la acción. Debe entenderse como un proceso que facilite la interacción y el intercambio cultural. La meta fundamental en la educación intercultural es ayudar a los alumnos a construir su propia identidad y a apreciar la de los otros. Sáez Alonso, cuando habla de educación intercultural, refiere que la cultura es una forma dinámica del “ser”:

Cultura es todo lo que se aprende y transmite socialmente por y dentro del mismo grupo. Se adquiere a través del proceso humano de socialización. Da sentido y significado a la realidad a la que se adapta y está siempre en evolución. La cultura es el filtro a través del cual percibimos la realidad. No es estática y se transmite entre otros medios, a través del lenguaje, de los símbolos y de los rituales sociales. (Sáez Alonso 2006: 865)

Gimeno Sacristán añade que las competencias (estrategias) y habilidades interculturales de esta sociedad multicultural, requieren de:

La apertura al conocimiento de otras culturas y descentración de la visión de la propia, de su comprensión como un producto y un proceso vivo de mestizaje, así como también el respeto y la tolerancia activa hacia las formas de pensar y de ser de los «otros» culturalmente diferentes. (Gimeno Sacristán 2001 en Sáez Alonso 2006).

#### **1.1 Enfoque intercultural: un breve recorrido histórico**

Actualmente se intenta potenciar el enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras, con el objetivo de desarrollar la competencia intercultural en los aprendientes, siendo al mismo tiempo un proceso que hace énfasis en las mezclas, en la comunicación, y en los préstamos entre las diversas culturas.

En cualquier situación de enseñanza-aprendizaje, la cultura de procedencia, así como otras condiciones personales como competencias, habilidades e intereses, mediatizan los procesos de aprendizaje. Para responder con precisión a los diversos referentes culturales es precisa una formación de calidad que respete plenamente la identidad cultural de sus estudiantes (Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural 2001: Art. 5)

Trabajar la enseñanza de ELE a través de un enfoque intercultural supone considerar la diversidad como una fuente de enriquecimiento y de comprensión mutua.

Se trata de que el alumno adquiera conciencia de su propia identidad y desarrolle sus estrategias de adaptación. No tiene como objetivo aprender la cultura del otro, sino aprender a partir del encuentro con el otro como el sujeto individual y diverso que es. La competencia intercultural hay que enseñarla y, por tanto, necesitamos aprenderla. Respecto a ello, Solís señalaba que:

El enfoque Intercultural encuentra su fundamento teórico en la relación del binomio lengua-cultura, el cual sirve de base a propuestas didácticas tendientes al desarrollo integrador de conocimientos de orden lingüístico-cultural en aprendientes de ELE, específicamente en aquellos que se encuentran en situación de inmersión lingüístico-cultural (Solís 2012).

Hasta los años setenta, las distintas tendencias defendían una enseñanza centrada en los componentes léxico-gramaticales y en la práctica de las estructuras lingüísticas, donde la presencia del componente social y cultural era casi inexistente. Desde los años ochenta se empieza a prestar más atención al componente cultural. No hay que olvidar que el enfoque comunicativo destaca por el vínculo entre cultura y lengua, aunque sin llegar al desarrollo de la competencia intercultural.

Canale y Swain (1980) proponen la necesidad de desarrollar en los aprendientes una competencia comunicativa, que se define en términos de componentes diversos. Posteriormente, Van Ek (1984) agregó la competencia sociocultural. El problema con este enfoque es que se motivaba a los estudiantes a ejercer el rol de extranjeros adoptando como modelo la lengua y la cultura de un hablante nativo, y ello limitaba la diversidad y variedad de la lengua a enseñar. Por otra parte, con este objetivo también se podía caer en un tipo de enculturación mediante el cual los estudiantes aprendieran la nueva ignorando la suya. Según Byram:

La competencia sociolingüística, la estratégica y la sociocultural descritas por Van Ek (1986) en su modelo de los componentes de la competencia comunicativa, son las antecesoras del concepto de competencia intercultural. (Diccionario de términos clave ELE del Centro Virtual Cervantes 2016)

En las últimas décadas se ha buscado un enfoque que fomente el proceso de comunicación y que fomente y ayude a comprender y aceptar a personas de diferentes culturas: el enfoque intercultural, el cual promueve el desarrollo de la competencia intercultural como objetivo en las clases de lengua extranjera. Dado que las situaciones comunicativas se entienden como encuentros entre la cultura del estudiante y la del interlocutor, el propósito es entonces que los alumnos primero conozcan y reflexionen sobre su propia cultura y después lo hagan con la cultura de la lengua que estudian. Los resultados de la investigación del Centro Europeo de Lenguas así lo ratificaban en el año 2007. A este respecto Mateo Martínez afirma que:

En consonancia con el enfoque intercultural, en la didáctica moderna de lenguas extranjeras ocupa un lugar predominante la enseñanza de los elementos comunicativos esenciales en toda interacción lingüística. La enseñanza de idiomas traspasa un umbral lingüístico al abandonar el refugio gramatical y penetrar en el ámbito social, mucho más complejo y arbitrario, pero no menos necesario para el alumno. Debemos, pues, instruir a nuestros estudiantes en los asuntos típicamente lingüísticos del idioma sin olvidar que éstos habrán de manifestarse en un contexto social regido por sus propias reglas, que también es conveniente conocer. (Martínez 1999: 171 en Solís 2012)

## 1.2 Competencia intercultural: definiciones y etapas

El Instituto Cervantes define la competencia intercultural como

[la] habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad (Diccionario de términos clave ELE del Centro Virtual Cervantes 2016).

Y continúa diciendo que, actualmente, entre los enfoques que tienen en cuenta el desarrollo de la competencia intercultural destacan principalmente dos: el enfoque de las destrezas sociales y el enfoque holístico. El primero, basándose en el modelo del hablante nativo, parte de la dimensión pragmática de la competencia lingüística, de la importancia de la comunicación no verbal y de la necesidad de desarrollar en el aprendiente destrezas sociales en los encuentros interculturales para defender la utilización de técnicas de asimilación cultural. El enfoque holístico va a desarrollar en el aprendiente ciertos aspectos afectivos y emocionales, entre los que destaca una actitud, una sensibilidad y una empatía especiales hacia las diferencias culturales. Sólo así aquel superará el etnocentrismo y, al reducirse el impacto del choque cultural, será capaz de convertirse en un mediador entre las culturas en contacto.

Por otra parte, según Aguado, la competencia intercultural se define como una combinación de capacidades específicas generales que ayudan a la formación de todo ciudadano en el valor de la diversidad, y se pueden concretar en “adquirir actitudes positivas con respecto a la diversidad cultural. Potenciar habilidades comunicativas verbales y no verbales que permitan comunicaciones efectivas en contextos donde dos o más culturas en contacto” (Aguado 1996 en Sáez Alonso 2006: 877).

Jensen define esta competencia como una habilidad para establecer la auto-identidad en situaciones de mediación al decir que es una:

Habilidad para establecer la auto-identidad mientras se está mediando entre culturas y como la capacidad afectiva y cognitiva para mantener y establecer relaciones interculturales. La competencia intercultural consiste en conocer y comprender otros sistemas culturales, sin abandonar los propios (Aarup Jensen 1995).

Meyer también hace énfasis en la mediación identificándola como la habilidad de una persona al actuar de una forma adecuada y flexible cuando se enfrenta a acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. Esto incluiría además “la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya” (Meyer 1991 en Oliveras 2000: 38).

Gago concluye que el desarrollo de la competencia intercultural es la culminación del proceso de adquisición de una lengua.

Ello implica alcanzar un status de usuario independiente para pensar y emitir juicios, actuar e interactuar en el contexto de LE. Responsable en su actuación como agente social participativo y participe en la mayor cantidad de situaciones de diversa naturaleza, siendo consciente del valor de la lengua como vehículo para el desarrollo de la sociedad y la cultura (Gago 2010).

Las etapas en el proceso de adquisición de la competencia intercultural, según Meyer (1991) son:

- Nivel monocultural: el aprendiente observa la cultura extranjera desde los límites interpretativos de su propia cultura.

- Nivel intercultural: el aprendiente toma una posición intermedia entre la cultura propia y la extranjera, lo cual le permite establecer comparaciones entre ambas.
- Nivel transcultural: el aprendiente alcanza la distancia adecuada respecto a las culturas en contacto para desempeñar la función de mediador entre ambas.

### **1.3. La competencia intercultural en el currículo de ELE**

El conocimiento de otras lenguas fomenta el entendimiento y la comprensión entre distintas culturas y contribuye al desarrollo de la tolerancia y respeto de las mismas. Por ello el aula de ELE resulta ser un foro idóneo para la educación intercultural. El Marco Común Europeo de Referencia (2001) distingue entre unas competencias generales y las competencias propiamente lingüísticas. Dentro de esas competencias generales están el conocimiento de las características de la sociedad y de la cultura de la comunidad en la que se habla la lengua meta y la consciencia intercultural, siendo los tres aspectos esenciales del “saber” del alumno de ELE. Estas competencias recogen el modelo de competencia intercultural de Byram (1997) siendo uno de los modelos que ha tenido mayor influencia en la enseñanza de la interculturalidad en las aulas.

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) defiende que el componente cultural permite ampliar al hablante su propia visión del mundo y desarrollar su personalidad social mediante el acceso a una realidad nueva, pues durante el aprendizaje de lenguas es fundamental tener en cuenta los factores sociales y culturales, los aspectos históricos, políticos y económicos de la sociedad a la que uno accede durante ese proceso. Es por ello que el conocimiento de los referentes culturales, la sensibilidad respecto a los comportamientos de carácter sociocultural y las actitudes y habilidades que han de desarrollarse a la hora de establecer contacto con otras culturas, resultan de fundamental importancia (PCIC: 515-520).

De acuerdo con Byram habría que fomentar el aprendizaje y la sensibilidad cultural en el aula, donde los alumnos puedan simular y reproducir comportamientos propios de la cultura meta, con el fin de evitar conflictos, la creación de prejuicios y situaciones de malentendidos (Santamaría 2010).

Según Meyer la competencia intercultural, como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. La adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la lengua extranjera y la propia. No solo esto, también tener la habilidad de solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias. La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya propia. (Meyer 1991 en Vacas Hermida y Benavente 2002).

### **1.4. El papel del profesor y del alumno en el desarrollo de la competencia intercultural**

Como apuntábamos anteriormente, los motivos por los que la competencia intercultural suele quedar relegada e ignorada en el currículo responde a una inadecuada formación o falta de capacitación de los docentes para su desarrollo en el aula. Así, aunque estos utilizan enfoques y actividades con el fin de promover la interculturalidad, suelen estar limitados al desarrollo del conocimiento y conciencia sobre las diferencias culturales, más que al desarrollo de actitudes y conductas globales. Sin embargo, cada vez es más

frecuente hablar en la enseñanza de ELE de la competencia intercultural, como parte de sus objetivos. La cultura es reconocida como la quinta habilidad, junto con la comprensión y la producción oral y escrita.

Por todo ello el profesor de ELE tiene hoy un rol diferente. A través de las nuevas teorías del aprendizaje de la competencia intercultural en sus dimensiones afectiva y cognitiva. Hall (1989) propone que el profesor sea un buen observador de la cultura pues con esto asegura que estaremos más preparados para comprender a los demás y poder transmitir la cultura de forma consciente. Debe desempeñar el papel de intermediario cultural en situaciones de conflicto, fomentando la empatía, la investigación y el conocimiento, favoreciendo situaciones para comparar las culturas entre sí e interpretar la propia, para actuar en los procesos sociales e integración y tener la capacidad de superar estereotipos de la lengua meta. Cabe señalar que, aunque pueda parecer un tema complementario y poco relacionado con los objetivos planteados en la enseñanza de segundas lenguas, el conocimiento de los estereotipos permite a nuestros alumnos “entender las reglas de la comunicación interpersonal y, sobre todo, intercultural. Sin estos conocimientos la visión de los alumnos resultará ser etnocéntrica y su comunicación con representantes de otras naciones estará condenada a malentendidos” (Tajot 2018).

Por otra parte, Hall también plantea que los profesores deben ser promotores de actitudes positivas y de tolerancia hacia otros, deben desarrollar la observación y el análisis de las pautas implícitas en las distintas culturas, incluyendo la propia, fomentando la empatía, la curiosidad, la tolerancia y la flexibilidad hacia otros (Hall 1989 en Méndez 2010).

No solo esto, tal y como apunta Rey (2017), los docentes, al llevar al aula la competencia intercultural, también mejoramos “nuestro conocimiento de la cultura meta, nuestro conocimiento de la naturaleza de la interacción cultural y desarrollaremos las habilidades y actitudes que nos permitan entender la diferencia cultural”.

El profesor, de acuerdo con el MERC (2001) y basado en el modelo de Byram (1997), debe crear las condiciones de apertura entre los individuos, así como condiciones para distanciarse del etnocentrismo. Es importante hacerlos conscientes de cómo influye su propia cultura en la percepción e interpretación de la realidad, en su manera de pensar, sentir, actuar y desarrollar una visión crítica para relacionarse y establecer un contacto efectivo con personas de otras culturas.

Actualmente el estudiante desempeña un papel activo, pues se promueve la comunicación oral con un carácter de participación, y en la que intervienen todos los estudiantes, de manera que se permita la aceptación de las diferencias entre los individuos. Del mismo modo, el alumno debe desarrollar un espíritu crítico y promover la comprensión de las diferencias culturales como elemento clave para mejorar su entendimiento de la cultura meta.

## **2. Competencia intercultural y cine**

Desde 1990 ha habido numerosas publicaciones sobre el uso del soporte visual en el aula de ELE. La utilización de secuencias de películas y cortos se ha estado haciendo con el objetivo de una explotación de la práctica lingüística más que cultural, siendo tratados el enfoque intercultural y los aspectos socioculturales sólo de manera transversal. Bustos (1997) desglosa las ventajas e inconvenientes del uso del cine y propone una clasificación de los distintos tipos de prácticas que se pueden llevar a cabo a través de tres dinámicas: ejercicios de observación lingüística; interpretación de elementos no verbales a partir de gestos y miradas; y expresión, a través de la

predicción, la dramatización y la conversación. Este autor pone énfasis en la práctica lingüística, en perjuicio del ámbito cultural.

La utilización de secuencias de películas ha supuesto la base metodológica de los pocos manuales publicados hasta la fecha. Uno de ellos es el de Santos Gargallo (2001), quien incide también en la lingüística más que en el ámbito sociocultural. Los escasos autores que toman como punto de partida el ámbito sociocultural, presentan más bien experiencias de cómo plantean una clase a través del cine para justificar su uso en el aula. Losada Aldrey resume la utilidad del medio visual en la clase desde una perspectiva más global:

El carácter auditivo y visual que define al texto cinematográfico permite desarrollar la competencia comunicativa de un usuario de L2 de un modo atractivo y sugerente porque de forma simultánea se activan componentes lingüísticos, sociolingüísticos, pragmáticos y culturales (Losada 2009: 31).

Y continua diciendo que gracias al cine, se puede llevar a cabo una enseñanza-aprendizaje totalmente contextualizada, pues hay unos personajes inmersos en unas circunstancias, con unas identidades, relaciones, actitudes e intenciones concretas que implican actuaciones también muy determinadas.

Cada secuencia cinematográfica es una muestra real y auténtica de comunicación en su género, es una herramienta genuina idónea para ilustrar la selección y el uso de distintas muestras de la lengua. La imagen es también un buen recurso para trabajar la interculturalidad, pues mediante ella podemos establecer comparaciones de los diferentes aspectos de una misma realidad, o de diferentes realidades puestas en contraste.

Según Rodríguez Diéguez (1997) tiene una función motivadora y catalizadora, para que el estudiante pueda reconstruir la realidad. Es en sí misma información y también es redundante, puesto que informa de lo que puede ser dicho, pero de otra manera. Es recreativa, pues puede divertir, y atrae la atención del estudiante (Rodríguez Diéguez 1997 en Al-Momani y Jáimez 2003).

Son muchas las posibilidades de trabajar la interculturalidad a través del cine en el aula. Quizás la mayor dificultad radica en saber, y seleccionar para ello, en una clase multicultural cuáles son las diferencias culturales relevantes dignas de tener en cuenta a la hora del aprendizaje y, especialmente, cuáles podrán dar lugar a malentendidos desagradables o perjudiciales para la dinámica del aula. Ahora bien, hay malentendidos que pueden resultar divertidos y que suelen amenizar los intercambios sociales. (Losada Aldrey en Criado 2009)

Se puede afirmar que el material audiovisual favorece este enfoque de enseñanza, pues está orientado a la acción, ya que en el visionado de una película se ponen en marcha una serie de mecanismos de interpretación personal sobre la historia, los personajes y la forma de narrar la misma que hacen del aprendizaje un medio activo y real. El visionado de una película “implica el desarrollo de competencias generales del individuo y la integración de las diferentes destrezas necesarias para la adquisición de la competencia comunicativa” (Vivás Márquez 2009). El docente debe actuar como puente entre el material audiovisual y los alumnos, fomentando así el aprendizaje activo.

## **2.1. Uso didáctico de las webseries**

Es a partir del año 2000 cuando aparecen las primeras publicaciones que consideran el trabajo de los cortometrajes en el aula de ELE desde una competencia intercultural. A través del cine se puede desarrollar esta competencia y acercarles a las diferentes

culturas y maneras de entender la vida. “La cultura material (ropa, vivienda, gastronomía) que aparece en las películas, así como los aspectos cotidianos de usos y costumbres de la vida diaria, los hábitos, las celebraciones y los rituales que conforman el sistema simbólico de toda cultura comunicativa” (Ortí en García Collado 2013: 564)

Los profesores podemos ofrecer pautas y dispositivos de interpretación a nuestros estudiantes, pero el análisis de escenas cinematográficas en clase de español facilita enormemente la comunicación intercultural y contribuye a un mejor conocimiento de los patrones culturales que determinan toda interacción comunicativa (Ortí 2005 en García Collado 2013: 569).

Esta propuesta se va a centrar en el impacto, a través del humor, de los malentendidos, los prejuicios y los estereotipos que distorsionan la autopercepción de las personas y la comunicación. Veremos cómo, a través de las imágenes fílmicas –y de un producto relativamente nuevo como es la webserie– se puede analizar esta distorsión en la clase de español.

El término “convergencia mediática”, acuñado por Jenkins, supone la convivencia de los nuevos y viejos medios de comunicación. Entre los ámbitos de la convergencia destaca la producción de ficción audiovisual que se vale de la web 2.0 y que tiene como uno de sus principales rasgos el carácter colaborativo del proceso y desarrollo de sus proyectos (Morales y Fernández 2012).

La webserie es un medio emergente de ficción audiovisual creado para ser emitido por Internet. Se trata principalmente de comedias y dramas. Se distinguen, según su nivel de interacción, tres tipos de series web (Morales y Hernández 2012):

- Tradicionales: son aquellas que han heredado el formato de la ficción televisiva y tienen un tratamiento audiovisual sencillo.
- Videoblogs: producciones que utilizan una tecnología austera, una única cámara en la que el protagonista se dirige a ella continuamente para narrar la historia.
- Webseries interactivas: caracterizadas por el uso de la tecnología digital para la participación del usuario en la configuración de la trama. Sin embargo, son escasas aún las Webseries que apuestan por utilizar este recurso, exclusivo de Internet.

### **Propuesta didáctica: La competencia intercultural a través de la webserie *Spaniards In London***

*Spaniards in London* surge de la realidad que viven muchos jóvenes españoles en la actualidad, siendo más de 100 000 los que se encuentran residiendo en el Reino Unido. La webserie muestra las peripecias de los que han emigrado a la capital británica. Refleja historias basadas en hechos reales, que, desde un punto de vista humorístico, nos cuentan todas las dificultades a las que se enfrentan los españoles cuando se mudan a Londres, desde los problemas de comunicación, la búsqueda de empleo, encontrar nuevos amigos, o la adaptación a la cultura de ese país.

En esta serie web se cuentan las anécdotas que se viven allí en el día a día desde un punto de vista divertido y con toques musicales peculiares. En los capítulos existentes hasta el momento, se mezclan los estereotipos españoles y los ingleses, se les pone a convivir y vemos qué pasa con todo ello. Es rica en cultura material, al estar muy cuidados los detalles de la puesta en escena. Para el desarrollo de nuestra propuesta, tomaremos los primeros cuatro episodios de esta trama web.

A la hora de abordar el estudio de la interculturalidad desde esta serie web el primer paso será mostrar a los protagonistas y su situación de emigración, pues la acción no se desarrolla en España, sino que describe las relaciones de interculturalidad de cinco españoles que se desplazan a Reino Unido y el choque que ello conlleva: los prejuicios, estereotipos y malentendidos se suceden en tono humorístico y desenfadado.

En esta propuesta nos hemos decantado por trabajar los prejuicios y estereotipos, ya que, si queremos que las relaciones interculturales se desarrollen satisfactoriamente en el aula de ELE, creemos importante despertar la conciencia crítica de los alumnos. Los prejuicios y los estereotipos se suelen utilizar para analizar la realidad, limitándola considerablemente y, en ese sentido, esta webserie puede ser una contribución para trabajar su eliminación, aspecto importante para conseguir alumnos interculturalmente competentes, puesto que los prejuicios y estereotipos distorsionan la autopercepción de los otros y la comunicación.

Aunque los estereotipos, negativos o positivos, facilitan y simplifican la comunicación, suelen llevar a ver a un grupo y sus características de manera exagerada y deformada. En el aula de ELE debemos estar especialmente alerta para que los alumnos no asuman pasivamente algunas informaciones como elementos constitutivos de la cultura española. Esta serie reúne la mayor parte de los tópicos sobre los españoles, por lo que resulta un material ideal para trabajar este aspecto de la interculturalidad. La competencia intercultural favorece la eliminación de tópicos innecesarios, aunque los estereotipos son muy resistentes al cambio incluso cuando la evidencia los desmiente.

## 1. Antecedentes

En 2004 nace la primera serie web española. Durante el año 2007 se contabilizan ya una docena de ellas en emisión, y las temáticas empiezan a ser variadas: comedia, suspense e incluso asuntos más sociales. Las relaciones de pareja, la visibilización de la homosexualidad, el paro o, el compartir vivienda son argumentos muy repetidos en los diferentes títulos. En las características narrativas de las webseries el elemento común es la temática juvenil, ya que el perfil del público de Internet se corresponde mayoritariamente con gente joven –nativos digitales– y la voluntad de dirigirse a este público está latente, tanto en los personajes, como en las problemáticas que tratan, en el lenguaje utilizado y en su duración –entre 8 y 15 minutos– ya que al navegar en Internet solemos tener varias ventanas abiertas simultáneamente, y el límite de atención suele estar en la banda de tiempo referida anteriormente.

A estas temáticas se añade el atractivo de la libertad de tratamiento de sus contenidos, sin censura. Nos encontramos ante una nueva forma de producción y narración pensada para Internet, con características y contenidos propios creados para un público nacido en la Convergencia Mediática (Hernández 2011: 94-95).

La integración didáctica de la interculturalidad en la enseñanza de ELE tiene sus comienzos en la década de los ochenta. Anteriormente se entendía que la geografía, la historia, la literatura y el arte eran los únicos conocimientos culturales a enseñar en una L2. A partir de entonces es cuando se añaden los componentes culturales que posee el aprendiente y aparece un concepto de cultura a enseñar más amplio, porque se incluyen los valores, costumbres, hábitos y formas de actuar que pertenecen a la tradición de un determinado pueblo, de manera que el estudiante, al aprender la lengua meta chocará con su propia cultura, dando así lugar al enfoque intercultural en el aprendizaje. Esta explotación didáctica de la webserie hará incidencia en este aspecto cultural, para llevar al aula una enseñanza intercultural a través de ejercicios para trabajar la cultura, se elaboran hipótesis y se comprueba su veracidad.

## 2. Cultura y estereotipos

El concepto de cultura está directamente relacionado con los estereotipos, que no son más que creencias o pensamientos compartidos sobre un grupo en particular. El estereotipo simplifica la realidad. En esta propuesta se trabajará la interculturalidad desde la provocación y el humor, que emanan de esta webserie. Ello va a permitir aprender a identificar las generalizaciones y las distorsiones de los estereotipos, así como las situaciones predecibles.

La motivación es uno de los factores más importantes en el éxito de la adquisición de una segunda lengua. Es sobradamente conocido el efecto motivador sobre el aprendizaje de las películas, pues es un soporte muy cercano para los alumnos, por lo que resulta indiscutible su inclusión en el aula de ELE. El corto como elemento motivador hace disfrutar del proceso de aprendizaje del idioma por resultar más conveniente debido a su menor duración. Así, se va a impulsar la competencia intercultural a través del análisis de los tópicos de la cultura española, a practicar el reconocimiento de tópicos y estereotipos y, en el caso de los negativos, que a menudo simplifican la realidad, se va a intentar romper la cadena de transmisión y la reinterpretación de imágenes distorsionadas. También se va a intentar superar el estereotipo trabajando el etnocentrismo, es decir, acercándonos a la C2 sin tomar como medida de referencia la cultura de origen (a partir de ahora C1), y sin caer en el relativismo cultural que nos conduzca al aislamiento y a perder el interés en establecer contactos con otras culturas, o a exagerar los aspectos positivos de una cultura. Las actividades propuestas pretenden trabajar de este modo el desarrollo de la competencia intercultural y la mirada crítica del alumnado ante dos realidades sociales: española-británica y la inmigración-emigración. De acuerdo con el MCER (2002: 102), los objetivos se concretan en:

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera. Las estrategias empleadas pasarán por la comparación entre la C2 y la C1 de los protagonistas de la webserie.
- Capacidad de identificar y utilizar una variedad de competencias para establecer contacto con otras personas de otras culturas.
- Capacidad de superar las relaciones estereotipadas: también habrá reflexión sobre cuestiones relacionadas con su identidad, así como la influencia de los medios de comunicación en forjar determinadas imágenes estereotipadas, y comprender cuáles son los factores que condicionan la percepción de la realidad.
- Aprender a ser intermediario cultural entre la cultura propia y la extranjera, y abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas, así como adquirir estrategias para investigar el significado de palabras, actos comunicativos, actitudes y situaciones de choque cultural. Se pretende que los estudiantes aprendan a pensar críticamente: despertar su conciencia crítica, que puedan establecer comparaciones y conexiones entre culturas, que desarrollen su empatía, que se abran a nuevas perspectivas y sobre todo que cuestionen sus ideas preconcebidas.

Por último, pero no menos importante, con este trabajo pretendemos defender el uso de las webseries como herramienta idónea para trabajar la competencia intercultural, debido a que una de sus características es la temática sociocultural que

rodea a los jóvenes, motivadora en el aula, no sólo por ser imagen, sino por lo vanguardista de su formato.

### 3. Metodología, recursos y temporalización

Desde el punto de vista metodológico, el presente trabajo combina dos perspectivas diferentes pero complementarias: en primer lugar, se presenta una investigación teórica analizando parte de lo publicado hasta la fecha, referido a la competencia intercultural y el uso del soporte visual, con énfasis en los cortometrajes, complementado con una justificación del enfoque intercultural como criterio de selección. Para ello, se ha incluido un breve recorrido por las teorías relacionadas con el estudio del componente cultural e intercultural. Asimismo se propone una explotación didáctica de la webserie: *Spaniards in London*.

En este sentido, se combinarán aspectos teóricos con supuestos prácticos y didácticos para así demostrar el beneficio del uso de la webserie en el aula de ELE. Por tanto, se unificará el análisis de teoría con la descripción práctica. De acuerdo con el Marco Común de Referencia (2002), hemos de adoptar un enfoque basado en la acción, y así lo proponemos, en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua agentes sociales, es decir, miembros de una sociedad que tiene tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.

El enfoque basado en la acción tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social (MCER 2002: 9).

La metodología que utiliza estereotipos debe partir de una situación de intercambio entre los alumnos, en la que sea necesario el diálogo cultural no solo para obtener una solución de beneficio bilateral, sino para que ambos grupos resulten beneficiados. En otras palabras, forzar a los aprendientes a jugar el papel de intermediario cultural de forma que los alumnos tomen consciencia de que sus juicios y decisiones estaban basados en el desconocimiento de la cultura, o, al menos, en un conocimiento deformado por el estereotipo.

El uso del enfoque intercultural proporcionará a los estudiantes las herramientas necesarias para analizar y evaluar críticamente su propia cultura y también la cultura meta. Para ello será mostrada explícitamente a través del visionado de la serie web, que conducirá a la discusión y al análisis de sus componentes culturales. Las discusiones y el análisis estarán seguidos por actividades de comparación cultural, a través de las cuales los estudiantes podrán descubrir las similitudes y diferencias entre la cultura española y la británica.

El cine es un recurso didáctico que contiene material idóneo para el desarrollo de una competencia intercultural en la clase de ELE, dado que el alumno puede distanciarse de la cultura, y analizarla críticamente. Por ello la actividad final será analizar el texto audiovisual desde el punto de vista narrativo, es decir, desde los acontecimientos transcurridos en un tiempo con relaciones causa-efecto y en relación a lo que le ocurre a los personajes. Creemos que esto puede ayudar al alumnado a desarrollar un enfoque crítico. Las actividades se desarrollarán en cinco sesiones, con una periodicidad mensual. La duración prevista es de 60 minutos para cada una. Utilizar la webserie de forma esporádica aumenta la motivación de los alumnos y rompe con la posible monotonía del curso.

#### 4. Explotación didáctica: actividades de previsualizado, visionado y posvisualizado

En la didáctica de ELE, uno de las facetas más complicadas desde el punto de vista metodológico es la presentación y desarrollo didáctico de los contenidos socioculturales en el contexto del aula. Dicho esto, esta explotación didáctica puede adaptarse a cualquier nivel, dependiendo del uso que se haga de las imágenes o del vocabulario utilizado en los diálogos.

No obstante, respecto al nivel de aprendizaje, de acuerdo con los objetivos propuestos y con la naturaleza de los tópicos que presentamos, esta experiencia didáctica estaría dirigida a un nivel intermedio alto, pero debido a su relación con la sociedad de la mayor parte de los contenidos socioculturales, también podría orientarse a un curso de especialización, con la finalidad de producir un acercamiento y una integración social, alejándonos un poco de los aspectos normativos y fomentando especialmente la competencia comunicativa y en el que los alumnos presentasen unos conocimientos previos de nivel intermedio.

Con esta propuesta se pretende desarrollar un clima distendido y de confianza, donde los alumnos se sientan con libertad para expresar sus ideas y planteamientos creativos. El grupo ideal estaría compuesto por diez-doce alumnos y no se desarrollaría en más de una clase de una hora y media o dos horas de duración.

Los métodos didácticos aplicados serán el deductivo al comienzo de la unidad, cuando se presenta la proyección, para posteriormente realizar actividades en grupo de tipo cooperativo y colaborativo.

Nuestro objetivo general será reflexionar y comprender los estereotipos sobre los españoles y británicos. Para ello se hará el visionado de los cuatro primeros capítulos de esta serie web, donde se expone de forma directa y cómica esta problemática –la historia de varios emigrantes españoles en Londres–, que conducirá a un posterior debate. La webserie comienza con unos jóvenes que deciden probar suerte en Reino Unido, aprovechando que cuentan con un amigo experimentado en la búsqueda de trabajo, y, lo más importante, un piso. Así comienzan las aventuras de los protagonistas, de lo que supone vivir y sobrevivir en un nuevo país: batallas con el idioma, mantener las relaciones de pareja a distancia o adaptarse a las diferencias culturales.

El objetivo de esta actividad es desarrollar la competencia comunicativa intercultural de los alumnos, expresando sentimientos, opiniones y valoraciones sobre situaciones de su propia vida y también sobre la vida y situaciones de otros, además de trabajar la comprensión auditiva, lectora, oral y escrita del alumno. Esto es, aprovechar la creciente popularidad de las series web entre los jóvenes como recurso motivador para aprender español, y, a través de su explotación didáctica, favorecer el desarrollo de su pensamiento crítico y la expresión de ideas propias, así como promover las destrezas comunicativas que sirvan para el diálogo, la negociación en grupo o la toma de decisiones.

##### 4.1. Primer episodio

FICHA TÉCNICA: Título: *Spaniards in London* 1X01 “Encantado de conocerte”; Año: 2013; Director: Javier Moreno Caballero; Actores: Maarten Dannenberg como Matt, Belén Santa como María, Josh Barrientos como Fran, Paula Rocca como Carmen, José Manuel López como Tony, Iñigo Galiano como Yago; Duración: 7’50”

### Introducción de previsionado: La imagen estereotipada

Observación de fotogramas iniciales del primer episodio (Figuras 1 a 3) y contestar individualmente a las siguientes preguntas:

- ¿Qué emociones produce: fantasía, alegría, miedo, misterio, amor? Elige 3 de ellas y justifica tu elección.
- ¿Puedes anticipar por la observación del cartel de alguno de los temas que van a aparecer en la trama?
- ¿A qué tipo de público está dirigido este cartel? ¿Quién puede sentirse atraído a seguir esta serie?



**Figuras 1 a 3.** Los tres fotogramas seleccionados para las actividades de introducción del ejercicio práctico de previsionado. Son imágenes sugestivas sobre el contenido de la webserie, que invitan a los alumnos a la especulación.

En las sociedades multiculturales, las percepciones o las imágenes, que tenemos de los demás influyen en nuestras expectativas. Estas percepciones son el resultado de procesos cognitivos: los estereotipos, los prejuicios y la discriminación. La primera de las reflexiones a realizar será la percepción personal de la imagen estereotipada. Se comentará a los estudiantes que para saber sobre las personas con las que nos relacionamos, solemos seleccionar características que nos permiten adscribirles a una categoría, de manera que sea posible crear expectativas mutuas en la interacción comunicativa. Se trata de experiencias previas, creencias, supuestos y opiniones, propias y ajenas, con las que construimos la información pragmática básica en la interacción.

### Ejercicio práctico de previsionado

La manera de empezar una discusión sobre la interculturalidad será identificando el mensaje de una foto.

- **Objetivo:** identificar e interpretar el mensaje intercultural de una foto. Analizar los prejuicios que derivan de esa observación. Describir sentimientos relacionados con personas de otra cultura. Sentido de la familia y la amistad en la cultura española.
- **Materiales:** fotografías de los personajes protagonistas de la webserie. Proyector, pantalla y ordenador, cuaderno de notas del alumno.
- **Actividad:** el profesor proyecta cada una de las imágenes de los protagonistas de la serie durante 30 segundos y los alumnos deben escribir 3-5 adjetivos de cada imagen proyectada. Seguidamente cada alumno lee sus anotaciones en alto y el profesor inicia un debate comparando las anotaciones hechas por todos los estudiantes. A continuación les pide que busquen las semejanzas entre los diferentes mensajes escritos por todos los alumnos de la clase.



**Figuras 4 a 8.** Imágenes de los protagonistas de la webserie. El objetivo es identificar e interpretar el mensaje intercultural así como analizar los prejuicios que derivan de esta observación.

#### Durante el visionado

Analizar la información que aparece de una de las características de la cultura española: los estrechos vínculos que se tienen con la familia y los amigos, tanto que en ocasiones los derechos de privacidad o propiedad se quedan en segundo plano. Esto es fuente de malentendidos entre los españoles recién llegados a Londres y Matt, el compañero de piso de Fran. También aparece una canción de los Beatles, pero en forma de rumba flamenca.

Debate sobre la fusión musical para conocer sus opiniones tras averiguar los conocimientos que los alumnos poseen sobre la rumba flamenca, como estereotipo de música española, y saber qué opinan de que supuestamente todos los españoles cantemos y bailemos flamenco.

Mostrar entonces que se trata de un estereotipo: no todos los españoles, ni siquiera una mayoría, sabemos bailar flamenco y sevillanas. Ambos son bailes típicos del sur de España y ni siquiera en esas regiones sabe bailarlos todo el mundo. En España hay otros bailes regionales que tampoco sabe bailar todo el mundo, como el chotis en Madrid; en Galicia, la muñeira; o la sardana en Cataluña. Mostrar imágenes de estos bailes y pedir a los alumnos que hagan lo mismo con lo que sucede en sus países de procedencia para lograr una valoración crítica.

#### Posvisionado

Elaboración de una guía de supervivencia en clave de humor, en la que se recojan consejos y opiniones útiles para “sobrevivir” en Londres/España durante el primer año. Se pueden recoger anécdotas personales de su estancia en estos países, con el objetivo de atenuar el choque cultural.

### **4.2. Segundo episodio**

FICHA TÉCNICA: Título: *Spaniards in London* 1X02 “Hoy te añoro”; Año: 2013; Director: Javier Moreno Caballero; Actores: Maarten Dannenberg como Matt, Belén Santa como María, Josh Barrientos como Fran, Paula Rocca como Carmen, José Manuel López como Tony, Iñigo Galiano como Yago; Duración: 9’43”

#### Introducción de previsionado: la empatía

Se trabajará la habilidad para comprender el mensaje de la grabación fílmica, la sensibilidad frente a la situación de vulnerabilidad emocional que supone vivir fuera del país propio, y la manera de superarlo. Analizar las dificultades que surgen cuando se deja atrás una relación personal y los problemas que supone mantenerla en la distancia. Habilidad para empatizar con la persona que está lejos. También se analizarán las

dificultades de encontrar un trabajo apropiado en otros países. Para activar sus conocimientos previos se les harán preguntas relacionadas con las impresiones que ellos tienen sobre los extranjeros, tales como:

Cuando hablas con un extranjero:

- ¿Qué es lo primero que te llama la atención? ¿Su apariencia? ¿Su forma de hablar y sus gestos? ¿Su actitud y la distancia personal que establece?

Se les hacen preguntas del tipo:

- ¿De qué manera imaginas que se comportarían contigo estas personas? Distante/cercana; Abierta/cerrada servicial/esquiva. ¿Cómo crees que los extranjeros ven a los españoles?, ¿Conoces algún tópico sobre los españoles? ¿Cuál?

### Ejercicio práctico de previsionado

Para comenzar se proporcionará a los alumnos varios fotogramas de la película desordenados antes del visionado, con la intención de que ellos reconstruyan la historia, que forma parte del posterior visionado. Pediremos a los alumnos que observen las fotos y contesten a las siguientes preguntas: ¿Quiénes son los personajes que aparecen en las imágenes? ¿Qué ha pasado antes del momento en el que fue tomada la foto? ¿Qué harán después? Trabajarán en parejas. Cada una deberá elaborar la historia sobre lo que ha sucedido antes de la foto y después. Posteriormente deberán exponer al resto de la clase cuál ha sido su percepción de lo que ha pasado. Valoración del problema en gran grupo y relatar experiencias parecidas.



**Figuras 9 a 12.** Con estos fotogramas los alumnos deberán especular, teniendo presente el antes y el después, mostrado en estas dos secuencias por los protagonistas, con el objetivo de que reconstruyan la historia.

### Actividad de visionado: ¿Cómo lo interpretas?

En este segundo episodio de *Spaniards in London* se tomarán notas sobre el vídeo, teniendo en cuenta los malentendidos que aparecen en la grabación durante una entrevista de trabajo en una escuela, y también un encuentro en el pub entre un nativo y uno de los protagonistas. Tras el visionado, los alumnos elaborarán un resumen de lo que han visto y en una puesta en común del gran grupo se contrastarán sus diferentes interpretaciones, con lo que se enfrentarán diversas percepciones de la misma realidad. Se les proporcionará unos fotogramas de la grabación, con el objetivo de que sean soporte de su resumen.



**Figuras 13 a 16.** los alumnos elaborarán un resumen de lo que han visto, usando como soporte estos fotogramas extraídos del visionado, y contrastarán sus diferentes interpretaciones posteriormente.

### Actividad de posvisionado

Cada pareja de alumnos mantendrá vía Whatsapp, Skype, Messenger o cualquier otra herramienta web elegida por ellos, una conversación intentando resolver un problema surgido con su pareja, que ha quedado en el país de origen. Cada miembro de la pareja de alumnos elegirá el papel A y B. Se pondrá por escrito todo el diálogo producido. Posteriormente cada pareja lo leerá en alto a la clase. Habrá una discusión abierta acerca de los puntos enfatizados en cada una de las situaciones trabajadas por las parejas de alumnos, buscando las diferencias culturales y maneras de enlazarlas entre sí a través de aspectos comunes. El trabajo será evaluado por el grupo-clase al finalizar la sesión.

### **4.3. Tercer episodio**

FICHA TÉCNICA: Título: *Spaniards in London* 1X03 “Dos carreras y un máster”; Año: 2013; Director: Javier Moreno Caballero; Actores: Maarten Dannenberg es Matt, Belén Santa como María, Josh Barrientos como Fran, Paula Rocca como Carmen, José Manuel López como Tony, Iñigo Galiano como Yago; Duración: 8’22”

#### Introducción de previsionado: las peripecias para encontrar un trabajo. Algunos tópicos que pueden atenuar el choque cultural

“Somos vagos y dormimos la siesta a diario”: Nos gusta atribuirnos la siesta como uno de los grandes inventos nacionales pero eso no significa que la durmamos a diario, pues nuestro horario laboral suele ser de mañana y tarde.

La “falta de respeto” “de los españoles hacia la propiedad privada es algo que generalmente choca. Sorprende la facilidad con que pedimos o tomamos prestadas las cosas de los demás. En esta actividad un objetivo será hacer ver a los estudiantes que nuestra generosidad y apertura tiene como reverso que nuestras relaciones sociales se rigen por un temprano y alto nivel de confianza.

“Tenemos el pelo negro, los ojos oscuros y la piel morena”: en España hay personas con pelo claro, ojos azules y verdes y muchos tampoco nos ponemos morenos al tomar el sol, ni todos bailamos flamenco ni las mujeres llevamos una flor en la oreja.

“Nos pasamos el día de fiesta”: es verdad que en España todo parece motivo de celebración. Nuestro calendario está lleno de fiestas, algunas famosas como los Sanfermines, pero no vamos a todas.

El papel del profesor en esta sesión consiste en guiar la conversación y moderar entre las diferentes opiniones. Deberá mantener un tono humorístico para liberar posibles tensiones e ir más allá del tópico para favorecer un acercamiento objetivo a nuestras costumbres y a nuestra comunidad. El humor tiene la ventaja de crear un ambiente distendido y, además, la dimensión cultural de estos mensajes es una fuente para el conocimiento de la cultura meta, aunque exige unos conocimientos previos que hagan efectiva la comprensión del mensaje.

#### Actividad de previsionado: Versión de un hecho. Ordenar la secuencia

Entregar una fotocopia a cada alumno con los fotogramas desordenados que componen una de las historias que suceden en este capítulo. Deberán ordenar la secuencia y escribir un guión que acompañará las imágenes dadas. Comparar los trabajos hechos para establecer los parecidos y las diferencias entre las versiones de toda la clase, ya que aparecen en estas imágenes los cuatro estereotipos a trabajar.



**Figuras 17 a 20.** Se deberán ordenar los fotogramas de la secuencia y escribir un guión que la acompañe.

### Visionado

Volver a escribir el guión que acompaña a las imágenes dadas en la actividad de pre-visionado una vez vista la grabación. Contraste y análisis personal de las dos versiones. Reflexión personal. Presentar los dos fotogramas que reflejan una situación de choque cultural por el diferente sentido de la propiedad. Discusión sobre el mensaje intercultural de este capítulo (con toda la clase).



**Figuras 21 y 22.** Los dos fotogramas que reflejan una situación de choque cultural por el diferente sentido de la propiedad. Discusión sobre el mensaje intercultural.

### Posvisionado

Se pide a los alumnos que escriban un artículo para una revista popular de su país, analizando y estudiando los problemas que se plantean a los españoles que marchan a trabajar al Reino Unido. Tendrán que hacerlo de una manera entretenida y divertida, teniendo en cuenta los estereotipos trabajados.

## **4.4. Cuarto episodio**

FICHA TÉCNICA: Título: *Spaniards in London* 1X04 “Saborea la diferencia”; Año: 2013; Director: Javier Moreno Caballero; Actores: Maarten Dannenberg es Matt, Belén Santa como María, Josh Barrientos como Fran, Paula Rocca como Carmen, José Manuel López como Tony, Iñigo Galiano como Yago; Duración: 9’52”

### Actividad de pre-visionado

Conocimientos previos de los alumnos sobre el tema de los celos y las relaciones sociales. Realizar hipótesis acerca de los posibles problemas de los personajes y sus afectos. El estereotipo del buen tiempo y de que somos bebedores de sangría a todas horas. La gastronomía y sus horarios. Saber cómo interpretan todo esto. Para ello, a partir de una secuencia pararemos la grabación y se elaborarán las hipótesis.

### Durante el visionado

Congelando imágenes: parar en diferentes momentos para tomar nota de los elementos estereotipados. Durante el visionado se harán preguntas sobre los protagonistas. ¿Cómo es su personalidad? ¿Qué problema tiene? ¿Hay algo que te desagrade o moleste de este personaje? Los alumnos deberán ir contestando por escrito a esas cuestiones.

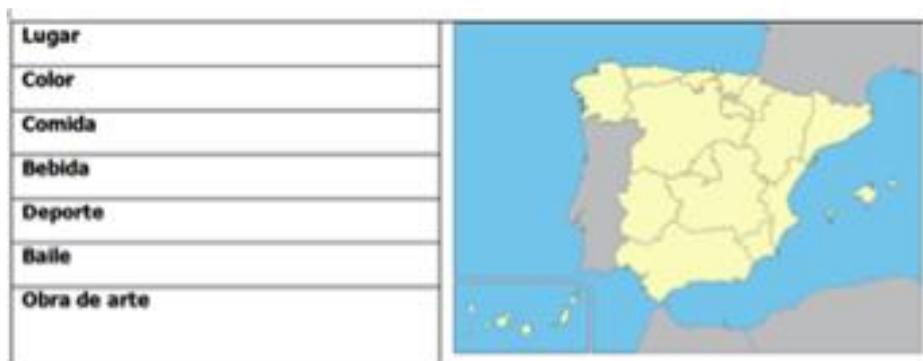
Congelar la imagen también en otros momentos para que los alumnos descubran otros aspectos culturales estereotípicos de España (música, comidas) y los comentarios de los protagonistas acerca de las bondades de la cocina española, denostando la comida inglesa. Buscar un debate que valore lo positivo y lo negativo de cada una de ellas.

¿Bebemos sangría constantemente? En realidad preferimos el vino o la cerveza. La sangría suele ser más popular entre los extranjeros. Hace mucho calor y siempre hay sol: tenemos buen tiempo, pero no todo el año ni tampoco en todas las regiones. Mientras en las Islas Canarias o en algunas zonas del sur de España el buen tiempo está prácticamente garantizado, en el norte, como en Galicia, Asturias o Cantabria, llueve con mucha frecuencia.

### Actividad final

Final alternativo al que ofrece la grabación, en forma de role play. Trabajo en grupos de tres. Se elegirá cualquiera de las dos situaciones planteadas en esta grabación: los celos de Yago o los celos de Fran, y se buscará un final diferente para las situaciones planteadas.

Se proporcionará un mapa de España a cada alumno, en el que estén señaladas las tres comunidades autónomas de las que proceden los protagonistas de este capítulo. El ejercicio consiste en que los alumnos asocien una palabra de cada una de las categorías que deberán localizar y asociarlas a las características personales de los habitantes de dichos lugares. Deberán pensar a quién corresponde cada uno de ellas.



**Figura 23.** Actividad para señalar las tres comunidades autónomas de las que proceden los protagonistas de este capítulo. El ejercicio consiste en que los alumnos asocien una palabra de cada categoría a las características personales de los habitantes de dichos lugares. Deberán pensar a quién corresponde cada una de ellas.

## 4.5. Evaluación y valoración posterior

El Marco Común Europeo de Referencia identifica y describe las competencias que un aprendiente debería adquirir para la evaluación de la competencia lingüística en forma de niveles. Sin embargo sus autores no han sido capaces de hacer lo mismo con la competencia socio-cultural. Por ejemplo, ¿deben los estudiantes aprender sobre normas de educación de un determinado país? ¿Cuáles de sus normas sociales son las que hay que enseñar, las de las clases sociales dominantes? ¿Deben aprender hechos históricos? Si es así, ¿a través de qué perspectiva?

Junto con el MCER, el Consejo de Europa está desarrollando the European Language Portfolio, que consta de tres partes. La primera de ellas es la sección El Pasaporte, que contiene el fundamento, cuándo y por quién ha de realizarse la evaluación. La segunda de ellas es La Biografía del Idioma, que anima al aprendiente a decir lo que es capaz de

hacer y a incluir información de sus experiencias, de tipo lingüístico y cultural. Por último, El Dossier ofrece al aprendiente la oportunidad de seleccionar materiales para documentar e ilustrar sus logros o experiencias, recogidas en las dos anteriores (Byram 2000).

Aún podemos ir un paso más y preguntarnos cómo debemos evaluar la competencia intercultural. Esto es, cómo podemos comprobar que los estudiantes han dejado atrás sus prejuicios, tópicos y estereotipos sobre la C2 y se han convertido en verdaderos mediadores culturales. García Benito (2012) habla de algunos factores que podrían integrar la evaluación, y que permitirían al profesor elaborar una “ficha de observación”. Se trata de valores como: la concepción global del mundo, el descenso del etnocentrismo, la capacidad de diálogo y de aceptación de las diferencias, el desarrollo de la sensibilidad social, la capacidad para analizar y resolver conflictos, y por último la capacidad para negociar y para relativizar. Estos serán los ítems utilizados para evaluar a los alumnos.

## Conclusiones

Al comenzar esta propuesta, nos planteamos una serie de objetivos. El primero de ellos consistía en hacer un recorrido partiendo de la interculturalidad, siguiendo con el enfoque intercultural para llegar a la competencia intercultural y su papel e importancia en el currículo de ELE. Como apunta Ortiz, “una de las tareas más importantes a la que tienen que hacer frente los profesores de español es la de acercar no solo la lengua a los estudiantes, sino también su cultura y la forma de ver el mundo de esta sociedad” (2018). El aprendizaje intercultural implica el reconocimiento de los valores y formas de vida de cada cultura, un entendimiento crítico y un respeto hacia los otros, disminuyendo el choque cultural y la percepción de distancias sociales. Si además se trabaja desde una metodología de aprendizaje colaborativo, se favorece además la autoestima y la seguridad del alumno. Cuando aprendemos una lengua, nuestra meta es, ante todo, usar el lenguaje, evitando malentendidos y decidiendo esos usos en función de nuestros propósitos. Esto no se alcanza más que interviniendo en distintas situaciones, unas simuladas y otras reales, analizando y evaluando nuestra participación en relación con la de los demás.

Como dice Rico Martín (2005), los profesores debemos esforzarnos en formar usuarios cada vez más competentes en lenguas, es decir, desarrollar en nuestros alumnos la capacidad de producir e interpretar lo que se dice de acuerdo con un contexto y adaptar los usos de la lengua con diferentes propósitos. Unimos pues formas lingüísticas con conocimiento del mundo, los *savoirs* que incluye Byram (1995) en la competencia intercultural (Byram 1995 en Rico 2005).

El segundo de nuestros objetivos pasaba por hacer una contribución al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural a través de la explotación didáctica de una serie web. En este sentido, se ha utilizado la webserie como herramienta didáctica para entender qué es un estereotipo, por qué y cuando aparece, cuál es su función en la comunicación, hemos revisado los tipos de estereotipos, así como la posibilidad de comprenderlos y evitarlos, haciendo así una pequeña contribución al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes. La serie web, por su duración, contenido y perspectiva humorística, es un instrumento de motivación para el aprendizaje, que simultáneamente facilita la tarea del profesor de actuar como mediador intercultural en el aula. La única desventaja a destacar es el trabajo extra de preparación que supone para el mismo. Con esta serie web y la reflexión participativa de los estudiantes, se pueden establecer puentes entre las dos culturas presentadas: la española y la británica.

Por otra parte, pretendíamos ofrecer una serie de actividades que pudieran ser útiles para profesores de ELE que quieran desarrollar la competencia intercultural de sus alumnos.

Un estereotipo es una generalización elaborada a partir de un conjunto de rasgos que sirven para caracterizar a todo un grupo. Por ello, el estereotipo representa sólo una parte de la realidad, restringiéndola y tipificándola para su mejor comprensión. En el caso de los estereotipos negativos, la deformación o la caricaturización suelen ser mecanismos que responden al desconocimiento cultural, de ahí la importancia que en la webserie se da a la reflexión sobre la apariencia de los estereotipos que en ella asoman. Con esta experiencia se intenta cumplir el objetivo docente de fomentar que los aprendices sean hablantes interculturales, flexibles, tolerantes y con capacidad de adaptación a cada situación comunicativa.

A modo de conclusión, conviene recordar que el enfoque intercultural debería tener un espacio importante en el aula de lenguas extranjeras, al ser esta un lugar caracterizado por la pluriculturalidad. Su puesta en práctica invita al estudiante a reflexionar, a concienciarse de su entorno, a comparar, a contrastar, a relativizar, a ser crítico, con el fin de compartir, entender y asimilar la nueva cultura. Como dice Oliveras

Si la pedagogía intercultural se distanciara de la sociedad, no podría ni percibir, ni intervenir en esta compleja realidad en constante transformación. Así pues, podemos considerarla [...] como una teoría crítica de la transformación social y su objetivo principal: humanizar la sociedad (2000:100).

Dicho de otro modo, el enfoque intercultural debe tener relevancia en el aula de ELE porque posibilita a los alumnos la reflexión desde ellos mismos y desde su propia identidad, además de tener una perspectiva válida de las diferencias como elemento enriquecedor para su desarrollo como individuos.

## Referencias bibliográficas

BUSTOS GISBERT, José Manuel. Aplicaciones del vídeo a la enseñanza de español como lengua extranjera. *Carabela*, 1997, vol. 42, p. 93-105.

BYRAM, Michael. Assessing Intercultural Competence in Language Teaching. *Sprogforum*. N° 18, Vol.6, 2000. Disponible en:  
<http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/byram.html>

BYRAM, Michael GRIBKOVA, Bella y STARKEY, Hugh. Developing the intercultural dimension in language teaching a practical introduction for teachers, 2002. Council of Europe, Strasbourg 2002 Disponible en :  
<http://irc.cornell.edu/rs/roms/507sp/ExtraReadings/Section0/Section0/uploads/File1235272745204/InterculturalDimensionByram.pdf>

CASAÑ NÚÑEZ, Juan Carlos. Dos propuestas de explotación de cortometrajes: *Blanco y negro* y *El sueño de la maestra*. Actas del III Foro de Profesores de Español como Lengua Extranjera Universitat de València. 23 y 24 de febrero de 2007. Disponible en:  
[http://www.contrastiva.it/baul\\_contrastivo/dati/barbero/Actas\\_III\\_Foro\\_ELE.pdf](http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/barbero/Actas_III_Foro_ELE.pdf)

CONSEJO DE EUROPA. MCER: *Las competencias del usuario o alumno*. Capítulo 5. 2016. Disponible en:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cap\\_05.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_05.htm)

INSTITUTO CERVANTES. Diccionario de términos clave de ELE. Disponible en:

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

CONSEJO DE EUROPA. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. 2016. *Las destrezas y las habilidades (saber hacer)* p. 102. ISBN: 84-667-1618-1. Disponible en:

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

GAGO, Emma. El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE. *AnMal Electrónica*, 2010. no29, pp. 221-239 ISSN 1697-4239. Disponible en:

[http://www.anmal.uma.es/numero29/competencia\\_intercultural.htm](http://www.anmal.uma.es/numero29/competencia_intercultural.htm)

GARCÍA BENITO, Ana Belén. La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras. En *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*: Cáceres, 24-27 de septiembre de 2008. Servicio de Publicaciones, 2009. p. 493-506.. Disponible en:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/19/19\\_0493.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0493.pdf)

GARCÍA COLLADO, M<sup>a</sup> Ángeles. Cine y Web 2.0 en el aula de ELE. Explotación didáctica del cortometraje *Éramos pocos* (Borja Cobeaga, 2005). *Instituto Cervantes de Tetuán, Marruecos*. 2005. P. 564 Disponible en:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/budapest\\_2013/59\\_garcia.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/59_garcia.pdf)

HERNÁNDEZ GARCÍA, Paula. Las Webseries: Evolución y características de la ficción española producida para Internet. *Revista Faro*, 2011, no13. ISSN 0718-4018. Disponible en:

<http://web.upla.cl/revistafaro/n13/pdf/art09.pdf>

HERNÁNDEZ, Edith y VALDEZ, Sandra. El papel del profesor en el desarrollo de la competencia intercultural. Algunas propuestas didácticas. 2010. *Decires, revista del Centro de Enseñanza para extranjeros*, 2010, no14, pp. 91-115. Disponible en:

<http://132.248.130.20/revistadecires/articulos/art14-6.pdf>

JENSEN, Annie. Defining intercultural competence for the adult learner. *Intercultural Competence: A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe*, 1995, vol. 2, p. 141-154.

LOSADA ALDREY, Carmen. Fraseología y cine. Contextualización dinámica de unidades fraseológicas. *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, no 41, noviembre de 2009. ISSN: 1135-7002MORALES,

Fernando. La webserie: convergencias y divergencias de un formato emergente de la narrativa en Red. *Revista Comunicación*, 2012, no10, vol.1, pp 141-149. ISSN 1989-600X. Disponible en:

[http://www.revistacomunicacion.org/pdf/n10/mesa1/011.La\\_webserie-convergencias\\_y\\_divergencias\\_de\\_un\\_formato\\_emergente\\_de\\_la\\_narrativa\\_en\\_Red.pdf](http://www.revistacomunicacion.org/pdf/n10/mesa1/011.La_webserie-convergencias_y_divergencias_de_un_formato_emergente_de_la_narrativa_en_Red.pdf)

MORENO CABALLERO, Javier. *Spaniards in London: webserie*. 2013. Disponible en: <https://www.youtube.com/channel/UCISOAs1aBYViGKehML6P2mQ>

OLIVERAS VILASECA, Angels. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Editorial Edinumen, 2000.

ORTIZ LARA, Ismael. El tratamiento de la cultura en ELE: percepción del alumnado. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 2018, vol. 25, p. 81-94.

REY ARRANZ, Ruth M. Las competencias clave del profesorado de ELE: el desarrollo de la competencia intercultural. *Serie Didáctica*, 2017, n. 1, pp. 69-88. Disponible en: [http://hispanisztikaszeded.hu/wp-content/uploads/2017/01/seriedidactica2016\\_rev.pdf](http://hispanisztikaszeded.hu/wp-content/uploads/2017/01/seriedidactica2016_rev.pdf)

RICO MARTÍN, Ana M<sup>a</sup>. De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos. *Porta Linguarum* enero 2005, n° 3, pp.79-94. Disponible en: [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero3/rico.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero3/rico.pdf)

SÁEZ ALONSO, Rafael. La educación intercultural. *Revista de Educación*, 2006, no339, pp. 859- 881. Disponible en: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a37.pdf>

SANTAMARÍA MARTÍNEZ, Rocío. La competencia sociocultural en el aula de español l2/le: una propuesta didáctica. *ASELE Colección Monografías*, 2010, no13. ISBN 978-84-369-4903-2

SOLÍS, Litza. La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE: Consideraciones didácticas para programas de inmersión lingüístico-cultural (PILC). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 2012, vol. 6, no 8.

TATOJ, Cecylia. Propuesta de actividades para el trabajo en el aula de ELE sobre estereotipos. *Aula de Encuentro*, 2018, vol. 20, no 2, pp. 239-259.

VACAS, Asunción y BENAVENTE, Juan Carlos. Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje del español. 2002. Disponible en: <http://www.tierradenadie.de/articulos/interculturalidad.pdf>

VV.AA. MAREP Un Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas Competencias y recursos. 2013. Disponible en: [http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP\\_version3\\_ES\\_%2015072010.pdf](http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_version3_ES_%2015072010.pdf)



## **Experiencias de profesores mexicanos de Español como Lengua Extranjera (ELE) en China**

**Nora M. Basurto Santos**  
**Universidad Veracruzana**

**Juan Emilio Sánchez Menéndez**  
**Universidad Veracruzana**

*Nora M. Basurto Santos cuenta con un doctorado (PhD) en Lingüística Aplicada y Enseñanza del Inglés por la Universidad de Warwick en el Reino Unido. Es investigadora de Tiempo Completo en la Universidad Veracruzana, México. Fue directora de la Escuela para Estudiantes Extranjeros de la misma universidad del 2010 a 2017. Durante ese período creó el Diplomado en Didáctica del Español como Lengua Extranjera y la propuesta de la Licenciatura en ELE de doble titulación para universidades en China. Actualmente se encuentra realizando un Posdoctorado en la Universidad de Edimburgo como becaria del Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (CONACyT). La Dra. Basurto Santos cuenta con la Distinción del Sistema Nacional de Investigadores (SNI- CONACyT). Ha sido invitada a dar conferencias magistrales dentro y fuera de México y ha publicado libros, capítulos de libros y artículos en editoriales y revistas en Colombia, Brasil, España, Estados Unidos, México y Reino Unido.*

*Juan Emilio Sánchez Menéndez es doctor en Literatura Hispánica por El Colegio de México. Es docente de Tiempo Completo en la Escuela para Estudiantes Extranjeros de la Universidad Veracruzana y miembro del cuerpo académico “Las Lenguas Extranjeras en el Sistema Educativo Público en México”, de esta misma casa de estudios. De 2009 a 2010 fue asistente de lengua española en Lycée Général et Technologique Auguste Angellier y de 2010 a 2012 se desempeñó como lector de español en la Université Grenoble Alpes. Ha publicado capítulos de libros y artículos en editoriales y revistas en Colombia, Estados Unidos y México. Desde 2014 y hasta la fecha es coordinador académico de la Escuela para Estudiantes Extranjeros. Actualmente es responsable del proyecto de investigación “Experiencias de desfase cultural en la profesión de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en México, y sus efectos”.*

## Resumen

La mayor parte de los profesores mexicanos que enseñan Español como Lengua Extranjera (ELE) lo hacen mediante el enfoque comunicativo. Este enfoque, nacido en los años setenta, enfatiza las actividades en las cuales los alumnos deben trabajar grupalmente o en parejas con el fin de hacer uso constante de la expresión oral. Cuando estos profesores van a enseñar ELE a China, encuentran un sistema de enseñanza de lenguas extranjeras basado en un enfoque gramatical, con un fuerte componente de traducción y repetición formulista, que contrasta visiblemente con el enfoque comunicativo. La mayor parte de los profesores mexicanos de ELE que llegan a China perciben un desfase entre el enfoque con el que han enseñado lenguas y aquel que es utilizado en su país anfitrión. Este estudio pretende indagar cómo se vive este desfase en el día a día de los profesores mexicanos de ELE que trabajan en China y explorar las estrategias psicológicas y pedagógicas a las cuáles recurren estos profesores para subsanar este desfase.

## Abstract

Most of the Mexican teachers who teach Spanish as a Foreign Language (SFL) do so through the communicative approach. This approach, born in the seventies, emphasizes the activities in which students must work in groups or in pairs in order to make constant use of oral expression. When these teachers go to China to teach SFL, they find a second language teaching system based on a grammatical approach, with a strong component of translation and formulaic repetition, which contrasts visibly with the communicative approach. Most Mexican SFL teachers who come to China perceive a gap between the approach with which they have taught languages and that which is used in their host country. This study aims to investigate how this gap is experienced in the day to day of Mexican SFL teachers working in China and explore the psychological and pedagogical strategies these teachers use to overcome this gap.

## Palabras clave

Español Lengua Extranjera; profesores mexicanos; China, diferencias culturales; enfoque comunicativo.

## Keywords

Spanish as a Foreign Language; Mexican Teachers; China; Cultural Differences; Communicative Approach.

## Introducción

Este artículo estudia algunas de las dificultades a las cuales se enfrentaron profesores de una universidad en México al implementar el enfoque comunicativo en las clases de Español como Lengua Extranjera en una universidad en China, así como las estrategias puestas en práctica por estos profesores para encontrar solución a dichas dificultades. El artículo se enmarca en el proyecto de investigación Experiencias de desfase cultural en la profesión de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en México, y sus efectos, que parte del supuesto que las diferencias culturales entre China y los países

de origen de los profesores hispanos de ELE podrían presentar algunas dificultades en el proceso de enseñanza a estos profesores. Los objetivos de este proyecto son, por una parte, identificar y evaluar cuáles son esas experiencias de desfase cultural dentro de la profesión de ELE en China; por otra, examinar las causas y los efectos de este desfase en las percepciones de los participantes que han trabajado como profesores de ELE en China, e identificar posibles detalles que ayuden a descubrir las estrategias que siguen estos mismos participantes para subsanar el abismo cultural entre ambos países. Como puede verse, el artículo aquí presentado estudia solo una arista de otras muchas que surgen del cruce de las diferencias culturales entre China y México.

A raíz de que la Universidad Veracruzana (UV), nuestro contexto de enseñanza, firmara varios convenios de cooperación y movilidad estudiantil y de profesores de ELE con varias universidades en China en el año 2011, 10 profesores (dos por año) de la UV han ido a dar clases a una universidad en el país asiático en ciclos de dos semestres. Algunos de estos profesores, a su vuelta, compartieron con los autores de este artículo sus experiencias como profesores de ELE en las aulas de la universidad en China y el modo en que vivieron la inmersión cultural. Ante el cúmulo de experiencias compartidas, decidimos tratar de sistematizarlas por medio de un estudio de índole cualitativo que las recogiera en la forma de marcos narrativos (ver Apéndice) que después servirían como base para hacer entrevistas a esos mismos profesores. Los temas que nos compartieron los profesores en los marcos narrativos y las entrevistas fueron de diversa índole; consideramos que cada uno de estos temas, por su complejidad y por su excepcional valor para suscitar debates académicos en torno a la enseñanza de ELE a sinohablantes, amerita un estudio separado. En vista de que el tema más recurrente externado por los profesores participantes en este estudio fue el de “la dificultad para usar del enfoque comunicativo en el aula”, hemos decidido dedicar este estudio exclusivamente a este tema. Otros temas externados en los marcos narrativos, tales como el choque cultural al cual se enfrentaron los profesores en China, la falta de una lengua vehicular que les ayudara enseñar ELE o las limitaciones lingüísticas de los alumnos chinos al momento de aprender español, serán tratados en artículos posteriores.

## Revisión de la literatura

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001, 5.1.1.3, La conciencia intercultural) señala que las diferencias culturales entre países pueden constituir un serio escollo para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Si el estudiante extranjero no es capaz de comprender las diversas facetas de la cultura del país anfitrión (códigos sociales, arte, costumbres, historia), difícilmente podrá comunicarse con la población de aquel país. La bibliografía que estudia la necesidad de fomentar la competencia intercultural en los estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) es vasta (Paricio, 2014; Puren, 2013; Oliveras, 2000, entre otros). No lo es, en cambio, la bibliografía que estudia este mismo tema en el ámbito de los profesores. Como lo muestran los pocos estudios recientes que estudian este fenómeno, el abismo cultural que existe entre China y los países hispanohablantes; constituye un escollo para la enseñanza eficaz de ELE (Sánchez Griñán, 2009; Lu, 2015; Cortés, 2014). Este abismo cultural parte tanto del desconocimiento que las autoridades educativas del país asiático tienen de las culturas de las cuales provienen sus profesores de español (española, mexicana, peruana, argentina, etc.), como del desconocimiento que estos profesores tienen de la cultura anfitriona. Como señala Sánchez Griñán (2009), los profesores hispanos que llegan a China desconocen aspectos esenciales de la cultura e historia china tales como el enfoque filosófico confucionista que rige el enfoque educativo de

aquel país –y que propone el recitado repetido como el procedimiento más eficaz de aprendizaje–. Este enfoque, basado en la repetición formulista, dificulta a los alumnos chinos la utilización del enfoque comunicativo de enseñanza de ELE que suelen utilizar los profesores hispanos. Los mismos profesores suelen desconocer que en China, como estudiaremos más adelante, hubo una tradición de exámenes imperiales que por siglos constituyeron el único medio de prosperidad en las familias; esta tradición es la que propicia (entre otras razones) que en las universidades chinas de hoy los exámenes finales tengan un peso notablemente mayor al trabajo holístico. La poca preparación que tienen los profesores hispanos para hacerle frente a este abismo cultural tiene como resultado un alto índice de frustración entre este profesorado. Ya sea porque los alumnos chinos se muestran renuentes a adoptar el enfoque comunicativo en el aula, o ya sea porque los alumnos dedican pocas horas de estudio a la materia de Español y dan prioridad a las materias que el sistema educativo confiere mayor valor curricular, los profesores hispanos de ELE padecen una constante sensación de minusvalía y desfase pedagógico que, al final de cuentas, impacta en los resultados de la enseñanza de ELE.

## **Metodología**

Para la presente investigación se adoptó un enfoque cualitativo (Richards, 2003) narrativo (Barkhuizen, Benson y Chick, 2013). Siguiendo a Barkhuizen y Wette (2008), diseñamos un esquema que sirviera de guía para que los participantes pudieran narrar aspectos de su experiencia como profesores de ELE para estudiantes chinos (Ver apéndice A). Una vez que todos los que participaron nos narraron por escrito sus experiencias, hicimos un primer análisis de los resultados y con base en estos diseñamos una guía para las entrevistas semi-estructuradas (Kvale, 1996). Las entrevistas se llevaron a cabo individualmente y fueron grabadas y transcritas en su totalidad, palabra por palabra (Richards, 2003).

En esta investigación participaron seis profesores de la Universidad Veracruzana en México, quienes se habían ido a dar clases a una de las universidades chinas con la que su institución había establecido un convenio de enseñanza de ELE para estudiantes chinos y de chino mandarín para estudiantes mexicanos. Estos cursos tienen una duración de dos semestres o un año escolar. Siguiendo el código de ética propio de la investigación cualitativa (de Laine, 2000; Kvale, 1996), nos aseguramos de proteger la identidad de los participantes a través del anonimato. Por lo tanto, todos los nombres de los participantes usados en este capítulo son pseudónimos. Asimismo, todos los participantes fueron informados de los alcances de esta investigación y de las publicaciones derivadas de ella.

## **Identificación del problema**

Como hemos dicho, las experiencias compartidas por los profesores en sus marcos narrativos y entrevistas son de temáticas diversas. Hay, no obstante, un tema en común, que es el uso del enfoque comunicativo en sus clases de ELE. El total de los profesores encuestados aseveró haber utilizado este enfoque al impartir sus cursos de español en la universidad china. El resultado es llamativo porque los profesores entrevistados, de acuerdo con sus testimonios, tuvieron completa libertad de elegir el enfoque que mejor les conviniese al impartir clases de ELE en aquella universidad. Sorprende también, porque los profesores señalaron en las entrevistas que se enfrentaron a múltiples dificultades a la hora de implementar este enfoque, como lo estudiaremos más adelante

y, sin embargo, decidieron no utilizar un enfoque alternativo sino hacerle modificaciones al mismo enfoque comunicativo. El hecho de que los profesores hayan elegido *de facto* este enfoque frente a otros, nos parece sintomático de la proliferación que este enfoque ha tenido, desde los años 80, en la enseñanza de lenguas extranjeras. Como señala Sánchez Griñán (2009, p. 2):

En los países occidentales, decir enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras o de segundas lenguas es casi una redundancia. Al hablar de enseñanza de lenguas se asume la importancia de la comunicación no solo como el objetivo primordial del aprendizaje, sino como el medio más idóneo para que éste tenga lugar: aprender comunicando.

Para que la comunicación se convirtiera en el objetivo primordial del aprendizaje en los países occidentales fue necesaria una revolución metodológica en la cual el epicentro de la enseñanza de las lenguas extranjeras pasó del dominio de las competencias lingüísticas (gramatical, semántica, ortográfica) al dominio de muchas otras competencias como la sociolingüística y la pragmática (dividida esta entre la competencia funcional y la discursiva) que, en conjunción con las competencias lingüísticas, se propusieron fomentar el dominio de la competencia comunicativa. Este enfoque fue abrazado con entusiasmo por los centros de enseñanza de lenguas y las editoriales de libros de texto, de occidente, México incluido; no obstante, diversos especialistas llamaron la atención sobre lo poco que este enfoque impulsaba la capacidad de aprender y las serias limitaciones que tenía para transmitir el conocimiento gramatical de una lengua (Zhu, 2010; Sánchez Griñán, 2008; Lozano y Ruiz Campillo, 1998). La aparente aversión de este enfoque al fomento de la competencia gramatical tuvo como resultado que algunos libros de texto de ELE que tienen gran difusión en centros de enseñanza del mundo entero, como Aula Latina o Aula Internacional, redujeran al mínimo sus secciones gramaticales y promovieran, más bien, el estímulo de las competencias funcionales y de actividades que implicaran la comunicación entre los alumnos. Volviendo al tema de los profesores entrevistados, el promedio de edad de estos es de 35 años, así que todos ellos aprendieron su primera lengua extranjera (el inglés) con dicho enfoque a finales de los años ochenta y principio de los noventa, décadas durante las cuales el enfoque comunicativo tuvo su máxima y más veloz expansión, y tiempo durante el cual el fervor por el afán comunicativo no hacía viable que la enseñanza de lenguas se impartiera mediante otros enfoques. No resulta sorprendente, pues, que casi el total de los profesores entrevistados haya elegido este enfoque para enseñar ELE en China.

El otro hallazgo de nuestra investigación es que el total de los profesores entrevistados dijo haber tenido alguna dificultad para poner en marcha el enfoque comunicativo en el aula. Los retos a los cuales se enfrentaron fueron de diversa índole: dos de los seis profesores entrevistados señalaron que el principal problema al cual se enfrentaron fue la tendencia de los alumnos de la universidad en China a repetir lo dicho por los profesores. Mariana, por ejemplo, señaló:

Como profesora yo llevo mi planeación y hay veces que decíamos un diálogo o unas frases y, sin pedirles a los alumnos, ellos lo repetían. Es sistemático, no era necesario y yo no les había pedido que repitieran y ellos estaban de pronto repitiendo. Es automático. Yo les decía “Dejen que yo les lea” o “Esperen a que les dé la indicación” y ellos ya estaban automáticamente repitiendo.

Por lo que respecta a Celeste, dijo que “Fue algo problemático el trabajo, en el sentido de que es diferente el método que ellos aplican; en los alumnos es una rigurosidad y es un repetir y repetir y repetir listas interminables de vocabulario.” Otros

profesores señalaron que su mayor reto fue tratar de utilizar el método comunicativo entre una comunidad estudiantil acostumbrada a utilizar la estrategia de memorización para aprender una lengua. Maribel señala:

Pues fue un poco complicado al inicio a nivel licenciatura, porque de lo que me di cuenta es que los estudiantes lo único que hacen es... aprenden mucha gramática, su objetivo es ir sobre la gramática; saben conjugar verbos muy bien, pero a la hora de entablar una conversación, la realizan por escrito y después lo dicen pero de memoria; entonces era complicado, porque todos seguían como el mismo patrón: *Me llamo tal, vivo en tal lado*, pero a la hora de hacer una pregunta fuera de contexto ya no entendían y no podían responder. Eso me costó mucho...

Jerónimo, por su parte, señaló: “pero yo veía que sus alumnos pues estaban sentados, como alguien receptor nada más, entonces era más memorización de un idioma, aprender palabras solamente pero casi no había lo comunicativo.”

En un estudio publicado en 2002 (p. 94), Hu hizo un análisis de la cultura china de aprendizaje y llegó a la conclusión de que, dado el desfase entre esta cultura y los postulados del enfoque comunicativo, la implantación de este enfoque en China no era aconsejable. Una de las causas de este desfase es que la cultura china actual de aprendizaje se arraiga firmemente en la máxima de Zhu Xi, neoconfucionista y diseñador de los exámenes imperiales del siglo XII, que reza: “aprender es recitar” (Griñán, 2009, p. 7). Este recitado, lejos de ser automático y tendiente a la alienación del alumno, está acompañado de la reflexión sobre el contenido que se recita, de modo tal que a cada recitado le sigue un breve ejercicio intelectual que busca apropiarse de lo que se está expresando oralmente. La probada eficacia que tiene este método para la correcta memorización e interiorización del significado de vocabulario en las clases de lenguas extranjeras en China, aunado al hecho de que los estudiantes de lenguas extranjeras chinos aprenden su lengua materna con este método, propician que, a la fecha, la mayoría de los profesores y los alumnos de ese país asiático consideren el recitado repetido como el procedimiento más eficaz para aprender (Ding, 2007). De acuerdo con Sánchez Griñán, el recitado y la memorización que practican los alumnos chinos forman parte de los procedimientos en el estudio que buscan un resultado extrínseco, que no es otro que el éxito en los exámenes. Sánchez Griñán (2009) rastrea el origen de estos procedimientos en los exámenes imperiales, mandarines, oposiciones públicas para cargos administrativos que se practicaron en la China imperial entre los años 606 y 1905 y que...

podían dejar en herencia no sólo sus riquezas sino muchas veces el cargo, por tanto constituían el único medio de prosperidad en las familias. Eso sí, sólo unas pocas podían aspirar a tales cargos, del 1% al 3% del total de candidatos, lo que con el tiempo dio lugar a una casta privilegiada, pero también a una competitividad terrible, vidas enteras de fracaso dedicadas a la preparación de exámenes. Aprobar estos exámenes dio forma a un ideal, y su estudio se convirtió en parte del acervo cultural... (p. 8).

Complementan a estos procedimientos extrínsecos de la cultura china de aprendizaje, los intrínsecos, aquellos que buscan el auto-perfeccionamiento moral y que consisten en leer y reflexionar, dudar y cuestionar, comprender e interiorizar el contenido en acciones. La unión de estas dos clases de procedimientos tiene como fin crear un círculo virtuoso que permita al alumno chino, por un lado, memorizar de manera pronta el contenido del aprendizaje y, por otro, interiorizarlo y entenderlo. Hemos dicho que la gran revolución del enfoque comunicativo fue haber cambiado el foco del aprendizaje de lenguas, del “saber” al “hacer”; en otras palabras, que el alumno pudiera utilizar el lenguaje para desenvolverse fluidamente en la sociedad de la lengua

meta. Los profesores entrevistados intentaron implementar en el aula de ELE este enfoque sin tomar en cuenta la tradición de aprendizaje china basada en la repetición y la memorización, y el resultado fue una sensación de desfase entre su propia concepción de la enseñanza de lenguas y aquella que tenían sus alumnos. Hay que hacer notar que todos los profesores entrevistados dijeron no haber recibido una sesión de orientación, ni en su universidad ni en la universidad anfitriona, antes de comenzar a impartir sus cursos; los profesores consideraron que, de haber sido advertidos sobre este posible desfase, hubieran podido planear sus clases de otro modo.

Otros profesores señalaron que distintas actitudes de los estudiantes chinos habían entorpecido la implementación del enfoque comunicativo. Dos de los seis profesores entrevistados señalaron que el principal problema al cual se habían enfrentado fue la actitud pasiva de los estudiantes. Gisela, profesora de nivel básico, señaló:

Lo que más me costó fue la actitud pasiva de los estudiantes, nada más están sentados mirándote y esperando a que tú hagas todo: que expongas el tema, que expliques las excepciones, y que luego les pongas los ejercicios. No están dispuestos a participar en nada.

Por lo que respecta a Susana, profesora de español intermedio, dijo:

Bueno, ellos son muy pasivos, no responden a las preguntas, ahí tengo confusión porque a veces creemos que no nos entienden, y es un problema porque yo les doy las instrucciones, yo les explico y no tengo cómo seguir, y les pregunto en chino “¿Necesitan más ejemplos?, ¿Lo entendiste?, ¿No?, ¿Sigo con mi programa, mi planeación?” y no responden, les he dicho “Díganme no entendí, díganme más ejemplos”, y no lo hacen... y eso sí es un conflicto, porque yo no puedo saber qué mejorar, o qué se les dificulta, y vaya, no tengo esa retroalimentación como profesora.

A raíz de la proliferación del enfoque comunicativo en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, diversos especialistas han estudiado la aparente incompatibilidad entre dicho enfoque y las actitudes de aprendizaje del estudiantado chino. A propósito de la pasividad que muestran los estudiantes chinos ante las actividades comunicativas, Hu (2002, p. 97) señala que la tradición china de aprendizaje considera que la educación es un proceso de acumulación de conocimiento en el cual los contenidos son asimilados mediante la lectura de textos que deben ser entendidos, reflexionados y dominados por los alumnos. Las disciplinas académicas en China parten del mismo principio: hay una autoridad impresa –el libro– de la cual emanan los principios teóricos que deben ser dominados por el alumno antes de que este pueda formular preguntas al profesor. En esta tesitura, no es de extrañar que los alumnos chinos a quienes los profesores mexicanos impartieron clases de ELE se hayan negado a participar en las actividades comunicativas. ¿Cómo iban a hacerlo cuando no habían podido siquiera estudiar el contenido *a priori* para apropiarse de él adecuadamente?

Otros profesores señalaron que había sido un reto enseñar el enfoque comunicativo entre alumnos que tenían una actitud perfeccionista. Jerónimo apunta:

...tan solo el pasar al frente no les gustó, siento que a ellos les da pena hacer las cosas mal frente a los demás, es parte de su cultura, si la riegan se sienten mal, son muy perfeccionistas, por eso siento que no les agradó tanto, más que nada quedan exhibidos, si podemos llamarlo de alguna forma.

Mariana, por su parte, señaló:

Al principio sí fue un poco difícil porque se cohibían. Siento que el enfoque comunicativo puede ser difícil en China por la actitud de los estudiantes chinos, porque les da miedo hablar si no pueden hablar bien, a lo mejor dicen “Prefiero no hablar porque creo que no lo estoy diciendo bien”, por eso tal vez este enfoque no ha funcionado.

La clave para entender la actitud perfeccionista de los estudiantes chinos ante el enfoque comunicativo está, de acuerdo con Hinojosa y Pastor (2014, pp. 136-137), en el papel que desempeña el profesor en la cultura educativa china. Este papel engloba, por una parte, la tarea de seleccionar los textos que serán enseñados a los alumnos, de un corpus de autoridades aprobadas por el ministerio de educación chino; por otra, el análisis e interpretación de estos textos, a manera de exposiciones frente al grupo, en secuencias pedagógicas claras que permitan al alumnado entender los puntos clave de cada texto. En el enfoque universitario chino, estas exposiciones se suelen hacer frente a grupos de más de setenta estudiantes, con ayuda de un micrófono y una pantalla en la cual el profesor puede transmitir las ideas esenciales de su clase. Para el alumno chino promedio, la idea de que el profesor no es la fuente de todo conocimiento, sino que es un apoyo pedagógico más, junto con el libro de texto, las lecturas y el material didáctico, resulta difícil de asimilar, como también lo resulta para ellos que ese mismo profesor, como sostienen los postulados del enfoque comunicativo, pueda fungir como un alumno más con el cual se puedan hacer actividades de expresión oral y de inmersión cultural. El miedo a equivocarse de los estudiantes chinos al cual se refiere uno de los profesores entrevistados emanaría, por un lado, de la preocupación a que su ignorancia quede evidenciada frente a la figura de máxima autoridad que es el profesor y, por otro, de la idea, acendrada en la cultura china de aprendizaje, de que el alumno no puede poner en tela de juicio los conocimientos del profesor hasta que el primero no haya asimilado y dominado el conocimiento suficiente como para poder hacer juicios sólidos y bien justificados (Hu, p. 100). Esta aversión a cometer errores por parte de los alumnos de chino ahonda el desfase entre la cultura china de aprendizaje y los postulados del enfoque comunicativo y explica por qué los profesores entrevistados tuvieron dificultades para implementar este enfoque en sus clases de español.

Sánchez Griñán (2009), por su parte, atribuye el miedo a equivocarse de los estudiantes chinos al método mediante el cual aprendieron su lengua materna. En el mandarín, contrario a las lenguas romances, un solo sonido puede representar hasta 22 significados distintos, con sus 22 distintos ideogramas. La única manera que tiene el estudiante de saber el significado exacto de un sonido es recurrir a la forma escrita, motivo por el cual es esencial la memorización de los tres mil caracteres necesarios para poder representar los ideogramas. Los estudiantes chinos, acostumbrados a un proceso de aprendizaje (el de su lengua materna) que deja poco espacio para el error, aprenden su L2 utilizando las mismas estrategias de meticulosidad escrita y recitado que emplearon para aprender su propia lengua; en este contexto de aprendizaje es comprensible que, cuando los profesores mexicanos invitan a los estudiantes chinos a realizar actividades comunicativas en las cuales pueden quedar en evidencia ante los demás, se cohiban y prefieran no participar.

## **Propuestas pedagógicas de los profesores mexicanos**

Ante las dificultades enfrentadas, los profesores entrevistados optaron por modificar el enfoque comunicativo para hacerlo más accesible a los estudiantes chinos. Tres de los seis profesores entrevistados optaron por crear un enfoque que se apegara más a la cultura china de aprendizaje: Mariana, por ejemplo, señaló que:

Traté de darles clases como ellos estaban acostumbrados, como el maestro está más tiempo en el pizarrón y ellos están tomando nota, traté de poner más énfasis en eso, y ponerles un poquito de práctica, algunas conversaciones para que practicasen, unos diálogos, pero ya en menor cantidad.

Por lo que respecta a Celeste, señaló: “Hice cambios por etapas, muy organizado, para que se fueran acostumbrando a que primero tenían oracioncitas, que después esas oraciones –que generalmente eran preguntas– tenían una respuesta”. Maribel, por su cuenta, explicó: “Vi qué se podía hacer, siempre alentando a los estudiantes a ese cambio, no tanto de memorización, no tanto de gramática sino usar más la lengua en lo comunicativo, en la expresión oral sobre todo”. Para estos profesores, el resultado de este cambio fue satisfactorio. Mariana, por ejemplo, señaló:

Se veía que los chicos se estaban adaptando al método, o sea, aunque no era su forma de aprender idiomas, ellos ya lograban entablar comunicaciones pequeñas, la lograban utilizar la gramática de manera correcta, ya entendían los que les decías, aunque fueran cosas sencillas.

Celeste, por su parte, señaló: “Poco a poco se fueron acostumbrando a que esa era la dinámica de la clase. Yo creo que de esa manera sí tuvo una mejor lógica para ellos”. Maribel, por último, dijo: “el resultado fue satisfactorio porque les hacía yo varias preguntas de diferentes temas y las sabían responder”.

El enfoque utilizado por estos tres profesores mexicanos en la universidad china puede considerarse “ecléctico”, pues reúne aspectos de la cultura china de aprendizaje, tales como la exposición ordenada y sistemática de los contenidos por el profesor, con otros que emanan del enfoque comunicativo, tales como el fomento de la conversación entre los alumnos por medio de diálogos cortos, o la práctica oral de preguntas y respuestas. El hecho de que, en este enfoque ecléctico, los profesores entrevistados se hayan inclinado por dar énfasis a las actividades de expresión oral –frente a las actividades de expresión escrita o las de comprensión–, muestra el apego que tenían los profesores hacia las actividades orales y el compromiso que sentían por ayudar a fomentar en sus alumnos la competencia comunicativa. Tomando en cuenta que la cultura china de aprendizaje se inclina más hacia la apropiación de léxico y de estructuras gramaticales por medio de la memorización y la repetición, muy posiblemente hubiera implicado menos esfuerzo para estos profesores fomentar otras habilidades en sus alumnos, tales como la comprensión lectora o auditiva. No obstante, derivado del enfoque con el que ellos mismos aprendieron lenguas extranjeras, eligieron dar énfasis a las actividades comunicativas.

Por lo que respecta a los profesores que manifestaron que la actitud de los estudiantes chinos había entorpecido la implementación del enfoque comunicativo, algunos de ellos también optaron por crear un enfoque que se apegara más a la cultura china de aprendizaje. Gisela, quien había externado que la pasividad de los alumnos chinos dificultaba el uso del enfoque comunicativo porque no respondían a sus preguntas, optó por la siguiente estrategia:

Les pedí que, en vez de que me hicieran sus preguntas habladas, las hicieran por escrito. Y así preguntaban mucho, en una clase me podía llevar hasta treinta papelitos con preguntas. Yo después elegía las que se repetían y las explicaba al día siguiente.

Mariana, quien había señalado que le parecía que la actitud perfeccionista de los alumnos inhibía a estos al momento de las actividades de expresión oral, opta por la siguiente estrategia:

Para animarlos a hablar en español les hablaba yo en chino y así a ellos les parecía que su maestra también estaba interesada en su cultura. Era como decirles “Ustedes me importan”. Cuando yo les hablaba en chino, les decía, “¿Ya ven? Ustedes no pueden hablar peor el español de lo que yo hablo el chino”. Y eso les ayudó a animarse a hablar.

Podemos ver que estas dos estrategias tienen algo en común: adaptar el enfoque comunicativo al contexto educativo chino. Tomemos el caso de la pasividad. Si el alumno chino no está dispuesto a entablar un diálogo con su profesor, porque está acostumbrado a aprender de manera receptiva por medio del análisis, el profesor mexicano entonces propone un medio de comunicación que va de acuerdo con la cultura de aprendizaje del alumno: el diálogo escrito. Los alumnos fueron sacudidos de su pasividad al momento de tener a la mano un medio en el cual se sentían cómodos, el medio escrito, que les permitía revisar y leer repetidas veces lo que escribían antes de entregárselo al profesor, y que dejaba menos margen al error. Para los fines del profesor, que era establecer un diálogo con sus alumnos e invitarlos a que participaran, la estrategia seguida fue eficaz. No así en el plano general del enfoque comunicativo, en el cual esta estrategia mermaría notablemente las posibilidades de que el alumno pusiera en práctica su expresión oral.

Algo similar sucede con la estrategia para hacerle frente al perfeccionismo de sus alumnos chinos: la maestra opta por hablarles en su propia lengua, tal y como lo hacen los profesores chinos de lenguas extranjeras en el aula. En este caso la adaptación es más radical, pues rompe con uno de los preceptos base del enfoque por competencias, que es que el profesor deberá de hablar en todo momento en la lengua meta. Como en el caso anterior, la estrategia es eficaz en el corto plazo: los alumnos, al escuchar al profesor hablar en mandarín, y al percibir que lo habla erróneamente, se pueden sentir más animados a experimentar con el español, aunque lo hagan de manera imperfecta. A largo plazo, la estrategia podría resultar contraproducente pues inhibiría una de las partes más importantes del enfoque comunicativo, que es que el alumno esté en una inmersión lingüística completa en el aula, además de que podría propiciar que los alumnos hablen en su propia lengua durante el resto de la clase, reduciendo las posibilidades de que pongan en práctica las estructuras aprendidas previamente.

Habiendo visto que la cultura china de aprendizaje está firmemente enraizada en una tradición de continuidad de la filosofía confucionista que no deja mucho lugar para los cambios, podría considerarse que los resultados obtenidos por los profesores con este método ecléctico son extraordinarios. Sin embargo, si se estudia el Programa del Departamento de Español del Instituto de Lenguas Extranjeras de la Universidad Pedagógica de la Capital, se observa que, si bien la educación de lenguas continúa dando preponderancia al fomento de la competencia lingüística, también hay un interés en que los alumnos puedan desarrollar algunas competencias comunicativas. En el análisis que Laura Mosqueira (2011, p. 4) hace de este programa, sirviéndose del estudio que Fuliang Chang hizo del mismo en 2004, concluye:

...hoy en día en la enseñanza/aprendizaje de español en China, se está practicando una metodología compleja que combina casi todas las didácticas existentes. De acuerdo con lo que plantea el programa descrito, la fonética, el léxico y la gramática constituyen la base substancial de la enseñanza de español y esto se corrobora con la mayor carga horaria que tiene la asignatura Lengua española, frente a otras como Conversación. Sin embargo, al mismo tiempo, dice que el idioma es el instrumento de la comunicación y en los cursos se apunta a darles a los alumnos “la potencia comunicativa”. También destaca la necesidad de presentarles situaciones comunicativas reales y una fuente caudalosa de materiales auténticos.

Vemos, pues, que hay un esfuerzo por parte de la Sección de Español de la Comisión Orientadora de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades por actualizar la metodología tradicional de enseñanza de lenguas extranjeras, añadiendo asignaturas como Conversación y fomentando ciertas competencias funcionales por medio de situaciones comunicativas reales. Hay que destacar que, mientras que en Occidente los enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras cambiaron radicalmente a partir de los años ochenta, reduciendo al mínimo las competencias lingüísticas y dando énfasis a las competencias sociolingüísticas, en China se optó, a partir de finales de los años noventa, por dar continuidad al enfoque tradicional de enseñanza de lenguas, basado en la enseñanza de gramática y de léxico, y añadir solo algunos rasgos del enfoque comunicativo. En este contexto educativo que podríamos llamar “eclectico a medias”, no es sorprendente que los profesores mexicanos entrevistados hayan podido poner en práctica exitosamente un enfoque ecléctico propio que derivó de las dificultades de implementar el enfoque comunicativo en el aula. Como el enfoque ecléctico de la enseñanza chino, el enfoque ecléctico de los profesores mexicanos daba continuidad a aspectos de la cultura china de aprendizaje –tales como la vasta explicación de contenidos gramaticales– y la complementaba con ejercicios de breves conversaciones.

## Conclusión

Es claro que muchos de los problemas a los cuales se enfrentaron los profesores mexicanos de ELE en China hubieran podido evitarse si dichos profesores hubieran sido informados previamente acerca de la cultura china de aprendizaje y sobre su aparente incompatibilidad con el enfoque comunicativo. Los resultados de esta investigación apuntan hacia la necesidad de crear un manual que oriente a dichos profesores acerca de los rasgos del que será su alumnado y de las estrategias que han probado ser más eficaces para enseñar ELE. Muchas de las estrategias que han sido compartidas por los profesores en esta investigación podrían ser sistematizadas para que sean la base de este manual.

Los testimonios de los profesores también apuntan hacia la inviabilidad de aplicar cabalmente el enfoque comunicativo en las clases de ELE en China debido al desfase entre los preceptos de este enfoque y el contexto chino de aprendizaje. Las estrategias empleadas por estos profesores para subsanar este desfase muestran que resulta eficaz utilizar el enfoque comunicativo en el aula ELE en China siempre y cuando se aprovechen algunos de los rasgos del aprendiente chino tales como su notable capacidad para memorizar, su inclinación a la recepción y su preferencia por las actividades gramaticales sobre las comunicativas. El enfoque comunicativo también parece ser más eficaz cuando se adapta a la actitud más pasiva y perfeccionista del alumno chino, si bien esta adaptación puede mermar, en el largo plazo los resultados en el campo de la expresión oral.

La creación de un enfoque ecléctico que se nutra de los preceptos comunicativos y de la cultura china de aprendizaje implicaría también que los profesores de ELE expongan a sus alumnos chinos el funcionamiento cabal de este enfoque, explicando su razón de ser, las ventajas que tiene sobre el enfoque gramatical y los puntos en común que tiene con la cultura china. Esta exposición facilitaría que los alumnos chinos muestren una mejor disposición a probar un enfoque que, en apariencia, es distante a su propia cultura de aprendizaje pero que, en el largo plazo, les permitirá mejorar sus habilidades comunicativas a un ritmo mayor que el enfoque gramatical.

## Referencias

BARKHUIZEN, Gary, BENSON, Phil y CHICK, Alice (2013). *Narrative Inquiry in Language Teaching and Learning Research*. UK: Routledge. ISBN 9781136447778.

BARKHUIZEN, Gary y WETTE, Rosemary (2008). "Narrative frames for investigating the experiences of language teachers", *System* [en línea]. UK: Elsevier, vol. 36, núm. 3, pp. 372-387 [consulta: febrero de 2019]. ISSN 0346-251X. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X08000407?via%3Dihub>

CHANG, Fuliang (2004). "¿Qué estudian los alumnos de español en China?", *Encuentro de profesores de español de Asia - Pacífico* (Manila 2004), organizado por el Instituto Cervantes de Manila. Biblioteca virtual redELE (número especial). Disponible en: [http://www.educacion.gob.es/redele/biblioteca/ele\\_asiapacifico.shtml](http://www.educacion.gob.es/redele/biblioteca/ele_asiapacifico.shtml).

CORTÉS, Maximiano (2014). "Adaptaciones del enfoque comunicativo y de los materiales didácticos comunicativos a los alumnos chinos como estrategias de motivación", *SinoELE Monográficos* [en línea]. Madrid: SinoELE, no. 10, pp. 11-42 [consulta: febrero de 2019]. ISSN 2076-5533. Disponible en: [http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES1011/EPES\\_I\\_11-42.pdf](http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES1011/EPES_I_11-42.pdf)

DE LAINE, Marlene (2000). *Fieldwork, participation and practice: Ethics and dilemmas in qualitative research*. London, UK: Sage. ISBN 9780761954873.

DING, Yanren (2007). "Text memorization and imitation: The practices of successful Chinese learners of English", *System* [en línea]. UK: Elsevier, vol. 35, núm. 2, pp. 271-280 [consulta: febrero de 2019]. ISSN 0346-251X. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X07000218>

HINOJOSA, Sierra y PASTOR, Arancha (2014). "La cesión del protagonismo al alumno chino: la implementación del enfoque comunicativo en la clase de expresión oral", *SinoELE Monográficos* [en línea]. Madrid: SinoELE, no. 10, pp. 135-144 [consulta: febrero de 2019]. ISSN 2076-5533. Disponible en: [http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES1011/EPES\\_I\\_135-144.pdf](http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES1011/EPES_I_135-144.pdf)

HU, Guangwei (2002). "Potential Cultural Resistance to Pedagogical Imports: The Case of Communicative Language Teaching in China", *Language, Culture and Curriculum* [en línea]. UK: Taylor & Francis Group, vol. 15, núm. 2, pp. 93-105 [consulta: febrero de 2019]. ISSN 1747-7573. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07908310208666636>

KVALE, Steinar (1996). *InterView: An introduction to qualitative research interviewing*. London, UK: Sage. ISBN 0803958196.

LOZANO, Gracia y RUIZ CAMPILLO, José Plácido (2009). "Criterios para el diseño y la elaboración de materiales comunicativos", *Didáctica del español como lengua extranjera. colección Expolingua 1996* [en línea]. Madrid: MarcoELE, núm. 9, pp. 127-155 [consulta: febrero de 2019]. ISSN 1885-2211. Disponible en: [https://marcoele.com/descargas/expolingua1996\\_lozano-ruiz.pdf](https://marcoele.com/descargas/expolingua1996_lozano-ruiz.pdf)

MOSQUEIRA, María (2011). “Su fama lo precede: uso del método *Español Moderno* en el contexto universitario en China en la actualidad”. *IV Jornadas de Formación de Profesores E/LE en China*. Suplementos SinoELE 5, 2011. ISSN: 2076-5533.

OLIVERAS, Ángeles (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Barcelona: Edinumen. ISBN 84-89756-33-3.

PARICIO TATO, María Silvina (2014). “Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras”. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras* [en línea]. España: Grupo editorial universitario, núm. 21, 215-226 [consulta: febrero de 2019]. ISSN 1697-7467. Disponible en: [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero21/14%20%20Silvina.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/14%20%20Silvina.pdf)

PUREN, Christian (2013). *Modele complexe de la competence culturelle (composantes historiques, trans, meta-, inter, pluri, co-culturelles). Exemples de validation et d’application actuelles*. *ChristianPuren* [en línea]. Disponible en: <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/> [consulta: febrero de 2019].

RICHARDS, Keith (2003). *Qualitative Inquiry in TESOL*. UK: Palgrave. ISBN 978-1-4039-0135-4.

SÁNCHEZ GRIÑÁN, Alberto (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo* [en línea]. Tesis doctoral. España: Universidad de Murcia [consulta: febrero de 2019]. Disponible en: <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/2055>

SÁNCHEZ GRIÑÁN, Alberto (2009). “Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa en China”. *MarcoELE: revista de didáctica ELE* [en línea]. Madrid: MarcoELE, núm. 8, pp. 1-40 [consulta: febrero de 2019]. ISSN 1885-2211. Disponible en: [https://marcoele.com/descargas/8/albertosanchez\\_comunicativaenchina.pdf](https://marcoele.com/descargas/8/albertosanchez_comunicativaenchina.pdf)

ZHU, Fang Fang (2010). “Material complementario del manual *Español Moderno* (Pekín, 1999), nivel elemental. Actividades prácticas para el aula”. *SinoELE* [en línea]. Madrid: SinoELE. ISSN 2076 5533. Disponible en: <http://www.sinoele.org/index.php/revista/suplementos/90-material-complementario-del-manual-espanol-moderno>

## Apéndice A

Fecha \_\_\_\_\_

### **Marco narrativo para la investigación “Encuentros y divergencias culturales entre México y China: el punto de vista de los profesores mexicanos de ELE en China”**

Instrucciones: Por favor rellene los espacios en blanco de acuerdo con su propia experiencia como profesor/a de ELE en China.

Mi nombre es \_\_\_\_\_, tengo \_\_\_\_\_ años y he sido profesor/a de ELE en China, en \_\_\_\_\_, durante \_\_\_\_\_ (tiempo). Fui a enseñar ELE ahí porque \_\_\_\_\_. Ya/No tenía experiencia previa en la enseñanza de lenguas extranjeras o/y de ELE. Esta experiencia fue \_\_\_\_\_ (lugar, nivel, nacionalidad de alumnos).

Específicamente, mi experiencia como profesor/a de ELE en China fue \_\_\_\_\_ porque \_\_\_\_\_.

En mi experiencia como profesor/a de ELE en China, lo más difícil fue \_\_\_\_\_ porque \_\_\_\_\_.

Me parece que la enseñanza de lenguas extranjeras en China se caracteriza por \_\_\_\_\_.

Creo que los principales retos de la enseñanza de ELE en China para los profesores son \_\_\_\_\_.

Desde mi propia experiencia podría decir que las diferencias entre la enseñanza de lenguas extranjeras en China y la enseñanza de lenguas en México son \_\_\_\_\_.

En contraste, creo que los puntos en común entre la enseñanza de lenguas extranjeras en China y la enseñanza de lenguas en México son \_\_\_\_\_.

En cuanto a los estudiantes, creo que los estudiantes chinos de ELE se caracterizan por \_\_\_\_\_.

Los principales problemas a los que se enfrentan los estudiantes chinos para aprender ELE son \_\_\_\_\_.

Yo usé la metodología \_\_\_\_\_ en mis cursos de ELE y resultó \_\_\_\_\_.

## Facebook como herramienta para la enseñanza de ELE

**Irena Fialová**  
**Universidad de Ostrava**

**Jakub Lukáš**  
**Instituto PRIGO, Ostrava**

*Irena Fialová es profesora de español, licenciada en Filologías Hispánica y Checa (Universidad Masaryk, Brno, República Checa) y Doctora en Lenguas Románicas (Universidad Masaryk, Brno, República Checa) con la tesis titulada “Interferencias lingüísticas del gallego en el castellano de Galicia”. En la actualidad dirige la sección española del departamento de Lenguas Románicas en la Universidad de Ostrava (República Checa) e imparte clases de lexicología, sociolingüística y traducción en la Facultad de Filosofía y Letras, dedicándose principalmente a los temas de la formación de palabras y la neología.*

*Jakub Lukáš es profesor de español, licenciado en Filologías Hispánica y Checa (Universidad de Ostrava, República Checa) y Doctorando en Teoría de la Literatura (Universidad de Ostrava, República Checa) con la tesis llamada “El realismo mágico en la literatura checa”. En la actualidad trabaja de profesor en el Instituto PRIGO (República Checa) impartiendo clases de español como lengua extranjera. Se dedica sobre todo a los temas de la comparatística literaria y los nuevos métodos de enseñanza de lenguas extranjeras.*

### Resumen

El presente artículo versa sobre el uso de Facebook en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en las clases de ELE. Se describe la presencia del español en Facebook, sus características y rasgos lingüísticos. Facebook se presenta como una posible herramienta, haciendo hincapié tanto en las ventajas como en los inconvenientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El fin es introducirlo como un recurso más en el proceso educativo, subrayando no solo las posibilidades de usarlo como plataforma donde transcurre la enseñanza, sino también como fuente de material aprovechable para la preparación de diversos ejercicios. Por lo tanto, en la segunda parte del artículo se expone una serie de propuestas de tareas que de algún modo operan con Facebook y podrían ser utilizadas en las clases en ELE en los grupos de alumnado de los niveles desde A1 hasta B2 según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)*.

### Abstract

This article deals with the use of Facebook in the teaching-learning process in the Spanish-as-a-foreign-language classes. The presence of Spanish on Facebook, its characteristics and

linguistic features are described. Facebook is presented as one of the available tools, emphasizing both its advantages and disadvantages when used in the teaching-learning process. The aim of this article is to present Facebook as another resource in the educational process, underlining, in addition to the possibilities of using it as a platform where teaching takes place, also the possibilities of using its material as a basis for the preparation of diverse exercises. Therefore, the second part of the article presents several proposals of tasks that somehow operate with Facebook and could be used in the classes of Spanish as a foreign language in the student groups ranging from level A1 to B1 according to the *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*.

### Palabras clave

actividades didácticas, adquisición de la lengua, aprendizaje de la lengua, competencia comunicativa, didáctica, español coloquial, web 2.0

### Keywords

learning activities, language acquisition, language learning, communicative competence, didactics, colloquial Spanish, web 2.0

### Características generales de las redes sociales

La última década del s. XX, pero sobre todo los principios del siglo XXI, son una época marcada de forma decisiva por Internet, cuya omnipresencia ha cambiado también nuestra forma de comunicación. Mientras que en sus primeros inicios el medio predominante de la comunicación entre personas en Internet era el correo electrónico y el chat, en los últimos años han surgido las interacciones en las redes sociales (RRSS) como Facebook, Twitter, LinkedIn, etc., llegando a situarse en un primer plano. Estas plataformas han diversificado las maneras de relacionarse entre personas, sobre todo gracias a la cualidad de ser un medio social totalmente público en el que a la gente no le basta con conocer a personas de su alrededor, sino que puede –y quiere– conectarse con personas de cualquier parte del mundo (Baisden, 2011). En definitiva, las RRSS forman cada vez más la parte central de cómo la gente se comunica entre sí (Bell, 2014).

En lo que se refiere al código mediante el cual circulan los mensajes en Internet, el informe *El español: una lengua viva* (Fernández Vítóres, 2017) destaca que el español es la tercera lengua más utilizada en Internet, siendo la segunda más presente en Facebook y Twitter. Según sus datos, el número total de hispanohablantes en Facebook alcanza aproximadamente unos 143 millones de usuarios activos.

Con la realidad cambiante de las tecnologías, también han evolucionado de forma sustancial los modos de comunicación. Como hemos mencionado, de los mensajes cortos y los chats se ha pasado en la última década hacia otro espacio que son las RRSS y más aún los teléfonos inteligentes y sus programas de mensajería instantánea, tipo Messenger o Whatsapp. Debido al carácter abierto y de acceso libre de las RRSS, la evolución del lenguaje se hace más dinámica, rápida y transparente para las investigaciones.

Con respecto a los cambios en el sistema de la lengua y evolución del lenguaje, podemos señalar a grandes rasgos que en el lenguaje escrito de Internet se sigue el mismo código que en otros campos lingüísticos, es decir, los cambios gramaticales, lexicales y discursivos ocurren en todas las variedades del lenguaje, aconteciendo primero en los actos de habla y luego pasando a ser sistematizados en la norma o no.

A la investigación de los actos de habla en Internet en el ámbito hispanófono se dedica la Fundéu BBVA. La Fundéu, Fundación del español urgente, es una institución bajo el patronato de la Real Academia Española que tiene como principal objetivo «impulsar el buen uso del español en los medios de comunicación» (*Sobre Fundéu BBVA*, s.a.) que, de hecho, se desarrollan sobre todo en el entorno electrónico. Sin embargo, a pesar de la existencia de una institución en cierto modo «normativa», en general el uso de la lengua en Internet se muestra cada vez más alejado de la norma (Mancera Rueda y Pano Alamán, 2013).

Lo más estudiado en Facebook, desde un punto de vista lingüístico, son las variedades diafásicas, como resultado de las múltiples situaciones de comunicación en las que pueden verse involucrados los hablantes.

Hay ciertas dudas sobre cómo denominar la variedad diafásica que confrontamos al examinar los textos en cuestión. En el presente artículo utilizaremos las denominaciones *español coloquial* y sobre todo *registro coloquial*. El registro, a diferencia de dialectos y sociolectos, viene determinado por la situación de uso y por el contexto comunicativo (Briz, 1996). En lo que atañe al significado de la palabra «coloquial», su uso en este contexto parece ser el más apropiado, habiéndose sustituido de esta manera las etiquetas de «vulgar» o «popular» que se le daban a este registro y que se identificaban con usos incorrectos. Hoy en día, en definitiva, no es posible sostener que la modalidad coloquial sea una variedad deficiente, pobre o primitiva (Mancera Rueda, Pano Alamán, 2013).

## Características lingüísticas de Facebook

Las muestras del registro coloquial en la comunicación mediante dispositivos técnicos nuevos han sido profundamente estudiadas en los ambientes de la telefonía móvil (mensajes cortos) y chat, sin embargo, la mayoría de los rasgos observados se puede aplicar también al ambiente de las RRSS. Por lo tanto, en lo que se refiere al estudio de los mensajes tanto públicos como privados pueden servir, por ejemplo, las propuestas de Jandová (2007), que en su publicación dedicada al lenguaje de chat menciona varias características entre las cuales destacan la espontaneidad del lenguaje, informalidad, contextualidad, temática de los debates, dinámica, subjetividad, emocionalidad, interactividad, fragmentación de los textos y utilización de los recursos prosódicos y metalingüísticos, es decir, atributos fácilmente observables en toda comunicación electrónica.

En cuanto a los rasgos más concretos del lenguaje de Facebook y, por extensión, de las RRSS, mencionaremos –sin pretensión de ser exhaustivos en la enumeración– una serie de características típicas de los planos ortográfico y léxico, o, lo que es lo mismo, de los planos lingüísticos donde más se nota su índole particular.

En el aspecto ortográfico, la puesta en práctica de la ortografía fonética conlleva, en numerosas ocasiones, a la desaparición de la letra *h*, así como a la confusión en el uso de los grafemas *b/v*, *c*, *z* y *s*, y *ll*; en estos dos últimos casos (*z/s* y *y/ll*) como claro reflejo del seseo, ceceo, yeísmo y lleísmo de los hablantes, o dicho de otro modo, acusando las variedades diatópicas y diastráticas de quien escribe. No obstante, el uso de la *y* también puede indicar la tendencia hacia la economía lingüística: es más práctico teclear tan solo una letra (*te yamo más tarde*). El español hablado puede verse reflejado, además, en la supresión de la *d* intervocálica (ante todo en los participios de la primera conjugación: *hablao*, *cantao*). Otro tipo de pérdida lo representa la reducción del cuerpo gráfico, lo que se manifiesta en la supresión de algunas vocales y que responde al fenómeno de «jibarización», término que utiliza por ejemplo Morala (2001) y que hace referencia a la reducción a límites extremos de las palabras, oraciones y enunciados. Con frecuencia nos encontramos *q*, *ke* o *k* en vez de *que*, o letras como la *t* o *d* en lugar de toda la sílaba (*te*, *de*), la *x* como sustitución del dígrafo *ch* o

la *w* reemplazando las sílabas *bu* y *gu*, por poner algunos ejemplos. También son habituales las sustituciones alfanuméricas de palabras: *x* = por *por* o *para* o *d* por *dios*.

Dentro del marco léxico en las RRSS se observa sobre todo el proceso de formación de neologismos, que ocurre tanto en el plano semántico como en el plano formal. En el plano semántico, debido a la creación y al uso de la plataforma de Facebook, han obtenido nuevos significados las palabras como *amigo*, *perfil*, *muro*, *troll*, etc. En lo concerniente al plano formal, por ejemplo Crystal (2001) opina que la forma más popular de creación es la combinación acronímica de dos palabras para obtener una palabra nueva. Otro de los procesos de neologización frecuente es la derivación. El último de los procesos de creación de nuevas palabras es la abreviación, relacionada generalmente con la necesidad de un lenguaje rápido y conciso. Un caso particular lo forman las siglas inglesas como *ROFL*, *LOL*, pero también españolas, por ejemplo, para atenuar el significado de los vulgarismos (*HDP*).

Como comentaremos más adelante, los ejercicios basados en los rasgos mencionados son perfectamente aplicables en las clases de ELE, aprovechándose de esta manera una de las vertientes del potencial de Facebook como plataforma de enseñanza-aprendizaje.

## El uso de Facebook en la enseñanza de las lenguas extranjeras

Al hablar de la enseñanza-aprendizaje hay que tener en cuenta que la escuela como institución no es el único espacio donde se da este proceso y en la actualidad es prácticamente imposible que un centro educativo abarque toda la formación que la sociedad requiere (Aguirre Pérez y Vázquez Moliní, 2004). Es evidente que el alumnado aprende en distintos contextos educativos, desde los estrictamente académicos hasta los más informales (Corpas Arrellano, 2016). En el intento de establecer una conexión educativa entre estos dos contextos pueden servir las propuestas de Pokrivčáková et al. (2012), donde se recalca la necesidad de conocer y mejorar la realidad educativa, así como la aplicación en la enseñanza de lenguas de recursos como los informáticos.

Si partimos de la consideración de las RRSS como un elemento más dentro del contexto informal y que las personas hacen uso de ellas con el objetivo de comunicarse, interactuar, informarse o divertirse, podemos suponer que la incorporación de las RRSS en un contexto educativo puede tener entre el alumnado una repercusión muy positiva. Estas cuestiones conllevan, por un lado, un interés paulatino por integrar esta herramienta en las aulas; por otro lado, en los últimos años no han dejado de aparecer publicaciones científicas acerca de las RRSS en relación con la enseñanza de lenguas extranjeras.

Según Herrera Jiménez (2012), hasta la aparición de las RRSS digitales, el aprendizaje de lenguas mediante las apuestas tecnológicas se basaba en la interacción entre una persona y el ordenador. No obstante, con el auge de las RRSS, y sobre todo con Facebook, el alumnado puede estar sin problema en contacto con los textos auténticos de la lengua meta. Desarrollando esta declaración, la cantidad de recursos en línea permite que muchos estudiantes que quieran estudiar y practicar una lengua puedan hacerlo en línea (Coello, 2016).

En Facebook existen foros públicos y debates que tienen millones de seguidores. Algunos de estos foros llegan a publicar más de 50 contribuciones diarias y cada contribución suele tener decenas de reacciones de los usuarios. Según estos datos, el potencial para el aprendizaje mediante Facebook como espacio de comunicación digital auténtica es enorme. De esta manera, con el uso de Facebook en las clases de lenguas extranjeras, en nuestro caso del español, se combina el aprendizaje formal (impartido en los centros educativos) con el auténtico, que es el que se obtiene en la vida cotidiana (Martín Bosque y Mejías Caravaca, 2014).

Huelga decir que uno de los principales motivos del uso de Facebook en el proceso de enseñanza-aprendizaje está relacionado con el hecho de que los estudiantes suelen estar conectados a Facebook en su vida diaria y reciben las notificaciones en el instante de su publicación (Mingo Aguado, 2016).

A pesar de ello, precisamente por causa de la enorme cantidad de alternativas de cómo usar Facebook en las clases y fuera de ellas, hay que sistematizar estas posibilidades y escoger entre ellas las que mejor se adecúen para el objeto de aprendizaje de ELE, sacando de ellas el mayor partido posible.

En la actualidad ya existen estudios que analizan la influencia positiva en el aprendizaje de lengua extranjera mediante una interacción en línea a través de Facebook. Según el experimento proporcionado por Buga et al. (2014), el método de aprendizaje realizado en un grupo de Facebook (moderado por el profesor) se ha mostrado eficaz en un continuo avance en el conocimiento de la lengua extranjera con la idea inicial de mejorar la expresión escrita. Por añadidura, se ha revelado un significativo cambio de la mentalidad de los estudiantes, ya que estos no ven las tareas propuestas en Facebook como obligación, sino como una actividad placentera.

El cambio positivo de actitud (en cuanto al aprendizaje colaborativo) de los estudiantes lo pondera en su estudio también Mingo Aguado, afirmando que «los estudiantes estaban altamente motivados a la hora de estar activos en el grupo» (Mingo Aguado, 2016). Utilizando Facebook como herramienta para el mejoramiento del conocimiento de una lengua extranjera se confirma que lo aprendido de una forma significativa puede ser retenido durante un período de tiempo más largo (González García, 2000).

Asimismo, el beneficio del aprendizaje mediante Facebook se puede observar en la ayuda que se proporciona a los estudiantes a la hora de encontrar un sentido a lo que están aprendiendo, ya que mediante las RRSS se pueden integrar los nuevos conceptos en la experiencia previa de los aprendientes de una forma racional y vinculada (Coello, 2016). Otro de los beneficios de Facebook en la enseñanza-aprendizaje sería el desarrollo de la autonomía del aprendiente: según Benson (2011), las RRSS potencian el control del proceso de aprendizaje por parte del aprendiente, posibilitan un acceso a un mayor número de material y muestras de lengua reales, así como permiten una interacción auténtica y real en la lengua meta. Además de la función cooperativa entre el profesor y los estudiantes conectados en Facebook, hay que mencionar también la posibilidad de usar Facebook como recurso informativo, por ejemplo, sobre novedades editoriales, nuevas publicaciones, noticias relacionadas con el mundo de ELE, etc. (Díaz Pérez, 2014).

En los párrafos anteriores se han presentado las razones positivas por las cuales resulta de utilidad usar Facebook en el proceso de ELE. No obstante, hay varios motivos por los cuales muchos profesores no lo usan en el proceso educativo. Nos referimos, en general, al uso directo de Facebook en una clase de ELE: los argumentos negativos que se suelen aducir son «la pérdida de control en la clase; resistencia de los alumnos al trabajo colaborativo, falta de familiaridad con algunas técnicas del proceso colaborativo y la administración de las clases, etc.» (Díaz Pérez, 2014). A pesar de que prevalecen las consideraciones positivas en lo que atañe a las reacciones de los estudiantes a implementar Facebook en el proceso educativo, Cuadros Muñoz (2014) afirma que su impresión durante la incorporación de Facebook en la educación ha sido más bien negativa, puesto que los estudiantes no la han recibido de modo entusiasta o al menos satisfactoria (en este caso se trataba de un trabajo con el estudiantado universitario).

Otra de las cuestiones que pueden surgir a lo largo del análisis es la del nivel de conocimiento de la lengua extranjera a partir del cual resulta eficaz utilizar Facebook como herramienta para el aprendizaje de ELE. Pérez Felipe (2004), que desarrolla en su trabajo la aplicación didáctica de los mensajes cortos (cuyos rasgos lingüísticos básicos son parecidos a

los de las RRSS), opina que, debido a su dificultad formal, el momento más oportuno para estudiarlos corresponde al nivel C1 de dominio operativo eficaz según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* (Consejo de Europa, 2002). No obstante, en el estudio citado de Buga et al. (2014) se trabajaba con estudiantes cuyo nivel se situaba alrededor del nivel A2 de plataforma, y en el estudio de Martín Bosque y Mejías Caravaca (2014) se opera incluso con las tareas correspondientes al nivel A1 de acceso.

Resulta claro que con el creciente nivel de conocimiento de la lengua aumentan también las posibilidades de cómo usar Facebook como herramienta para la enseñanza de ELE, sin embargo, como se verá a continuación, existen actividades aplicables a todos los niveles comunes de referencia.

## **Caso práctico: Facebook como plataforma para la enseñanza-aprendizaje de ELE**

En la actualidad, pertenecer a la comunidad de Facebook parece ser algo habitual y generalizado; además, la creación de una cuenta en Facebook es gratuita y su manejo es intuitivo, por lo cual no debería constituir ningún obstáculo.

### **Crear un grupo en Facebook: Facebook como herramienta para las clases de *flipped learning***

La creación de un grupo en Facebook en el que puedan participar los estudiantes está a caballo entre los métodos de enseñanza en grupos y los métodos de discusión, acercándose más a estos últimos ya que los estudiantes, en el proceso de cooperación, no están divididos en grupos particulares, sino que siguen al grupo de forma individual. Siguiendo los métodos de enseñanza más recientes, un grupo en Facebook puede servir también como plataforma para la realización de los conceptos dentro de la denominada *flipped classroom*. Mediante el término *plataforma* se entiende en este caso la posibilidad del aprovechamiento de Facebook como una LMS (*Learning Management System*).

En la actualidad existen distintos programas que tienen el objetivo de conectar a los estudiantes con el profesor (Moodle, OpenDX). Sin embargo, estos programas, a la diferencia de Facebook, no resultan ser herramientas adecuadas porque no permiten, entre otras cosas, el proceso de compartición o la participación efectiva de los estudiantes (Černý, 2017).

Se ha indicado que los métodos de enseñanza principales con los que se opera al crear un grupo didáctico en Facebook se centran en la discusión, no obstante, en el proceso de enseñanza mediante Facebook, estos métodos integran una de las características básicas del método de enseñanza en grupos como es la profundización en las relaciones sociales (Sitná, 2009); sintetizando, el funcionamiento del grupo no depende en exclusiva de la figura del profesor, quien «ha dejado de ser el único transmisor del conocimiento para convertirse en un canalizador del aprendizaje» (Ventura Jorge, 2015), sino que el grupo se fundamenta en la cooperación de cada miembro.

Volviendo al mencionado concepto de la *flipped classroom* (*clase invertida*) se puede afirmar que el funcionamiento de un grupo moderado por el profesor se basa en la aproximación del aprendizaje a los estudiantes. Una de las características básicas de la *flipped classroom* es el ambiente de la educación flexible, puesto que depende del estudiante conocer, los temas propuestos por el profesor y ese tiempo no puede ser estandarizado (LaFee, 2013 in: Klocek, 2017). La plataforma del grupo permite, gracias a su carácter hipertextual y multimedia, que el profesor amplíe el currículo con distintos materiales adicionales para cualquier nivel de referencia según el *MCER* (vídeos, enlaces de Internet, etc.) que, por falta de tiempo, extensión del material o intencionalmente, no son presentados en la clase directa. Estos materiales pueden provenir directamente del profesor, cumpliendo así las máximas de la

*flipped classroom* (Kovach, 2014 in: Klocek, 2017), o se puede tratar de materiales públicos accesibles a cualquier estudiante, lo que se encuadra dentro de las características del *e-learning*.

La enseñanza, como proceso bidireccional (Petty, 2004), en un grupo de Facebook tiene sus ventajas; asimismo, en una interacción inmediata en español entre el profesor y los estudiantes en Facebook, estos pueden consultar sus dudas en línea y el profesor les puede ayudar sin tener que esperar a la clase presencial.

## Ejemplos

Los métodos de enseñanza de los verbos SER, ESTAR, HAY mediante los conceptos de *e-learning* y *flipped classroom*.

### Ejemplo 1



En el ejemplo 1, los estudiantes se encuentran con la problemática de los verbos *ser* y *estar* explicada en un vídeo por un nativo al que no conocen. Las ventajas de este método se basan, ante todo, en la visión de la problemática desde otro punto de vista, junto con una amplificación general del contenido estudiado. Las desventajas principales parten de la imposibilidad de conexión con el creador del material didáctico; además, resulta estar presente cierta despersonalización del material ya que este ha sido creado sin intenciones individuales para una clase propia o para un estudiante individual, por poner un ejemplo. De ahí que el proceso de enseñanza se convierta más bien en un proceso unidireccional, lo que podría ser distinto si el profesor subiese para el alumnado de su clase sus propios materiales didácticos, lo que ocurre como veremos en los ejemplos 2 y 3.

En el ejemplo 2 podemos ver que el material ha sido creado para las necesidades propias de cierto grupo de alumnos. En este caso es un documento en Word, pero podría ser un pdf o cualquier otro tipo de archivo. El hecho de que el material haya sido creado intencionalmente para alguien concreto hace que el proceso de enseñanza sea más eficaz, puesto que el profesor conoce a las personas a las que dirige su material y las necesidades o puntos débiles que estos deben trabajar.

El ejemplo 2 ya cumple con algunas de las características del *flipped learning*, sin embargo, el potencial máximo de este método se desarrolla en el ejemplo 3, debido a que este se basa no solo en un material escrito, sino también en un vídeo creado para las necesidades de las propias clases del profesor<sup>1</sup>. En total, el conjunto de los materiales del ejemplo 3 lo forman: un vídeo didáctico que sustituye o complementa la explicación directa en la clase; un documento escrito con el sumario del contenido del vídeo (ejemplo 2); las instrucciones para los deberes con los cuales se trabajará durante una clase directa.

La diferencia principal entre los dos ejemplos de *flipped learning* 2 y 3 se basa en la multiinfluencia orientada hacia los procesos del aprendizaje y memoria que garantiza el carácter del ejemplo 3, ya que a partir de una explicación mediante un vídeo se desarrollan, a diferencia del ejemplo 2, distintos aspectos de la memoria del estudiante como la visual y auditiva.

### Ejemplo 2



### Ejemplo 3<sup>2</sup>



<sup>1</sup> Por mucho que se trate de un material orientado principalmente a los propios estudiantes de un profesor, no se puede omitir su carácter general y el vídeo no debería funcionar separadamente. Al contrario, siendo público, puede continuamente pasar al funcionamiento del ejemplo 1.

<sup>2</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=Eq-g1eJ-Aa8&feature=youtu.be>

## Caso práctico: Facebook como material didáctico para la enseñanza-aprendizaje de ELE

A continuación, se presentarán varios ejemplos de cómo usar Facebook como recurso para el aprendizaje de español. Se operará con las manifestaciones originales provenientes del ambiente de Facebook, con el objetivo de comentarlo y llevarlo a la práctica en las clases directas de ELE. Se trabajará con los niveles presentes en los centros de enseñanza primaria y secundaria, es decir, desde el nivel A1 hasta B2, teniendo en cuenta el *MCER*.

### A1: ¿Cuál es tu nombre?

En Facebook, y sobre todo en las páginas destinadas a la diversión, son populares las actividades de composición de nombres, adecuadas incluso para la enseñanza del nivel A1. Una de las competencias básicas en el nivel A1, según el *MCER*, es la de la presentación de sí mismo, que se desarrolla en este ejercicio junto con la habilidad de escribir oraciones simples. Los estudiantes pueden, además de aprender nuevo vocabulario, estudiar de una forma diferente la materia presente en las unidades iniciales de los manuales. Se trata sobre todo del género de los sustantivos, de las diferencias morfológicas en la creación de los sustantivos, la concordancia entre el sustantivo y el adjetivo, etc. Del mismo modo, los estudiantes se encuentran con el registro coloquial auténtico en forma de palabras coloquiales, préstamos o anglicismos, con lo que estos elementos pueden servir como base para la explicación de la composición del léxico español actual.

The image is a composite of two parts. On the left is a worksheet titled "DESCUBRE TU NOMBRE DE LA SELVA" (Discover your name in the jungle). It features a grid of 31 numbered options, each consisting of a number, a month, and an animal name. The options are arranged in three columns. The first column lists months from 1 to 12. The second and third columns list animal names. The worksheet is set against a background of green leaves. The HBO logo is visible at the bottom of the worksheet. On the right is a screenshot of a Facebook post. The post is in Spanish and contains several comments from users. The comments are humorous and relate to the worksheet's theme of creating names from months and animals. The Facebook interface shows likes, replies, and a comment input field at the bottom.

PRIMER NOMBRE MES DE NACIMIENTO	SEGUNDO NOMBRE DÍA DE NACIMIENTO	
1 GORILA	1 ASTUTO/A	16 MIMOSO/A
2 MOSQUITO	2 NERVIOSO/A	17 INSENSIBLE
3 TIGRE	3 SIMPÁTICO/A	18 BONITO/A
4 ELEFANTE	4 GOLOSO/A	19 PODEROSO/A
5 TEJÓN	5 LOCUAZ	20 VOLADOR/A
6 LEÓN	6 ANTIPÁTICO/A	21 CARNÍVORO/A
7 LOMBRIZ	7 LOCO/A	22 AMIGABLE
8 OSO	8 DELICADO/A	23 SOLITARIO/A
9 COBRA	9 ELEGANTE	24 CÓMICO/A
10 PANTERA	10 IRÓNICO/A	25 ALFA
11 ARMADILLO	11 ALEGRE	26 CHULO/A
12 CHIMPANCÉ	12 CULTO/A	27 TRAVIESO/A
	13 PAYASO/A	28 MALVADO/A
	14 FLOJO/A	29 LIBERTINO/A
	15 CELOSO/A	30 GRACIOSO/A
		31 INDIFERENTE



### A1/A2: Escribe una palabra que ...

- ... lleve tres ees.

Una de las competencias fundamentales de los estudiantes que comienzan su aprendizaje de ELE es el conocimiento de nuevas palabras. En este caso se trata de un ejercicio creativo dispuesto para los estudiantes del nivel A1/A2, cuyo objetivo es la ampliación de su vocabulario junto con el conocimiento del sistema morfológico español basado en afijos en los que la raíz siempre posee una consonante. Debido a la razón de que la vocal más utilizada es la *e*, resulta más productivo comenzar con un ejercicio que examine la habilidad de creación de palabras con esta vocal; no obstante, según el grado de dominio de la lengua, se pueden incorporar ejercicios de la misma índole con distintas vocales como la *a* u *o*. Para terminar, es conveniente que los estudiantes utilicen los diccionarios en este tipo de ejercicios para poder verificar sus palabras resultantes.





**- ... termine en -oso**

El sufijo *-oso* se utiliza para la formación de adjetivos calificativos y puede ser útil en los ejercicios creativos: en un entorno lúdico los estudiantes crean adjetivos que incrementan su léxico de A2 sobre la caracterización de personas, por ejemplo. Los estudiantes pueden crear sus propios adjetivos o, como en otros ejercicios provenientes de Facebook, pueden inspirarse en las propuestas extraídas de los comentarios. En lo que se refiere a los métodos de enseñanza, este ejercicio se puede experimentar tanto individualmente como mediante el trabajo en grupos.



## A2: Historia (triste) con tres palabras

Hoy en día resultan bastante populares las contribuciones que aplauden la creatividad de los comentaristas. En esta actividad se pasa de la creación de palabras simples o sintagmas bimembres a construcciones más complejas equivalentes al nivel de A2. Los estudiantes con este nivel ya deberían poseer la competencia de describir a las personas (tanto de forma física como en cuanto a su carácter), hacer valoraciones generales, etc., así como poder enunciar una historia simple. En este ejercicio se desarrolla principalmente la competencia de la escritura, que entre el alumnado no goza de mucha popularidad (Buga et al., 2014); sin embargo, la plataforma de Facebook puede facilitar al estudiante un entorno afable y liberarlo del miedo y la inseguridad que surge al escribir. De igual manera, es interesante observar las reacciones de los propios españoles y latinoamericanos, cuya participación puede permitir comprender la situación cultural o política de los países de la lengua meta.



## A2: Conocimiento de la cultura

Basándonos en el hecho de que los estudiantes deberían tener un cierto conocimiento cultural relacionado con el mundo hispanohablante, muchos de los enlaces nos pueden servir no solo para presentar la información planeada, sino también para la comunicación misma. El siguiente ejemplo estimula al alumnado a que se pronuncie sobre sus preferencias y experiencias, siempre interactuando con el profesor o con otros alumnos. Puede provocar preguntas como: *¿En cuántos sitios has estado?*, *¿Cuál de ellos te ha gustado más y por qué?*, *Elabora una lista parecida de las 10 maravillas de tu país*, etc. A continuación, las respuestas

pueden servirle al profesor como pautas para la preparación de otras actividades en las clases presenciales. El mismo ejercicio puede introducirse también en el nivel B1 con otras preguntas, como por ejemplo: *¿Te gustaría ir a alguno de estos sitios?* o *¿Añadirías otro sitio a esta lista?*



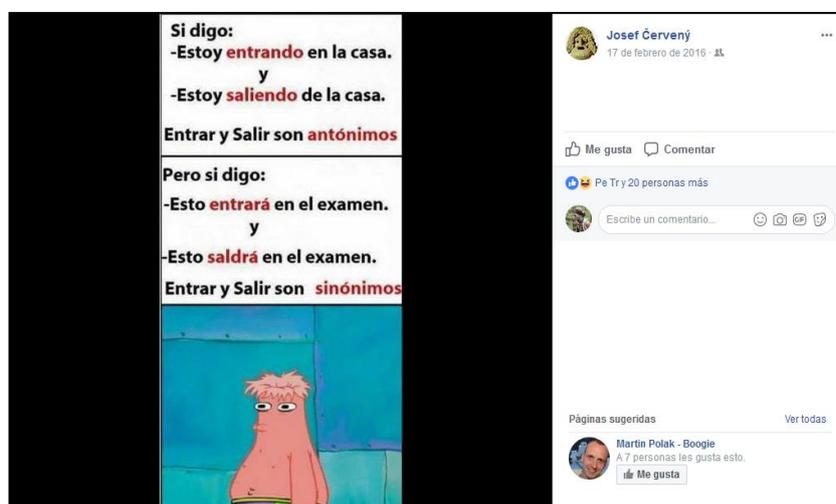
### B1: Juegos de significado

Una de las diferencias fundamentales entre el nivel A2 y B1 según el *MCER* es la de la ampliación del vocabulario: los estudiantes deberían poseer un conocimiento básico de la semántica de distintas palabras para comprender bien el contenido de un juego sobre significados.

Existe un área que posee un elevado número de juegos de significado; nos referimos a las unidades humorísticas y, más concretamente, a los chistes. Los chistes populares en Facebook tienen ciertos mecanismos lógicos como son, por ejemplo, los juicios falsos, las analogías, etc. (Attardo, 2001), y estos mecanismos, a partir de los cuales deviene el efecto humorístico, la mayoría de las veces operan con los recursos léxico-semánticos (sinonimia, antonimia: ejemplo 1; homonimia: ejemplo 2, tropos retóricos: ejemplo 3), morfosintácticos (ejemplo 4) o incluso fraseológicos de la lengua (ejemplo 5).

Este tipo de contenidos puede tener una función motivadora, además de lúdica, y quizás logre servir como base para posibles comentarios.

#### Ejemplo 1



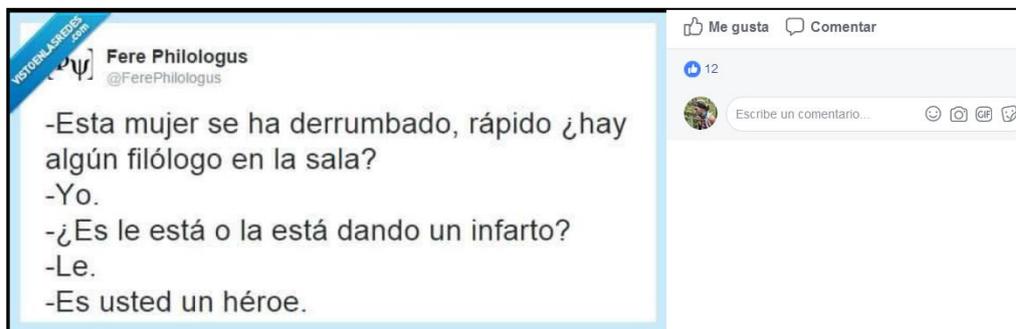
Ejemplo 2



Ejemplo 3



Ejemplo 4



Ejemplo 5



## A2: Análisis del lenguaje de Facebook

Facebook nos puede servir como una inagotable fuente de ejemplos para el análisis del lenguaje de Internet con todas sus plataformas posibles (RRSS, mensajería instantánea, blogs, etc.). A pesar de tratarse de un fenómeno relativamente nuevo, los manuales de ELE ya lo exponen en los materiales destinados a los usuarios de los niveles más bajos, en los cuales se trabaja ante todo con los rasgos formales del lenguaje de SMS (los emoticonos, la «jibarización», sustituciones alfanuméricas), siendo estos muy semejantes al lenguaje de Internet en general (p. ej. Gil Toresano, Amenos y Soria, 2010). Por esta razón, los estudiantes pueden reescribir el texto «jibarizado» con formas plenas, comentar el uso de los emoticonos y *emojis*, etc. Como se puede observar en los ejemplos aducidos, los estudiantes de niveles superiores –incluidos los niveles B2 y C1– pueden fijarse en los rasgos del lenguaje concretos a nivel fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico o detectar errores, usos inapropiados o elementos no normativos. Además, con los ejemplos apropiadamente escogidos pueden llegar a reconocer variedades diatópicas, diastráticas o diafásicas del español vivo y actual, cuyo conocimiento es prácticamente imprescindible para el aprendizaje de ELE.



**Driny Landia** Perdona pero esa madre si no tuviese hijos tendria q pagar igualmente facturas y alquiler... Aqui no se especifica en ningun lao si estan alquileros, si la casa esta pagada y solo paga facturas, si el marido tiene dinero o no... Yo conozco un hombre que tiene q pagar 250 euros al mes y el juzgado le sopla los cojones los demas gastos q tengas q a ese hombre despues de pagar la hipoteca de la casa y la pension de su hijo y los pufos que eran tanto del padre como de la madre solo le quedaban 45 euros al mes para comprarse comida... Hay muchos hombres q como la madre no trabaja y el hombre si les imponen unas pensiones increíbles... Si la hija viviera un mes con cada uno ni pensiones ni problemas, cada uno la mantiene x igual y los gastos extraordinarios a medias pero ye muy guapo no querer ir a ver al padre porque me riñe o xq discutimos xq no estudio y luego protestar xq me quite la pension... En ningun sitio dice q elnpadre no haya querido la custodia ni convivir con su hija, pero ye muy guapo q a partir de los 18 ella no tiene la obligación de ir a casa del padre y despues el padre es el q la ignora... Hablamos todos sin saber como es el caso... Yo lo he vivido! No quieren saber nada de los padres pero de su dinero si.. venga a trabajar vagoss



**Daniel Fernández Carrasco** Xdios las peores etapas q a vivido España siempre an sido gobernadas x el psoc x muxo q os duela las estadísticas está ai. Qe luego cooperen cn países árabes para venifizar económicamente a España bien x ellos y x nosotros. El socialismo comunismo y populismo es la ruina del mundo sólo ai q mirar en los paises donde gobiernan ellos.



**Teresa Roman Barahona** Claro si sean llebado todos los dineros que abia para la sanidad y colejios pagas nos andejado pelaos pues no pueden segui hibestigando

## B2: Comparación del discurso

La estilística es uno de los ámbitos lingüísticos en Facebook con mayores posibilidades de estudio. El nivel requerido para un resultado satisfactorio en la aplicación de este ejercicio sería el de nivel B2, puesto que un usuario con este dominio debería ser capaz de distinguir los diferentes estilos de habla y, por consiguiente, identificar la estructura interna y externa de los textos. El objetivo de este ejercicio se centra en el potencial funcional de Facebook como base de datos de muestras reales y auténticas de la lengua. En líneas generales, en los perfiles, foros, debates, etc. se encuentran distintas variantes de registros, de los puramente coloquiales hasta los más formales, y el trabajo del estudiante se basa en la comparación de estos discursos. El estudiante pone el foco, examinando distintas muestras de varios interlocutores, en todos los planos lingüísticos. En resumidas cuentas, se analizan unidades funcionantes, por ejemplo, en cuanto a fonética-fonología (ejemplo 1), morfología (ejemplo 2), lexicología (ejemplo 3), sintaxis de las oraciones aisladas (ejemplo 4), etc. Dicho de otro modo, los estudiantes operan tanto con los rasgos formales de la lengua como con el contenido semántico de las proposiciones.

No obstante, el estudio de los fenómenos lingüísticos fuera de los contextos en los cuales se encuentran forma solo una parte del posible trabajo con las contribuciones, ya que el estudiante debería ser asimismo capaz de identificar, comparar y describir el distinto estilo de ambos discursos. En definitiva, el estudiante concluye su trabajo con los textos elaborando un análisis de su naturaleza desde los puntos de vista sintáctico-textuales y estilísticos, fijándose principalmente en la pragmática del texto y su funcionamiento en los distintos contextos posibles.

Como ejemplo aducimos dos capturas de pantalla, una del muro del periódico *El País*, otra de la página de humor de Facebook *Cabronazi*.

**Perez Silvia** Esa frontera ha existido siempre..desde la lucha de Pancho Villa..pero en 1994..se comenzó ha levantar esa muralla..debido al incremento de la violencia en México. ..y el tráfico de drogas..hay cientos que pasan a trabajar y regresan en la tarde ... [Ver más](#)  
Me gusta · Responder · 18 · 19 h  
↳ 2 respuestas · 10 h

**William Rivera** Todos somos presos de nuestros propios paises. Abajo todas las fronteras del mundo. Yo naci en este planeta y como ciudadano de este planeta, tengo la libertad de ir a donde me de la gana en este emisferio. Abajo todas las fronteras, un solo pais, el pais Mundo  
Me gusta · Responder · 7 · 11 h  
↳ 1 respuesta

**Boris Ma Del** Lo mas impresionante es que hay gente que aprueba y acepta el muro..los peores son los de la Border patrol hijos de mexicanos y sudamericanos..esos son los mas Resentidos y arrastrados.Y tienen.el "nopal"en la cara.  
Me gusta · Responder · 7 · 18 h  
↳ 1 respuesta

1

3



## B2: Competencia pragmática

Tratándose siempre de ejemplos reales, el profesorado puede echar mano de intervenciones cortas para presentar diferentes aspectos relacionados con la competencia pragmática y formular preguntas sobre ella: el porqué del uso de voces malsonantes en situaciones concretas, su posible sustitución con expresiones menos vulgares, los motivos de acudir a la ironía, etc. El siguiente ejemplo puede suscitar una serie de preguntas y opiniones relacionadas con estos aspectos. Además, la intertextualidad propia de la red fomenta la curiosidad de los alumnos, que para entender mejor las preguntas formuladas, en ocasiones se ven obligados a profundizar en el tema, más allá del titular y el enlace, leyendo los artículos propuestos enteros.



## Conclusión

Las redes sociales, y Facebook en concreto, suponen un elemento importante en nuestras vidas y en nuestra manera de comunicarnos. El profesorado de ELE podría aprovecharse del uso constante de los teléfonos inteligentes y la conexión permanente del alumnado a Internet y reflejar este hecho en las clases y tareas extraescolares.

En la parte práctica hemos visto que Facebook puede poseer diversas funciones a lo largo del proceso de la enseñanza de ELE. Los beneficios de su uso en las clases de ELE las observamos en dos planos. El primero de ellos lo forma el modelo de Facebook-plataforma para la interacción entre el profesorado y el alumnado. En esta plataforma, como hemos visto en los ejemplos, se pueden desarrollar actividades basadas en nuevos métodos pedagógicos, sobre todo los de *e-learning* y de la *clase invertida*.

Sin embargo, Facebook no solo funciona como plataforma para la interacción, sino que también se trata de una voluminosa fuente de materiales que servirán como base para la preparación de ejercicios de todos los niveles de competencia en español. Estos ejercicios, siendo reales y auténticos, desarrollan ante todo la competencia pragmática de los estudiantes, es decir, muestran el uso real y cotidiano de la lengua lo que es un hecho que, de momento, no suele salir reflejado en los manuales de ELE.

Utilizando los métodos demostrados, las maneras de comunicarse en Facebook en la lengua materna pueden transferirse, al menos en cierto modo, a la comunicación en español. Durante la elaboración de este trabajo hemos trabajado con algunos estudios (por ejemplo, Buga, 2014) que reflejan el efecto positivo del uso de Facebook en la evolución de la enseñanza de ELE. Aunque no hemos añadido datos exactos, asimismo, nosotros hemos aplicado directamente los métodos propuestos en nuestras clases de ELE, considerando estos métodos generalmente, a partir de las reacciones de los estudiantes, como muy beneficiosos a la hora del proceso de aprendizaje del español.

El contacto con el mundo virtual puede contribuir a una enseñanza-aprendizaje más eficaz, siempre y cuando el profesorado aproveche esta oportunidad para preparar unos ejercicios atractivos y relacionados con la realidad.

## Bibliografía

AGUIRRE PÉREZ, Constancio y VÁZQUEZ MOLINÍ, Ana María, 2004. Consideraciones generales sobre la alfabetización científica en los museos de ciencia como espacios educativos no formales. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias 3* [en línea]. No. 3, pp. 339-362. [consulta: diciembre de 2017]. Disponible en: [http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen3/REEC\\_3\\_3\\_6.pdf](http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen3/REEC_3_3_6.pdf).

ATTARDO, Salvatore, 2001. *Humorous texts: A Semantic and Pragmatic Analysis*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter. ISBN 3-11-017068-X.

BAISDEN, Ty, 2011. Why is facebook so popular? En: *MSI Marketing* [en línea]. Disponible en: <http://www.msimail.net/why-is-facebook-so-popular/> [consulta: diciembre de 2017].

BELL, Jodie, 2014. How important is social media as a communication tool? En: *Taylor & Francis Editor Resources* [en línea]. Disponible en: <http://editorresources.taylorandfrancisgroup.com/how-important-is-social-media-as-a-communication-tool/> [consulta: diciembre de 2017].

BENSON, Phil (2011). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. 2ª ed. New York: Routledge. ISBN 9781408205013.

BLANCO, Raquel, 2015. *Prisma*. Madrid: Edinumen. ISBN 9788495986030.

BRIZ, Antonio, 1996. *El español coloquial: situación y uso*. Madrid, Arco Libros. ISBN 97884763522814.

BUGA, Roxana, et al., 2014. Facebook in Foreign Language Teaching – A Tool to Improve Communication Competences. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Ploesti: Elsevier Ltd. vol. 128, pp. 93-98. ISSN 1877-0428.

COELLO CONCHEIRO, Pilar, 2014. Facebook como espacio de aprendizaje de ELE en el contexto islandés y su efecto en el proceso de lectoescritura. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE* [en línea]. no. 28 [consulta: diciembre de 2017]. ISSN e1571-4667. Disponible en:  
<http://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/revistaredele/numerosanteriores/2016.html>

CONSEJO DE EUROPA, 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Anaya. ISBN 84-667-1618-1.

CORPAS ARELLANO, María, 2016. La educación informal en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Tejuelo* [en línea]. no. 24, pp. 68-90. [consulta: diciembre de 2017]. ISSN-e: 1988-8430. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=11744>.

CRYSTAL, David, 2001. *Language on the Internet*. Cambridge: Cambridge University. ISBN 0-521-80212-1.

CUADROS MUÑOZ, Roberto, 2015. El mundo ELE en la sociedad digital. En: MORIMOTO, Yuko, PAVÓN LUCERO, María Victoria y MARTÍNEZ, Rocío Santamaría, eds. *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Madrid: XXV Congreso Internacional de la ASELE. La enseñanza de ELE centrada en el alumno, pp. 33-42. ISBN 978-84-608-5228-5.

ČERNÝ, Michal, 2017. *Převrácená třída a microlearning*. [en línea]. Disponible en: <https://fold.cm/read/Cerny/pevracena-tida-a-microlearning-PEXpTNTj> [consulta: 24 mayo 2018].

DÍAZ PÉREZ, Juan Carlos, 2015. “Redes sociales en la enseñanza de ELE”. En: MORIMOTO, Yuko, PAVÓN LUCERO, María Victoria y MARTÍNEZ, Rocío Santamaría, eds. *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Madrid: XXV Congreso Internacional de la ASELE. La enseñanza de ELE centrada en el alumno, pp. 25-26. ISBN 978-84-608-5228-5.

FACEBOOK, Disponible en: [www.facebook.es](http://www.facebook.es).

FERNÁNDEZ VÍTORES, David, 2017. *El español: una lengua viva. Informe 2017*. Madrid: Instituto Cervantes.

GIL TORESANO, Manuela, AMENOS, José y SORIA, Inés, 2010. *Agencia ELE 2*. Madrid: SGEL. ISBN 9788497784054.

GONZÁLEZ GARCÍA, Fermín, 2000. *Una aportación a la mejora de la calidad de la docencia universitaria: los mapas conceptuales*. Pamplona: Servicio de publicaciones de la Universidad Pública de Navarra.

HERRERA JIMÉNEZ, Francisco José, 2011. Aprendizaje en red y actividades digitales significativas. *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, no. 28, pp. 4-7 ISSN 1374-0245.

JANDOVÁ, Eva, 2006. *Čeština na www chatu*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 80-7368-253-2.

KOVACH, Jamison, 2014. "Leadership in the "Classroom"" En: *Journal For Quality & Participation*. num. 37, pps. 39-40. En: KLOCEK, Adam, 2017. *Flipped learning jako efektivní vzdělávací metoda*. [en línea]. Disponible en: <https://www.kzamysleni.cz/flipped-learning-jako-efektivni-vzdelavaci-metoda/> [consulta: 24 mayo 2018].

LAFEE, Scott, 2013. "Flipped Learning". En: *Education Digest*, num. 79, pps. 13-18. En: KLOCEK, Adam, 2017. *Flipped learning jako efektivní vzdělávací metoda*. [en línea]. Disponible en: <https://www.kzamysleni.cz/flipped-learning-jako-efektivni-vzdelavaci-metoda/> [consulta: 24 mayo 2018].

MANCERA RUEDA, Ana y PANO ALAMÁN, Ana, 2013. *El español coloquial en las redes sociales*. Madrid: Arco Libros. ISBN 978-84-7635-879-5.

MARTÍN BOSQUE, Adelaida y MEJÍAS CARAVACA, María, 2015. El aprendizaje autónomo de ELE en las redes sociales. En: MORIMOTO, Yuko, PAVÓN LUCERO, María Victoria y MARTÍNEZ, Rocío Santamaría, eds. *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Madrid: XXV Congreso Internacional de la ASELE. La enseñanza de ELE centrada en el alumno, pp. 1165-1176. ISBN 978-84-608-5228-5.

MINGO AGUADO, Laura, 2016. Facebook. Una herramienta para la realización de las actividades del portfolio en la clase de ELE. En: DÍEZ MEDIÁVILLA, Antonio, et al., eds., 2016. *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos*. Alicante: Universidad de Alicante. ISBN 978-84-16724-30-7.

MORALA, José, 2001. Entre arrobas, eñes y emoticones. En: *cervantes. es, congresos internacionales de la lengua española*. [en línea]. Disponible en: [http://congresosdel Lengua.es/valladolid/ponencias/nuevas\\_fronteras\\_del\\_espanol/4\\_lengua\\_y\\_escritura/morala\\_j.htm](http://congresosdel Lengua.es/valladolid/ponencias/nuevas_fronteras_del_espanol/4_lengua_y_escritura/morala_j.htm) [consulta: 15 diciembre 2017].

PÉREZ FELIPE, Mercedes, 2004. Los mensajes de texto a móviles y su presencia en los medios de comunicación: caracterización y sugerencias para la explotación en el aula de "ELE". En: PERDIGUERO VILLARREAL, Hermógenes y ÁLVAREZ, Antonio A. Álvarez, eds. *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera: actas del XIV Congreso Internacional de "ASELE"*. Burgos: Universidad de Burgos, 2004, pp. 729-741. ISBN 84-96394-02-6.

PETTY, Geoff, 2004. *Teaching Today. A Practical Guide*. 3ª ed. Cheltenham: Nelson Thornes Ltd. ISBN 0748785256.

POKRIVČÁKOVÁ, Silvia, 2012. Latest Developments In Foreign Language Education Research In Slovakia: A General Overview. En: POKRIVČÁKOVÁ, Silvia, et al. *Research in Foreign Language Education*. Brno: Msd. pp. 9-28. ISBN 978-80-7392-193-4.

SITNÁ, Dagmar, 2009. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-246-1.

Sobre Fundéu BBVA, s.a. [en línea]. Disponible en: <http://www.fundeu.es/sobre-fundeu/quienes-somos/> [consulta: diciembre de 2017].

VENTURA JORGE, María Sequero, 2015. El empleo de twitter y facebook en la enseñanza de ELE para la construcción de un entorno de aprendizaje basado en las necesidades del alumno. En: MORIMOTO, Yuko, PAVÓN LUCERO, María Victoria y MARTÍNEZ, Rocío Santamaría, eds. *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Madrid: XXV Congreso Internacional de la ASELE. La enseñanza de ELE centrada en el alumno, pp. 995-1000. ISBN 978-84-608-5228-5.



## **Estado de la enseñanza de la pronunciación en la clase ELE: situación actual en la escuela secundaria británica**

**Ángel Osle**  
**University of Essex**  
[a.osle@essex.ac.uk](mailto:a.osle@essex.ac.uk)

*Ángel Osle es doctor en Lingüística por Queen Mary, University of London, y coordinador del programa Languages for All en la Universidad de Essex. Se interesa por temas relacionados con la enseñanza de la pronunciación, la adquisición del componente fónico, así como la inteligibilidad, comprensibilidad y grado de acento extranjero en una segunda lengua.*

### **Resumen**

Este estudio pretende determinar hasta qué punto el mayor interés existente por la enseñanza de la pronunciación en los últimos años se ha visto reflejado en cambios en la práctica docente dentro de un contexto muy determinado: la enseñanza del español en escuelas secundarias del Reino Unido. En concreto, pretendemos analizar en qué medida los profesores incorporan la enseñanza explícita de la pronunciación en sus currículos, las actitudes del profesorado hacia la enseñanza de la pronunciación, los enfoques que se favorecen, los materiales de enseñanza más utilizados, así como el tratamiento de la pronunciación dentro de los cursos de formación. Para alcanzar estos objetivos, diseñamos una encuesta que fue enviada a 250 institutos de enseñanza secundaria de Inglaterra y Gales. Los resultados muestran que, a pesar de que la mayoría de profesores están interesados en la enseñanza de la pronunciación, la cantidad de tiempo dedicada en el aula al componente fónico es mínima. Asimismo, se aprecian carencias generalizadas en cuanto a la formación profesional en este ámbito y a la existencia de materiales disponibles que permitan integrar la enseñanza de la pronunciación dentro de una clase comunicativa.

### **Abstract**

This study aims to determine the extent to which the growing interest on issues related to pronunciation instruction is reflected in changes in actual teaching practice. Specifically, we intend to analyse how teachers of Spanish in the UK incorporate the explicit teaching of pronunciation into their curricula, their attitudes towards the teaching of pronunciation, the methodology and materials that they favour in the classroom, as well as the type of training they have completed in this area. To achieve this, we designed a survey that was sent to 250 secondary schools in England and Wales. Results show that, even though a majority of teachers is interested in

pronunciation instruction, the time devoted in the classroom to phonetic correction is minimal. Furthermore, teachers report a lack of training opportunities in the area, as well as a lack of available materials that could facilitate the integration of pronunciation instruction within a communicative classroom.

### Palabras clave

Enseñanza de la pronunciación, actitudes del profesorado, formación del profesorado, inteligibilidad del habla, enseñanza de ELE

### Keywords

Pronunciation instruction, teachers' attitudes, teachers' professional development, speech intelligibility, teaching of Spanish as a foreign language

### Introducción

Con la aparición del enfoque comunicativo en la década de los 80, la enseñanza de la pronunciación quedó relegada a un segundo plano. Esto fue debido, en gran parte, a la importancia de una enseñanza basada en el *input*, así como a una percepción generalizada de la enseñanza de la pronunciación como algo puramente relacionado con cuestiones de precisión en la producción y no tanto con temas centrados en la comunicación real y efectiva. A pesar de los esfuerzos de autores como Celce-Murcia (1987) o Terrell (1989), tuvimos que esperar hasta mediados de la década de los 90 para que la investigación empírica sobre estas cuestiones empezara a cobrar un cierto auge, en especial, gracias a los estudios llevados a cabo por Munro y Derwing (1995, 1997, 1998). Estos autores otorgaron un carácter multidimensional al constructo de 'pronunciación' y centraron sus investigaciones empíricas posteriores en las nociones de inteligibilidad, comprensibilidad y grado de acento extranjero. En un estudio de 1998, Derwing *et al.* examinaron el impacto de un curso de 12 semanas de inglés como segunda lengua, que incluía un tratamiento explícito de la pronunciación, sobre el grado de acento extranjero, comprensibilidad y nivel de fluidez de los participantes. La originalidad de este estudio radicaba en analizar los efectos de una enseñanza centrada en elementos segmentales frente a una centrada en elementos suprasegmentales, así como en presentar el posible impacto de la enseñanza explícita de la pronunciación sobre las ya mencionadas dimensiones del habla. Interesante fue también el hecho de que estos autores no pudieran encontrar una correlación entre el grado de acento extranjero y el grado de comprensibilidad del habla (Derwing & Munro, 1997; Munro & Derwing, 1995).

Está claro que esos primeros estudios han tenido una gran influencia sobre la investigación llevada a cabo en los últimos 20 años (véanse, entre otros, Derwing & Rossiter, 2003; Munro & Derwing, 1995; Munro & Derwing, 2011; Saito, 2007; Saito, 2011; Saito & Lyster, 2012; Trofimovich *et al.*, 2009), y han contribuido a la formulación del principio de la inteligibilidad (Levis, 2005) aplicado al campo de la enseñanza de la pronunciación. Este principio afirma que el objetivo primordial de la enseñanza se debe centrar en ayudar a los estudiantes a que se les entienda mejor y no tanto en la reducción de su posible acento extranjero. También hay que destacar que, a pesar de las mejoras metodológicas que hemos visto en este tipo de estudios en los últimos años, sigue siendo necesario refinar ciertos aspectos. Es ciertamente necesario, entre otras cosas, un mayor número de participantes, una mayor diversidad en cuanto a la edad y a la L1 y L2 analizadas o un mayor seguimiento de los participantes durante periodos de tiempo más largos.

Como se puede apreciar en el breve resumen anterior, la investigación en el campo de la enseñanza de la pronunciación se ha centrado, en su mayor parte, en el área de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. A pesar de que existen algunos estudios en el ámbito ELE que datan de mediados de los 90, el número total de trabajos dedicados a este tema sigue siendo escaso y la pregunta sobre el grado de beneficio de la enseñanza explícita de la pronunciación en el campo ELE sigue siendo una pregunta que, desde un punto de vista empírico, todavía no ha sido contestada en su totalidad.

Dentro de los estudios empíricos más destacados en el ámbito ELE podemos incluir a Elliott (1995,1997), en el que se evaluaban los efectos de la enseñanza de la pronunciación sobre la producción de ciertos fonemas; González Bueno (1997) centrado en los efectos de la enseñanza sobre la producción de fonemas oclusivos sordos y sonoros; Lord (2005) investigó los efectos sobre la producción segmental en grupo de estudiantes inscritos en un curso avanzado de fonética; Lord (2008) analiza los efectos de un proyecto de *podcasting* colaborativo en un una clase de fonética española sobre las habilidades y actitudes con respecto a la pronunciación. Estudios más recientes se han centrado en el impacto de la instrucción explícita sobre elementos suprasegmentales o sobre aspectos perceptivos y no meramente productivos (Kissling, 2013, 2014).

En general podemos decir que la investigación en este ámbito, aunque escasa, ha contribuido a identificar un inventario de dificultades en especial para los estudiantes de habla inglesa. En la mayoría de los estudios, se ha comprobado que la enseñanza explícita tiene efectos positivos. Desde un punto de vista metodológico, la investigación se ha llevado a cabo tanto en el aula como en laboratorios de idiomas y en la mayoría de los casos los autores han incluido tanto grupos experimentales como de control. Hay que señalar igualmente que la mayoría de trabajos se ha centrado en evaluar el grado de precisión en la producción y, como resultado, todavía se desconoce su posible impacto sobre otras dimensiones del habla tales como el grado de inteligibilidad o de comprensibilidad.

Con el presente estudio pretendemos determinar en qué medida el mayor interés existente por la enseñanza de la pronunciación se ve reflejado en la práctica docente en un contexto determinado: la enseñanza de ELE en escuelas secundarias del Reino Unido. En concreto, pretendemos analizar en qué medida los programas ELE incorporan la enseñanza explícita de la pronunciación en sus currículos, las actitudes del profesorado hacia la enseñanza de la pronunciación, los enfoques que se favorecen, los materiales de enseñanza más populares entre el profesorado, así como el tratamiento de la pronunciación dentro de los cursos de formación. Para lograr estos objetivos, diseñamos la encuesta que se describe a continuación.

## Metodología

### Participantes

Enviamos nuestro cuestionario de forma electrónica a los departamentos de español de 250 institutos de enseñanza secundaria de Inglaterra y Gales en marzo de 2017. Recibimos un total de 95 respuestas (38%). La distribución geográfica de los encuestados se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. Procedencia de los encuestados

REGIÓN	PORCENTAJE
Noreste	5
Noroeste	6
Yorkshire	3

West Midlands	6
East Midlands	7
Este de Inglaterra	14
Londres	32
Sureste	11
Suroeste	9
Gales	7

Las edades de los participantes oscilaron entre los 24 y los 52 años. Es también importante la diversidad en cuanto a la experiencia docente que va desde 1 año hasta los 10 con un promedio de algo más de 4 años de experiencia para el grupo en su conjunto. En cuanto a los niveles de enseñanza y el tipo de escuela en la que los participantes desarrollan su labor docente, debemos indicar que un 80 % de los sujetos enseñan en lo que se conoce como *Comprehensive school*, un tipo de escuela secundaria que no selecciona al alumnado en función de criterios académicos o de aptitud, mientras que el 20% de los participantes pertenece a una *Grammar school*, es decir, una escuela secundaria pública que selecciona al alumnado según criterios académicos. En la Tabla 2 presentamos el nivel en el que enseñan los encuestados.

Tabla 2. Niveles de enseñanza

NIVEL DE ENSEÑANZA	PORCENTAJE
A Level	11
A level +GCSE	38
GCSE	15
GCSE + Year 7/8	20
Year 7/8	12
Otro	4

El 38% de los entrevistados combina la enseñanza a nivel *GCSE* (año 10 y 11 en el sistema británico) con la docencia a estudiantes preuniversitarios de *A-Level* (AS/A2). El 15% imparte clases únicamente a nivel *GCSE* (año 10 y 11), mientras que el 20% combina la enseñanza a alumnos de *GCSE* con las clases a estudiantes del año 7 y 8. Un 4% de los encuestados se dedicaba a la enseñanza de programas dentro del Bachillerato Internacional. El nivel académico de los participantes se presenta más abajo en la Tabla 3. La mayoría de los participantes poseía al menos una licenciatura universitaria más un *PGCE* (*Post-Graduate Certificate in Education*) o equivalente. Un 20% de los profesores había completado un máster en diferentes campos: educación, literatura española y ciencias políticas y 5% había completado un doctorado.

Tabla 3. Nivel académico de los encuestados

NIVEL DE ESTUDIOS	PORCENTAJE
Doctorado	5
Máster	20
PGCE o equivalente	72
Licenciatura	3

## Preparación del cuestionario

Preparamos el cuestionario con el programa informático *Qualtrics* durante el verano de 2016 y lo revisamos y ligeramente modificamos en tres ocasiones. La encuesta intentaba recabar información sobre el nivel de las clases, la metodología de enseñanza utilizada, actitudes hacia la enseñanza explícita de la pronunciación, recursos utilizados en el aula así como la importancia otorgada a la pronunciación en los cursos de formación del profesorado. Pilotamos el cuestionario en dos institutos de enseñanza secundaria del norte de Londres y las sugerencias recibidas se incorporaron a nuestra versión final. En el cuestionario se incluían preguntas de elección múltiple, preguntas con escalas Likert y preguntas de respuesta abierta. El cuestionario tenía una duración aproximada de 10 minutos.

## Resultados

### Actitudes hacia la enseñanza de la pronunciación

Pedimos a los participantes que evaluaran sus actitudes respecto a la enseñanza de la pronunciación utilizando una escala Likert de 7 puntos que posteriormente agrupamos en tres categorías generales: acuerdo, neutral y en desacuerdo.

La mayoría de los encuestados se mostró en desacuerdo con que el objetivo principal de la enseñanza de la pronunciación sea la eliminación del acento extranjero. Un 73% afirmó que la edad del estudiante representa una limitación para la adquisición de una pronunciación nativa y un 72% cree que un fuerte acento extranjero puede ser una causa de discriminación.

Los participantes mostraron generalmente actitudes positivas sobre la enseñanza de la pronunciación. La mayoría (64%) no cree que enseñanza de la pronunciación sea aburrida y solo el 12% considera que la enseñanza de la pronunciación no tiene efectos de larga duración sobre los estudiantes. El 25% de los profesores carece de la confianza suficiente para abordar temas relativos al nivel segmental y el porcentaje (52%) es incluso mayor cuando se trata de elementos prosódicos.

Tabla 4. Actitudes del profesorado con respecto a la enseñanza de la pronunciación.

AFIRMACIÓN	% ACUERDO	% NEUTRAL	% DESACUERDO
La enseñanza de la pronunciación no tiene efectos de larga duración sobre los estudiantes.	12	37	55
Ejercicios estructurales y de pares mínimos es la mejor manera de enseñar pronunciación en la clase ELE.	54	23	23
La práctica comunicativa es la mejor manera de enseñar la pronunciación.	68	19	13
La pronunciación española no representa un aspecto problemático para mis estudiantes.	64	9	27
Un acento extranjero puede ser causa de discriminación.	72	15	13
Enseñar pronunciación en el aula es aburrido.	26	38	36

La enseñanza de la pronunciación es más efectiva en clases con estudiantes que comparten la misma L1.	84	10	6
La edad del estudiante representa una limitación para la adquisición de una pronunciación nativa.	73	11	16
La enseñanza de la pronunciación solo es efectiva para estudiantes con un alto nivel de motivación.	44	23	33
La enseñanza de la pronunciación debería centrarse únicamente en mejorar el nivel de inteligibilidad de los estudiantes.	52	21	27
El objetivo de la enseñanza de la pronunciación es la eliminación del acento extranjero.	35	28	37
Tengo la suficiente confianza para poder abordar temas relacionados con elementos segmentales del habla.	52	23	25
Tengo la suficiente confianza para abordar temas relativos a la prosodia – elementos suprasegmentales - en el aula.	41	13	46
Me gustaría recibir más cursos de formación en este campo.	87	8	5

También es importante señalar que un 52% de profesores parece primar el principio de inteligibilidad como objetivo esencial de la enseñanza la pronunciación en el aula. Preguntamos asimismo por la utilidad de tratar los aspectos relativos a la pronunciación de manera explícita en el aula. Un 64% considera que la pronunciación española no presenta demasiados problemas para aquellos aprendientes cuya lengua nativa es el inglés. Casi un 70% considera que el tratamiento explícito de la pronunciación es útil aunque no debería tener tanto peso en la secuencia curricular como aspectos relacionados con la gramática o el vocabulario.

### **Metodología y materiales didácticos**

Un 38% de los profesores encuestados afirmó integrar de manera habitual la enseñanza de la pronunciación dentro de sus clases y un 89% de ellos señalaron que corregían frecuentemente la pronunciación de los alumnos. Para poder estimar la cantidad de tiempo dedicado a la enseñanza de la pronunciación, calculamos un porcentaje para cada profesor. En primer lugar, les pedimos que nos facilitaran el número total de horas lectivas por semana y luego seleccionaran de una lista la cantidad de tiempo que empleaban en cuestiones relativas a la pronunciación. Los profesores encuestados enseñaban una media de 23.52 horas por semana. Alrededor de media hora de promedio (28 minutos) se dedicaba a cuestiones relacionadas con la pronunciación en el aula.

En lo relativo a los materiales didácticos, casi un 85% aludió a la escasez de materiales disponibles en el mercado. El 80% de los informantes señaló que los libros de texto que utilizan en su práctica docente raramente se ocupan de temas relacionados con la pronunciación y, cuando lo hacen, parecen abogar por un tratamiento simplista.

Solo un 15% utiliza materiales específicos para la enseñanza de la pronunciación. El 52% de los entrevistados mencionaron el hecho de que los ejercicios dedicados a trabajar aspectos relativos a la pronunciación aparecen en los libros de texto de manera inconexa y sin aparente relación con los contenidos de la unidad didáctica en la que se encuentran. Entre los manuales utilizados que sí incluyen un tratamiento explícito de la pronunciación, los profesores mencionaron la serie Sueña de la editorial Anaya. Asimismo, como material suplementario, un porcentaje reducido de encuestados (5%) mencionó los manuales de fonética para el ámbito ELE también de la editorial Anaya.

En cuanto a la metodología utilizada, el 60% de los profesores señaló la importancia de trabajar tanto elementos segmentales como prosódicos en sus clases. Un 35% de los encuestados se centra únicamente en el tratamiento de elementos segmentales y 5% exclusivamente en elementos suprasegmentales. Cuando les preguntamos sobre los aspectos que consideraban más difíciles de enseñar, un 45% mencionó aspectos prosódicos, un 35% segmentales y un 25% una combinación de ambos.

También preguntamos a los encuestados sobre las estrategias que los aprendientes de ELE deberían utilizar cuando se enfrentan a problemas de comunicación. Las respuestas más mayoritarias fueron la repetición (72%), el uso de la paráfrasis (20%) así como hablar más despacio (8%). Más específicamente, en cuanto al tratamiento del error, el 80% apuesta por corregir solo los errores que puedan afectar al grado de comunicación efectiva del alumno.

En cuanto a la evaluación del progreso de los estudiantes, los profesores afirmaron que utilizaban tanto tareas de percepción como de producción. Los profesores también mencionaron explícitamente la detección de errores, preguntas de comprensión auditiva y pruebas administradas de forma escrita. En algunos casos también aludieron a la utilización de las grabaciones del habla de los propios estudiantes.

Recabamos igualmente información sobre los desafíos o las dificultades que los profesores encuentran con más frecuencia a la hora de tratar el tema de la pronunciación en el aula. Un 43% mencionó la falta de motivación de los estudiantes, la falta de tiempo fue esgrimida en el 35% de los casos y la falta de recursos en el 22% de los casos.

En lo referido al tipo de actividades utilizadas en el aula, los encuestados mencionaron el uso de pares mínimos, la grabación y escucha de muestras de habla de los estudiantes, así como la utilización de diagramas para explicar la correcta articulación de determinados sonidos. En cuanto a los temas a trabajar mediante ese tipo de actividades, los profesores señalaron el trabajo centrado en sonidos aislados, la separación de sílabas, el alfabeto y las reglas de acentuación.

## **Formación del profesorado**

Solo un 35% de los encuestados indicó haber recibido algún tipo de formación en el campo de la enseñanza de la pronunciación. A los encuestados se les pidió en concreto que indicaran qué tipo de cursos de capacitación habían realizado. De entre los que habían recibido formación, la mayoría había asistido a cursos de enseñanza de la pronunciación en conferencias o talleres (60%). Un 30% había recibido instrucción como parte de un curso de lingüística general, 25% había realizado cursos de fonética o fonología, y 5% había completado un curso universitario centrado específicamente en la instrucción de la pronunciación en una segunda lengua.

## Discusión

A pesar del mayor interés existente en los últimos años por temas relativos a la adquisición del componente fónico, lo cierto es que la práctica docente no se ha visto necesariamente beneficiada o revitalizada por los avances en la investigación. Como puede apreciarse en los resultados, solo un 38% de los encuestados incluye de manera explícita la enseñanza de la pronunciación dentro de su desarrollo curricular. No está claro ni la frecuencia ni el tipo de errores que se corrigen en el aula. Asimismo, debemos señalar que solo una parte muy limitada del tiempo de clase se dedica a temas relativos a la pronunciación. El tipo de enfoque a seguir varía notablemente. Es curioso que, aunque los encuestados generalmente parecen ser conscientes de la importancia de los elementos prosódicos, la mayoría de las actividades mencionadas se dedican a trabajar elementos segmentales.

Algunos de los comentarios a las preguntas abiertas que incluimos en el cuestionario se centraron en la falta de oportunidades de desarrollo profesional en este ámbito. Por ejemplo: “Los cursos sobre la enseñanza de la pronunciación son prácticamente inexistentes”; “creo que los profesores de ELE necesitan una mayor preparación en el tratamiento de la pronunciación en el aula”; “normalmente no tratamos el tema de la pronunciación en la clase porque no sabemos cómo”. Asimismo, el grupo de encuestados valoró negativamente la ausencia de cursos dedicados a la pronunciación durante su PGCE (*Postgraduate Certificate in Education*). La opinión generalizada fue que la pronunciación debería ocupar un papel más destacado tanto en los cursos iniciales de capacitación como en posteriores cursos de formación.

En cuanto al tema de las actitudes y creencias, debemos decir que la mayoría de los profesores encuestados tienen una actitud generalmente positiva hacia la enseñanza de la pronunciación. Un gran porcentaje de profesores (87%) cree que los estudiantes se beneficiarían de un tratamiento más sistemático del elemento fónico. Sin embargo, cabe mencionar también que no todos los instructores consideran que los temas relativos a la pronunciación sean lo suficientemente importantes. En concreto, un alto porcentaje de docentes mencionaron que, en lo referente al tema de la pronunciación, las dificultades que los alumnos de habla inglesa encuentran al estudiar español son menores que las que tienen al estudiar otras lenguas extranjeras. Un 64% de docentes hicieron referencia a la idea de que el español es una lengua fonética, cuya pronunciación es fácil de adquirir.

Algunos de los encuestados se quejaron de la falta de motivación de los estudiantes con respecto a la adquisición del componente fónico. Es cierto que la investigación ha puesto de manifiesto que la adquisición fonológica de una segunda lengua no es solamente un asunto lingüístico, sino que existen un gran número de aspectos extralingüísticos que desempeñan un papel importante en el proceso de aprendizaje. Diferencias individuales y factores tales como la motivación, la aptitud, edad, la cantidad y calidad de *input* son variables que van a interactuar con cualquier tratamiento explícito de la pronunciación y deberán ser tenidos muy cuenta en el diseño de cualquier secuencia curricular.

Por último, dado el escaso número de profesores encuestados con formación específica en la enseñanza de la pronunciación, creemos que sería conveniente potenciar los cursos de formación del profesorado relativos a la enseñanza del nivel fónico tanto a nivel universitario como en posteriores cursos de formación destinados a profesores en ejercicio.

## Conclusión

Muchos autores están de acuerdo en afirmar que la pronunciación de una L2 es difícil de aprender, especialmente cuando el estudio de la segunda lengua comienza una vez que el sistema fonológico de la primera está totalmente asentado. La pronunciación es la única parte del lenguaje que incluye elementos físicos y psicológicos y requiere una programación neuromuscular. A nivel físico, la pronunciación consiste en la producción de sonidos a través del aparato fonador: los órganos en su interior asumen ciertas posiciones que interfieren con la trayectoria del aire que sale de los pulmones a través de la boca, la nariz o la garganta. A nivel psicológico, la pronunciación depende de la manera en el que una persona percibe y reproduce el inventario de los sonidos de una L2.

La pronunciación es un ámbito descuidado en la enseñanza de segundas lenguas y esto se debe a diversas razones. Es cierto que los estudiantes no siempre reciben el apoyo necesario para aprender los elementos fonológicos de una segunda lengua y hacer así su comunicación más efectiva. Las razones dadas son diversas: hay una creencia generalizada de que la pronunciación es menos importante que otras habilidades lingüísticas. Además, como el horario escolar para la enseñanza de la segunda lengua es reducido, se tiende a dar prioridad a otras áreas como el vocabulario y la gramática. A esto hay que añadir la existencia de docentes que se resisten a introducir una enseñanza explícita de la pronunciación en el aula y creen que no tienen los conocimientos necesarios para tratar con las complejidades del sistema fonológico de una segunda lengua. Sin embargo, la enseñanza de una L2 está fuertemente orientada hacia el desarrollo de las habilidades comunicativas del estudiante. En nuestra opinión, la enseñanza de la pronunciación no solo hace que los estudiantes tomen conciencia del hecho de que existen diferentes sonidos con diferentes características, sino que también les permite mejorar su nivel de competencia oral.

Nuestro estudio confirma la existencia de un interés creciente por la enseñanza de la pronunciación dentro del cuerpo docente. También parece claro que el principio de la inteligibilidad del habla debería ser el objetivo principal de cualquier tratamiento del componente fónico. Dicho en otras palabras, las técnicas correctivas deberían perseguir y garantizar la efectiva comunicación y, por tanto, la corrección de errores debería limitarse a aquellas instancias que impidan o dificulten la comunicación efectiva del aprendiente. Asimismo, es importante reseñar, por una parte, el poco tiempo dedicado a la enseñanza de la pronunciación en el aula y, por otra, el poco conocimiento que los informantes poseen sobre las metodologías aplicadas a la enseñanza de la pronunciación y técnicas de corrección fonética en general. También hay que mencionar que existe una falta de materiales didácticos disponibles, así como evidentes carencias por lo que se refiere a la formación del profesorado.

Desde nuestro punto de vista y, como posibles recomendaciones, podríamos sugerir el utilizar el principio de la inteligibilidad del habla como principio rector del tratamiento de la pronunciación en el aula. Este principio aparece reflejado en las creencias y actitudes de la mayoría de los docentes encuestados. También creemos importante el ofrecer *feedback* apropiado y de calidad a los estudiantes tanto en lo referido al nivel segmental como suprasegmental. La corrección de elementos prosódicos no es tan frecuente como la corrección segmental porque los primeros son menos salientes y más difíciles en términos de retroalimentación inmediata. Por otra parte, no podemos negar que los enfoques comunicativos son poco prolijos en aplicaciones metodológicas originales por lo que se refiere a la enseñanza de la pronunciación. Los aspectos suprasegmentales, considerados unánimemente como los más importantes para la comunicación, no aparecen desarrollados adecuadamente en los

manuales comunicativos al uso. La pronunciación es parte esencial de la lengua oral y, como tal, debería incluirse como contenido al trabajar las destrezas generales correspondientes a la expresión oral. El principal objetivo debe ser el conseguir que los estudiantes utilicen la L2 de forma eficaz en los intercambios comunicativos. Para ello, creemos necesario reevaluar el orden de prioridad de los contenidos y enfatizar el papel de los elementos suprasegmentales.

En cuanto a la investigación en este campo, se necesitan más estudios, tanto cuantitativos como cualitativos, que ofrezcan más detalles sobre la práctica docente en diferentes contextos, especialmente fuera del ámbito de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

## Bibliografía

Celce-Murcia, M. (1987), "Teaching pronunciation as Communication", en *Current Perspectives on Pronunciation: Practices Anchored in Theory*, Morley, J. (ed.), TESOL, Washington, D.C.

Elliott, A. (1995), "Field independence/dependence, hemispheric specialization, and attitude in relation to pronunciation accuracy in Spanish as a foreign language". *Modern Language Journal* 79: 356-371.

Elliott, A. (1997), "On the teaching and acquisition of pronunciation within a communicative approach". *Hispania* 80: 96-108.

Derwing, T. M. and Munro, M. J. (1997), "Accent, intelligibility and comprehensibility". *Studies in Second Language Acquisition* 19, 1: 1-16.

Derwing, T., Munro, M. and G. Wiebe. (1998), "Evidence in Favor of a Broad Framework for Pronunciation Instruction". *Language Learning* 48: 393-410.

Derwing, T. M. and Rossiter, M. J. (2003). "The effects of pronunciation instruction on the accuracy, fluency, and complexity of L2-accented speech". *Applied Language Learning* 13: 1-18.

González-Bueno, M. (1997), "The effects of formal instruction on the acquisition of Spanish stop consonants". In W. Glass and A.T. Perez-Leroux (eds.) *Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish. Volume 2: Production, Processing, and Comprehension*. Somerville, MA: Cascadilla., 57-75.

Kissling, E. (2013), "Teaching Pronunciation: Is Explicit Phonetics Instruction Beneficial for FL Learners?". *The Modern Language Journal* 97. 720-744.

Levis, J. (2005), "Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching". *TESOL Quarterly* 39, 3: 369-377.

Lord, G. (2005), "(How) Can we teach foreign language pronunciation? On the effects of a Spanish phonetics course". *Hispania* 88: 557-567.

Lord, G. (2008), "Podcasting Communities and Second Language Pronunciation". *Foreign Language Annals*, 41: 364-379.

Munro, M. J. and T. M. Derwing. (1995), “Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners”. *Language Learning* 45. 73-97.

Munro, M. J. and Derwing, T. M. (2011), “The foundations of accent and intelligibility in pronunciation research”. *Language Teaching* 44: 316-327.

Saito, K. (2007), “The Influence of Explicit Phonetic Instruction on Pronunciation in EFL Settings: the Case of English Vowels and Japanese Learners of English”. *Linguistics Journal* 3.16-40.

Saito, K. (2011), “Examining the Role of Explicit Phonetic Instruction in Native-Like and Comprehensible Pronunciation Development: an Instructed SLA Approach to L2 Phonology”. *Language Awareness* 20. 45-59.

Saito, K. and Lyster, R. (2012), “Effects of form-focused instruction and corrective feedback on L2 pronunciation development of /i/ by Japanese learners of English”. *Language Learning* 62: 595-633

Terrell, T. (1989), “Teaching Spanish Pronunciation” in a Communicative Approach. *American Spanish Pronunciation: Theoretical and Applied Perspectives*. Eds. P. C. Bjarkman and R. M. Hammond. Washington D.C.: Georgetown UP, 215-36.

Trofimovich, P., Lightbown, P. M., Halter, R., and Song, H. (2009), “Comprehensionbased practice: The development of L2 pronunciation in a listening and reading program”. *Studies in Second Language Acquisition* 31: 609-639.



## **Estudio transversal sobre la adquisición del sujeto posverbal en español y su estructura informativa en hablantes anglófonos: propuesta experimental y didáctica<sup>1</sup>**

**Ángel L. Jiménez-Fernández  
María Cornejo Núñez  
Universidad de Sevilla**

*Ángel L. Jiménez-Fernández es profesor titular de la Universidad de Sevilla, Departamento de Filología Inglesa (Lengua Inglesa). Su principal línea de investigación es la comparación de la estructura informativa en su interfaz con la sintaxis en inglés y español y sus implicaciones para la adquisición. En concreto, una de sus especialidades es la adquisición de fenómenos de la estructura informativa por parte de anglófonos con un corte claramente experimental. Ha publicado en revistas de prestigio como *Lingua*, *The Linguistic Review*, *Syntax*, *Studia Linguistica*, entre otras.*

*María Cornejo Núñez es estudiante de doctorado dentro del programa de doctorado en Estudios Filológicos de la Universidad de Sevilla. Su principal línea de investigación se centra en la adquisición del sujeto postverbal y su estructura informativa en español, especialmente en el caso de hablantes anglófonos que estudian español como segunda lengua. Ha participado en diferentes congresos sobre lingüística y estudios ingleses (I Aedean Doctoral Seminar, XXXII Congreso Internacional de la Asociación de Jóvenes Lingüistas, 1st International Workshop on the Interface of Information Structure and Argument Structure, entre otros).*

---

<sup>1</sup> La investigación llevada a cabo para este trabajo ha sido parcialmente financiada por el Proyecto de Investigación PGC2018-093774-B-I00 del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España.

## Resumen

Este trabajo está basado en un estudio transversal sobre la adquisición de los patrones V-X-S/X-V-S en español y su estructura informativa en hablantes anglófonos. La finalidad de este estudio es comprobar el nivel de aceptación que tiene este patrón dentro de un grupo de estudiantes estadounidenses que no utilizarían este tipo de estructura con sujeto posverbal en su lengua materna. Por medio de un cuestionario sobre el orden de palabras y el consiguiente análisis de los resultados, veremos los problemas de adquisición y posibles soluciones con respecto a este tipo de patrón en español.

Mediante este estudio, intentaremos demostrar la necesidad de trabajar el orden de palabras y la estructura informativa con hablantes anglófonos en el aula, ya que estos alumnos presentan dificultades en la adquisición de un patrón con sujeto posverbal al no disponer de este tipo de distribución de los constituyentes en su lengua materna.

## Abstract

This work is based on the acquisition of postverbal subject patterns in Spanish and its information structure in English-speakers students. The aim of this study is to check the level of acceptance that these patterns have within a group of North American students who would not use this specific structure in their first language. Through the creation and distribution of a word order survey and the subsequent analysis of the results, we intend to realize whether the association between context(s) and word order variation is part of the competence of an English learner of Spanish as a second language.

Our goal is to check possible difficulties in order to have a better understanding of language acquisition and improve methods and materials in the field of second language learning and teaching.

## Palabras clave

adquisición de la lengua, competencia gramatical, lingüística aplicada, sintaxis, funciones del lenguaje, gramática

## Keywords

language acquisition, grammatical competence, applied linguistics, syntax, language functions, grammar

## Introducción

### El orden de palabras en español

La lengua española es una lengua de orden básico Sujeto-Verbo-Objeto que está sujeto a posibles cambios en la distribución de los elementos. Dentro de esa categoría, también se considera una lengua de “orden libre” o al menos, de orden menos limitado que otras lenguas, como es el caso del inglés. Tratar el tema de la distribución de los elementos oracionales no es tarea fácil en una lengua que tiene cierta libertad para moverlos de un sitio a otro de la oración según convenga. Por medio de cambios en el orden de palabras

podemos ver cómo actúan algunos componentes gramaticales como el sintáctico, morfológico o pragmático, por ejemplo.

Tras la realización de estudios lingüísticos que empezaron a principios del siglo XX, se comprobó que la forma en que se distribuyen las palabras y los sintagmas no es la misma en todas las lenguas y que esa distribución se realiza en base a unos patrones oracionales determinados, no de forma arbitraria. En este sentido, Casielles-Suarez afirma lo siguiente: “The fact that some languages use different syntactic structures to express a different packaging of information has long been known and numerous studies have been devoted to investigating the appropriate articulation of this packaging, the informational primitives involved, and the syntactic correlations of different information structures in different languages” (Casielles-Suárez 2004, p. 213).

Los tres elementos que se consideran significativos en toda oración son sujeto, verbo y objeto<sup>2</sup>. Después de observar el comportamiento de estos elementos en diferentes lenguas, se pudo comprobar que hay algunas que responden a un orden “básico” de estos elementos, como hemos mencionado anteriormente, mientras que otras lenguas no responden a ningún patrón establecido y no existen partes de la oración ni sintagmas que relacionen elementos gramaticales y nominales. Sin embargo, en todas las oraciones existe un núcleo que tendrá diferentes vínculos con los demás elementos de la oración, ya que no todos los elementos tienen la misma relación con el núcleo. A su vez, cada oración tiene dos constituyentes básicos: el sintagma nominal y el sintagma verbal (sujeto y predicado). El español permite distribuir los elementos en sintagmas y dividir la oración en partes, por tanto se puede decir que existe un orden básico para estructurar las oraciones, aunque pueda estar sujeto a cambios (Fernández-Soriano 1993).

Existen numerosos aspectos importantes que los estudiantes deben conocer a la hora de aprender una segunda lengua entre los que la gramática, el léxico y la fonética se sitúan como los tres principales. Todos ellos se trabajan día a día en las aulas de enseñanza de español combinándose unos con otros con el fin de que los alumnos lleguen a adquirir las herramientas que les permitan comunicarse en esta lengua.

En términos generales, se puede decir que el ámbito de la gramática se centra en el estudio de los elementos de una lengua y sus combinaciones, aunque existen diferentes tipos de gramática enfocados a aspectos muy diversos. Lo que está claro es que es necesario conocer una serie de normas que nos permitan hacer un uso correcto de la lengua que se está aprendiendo y el estudio de componente gramatical es una de las herramientas más útiles para conseguirlo.

En este sentido, podemos considerar el orden de palabras de una lengua junto con su estructura informativa, la cual veremos en el apartado 2.3, como un aspecto gramatical que merece ser uno de los focos de atención en las aulas. Como afirma Fernández-Soriano “el orden de los constituyentes en la oración, es, sin duda, uno de los parámetros tipológicos fundamentales” (Fernández-Soriano 1993, p. 114). La forma en que se distribuyen las palabras y grupos de palabras no es la misma en todas las lenguas, de ahí que sea esencial trabajar este tema en un aula de enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera para evitar problemas de transferencia.

De acuerdo con el *Marco Común Europeo de Referencia-MCER* (2001, p. 120), “Las competencias pragmáticas se refieren al conocimiento que posee el usuario o alumno de los principios según los cuales los mensajes: a) se organizan, se estructuran y

---

<sup>2</sup> A lo largo de este trabajo se usará X como término neutral que incluye tanto a objetos como a otro tipo de constituyentes, como SP (*Juan piensa en su novia todo el día* o *Juan compra en ese quiosco*).

se ordenan ('competencia discursiva'); b) se utilizan para realizar funciones comunicativas ('competencia funcional'); c) se secuencian según esquemas de interacción y de transacción ('competencia organizativa')". De aquí se sigue que "[l]a competencia discursiva es la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua. Comprende el conocimiento de la ordenación de las oraciones y la capacidad de controlar esa ordenación en función de: los temas y las perspectivas; que las oraciones estén ya dadas o que sean nuevas; la secuencia 'natural', por ejemplo, temporal, etc." Como consecuencia, los aprendientes de una L2 deben ser capaces de demostrar "gran flexibilidad al reformular ideas con distintos elementos para poner énfasis, diferenciar según la situación, el interlocutor, etc., y eliminar la ambigüedad" (MCER 2001, p. 121) en un nivel de C2 o al menos "ajustar los cambios de dirección, estilo y énfasis que se producen normalmente en la conversación" en un nivel B2. Véase Camacho-Taboada et al. (2016) para casos prácticos de adquisición del orden de palabras en distintos niveles.

La adquisición del orden de palabras es un tema que se trata en manuales de ELE, si bien su explicación en el aula conlleva problemas de diversa índole. Tal como exponen Fernández Prieto y Abad Castelló (2011, p. 51), "[l]os aspectos más problemáticos suelen darse a la hora de explicar la posición de la información conocida antes que la información nueva." Estas autoras, siguiendo el PCIC, proponen empezar a estudiar ciertos reordenamientos sintácticos a partir del B2, posponiendo las alteraciones motivadas por cuestiones pragmáticas y estilísticas al nivel C2.

El PCIC (2006) trata cuestiones de orden de palabras y recomienda cubrir las desde niveles muy bajos. De hecho, el sujeto posverbal que expresa información nueva aparece en el nivel B1 si bien de modo muy básico. Es en el nivel C1 cuando aparece de manera más extensa la relación del orden de palabra con lo que el PCIC denomina rematicación y tematización.<sup>3</sup> Véase Fernández Prieto y Abad Castelló (2011) para una discusión completa sobre cuestiones didácticas relacionadas con el orden de palabras y para referencias relevantes.

Queremos cerrar esta breve introducción, llamando la atención sobre el orden de palabras y la variación dialectal en español. Zubizarreta (1999) considera que el sujeto posverbal en español está asociado sin ningún tipo de ambigüedad al foco informativo (expresando información nueva) en español. Sin embargo, somos conscientes de que esta conexión no es homogénea entre las variedades del español. Por poner un caso práctico. En ciertas variedades como el andaluz y el caribeño, se detecta el uso (a veces preferencia) de un sujeto preverbal como foco informativo (Jiménez-Fernández 2015a, b). Asimismo, Ortega-Santos (2016) identifica casos de sujeto posverbal en español estándar cuya función pragmática es la de foco contrastivo. Nosotros intentamos atenernos al español estándar, si bien siendo muy conscientes de la importancia de la variedad dialectal en cuanto al orden de palabra se refiere.

---

<sup>3</sup> En los estudios sobre orden de palabras se añade un problema más que atañe al uso de la terminología. No hay acuerdo entre los diversos autores sobre el uso de rematicación, tematización, topicalización y focalización, y por tanto los términos rema vs. tema y tópico vs. foco aparecen en la bibliografía relevante como equivalentes. Nosotros hemos optado por el uso de los términos tópico (para información compartida) y foco (para información nueva), por ser los términos a los que estamos más acostumbrados. Nuestra elección, no obstante, no está vinculada a ninguna intención de esclarecer un problema terminológico que aún perdura.

## Objetivos del trabajo

El trabajo que aquí se expone es un estudio transversal sobre la adquisición de los patrones V-X-S/X-V-S en español y su estructura informativa en hablantes anglófonos. Este estudio consiste en la investigación de la adquisición de un patrón con sujeto posverbal en estudiantes anglófonos que se encuentran en una situación de inmersión lingüística en Sevilla. El principal objetivo de este estudio es comprobar el nivel de aceptación que este patrón tiene dentro de un grupo de estudiantes estadounidenses que nunca usarían este tipo de patrón en su lengua materna. Este trabajo pretende que los estudiantes expresen su opinión acerca de la aceptabilidad de ciertas oraciones con patrones V-X-S/X-V-S en español. La principal motivación para la realización de este estudio es la dificultad que presenta el aprendiente anglófono para adquirir sujetos posverbales. La intención de esta investigación es precisamente descubrir los principales problemas que pueden tener los alumnos anglófonos a la hora de enfrentarse al orden de palabras en español, y proceder a continuación a la propuesta de soluciones que ayuden a disminuir esas dificultades.

## Estructura del trabajo

Este estudio consta de tres partes principales: la realización de un cuestionario sobre la aceptabilidad del patrón con sujeto posverbal en español, un posterior análisis de los resultados del mismo y finalmente una serie de propuestas didácticas que puedan ayudar a solventar los problemas detectados.

## Marco teórico

### Distribución de los constituyentes S, V, X

Las distintas combinaciones que se pueden hacer con los elementos S, V, O<sup>4</sup> son posibles en las lenguas que responden a un orden de palabras flexible, de forma que la información se puede organizar de diferente manera según lo que se quiera transmitir, sólo cambia la distribución de los elementos. Estas combinaciones pueden ser: SVO, SOV, VSO, VOS, OVS, OSV. Algunas lenguas pueden asociarse a uno de estos tipos de orden básico, pero otras lenguas pueden incluir más de una posible combinación, algo que resulta difícil de determinar. En general, esto depende de la posición del núcleo, concretamente de si el núcleo es inicial o final, según preceda o no al complemento dentro del sintagma verbal. En español, el núcleo del sintagma verbal va delante del complemento, por lo que se considera un núcleo inicial y el orden consecuente a esto es SVO (Fernández-Soriano 1993).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, existen lenguas que siguen estrictamente la combinación a la que corresponden y otras que no lo hacen tanto y pueden alterar el orden básico en algunos casos. Por eso, se puede hacer otra división entre lenguas de orden fijo y orden libre. Esto depende de si la oración está bien formada, es decir, si los papeles de agente, paciente, destinatario, etc., están claramente expresados a través de marcas formales como declinaciones, concordancia, pronombres, preposiciones, etc, dentro del sintagma al que pertenezcan. Esto es lo que permite que los objetos se puedan marcar perfectamente sin necesidad de seguir estrictamente el orden establecido, por lo

---

<sup>4</sup> Ver nota 2; en este apartado se mantiene la O de “objeto”.

que no hay dificultades a la hora de comprender cada parte de la oración aunque el orden que sigan sea algo más libre (Fernández-Soriano 1993).

### La posición del sujeto

Hemos visto que en las estructuras oracionales el orden de palabras puede cambiar sin alterar el papel que hace cada parte de la oración. Pero como afirma Fernández Soriano “[...] existe una relación directa entre la explicitud de las marcas flexivas y la libertad de disposición de los constituyentes” (Fernández-Soriano 1993, p. 120). La forma en que la información es distribuida en la oración y la posición de algunos elementos enfáticos o contrastivos son factores a tener en cuenta ya que influyen en el orden oracional.

En este caso, el orden de las palabras en español será tratado prestando atención a la posición del sujeto en la oración. En muchas ocasiones, podemos ver el sujeto en posiciones distintas en una misma oración según lo que se quiera transmitir, siendo todas ellas posibles aunque respondan a diferentes interpretaciones. Además del orden “canónico” de SVO, hay otras posibilidades:

- (1) Juan ha comprado el periódico (SVO)
- (2) Ha comprado Juan el periódico (VSO)
- (3) Ha comprado el periódico Juan (VOS) (Fernández-Soriano 1993, p. 121)

No sólo estas construcciones son posibles, sino que hay algunos contextos en los que el sujeto va obligatoriamente detrás del verbo. Algunos factores que influyen en la libertad de posición del sujeto están relacionados con el tipo de construcción oracional, esto es, si son interrogativas, exclamativas u ocurre la anteposición adverbial y también con algunas propiedades del sujeto (Fernández-Soriano 1993). Algunos ejemplos donde podemos ver sujeto posverbal serían:

- (4) P. ¿A quién ha llamado María?  
R. No sé a quién ha llamado María  
P. \*¿A quién María ha llamado?  
R. \*No sé a quién María ha llamado
- (5) ¡Qué bonito vestido lleva María! \*¡Qué bonito vestido María lleva!
- (6) ¡Lo grande que está tu hijo! \*¡Lo grande que tu hijo está!
- (7) a. ¡Nunca ha estado María en esa ciudad!  
b. ?? ¡Nunca María ha estado en esa ciudad!

Siguiendo las palabras de esta autora, se puede afirmar que algunos constituyentes que van en posición inicial conllevan que el verbo se anticipe obligatoriamente, algo que influye directamente en la posición del sujeto. Por tanto, existen algunos casos en los que la alteración del orden básico es obligatoria. Otro ejemplo de estos casos estaría relacionado con las propiedades del sujeto. En español, muchas veces los sujetos preverbiales no pueden ir sin determinante, salvo algunas excepciones, como que el sintagma nominal donde está el sujeto lleve más complementos o que cierto tipo de verbos sí permitan esa construcción de sujeto preverbal. Por ejemplo, hay ciertos verbos intransitivos que admiten este tipo de

posición del sujeto de forma natural, pero la mayoría de los verbos necesita un elemento inicial.

- (8) Han llegado turistas. \*Turistas han llegado.  
(9) Han surgido problemas. \*Problemas han surgido.

Hay excepciones como la aparición de complementos del nombre o la correlación de varios elementos, como se ilustra en los ejemplos (10) y (11) respectivamente.

- (10) Ciudadanos de toda España se han reunido para reclamar sus derechos.  
(11) Bomberos, policías y otros funcionarios se han concentrado para protestar en muchas capitales españolas.

En general, la intención de Fernández Soriano es demostrar que hay ocasiones en las que el sujeto debe aparecer en posición posverbal obligatoriamente, demostrando que el orden de palabras en español está abierto a diferentes posibilidades según el contexto, la información que se quiera transmitir o la interpretación de la oración (Fernández-Soriano 1993). El mismo argumento menciona Zubizarreta, que afirma que las funciones informativas en español son especialmente relevantes a la hora de describir ciertos órdenes de palabras, aunque existen algunos aspectos del orden de palabras que no tienen nada que ver con las nociones discursivas (Zubizarreta 1999). En español, por ejemplo, se admite el orden con sujeto posverbal, siendo incluso requerido en algunos casos, como en las oraciones interrogativas directas o indirectas:

- (12) OVS P. ¿Qué compró Juan? \*¿Qué Juan compró?  
R. Me pregunto qué compró Juan. \*Me pregunto qué Juan compró.

- (13) VSO Todas las mañanas compra Juan el periódico.

En este trabajo crearemos propuestas para que los estudiantes anglófonos asimilen estas diferencias de patrones oracionales con respecto al inglés, de modo que esta libertad en el orden del español les proporcione a ellos la libertad de poder organizar su discurso de la forma que mejor les convenga sin caer en la producción torpe y no adecuada según el contexto.

### **La estructura informativa de la oración**

En todo acto de comunicación participan diferentes unidades comunicativas para dar información nueva al oyente al mismo tiempo que participan también otras que corresponden a información conocida. El nombre que se le da a la parte que se refiere a la información nueva es “foco” y a la parte referida a información conocida se le llama “tópico” (Zubizarreta 1999). El apartado 2.4 se centra en el foco de la oración, como veremos.

En una oración podemos encontrar un solo tópico, varios o ninguno, mientras que el foco es obligatorio. Estos dos tipos de estructuras (tópico y foco) han sido objeto de muchos estudios realizados por numerosos autores. En un primer caso, el tema o tópico puede ocupar la primera posición en la oración, lo que suele ocurrir en lenguas de orden libre donde no hay restricción a la hora de ordenar los constituyentes. En cambio, esta estructura puede verse alterada por la anteposición del tópico (ejemplos en 14,

conocido como tematización o topicalización) o del foco (ejemplos en 15, conocido como rematización o focalización), lo que conlleva una mayor intensidad en esa parte (Fernández-Soriano 1993).

- (14) a. A tu hermano, Juan no lo puede ni ver.  
b. Ese libro, el niño debe leerlo cuanto antes.
- (15) a. Un abrigo necesitas tú (no esa gabardina).  
b. A su capacidad debe María el puesto (no a su marido).  
(Fernández-Soriano 1993, p. 140)

En los ejemplos de (15) el tipo de foco es contrastivo, a diferencia del tipo de foco informativo, que suele aparecer al final (Kiss 1998).

De acuerdo con el orden canónico de los constituyentes en español (SVO), Existen otras estructuras en las que pueden aparecer en posición inicial elementos que no son el sujeto.

Como bien hemos dicho antes, en español existe un orden básico a la hora de organizar los elementos en una oración, en el cual el sujeto aparecería en primera posición, pero no siempre es así. También podemos ver cómo ese orden se puede alterar dando lugar a diferentes posibles interpretaciones de una oración. En algunos casos, el orden cambia trasladando al sujeto a una posición posverbal y actúa como foco de la oración. Un factor que influye en esto es lo que llaman “libertad contextual”, que según Hatcher (1957) tiene lugar con verbos de comienzo, aparición o existencia, ocupando el sujeto posición posverbal y actuando como foco. Algunos ejemplos son:

- (16) Amaneció un día espléndido.  
(17) Comenzó la película.  
(18) Ha nacido una estrella. (Fernández-Soriano 1993, p. 146)

Además de esto, dentro del sintagma verbal la interpretación también puede cambiar en función de la posición de algunos complementos circunstanciales, originalmente asociados a la posición final o “externa” del SV. Por ejemplo, cuando colocamos un complemento circunstancial delante de un objeto directo o indirecto la interpretación puede cambiar y con ello la libertad contextual, siempre teniendo en cuenta la entonación. En los siguientes ejemplos, la segunda oración tiene menos libertad contextual ya que el circunstancial está precediendo al objeto.

- (19) Juan compra el periódico en ese quiosco.  
(20) Juan compra en ese quiosco el periódico. (Fernández-Soriano 1993, p. 146)

Por tanto, podemos observar que a la hora de posicionar los diferentes elementos de una oración influyen diferentes factores que afectarán a las posibles interpretaciones de la oración así como a la organización de la información.

### **El foco de la oración**

Como hemos mencionado anteriormente la estructura oracional puede variar y sus constituyentes pueden ocupar diferentes posiciones. Las modificaciones en el orden básico de esos constituyentes pueden ser productos de la focalización y topicalización, pudiendo ser la oración dividida en tópico y foco, como ya hemos explicado. En este

apartado vamos a describir con más detalle algunos aspectos que ayudarán a entender los conceptos de tópico y foco. Según Gutiérrez-Bravo, “[...] tópico y foco no son categorías sintácticas, sino más bien son categorías pragmáticas que se refieren a la estructura informativa de la oración. [...] Son nociones que corresponden a conjuntos de rasgos informativos, pragmáticos y discursivos más básicos, y que muestran posibilidades combinatorias mucho más variadas de lo que anteriormente se pensaba” (Gutiérrez-Bravo 2008, p. 363).

Junto a otros autores, Gutiérrez-Bravo también afirma que el orden de palabras en español está regido por la función semántica de los argumentos del verbo y no por las funciones gramaticales de sujeto y objeto. Los distintos tipos de oraciones en español tienen un orden básico o no-marcado que puede sufrir posibles cambios en la posición de sus elementos (Gutiérrez-Bravo 2008). Técnicamente, el español es una lengua de orden SVO, pero no siempre el sujeto va en primera posición. Según afirma Jiménez-Fernández, la reorganización de los elementos no es totalmente libre, sino que está sujeta a las normas del discurso (Jiménez-Fernández 2010). En los siguientes ejemplos podemos ver diferentes posibilidades en cuanto a la organización de los elementos:

- (21) a. Vendió Susana la moto (V-S-O)
- b. Vendió la moto Susana (V-O-S)
- c. La moto vendió Susana (O-V-S) (Jiménez-Fernández 2010, p. 34)

A primera vista puede parecer que los elementos de estas oraciones son libremente reorganizados. Sin embargo, el autor se basa en Chomsky (2008) para afirmar que el movimiento de los elementos no es verdaderamente opcional, ya que se reflejan algunas propiedades relacionadas con el discurso. Así, en los ejemplos podemos ver que en todas las oraciones la lectura de la información cambia. Concretamente, en (21b) se produce un énfasis discursivo en el sujeto, que actúa como foco de información, mientras que en (21c) el objeto se antepone y encontramos, por tanto, un foco contrastivo (Jiménez-Fernández 2010).

Algunos de los factores que influyen a la hora de identificar el orden no-marcado pueden ser estructurales, semánticos, pragmáticos o relacionados con la entonación. En lenguas como el español el hablante puede descubrir el contexto discursivo de una situación que no conoce por medio de preguntas como “¿qué pasa?” o “¿qué pasó?”. Estas preguntas dan lugar a respuestas que pragmáticamente son el foco, la información nueva y completa. En estos casos no habría tópico en las respuestas a estas preguntas, ya que la información nueva viene representada por toda la oración.

En muchas ocasiones, algunas alteraciones del orden no-marcado son producto de la estructura informativa de la oración. Como hemos mencionado anteriormente, la oración puede estar dividida en tópico y foco (Zubizarreta 1998). En este apartado vamos a tratar algunos aspectos descriptivos del foco y la focalización.

Los focos contrastivos aparecen con cierta frecuencia y en lenguas como inglés o español su distribución es bastante libre. El foco contrastivo escoge o resalta una de las alternativas posibles entre un conjunto de alternativas. Por otro lado, los focos informativos nos proporcionan la información nueva de la cláusula. Para identificar este foco, la herramienta más común es la utilización de oraciones interrogativas pronominales. De esta manera, la parte de la respuesta que se refiere al pronombre interrogativo sería el foco de la oración. Gutiérrez Bravo nos da algunos ejemplos de esto:

- (22) P. ¿Qué se compró María?            R. María se compró una calculadora.

- (23) P. ¿Cuándo renunció Pedro? R. Pedro renunció la semana pasada.  
(Gutiérrez-Bravo 2008, p. 381)

En cuanto a la distribución de la oración, cabe destacar que hay lenguas en las que los focos informativos deben ocupar un lugar específico que no siempre coincide con su posición no-marcada. Por lo tanto, no resulta extraño que los focos informativos en español muchas veces deban obedecer a un determinado orden de palabras o una distribución sintáctica que los distinga de los focos contrastivos.<sup>5</sup>

En español los focos contrastivos se distribuyen de manera bastante flexible, al contrario que en otras lenguas. Sin embargo, normalmente los focos informativos aparecen en la posición final de una oración. Esto no es tan obvio en algunos casos como en ejemplos del tipo “¿*Qué* se compró María? María se compró *una calculadora*”, ya que en este caso el foco siempre aparecería al final. Por eso, un caso muy estudiado es el de *focalización del sujeto* en lenguas donde el sujeto suele ir en posición inicial en oraciones transitivas, ya que en español cuando el sujeto de la oración actúa como foco se sitúa en posición final obligatoriamente. Podemos visualizar esto mejor en algunos ejemplos que nos da Gutiérrez Bravo:

- (24) ¿Quién compró los discos? Los compró una muchacha.  
(25) Los discos, ¿quién los compró? Los discos los compró una muchacha.  
(Gutiérrez-Bravo 2008, p. 382-383)

Un aspecto interesante para la realización de este trabajo es que en inglés tanto los focos contrastivos como los informativos no sufren restricciones de orden y mantienen su posición no-marcada aunque el sujeto actúe como foco. De ahí que los hablantes anglófonos puedan tener ciertas dudas acerca de la posición final del sujeto en español. Además, en muchas lenguas el foco de la oración se señala para ser identificado más fácilmente dándole un acento particular. Existen algunos estudios que proponen que podría haber diferentes tipos de acentos para los distintos tipos de foco (Zubizarreta 1999). En relación a esto, Gutiérrez Bravo afirma que el tema de los acentos tonales asociados a los distintos tipos de focos está todavía en proceso de investigación, aunque no descarta que haya una relación importante entre foco y entonación (Gutiérrez-Bravo 2008).

## Metodología del estudio

A continuación explicaremos en qué consiste el programa de actuación que hemos seguido a la hora de preparar y realizar este estudio. Vamos a ver a qué tipo de cuestionario se han enfrentado los alumnos, las características del grupo de estudiantes en cuestión y finalmente analizaremos los resultados obtenidos.

## Programa de actuación

Como hemos mencionado anteriormente, la intención de este estudio es descubrir los principales problemas que pueden tener los alumnos anglófonos a la hora de enfrentarse

---

<sup>5</sup> Para una tipología completa de focos en español, véase Jiménez-Fernández (2015a,b; 2018). Aquí nos centramos en exclusiva en el foco informativo (aunque lo comparamos con el foco contrastivo).

al orden de palabras en español. Motivados por la dificultad que presenta el aprendiente anglófono para adquirir sujetos posverbales, surgió la posibilidad de realizar un estudio en el que poder comprobar en qué medida un grupo de estudiantes anglófonos consideraba o no aceptables una serie de ejemplos de patrones con sujetos posverbales.

Los pasos que hemos seguido a la hora de desarrollar este estudio han sido los siguientes: primero, había que saber si podía disponer de un grupo de estudiantes que pudiera participar en esta actividad, así que organizamos una reunión con uno de los profesores de CIEE en Sevilla (*Council on International Educational Exchange*), centro que nos ofrece la oportunidad de realizar prácticas como docente de español y que acoge un gran número de estudiantes norteamericanos. Resultó que no había ningún problema en contar con todos los alumnos que decidieran participar voluntariamente en el estudio. Contactamos con los estudiantes de uno de sus programas de estudios llamado *Advanced Liberal Arts* y algunos de ellos decidieron participar, aunque también han participado algunos estudiantes del programa *Business and Society*. En segundo lugar, una vez que sabíamos que podíamos contar con un grupo de estudiantes norteamericanos, procedimos a la preparación del cuestionario (los detalles del cuestionario serán explicados en el próximo apartado). Para la realización del cuestionario hemos utilizado un recurso virtual, la plataforma google drive. Cuando el cuestionario estuvo listo fue enviado a los estudiantes vía e-mail a través de la plataforma. Las respuestas se guardaban automáticamente cada vez que los alumnos rellenaban el cuestionario, hasta que todos lo completaron y recopilamos el total de los datos.

### **Descripción de los participantes**

Los participantes son un grupo de 10 estudiantes norteamericanos que se han encontrado en situación de inmersión lingüística y cultural durante varios meses en Sevilla. Tienen edades entre los 20 y los 22 años y todos ellos han formado parte de un programa de estudios de nivel avanzado durante estos meses, un B2 según el MCER. Todos ellos han cursado sus estudios en CIEE (*Council on International Educational Exchange*), asistiendo a clases en español que tenían lugar tanto en ese mismo centro como en otras facultades de la Universidad de Sevilla (Facultad de Filología o Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, por ejemplo). Cada uno de ellos asistía a clases según su programa de estudios, es decir, han sido alumnos que han cursado las asignaturas correspondientes a sus programas de estudios en EEUU. Todos ellos han pasado este periodo de tiempo en familias de acogida, por lo que el hecho de alojarse en viviendas de familias españolas ha contribuido positivamente en su desarrollo y conocimiento del español debido a su inmersión lingüística y cultural.

### **Descripción del cuestionario**

El cuestionario que han completado el grupo de 10 estudiantes tiene la función de medir el grado de conocimiento que tienen los alumnos de habla anglófona sobre el orden de palabras en español, concretamente en patrones oracionales donde el sujeto es posverbal. Para ello, el cuestionario está dividido en tres partes. La primera parte consta de una serie de preguntas sobre información personal que pueden ayudar a determinar cuáles son los perfiles de los alumnos en cuestión. La segunda parte está formada por un total de 30 preguntas tipo test en las que los alumnos deben marcar una opción de las tres posibles. A lo largo de esas preguntas, los estudiantes se encontrarán con ejemplos de oraciones que siguen patrones con orden V-X-S y X-V-S y deberán decidir el grado

de aceptabilidad de cada ejemplo. En cada pregunta se proporciona un pequeño contexto, pero la oración que los estudiantes deben valorar aparece destacada en mayúscula en todos los casos.<sup>6</sup> Al final, hay otro grupo de preguntas para expresar su opinión sobre el cuestionario.

El conjunto de respuestas nos ayudará a conocer las dificultades que suelen encontrar los aprendientes anglófonos en la adquisición de sujetos posverbiales. Procederemos después al análisis de las 30 preguntas teniendo en cuenta las estadísticas de las respuestas de las mismas. El grupo de preguntas que forman el cuestionario se adjuntan en el anexo I.

Por tanto, la hipótesis de partida de este estudio consiste en afirmar que los hablantes anglófonos con nivel avanzado de la lengua española no tienen un conocimiento pleno de los posibles cambios relativos a la posposición del sujeto en español, por lo que se debería trabajar en la adquisición de los patrones V-X-S y X-V-S con sujeto posverbal.

## Resultados

En la siguiente sección vamos a mostrar el análisis de las respuestas obtenidas en el cuestionario que el grupo de alumnos anglófonos ha realizado. En la segunda parte de esta sección, apartado 4.2, nos centraremos en las 30 preguntas del cuestionario, agrupadas según el patrón que sigue cada una y haremos una valoración de las respuestas siguiendo las estadísticas de los resultados. Tanto la primera parte como la tercera se resumen en los apartados 4.1 y 4.3 aportando los datos más significativos que se han recopilado.

### Resultados de la primera parte del cuestionario

En el apartado 3.2 hemos realizado la descripción de los participantes, relacionada con la primera parte del cuestionario donde han respondido preguntas sobre información personal acerca de su procedencia, su experiencia en Sevilla y su interés por el español. En cuanto a esta parte, cabe destacar que la mayoría de los participantes piensa que el español es un idioma muy útil y práctico, debido a que la mayoría de inmigrantes de Estados Unidos son hispanohablantes y quieren aprender a comunicarse con ellos en esa lengua. En otros casos responden también que le gustan los idiomas, que el español es una lengua global y que es un idioma divertido que se ofrece en los institutos.

Otro dato interesante de esta parte es que, además de su lengua materna (inglés) y una segunda lengua (español), sólo la mitad del grupo estudia algún idioma más, entre ellos francés y turco. A la pregunta sobre su interés por aprender español y su utilidad en el futuro, algunos alumnos están interesados en la cultura de países hispanohablantes y además consideran que es una habilidad muy valiosa en la actualidad debido a la inmigración hispana que reside en Estados Unidos. En otros casos, están interesados en utilizar el español en su carrera profesional, entre las que mencionan la enseñanza de inglés como segunda lengua, los puestos de trabajo en empresas internacionales relacionadas con el marketing, formar parte de organizaciones de voluntariado o la investigación del desarrollo del español.

---

<sup>6</sup> Las preguntas fueron aleatoriamente mezcladas de manera que el informante no pudiera crear un patrón específico de respuesta.

## Resultados de la segunda parte del cuestionario

En esta sección vamos a analizar y discutir los datos extraídos de la segunda parte del cuestionario, cuyo objetivo ha sido comprobar el grado de aceptabilidad que han otorgado los estudiantes a las 30 oraciones propuestas y valorar la necesidad de trabajar la adquisición de estas estructuras con sujeto posverbal en el aula.

De acuerdo con lo planteado en el marco teórico y siguiendo las estructuras oracionales descritas en el mismo, en el cuestionario se proponen diferentes preguntas agrupadas en 5 tipos de patrones oracionales distintos:

Por un lado, hemos formado un grupo de patrones V-X-S dividido en:

- a. Patrones oracionales sin complemento circunstancial al inicio
- b. Patrones oracionales con complemento circunstancial al inicio

En relación al primer subgrupo, se han incluido ejemplos de sujeto posverbal que en todos los casos aparece como último elemento de la oración. Se han tenido en cuenta factores como la distribución de la información o la posición de elementos enfáticos o contrastivos que, teniendo en cuenta el contexto que precedía cada pregunta, han influido a la hora de colocar el sujeto en posición posverbal. Como hemos apuntado anteriormente, en algunos de estos casos la distribución de los elementos puede dar lugar a diferentes interpretaciones. En general, en este subgrupo encontramos ejemplos de sujetos que introducen información nueva y, por tanto, actúan como foco informativo; sujetos focalizados que en otros casos se corresponden con un foco contrastivo; focalización de sujeto que se corresponde con la elección de una exclusiva posibilidad eliminando otras alternativas; incluso ejemplos de lectura informativa en la que el sujeto pretende ser destacado o enfatizado y se coloca en posición posverbal para cumplir esta función por medio de la entonación, o bien del propio contexto.

En cuanto al segundo subgrupo, se han incluido oraciones con complemento circunstancial al inicio, siendo este el principal cambio con respecto a los ejemplos del subgrupo *a*). Basados en la idea de que la interpretación de una oración puede variar en función de la posición de algunos complementos circunstanciales, originariamente asociados a la posición final o “externa” del SV (Fernández Soriano, 1993), los ejemplos de este tipo pretenden observar la influencia de estos complementos cuando aparecen al inicio de la oración (si la hubiera). Como hemos mencionado previamente, al colocar un complemento circunstancial delante de un objeto directo o indirecto la interpretación puede cambiar y con ello la libertad contextual, siempre teniendo en cuenta la entonación<sup>7</sup>.

Por otro lado, dentro del grupo de patrones X-V-S encontramos:

- a. Interrogativas y exclamativas
- b. Verbos de comienzo, aparición o existencia con focalización del sujeto
- c. Oraciones transitivas con focalización de sujeto

Los ejemplos pertenecientes a los tres subgrupos en los que está dividido este grupo de patrones están dirigidos a comprobar el nivel de aceptación por parte de los estudiantes anglófonos cuando la posición posverbal del sujeto viene dada a causa de

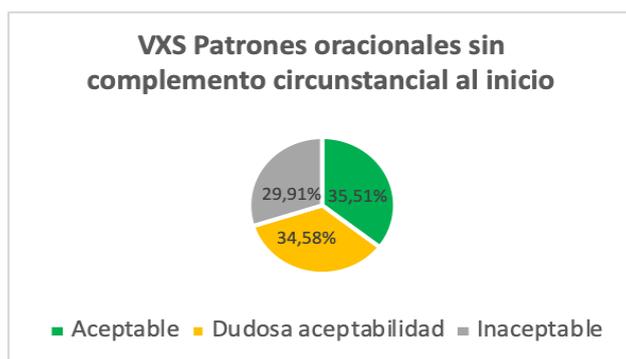
---

<sup>7</sup> Ver ejemplos en sección 2.3.

fenómenos específicos. Como hemos mencionado con anterioridad, según Hatcher (1956), los verbos de comienzo, aparición o existencia al inicio de la oración dan lugar a un sujeto posverbal que actúa como foco, por ejemplo, en el cuestionario encontramos oraciones como *ha nacido una estrella* o *sucedió un incidente*, precedidas por su correspondiente situación contextual. A su vez, encontramos ejemplos de frases interrogativas y exclamativas como *¡qué bonito vestido lleva Laura!* o a) *¿a quién ha llamado María?* b) *No sé a quién ha llamado María*, en las que la posposición del sujeto es obligatoria, siendo éstos algunos de los casos en los que la alteración del orden básico es obligatoria (Fernández Soriano 1993). Por último, se presentan una serie de ejemplos de oraciones transitivas en las que el sujeto es el foco de la oración y va en posición final. La focalización del sujeto en lenguas donde éste suele ir en posición inicial en oraciones transitivas es un caso muy estudiado, de ahí nuestro interés por este tipo de construcciones, ya que en español cuando el sujeto de la oración es el foco se sitúa en posición final obligatoriamente, como afirma Gutiérrez Bravo (2008). Ejemplos como *el libro lo encontró Juan* o *el cristal lo rompió un niño que jugaba al balón* forman parte de este subgrupo de preguntas en el cuestionario.

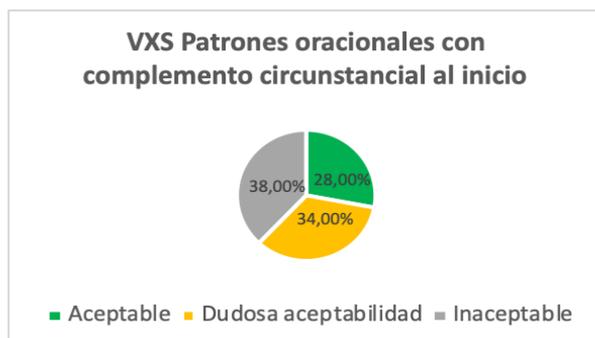
### Grupo de preguntas de patrón V-X-S

- *Patrones oracionales sin complemento circunstancial al inicio.*



Todas las preguntas de este grupo están formadas por el patrón V-X-S, empezando la oración directamente con un verbo en todos los casos y sin ningún complemento circunstancial que lo preceda. Como podemos ver en las estadísticas, aunque el 35% de las respuestas consideran este tipo de estructura aceptable, hay una gran tendencia a dudar de su aceptabilidad o considerar muchos casos inaceptables. Si sumamos estos últimos datos, esta es la opinión de un 64% de los estudiantes aproximadamente.

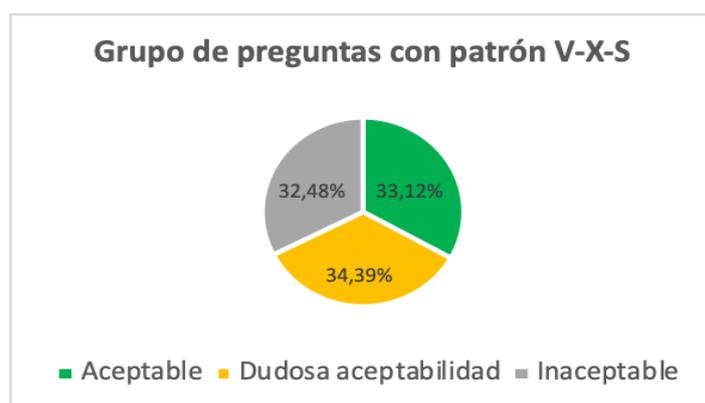
- *Patrones oracionales con complemento circunstancial al inicio.*



En cuanto a los patrones oracionales con complemento circunstancial al inicio, de nuevo nos encontramos ante una mayoría de alumnos que piensa que este grupo de oraciones son inaceptables (38%) o dudan de su aceptabilidad (34%). El conjunto de juicios aceptables para este grupo corresponde al 28% solamente, mientras que la unión de juicios inaceptables y dudosa aceptabilidad suma el 72%.

Para tener una idea global de los resultados del patrón V-X-S, a continuación ofrecemos una tabla donde recogemos los resultados generales:

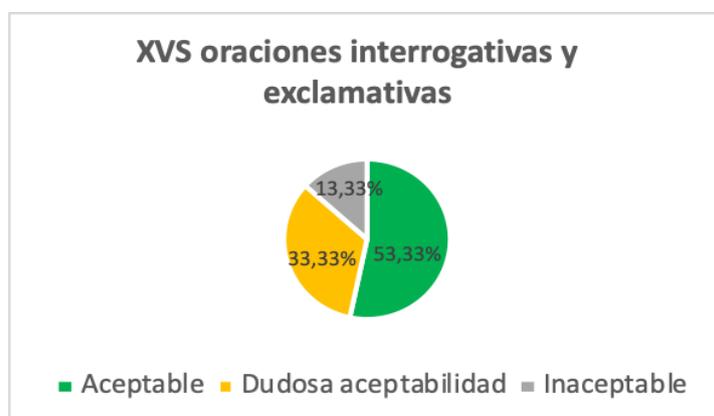
### *Estadística general: patrón V-X-S*



Si hacemos un balance general de este grupo de preguntas observamos que estos estudiantes anglófonos no tienen completamente adquirido el patrón V-X-S del español. Aunque los resultados de las tres opciones son muy igualados de manera independiente, se observa cómo la opción “aceptable” abarca un 33% del total, siendo las opciones “inaceptable” y “dudosa aceptabilidad” las preferidas de los estudiantes con casi un 67% entre las dos.

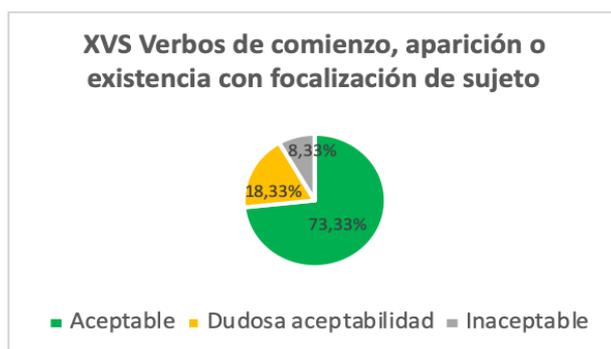
### **Grupo de preguntas de patrón X-V-S**

- *Interrogativas y exclamativas.*



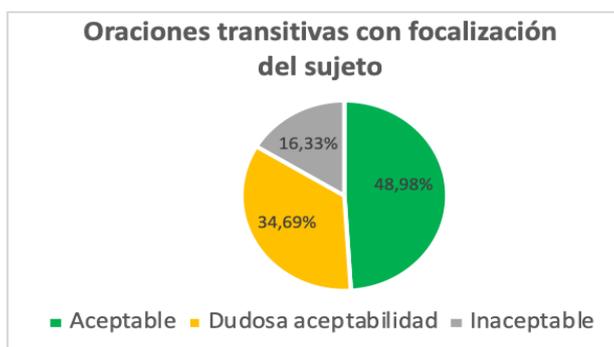
En esta parte que incluye ejemplos de construcciones interrogativas y exclamativas, algo más de la mitad de los alumnos se decanta por la aceptabilidad de las oraciones, con un 53% de juicios aceptables. Cabe destacar que muy cerca se encuentra la opción de dudosa aceptabilidad, con un 33%, algo que llama especialmente nuestra atención. Ambas construcciones limitan la libertad posicional del sujeto, que se sitúa en posición posverbal en todos los casos. Según las estadísticas, aunque son más los estudiantes que tienen relativamente adquirido el funcionamiento de estas construcciones, sólo un 20% los separa de los estudiantes que expresan dudosa aceptabilidad, siendo sólo un 13% el resultado de juicios inaceptables.

- *Verbos<sup>8</sup> de comienzo, aparición o existencia con focalización del sujeto.*



En cuanto a las oraciones analizadas en esta parte, aproximadamente un 73% de los estudiantes ha respondido “aceptable”. Un porcentaje algo menor ha expresado duda en algunos casos, sólo alrededor del 18%, y casi nadie ha considerado que fueran inaceptables, siendo aproximadamente un 8% el resultado para esta opción. En todos estos casos el patrón es el mismo, (V-S), ya que son ejemplos en los que el significado de los verbos determina que la posición del sujeto sea posverbal. Son *verbos de comienzo, aparición o existencia* que determinan la posición posverbal del sujeto en todos los casos. Según el resultado de las estadísticas, la mayoría de estudiantes tiene adquirida esta construcción y la considera aceptable.

- *Oraciones transitivas con focalización de sujeto.*



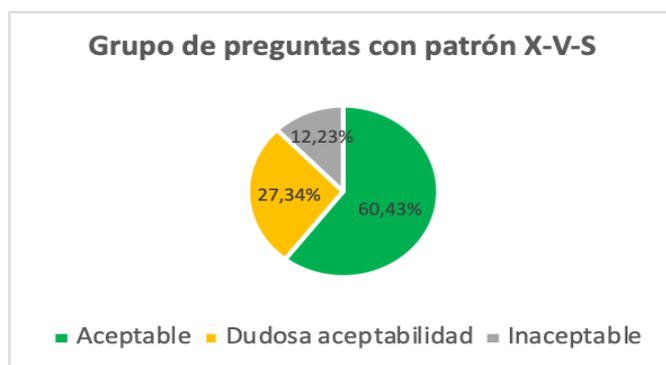
---

<sup>8</sup> Los verbos ‘venir’, ‘llegar’, ‘suceder’ son inacusativos y, por tanto, no aceptan sujetos escuetos en posición preverbal: \*Turistas han venido. (Mendikoetxea 1999).

En esta parte, todos los casos responden a la misma construcción. El sujeto es el foco y aparece adyacente al verbo, mientras que en todas las oraciones hay un tópico dislocado que da lugar al doblado de clíticos. La topicalización del objeto aparece en todos los casos y éste tiene que ser doblado obligatoriamente por pronombres clíticos. En la mayoría de los casos los estudiantes consideran estas construcciones aceptables con casi el 49%. Alrededor del 35% de los estudiantes expresa su duda, algo que seguramente es debido a la influencia que tiene la interpretación de la información. Sólo un 12% aproximadamente se decanta por la opción de inaceptable.

La siguiente tabla resume de manera global los datos obtenidos para el patrón X-V-S:

### ***Estadística general: patrón X-V-S***



En general, si reunimos los resultados de los tres grupos de preguntas con patrón X-V-S, más de la mitad de los alumnos ha optado por considerar esta estructura aceptable. Le siguen las opciones de “dudosa aceptabilidad” e “inaceptable” con alrededor del 27% y el 12% respectivamente. El grupo de oraciones con *verbos de comienzo, aparición o existencia* con focalización de sujeto es el que muestra un número más alto de juicios aceptables, que junto con los otros dos grupos donde se propone el patrón X-V-S obtienen el 60% de aceptabilidad en total. Si sumamos los juicios de dudosa aceptabilidad y los inaceptables previamente mencionados, resulta aproximadamente un 40% del total, siendo por tanto necesario trabajar la adquisición de estas estructuras según las necesidades que vayan surgiendo.

### **Resultados de la tercera parte del cuestionario**

Los alumnos piensan que, en general, no ha sido difícil responder a las preguntas, pero prácticamente todos los estudiantes afirman que algunas de ellas (ninguno especifica cuáles) sí les han resultado complicadas. Ocho de los diez alumnos están de acuerdo en que sí deberían estudiar más sobre el orden de palabras en español. Opinan que es muy importante conocer el funcionamiento del orden de palabras en español, sobre todo porque es posible escribir oraciones de maneras muy diferentes.

Tras realizar un balance de las respuestas proporcionadas por los alumnos de habla anglófona podemos considerar que la hipótesis de partida es cierta, ya que siguiendo las estadísticas de este estudio observamos que en general los estudiantes dudan acerca de la aceptabilidad de los patrones V-X-S y X-V-S, incluso llegando a considerarlos inaceptables en algunos casos. Por tanto, llegamos a la conclusión de que poseen cierta información acerca del orden de palabras en español, pero no tienen un

pleno conocimiento de los posibles cambios referentes a la postposición del sujeto, por lo que sería conveniente trabajar en la adquisición de estos patrones en el aula de ELE.

## Propuesta didáctica

En este apartado vamos a ver algunos ejemplos de propuestas didácticas que tienen el objetivo de mitigar las dificultades detectadas tras el análisis del cuestionario. Todas las actividades están pensadas para un nivel B2 del MCER, acorde con el nivel que tiene el grupo de estudiantes que ha participado en este estudio.

De acuerdo con el Plan Curricular del Instituto Cervantes, el tratamiento de sujetos posverbales aparece ya introducido en el nivel B1, pero se trabaja con más detalle en el nivel B2. Concretamente, según el Plan Curricular, los contenidos que deben tratarse son:

B1: - La postposición del sujeto cuando es información nueva. *Esta mañana ha llegado una carta.*

B2: - Reduplicación del OD: OD definido antepuesto cuando el OD es tópico. *Los libros los tiene Juan.*

- Postposición obligatoria del sujeto cuando no lleva determinante ni cuantificador. *Han llegado trenes a la estación. Se venden pisos.*

En cuanto al desplazamiento en el orden de los elementos oracionales, el Plan Curricular es aún más específico y dedica dos apartados a la rematización y la tematización en los niveles B1 y B2. Los contenidos más destacados a tener en cuenta los vemos a continuación:

### Rematización o focalización (B1)

- Postposición del sujeto o del atributo en interrogativas directas, con pronombres interrogativos precedidos de preposición. *¿A quién ha llamado Inma?*
- Marcadores discursivos. Excluyentes: solamente, solo. *Solamente somos tres;* particularizadores: sobre todo.
- Focalización fónica: acento de insistencia. *LUIS* (y no Pedro) *llamó.*

### Rematización o focalización (B2)

- Marcadores discursivos. Incluyentes: incluso; particularizadores: particularmente, especialmente, verdaderamente; de refuerzo: justamente, precisamente.
- Construcciones que introducen información nueva.

### Tematización o topicalización (B1)

- Anteposición de complementos del verbo. Orden OI+V (reduplicación del pronombre) *A Luis le doy el libro.*
- Adjetivo topicalizado: información compartida, *Juan compró el marrón;* información nueva, *Juan compró un abrigo marrón.*
- Pronombre indefinido para desmentir o negar una información compartida.

### Tematización o topicalización (B2)

- Anteposición de complementos del verbo. Presencia obligatoria del pronombre objeto con el OD antepuesto:

*El libro lo he visto encima de la mesa. El libro, Juan lo compró. El libro lo compró Juan.*

Excepción: oraciones exclamativas o interrogativas.

*¡Qué regalo has comprado!*

En las actividades propuestas, los alumnos trabajarían algunos de los contenidos que se deben introducir en el nivel B1 a modo de repaso y de igual manera se tratarían algunos contenidos que se incluyen en el nivel B2 del Plan Curricular.

- Calentamiento

**Actividad 1:** Para iniciar la clase intentaremos que los alumnos entren en contacto con el tema del orden de palabras. Como calentamiento, podemos empezar con una actividad inductiva para que intenten descubrir los contenidos que se van a trabajar. Por medio de esta actividad proponemos que los estudiantes busquen algunos rasgos comunes en las oraciones de la parte A y averigüen también qué ocurre en los ejemplos de la parte B. En A, el objetivo es trabajar el doblado de clíticos que surge al tener un objeto topicalizado. En B, se presentan diferentes casos en los que el sujeto siempre está situado al final de la oración. Trabajarán por parejas y después pondrán en común sus ideas y se resolverán las actividades entre todos.

A. ¿Qué tienen en común las siguientes oraciones?

- Los discos los compró una muchacha.
- El cristal lo rompió un niño que jugaba al balón.
- El libro lo encontró Juan.
- Las llaves las encontró la vecina.

B. ¿Qué ocurre con el sujeto de las siguientes oraciones?

- En ese quiosco compra el periódico Juan.
- Han venido turistas.
- Mandó un mensaje Rocío.
- ¡Qué bonito vestido lleva Laura!

**Actividad 2:** La segunda actividad está planteada para que los estudiantes discutan las diferentes posibilidades en el orden de palabras de algunos titulares de artículos y noticias. Lo que deben hacer antes de nada es buscar el sujeto de cada oración, una vez encontrado, tendrán que intentar moverlo a otra parte de la oración y considerar en qué casos es posible, en qué casos no lo es o cómo cambiaría el sentido de la frase. De nuevo trabajarán por parejas y se pondrán en común las diferentes versiones de los titulares para ver entre todos cómo cambiarían las oraciones en cada caso que se les ocurra.

Por ejemplo: \*Más Ucranias habrá; Se unen para pagar menos por el móvil los consumidores o apuestan llegar a Brasil en bici tres mejicanos.

Es emocionante saber que cada día tu vida puede dar un giro.

Habrán más Ucrania.

El éxito científico de España ha caído por la falta de financiación.

Los consumidores se unen para pagar menos por el móvil.

Muere un rehén francés secuestrado por un grupo yihadista en Mali en 2012.

Muere un hombre tras empotrar su coche contra el muro de la Nunciatura Apostólica.

Madrid endurece los criterios para elegir a los alumnos de Magisterio.

Apuestan tres mexicanos llegar a Brasil en bici.

Tras hacer un par de actividades de calentamiento, el profesor debe hacer una recopilación de los contenidos que se han tratado en las primeras actividades y proceder a una explicación más concreta sobre el orden de palabras y la focalización del sujeto. Debe presentar algunos contenidos que ya conocen (orden de español SVX) e introducir las ideas que pretende trabajar: casos en los que se produce un cambio en el orden SVX, llevando el sujeto a la posición final (VXS) y presentando de forma diferente la información. Después, pasará a realizar actividades más controladas para trabajar esos contenidos.

- Práctica controlada

**Actividad 3:** En esta actividad los alumnos ya han recibido el input por parte del profesor y ahora van a practicar los contenidos introducidos. Lo que aquí proponemos es que los alumnos cambien las oraciones que se les muestran llevando el sujeto al final en todos los casos para trabajar la focalización del sujeto cuando introducimos información nueva. Para hacerlo más dinámico, puesto que no es una actividad complicada, se hará en forma de competición. Formarán de nuevo parejas (unas 5 parejas en total). Cada pareja recibirá una fotocopia con 8 frases en orden SVX. El profesor repartirá a las 5 parejas un grupo de tarjetas que están divididas en S/V/X de cada oración para que siempre sean 3 tarjetas, mezclando todos los sujetos, verbos y complementos. Deberán fijarse en cada oración y ordenar las tarjetas en el orden VXS lo antes posible. La pareja que termine primero ganará siempre que las tarjetas estén ordenadas siguiendo el orden VXS.

Ej. FOTOCOPIA: Marta ha leído el libro → 3 TARJETAS: Ha leído / el libro / Marta.

- Carlos vendió su bici →
- Juan compró un ordenador nuevo →
- Mi novio ha encontrado trabajo →
- Mi hermana ha comprado mucha ropa →
- Los amigos de Marco hicieron 4 pizzas →
- Alejandro ha conseguido un resultado excelente →
- Jesús tiene muchos caballos →
- El perro mordió a un niño →

**Actividad 4:** En esta actividad los alumnos deben leer las oraciones en inglés y en español y señalar los casos en los que esas oraciones son aceptables en ambos casos, no sólo en uno. Tienen que marcar al final de cada apartado cuáles se pueden decir en inglés y en español con un ✓ y cuáles no con una ✗. Con esta actividad pretendemos

que asimilen las posibles diferencias en cuanto a la posición del sujeto, ya que en inglés es más restringida mientras que en español puede variar, como ya han visto.

- a) Mi amiga Sara estudia Medicina / My friend Sara studies Medicine   
Medicina, estudia mi amiga Sara / Medicine, studies my friend Sara
- b) El partido empieza a las 5 de la tarde / The game starts at 5 in the afternoon   
A las 5 de la tarde empieza el partido / At 5 in the afternoon starts the game
- c) Esta noche viene Juan a nuestro piso / Tonight comes Juan to our apartment   
Juan viene a nuestro piso esta noche / Juan is coming to our apartment tonight

**Actividad 5:** En la siguiente actividad pretendemos que los alumnos practiquen los contenidos por medio de la corrección de errores. Habrá una serie de oraciones entre las que podremos encontrar algunos errores, no todas serán incorrectas. Para la realización de esta actividad se formarán parejas (unas 5 en total). Cada alumno tendrá 4 oraciones y por turnos, cada uno tendrá que leerle una oración al compañero y esperar a que éste encuentre y corrija el error si lo hay o diga simplemente que es correcta si no hay error. Todas las parejas tendrán las mismas oraciones, 8 en total, 4 cada alumno. De esta forma, la actividad será algo más dinámica que si tuvieran que corregir los errores individualmente. Una vez hayan terminado todas las parejas, se pondrán en común las 8 oraciones y las corregirán entre todos comentando los errores o dudas con el profesor. Los contenidos que trabajarán son la posposición del sujeto en interrogativas directas y exclamativas, focalización del sujeto en verbos de comienzo, aparición, existencia o inacusativos que no aceptan sujetos escuetos en posición preverbal y finalmente la anteposición del objeto cuando éste está topicalizado y da lugar al doblado de clíticos.

1. -María me está ayudando a llamar a los invitados de la fiesta y he visto que estaba utilizando el teléfono cuando estaba aquí contigo, **¿a quién María ha llamado?**  
*Ej: ¿A quién ha llamado María?*
2. -Mira, las chicas ya están preparadas para la fiesta de graduación. -Sí, hoy es un día especial. -Todas están muy guapa, pero **¿qué bonito vestido lleva Laura!**
3. -Dicen que este verano la ciudad ha crecido un 30%. -¿Eso por qué ha ocurrido? -**Turistas han venido.**
4. -Perdone, ayer estuve aquí y tenía una oferta con toda la discografía de los Beatles, ¿ya lo ha vendido? -Sí, ayer a última hora, **los discos compró una muchacha.**
5. -Rosa, Raquel y Juan se fueron hace una semana de viaje por Europa, pero Juan ha tenido problemas y ya está en casa. -Ah, ¿sí?, **¿cuándo ha vuelto Juan?**
6. -El concierto que se iba a celebrar mañana por la noche ha sido cancelado, **han surgido problemas.**
7. -Mi compañera de piso perdió las llaves el otro día, pero ya han aparecido. -¿Quién las encontró? -**Las llaves encontró la vecina.**
8. -Me ha dicho tu madre que Juan y Daniel han comprado algunos regalos para Marta, entre ellos un libro muy interesante. -Sí, fue difícil, pero finalmente **el libro lo encontró Juan.**

- Práctica semi-libre

**Actividad 6:** En esta actividad pretendemos que los estudiantes practiquen el orden VXS con sujeto posverbal. En este caso tendrán la posibilidad de elegir entre diferentes opciones. Se trata de una actividad de *multiple choice* en la que tendrán que elegir una

de las posibles oraciones que se ofrecen según el contexto que se presenta en cada caso. Por medio de este ejercicio podrán trabajar las diferencias entre situar el sujeto al final o no, viendo las diferencias entre hacerlo o no y sobre todo cómo cambia la presentación de la información en cada oración. Aunque en todos los casos hay una opción más adecuada que las demás, puede que no tengan claro qué opción elegir, pero de eso se trata, de analizar las oraciones, considerar cuál es la mejor opción y argumentar las razones de su decisión en una puesta en común.

1. Compañeras de piso que van a celebrar un cumpleaños haciendo una cena.

- *Chicas creo que alguna de nosotras debería comprar vino para la cena de esta noche...*

- *No te preocupes, ya lo tenemos.*

- *Ah genial, no lo sabía, ¿te has encargado tú?*

- *No...*

- a) Compró el vino esta mañana Rocío.
- b) Rocío compró esta mañana el vino.
- c) Rocío esta mañana el vino compró.

2. Dos amigas hablando de sus hijos adolescentes y los problemas del colegio.

- *¿Sabes? El otro día me dijo la profesora de Sergio que no ha entregado ningún trabajo para su asignatura este trimestre... estoy preocupada.*

- *¿Sí? Pues no lo entiendo...mi hijo es un desastre pero pensaba que tú no tenías problemas...*

- a) ¡Muy maduro parece tu hijo!
- b) ¡Parece muy maduro tu hijo!
- c) ¡Tu hijo muy maduro parece!

3. Dos amigos hablando sobre retrasos de los trenes que hubo el día anterior.

- *He leído en el periódico que ayer hubo problemas con los horarios de los trenes, ¿te has enterado?*

- *Claro que sí, muchos de mis compañeros llegaron tarde al trabajo porque su tren se retrasó, y a mí me afectó también...*

- a) ¡Llegó dos horas tarde mi tren!
- b) ¡Mi tren dos horas tarde llegó!
- c) ¡Dos horas tarde mi tren llegó!

4. Un periodista que trabajaba en un periódico se encuentra por la calle con la secretaria que trabajaba con él y que todavía trabaja allí. Se saludan y hablan un poco.

- *Últimamente no sé nada del funcionamiento del periódico...*

- *¿Ah no?*

- *No, hace tiempo que no hablo con los antiguos compañeros, ¿cómo va todo?*

- *Bastante bien, han cambiado algunas cosas y ha entrado gente nueva.*

- *Me alegro, ¿y quién dirige mi antigua sección?*

- a) Un chico nuevo tu antigua sección dirige.
- b) Dirige tu antigua sección un chico nuevo.
- c) Tu antigua sección un chico nuevo dirige.

- Práctica libre

**Actividad 7:** En la última actividad el objetivo será que, después de haber trabajado con el orden común en español e inglés SVX y también el orden VXS del español con sujeto posverbal, los alumnos sean capaces de crear sus propios contextos y aplicar el orden que prefieran según la información quieran transmitir. Se agruparán en parejas y tendrán que crear 2 o 3 diálogos. Finalmente podrán elegir uno para presentarlo a los compañeros y comentar entre todos la posición del sujeto en cada caso. Para hacerlo más sencillo, el profesor puede proporcionar algunas imágenes como las que aparecen a continuación que les ayuden a crear un contexto para desarrollar su pequeño texto.



## Conclusión

Por medio de este estudio sobre la adquisición de patrones con sujeto posverbal en estudiantes anglófonos hemos sido conscientes de la importancia del orden de palabras y la estructura informativa de una lengua, siendo uno de los aspectos gramaticales que merece ser tratado en el aula de ELE.

Con la ayuda de un cuestionario, un grupo de 10 estudiantes anglófonos que se encontraba en situación de inmersión en Sevilla ha expresado su opinión sobre la aceptabilidad de los patrones con sujeto posverbal en español. Hemos analizado las respuestas de los alumnos y presentado las estadísticas de las mismas agrupadas según su estructura. Los resultados han sido interesantes, aunque debemos tomarlos como orientativos debido al reducido número de alumnos que ha participado. Una vez descubiertas algunas de las principales dificultades que presenta este grupo de estudiantes anglófonos al enfrentarse al orden de los constituyentes en español, finalmente hemos desarrollado una serie de propuestas didácticas que podrían ayudar a mitigar los problemas encontrados.

El grupo de alumnos que ha participado en la realización del cuestionario ha mostrado interés y disponibilidad al aceptar responder todas las preguntas de forma voluntaria y desinteresada.

## Bibliografía

CASIELLES-SUÁREZ, Eugenia, 2004. *The syntax-information structure interface: Evidence from Spanish and English*. Londres: Routledge. ISBN 9780415970952.

CAMACHO-TABOADA, Victoria, JIMÉNEZ-FERNÁNDEZ, Ángel L. y LÓPEZ-RUEDA, Susana. 2016. The acquisition of null/explicit subject pronouns in Spanish as L2 by English speakers. En: CETNAROWSKA, Bozena, KUCZOK, Marcin, y ZABAWA, Marcin, ed. *Various dimensions of contrastive studies*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, pp. 310-332. ISBN 9788380129184.

CHOMSKY, Noam, 2008. On Phases. En: FREIDIN Robert, OTERO Carlos y ZUBIZARRETA María Luisa, ed. *Foundational issues in linguistic theory*. Cambridge MA: MIT Press, pp. 133-166. ISBN 9780262062787.

FERNÁNDEZ PRIETO, Chus y ABAD CASTELLÓ, Malena, 2011. Poniendo orden en las palabras. Ideas para practicar este exponente lingüístico en el aula de ELE. En: Bueno Hudson, RICHARD, ed, *Actas de las IV Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester*. Madrid: Instituto Cervantes, pp. 59-72.

FERNÁNDEZ-SORIANO, Olga, 1993. Sobre el orden de palabras en español. *Dicenda: Cuadernos de filología hispánica*. Madrid: Ediciones Complutense, vol.11, pp. 113-152. ISSN 1988-2556.

GUTIÉRREZ-BRAVO, Rodrigo, 2008. La identificación de los tópicos y los focos. *Nueva Revista de Filología Hispánica*. México: Colegio de México, vol.56, no.2, pp. 363-461. ISSN 0185-0121.

HATCHER, Anna G., 1957. *Theme and underlying question: two studies of Spanish word order*. Nueva York: Linguistic Circle of New York.

JIMÉNEZ-FERNÁNDEZ, Ángel L., 2010. Discourse-agreement features, phasal C and the edge: a minimalist approach. *Revista Diacrítica: Revista do Centro de Estudos Humanísticos*. Braga: Universidade do Minho, vol.24, pp. 25-48. ISSN 0807-8967.

JIMÉNEZ-FERNÁNDEZ, Ángel L., 2015a. When focus goes wild: An empirical study of two syntactic positions for information Focus. *Linguistics Beyond And Within* [en línea]. Lublin: Faculty of Humanities, John Paul II Catholic University of Lublin, vol.1, pp. 119-133 [consulta: febrero 2019]. ISSN 2450-5188. Disponible en: <http://lingbaw.com/volumes/2015/>

JIMÉNEZ-FERNÁNDEZ, Ángel L., 2015b, Towards a typology of focus: Subject position and microvariation at the discourse-syntax interface. *Ampersand: An International Journal of General and Applied Linguistics* [en línea]. Amsterdam: Elsevier, vol.2, pp. 49-60 [consulta febrero 2019]. ISSN 2215-0390. Disponible en: [https://ac.els-cdn.com/S2215039015000077/1-s2.0-S2215039015000077-main.pdf?\\_tid=8ef8ac3e-64ef-4b4b-b526-397868ff4486&acdnat=1550315371\\_d606f6d58c081fa45532197a8778a7f4](https://ac.els-cdn.com/S2215039015000077/1-s2.0-S2215039015000077-main.pdf?_tid=8ef8ac3e-64ef-4b4b-b526-397868ff4486&acdnat=1550315371_d606f6d58c081fa45532197a8778a7f4)

JIMÉNEZ-FERNÁNDEZ, Ángel L., 2018. Negative Preposing: Intervention and parametric variation in complement clauses. *Atlantis: Journal of the Spanish Association for Anglo-American Studies*. Madrid: AEDEAN, vol.40, no.1, 11-37. ISSN 0210-6124.

KISS, Katalin É., 1998. Identificational focus versus information focus. *Language*. Washington, DC: Linguistic society of America, vol.74, no.2, pp. 245-273. ISSN 0097-8507.

*Marco Común Europeo de Referencia, MCER*, Centro Virtual Cervantes, Instituto Cervantes, 2002 [en línea] Disponible en:  
<[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)> [Consulta: 15 febrero 2019]

MENDIKOETXEA, Amaya, 1999. Construcciones inacusativas y pasivas. En: BOSQUE, Ignacio y DEMONTE, Violeta, *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, pp. 1575-1630. ISBN 8423979172.

ORTEGA-SANTOS, Iván, 2016. *Focus-related operations at the right edge in Spanish: Subjects and Ellipsis*. Amsterdam: John Benjamins. ISBN 9789027258069

*Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Centro Virtual Cervantes, Instituto Cervantes, 2002/2006 [en línea] Disponible en:  
<[https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)>  
[Consulta: 15 febrero 2019]

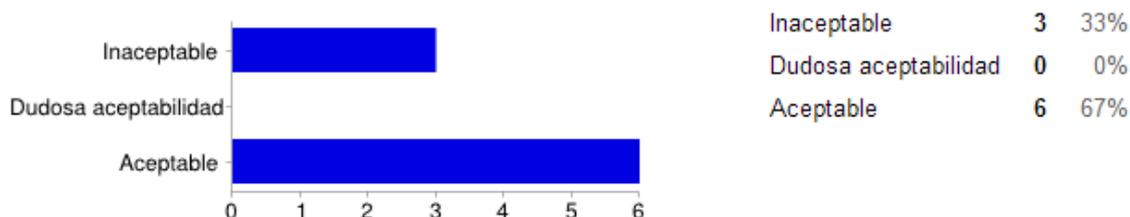
ZUBIZARRETA, María Luisa, 1998. *Prosody, focus, and word order*. Cambridge, MA: MIT Press. ISBN 9780262240413.

ZUBIZARRETA, M. (1999) Las funciones informativas: Tema y Foco. En: BOSQUE, Ignacio y DEMONTE, Violeta, *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, pp. 4215-4244. ISBN 8423979172.

## Anexo I

### Estadísticas del cuestionario

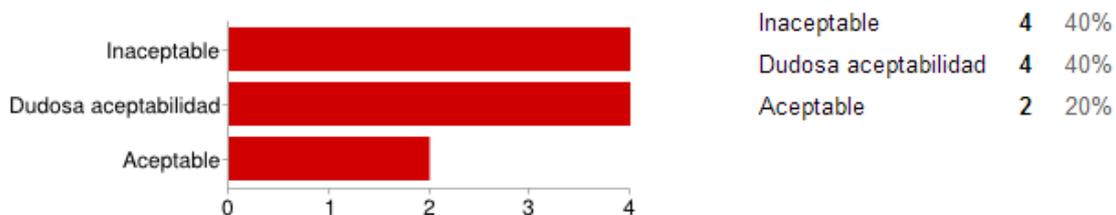
1 -Me han recomendado leer este libro y me gustaría saber de qué trata, ¿alguien lo ha leído? -Sí, HA LEÍDO EL LIBRO MARTA, ella te puede ayudar



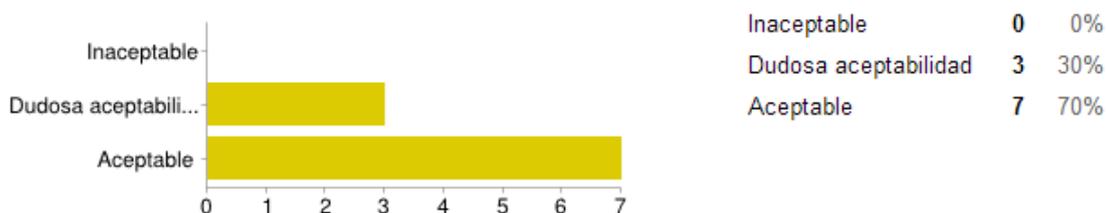
2 -María me está ayudando a llamar a los invitados de la fiesta y he visto que estaba utilizando el teléfono cuando estaba aquí contigo, ¿A QUIÉN HA LLAMADO MARÍA? -NO SÉ A QUIÉN HA LLAMADO MARÍA.



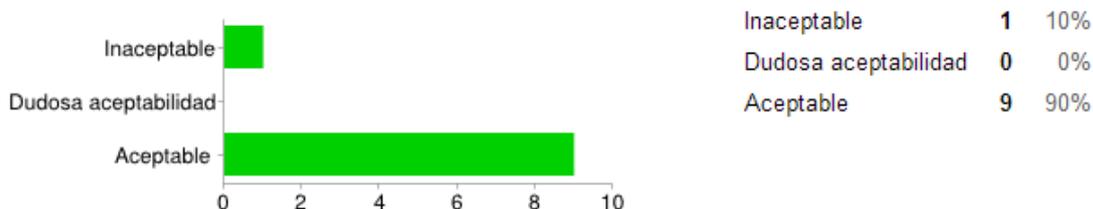
3 -Mira, las chicas ya están preparadas para la fiesta de graduación. -Sí, hoy es un día especial. -Todas están muy guapas, pero ¡QUÉ BONITO VESTIDO LLEVA LAURA!



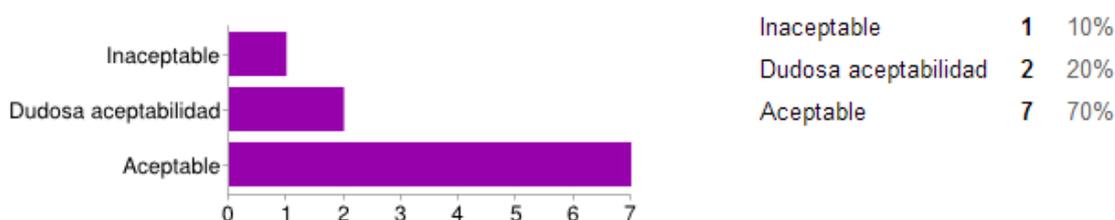
4 -Rosa, Raquel y Juan se fueron hace una semana de viaje por Europa, pero Juan ha tenido problemas y ya está en casa. -Ah ¿sí? ¿CUÁNDO HA VUELTO JUAN? -NO SÉ CUÁNDO HA VUELTO JUAN.



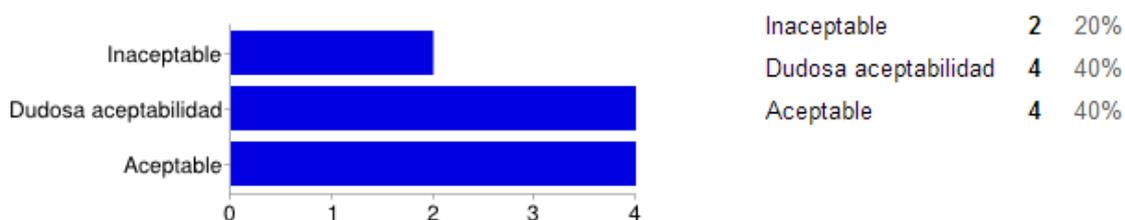
5 -El concierto que se iba a celebrar mañana por la noche ha sido cancelado, HAN SURGIDO PROBLEMAS.



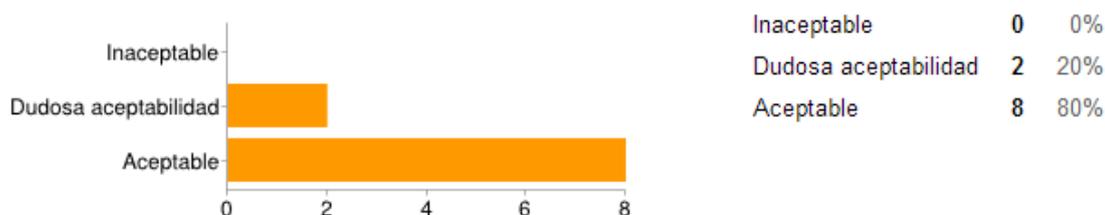
6 -Dicen que este verano la ciudad ha crecido un 30%. -¿Eso por qué ha ocurrido? - HAN VENIDO TURISTAS.



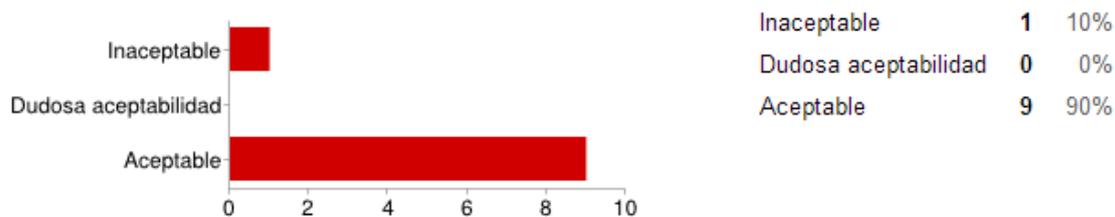
7 -Ayer se escuchaba música en el jardín del vecino, parece que había una fiesta. -Sí, creo que era el cumpleaños de su hija pequeña, yo estaba entrando en casa y LLEGARON NIÑOS.



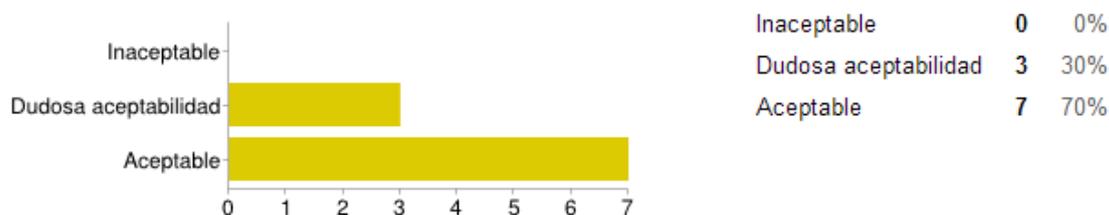
8 -Anoche vi a los bomberos y a la policía cerca de la universidad. -Sí, he leído que SUCEDIÓ UN INCIDENTE.



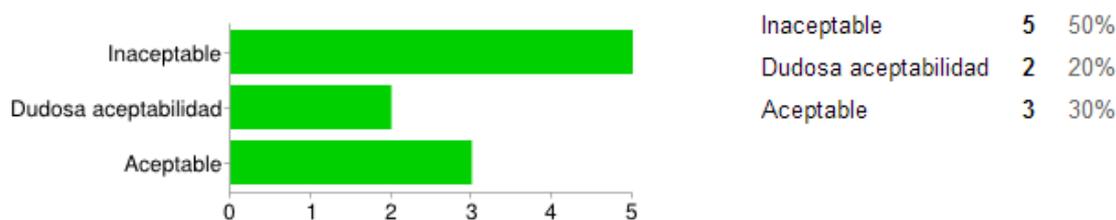
9 -A veces en invierno tengo problemas al quedarme sola en casa si hace mal tiempo, ME ASUSTAN LAS TORMENTAS.



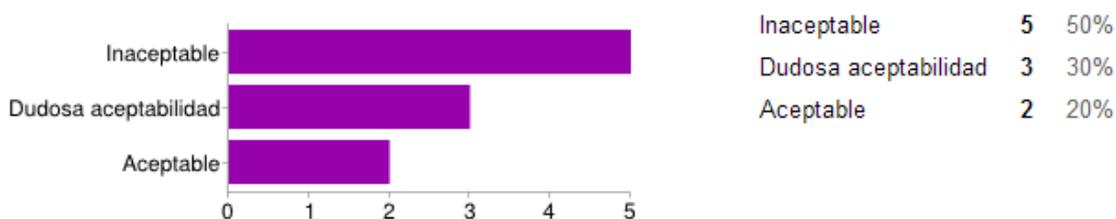
10 -Este chico es increíble, canta, toca la guitarra y baila muy bien. -Es genial, HA NACIDO UNA ESTRELLA.



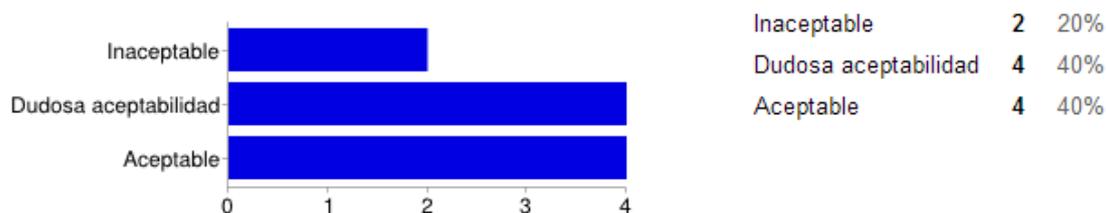
11 -Parece que a ese quiosco va poca gente, siempre está vacío. -¿Tú crees? Pues EN ESE QUIOSCO COMPRA EL PERIÓDICO JUAN.



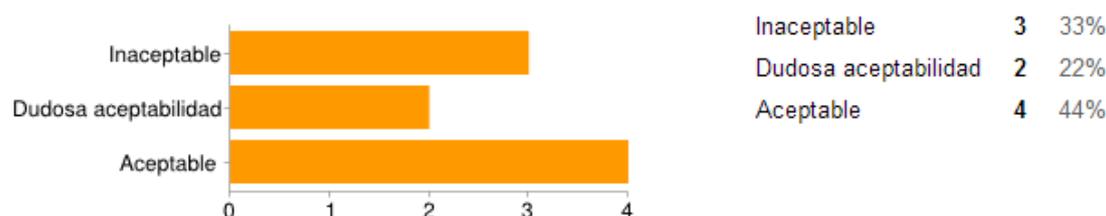
12 - Fuimos a un restaurante para celebrar el cumpleaños de Gloria. Tenían una oferta para repetir postre, pero estábamos llenos y SÓLO SE COMIÓ DOS POSTRES DAVID.



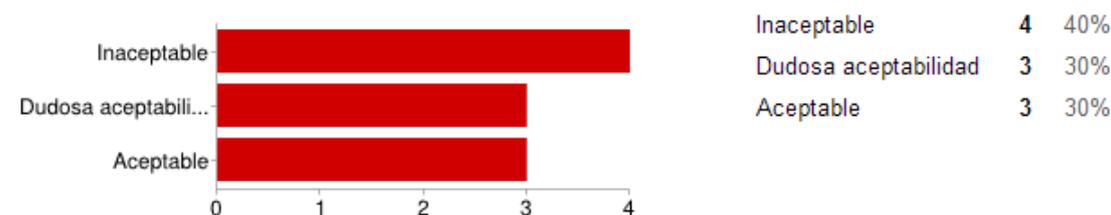
13 -Perdone, ayer estuve aquí y tenía una oferta con toda la discografía de los Beatles, ¿ya lo ha vendido? -Sí, ayer a última hora, LOS DISCOS LOS COMPRÓ UNA MUCHACHA.



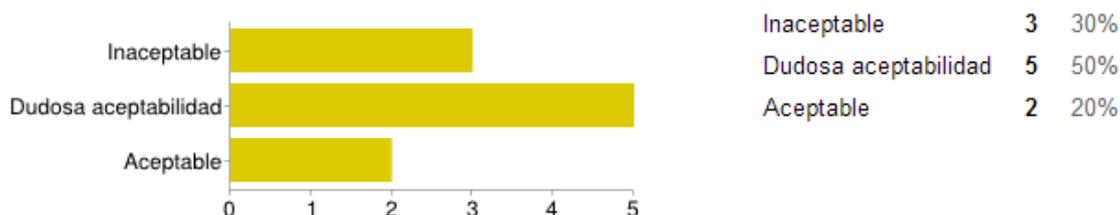
14 -Daniel me ha dicho que llegaría un poco tarde al restaurante, espero que venga en moto porque creo que vendió su bici. -No no, VENDIÓ SU BICI CARLOS.



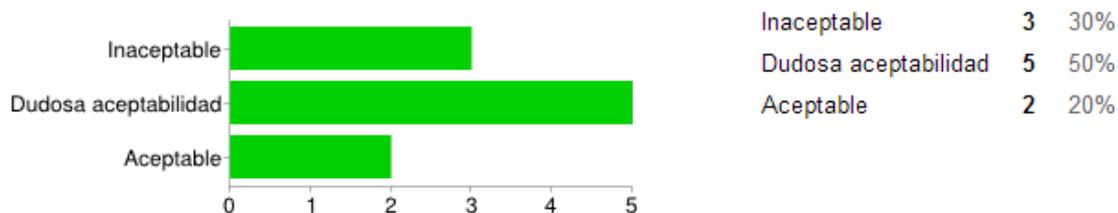
15 -Ayer me encontré a Marta en la tienda Apple, creo que ha comprado un nuevo ordenador. - Ah ¿sí? A mí me parece que AYER COMPRÓ UN ORDENADOR NUEVO JUAN.



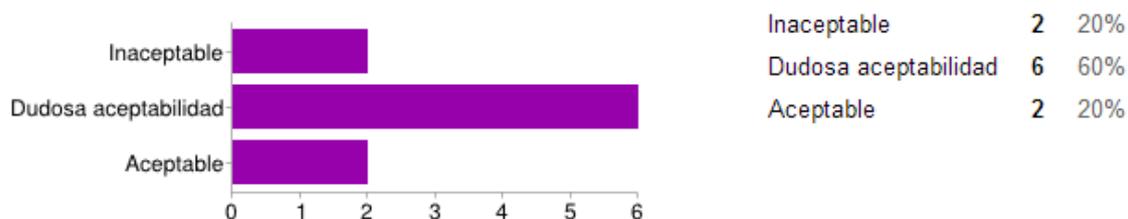
16 -He leído una noticia sobre un perro que jugaba en el parque lejos de sus dueños. - ¿QUÉ PASÓ CON EL PERRO? MORDIÓ A UN NIÑO EL PERRO.



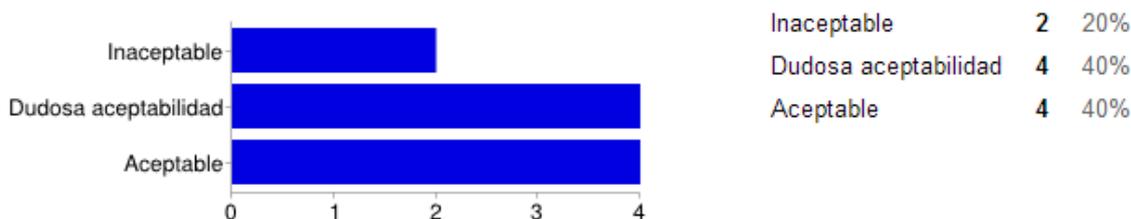
17 -Pedro y Manuel trabajan en la recepción del hotel y se encargan de atender a los clientes. -Sí, TODOS LOS DÍAS COMPRA EL PERIÓDICO PEDRO.



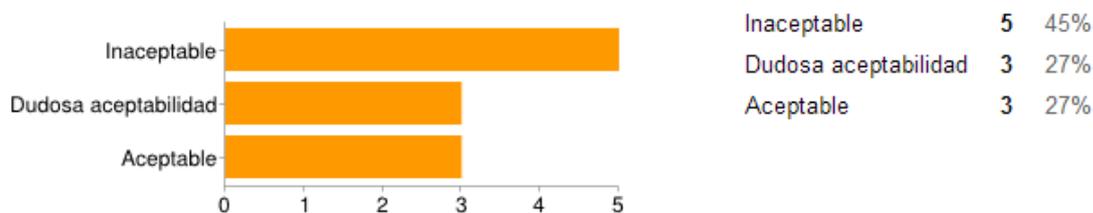
17 -Me ha dicho tu madre que Juan y Daniel han comprado algunos regalos para Marta, entre ellos un libro muy interesante. -Sí, fue difícil, pero finalmente EL LIBRO LO ENCONTRÓ JUAN.



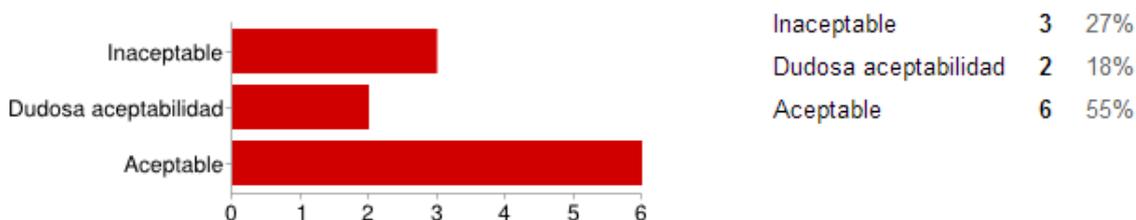
18 -Mi hermana y su marido compraron ayer una nueva televisión. -¡Qué casualidad! AYER COMPRARON UNA NUEVA TELEVISIÓN MIS PADRES.



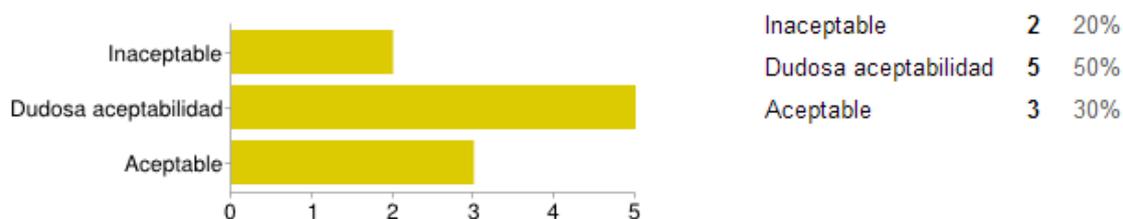
19 -¿Vas a pasar el verano en la casa de la playa? -Este año no, me voy a mudar a otra ciudad, HA ENCONTRADO TRABAJO MI NOVIO.



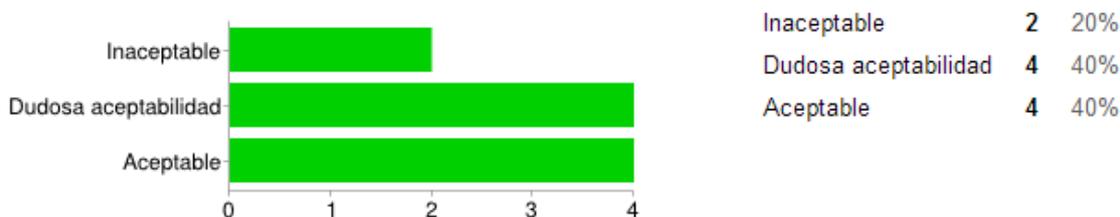
20 -La ventana de la oficina está rota, ¿no?. -Sí, EL CRISTAL LO ROMPIÓ UN NIÑO QUE JUGABA AL BALÓN.



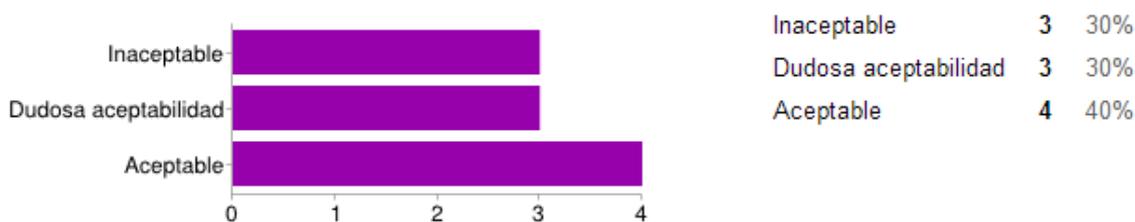
22 -Mañana tenemos reunión a las 10h. -¿Y eso? No sabía nada. -MANDÓ UN MENSAJE ROCÍO.



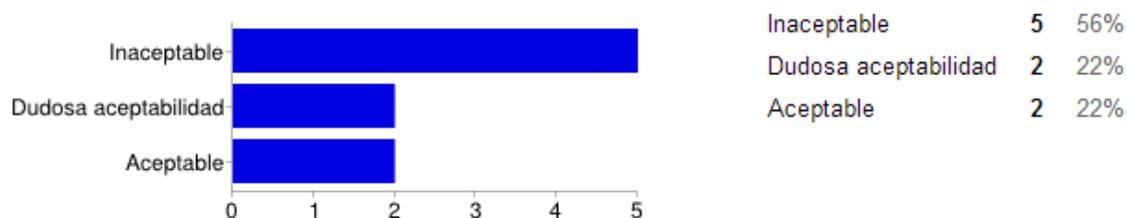
23 -El armario de tu habitación está lleno, ¡parece que no cabe nada más! -Lo sé, HA COMPRADO MUCHA ROPA MI HERMANA.



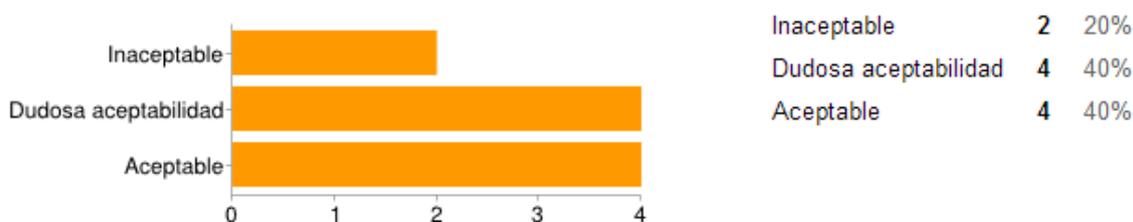
24 -El fin de semana que viene hay un concierto de cuerda en el teatro. -¡Qué bien! Podemos ir juntos. -Estupendo, TOCA EL VIOLÍN SONIA.



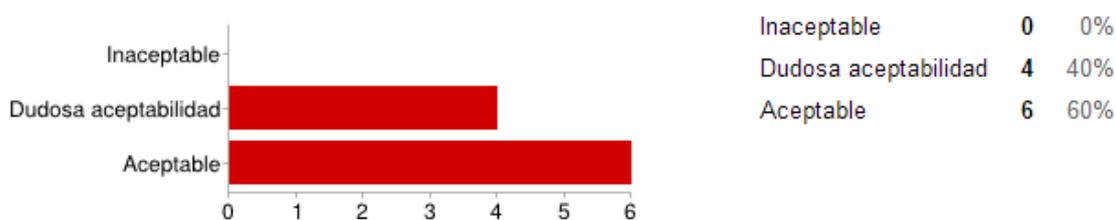
25 -Ya han salido los finalistas del concurso literario de este año. -¿Sí? Tengo curiosidad por conocer al ganador, ESCRIBIÓ UN POEMA DANIEL.



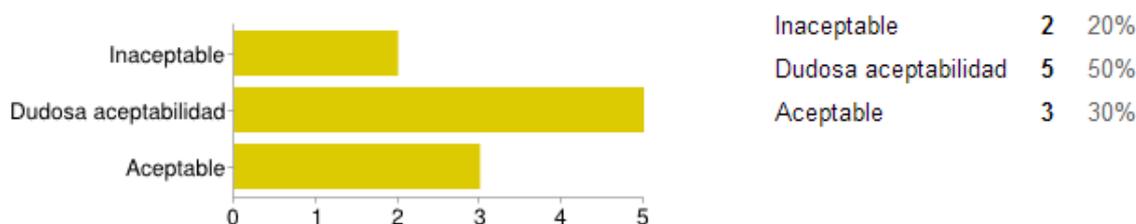
26 -Lo pasamos muy bien comiendo en casa de Marco. -¿Sí?, ¿quién cocinó? -  
HICIERON 4 PIZZAS LOS AMIGOS DE MARCO.



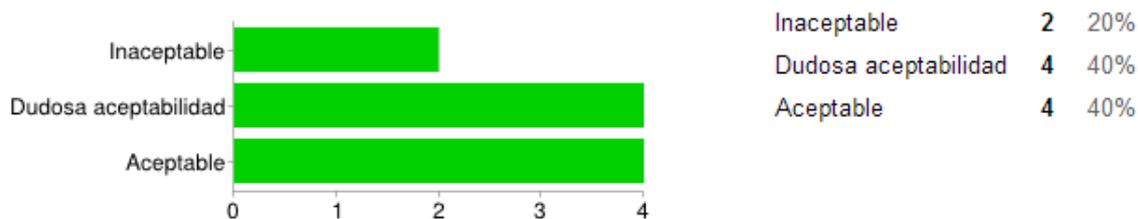
27 -Anoche fueron los premios Goya. -¡Es verdad! No pude verlo...¿quién ganó el Goya de honor? -EL GOYA DE HONOR LO GANÓ JAIME DE ARMIÑÁN.



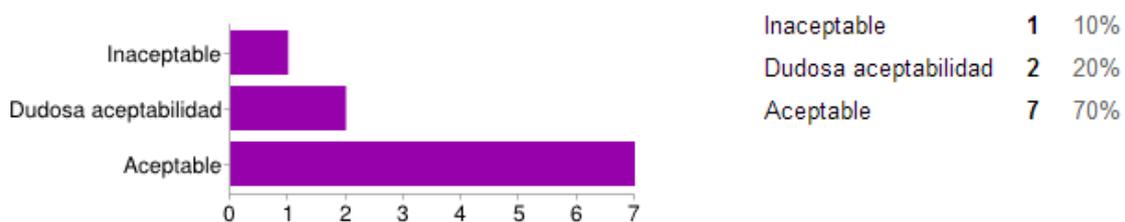
28. -Ya ha terminado la época de exámenes y los chicos ya tienen sus notas. -¡Qué bien!  
¿Quién ha conseguido un buen resultado? -HA CONSEGUIDO UN RESULTADO  
EXCELENTE ALEJANDRO.



29- Los amigos de mi padre son unos aficionados del campo y la naturaleza, algunos tienen unas casas de campo preciosas. -¿Alguno de ellos tiene también animales? -  
TIENE MUCHOS CABALLOS JESÚS.



30. -Mi compañera de piso perdió las llaves el otro día, pero ya han aparecido. -¿Quién las encontró? -LAS LLAVES LAS ENCONTRÓ LA VECINA.





## **La enseñanza de la lengua oral en contextos africanos: el caso de ELE en Costa de Marfil**

**Konan Hervé Koffi**  
**Universidad Alassane Ouattara de Bouaké**

*Licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de Abidjan-Cocody (Costa de Marfil) y doctor en Didáctica del Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Granada. Tiene varios artículos publicados, fruto de su experiencia docente y su incipiente labor investigadora en didáctica de la lengua oral en la Universidad Alassane Ouattara de Bouaké.*

### **Resumen**

El dominio de la lengua oral es una condición necesaria, tanto para las relaciones interpersonales como para la realización individual. Sin embargo, pese a esta importancia social, la inserción y enseñanza de esta dimensión comunicativa en el ámbito escolar encuentran una multitud de problemas. En este estudio, se vuelve a cuestionar el concepto de oralidad o lengua oral, considerando que los prejuicios que de ella existen suponen un freno importante a su desarrollo en la escuela. Luego, se realiza un breve recorrido de su didáctica en las últimas décadas, dedicando un espacio predilecto a la descripción del contexto específico de su enseñanza en Costa de Marfil, en el marco de la enseñanza-aprendizaje del español como Lengua Extranjera. Asimismo, desde un punto de vista metodológico y cultural, se analizan los problemas así como la situación de la evaluación oral. En todos estos aspectos, se ofrecen unas breves sugerencias para mejorar la atención al oral.

### **Abstract**

The oral language proficiency is a necessary condition for both the maintenance of good relations between humans and personal fulfilment. Paradoxically, the inclusion and teaching of this communicative dimension in schools present a multitude of problems. In this study, we return to the conception of the notion of oral or spoken language, whereas the prejudices regarding them are one of the brakes for its good teaching in school. Then, after making a brief history about its teaching practice in recent decades, we describe the

teaching context in Ivory Coast, in the framework of Spanish as a Foreign Language. Also, we explore the methodological and cultural problems encountered in this country along with the place of oral assessment. In all of these aspects, we offer some brief suggestions for a better approximation to the situation.

### Palabras clave

Aprendizaje de la lengua, competencia comunicativa, oralidad, evaluación

### Keywords

Language learning, communicative competence, orality, assessment.

## Introducción

En la vida humana, por lo general, adquirimos la lengua oral antes de aprender a leer y a escribir; o lo que es lo mismo, el lenguaje hablado precede al escrito. También, la comunicación oral siempre ha ocupado la mayor parte de nuestra intervención social. Numerosos estudios, como Cassany, Luna y Sanz (1998); Corpas y Madrid (2009); Ortega y Madrid (2009), etc., coinciden en que, en las culturas humanas, la comunicación oral domina nuestros intercambios, relegando las habilidades escritas a un segundo plano. En efecto, escuchar y hablar juntos ocuparían en torno al 75% del espacio de comunicación del hombre, frente a un 25% dedicado a las habilidades escritas. Es más, en multitud de pueblos, particularmente en zonas donde todavía reina la “oralidad primaria” (Ong, 1987)<sup>1</sup>, en escasa presencia de rasgos de la escritura, lo oral ocupa casi el 100% del espacio comunicativo. Esto es válido para muchas aldeas marfileñas, al igual que en varios otros países subsaharianos.

Además, destaca la dimensión ineludible de la práctica oral. Tanto es así que la existencia actual de otras formas de comunicación (escritura, lenguaje pictográfico, tecnología, etc.) no puede constituir amenaza alguna para la centralidad del oral, el cual, gracias a las inflexiones de la voz, la armonía de los sonidos, los elementos no verbales, etc., expresa mejor la persuasión, el afecto y demás sentimientos al conmovir más al oyente (Trigo Cutiño, 1989). En definitiva, la oralidad no solo constituye el proceso básico para el desarrollo personal y la fuente de la socialización y del aprendizaje; sino que también es lo que hacemos continuamente en nuestra vida.

Con todo, desde la desaparición de la antigua Retórica griega, la oralidad ha venido perdiendo terreno tanto en las investigaciones lingüísticas como en la actividad académica. Hasta la segunda mitad del siglo XX, lo oral se convirtió en la cenicienta en la mayoría de los ámbitos escolares y de estudio lingüístico.

En el África subsahariana, zona cultural reconocida tradicionalmente como oral (Ong, op.cit; Godin, 2005), la educación de los niños y de la sociedad entera se había venido realizando de generación en generación mediante unas técnicas orales propias. Sin embargo, hasta la fecha, la enseñanza de la lengua hablada en el contexto escolar moderno sigue siendo uno de los retos más arduos que se plantean a los socios educativos. La inherencia de la oralidad a la cultura africana, la presencia constante de la misma en la

---

<sup>1</sup> Este autor llama "oralidad primaria" a la oralidad de una cultura que carece de todo conocimiento de la escritura o de la impresión, en contraste con la "oralidad secundaria", en la cual se mantiene una nueva oralidad mediante el teléfono, la radio, la televisión y otros aparatos electrónicos que para su existencia y funcionamiento dependen de la escritura y la impresión.

vida, paradójicamente, no parecen motivar un gran avance en la enseñanza de lenguas en el contexto académico actual. Por ello, nos proponemos analizar la situación particular del oral en la enseñanza del español como Lengua Extranjera (ELE) en Costa de Marfil. La demanda de dicho idioma no para de crecer en este país que ocupa el primer puesto a nivel continental y el quinto mundial en cuanto a número de aprendices (Instituto Cervantes, 2018:11). Parece lógico pedir que este aumento del alumnado vaya parejo con el de la competencia comunicativa, y particularmente la oral.

Asimismo, ¿qué se entiende por lengua oral? ¿Qué situación atraviesa en dicho país africano? ¿Qué soluciones se podrían preconizar para una mejor aproximación a su enseñanza y evaluación? Tales son algunos de los interrogantes principales a los que pretendemos dar respuesta en este estudio.

## El concepto de lengua oral y su repercusión en la didáctica del ELE

Hasta hace pocas décadas, la mayoría de los estudios sobre la lengua oral se han realizado en una perspectiva casi exclusivamente comparativa entre la misma y la escritura. Pocas veces se ha tratado de forma sistemática y aislada, es decir, como una entidad autónoma, con características y personalidad propias. En esta lógica comparativa, muchos trabajos han considerado que lo oral correspondía al ámbito de lo informal, lo desordenado, lo incoherente o irreflexivo, así como a un ámbito de discurso pobre y fugaz (Trigo Cutiño, 1989:253, citando a Blanche-Bienveniste, 1983); contrariamente a la lengua escrita, colocada a un nivel más culto y noble. Del mismo modo, su desarrollo en el contexto escolar ha sido tradicionalmente marginal y supeditado a las normas de enseñanza de la escritura. Por todo ello, en las siguientes líneas, nos parece de interés dar una visión más clara y amplia del concepto de oralidad; lo cual, sin duda, redundará en una mejora de su tratamiento escolar. Sin ánimo de parcialidad alguna, creemos que la lengua oral se merece una imagen más prestigiosa de la que se le ha venido dando.

### ¿Qué se entiende por lengua oral?

No pretendemos agotar aquí los signos distintivos de la lengua oral, sino sacar a colación algunas de sus características principales descritas en la literatura. Asimismo, lo primero que nos viene a la mente al hablar de lengua oral es el sonido, el reinado y uso de la voz; lo que autores como Zumthor (1989:23) denominan con el término *vocalidad*. Este autor distingue tres tipos de oralidad: la primera, calificada de *primaria* o *inmediata*, se manifestaría solo en sociedades sin escritura. La segunda, la oralidad *mixta*, está socialmente en contacto con la grafía; esto es, la escritura, aunque la influencia de esta queda externa; y por último, la oralidad *segunda*, condicionada por el escrito, que tiende a debilitar la fuerza y los valores de la voz. Por su parte, como ya se mencionó antes, Ong (1987) define dos categorías de oralidad: la *primaria* y practicada de forma natural; y la *secundaria*, llevada a cabo gracias a la ayuda de los medios tecnológicos modernos de comunicación.

A principios de la existencia humana, la comunicación oral consistía en gritos y gestos; y luego, con el paso del tiempo, vino convirtiéndose en un medio cada vez más estructurado tal y como la conocemos hoy. Por tanto, comunicarse oralmente supone ante todo, y en los contextos que se ha mencionado más arriba, llevar a cabo dos habilidades principales: escuchar y hablar; pudiendo desarrollarse ambas de forma simultánea o no.

Pero los perímetros de la oralidad no se pueden limitar a la mera manifestación o uso de la voz, pues la realización de la misma es mucho más compleja y amplia. También es sabido que el lenguaje hablado se acompaña de componentes prosódicos,

paralingüísticos<sup>2</sup> y prosémicos, todos ellos tan importantes como la propia dimensión verbal de la transmisión de información. No en vano, afirman Palou, Carreras y Bosch (2005) que la comunicación oral es multicanal.

Además, en su expresión natural y primaria – desde la perspectiva de Zumthor y Ong –, la lengua hablada cumpliría difícilmente su objetivo sin la presencia de gestos corporales, indiscutibles ayudantes de la palabra en el acto de desciframiento del mensaje por el interlocutor.

El gesto hace más preciso, refuerza o matiza el alcance de un mensaje según el contexto. Para más claridad, Cestero (1999:30-31) identifica varias funciones de los signos no verbales, entre ellos, los quinésicos. Siguiendo a la autora, estos signos añaden información, especifican un sentido, regulan la interacción oral, subsanan las deficiencias verbales, y hasta pueden sustituir la propia verbalidad.

Volviendo a lo paralingüístico, no se puede olvidar que el lenguaje oral va parejo con el silencio. Innegable “*factor de unísono espiritual*”, como alega Diagne (1984:1), “*se manifiesta cuando ya terminaron el bullicio de la palabra y el espectáculo del gesto*”. El silencio, entre otras cosas, sosiega al hombre y, en materia de comunicación, da ritmo a la palabra. Puede parecer paradójico acoplar sonido y silencio, al ser tan opuestas ambas dimensiones. Quizá por eso mismo el aprecio social del segundo varíe tanto de un pueblo a otro a lo largo del planeta. Señal sintomática de elocuencia y cordura así como del buen hacer en la mayoría de las sociedades orientales y africanas, se le tiende a huir en muchas culturas occidentales (Panikkar, 1997; Thomas, 1993). En estas, y dependiendo de las circunstancias, su presencia denota ignorancia o aburrimiento (Torralba Roselló, 2001), interpretados estos como fuente de molestia y miedo (Soler-Espiauba, 2000). En cualquier caso, que se aprehenda de modo positivo o negativo, existe unanimidad indiscutible acerca del valor comunicativo del silencio. En el contexto conversacional español, Méndez Guerrero (2014) distingue cuatro funciones pragmáticas usuales de los silencios en la cultura: los silencios discursivos, los estructuradores, los epistemológicos y psicológicos y los normativos.

En definitiva, según comenta Méndez Guerrero, las tres vertientes (sonido, movimiento y silencio) han sido establecidas como los tres componentes básicos e inseparables de la lengua oral por Poyatos a finales del siglo anterior; y su descodificación conjunta, añade la autora, es la que permite deducir el total significado de lo que se está comunicando. En efecto, otorgarían al receptor la información más holística e integral sobre lo que decimos, cómo lo decimos y cómo nos movemos al decirlo (Poyatos, 1994), citado por Méndez Guerrero (ídem). Parece útil que este carácter tripartito del lenguaje oral sea considerado como fundamental en las programaciones de su enseñanza.

A todo lo que precede, se añade que la lengua oral tiene un carácter universal, (dado que ninguna sociedad humana puede prescindir de ella); y temporal a nivel fónico, al discurrirse los sonidos en el tiempo. Frente a ella, el lenguaje escrito está restringido a algunas sociedades y se realiza en el espacio.

A raíz de este breve recorrido de los contornos más significativos del sistema de la lengua oral, sería pertinente detenerse un tanto sobre sus registros o niveles de realización. En palabras de Castellà y Vilà (2005: 25), a nivel discursivo, por mantener una relación gradual con el escrito, o sea, de menos a más formal, “*la lengua oral no es una, sino varias*”, esto es, plural. Asimismo, se reconoce la importancia de la

---

<sup>2</sup> Junto a las palabras y los gestos, lo oral supone también la entonación, el ritmo, la mímica y el tono de voz o énfasis, factores imposibles en el escrito en el cual nos contentamos con los signos de puntuación.

conversación cara a cara como género prototípico más representativo de la oralidad<sup>3</sup>, el ámbito de la coloquialidad por excelencia. Se trata de un intercambio espontáneo, natural y poco preparado; es decir, elaborado sobre la marcha. Pero, también, al lado de ella, se encuentran los llamados “géneros discursivos “intermedios” o “secundarios”, que se alejan más o menos de la conversación coloquial, al adoptar ciertas convenciones de la escritura. Asimismo, las mencionadas autoras estiman que el nivel de elaboración del discurso es función del grado de influencia de la escritura: cuanto más afectado por ella, más formal se vuelve.

Esta gradación de formalidad suele ir de acuerdo con cierta forma de gestión del discurso. En este aspecto, trabajos como Besson y Canelas-Trevisi (1994) o García-Debanc (2016) indican que las producciones típicas de la oralidad pura son generalmente poligestionadas; proceden de varios interlocutores (en debates, entrevistas, discusiones), ya que la estructura de la interacción social es la del intercambio. Sin embargo, en varias circunstancias la responsabilidad de la producción verbal la tiene un solo hablante, quien lleva a cabo la acción del lenguaje de forma autónoma. Se habla entonces de una producción monogestionada (curso, conferencia, discurso, etc.). Este tipo de gestión discursiva se aproxima más bien a la lengua escrita, al ser más planificado y elaborado.

Se indica, por último, que el oral está sujeto a rasgos regionales (acento y construcciones sintácticas), sociales (hablas urbanas), generacionales o situacionales (diferentes formas de dirigirse a distintos interlocutores). A ojos vistas, ya no conviene hablar de un solo “oral” sino de una pluralidad de orales. Saber comunicarse oralmente es, por tanto, saberse mover por esta variedad de registros o situaciones de lengua. Es cierto que lo primordial en materia oral es el registro conversacional espontáneo que todos los hablantes de la lengua desarrollan a diario. Pero en la vida, no es raro encontrar interlocutores con registros diferentes, usos diversos, complicados en extremo por la existencia de niveles dialectales y jergas. Ser capaz de producir discursos adecuados a esta diversidad de situaciones lingüísticas parece un gran indicador del dominio lingüístico de los usuarios. A todas luces, “hablar bien” implica lograr acomodar nuestro lenguaje a lo que el contexto comunicativo exige. Para un no nativo, esto le permitirá no solo integrarse y sentirse miembro del grupo social donde se habla la lengua (Parra Méndez, 2009), sino también realizarse más a nivel social y/o profesional. Con razón, Colletta (2000) sugiere la toma en cuenta de la “*multimodalité*” del oral en la descripción y análisis de las conductas de lengua, esto es, en las investigaciones lingüísticas y programaciones didácticas. A ello nos referimos a continuación.

### Bases didácticas de la lengua oral

La historia de la enseñanza de lenguas ha pasado principalmente por tres momentos. Desde el siglo XVII hasta principios de los años veinte del siglo pasado predominan los métodos de enseñanza del latín y el griego en el aprendizaje de idiomas, respondiendo ello básicamente al objetivo de usar el lenguaje como material de expresión artística. El método de gramática-traducción, en boga, ponía el acento esencialmente en la corrección gramatical y la lengua escrita, señalando persistentemente las desviaciones del lenguaje hablado (“vicios”, “vulgarismos” o “coloquialismos”) [Tusón, 1994]. Queda claro que la lengua oral, si es que se enseñaba, tenía que ser el reflejo de lo escrito. Pocas actividades se realizaban aparte de dictados y de la lectura en voz alta. Es más, estas modalidades parecen poco pertinentes para mejorar la competencia oral, pues si la primera no garantiza

<sup>3</sup> No se pueden olvidar fenómenos como los audios de chats, los blogs, etc. tan representativos de la oralidad como la conversación cara a cara. Pero estas se podrían considerar, desde nuestro punto de vista, como sistemas imitativos o derivados del primero.

la familiarización del alumno al acento nativo –al ser el profesor el único modelo de lengua–, la segunda tampoco favorece una auténtica “producción” oral en términos de creación lingüística. Posteriormente, a partir de los años veinte del siglo XX, los métodos estructuralistas incorporaron el estudio sistemático del lenguaje a la enseñanza de idiomas. A partir de ahí, el lenguaje empieza a aparecer como objeto de estudio, pero todavía no han florecido auténticas actividades de uso social de la lengua, o por lo menos, aparecen con grandes deficiencias. Según Germain (1993:147), a raíz de varias horas de aprendizaje de la L2 o LE con el método audio-oral americano, los alumnos eran incapaces de usar espontáneamente fuera del aula las formas lingüísticas estudiadas, planteando así un grave problema de transferencia de lo adquirido en clase al exterior de ella. En cuanto al método audiovisual, si bien ponía un acento particular en la corrección fonética (entonación, ritmo, acento, etc.), no permite comprender fácilmente a los nativos conversando entre ellos, o en los medios de comunicación (radio, televisión, etc.), seguramente por el carácter “pulido” de los diálogos contenidos en las lecciones de clase. (Ídem: 161). En definitiva, la prioridad concedida a la comunicación oral en estos últimos dos métodos no ha sido suficiente para alcanzar la meta. Por último, en los años 70, aparece el enfoque comunicativo, con el objetivo principal de adoptar el lenguaje como instrumento de comunicación social.

Como podemos observar, estos tres momentos mencionados han correspondido respectivamente a tres tipos de objetivos: el artístico, el metalingüístico y el comunicativo (Trujillo Sáez, 2010, citando a Cereza Sierra, 1996).

Por lo que respecta al estudio científico de la oralidad y del conjunto de los parámetros que la caracterizan, no empieza hasta la segunda mitad del siglo XX. En efecto, la antigua Retórica griega concebía el lenguaje como acción e interacción (Gutiérrez Ordóñez, 1995), y su desaparición dejó un largo vacío. Luego, es cierto que el método directo conoció una relativa trascendencia, pero la brevedad de dicho predominio hace suponer que los fundamentos de la enseñanza escolar del oral tenían que elaborarse más hondamente. Asimismo, hubo que esperar hasta los recientes años 60/70, con la aparición de la sociolingüística, el análisis del discurso y la pragmática (Tusón, 1994) para experimentar el verdadero renacer del oral. A nivel pedagógico, estos estudios coinciden con la aparición del enfoque comunicativo, y surge el término de “competencia”, el cual constituirá de ahora en adelante la meta principal de los lingüistas. Asimismo, ya superado el concepto de *competencia lingüística* de Chomsky, de carácter esencialmente gramatical, será el de *competencia comunicativa* el que dirija las acciones de los profesores de idioma. Fundamentalmente, el método comunicativo radica en un “aprender haciendo” o un “enfoque experiencial” (Fruns Giménez, 1998). De ahí, en materia de lengua oral, se trata de “*aprender a hablar hablando*” (Vila, 1993: 221), teniendo en cuenta los contextos de uso.

En este contexto, varias reflexiones sobre los objetivos del aprendizaje de la expresión oral se han realizado. Alonso (1994: 130-131) insiste particularmente en la fluidez y la corrección; lo cual supondría la valoración de cuatro aspectos principales, a saber: 1). Hablar sin atascarse cada pocas palabras; 2). No sufrir en el momento de hablar, o sea, hablar sin que la lengua cause sensación de impotencia y frustración; 3). Hablar con soltura y corrección; 4). Ser capaz de expresar lo que se piensa y siente. Por su parte, Briz (2010; 2008); O’shanahan (1996); Parra Méndez (op.cit) y Rodríguez (1995) creen que uno de los objetivos principales de la enseñanza de la lengua oral radica en que el hablante sea capaz de producir diferentes géneros de discurso y de adaptarse a las situaciones de comunicación en las que se expresa. En la mayoría de estos trabajos, tampoco se olvidan factores como el buen uso de la cortesía, la gestualidad, la prosodia, el conocimiento de la cultura y de los registros, etc.

Es obvio que todo lo que precede remite a la vez a la mencionada “competencia comunicativa”, acuñada por primera vez por Hymes (1996) y subdividida por Canale y Swain (1996) en cuatro dimensiones (competencia gramatical, competencia discursiva, competencia sociolingüística y competencia estratégica). Muchas otras propuestas se han sucedido (véase Arnold y Fonseca, 2003), hasta que los trabajos del Consejo de Europa (2002) la reagrupan en tres componentes principales: competencia lingüística, competencia sociocultural y competencia pragmática. Todo lo anterior ha venido sentando así las bases fundamentales de la enseñanza comunicativa de lenguas.

El método comunicativo suscitó muchas expectativas. Y es indudable que ha ayudado a dar un paso adelante en materia de enseñanza de lenguas en general, y del oral en concreto. Al alcanzar medio siglo de enseñanza comunicativa de lenguas a nivel internacional, raras veces se puede conversar sobre la misma sin referir al oral. Es más, en el dominio de lenguas segundas o extranjeras, si bien se aspira a que las cuatro habilidades estén atendidas de modo equilibrado, ya en el siglo XXI, López García (2002:9) apuntaba que “*la moderna pedagogía [...] concede la primacía a hablar y escuchar, es decir, a la enseñanza de la lengua oral, sobre la de la lengua escrita*”.

Es cierto que queda mucho por hacer, sobre todo a nivel teórico y metodológico. En pleno apogeo del enfoque comunicativo, no faltan sentimientos de impotencia y desorientación ante la falta de referencia para la enseñanza del oral. En los albores del siglo XXI, Tusón (1994) aún lamentaba: “*resulta difícil establecer los objetivos de una actividad oral y, sobre todo, establecer los criterios para su evaluación*”. En otra reflexión más reciente, Sanz Pinyol (2012: 47) deploraba el malestar ante las vacilaciones en las aulas al respecto: “*Si bien hoy en día se reconoce la necesidad de abordar la didáctica de la comunicación oral en el aula, cabe preguntarse por qué aún cuesta incorporarla a las prácticas habituales*”. En respuesta a esta interrogante, la autora cree que, por una parte, los profesores no han recibido una formación suficiente en cuanto a habilidades orales y por otra, nota la falta de buenas prácticas útiles y eficaces. Como se ve, en muchas escuelas la enseñanza del oral sigue siendo un reto permanente y, sin duda, multitud de profesores todavía se verán obligados a recurrir a su intuición personal y a valerse de su propia experiencia de vida en su labor.

Con todo, no cabe duda de que este último medio siglo ha sido el de la mayor eclosión de la lengua oral de los tiempos modernos en el ámbito escolar. Es más, muchas investigaciones en diferentes campos de estudio como son la didáctica de las lenguas, la lingüística o la lingüística aplicada, etc., han podido converger en la elaboración del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (en adelante, MCERL), esencial instrumento de consulta en materia de enseñanza y evaluación de lenguas a nivel europeo. Asimismo, el documento se presenta como un “*esfuerzo por la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo*” (MCERL: 2002: IX).

Conforme con las recomendaciones del mencionado estudio, en España se ha elaborado el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006), que fija y desarrolla los diversos niveles de referencia para el español, apareciendo así como “*el documento de referencia no sólo de los equipos docentes de los [...] centros del Instituto Cervantes en Europa, América, Asia y África, sino para todos los profesionales relacionados con la enseñanza y la evaluación del español como lengua extranjera*”<sup>4</sup>. Con estos avances, puede afirmarse que se ha colmado en gran parte el vacío metodológico y referencial antes mencionado, y el docente tiene mayor visibilidad sobre su labor en cuanto a planificación, enseñanza y evaluación de la lengua en general, y del oral en particular. En

---

<sup>4</sup>Véase:

[www.cervantes.es/lengua\\_y\\_ensenanza/aprender\\_espanol/plan\\_curricular\\_instituto\\_cervantes.htm](http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/plan_curricular_instituto_cervantes.htm)

los diferentes países, solo queda adaptar las prescripciones a cada situación específica. Siendo así las cosas a nivel internacional, ¿qué realidad nos ofrece el contexto africano, y principalmente Costa de Marfil, refiriéndonos al ámbito de la enseñanza del ELE?

## La enseñanza del ELE en Costa de Marfil y la situación del oral

Sorprende a cualquier observador atento la situación escolar actual de la lengua oral en el África subsahariana. Es tan inherente a la sociedad como difícil de abordar en la escuela. Culturas orales por excelencia, los pueblos subsaharianos parecen tener en sus manos toda la herramienta necesaria para llevar a cabo una enseñanza cómoda y adecuada de la misma. Pero la realidad nos presenta una cara totalmente opuesta a lo supuesto. Contrariamente a lo que se puede pensar, se notan grandes dificultades en materia de didáctica de lengua oral en el sistema moderno de educación, y eso se resiente en el aula de ELE en muchos países africanos. Es el caso de Costa de Marfil.

### ¿Qué pasa en el aula?

Como venimos diciendo, en la práctica de clase, la lengua oral ha sido la tradicional cenicienta de las habilidades lingüísticas en la enseñanza de ELE. Generalmente, se la ha relegado a favor de la lectoescritura, lo cual resulta difícil de entender, visto el estatus de cultura oral del que se enorgullece el continente africano. En el África subsahariana en general, la confluencia de muchos factores favorece esta situación en el ámbito de lenguas extranjeras.

Concretamente en Costa de Marfil, el español se ha enseñado en las aulas mediante el método tradicional, con su corolario de análisis sistémicos y gramaticales. Como era lógico, el alumno se conformaba con escuchar de modo pasivo al maestro, supuesta “fuente inagotable del saber”. Consecuentemente, desde la era colonial hasta las primeras décadas de la independencia, si bien la enseñanza estaba regida por unas leyes educativas francesas que proclamaban priorizar la lengua oral en el aula, aquello no se plasmó en la práctica docente en Costa de Marfil, donde la actividad oral solo residía en la pregunta/respuesta, y en la traducción vocal y recitación de texto escrito. En todo el proceso, prevalecía un aprendizaje memorístico. La toma de las riendas de la política nacional educativa por los propios marfileños conforme con el espíritu de las independencias no cambia mucho la situación hasta finales del siglo XX, pues los intentos reformistas no prosperan mucho tiempo.

En 1998, se decide pasar del método tradicional a una pedagogía más activa, lo cual se refleja claramente en los nuevos libros de texto de la colección *Horizontes*<sup>5</sup>, elaborados conforme con la Pedagogía por Objetivos (PPO)<sup>6</sup>. La intención era permitir a los alumnos tener más protagonismo en el aula a través del desarrollo de las cuatro destrezas. Asimismo, en la enseñanza del español, los objetivos pasan a ser: 1.) Comunicarse oralmente, 2.) Comunicarse por escrito, 3.) Apropiarse del sentido de un enunciado oral o escrito (Koui, 2014: SP).

Sin embargo, las mismas quejas dirigidas al método anterior no dejan de persistir: bajo porcentaje de éxito, masificación y mala (pre)disposición del aula, carencia de material adecuado, excesivo protagonismo del docente, etc. De hecho, al igual que en

<sup>5</sup> Esta colección va desde el nivel de *4ème* (3º de secundaria) hasta *terminale* (último curso de secundaria). A cada uno de los cinco niveles de estudio corresponde un libro de textos, un libro de actividades y el del profesor. Es una coedición de la editorial francesa Edicef y de la marfileña Nouvelles Éditions Ivoiriennes (NEI). El manual de *4ème* fue editado en 1998, y los siguientes lo fueron en los años consecutivos.

<sup>6</sup> Metodología de base conductista, centrada en la transmisión de conocimientos por vía magistral y en la que el profesor tiene unos objetivos previos, los cuales han de cumplirse al final del proceso de enseñanza.

otros países de esta zona del continente, como bien indica Sossouvi (2016:41) en el caso beninés, “[...] si se observa minuciosamente las clases en el sistema educativo del país, elementos identificadores del método tradicional siguen vigentes». Y ante la ineficacia del nuevo método, el Estado decide realizar una nueva reforma, lo cual lleva a la adopción de la Formación por Competencias (FPC) en 2004, con el objeto de alcanzar con más efectividad las finalidades educativas, entre otras una enseñanza más activa basada en el desarrollo de competencias. Con la FPC se pretende hacer trabajar a los alumnos en situaciones de resolución de problemas, tanto individualmente como en grupos. En lo que respecta a la lengua oral, se procura darle cada vez más espacio en el aula para que los aprendices sean más participativos y creativos. Si bien la FPC suscitó muchas expectativas en un principio, también se dispararon a los pocos años críticas acerbas al respecto, al permanecer la mayoría de los problemas anteriores. Como consecuencia, los resultados escolares siguen muy lejos de lo esperado (Koffi, 2014).

El último intento de reforma que consagra el paso de la FPC al Enfoque Por Competencias (EPC) desde el año 2012 parece más un cambio de denominación que de paradigma, pues los comentarios de diferentes docentes en activo tienden a desvelar mucha confusión e incompreensión en los ámbitos docentes, donde se considera el segundo como un paso atrás en cuanto a descripción y desarrollo de competencias.

La observación de cinco sesiones de clase en las ciudades de Abidján y Bouaké, junto con la entrevista de una decena de profesores, tanto del sector público como del privado, permiten llegar a la conclusión de que, en cuanto a desarrollo de la lengua oral en el aula de ELE, los docentes dedican la mayor parte de su tiempo y energía a enfatizar el lenguaje estándar, esto es, los discursos formales y monogestionados, cuando en realidad el oral es ante todo de índole conversacional. En efecto, si bien el profesorado es consciente de la necesidad de variar la lengua y de desarrollar actividades poligestionadas, ni el material se ofrece al primero, ni el número del alumnado favorece las segundas en la gran mayoría de las escuelas, como lo veremos más adelante. Hasta la fecha, en la colección *Horizontes*, único material en vigor desde hace más de dos décadas<sup>7</sup>, las rúbricas destinadas a la interacción (*en parejas, en grupos o comunica*) están concebidas en gran parte en el espíritu de un control escrupuloso del profesor, además de no contemplar sino las normas de una lengua puramente “académica”, lejos de la lengua de uso. Este material, también en uso en otros países subsaharianos como Senegal o Benín, ha recibido vivas críticas en estudios recientes (Sossouvi, 2014; 2016), particularmente en lo referente a su ineptitud para facilitar el desarrollo de la lengua oral. Y si bien se recomienda que los docentes hagan un esfuerzo para incorporar materiales y actividades adicionales, la carencia de otros manuales de ELE en el país, la inaccesibilidad a internet<sup>8</sup>, y la incapacidad de los propios profesores para analizar y elegir<sup>9</sup>, etc. constituyen unos frenos entorpecedores de la labor docente.

<sup>7</sup>Desde el año 1998, es el único libro de texto en uso, pese a los diferentes cambios de métodos que ocurren. En 2018, se incorpora un nuevo material, *Ya estamos*, pero solo en cuarto de la ESO. Se sigue a la espera de la edición de otros materiales para niveles de estudio más altos. De momento, *Ya estamos* convive con *Horizontes*.

<sup>8</sup>No se debe olvidar que, hasta la fecha, incluso en la enseñanza superior, una de las principales luchas de los profesores universitarios y estudiantes gira en torno al acceso a internet. Del mismo modo, en las escuelas secundarias, la conexión pública en el seno de los centros escolares aparece todavía como una utopía.

<sup>9</sup>En Costa de Marfil, el sistema de formación de los profesores en general presenta, desde nuestro punto de vista, grandes deficiencias. Por una parte, los docentes del sector privado no reciben ninguna formación psicopedagógica inicial antes de abrazar la profesión, al pedir los directores de escuelas solo la prueba de sus conocimientos académicos en la disciplina correspondiente para emplearlos. En español en particular, solo a mediados de la década del 2010, se empezó a incluir una breve “iniciación a la didáctica” para la obtención de la diplomatura. En lo que se refiere al sector público, los futuros profesores sí tienen que hacer

En abierto, se echa en falta el carácter impredecible de las actividades. En el paradigma de las competencias, las actividades interactivas deberían demandar a los alumnos creatividad y originalidad en el proceso de producción del lenguaje. Y para lograrlo, parece necesario elaborar tareas más auténticas y que lleven a hacer cosas con las palabras; esto es, *orientadas a la acción* (Consejo de Europa, 2002). Además, es conocido que la práctica interactiva va mucho más allá de lo lingüístico. Por su carácter social, también puede servir de plataforma para atender una variedad de rituales conversacionales (cómo tomar la palabra, interrumpir a otro, contradecir, apoyar, referirse a lo que ya se dijo, buscar opiniones, fórmulas sociales, etc.), actividades esenciales en la formación integral del individuo.

Volviendo al problema específico de la lengua de enseñanza, coincidimos con Rodríguez (op.cit) en que, desde un punto de vista sociolingüístico y comunicativo, no hay lenguas, ni dialectos, ni registros, ni estilos malos o buenos, inferiores o superiores: todos son útiles en distintas situaciones comunicativas. Además, queda demostrado que una multitud de formatos de actividad oral tienen su espacio en el aula (Vila i Santasusana, 2004). Asimismo, parece lógico y necesario que se haga mayor hincapié en los usos formales en los niveles iniciales, debido al estatus de lengua extranjera que tiene el español. Pero en los niveles más avanzados, habrá que cuidar todos los registros, aunque, eso sí, siempre se indicarán los contextos con los que casa cada variedad. En suma, la atención a la lengua estándar o formal no debe ser motivo para olvidar las demás variedades o registros.

El lenguaje gestual y el silencio también están ausentes de las prácticas orales de ELE, al menos en el aspecto didáctico. Socialmente, lo no verbal siempre ejerce una presencia marcada y constante en los discursos, tanto españoles como africanos. Sin embargo, siendo la mayoría de sus componentes de carácter cultural, estos se interpretan distintivamente de una sociedad a otra. Por lo tanto, su enseñanza parece primordial de cara a un buen logro de la competencia comunicativa oral. Por ello se lamenta que este aspecto no se contemple en los manuales de lengua. Es más, los profesores, que deberían paliar esta carencia, tampoco se muestran muy duchos en el manejo del lenguaje no verbal hispánico. Ha sido un aspecto descuidado en el proceso de formación de la mayoría de ellos. Y al no tener la seguridad necesaria para enseñarlo, no se atreven a incluirlo en sus programaciones de clase. En sus propias comunicaciones, nuestros profesores pronuncian palabras de español mientras que su cuerpo realiza gestos marfileños, la mayoría de los cuales no concuerdan con lo hablado. Aunque esta situación puede facilitar la comprensión de los alumnos, estos son susceptibles de enfrentarse con incomprendiones si se encuentran ante hablantes nativos. ¿Cuántos alumnos no saben hacer el gesto español al saludar, felicitar, pedir perdón o permiso, etc.? Estas funciones sociales se imparten desde los primeros años de estudio de ELE, y deberían aprenderse paralelamente con la gestualidad correspondiente de los nativos.

---

una oposición a raíz del título de diplomatura o máster universitario. Asimismo, siguen una formación inicial de cuatro semestres: dos de teoría y dos de prácticas. Sin embargo, las directrices recibidas en la Escuela Normal Superior que les forma (dependiente del Ministerio de la Enseñanza Superior), y las de la Dirección de la Pedagogía y de la Formación continua (Educación Nacional) no siempre convergen, creando a veces cierta confusión entre los alumnos en materia de innovaciones pedagógicas. Si bien se proclama la existencia de una colaboración institucional, en el terreno aparecen a veces grandes debilidades en materia de comunicación (Mian Bi, 2015:208). Últimamente, el Reino de España está ayudando a mejorar el nivel de formación de estos profesores, gracias a una variedad de actividades (seminarios y talleres, etc.), sobre todo en materia de didáctica de ELE (Djandué, 2018). Pero nos consta que la obra ha de empezar por una toma de conciencia real a nivel estatal para surtir el efecto óptimo. En este sentido, la formación inicial del conjunto de los aspirantes a la docencia ha de ser una condición innegociable.

En cuanto al silencio, tiene un uso casi exclusivamente pedagógico que consiste en mantener a los aprendices atentos para seguir el desarrollo de la práctica verbal. Seguramente en la concepción docente el silencio no tiene sitio en la práctica de la comunicación oral.

Otros problemas de carácter más bien estructural se cruzan en el camino del oral. Primero, como ya se subrayó en páginas anteriores, el gran número de alumnos constituye uno de los retos más importantes a superar. Como es sabido, para un buen desarrollo de la mayoría de las actividades comunicativas, es recomendable prever entre 25 y 30 alumnos en el aula. Lamentablemente, la gran mayoría de las aulas marfileñas cuentan con un mínimo de 60. Muchas incluso superan los cien. En este contexto, realizar actividades en parejas o en grupos restringidos se convierte en un objetivo ilusorio.

La disposición espacial de la sala no se presta tampoco a la iniciativa de clase comunicativa. La fijeza de los pupitres, que no permiten movimientos ni reagrupaciones acordes con las actividades referentes, es un gran freno para el alcance de los objetivos previstos. Conversar conlleva, en principio, mirarse la cara los unos a los otros, hacer gestos, etc.; actuaciones que resultan casi imposibles en el contexto descrito.

Los materiales técnicos, fuente de motivación en el aprendizaje de lengua, también tardan en integrarse en los procesos de enseñanza. Como instrumentos de manifestación de la oralidad secundaria, la radio, el video, el casete, el CD o DVD, el laboratorio de lenguas, etc. pueden constituir una buena plataforma para la exposición de los alumnos a la lengua meta, favoreciendo así el desarrollo de la comprensión oral a través del *input* que reciben (Krashen, 1985). Destreza de importancia capital en L2/LE, la comprensión auditiva es imprescindible para alcanzar la competencia comunicativa oral. Pero en Costa de Marfil, al igual que en otros países africanos (Sossouvi, 2014), la carencia en dichos materiales adicionales entorpece aún más el proceso de enseñanza/aprendizaje de lengua oral de ELE. Como prueba de ello, un estudio realizado sobre 45 estudiantes de tercer curso de filología hispánica en 2009 en la Universidad de Cocody-Abidjan revela que los aprendientes experimentan el sentimiento de tener poca capacidad de escucha. En efecto, un 60% de los mismos afirma que su dificultad mayor al comunicarse oralmente con nativos de español radica en entenderlos, porque estos “*hablan rápido*” (Koffi, 2011: 418). De hecho, la carencia de materiales audiovisuales y, aunque se encontraran, la falta de infraestructuras para llevarlas al aula, obliga a mayor parte del profesorado a desarrollar esta destreza oral a partir de textos escritos. Los pocos docentes que disponen de estos materiales lo hacen a raíz de investigaciones personales. Pero en este último caso, no siempre la formación es adecuada para permitirles realizar una explotación consecuente de los mismos. En suma, la mayor parte de los alumnos encuentran grandes dificultades para familiarizarse con el acento y ritmo del hablante nativo.

De lo que antecede, se desprende que la dificultad de enseñanza de la lengua oral se debe también a factores de índole estructural y material, que se añaden a los fallos encontrados en la formación docente. Por una parte sería conveniente reorganizar el aula a favor de una pedagogía más activa y, por otra, habrá que incluir los medios audiovisuales en la enseñanza de ELE, además de abrazar por fin un “*enfoque oral*”, que parte de la oralidad. Según Giralt Lorenz (2006), este enfoque es de reconocida eficacia para la enseñanza de aspectos como la pronunciación, la velocidad del habla o la comprensión auditiva.

### La cultura vs la enseñanza de la lengua oral

Otra dificultad mayor a la hora de desarrollar la lengua oral en el aula de ELE se relaciona con las normas socioculturales, junto con cierta concepción errónea del profesorado hacia los discentes. En efecto, sabido es que la oralidad es a la vez verbo, movimiento y silencio,

teniendo los tres aspectos el mismo grado de importancia, aunque los roles pueden variar según los contextos y las culturas. En África no son pocos los autores que resaltan que, si bien la dimensión verbal domina las comunicaciones cotidianas, la mayor elocuencia se alcanza a través del silencio (Diawara, 2003; Thomas, op.cit.). De este modo, en muchos entornos se valora más el callar que el hablar (Koffi, 2012; Raga Gimeno, 1999). Muy destacada es la cuestión de autoridad y de género, tan enraizada en los fenómenos conversacionales y de toma de palabra, no solo en Costa de Marfil, sino también en la mayoría de los países del África subsahariana. En diversos ámbitos, tanto familiares como comunitarios, la persona de mayor edad o el cónyuge masculino, entre otros, suelen tener la primacía de la palabra. De ahí, el interlocutor de menor edad o de sexo femenino ha de callar y escuchar, a no ser que se le dé el permiso para expresar su pensar. A día de hoy, estas restricciones se siguen aplicando en muchos lugares, particularmente en zonas rurales.

Consecuentemente, inmersos en esta visión del mundo, muchos alumnos se ven influidos y terminan inhibiéndose a la hora de hablar en clase. Entran así en desfase con la norma social hispánica, donde la tendencia general apunta a favor del dominio del verbo en detrimento del callar. El problema aquí reside en que, al considerar de modo sistemático que los alumnos que no hablan son ignorantes, muchos profesores no consiguen interpretar correctamente este fenómeno que sufren sus aprendices. Queda claro que, en este aspecto, los servicios de formación permanente del profesorado deberán insistir en este aspecto para mejorar las concepciones.

En todo caso, aunque la escuela moderna pretende ser imparcial e igualitaria, la cultura suele desempeñar un papel muy importante en los fenómenos que ocurren en su seno. A día de hoy, a la mayoría de los docentes de ELE marfileños les cuesta deshacerse de estas mentalidades, y contrariamente a la filosofía del enfoque comunicativo que pretende crear un ambiente distendido con vistas a facilitar la interacción en el aula, todavía se empeñan en mantenerse a una distancia considerable de los alumnos (Benítez y Koffi, 2010). Es más, destaca que ante el error, en vez de motivar a los alumnos, numerosos docentes todavía actúan con mano dura: se ríen, regañan, dan pie a un clima de burla o insultan, o castigan, dejando así al culpable en ridículo ante sus compañeros (Koffi, 2011:443). De ahí, para evitar otra humillación, pocos alumnos se animan a echarse al agua en materia de comunicación oral en el aula de lengua. Con esta mentalidad anacrónica del docente, muy significativa de la falta o inadecuada formación pedagógica y didáctica de numerosos de ellos –como ya se señaló–, es de prever que seguirán considerando que el castigo, el miedo y las ofensas son el mejor medio para llevar al niño a participar en clase.

El aprendizaje de lenguas extranjeras en sí ya constituye una inequívoca fuente de ansiedad, lo cual dificulta aún más el proceso; por lo que Krashen (1982) recomienda que el docente se esfuerce en reducir el filtro afectivo. En este contexto, Barros García (2005) propone que además de dominar su materia, el profesor haga también de psicólogo, sociólogo, etnólogo, actor e incluso diplomático porque le corresponde crear las condiciones para tranquilizar e implicar a los discentes.

Otro aspecto es que la propia sociedad deberá estar preparada para aceptar que los niños sean espontáneos a hablar, críticos y curiosos al salir de la escuela. De lo contrario, podría ocurrir lo mismo que en los años 70 del siglo anterior con la enseñanza televisiva. En efecto, pese a los éxitos, el gobierno marfileño de aquel entonces tuvo que abandonar la mencionada pedagogía en 1982 por varias razones, entre las cuales figura la espontaneidad de los niños al salir de la escuela. Según Désalmand (1986:100), *“cette réussite indéniable fut, paradoxalement, l’un des éléments qui conduisit le Programme*

*d'Education Télévisuelle à sa perte. Car cette spontanéité, cette curiosité, cet esprit critique n'étaient pas du goût de tout le monde”.*

Todos estos factores nos llevan a preguntarnos si se puede llevar a cabo el enfoque comunicativo sin chocar con los principios culturales y sociales. Si no, parece importante, por un lado, encontrar el justo medio, y poderlo adaptar al contexto africano. El enfoque comunicativo no puede implantarse tal cual, y el ambiente africano lleva a pensar que en la enseñanza de lenguas no hay que aferrarse a los dogmatismos. Por ello, al igual que lo hicieron algunos países de Oriente como China (Sánchez Griñán, 2009), África puede operar una reconciliación metodológica e intercultural entre los modelos tradicionales de enseñanza de lengua y el enfoque comunicativo. En materia de ELE en concreto, Costa de Marfil necesita una metodología que case con la realidad cultural y los medios disponibles. En este país, tanto como en China, se aprecia el silencio en las relaciones humanas, contrariamente a los países de “comunicativismo verbal puro”.

En vista de todo esto, queda claro que en el ámbito escolar, el profesorado debe deshacerse de ciertos arcaísmos culturales en materia de enseñanza del oral. Pero por otro lado, urge una constante sensibilización social a favor de la liberación de la palabra, la libertad de expresión, lo cual permitirá al conjunto de los grupos sociales que se expresen sin restricciones ni trabas. Ello no será más que beneficioso para la realización del niño en el ámbito escolar.

## El reto de la evaluación oral

La evaluación constituye una de las etapas más importantes del proceso de enseñanza/aprendizaje. Como medio de emisión de un juicio tras la recogida de información, puede responder a varios objetivos, entre otros: servir para juzgar tanto a los alumnos, a la actuación docente como al propio proceso de formación. Aplicada a los discentes, que es en lo que aquí más insistiremos, ha servido tradicionalmente para establecer las calificaciones correspondientes y comparar a los alumnos. Hoy día, aunque este aspecto normativo no ha desaparecido, también se usa, y mucho, para medir el nivel de aprovechamiento del programa por los mismos, y dar un nuevo rumbo a la clase. Asimismo, se valoran los resultados logrados por los aprendices en función de lo que se pretendía que alcanzaran, no forzosamente en comparación con otros compañeros. Al hacerlo, el propio profesor debería sentirse también evaluado, pues cuando un porcentaje importante de alumnos suspende o supera una asignatura, ello puede revelar el nivel de alcance de la actuación docente, y la responsabilidad de quien ha impartido la clase.

En Costa de Marfil, la evaluación oral de ELE se lleva a cabo en un porcentaje sustancialmente menor que la evaluación escrita. La masificación de las aulas, la insuficiente preparación del profesorado al respecto y la falta de tiempo son algunos de los principales motivos de este descuido. Discriminada tanto en los programas de formación como en los diferentes exámenes nacionales de grado y de selectividad, la prueba oral siempre se ha programado en número menor, además de gozar de créditos más bajos que la escrita. Consecuentemente, en Secundaria, la falta de costumbre de examinarse oralmente suele originar una sensación de miedo, de ansiedad y de inseguridad entre los alumnos en las evaluaciones orales nacionales de Selectividad. Estas aparecen como un “*bautismo de fuego*” (Djandué, 2017:102), siendo las únicas pruebas orales de carácter nacional en cinco años de estudio del español en Secundaria.

El mismo problema persiste en la Escuela Normal Superior (ENS), centro dedicado a la formación inicial de los profesores de la enseñanza secundaria pública. Si se lamentó hace unos años que la prueba oral tuviera poco protagonismo en la selección de los candidatos para futuros profesores, la situación parece ir empeorando a día de hoy.

Esta prueba se ha eliminado del concurso de ingreso desde el año 2012, evocando problemas de corrupción, cosa extraña, considerando que una de las exigencias que más se imponen a cualquier docente es la competencia comunicativa oral. Pero lo más preocupante es que aquí se trata de una LE, es decir, en un contexto en el cual la figura del profesor representa el primer modelo de lengua del alumno.

Se subraya aquí también la falta de descriptores sólidos de niveles de competencia, en un sistema educativo que se reclama adscrito al enfoque por competencias. Los profesores enseñan y evalúan sin saber a qué nivel de competencia deben llevar a los alumnos. Solo tienen contenidos que impartir. Por una parte, no están preparados para elaborar este tipo de objetivos; y por otra, los libros de texto en vigor no hacen referencia a los niveles de competencia. Y no es que falten ejemplos a seguir. Por ejemplo, según el MCERL (2002), cualquier alumno, en una etapa determinada de su aprendizaje, pretende alcanzar los niveles A1 o A2; B1 o B2; y C1 o C2 de competencia. En contexto de ELE, estos niveles han sido detalladamente descritos en el Plan Curricular. Por otro lado, también podemos referirnos a la taxonomía de Bloom, revisada por Krathwohl (2002)<sup>10</sup>, muy útil para fijar los objetivos correspondientes a diferentes niveles de aprendizaje, de carácter cognitivo.

A nivel del oral, además de no referirse a ningún nivel de competencia, los diferentes esbozos de criterios de examen oral que se vienen elaborando desde los años 2000 en la Dirección pedagógica encargada de los programas en el Ministerio de Educación marfileño, constan de varios fallos entre los cuales se notan:

1. La realización de la prueba oral en base a documentos escritos<sup>11</sup> y en el comentario de imágenes (fotos, viñetas, dibujos, etc.)<sup>12</sup>.
2. La limitación de la evaluación a los aspectos lingüísticos (corrección gramatical, léxico, fonología, fluidez, etc.), descartando así otros factores importantes como los interactivos, pragmáticos o socioculturales.
3. La omisión de los aspectos proxémicos, prosódicos y no verbales de la comunicación.

Lo anterior demuestra un claro énfasis en la dimensión monogestionada del lenguaje oral durante las pruebas orales. Al relegar el “interaccionismo”, área de plena realización de la expresión oral (Moreno Fernández, 2002), se está confinando no solo el aspecto más congénito de la lengua hablada (como práctica social), sino el indicador más fehaciente de la competencia oral del aprendiz.

En este ambiente, se ofrecen muchas perspectivas para la evaluación de la competencia oral. Más allá de las brillantes propuestas de Djandué (2017:105) y Moreno Fernández (op.cit: 62-66), haremos un principal hincapié en cuatro que, a nuestro entender, demandan una adopción urgente:

1. Inspirarse en los criterios acordes con los niveles de competencia de la lengua, por una parte en la elaboración de los manuales, y por otra, formar a los profesores en su uso.

<sup>10</sup> La taxonomía de Bloom, que se remonta a 1956 y fue revisada por Krathwohl (2002), establece seis niveles de competencia en los aprendizajes de tipo cognitivo, que son, creciendo: Memorizar (recordar), comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear.

<sup>11</sup> Durante el año escolar, se preparan una serie de textos sacados del manual, uno de los cuales el alumno deberá comentar conforme con la preparación, en el examen de selectividad.

<sup>12</sup> Estas actividades, también practicadas en otros países de la zona como Senegal, han mostrado sus límites en materia de lengua oral, al favorecer la memorización en vez de favorecer la comunicación auténtica, como bien lo ha demostrado Diop (2016).

2. Estableciendo el examen oral como central, los mencionados criterios deberán tener en cuenta la dimensión plural de la oralidad; esto es, no solo la pareja expresión/audición de la lengua estándar. Se debe insistir tanto en los aspectos lingüísticos como en los de carácter proxémico, prosódico y gestual. También, el control del nivel de uso de la lengua implicaría la inspección de la capacidad de los aprendices para adaptarse a las variedades lingüísticas.
3. Tal y como ya han propuesto varios autores (Del Río, 1998; Escobar y Nussbaum, 2010), la evaluación continua puede facilitar enormemente la labor docente. Permite al enseñante cribar al grupo, identificando a los mejores alumnos que no van a necesitar una evaluación final decisiva. Así, el profesor se concentrará en los aprendices dudosos durante una última prueba. Esta forma de observación coincide considerablemente con la tradición oral africana, en la cual los mayores iban detectando a los jóvenes más hábiles en la toma pública de la palabra oral, para poderles asignar cargos sociales de responsabilidad.
4. Por último, ante la masificación de las aulas, se sugiere la evaluación grupal. Asimismo, los alumnos resolverán pequeñas tareas o problemas en parejas o en grupos. El proceso de realización de las mismas, al igual que el cumplimiento de los objetivos asignados, conducirán a evaluaciones tanto colectivas como personales. Este tipo de evaluación tiene la ventaja, no solo de reducir el porcentaje de ansiedad (dado que no existe ninguna jerarquía de autoridad durante las conversaciones), sino también, de permitir al docente minimizar al máximo la pérdida de tiempo. Aparece, por tanto, como una opción inequívoca a los problemas de masificación, tan lamentados en las últimas décadas en Costa de Marfil. Es más, la evaluación de grupo, con carácter formativo, puede ser una excelente ocasión para dar la retroacción al aprendiz. Son reflexiones constructivas tanto del profesor como de los compañeros, que ayudan a los miembros a mejorar su comprensión. Por tanto, no siempre nos preocuparemos por atribuir notas, sino también en favorecer el progreso de los alumnos (Cohen, 1994).

## Conclusión

Es preocupante la situación en la que se encuentra la enseñanza de la lengua oral en Costa de Marfil, al igual que en muchos otros países del continente africano. Al gozar de una larga tradición oral que se ha venido transmitiendo de generación en generación, y de una literatura oral todavía viva en muchos ámbitos sociales, África ha llegado a ser objeto de elogios en varios estudios (Calame Griaule, 1970). Sin embargo, a día de hoy este continente no ha sido capaz de aprovechar el potencial cultural, o de transformarlo en un recurso capaz de impulsar el desarrollo educativo moderno. La oralidad sigue siendo una materia prima bruta, todavía a la espera de un moldeamiento que la transforme en producto finito.

En este estudio, partimos de la importancia social que tiene la lengua oral en la vida humana en general y en África en particular. Luego se llevó a cabo un intento de definición de la noción de lengua oral antes de investigar los diferentes aspectos constitutivos de la misma. A partir de ahí se analizaron los diferentes factores que entran en juego en la enseñanza del español oral en Costa de Marfil, con el fin de tener una visión panorámica que permitiera dar ciertas pistas de cara a mejorar la actividad docente. Asimismo, el contexto cultural del país, la formación del profesorado, las infraestructuras y el espacio institucional de la educación son algunos de los puntos que han llamado

nuestra atención. Al ser una actividad imprescindible en el proceso de educación, la evaluación del oral de ELE también ha sido objeto de análisis.

Resulta que los métodos de enseñanza importados no parecen surtir el efecto esperado, al chocar con varios aspectos culturales y estructurales. El enfoque comunicativo, pese a gozar de una credibilidad probada a nivel internacional, parece estar en un callejón sin salida en países africanos como Costa de Marfil, donde la enseñanza de la lengua oral no es nada fácil. La concepción del profesor, la escasa formación del mismo, la conciencia social, entre otros aspectos, se han revelado en este estudio como estorbadores de la filosofía de enseñanza comunicativa. Además, la falta de material didáctico actualizado, la masificación y la falta de tiempo material son grandes trabas al desarrollo de la lengua oral en ELE. Estos problemas se añaden a los que revisten un carácter puramente didáctico. En vista de todo ello, se han realizado unas breves sugerencias con vistas a favorecer un buen desarrollo, tanto del proceso de enseñanza/aprendizaje en sí como de la evaluación oral.

Conviene crear las condiciones idóneas en los diferentes campos mencionados para favorecer la participación del alumno en el aula. Es condición necesaria para su realización social, siendo el oral la destreza más usual y sistemática entre los humanos. La victoria en la batalla por el interés hacia el español no servirá para mucho, si los alumnos no son capaces de comunicarse y convertir así la lengua cervantina en una herramienta útil para sus vidas.

Por todo ello, se sugiere fundamentalmente a partir de esta investigación, en primer lugar, la concepción de la lengua oral desde un punto de vista global, que no la reduzca al sonido. En consecuencia, la enseñanza deberá tener en cuenta todos los demás aspectos en el aula de ELE en Costa de Marfil. Luego, se deberá hacer de la formación docente, tanto inicial como permanente, una prioridad, lo cual redundará no solo en una mejor enseñanza del oral –en lo que nos concierne–, sino también en una escuela más competitiva. Además, en un mundo cada vez más globalizado, es de interés sensibilizar tanto al profesorado como a la sociedad sobre los cambios sociales. Para finalizar, partiendo de que nos movemos en el paradigma del enfoque por competencias, es menester abordar la enseñanza/aprendizaje al igual que el sistema de evaluación en el ámbito escolar, desde el punto de vista del desarrollo de aptitudes, más que de conocimientos.

## Referencias bibliográficas

ALONSO, Encina, 1994. *Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo. Principios y práctica de la enseñanza del español como segunda lengua; libro de referencia para profesores y futuros profesores*, Madrid: CID, Edelsa. ISBN: 9788477110712.

ARNOLD, Jane y FONSECA, Carmen, 2003. “Reflexiones sobre aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de español como segunda lengua”, en RUSHTALLER, S. y LORENZO, F. (Eds). *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Edinumen, pp.45-60. ISBN: 84-95986-29-9. Disponible en:  
[cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/claves/arnold\\_fonseca.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold_fonseca.htm)

BARROS GARCÍA, Pedro, 2005. “La enseñanza de español y la formación del docente de español como lengua extranjera”, *PORTA LINGUARUM*, num. 4, pp.121-134. ISSN: 1697-7467.

BENÍTEZ RODRÍGUEZ, Salvador y KOFFI, Konan, 2010. “La situación del español en Costa de Marfil. Contextos específicos para la enseñanza de ELE”, *monográficos marcoELE.*, núm. 11, pp. 252-263. ISSN 1885-2211. Disponible en: [marcoele.com/descargas/11/13.benitez\\_konan.pdf](http://marcoele.com/descargas/11/13.benitez_konan.pdf)

BESSON, Marie-Josèphe y CANELAS-TREVISI, Sandra, 1994. “Para una pedagogía de la lengua oral. Los discursos orales en clase”, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1 Septiembre, Vol. 6, nº 23, pp. 29-43(15). ISSN: 0214-7033. En file:///C:/Users/Asus-pc/Downloads/Dialnet-ParaUnaPedagogiaDeLaLenguaOral-2941330%20(2).pdf

BRIZ GÓMEZ, Antonio, 2010. *El español coloquial: situación y uso*, sexta edición, Madrid: Arco libros. ISBN: 978-84-7635-228-1.

BRIZ GÓMEZ, Antonio, 2008. *Saber hablar*, Madrid: Instituto Cervantes. ISBN: 978-84-03-09806-0.

CALAME-GRIAULE, Gèneviève, 1970. "Pour une étude ethnolinguistique de la littérature orale africaine", en *Langages*, París, volume 5, nº. 18, pp. 22 – 47. [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge\\_0458-726x\\_1970\\_num\\_5\\_18\\_2026](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1970_num_5_18_2026) . Doi: doi.org//10.3406/lgge.1970.2026.

CANALE, Michael y SWAIN, Merrill, 1996. “Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua, I y II”. En *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 1996, Nº 17 y 18. ISSN 1131-8600.

CASSANY, Daniel, LUNA, Marta y SANZ, Gloria, 1998. [1994]. *Enseñar lengua*, 4ª edición, Barcelona: Graó. ISBN: 84-7827-100-7.

CASTELLÀ, Josep y VILA, Montserrat, 2005. “Lengua oral formal: características lingüísticas y discursivas”, en VILA i SANTASUSANA *et ali* (2005): *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*, Barcelona: Graó, pp.25- 36. ISBN: 84-7827-404-9.

CESTERO MANCERA, Ana María, 1999. *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*, Cuadernos de didáctica del español/LE, Madrid: Arco/Libros. ISBN: 84-7635-364-2.

COHEN, Elisabeth, 1994. *Le travail en groupe. Strategies d'enseignement pour la classe hétérogène*, traduction de Fernand Ouellet. Montréal : les Éditions de la Chenelière. ISBN : 2-89310-206-9.

COLLETTA, Jean-Marc, 2000. « La prise en compte de la multimodalité de la parole dans la description et analyse des conduites langagières », *Communication et organisation* [En línea], 18 | 2000. DOI: 10.4000/communicationorganisation.2427 Disponible en : <http://journals.openedition.org/communicationorganisation/2427> [oct. 2016]

CONSEJO DE EUROPA, 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación [en línea]*, Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, cultura y deporte, Anaya. ISBN: 84-667-1618-1. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

CORPAS, Dolores y MADRID, Daniel, 2009. “Desarrollo de la comprensión oral en inglés como LE al término de la Educación Secundaria Obligatoria española”, *PORTA LINGUARUM [en línea]*, nº11, pp. 129-145. ISSN: 1697-7467. Disponible en: <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/31843/Corpas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

DEL RÍO, María José, 1998. “Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo”. *Cuadernos de educación*, segunda edición, Barcelona: ICE- Horsori, 1998, nº12. ISBN: 84-85840-23-2.

DÉSALMAND, Paul, 1986. “Une aventure ambiguë, le programme d’éducation télévisuelle (1971 -1982)”, *Politiques africaines*, nº24, édition Karthala. pp.91-103. En <http://www.politique-africaine.com/numeros/pdf/024091.pdf>. ISSN: 2495-6058.

DIAGNE, Oumar, 1984. “Le silence, acte et lieu de communication”, *Ethiopiennes*, revue trimestrielle de culture négro-africaine, numéro 39, 4e trimestre 1984, Nouvelle Série volume II N°4. [Consulta: Febrero de 2019]. ISSN 0850-2005. Disponible En [http://ethiopiennes.refer.sn/spip.php?page=imprimer-article&id\\_article=1332](http://ethiopiennes.refer.sn/spip.php?page=imprimer-article&id_article=1332)

DIAWARA, Mamadou, 2003. *L’empire du verbe et l’éloquence du silence*, Cologne: Rüdiger Köppe. ISBN-10: 3896452150.

DIOP, Papa Mamour, 2016. “Didáctica de la comunicación oral en E/LE en Senegal: Estado de la cuestión y perspectivas en enseñanza secundaria”, *OGIGIA, Revista electrónica de estudios hispánicos*, nº 19, pp. 67-90, ISSN: 1887-3731.

DJANDUÉ, Bi Drombé, 2018. “El español en Costa de Marfil: un presente dinámico y un futuro prometedor”, *Nodus Sciendi*, nº 23, ISSN 2308-767.

DJANDUÉ, Bi Drombé, 2017. “La evaluación de la competencia comunicativa oral en la enseñanza-aprendizaje del Español en Costa de Marfil”, en *revue Baobab[en línea]*, nº 21. Premier semestre 2017, pp.97-109. N° ISSN: 1996-1898. En: <http://www.revuebaobab.org/images/pdf/baobab22/article%209.pdf>

ESCOBAR, Cristina y NUSSBAUM, Luci, 2010. “¿Es posible evaluar la interacción oral en el aula?”, *monográficos marco*. [En línea] 2010, núm. 10, Didáctica del Español Como Lengua Extranjera. Expolingua 2002, pp. 37-52. ISSN 1885-2211. Disponible en [https://marcoele.com/descargas/expolingua\\_2002.escobar-nussbaum.pdf](https://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.escobar-nussbaum.pdf)

FRUNS GIMÉNEZ, Javier (1998): «La enseñanza comunicativa de la lengua» de Jack C. Richards y Theodore S. Rodgers. Reseña de Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. Madrid: Cambridge University Press. En *Centro Virtual Cervantes*. Antología de textos de didáctica del español. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/fruns01.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/fruns01.htm) Recuperado [29/03/2019].

GARCIA-DEBANC, Claudine, 2016. « Enseigner l’oral ou enseigner les oraux », *le français d’aujourd’hui*, nº 195, Édition Armand Colin, pp. 107-118. Doi: <https://doi.org/10.3917/lfa.195.0107>

GERMAIN, Claude (1993). *L’évolution de l’enseignement des langues : 5000 ans d’histoire*, collection didactique des langues étrangères, Paris : Clé International.

GIRALT LORENZ, Marta, 2006. “El enfoque oral en la enseñanza del español como lengua extranjera: experiencia piloto de una propuesta didáctica”, *PHONICA [en línea]*, 2006, vol. 2. ISSN-e 1699-8774. Disponible en <http://mural.maynoothuniversity.ie/6612/1/MG-enfoque.pdf>

GODIN, Anne, 2005. “Les contes illustres jeunesse d’Afrique Noire dans le paysage éditorial et culturel français”, Mémoire, Département Information et Communication, Institut Universitaire de Technologie René Descartes. Paris 5, 2005. <http://docplayer.fr/15826629-Memoire-les-contes-illustres-jeunesse-d-afrique-noire-dans-le-paysage-editorial-et-culturel-francais-tuteur-madame-hache-bissette.html> . [17 de abril de 2019].

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador, 1995. “La lingüística del habla: de la retórica a la pragmática”, *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 3, pp.7-16. ISSN 1133-9829.  
HYMES, Dell (1996). “Acerca de la competencia comunicativa, traducido por Juan Gómez Bernal, “*Forma y función.*, Número 9, p. 13-37, 1996. [1971] ISSN electrónico 2256-5469. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051/17909>

INSTITUTO CERVANTES, 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva (3 vols.). Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)

INSTITUTO CERVANTES, 2018. *El español: una lengua viva. Informe 2018*. Madrid: Departamento de Comunicación Digital del Instituto Cervantes. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_lengua\\_viva/pdf/espanol\\_lengua\\_viva\\_2018.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf)

KOFFI, Konan Hervé, 2014. “La formación por competencias en el aula de E/LE marfileña: una construcción que empieza por el tejado”, *Revue baobab [en línea]*, nº 14, Premier semestre 2014. Nº ISSN: 1996-1898. En: <https://www.revuebaobab.org/images/pdf/baobab014/article%2016.pdf>

KOFFI, Konan Hervé, 2012. “Lengua oral y silencio en el aula de español lengua extranjera del África negra: el ejemplo de Costa de Marfil”, en *Alhucema. Revista internacional de teatro y literatura*, nº 27. Enero-Junio, 2012, pp.104-121. ISSN: 1139-9139. En: <https://sites.google.com/site/alhucepdf/descargas-1>

KOFFI, Konan Hervé, 2011. *La didáctica de la competencia comunicativa oral en el aula de E/LE en Costa de Marfil: problemas y perspectivas*, [en línea]. Tesis doctoral, Granada: editorial de la Universidad de Granada. ISBN: 978-84-9083-343-8. Disponible en : <https://hera.ugr.es/tesisugr/20315703.pdf>

KOUI, Théophile, 2014. “La enseñanza del español en Costa de Marfil”, SERRANO AVILÉS, Javier (ed.). *La enseñanza del español en África Subsahariana*, Madrid: Embajada de España en Kenia, AECID, Instituto Cervantes, Casa África y Editorial los Libros de la Catarata. [En línea]. ISBN-INSTITUTO CERVANTES: 978-84-92632-65-7. En: <https://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/indice.htm>

KRASHEN, Stephen, 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Harlow: Longman. ISBN-10: 0582553814.

KRASHEN, Stephen, 1982. *Principles and practice in Second Language acquisition*, Oxford: Pergamon Press. ISBN 0-08-028628-3. Disponible en [http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf)

KRATHWOHL, D.R., 2002. A Revision of Bloom’s Taxonomy, An Overview. *Theory into Practice*, vol. 41, nº4, Taylor & Francis. pp. 212-218. Disponible en <https://www.jstor.org/stable/1477405>

LÓPEZ GARCÍA, Ángel, 2002. *Comprensión oral del español*. Cuadernos de didáctica del español/LE, Madrid: Arco Libros. ISBN: 84-7635-534-3.

MÉNDEZ GUERRERO, Beatriz, 2014. “¡Mira quién calla! La didáctica del silencio en el aula de ELE”, *RILE: Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, suplemento del número 3, Tarragona: Publicacions URV, ISSN 2014-8100.

MIAN BI, Séhi Antoine, 2015. “La formation pratique des enseignants en Côte d’Ivoire”, *Formation et profession* 23(3), pp. 202-209. DOI: 10.18162/fp.2015.a81

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco, 2002. *Producción, expresión e interacción oral*. Cuadernos de didáctica del español/LE, Madrid: Arco/Libros. ISBN: 84-7635-487-8.

ONG, Walter, 1987. *Oralidad y escritura*, Traducción de Angélica Scherp, México: Fondo de cultura económica. ISBN: 950-557-170-4.

ORTEGA MARTÍN, José Luis y MADRID FERNÁNDEZ, Daniel, 2009. “¿Qué técnicas de comunicación oral valoran más los profesores y alumnos en la clase de inglés?”, *Porta Linguarum [en línea]*, nº12, pp.183-204. ISSN: 1697-7467. Disponible en <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/31878/OrtegaMartin.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

O'SHANAHAN JUAN, Isabel, 1996. *Enseñanza del lenguaje oral y las teorías implícitas del profesorado*, tesis doctoral, Santa Cruz de Tenerife: Universidad de la Laguna, Servicio de publicaciones. Disponible en: <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/10093>

PALOU, Juli, CARRERAS, Montserrat y BOSCH, Carmina, 2005 (coord.). *La lengua oral en la escuela. 10 experiencias didácticas*, Barcelona: Graó. ISBN: 8478273891.

PANIKKAR, Raimon, 1997. *El silencio del Buddha. Una introducción al ateísmo religioso*, Madrid: Ediciones Siruela. ISBN: 9788478443215.

PARRA MÉNDEZ, Josefa, 2009. Oralidad y escritura: ¿qué significa “hablar bien español”?, *aula intercultural [en línea]*. [Consulta: Abril de 2019]. Disponible en <https://aulainter-cultural.org/2005/05/19/oralidad-y-escritura-que-significa-hablar-bien-espanol/>

RAGA GIMENO, Francisco, 1999. “Silencio, género e imagen social. Una aproximación desde la etnografía de la comunicación” en *DOSSIERS FEMINISTES [en línea]*, nº 3, pp.89-98. ISSN: 1139-1219. Disponible en: <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/dossiers/article/view/778>

RODRÍGUEZ, María Elena, 1995. “Hablar” en la escuela: ¿Para qué? ¿Cómo?, en *lectura y vida, revista latinoamericana de lectura [en línea]*, año 16, nº 3. ISSN: 0325-8637. Disponible en [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/16\\_03\\_Rodriguez.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/16_03_Rodriguez.pdf)

SÁNCHEZ GRINÁN, Alberto, 2009. “Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China”, *marcoELE. Revista de didáctica ELE*, nº 8 [en línea]. ISSN 1885-2211. Disponible en [https://marcoele.com/descargas/8/albertosanchez\\_comunicativaenchina.pdf](https://marcoele.com/descargas/8/albertosanchez_comunicativaenchina.pdf)

SANZ PINYOL, Glòria, 2012. (Coord.) “Comunicación oral en el aula”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 423, pp. 46- 49. ISSN 0210-0630.

SOLER-ESPIAUBA, Dolores, 2000. “Lo no verbal como componente más de la lengua”, *Espéculo*. Universidad Complutense de Madrid. [En línea]. Url: [https://webs.ucm.es/info/especulo/ele/com\\_nove.html](https://webs.ucm.es/info/especulo/ele/com_nove.html)

SOSSOUVI, Laurent-Fidèle, 2014. “La lengua castellana en Benín: tendencias actuales después de seis décadas”, en SERRANO AVILÉS, Javier (ed.). *La enseñanza del español en África Subsahariana*, Madrid: Embajada de España en Kenia, AECID, Instituto Cervantes, Casa África y Editorial los Libros de la Catarata. [En línea]. ISBN-INSTITUTO CERVANTES: 978-84-92632-65-7.

SOSSOUVI, Laurent-Fidèle, 2016. “Enseñanza y aprendizaje del ELE en Benín: ¿qué puede aportar la adaptación del MCER?”, *Tejuelo*, nº 23, pp. 36-62. I S S N: 1 9 8 8 - 8 4 3 0.

THOMAS, Louis.-Vincent, 1993. “*Le verbe négro-africain traditionnel*, *Religiologiques, sciences humaines et religion [En línea]*, nº 7. ISSN 2291-3041. Disponible en <http://www.religiologiques.uqam.ca/no7/thoma.pdf>

TORRALBA ROSELLÓ, Francesc, 2001. *El silencio, un reto educativo*, Madrid: Editorial PPC. ISBN: 84-288-1673-5.

TRIGO CUTIÑO, José Manuel, 1989. “La lengua oral. Su desarrollo en la E.G.B.” [En línea], *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, nº 12, p. 247 – 271. ISBN: 978-84-692-5344-1. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce12/cauce\\_12\\_012.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce12/cauce_12_012.pdf)

TRUJILLO SÁEZ, Fernando, 2010. “Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural”, [en línea] En Herrera Clavero, *Congreso Nacional “Inmigración, Convivencia e Interculturalidad”*, Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes. Noviembre, 2001, pp.407-418. Disponible en <https://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/objetivos.pdf>

TUSÓN VALLS, Ámparo, 1994. “Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo”, en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, [en línea] nº.12, pp. 30/39. ISSN 1131-8600. Disponible en [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_3/nr\\_51/a\\_721/721.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_51/a_721/721.html)

VILA, Ignasi, 1993. “Psicología y enseñanza de la Lengua”, en *Infancia y Aprendizaje*, nº 62-63, 219-229. DOI: 10.1080/02103702.1993.10822384. Disponible en [https://www.researchgate.net/publication/28273747\\_Psicologia\\_y\\_ensenanza\\_de\\_la\\_Lengua](https://www.researchgate.net/publication/28273747_Psicologia_y_ensenanza_de_la_Lengua)

VILÀ I SANTASUSANA, Montserrat, 2004. “Actividad oral e intervención didáctica en las aulas”, *Glosas didácticas*, revista electrónica internacional [En línea] nº12, pp. 113-120. ISSN-e 1576-7809. Disponible en <https://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/08vila.pdf>

ZUMTHOR, Paul, 1989. *La letra y la voz de la literatura medieval*, Madrid: Ediciones Cátedra. ISBN 84-376-0826-0.



## **Uso de corpus lingüísticos por y para profesores de español como lengua extranjera**

**Magdalena Abad Castelló**  
**Profesora titular y formadora. Instituto Cervantes Mánchester**  
**Doctoranda. Universidad Internacional Iberoamericana**

*Magdalena Abad Castelló es profesora titular del Instituto Cervantes de Mánchester desde 2001. Ha trabajado para instituciones británicas como la Open University o la Universidad de Mánchester. Es licenciada en Filología Inglesa por la Universidad de Murcia en 1992 y Máster en Traducción por la Universidad de Salford en 1997. En 2006 obtuvo su Máster en Formación de Profesores de Español por la Fundación Universitaria Iberoamericana. Sus temas de interés e investigación son la formación de profesores, los contenidos socioculturales y afectivos en el aula de lenguas extranjeras y la enseñanza y aprendizaje de léxico. En este momento está terminando su trabajo de campo sobre el uso de corpus lingüísticos en el aprendizaje y enseñanza de combinaciones léxicas*

### **Resumen**

Si bien los docentes de lenguas extranjeras reconocen el potencial del uso de corpus lingüísticos en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, en el campo de la enseñanza del español como segunda lengua (ELE) sigue siendo una práctica marginal reducida en la mayoría de los casos a la consulta esporádica de dudas lingüísticas. Este artículo explora las posibles causas de este desuso y propone maneras concretas de integrar esta herramienta en la práctica docente que no presuponen un entrenamiento exhaustivo en la materia.

En la primera sección se presentan los resultados de una pequeña encuesta a profesores de español como lengua extranjera del Reino Unido que manifiestan el escaso uso de esta herramienta por parte de los docentes. En la segunda sección se muestran ejemplos concretos de uso de corpus lingüísticos en la clase de ELE tanto con materiales impresos como mediante acceso directo.

### **Abstract**

While language teachers acknowledge the great potential of corpora in language learning and teaching, the use of corpora is still a minority practice among teachers of

Spanish as a second language with the exception of sporadic corpus consultation to clarify linguistic questions. The present paper explores possible reasons for this underuse and presents concrete ways of using corpora that do not require comprehensive training and can be integrated with everyday language teaching.

The first section presents the results of a small survey of teachers of Spanish as a foreign language in the United Kingdom, which exposes the limited use of this tool. The second section shows concrete examples of the use of language corpus in the SFL class with both teacher-prepared materials and direct corpus searches by learners.

### **Palabras clave**

corpus lingüístico; TIC; formación del profesorado; Aprendizaje basado en datos (ABD); español como lengua extranjera (ELE)

### **Keywords**

Corpus; ICT; teachers development; Data Driven Learning (DDL); Spanish as a foreign language

## **Introducción**

En las últimas dos décadas se han ido difundiendo las grandes ventajas que ofrecen los corpus lingüísticos en diferentes áreas de las humanidades entre las cuales destaca la lingüística aplicada y, en concreto, la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Para los profesores de lenguas extranjeras los corpus son ante todo una herramienta de consulta para cuestiones que no aparecen en los libros de gramática o no pueden comprobarse en diccionarios. Son particularmente útiles para responder in situ a preguntas de los estudiantes pues sirven para corroborar creencias intuitivas o para rechazarlas y, en este sentido, son extremadamente útiles para el profesor no nativo (Tsui, 2004). Los corpus son asimismo una fuente de ejemplos auténticos por lo que sirven para ilustrar, para crear ejercicios y para elaborar materiales didácticos.

Tim Johns acuñó en 1990 el término “aprendizaje basado en datos”<sup>1</sup>(ABD), también llamado “aprendizaje guiado por datos”, a un enfoque pedagógico en el que el aprendiente se convierte en el investigador o “detective” y el profesor es un mero facilitador. Es el alumno el que examina datos provenientes de corpus lingüísticos y el que extrae sus conclusiones de los mismos. Para Bernardini (2016) los corpus permiten a los estudiantes observar lo que se dice típicamente en unas circunstancias concretas y cómo se dicen y relacionan los dos, significado y forma. Y la adquisición solo se producirá si el aprendiz hace esta conexión entre forma y significado (Asención-Delaney et al. (2015).

Entre las ventajas de uso de los corpus Vyatkina y Boulton (2017) destacan que proporcionan a los aprendices ejemplos de uso evidenciados, les ayudan a desarrollar destrezas analíticas y de resolución de problemas y promueven la autonomía en el aprendizaje. Balunda (2009) y Boulton (2009) defienden que el ABD se adhiere al enfoque comunicativo dado que promueve el aprendizaje inductivo de lengua en contexto, la enseñanza centrada en el alumno y la autonomía en el aprendizaje (capacitan para trabajar de manera autónoma). Además, como sostiene Bernardini (2016), si se fomentan las actividades de investigación en grupo para solucionar problemas lingüísticos se crea un contexto social, colaborativo en el que se construye el

---

<sup>1</sup> Data Driven Learning (DDL), en inglés.

conocimiento. Otra virtud, siguiendo a Mauranen (2004) y Boulton (2009), es que los corpus proporcionan ejemplos genuinos, a menudo auténticos, en contraste con muchos ejemplos de los manuales o las improvisaciones, a menudo simplistas, del profesor. De estos ejemplos el estudiante va a extraer unas conclusiones o descripciones sobre la lengua, que puede que no satisfagan a un lingüista pero pueden serle útiles. Y lo que es más, tal y como sostiene Mauranen (2004), hay que tener en cuenta que la gramática pedagógica imperante hoy día en las aulas de lenguas extranjeras se sirve a menudo de reglas simplificadas y aproximadas.

En resumidas cuentas, el aprendizaje basado en datos acerca al estudiante de lenguas al conocimiento de un nativo. En palabras de Pérez-Paredes y Zapata-Ros:

La utilización de actividades ABD pueden permitir al aprendiz de lenguas acceder a un conocimiento que de forma intuitiva puede llegar a poseer un hablante nativo de la lengua en al menos algunos de los numerosos registros de uso de la lengua. (Pérez-Paredes y Zapata-Ros, 2018: 7).

Pese a todas estas virtudes, lamentablemente, muchos profesores, tanto veteranos como nuevos profesores o profesores en formación, no están familiarizados con el uso pedagógico de corpus lingüísticos. Para Lenko-Szymanska (2014) la dificultad radica en que para implementar aprendizaje basado en datos se necesita tener competencia técnica, conocer bien los usos de los corpus y también saber cómo implementar este conocimiento en el aula, cómo diseñar materiales adecuados y que se complementen con las otras actividades y técnicas de la clase de lengua. Vyatkina y Boulton (2017), a su vez, exponen los siguientes problemas y limitaciones:

- Falta de transparencia en la interfaz de muchos de los corpus disponibles. Se necesita una formación especializada y/o un periodo de entrenamiento para poder percibir mucha de la información que puede ofrecer un corpus.
- Autenticidad. Los ejemplos de los corpus, si bien son genuinos, puede que no sean auténticos para estudiantes de lenguas (Widdowson, 1978) ya que están extraídos de un contexto muy amplio y a menudo proceden de textos que poseen muy poco interés para ellos.
- El tiempo de preparación. Muchas actividades del ABD requieren del profesor una considerable inversión de tiempo y son muy contadas las actividades didácticas listas para usar.

## Usos y funciones de los corpus

Desde un punto de vista didáctico, los corpus pueden ser útiles para actividades de comprensión lectora y auditiva. Ayudan a entender palabras, frases o estructuras al proporcionar un gran número de ejemplos y al poder explorar el cotexto y contexto de estas expresiones. Durante las actividades de producción (sobre todo en la preparación para tareas orales o durante las actividades de expresión o interacción escritas) sirven para comprobar cuestiones sintácticas como régimen de palabras u orden de palabras y para consultar dudas sobre vocabulario como la variedad sociolingüística (diatópica, diastrática, diafásica), connotaciones o colocaciones habituales.

En lo que respecta a las fases de una unidad didáctica los corpus se utilizan durante las actividades posibilitadoras y durante las actividades comunicativas escritas. Y esta herramienta puede ser muy útil en la fase de la postarea (aplicando un enfoque por tareas), en particular durante la retroalimentación, cuando se evalúan los objetivos

lingüísticos y comunicativos y se atiende a las dificultades surgidas. Aquí el profesor puede usar un corpus para ilustrar usos sintácticos o precisar significados, tanto para corregir errores o sugerir mejoras como para responder a dudas de los estudiantes.

Las dos aplicaciones más explotadas de los corpus en la enseñanza de lenguas son los listados de frecuencias y las líneas de concordancia que, en palabras de Cruz Piñol (2012, p. 43) “presentan la palabra buscada (*keyword*) en su contexto de modo que proporcionan mucha información sobre el funcionamiento de ese término en la lengua real y en el nivel textual”. La palabra clave o nódulo aparece en el centro del listado rodeada de las palabras que surgieron junto a ella en el texto. Otra aplicación es el texto contextualizado, es decir, usar el fragmento de donde proviene la línea de concordancia. Por último, los corpus cuentan hoy día con diferentes maneras de presentar estadísticas sobre diferentes variables como región geográfica, periodo o género de texto, información que puede ser invaluable para comprender el uso de una unidad léxica o lexicogramatical.

Existen dos maneras para trabajar con el corpus en el aula de lenguas: acceso directo (los estudiantes consultan directamente el corpus y las líneas de concordancia) o con mediación del profesor, que proporciona a sus estudiantes una selección de datos o concordancias para que las examinen. El acceso directo hace que los alumnos sean más autónomos (Daskalovska, 2015) pero a veces puede abrumar a los estudiantes cuando se enfrentan a las numerosas páginas de concordancias de algunas búsquedas. O’Keeffe y Farr (2003) sugieren empezar con impresiones e ir gradualmente usando el ordenador.

Por lo que se refiere a los aspectos o contenidos investigados con los corpus destacan los contenidos gramaticales y léxicos y, muy frecuentemente, los contenidos lexicogramaticales. Por ejemplo, son frecuentes los estudios de colocaciones preposicionales o adverbiales. En este sentido, es particularmente adecuado el uso de líneas de concordancia pues, además de confirmar significado en contexto (densidad léxica), también nos ayudan a identificar formas y a inferir y/ o corroborar restricciones y reglas sintácticas.

Otras áreas explotadas con ABD son la corrección de tareas o la escritura creativa. Menos frecuentes son las investigaciones en ABD sobre contenidos fonológicos (estudiados con corpus orales) o pragmáticos. También escasean los estudios sociolingüísticos sobre variedades dialectales de la lengua.

En el campo de la enseñanza de ELE los corpus (muy frecuentemente el CREA<sup>2</sup>) se han utilizado principalmente para contenidos léxicos como colocaciones, expresiones idiomáticas, falsos cognados, cuasi-sinónimos y lexicogramaticales<sup>3</sup>. Asimismo se encuentran experiencias didácticas sobre aspectos gramaticales como uso de conjunciones, pronombres o uso de tiempos<sup>4</sup>.

Recientemente se han empezado a explorar en español como L2 otros aspectos como las variedades diatópicas del español<sup>5</sup> o cuestiones relacionadas con la lengua oral. En concreto, se ha utilizado un corpus discursivo Corpus Val.Es.Co.<sup>6</sup>, para estudiar contenidos funcionales, prosodia, partículas discursivas o construcciones suspendidas en la lengua oral<sup>7</sup>.

---

<sup>2</sup> Corpus de Referencia del Español Actual de la Real Academia Española.

<sup>3</sup> Pérez Avila (2006), González Pellicari (2006), Bruno Galván y González Pellicari (2009), Cruz Piñol (2012) y Sánchez Rufat y Jiménez Calderón (2013).

<sup>4</sup> Da Sívla (2006) y Paz (2013).

<sup>5</sup> Bailini (2014).

<sup>6</sup> Corpus Val.Es.Co. (Valencia Español Coloquial) de la Universitat de Valencia.

<sup>7</sup> Nica (2012), Secci (2014) y Pérez Giménez (2015).

## Nuestra encuesta

A pesar de todo el potencial pedagógico de los corpus, su utilización no parece haberse hecho realidad en la práctica diaria entre los docentes de español como lengua extranjera. Solo muy recientemente los manuales de ELE incluyen actividades concretas de uso de corpus y existen muy pocos materiales para usar en el aula.

Para explorar más el uso real de los corpus lingüísticos en el aula de ELE decidimos hacer una pequeña encuesta entre compañeros docentes. Para ello, se elaboró un cuestionario en línea, con *Google forms*, y se envió el enlace a profesores de español de universidades, *colleges*<sup>8</sup> y centros del Instituto Cervantes en el Reino Unido (Ver Cuestionario en Anexo 1).

Las preguntas de indagación eran:

*¿Están familiarizados los profesores con los corpus lingüísticos en español?*

*¿Utilizan en su práctica docente los corpus lingüísticos a su disposición?*

*¿Qué razones aducen los profesores para no utilizar los corpus?*

*¿Para qué utilizan los corpus los profesores?*

Se obtuvo un número reducido de respuestas, 22, y este dato ya puede ser revelador. Se puede aventurar que para muchos profesores el tema no era de su interés y para otros era un tema desconocido en sus clases por lo que no se sentían preparados para responder y elegían no participar. Aunque, por otro lado, son muchos los cuestionarios enviados a profesores de ELE sobre diferentes áreas de investigación por lo que existe una cierta saturación en el gremio.

16 de los participantes son profesores en universidades, cinco son profesores del Instituto Cervantes y tan solo un profesor de *college* respondió a la encuesta. La mayor parte de los participantes son profesores veteranos con más de 12 años de experiencia (12), entre 7 y 12 años de experiencia (7) y solo tres de los encuestados tienen menos de 7 años de experiencia, entre 4 y 6 años de experiencia. En cuanto a la edad, el grueso de los participantes (15) tienen entre 41 y 55 años, 6 están en la franja entre 26 y 40 años y solo un encuestado es mayor de 55 años.

En cuanto al tipo de alumnado, predominan lógicamente los estudiantes universitarios, especialistas (licenciatura en lenguas y/o traducción) y no especialistas (alumnos de centros de lenguas universitarios), seguidos por un tercio de profesores con alumnos adultos, presumiblemente alumnos de centros del Instituto Cervantes y del *college* mencionado anteriormente.

*¿Están familiarizados los profesores con los corpus lingüísticos en español?*

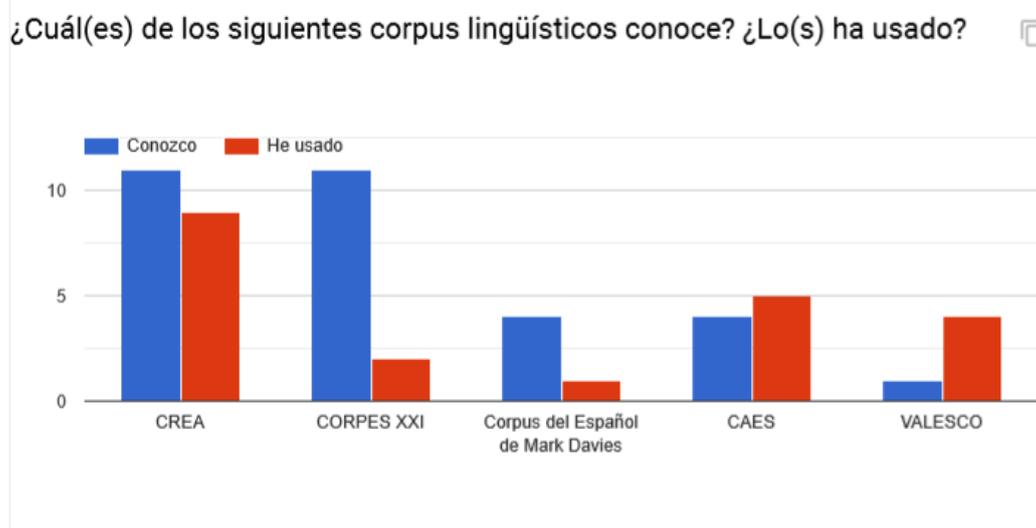
Tal y como se muestra en el gráfico siguiente, los profesores parecen conocer los corpus de la Real Academia, sobre todo el CREA (20) y algunos (13) el CORPES XXI<sup>9</sup>. Nueve profesores conocen el CAES<sup>10</sup>. Solo cinco conocen el Corpus del Español de Mark Davies y otros cinco conocen el Corpus Val.Es.Co.

<sup>8</sup> Con *college* nos referimos a College of Further Education, Further Education se refiere a cualquier estudio a partir de la enseñanza secundaria, que no sea estudio universitario.

<sup>9</sup> Corpus del Español del Siglo XXI de la Real Academia Española.

<sup>10</sup> Corpus de aprendices de español como lengua extranjera, del Instituto Cervantes y de la Universidad de Santiago de Compostela.

Sin embargo, solo nueve profesores usan el CREA, cuatro el CAES, dos el CORPES XXI y un profesor el Corpus del Español. Curiosamente 4 de 5 profesores que conocen el Corpus Val.Es.Co. lo han utilizado.

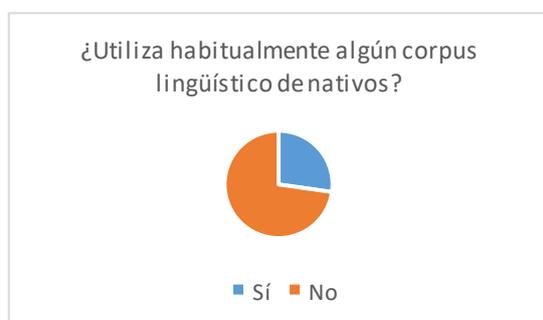


**Gráfico 1.** Conocimiento y utilización de corpus lingüísticos hispanos

De estos datos se extrae que los profesores están familiarizados con algunos corpus lingüísticos (especialmente el CREA) pero menos de la mitad los utiliza habitualmente.

*¿Utilizan en su práctica docente los corpus lingüísticos a su disposición?*

Como se puede observar en los dos gráficos siguientes, la gran mayoría de profesores (16 de 22) no utiliza habitualmente un corpus lingüístico de nativos (CREA, etc.).



**Gráfico 2.** Uso de los corpus de nativos



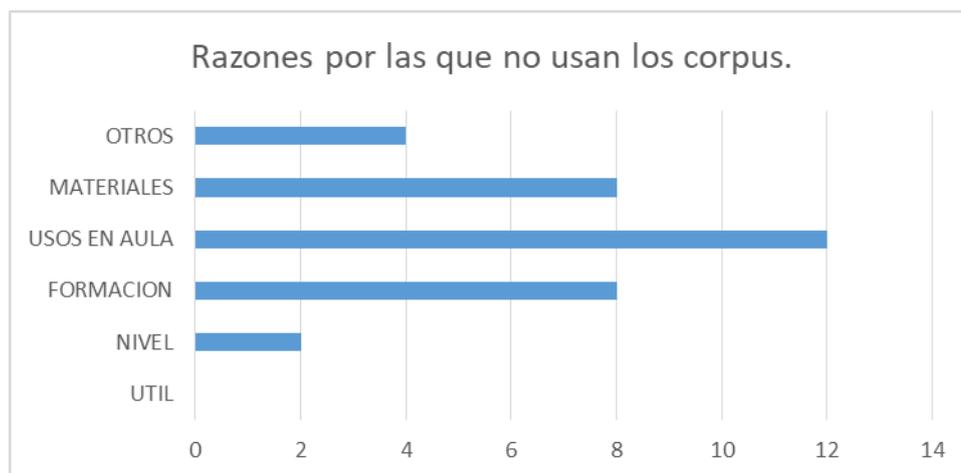
**Gráfico 3.** Uso de los corpus de aprendices

Tan solo 3 de los encuestados utilizan habitualmente algún corpus lingüístico de aprendices, como CAES.

*¿Qué razones aducen los profesores para no utilizar los corpus?*

Como se aprecia en el siguiente gráfico las razones fundamentales por las que la mayoría de profesores participantes no usan los corpus son la falta de formación especializada y de conocimiento sobre usos de los corpus en el aula, seguidas de una carestía de materiales disponibles. Como dato positivo, ninguno de los profesores encuestados considera que los corpus no son útiles. Y, entre otras razones para no

usarlos alegan que no es relevante para sus estudiantes y falta de tiempo para organizar su uso.



**Gráfico 4.** Razones de la no utilización de los corpus

**MATERIALES** No encuentro manuales o materiales con ejemplos prácticos.

**USOS EN AULA** Me falta información sobre usos pedagógicos.

**FORMACIÓN** No tengo la suficiente formación para usarlos.

**NIVEL** El nivel es demasiado avanzado para mis estudiantes.

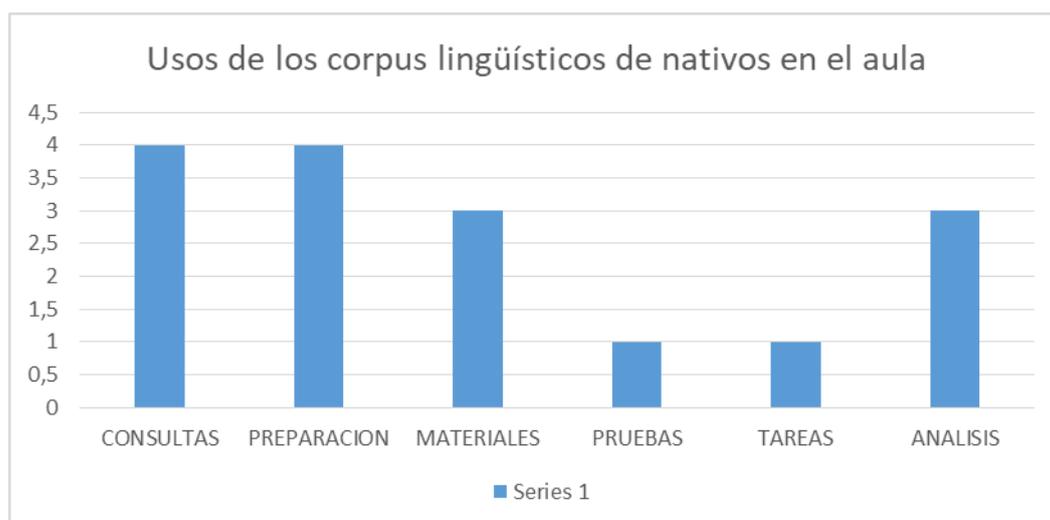
**UTIL** No creo que sea útil.

**OTROS**

*¿Para qué utilizan los corpus los profesores?*

A los profesores que respondieron que sí usaban los corpus en su práctica docente, se les preguntó cuáles eran sus usos de los corpus. Como se aprecia en el siguiente gráfico, los usos más frecuentes son las consultas espontáneas y la preparación de tareas. También son frecuentes la creación de materiales y el análisis directo del corpus por los estudiantes.

En cuanto a los corpus de aprendices, de uso aún más minoritario, se mencionan los siguientes usos: creación de materiales, formación de profesores de español, dirección de trabajos de investigación, investigación propia y clases avanzadas de lengua.



**Gráfico 5.** Usos de los corpus de nativos

CONSULTAS Consultas espontáneas

PREPARACION Preparación de actividades

MATERIALES Creación de materiales

PRUEBAS Creación de pruebas

TAREAS Puesta en común de tareas.

ANALISIS Actividades de análisis directo de corpus por los estudiantes (*Data Driven Learning* /Aprendizaje Basado en Datos)

En cuanto a las funciones, los profesores utilizan las cuatro citadas en el cuestionario (textos contextualizados, concordancias, estadísticas, listas de frecuencia) más ejemplos de interlengua, en el caso del corpus de aprendices.

Finalmente se preguntó a los profesores si habían compilado alguna vez un corpus y 5 de los encuestados lo habían hecho para diferentes fines. Citaban proyectos de investigación (incluida una tesis doctoral) y de innovación docente en el ámbito de la enseñanza de lenguas (pragmática), traducir o interpretar, para trabajar un tema específico como ecología, o mundo laboral, para corrección de errores y también como muestras de lengua producidas por no nativos.

De las respuestas a nuestro cuestionario podemos extraer unas primeras conclusiones. En primer lugar se observa que los encuestados conocen algunos corpus lingüísticos pero, con excepciones, no están familiarizados con su utilización pedagógica lo que explica ese uso escaso. De la encuesta se desprende asimismo un uso mayor de los corpus en las universidades (cinco de los 16 docentes) que en el IC (uno de los cinco encuestados). Como cabía esperar en ese contexto, varios de los profesores universitarios han utilizado los corpus en proyectos de investigación.

Por último, el análisis de todos estos datos revela que aquellos docentes que sí utilizan esta herramienta saben sacarle partido para diferentes usos y se sirven de diferentes funciones.

### Ejemplos concretos de uso de corpus lingüísticos en ELE

En esta sección se presentan usos de esta herramienta por parte de la autora del artículo. Todos los ejemplos son genuinos de su práctica docente o de su preparación de pruebas de evaluación, actividades de clase o materiales didácticos.

Como se observa en las respuestas de los cuestionarios, uno de los usos más frecuentes de los corpus por parte de los profesores es la **consulta espontánea en clase**. A menudo los docentes los utilizan para obtener ejemplos genuinos de estructuras gramaticales y evitar improvisaciones que pueden ser simplificadas y no mostrar adecuadamente el uso. Por ejemplo, se puede hacer una búsqueda de líneas de concordancia con “después de que” más Indicativo. Esto nos dará ejemplos reales y también información sobre variedades regionales como que es más frecuente su uso con Indicativo en Hispanoamérica.

6/23/2019 CORPES  
 Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES) Santander  
 Listado de concordancias Página: 1

Nº	CONCORDANCIA	
1	enseñanza. Me dio a conocer los tres reinos de los animales y saber todos los nombres.	Después de que pasan los treinta días a uno le hace crecer esta uña como de diablo. Entonces
2	Y después vi cómo la luz, segundos	después de que el coche o el camión de transporte hubiera pasado por aquel lugar, se volvía
3	un intento de transmitir sus propias voces interiores, luchando por ser rockero	después de que la moda del yeah-yeah-yeah pasara. Los Tropicalistas lo veían como un bicho
4	marcadas a fuego en el plástico. Fue mientras miraba la palabra "Esperanza" terminada,	después de que Gloria repitiera, paso a paso, la tragedia de la fábrica militar de Río Tercero
5	para ver a Ricky en el mega recital en la 9 de Julio. Además venía muy bajoneada	después de que me rechazaran para la escuela de modelos de Anamí Ferreira y para el precasting
6	mariposas. No nos faltaba nada. Yo, personalmente, no la extrañaba en lo más mínimo;	después de que se murió le cerré la puerta de mis pensamientos, me quedé con la llave y
7	... y así las papilas quedan como una mesa	después de que hubo una comida alborotada.
8	disfruta muchísimo leyéndola, y disfruta aún más cuando no la lee; quiero decir,	después de que ya la ha leído, recordando tal o cual momento.
9	«Pero... claro: todo no se puede...», pensó	después de que los visitantes se retraron.
10	de movimiento entre el torso y el bulto de las telas, que se desfilen un instante	después de que ella hubiese fijado la mirada en tu cara.
11	ahogaba, tal vez la presión o un infarto, por supuesto que el médico llegó horas	después de que muriera. Y en el velorio M'bill desaparecía cada tanto y volvía con un olor
12	eso que ahora antes de comer soplo el silbato. Aunque no logro que mi canario coma	después de que el Señor feudal se hubiera dignado a estrechársela desde el otro lado de
13	vasaños, como esos pobres diablos que no se lavaban la mano derecha por un mes	después de que dos compañeros de clase levantaran la mano (para no dejar en evidencia mi
14	Pidió nuevos voluntarios para su comunidad de los hermanos Dominicos y yo me ofrecí.	Después de que terminé la universidad para maestra, emigré a Siberia. Ahora que lo pienso
15	-Yo era tan romántica cuando joven...-suspira lina pinchando un tomate.	Después de que un día aventó la puerta y me dijo adiós, yo me pregunto ¿qué más quería
16		después de que a su padre, en medio de una desgraciada cacería, lo asesinara la patrulla
17	instrucción primaria comenzó a trabajar en el taller mecánico de Steve Toll, poco tiempo	después de que El Negro abandonó mi cuarto, fui por el pasillo que daba al jardín. La oscuridad
18	oportunidad en que la luna se ocultaba tras los nubamones de un cercano temporal.	después de que El Negro consumara su venganza. No cumplí, las lágrimas recoman mis mejillas
19	confusión impidieron que tapara el cuerpo. Recordé que me había jurado no llorar	después de que Mamá Audolia empezó a vomitar sangre, tuvieron que internarla en un sanatorio
20		Después

Figura 1. Búsqueda de “después de que” en el CORPES XXI

Otra consulta frecuente es la investigación léxica. Ante la pregunta de un estudiante de nivel A2 sobre cuándo usar “coger” o “tomar” se puede trabajar con colocaciones, “tomar un baño funciona” pero no “coger un baño” a no ser que nos refiramos a trasladar un sanitario. Pero también puede ayudar buscar la frecuencia de los dos verbos. En el Corpus del Español de Mark Davies “coger” tiene una frecuencia de 51.839 casos mientras que “tomar” es muchísimo más frecuente, con 1.049.908 ocurrencias. De nuevo se puede buscar la variedad lingüística y se puede observar que “coger” tiene un uso más reducido en América Latina, lo que sería una posible explicación de esa gran diferencia en la frecuencia.

6/23/2019 NOW Corpus: Spanish

Corpus del Español: NOW [i] [f] [u] [?] [p] [m] [c] [EN] [ES]

SEARCH FREQUENCY CONTEXT OVERVIEW

SEE CONTEXT: CLICK ON WORD OR SELECT WORDS + [CONTEXT] [HELP...]

	CONTEXT	ALL FORMS (SAMPLE)	FREQ
1	COGER	: 100 200 500	51839

0.750 seconds

Figura 2. Búsqueda de “coger” en el Corpus del Español de Mark Davies

6/23/2019 NOW Corpus: Spanish

Corpus del Español: NOW

SEARCH FREQUENCY CONTEXT OVERVIEW

SEE CONTEXT: CLICK ON WORD OR SELECT WORDS + [CONTEXT] [HELP...]

	CONTEXTO	ALL FORMS	FREQ
1	TOMAR	(SAMPLE): 100 200 500	1049908

Figura 3. Búsqueda de “tomar” en el Corpus del Español de Mark Davies

En la **puesta en común de tareas** podemos consultar un corpus de manera espontánea o podemos planificar consultas cuando anticipamos posibles dificultades en la realización de un ejercicio o actividad.

Por ejemplo, en una actividad de un manual de nivel B1 aparece la pregunta *¿Dónde es la fiesta?* El profesor prevé que algún estudiante le va a preguntar si es una errata y, si no lo es, va a preguntar por qué. En lugar de proporcionar directamente una explicación, el profesor busca en el Corpus XXI “¿Dónde es”<sup>11</sup> :

3/21/2019 Concordancias

Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES) Versión beta (0.91)

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA

Concordancias | Cooperaciones | Configuración | Ayuda | Modo de cita | Sugerencias

Lema Forma ¿Dónde es Clase de palabra (Todos) Grafía original -Subcorpus +Proximidad

Subcorpus Limpiar

Título Autor Fecha de clasificación

Origen (Todos) América España Zonas lingüísticas (Todos) España

Medio (Todos) Escrito Oral Bloque (Todos) Ficción No ficción Soporte (Todos) Internet Libro Tema (Todos) Actualidad, ocio y vida cotidiana Artes, cultura y espectáculos Tipología (Todos) Académico Biografía memoria

Marcas  Cursiva  Negrita  Subrayado  Versalitas

Concordancia Estadística Nueva consulta

17 casos en 16 documentos.

REF. (Clasificación, país) CONCORDANCIA Ordenar por: Año ascendente sin criterio

1	2001 Esp.	¿Dónde es?
2	2003 Esp.	Ulises. - Dónde es "ahí"?
3	2004 Esp.	MAMATONTA. — Dónde es por ahí?
4	2007 Esp.	, me tomó del brazo una viejecita que no logré identificar. «Nena -me preguntó- ¿dónde es el aperitivo?».
5	2007 Esp.	(¿Dónde es "aquí"?)
6	2007 Esp.	AINA: ¿Aquí? Dónde es "aquí"? No lo sé. Estaba en mi casa, he abierto la nevera y "pam".
7	2007 Esp.	mira / a mí me dan estas paranoias mentales / y sé // dónde es el festival de cine // en Franola // tan conocido // que está al lado de Mónaco
8	2007 Esp.	dónde es ahora el decanato?
9	2009 Esp.	dónde es?
10	2010 Esp.	pero ¿dónde es? bueno da igual
11	2011 Esp.	-Tu hermano. ¿Dónde es, tío?, pillamos el metro y vamos para allá. Los libros los llevamos nosotros
12	2012 Esp.	— Lo mismo de cada año. Confiar en nuestras posibilidades y estar arriba. ¿Dónde es arriba para nosotros? Pues ahora no lo sé, pero confío en que volverá a
13	2015 Esp.	—Pero eso ¿dónde es? ¿En el barrio?
14	2015 Esp.	Dónde es la cena? —pregunta ella al cabo de un rato.
15	2015 Esp.	—¿Allí? ¿Qué lugar es ese? ¿Dónde es allí? —Indaga Larousse, reacio a abrir cauces inesperados a sus particulares
16	2015 Esp.	¿dónde es la gasolina?
17	2016 Esp.	—Muy bien. Y eso, ¿dónde es? No tiene que moverse del sitio. Ya Iré yo.

1 - 17 Imprimir Exportar Exportar TGV 1 de 1 Ir a página: Ir

Referencia bibliográfica:

Figura 4. Búsqueda de “¿Dónde es” en el CORPES XXI

Como resultado de la búsqueda se encuentran los ejemplos “¿Dónde es el aperitivo?” “¿Dónde es el festival de cine?” y “¿Dónde es la cena?” Entonces se puede preguntar a los estudiantes qué tienen en común los tres ejemplos. Entre todos se puede llegar a una regla pedagógica, se usa “Dónde es” cuando se sitúa un acontecimiento o actividad en el espacio.

<sup>11</sup> Nótese que en las búsquedas en el CORPES XXI es necesario dejar un espacio entre el signo de interrogación o exclamación y la primera palabra de la pregunta o exclamación.

Los corpus lingüísticos pueden ser una fuente inestimable para **crear materiales didácticos**. Se pueden encontrar textos con ejemplos de un tema o con una colocación precisas. Para empezar el tema del tiempo atmosférico para un nivel B2 /C1 se encontró el siguiente fragmento con varias colocaciones relacionadas con el clima.

Hace un par de años, en **una tarde muy tormentosa del otoño neoyorquino**, caminando a casa desde la universidad me encontré con una larga cola de esperanzados jugadores que aguardaban en la calle su turno para comprar un billete de lotería de la multimillonaria megaloto. Soportaba una **lluvia torrencial salpicada de rayos y truenos** delante de la pequeña tienda de la calle 35. Por casualidad, me acerqué a una pareja que esperaba al final de la cola, divertidos y empapados bajo un diminuto paraguas, y les pregunté amablemente si sabían que la probabilidad estadística de que les tocara el gordo era menor que la de que les **cayera un rayo**. Aunque un tanto sorprendidos por mi pregunta, dos me respondieron al unísono sonrientes que “en teoría, sí”, pero no les preocupaba porque se sentían mucho más cerca del golpe de buena suerte que de la **chispa eléctrica**. Imagino que el antropólogo Lionel Tiger captó este comportamiento cuando dijo aquello de que “calcular con optimismo las probabilidades es una tendencia humana tan básica como buscar comida cuando se tiene hambre”.

**Figura 5.** Texto extraído del CORPES XXI, (*La fuerza del optimismo*, Luis Rojas Marcos)

En los corpus también se pueden hallar audios y transcripciones de audios o se pueden transformar líneas de concordancias en frases para un ejercicio. Por ejemplo, el siguiente ejercicio para practicar “Aunque” o “si bien” está extraído de líneas de concordancia del CORPES XXI. (También para estudiantes de nivel B2 o C1)

a. ¿Aunque? ¿Si bien? ¿O los dos son posibles?

1. \_\_\_\_\_ abandonó la c, nunca pudo evitar verse inmersa en la política insular.
2. La Universidad debe situarse en el centro, \_\_\_ existan otras instituciones de enseñanza media-general y superior.
3. España tendrá que reducir el déficit público, \_\_\_\_\_ podrá discutirse cómo recortarlo.
4. El desayuno es la comida más importante del día \_\_\_ hay muchas personas que se lo saltan.
5. En las grandes ciudades de nuestro entorno, \_\_\_\_\_ se cuenta con mayor acceso a los servicios públicos, la calidad y el hacinamiento son un problema grave.
6. \_\_\_\_\_ estoy a dieta, de vez en cuando me como un helado.
7. Pero \_\_\_ es cierto que esa bonanza ha permitido contar con cuantiosos recursos económicos, los mismos han tenido un efecto perverso sobre la inflación acumulada en Venezuela
8. Las causas de la endometriosis todavía son desconocidas \_\_\_ abundan muchas teorías.

**Figura 6.** Ejercicio creado a partir de concordancias del CORPES XXI

De la misma manera, los datos de los corpus son un recurso excelente para **crear pruebas o exámenes** como ítems de pruebas de selección múltiple o rellenahuecos. Los siguientes ítems se crearon a partir de líneas de concordancia del CORPES XXI.

1. El jugador portugués aguantó el \_\_\_\_\_ de objetos lanzados desde la grada.  
aguacero    chaparrón    huracán    palo de agua
2. Se emocionó ante el \_\_\_\_\_ recibimiento de la gente del pueblo.  
caluroso    caliente    caldeado    acalorado

**Figura 7.** Ítems de una prueba de selección múltiple con datos del CORPES XXI y del CREA

Los ejemplos vistos hasta ahora muestran el uso directo del corpus por parte del profesor. Ahora bien, el objetivo final del Aprendizaje Basado en Datos es que los estudiantes trabajen con esta herramienta de forma autónoma, por ejemplo, en la **preparación de las tareas**. Así, como paso previo a una tarea escrita en la que deben redactar una conversación informal, se puede pedir a los estudiantes que investiguen posibles marcadores conversacionales en un corpus oral. Asimismo se les puede sugerir que comprueben frases y colocaciones de las que no estén muy seguros en un corpus.

Por último, el profesor puede sugerir **tareas de análisis** en las que los estudiantes examinan unidades léxicas con el fin de comprender mejor su significado, forma y función. Se puede proporcionar material impreso como la siguiente tabla comparativa de las combinaciones con “hacerse” y “volverse” (a partir de B2).

HACERSE		VOLVERSE	
	mayor		viral
	fuerte		loco
	fuertes		popular
	gorda		famoso
	sueco		loca
	más		famosa
	mayores		insostenible
	mucho		común
	propia		importante
	visible		difícil
	famoso		agresivo
	efectivo		imposible
	difícil		violenta
	autónomo		tensa
	buen		adicto
	nuevo		fuerte
	regulares		incontrolable
	visibles		insoportable
	anuales		violento
	fácil		complicado

**Figura 8.** Tabla comparativa, datos del Corpus del Español

Los estudiantes pueden subrayar las combinaciones que conocen y/o les parecen lógicas. Pueden comentar aquello que les sorprenda. Para ello pueden servirse de connotaciones negativas o positivas o rasgos concretos de significado como cambios voluntarios o involuntarios.

Una tarea de análisis de contenido gramatical (de nuevo de nivel B2 o C1) puede ser analizar los tiempos verbales de las concordancias de “llevar + gerundio” en la siguiente imagen:

6/27/2019 CORPES



Corpus del Español del Siglo XXI  
(CORPES)

Listado de concordancias



27/6/2019 Página: 1

Nº	CONCORDANCIA	
1	amistades que iban llenando los mortuorios a lo largo de la mañana. El doctor, se decía <b>llevaba</b>	haciendo lo mismo desde el momento de su prematura y siempre anhelada jubilación
2	voces de esa media horilla de corruptela a un sobrino, el joven Juanillo, que se <b>llevaba</b>	encargando desde entonces de la operación con no menor eficacia y hasta auténtico
3	Lo que <b>llevaba</b>	colgando el joven que acababa de embocar la calle de la panadería era una cámara
4	pensaba que la tecla del remarcado se había inventado para su hermano Antonio, al que <b>llevaba</b>	llamando desde que se había ido Teresa, y volvió a pulsarla por rutina, mientras
5	aquí cinco años, soy fotógrafo”, aclaró señalando con el dedo la enorme bolsa que <b>llevaba</b>	colgando, “ando siempre a la caza de cosas bellas y... ya ve usted. Puedo pasar
6	montarle un... espectáculo porque había coincidido semejante día con la luna llena: “ <b>Llevo</b>	soñando algo así por lo menos desde que vivo con él. Se llama Raúl y es fotógrafo
7	atravesando no fuera salvajemente aplastante, pensaron todos de una forma u otra: “Yo lo <b>llevo</b>	viendo ya hace tiempo por las esquelas: hace cinco años, cinco, no más, los conocía
8	“Ya estamos con lo de la salud y el tabaco. Yo <b>llevo</b>	fumando desde siempre y no pienso morirme todavía, Lucía.
9	nada desease más, por fin que se atrevía, que decirle adiós a esa desgracia que <b>llevaba</b>	arrastrando ya tantos años a su lado, a ese loco que no sentía más placer que el
10	cuando recibía el móvil”, sonrió, y dejó por fin recado en el contestador: “Mi vida, <b>llevo</b>	buscándote toda la tarde. Tengo una cena que presumo larga y voy a mantener el
11	sombra”, se le escapó entre dientes, y la bella polaca, que advirtió la queja y <b>llevaba</b>	viéndolo desde el principio contrariado, quiso animarlo: “¿Me vas a dejar que un
12	Qué manía con lo de... don Jesús. ¡Si nos conocemos de toda la vida, Antonio! ¡Si <b>llevo</b>	viniendo aquí... Yo qué sé cuánto llevo viniendo aquí!
13	conocemos de toda la vida, Antonio! ¡Si llevo viniendo aquí... Yo qué sé cuánto <b>llevo</b>	viniendo aquí!
14	en su amo, pensó, y sintió pena, pena por la situación general de Antonio, al que <b>llevaba</b>	viendo muy descontento desde hacía tiempo, y especial pena por la situación en
15	devolverle la copa, pero estaba cansada y más valía acabar de una vez por todas: “ <b>Llevo</b>	danzando desde las seis y media y estoy más muerta que viva”, le sonrió con cuanta
16	fuera cierto cuando, misterios de la mente, se le vino a la cabeza el apellido que <b>llevaba</b>	buscando más de medianoche: “Romero, Romero, Francisco Romero”, se repitió para
17	por aún insatisfecho y de una profunda euforia por haber realizado las fotos que <b>llevaba</b>	persiguiendo desde los tiempos de la facultad, que anhelaba desde que su antigua
18	No lo mató, papá, pensó Tomás sin ganas de responder a una cuestión sobre la que <b>llevaban</b>	discutiendo más de veinte años, ni lo mató ni aprobó su muerte, don Antonio, nadie
19	mamá, tú has tenido a tu marido y a tus hijos, has sido la señora de la casa, yo <b>llevo</b>	llorando mi único pecado desde que era una chiquilla, durante muchos años me pareció
20	obnubilados, avergonzados el uno del otro, fue la primera vez que se aflojó el cepo que <b>llevaba</b>	torturándome ocho o diez años, aunque nunca se aflojó del todo, aunque siempre

Figura 9. Búsqueda de “llevar + gerundio” en el CORPES XXI

Los estudiantes van a descubrir que los tiempos más frecuentes son el presente y el imperfecto y no van a encontrar el indefinido o perfecto simple. Un error de muchos estudiantes de español es el usar esta perífrasis con tiempos perfectos. Estos ejemplos les pueden ayudar a evitar esos tiempos verbales.

Otra tarea de análisis, de nivel B2 en adelante, puede ser eliminar la unidad léxica buscada de unas líneas de concordancia e intentar descubrir toda la información posible. En el ejemplo siguiente se ha eliminado un marcador conversacional, “y punto”, de todas esas líneas de concordancia.

1. no nos hace falta / él colaboró con la Policía / le damos las gracias públicamente \_\_\_\_\_
2. como nos pidieron / como nos exigieron a / conversar con el Barcelona // lo hemos hecho \_\_\_\_\_ / nada más / después ya es una cuestión de los clubes
3. extradiciones solicitadas por el juez Garzón // usted mencionó las leyes de obediencia debida \_\_\_\_\_ final / /quiero saber si el Gobierno español está en conocimiento de que
4. tienen razón / porque sí / sales más tarde / lo que pasa que vas un poco mejor arreglado \_\_\_\_\_ / pero yo qué sé / me gusta verlo / como algo diferente
5. mañana puede salir una ley autonómica que diga en la hostelería no se puede fumar \_\_\_\_\_ y sin embargo según la ley estatal / eeh en algunos casos / tú podrías decidi
6. música que no era en directo / pues no me empanaba mucho de qué iba / yo andaba a lo mío \_\_\_\_\_ pero tenía mucho en directo sobre todo el reggae // había mucho reggae // y
7. por fin Huancayo / punto final de nuestro viaje en tren / \_\_\_\_\_ de arranque del viaje al corazón de la cultura peruana en Huancayo casi todos
8. bien y si no voy también / y yo ahora llamo por teléfono y no voy a dormir / y no voy \_\_\_\_\_ // y entonces / no tengo ¿sabes? que dar / ninguna explicación / las doy porque
9. ves que bueno no / no es culpa tuya / tú no puedes hacer nada / tú haces lo que puedes \_\_\_\_\_
10. conteste no no volváis / si si veis clara una pregunta / no la penséis más / contestarla \_\_\_\_\_ // es preferible // y efectivamente / yo tengo el recuerdo de una compañera / de

Figura 10. El marcador escondido, líneas de concordancia del CORPES XXI

Los estudiantes tienen que investigar la función del marcador, el registro, la posición. Pueden pensar qué marcador usarían en su lengua. Aunque el objetivo no es descubrir cuál es el marcador, también cuentan con algunas pistas por dos usos en los que “y punto” no es un marcador sino una frase, indicios que les ayudarían a rastrearlo.

Por último, el profesor puede diseñar tareas para un uso directo de los corpus. Una tarea fácil (para todos los niveles del MCER) es la búsqueda de la variedad diatópica de una unidad léxica. Por ejemplo, se puede buscar “chévere” en estadísticas.

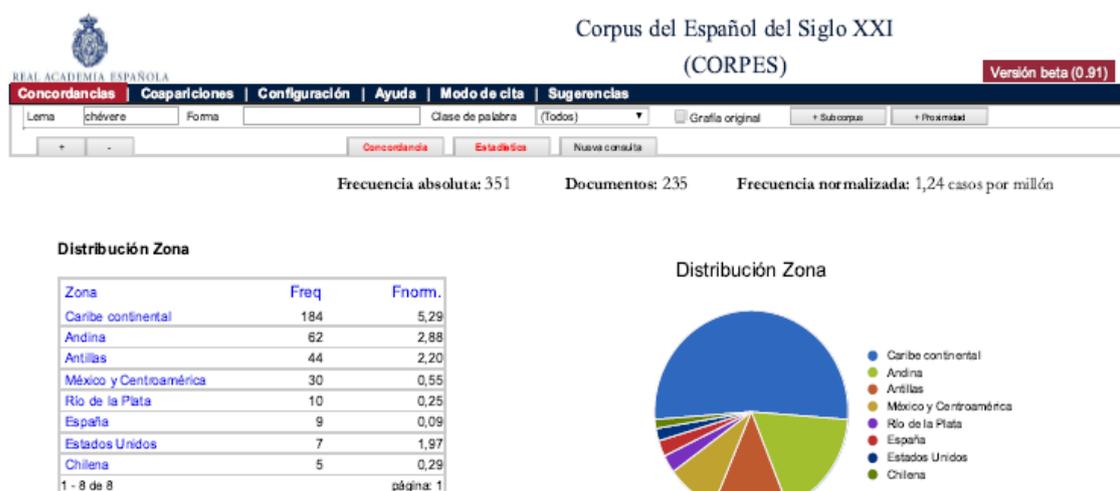


Figura 11. Búsqueda de “chévere” en Estadísticas del CORPES XXI

Este resultado ayudará al estudiante a identificar la variedad geográfica donde la unidad léxica es más usada.

Los corpus pueden dar ejemplos e información sobre expresiones idiomáticas. Por ejemplo, se les puede pedir a un grupo de estudiantes que investiguen seis expresiones idiomáticas relacionadas con la religión. La tarea (recomendada para nivel B2 o en adelante) se realiza en tres grupos, cada equipo busca dos de las frases y las analiza con la siguiente tabla. Después comparten la información con los miembros de los otros grupos.

	(No ser) santo de mi devoción	En santiamén un	Acabar como el rosario de la aurora	Para más inri	Como manda Dios	Quedarse para vestir santos
Número de ocurrencias						
Número de documentos						
Significado ¿Se confirma vuestra hipótesis?						
Las tres áreas geográficas de mayor frecuencia						
Los tres países de mayor frecuencia						
El periodo con mayor frecuencia						
Otros						

Figura 12. Plantilla de análisis de expresiones idiomáticas relacionadas con la religión

Una vez los estudiantes están familiarizados con esta herramienta se les puede pedir que trabajen en casa directamente con un corpus lingüístico. En la figura siguiente se puede ver un ejemplo de uso del CORPES XXI para el análisis de marcadores discursivos.

Vamos a trabajar con tres conectores contraargumentativos de nivel C1. Busca en el CORPES XXI “por el contrario”, “ahora bien” y “con todo”, analiza los ejemplos e intenta responder a las preguntas de la tabla siguiente:

	Por el contrario	Ahora bien	Con todo
Expresa un contraste entre dos miembros			
Introduce un argumento contrario, normalmente fuerte			
Presenta una conclusión contraria			
¿Posición inicial, final o intermedia?			
¿Registro formal o informal? ¿Escrito u oral?			
¿Otra información?			

Figura 13. Plantilla de análisis de conectores contraargumentativos

## Conclusiones

En este artículo se ha explorado el uso de los corpus lingüísticos por parte de profesores de español como lengua extranjera en el Reino Unido. Tras analizar los resultados de una pequeña encuesta, se puede extrapolar que los profesores de español como lengua extranjera conocen la existencia de los corpus lingüísticos, sobre todo de los corpus de la Real Academia Española. Sin embargo, muchos menos profesores los han usado y muy pocos docentes de ELE los usan habitualmente. Las razones de este desuso son fundamentalmente la falta de conocimiento y/o formación específica sobre el uso pedagógico de esta herramienta.

Ahora bien, los profesores que utilizan habitualmente los corpus muestran un gran dominio de la herramienta. Usan los corpus (tanto de nativos como de aprendientes) para diferentes objetivos, se sirven de todas las funciones y algunos han compilado corpus para investigación y otros fines. Por ello, parece evidente que a mayor conocimiento de la aplicación pedagógica de esta herramienta lexicográfica, mayor es la utilización de la misma.

Se necesita, por tanto, una mayor divulgación de buenas prácticas tanto en la formación de profesores como en la publicación de materiales y recursos. En la última sección del artículo se han mostrado algunos ejemplos de uso de los corpus tanto por el profesor como directamente por el alumno. Esperamos que este artículo y estas muestras contribuyan a dar a conocer el gran potencial de esta herramienta lexicográfica entre los profesionales de español como lengua segunda o extranjera.

## Referencias bibliográficas

ASENCIÓN-DELANEY, Y., Collentine, J. G., Collentine, K., Colmenares, J., & Plonsky, L. (2015). El potencial de la enseñanza del vocabulario basada en corpus: optimismo con precaución. *Journal of Spanish Language Teaching*, 2(2), 140-151. doi:<https://doi.org/10.1080/23247797.2015.1105516>

BAILINI, S. (2014). Los corpus como recursos didácticos para la enseñanza de las variedades diatópicas del español. *FIAPE. V Congreso internacional: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su*, (págs. 25-28). Cuenca. Obtenido de: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:9879b92d-9541-4b3f-b2bd-67a58a86f26e/3--los-corpus-como-recursos-didacticos-para-la-ensenanza-de-las-variedades-diatopicas-del-espanol--bailinisonia-pdf.pdf>

BALUNDA, S. A. (2009). *Teaching academic vocabulary with corpora: students perceptios of data-driven learning*. Memoria de máster. Indiana University. Obtenido de <https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/2049/Balunda%20MA%20Thesis%20Teaching%20Academic%20Vocabulary%20with%20Corpora.pdf>

BERNARDINI, S. (2004). Corpora in the classroom: An overview and some reflections on future developments. En J. Sinclair (Ed.), *How to Use Corpora in Language Teaching*. Amsterdam: Benjamins. doi:<https://doi.org/10.1075/scl.12.05ber>

BERNARDINI, S. (Enero - Junio de 2016). Discovery Learning in the language-for-translation classroom: corpora as learning aids. *Cad. Trad.*, 36(nº especial 1), 14-35. Obtenido de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-79682016000500014](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-79682016000500014)

BOERS, F., & LINDSTROMBERG, S. (2009). *Optimizing a Lexical Approach to Instructed Second Language Acquisition*. Basingtoke: Palgrave Macmillan.

- BOULTON, A. (2009). Data-driven learning: reasonable fears and rational reassurance. *Indian Journal of Applied Linguistics*, 35(1), 81-106. Obtenido de: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00326990v2>
- BRUNO GALVÁN, C., & GONZÁLEZ PELLIZARI, M. C. (2009). Corpus lingüístico y la enseñanza del español como lengua extranjera. En A. Lluc, & M. C. González Pellizari (Ed.), *Las nuevas metodologías y sus aplicaciones didácticas. Actas del XVII Seminario de dificultades para la enseñanza del español a lusoparlantes.*, (págs. 145-179). Obtenido de: <https://docslide.net/education/xvii-seminario-de-dificultades-especificas-de-la-ensenanza-de-espanol-a.html>
- CHAMBERS, A. (Mayo de 2005). Integrating corpus consultation in language studies. *Language Learning & Technology*, 9(2), 115-125. Obtenido de: <http://llt.msu.edu/vol9num2/chambers/>
- CRUZ PIÑOL, M. (2012). *Lingüística de corpus y enseñanza del español como segunda lengua*. Madrid: Arco Libros.
- DA SILVA, I. M. (2006). La utilización de la lingüística del corpus en la enseñanza del español: usos de pero y sino. En P. Benítez Pérez (Ed.), *Actas del III simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro* (págs. 219-228). Instituto Cervantes. Obtenido de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/rio\\_2006.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/rio_2006.htm)
- DASKALOVSKA, N. (2015). Corpus-based versus traditional learning of collocations. *Computer Assisted Language Learning*, 28(2), 130-144. Obtenido de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09588221.2013.803982>
- GONZÁLEZ PELLIZARI ALONSO, M. (2006). Corpus lingüístico y la adquisición de los falsos cognados en ELE. En A. López Ramírez, & M. González Pellizari (Ed.), *Tienes la palabra: aprendizaje del léxico en ELE Actas del XIV Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, (págs. 45-73).
- GÜZEL, M. (2014). The Effect of Data Driven Learning (DDL) on Students' Learning Outcomes. *Humanising Language Teaching*, 16(5). Obtenido de <http://www.hltmag.co.uk/oct14/idea02.htm>
- JOHNS, T. (1990). From printout to handout: Grammar and vocabulary teaching in the context of datadriven. *CALL Austria*, 10, 14-34.
- LENKO-SZYMANSKA, A. (2014). Is this enough? A qualitative evaluation of the effectiveness of a teacher-training course on the effectiveness of a teacher-training course on the. *ReCALL*, 26(2), 260-278. doi:doi:10.1017/S095834401400010X
- MAURANEN, A. (2004). Spoken - general: Spoken corpus for an ordinary learner. En J. Sinclair (Ed.), *How to use corpora in language teaching*. Amsterdam: Benjamins.
- MCCARTHY, M., & CARTER, R. (1995). Spoken grammar: what is it and how can we teach it? *ELT Journal Volume*, 49(3), 207-218.
- MEYER, C. F. (2006). Corpus Linguistics, the World Wide Web, and English Language Teaching. *IBÉRICA*, 12, 9-21. Obtenido de: [https://www.lancaster.ac.uk/fass/projects/corpus/ZJU/xpapers/Meyer\\_Web\\_corpus.pdf](https://www.lancaster.ac.uk/fass/projects/corpus/ZJU/xpapers/Meyer_Web_corpus.pdf)
- NATION, P. (2001). Research into practice: Vocabulary. *Lang.Teach.*, 44(4), 529-539. doi:10.1017/S0261444811000267

NICA, V. (2012). Los corpus discursivos orales como herramienta didáctica para los niveles iniciales. *Foro de profesores de E/LE*, 8. Obtenido de: <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/6617>

O'KEEFFE, A., & FARR, F. (2003). Using Language Corpora in Initial Teacher Education: Pedagogic Issues and Practical Applications. *TESOL Quarterly*, 37(3), 389-418. doi:[https://ulir.ul.ie/bitstream/handle/10344/4591/Farr\\_2003\\_using.pdf?sequence=1](https://ulir.ul.ie/bitstream/handle/10344/4591/Farr_2003_using.pdf?sequence=1)

PAZ, Y. (2013). Aplicación pedagógica de la lingüística de corpus a una clase de gramática avanzada de español como segunda lengua. *MarcoELE Revista de Didáctica ELE*, 6. Obtenido de: <https://marcoele.com/linguistica-de-corpus/>

PÉREZ GIMÉNEZ, M. (2015). Propuestas didácticas para estudiar la sintaxis coloquial en Bachillerato: las “construcciones suspendidas”. *Tejuelo*, 22, 215-234. Obtenido de: [http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/4901/1988-8430\\_22\\_215.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/4901/1988-8430_22_215.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

PÉREZ-PAREDES, P., & ZAPATA-ROS, M. (2018). Patrones de Pensamiento Computacional y corpus lingüísticos: el aprendizaje de lenguas con datos lingüísticos. *RED. El aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento*. Obtenido de: <http://eprints.rclis.org/32209/>

SÁNCHEZ RUFAT, A., & JIMÉNEZ CALDERÓN, F. (2013). Combinatoria léxica y corpus como input. *Language Design*(14), 61-81.

SECCI, D. (2014). Los corpus discursivos orales como recurso didáctico: la oralidad a través del texto en contexto. *Foro de profesores de E/LE*, 10. Obtenido de: <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/6673>

SIDOTI, R. (2011). Las colocaciones en el aula de E/LE. *redELE*(21). Obtenido de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:592583e9-7f6d-49f6-b7f4-95bbd827c4f1/2011-redele-21-07sidoti-pdf.pdf>

TSUI, A. (2004). What Teachers have always wanted to know - and how corpora can help. En J. Sinclair (Ed.), *How to use Corpora in Language Teaching*. Amsterdam: Benjamins.

URIEL DOMÍNGUEZ, M. (2015). Las colocaciones en un corpus de aprendices valón y flamenco. En Y. Morimoto, M. V. Pavón Lucero, & R. Santamaría Martínez (Ed.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, (págs. 977-986). Obtenido de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/25/25\\_0977.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0977.pdf)

VINCZE, O. (2015). *Learning multiword expressions from corpora and dictionaries*. Tesis doctoral. Universade da Coruña.

VYATKINA, N., & Boulton, A. (2017). Corpora in language learning and teaching. *Language Learning & Technology*, 21(3), 1-8. Obtenido de: [https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/44750/1/21\\_03\\_commentary.pdf](https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/44750/1/21_03_commentary.pdf)

WIDDOWSON, H. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

## Apéndice

### ENCUESTA SOBRE USO DE CORPUS LINGÜÍSTICOS EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL

*Este cuestionario forma parte de un proyecto de investigación sobre el uso de corpus lingüísticos por parte de profesores de español en universidades y en centros de lenguas del Reino Unido. Consta de ocho apartados y completarlo le llevará alrededor de 5 minutos.*

*Garantizamos la confidencialidad de los datos y le damos las gracias por su inestimable colaboración.*

#### 1. ¿Cuánto tiempo lleva enseñando español?

- 1-3    4-6    7-12    Más de 12 años

#### 2. ¿Cuál es su centro de enseñanza? Marque todas las respuestas que correspondan.

- College  
 Instituto Cervantes  
 Universidad  
 Otro:

#### 3. ¿Qué tipo de estudiantes de español tiene? Marque todas las respuestas que correspondan.

- Estudiantes adultos (enseñanza no reglada)  
 Estudiantes mayores de 16 años y/o adultos (*colleges*)  
 Estudiantes universitarios especialistas (grados o licenciaturas en lenguas)  
 Estudiantes universitarios especialistas en traducción/interpretación (grados o posgrados)  
 Profesores de lenguas en formación (PGCE u otros)  
 Estudiantes universitarios no especialistas (Centro de idiomas, grados y licenciaturas de otras especialidades)

#### 4. ¿Cuál(es) de los siguientes corpus lingüísticos conoce? ¿Lo(s) ha usado?

	Conozco	He usado
CREA		
CORPES XXI		
Corpus del Español de Mark Davies		
CORDE		
CEMC		
Val.Es.Co		
CAES		

**Si conoce otros corpus lingüísticos, por favor, especifique cuál(es):**

#### 5. ¿Utiliza habitualmente algún corpus lingüístico de nativos (CREA, Corpes XXI)?

- Sí    No

Si ha contestado no, ¿por qué razón? Marque todas las respuestas que correspondan.

- No creo que sea útil.  
 El nivel es demasiado avanzado para mis estudiantes.  
 No tengo la suficiente formación para usarlos.  
 Me falta información sobre usos pedagógicos.  
 No encuentro manuales o materiales con ejemplos prácticos.  
 Otros:

Si ha contestado sí, ¿para qué usos? Marque todas las respuestas que correspondan.

- Consultas espontáneas en clase.
- Consultas en la preparación de actividades o en la corrección de tareas escritas.
- Creación de materiales de enseñanza.
- Creación de pruebas o exámenes.
- Corrección /Puesta en común de tareas.
- Actividades de análisis directo de corpus por los estudiantes (*Data Driven Learning* /Aprendizaje Basado en Datos)
- Otros:

Si ha contestado sí, ¿qué aplicaciones o funciones usa? Marque todas las respuestas que correspondan.

- Textos contextualizados
- Concordancias
- Estadísticas
- Listas de frecuencia
- Otros

#### 6. ¿Utiliza habitualmente los corpus lingüísticos de aprendices como el CAES?

- Sí     No

Si ha contestado sí, ¿para qué usos?

Si ha contestado sí, ¿qué funciones usa?

#### 7. ¿Ha compilado alguna vez su propio corpus?

- Sí     No

Si ha contestado sí, ¿para qué uso?

#### 8. Información general

Nombre \_\_\_\_\_ Apellido(s) \_\_\_\_\_

Sexo: M / F

Edad:         menos de 25     de 26-40     41-55     Más de 55 años

Niveles del MCER que enseña:

Centro de enseñanza:

Lengua(s) materna(s):

**¡Muchas gracias!**

## **Influencia de la cultura vietnamita en el aula de ELE: consideraciones para la enseñanza de ELE en Vietnam**

**Carolina Hernando Carrera**  
**Doctoranda. UNED**

*Carolina Hernando es doctoranda en la Facultad de Filología de la UNED y su tesis versa sobre ELE en Vietnam. Licenciada en Filología Clásica por la Universidad de Salamanca, Máster en Formación de Profesores de Educación Secundaria con especialidad en Lengua Española por la Universidad de Burgos. Docente de español como lengua extranjera con amplia experiencia en España, India, Vietnam y Rumanía donde trabaja en la actualidad como profesora en la Universidad de Bucarest y en el Instituto Cervantes de la misma ciudad.*

### **Resumen**

Es evidente que las características propias de una sociedad influyen en la manera en la que vemos el mundo, adquirimos nuevos conocimientos y, por ende, aprendemos nuevas lenguas, dado que el lenguaje es un instrumento para la cultura. Partiendo de esta premisa, creamos este trabajo, que pretende establecer de manera somera los rasgos culturales propios de Vietnam y explicar cómo estos pueden influir en el aprendizaje de ELE en los alumnos vietnamitas. El estudio sobre la adquisición de español como lengua extranjera para hablantes de vietnamita es prácticamente inexistente, por lo que este trabajo pretende arrojar un poco de luz sobre el asunto, así como ofrecer una herramienta de utilidad al docente de español en este país del Sudeste Asiático.

### **Abstract**

It is clear that the characteristics of a society influence the way in which we see the world, acquire new knowledge and, therefore, learn new languages, because language is an instrument for culture. Based on this premise, we created this paper, which aims to establish briefly the cultural features of Vietnam and to explain how these can influence the learning of ELE (Spanish as a Foreign Language) in Vietnamese students. The study on the acquisition of Spanish as a foreign language for Vietnamese speakers is virtually

non-existent, so this work aims to shed some light on the matter, as well as to offer a useful tool for the teacher of Spanish in this country of Southeast Asia.

### Palabras clave

ELE, Vietnam, psicolingüística, sociolingüística, influencia cultural

### Keywords

ELE (Spanish as a Foreign Language); Vietnam; psycholinguistics; sociolinguistics; cultural influence

## Introducción

Los hablantes de vietnamita que estudian español como lengua extranjera, poseen una serie de rasgos socio-culturales que los diferencian de otros grupos lingüísticos. Existen estudios sobre la influencia de la cultura en el aula de ELE (Español como Lengua Extranjera) en estudiantes sino-hablantes, angloparlantes o francoparlantes; sin embargo, no encontramos nada relacionado con los hablantes de vietnamita. Lo cierto es que el estado de la cuestión del estudio del aprendizaje de ELE en Vietnam es prácticamente inexistente en todos sus ámbitos: no podemos encontrar bibliografía relacionada, puesto que ningún investigador o investigadora se ha centrado en este grupo lingüístico al que pertenecen alrededor de 76 millones de personas distribuidas a lo largo de 4 países diferentes<sup>1</sup>. Lo poco que podemos encontrar sobre la relación ELE-vietnamita, se concentra en las tesis escritas por el profesorado vietnamita de español, que sigue siendo insuficiente como para constituir una base sólida en este campo de estudio. Este vacío nos ha llevado a la redacción del presente artículo, que tiene como objetivo principal establecer una primera toma de contacto con la cultura vietnamita y explicar, de la mejor manera posible, cómo esta puede llegar a influir en el aprendizaje del ELE. Como objetivo secundario, queremos ofrecer ayuda al docente de ELE en Vietnam, estableciendo unos patrones culturales que debe tener en cuenta a la hora de preparar las clases y modificarlas para adaptarlas a este grupo lingüístico.

Como profesora de español como lengua extranjera en Hanói, Vietnam, la autora del presente documento afirma que los estudiantes vietnamitas tienen unas necesidades especiales que nacen a raíz de las características que forman su contexto socio-cultural. La experiencia de primera mano, pues, junto con la carencia de estudios anteriores mencionada en el párrafo previo, son el germen de este trabajo que surge para cumplir con los objetivos propuestos.

Comenzaremos mencionando las disciplinas lingüísticas a las que se adhiere este trabajo y cuyo marco teórico ha servido como inspiración para esta investigación. Proseguimos ofreciendo una visión general de la situación de la República Socialista de Vietnam en la actualidad para situar al lector en el contexto adecuado: su lenguaje, sociedad, sistema político, económico y educativo. Después, nos centraremos en describir el escenario actual de la enseñanza de ELE en Vietnam. Más tarde, tras haber establecido el panorama general en el que se centra el trabajo, proporcionamos un listado de aspectos culturales propios de Vietnam que el docente debe tener en cuenta. Finalmente, queremos mencionar, de una manera generalizada, cómo es el estudiante vietnamita y su comportamiento en clase, analizando los aspectos culturales que le influyen.

---

<sup>1</sup> Según datos de *Ethnologue: languages of the world* (2019).

## Relación entre el estudio de la lengua y la cultura

Varias disciplinas lingüísticas incluyen estudios de investigación científica en los que se relacionan la adquisición de lenguas extranjeras y el estudio de su cultura; entre ellas podemos mencionar algunas que afectan al presente estudio: la psicolingüística, la sociolingüística, la pragmática, la semiología y la lingüística aplicada.

La psicolingüística tiene su origen en la década de 1950 a 1960, según muchos estudiosos que se adhieren a esta disciplina. Se suele señalar el año 1954 como el comienzo de esta rama de estudios con la publicación del artículo *Psycholinguistics: A survey of theory and research problems* de la mano de varios autores: C. E. Osgood, T. A. Sebeok, J. W. Gardner, J. B. Carroll. Sin embargo, otros psicolingüistas como Willem Levelt (2012) aseveran que el estudio de esta ciencia comienza mucho antes. Esta disciplina estudia los mecanismos que intervienen en la adquisición del lenguaje; incluye, pues, los aspectos socio-culturales, ya que forman parte del proceso de aprendizaje.

En segundo lugar, la sociolingüística hace referencia al estudio de los aspectos sociales que influyen en el uso del lenguaje. Hernández-Campoy y Almeida (2016:1) afirman: “La Sociolingüística es una ciencia interdisciplinar que se ocupa de las relaciones existentes entre el lenguaje y la sociedad”. Se consideran William Labov y Charles A. Ferguson como los padres de esta disciplina. Así, la sociolingüística se interesa no solo por el lenguaje, sino también por la sociedad bajo la que este se desarrolla; podemos ver, de esta manera, la relación entre esta ciencia y el presente estudio.

La pragmática, o pragmalingüística, estudia la manera en la que el contexto influye en la interpretación del significado. El origen del término moderno ‘pragmática’ puede atribuirse al filósofo Charles Morris (1938), que lo definió como la relación de los signos con sus intérpretes. En el análisis pragmático de la lengua debemos tener en cuenta varios aspectos, entre los que se encuentra el contexto socio-cultural en el que se desarrolla el acto de habla.

La semiología, o semiótica, trata de los sistemas de comunicación enmarcados en las sociedades humanas. Comienza a desarrollarse en la década de los años 1960, aunque podemos encontrar una de las primeras definiciones en Saussure (1916:33):

Se puede concebir una ciencia que estudie la vida de los signos en el seno de la vida social; sería una parte de la psicología social, y por consiguiente de la psicología general; la llamaremos semiología (del griego *semeion*, signo). Nos enseñaría en qué consisten los signos, qué leyes los rigen. Como aún no existe, no se puede decir cómo será; pero tiene derecho a existir, su lugar está determinado por adelantado. La lingüística no es más que una parte de esa ciencia general, las leyes que descubra la semiología serán aplicables a la lingüística, y esta se encontrará así vinculada a un terreno bien definido en el conjunto de los hechos humanos. Compete al psicólogo el determinar el lugar exacto de la semiología.

Los signos que dice Saussure, son los componentes del lenguaje, entendiendo este como un sistema de signos.

La lingüística aplicada es definida como la rama de la lingüística que trata las posibles aplicaciones de la lingüística en otras disciplinas humanas. Nacida en EE.UU. a finales de la década de 1940, está intrínsecamente relacionada con el estudio de la adquisición de lenguas extranjeras y en esa área es donde más ha evolucionado.

Vemos que, los estudios de cultura y adquisición de lenguas son de carácter interdisciplinar y no podemos atribuirlos a una única disciplina en concreto.

Hoy en día, nos es imposible concebir un método de enseñanza de lengua extranjera en el que no se incluyan los aspectos culturales de la lengua meta y es que entendemos que la lengua y la cultura son aspectos completamente indivisibles, si bien no ha sido esta la visión de esa relación en el pasado. El estudio de la relevancia del factor cultural en las clases de lengua, comienza principalmente con el desarrollo del 'método comunicativo', surgido a finales de los años 60 del siglo XX y con mayor influencia a partir de los años 80. Ya el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2002) se habla de las competencias sociolingüísticas como componente principal de la competencia comunicativa. En la actualidad es inevitable hablar de la competencia intercultural relacionada con la adquisición de lenguas extranjeras, por la que entendemos la habilidad del aprendiz de desenvolverse adecuadamente en situaciones de comunicación entre culturas. Cabe mencionar varios trabajos que tratan el tema de la interculturalidad en la enseñanza-aprendizaje de lenguas como Byram (1997), Sercu (2005) o Zárata (1995). La mayoría de las investigaciones que estudian cultura y adquisición de lenguas se centran en el propio concepto de cultura o en el enfoque didáctico del componente cultural.

### Vietnam en la actualidad

En este apartado, describiremos, a grandes rasgos, la situación de Vietnam en el presente. Solo mencionaremos algunos datos generales de varios aspectos: histórico, político, económico, religioso y educativo, puesto que buscamos que el lector conozca someramente el contexto en el que se integran los alumnos vietnamitas de español en la actualidad, para entender la investigación de una manera más completa.

Vietnam, oficialmente República Socialista de Vietnam – *Cộng hòa Xã hội chủ nghĩa Việt Nam* – es un país situado en la península de Indochina, en el Sudeste del continente asiático. Su población es de aproximadamente 95 millones de personas (en el año 2016) y pertenece a varios grupos étnicos, de los cuales el *kinh* es el mayoritario (86% aproximadamente)<sup>2</sup>. La ciudad capital del país es Hanói, situada en el norte; Ciudad Ho Chi Minh, en el sur, es la urbe más poblada y constituye el centro financiero de Vietnam.

Históricamente, Vietnam estuvo dominada durante diez siglos por diferentes dinastías del Imperio Chino y, más tarde, por Francia. Esto se ve reflejado en la actualidad tanto en la lengua vietnamita como en la arquitectura, pensamiento, cultura y tradiciones.

La sociedad vietnamita se ha desarrollado a un ritmo apabullante desde el final del conflicto bélico conocido como la guerra de Vietnam en 1975. Este país ha pasado de ser una sociedad rural pobre a ser una nación con una economía de ingresos medios. Gracias a los acontecimientos históricos sucedidos en esta zona del planeta, la cultura vietnamita, como hemos mencionado anteriormente, recibe mucha influencia de otros países, especialmente de China, país por el cual los vietnamitas siguen una ética confucionista. La vietnamita es una sociedad mayoritariamente patriarcal, aunque existen algunas tribus minoritarias con comportamientos matriarcales, como los Ede (*Ê Đê*).<sup>3</sup> El concepto de familia, matrimonio y valores tradicionales tales como el culto a los ancestros y el respeto a la comunidad, ocupan un lugar muy importante en la cultura de Vietnam.

El idioma vietnamita (*tiếng Việt*) es una lengua tonal, con un total de 6 tonos diferentes: *sắc* (grafía ˊ), *huyền* (grafía ˋ), *hỏi* (grafía ?), *ngã* (grafía ~), *nặng* (grafía ˋ).

<sup>2</sup> Según datos de *The world Factbook* (CIA, 2019)

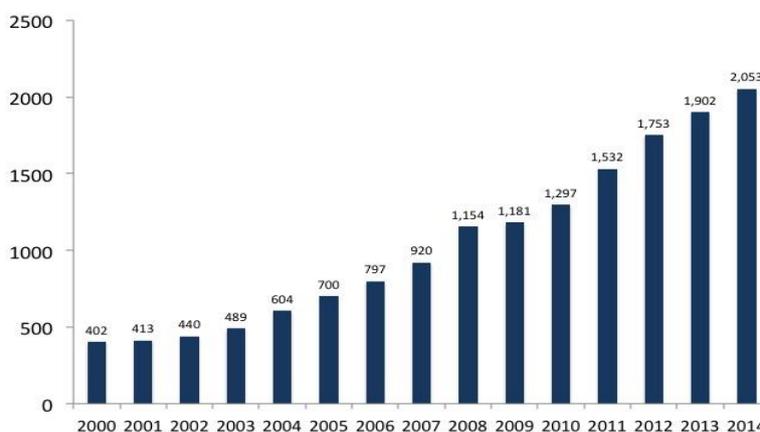
<sup>3</sup> Según datos del periódico *Vovworld.vn*

y *ngang*, la ausencia de tono. Pertenece al grupo lingüístico Mon-Jemer de la familia austro-asiática. El sistema de escritura de esta lengua pasó por diferentes procesos: primero, con caracteres chinos; en segundo lugar, con caracteres demóticos y, en último lugar, con el alfabeto latino, que es el que se mantiene hoy (Nguyễn, 1924).

Respecto al aspecto político, Vietnam es una república socialista marxista-leninista unitaria y unipartidaria, cuyo gobierno está en gran medida influenciado por el Partido Comunista de Vietnam. El presidente de la nación es Nguyễn Phú Trọng, desde el año 2018, quien también es el Secretario General del Partido Comunista.

En el campo económico, a pesar de considerarse un país socialista, Vietnam sigue un modelo de mercado mayormente capitalista. En la actualidad, es considerada una de las economías que más rápidamente está creciendo del mundo. En los últimos años su PIB se ha mantenido en un crecimiento constante, con una media de un 8% - 6% anual. El paro en 2016 era de únicamente un 3,3% de la población y la tasa de pobreza se ha reducido hasta un 12% actual<sup>4</sup>.

Vietnam GDP growth



Source: ecodeb.net

Imagen 1: Crecimiento económico de Vietnam. Fuente: ecodeb.net<sup>5</sup>

En lo relativo a la religión, únicamente unos 20 millones de habitantes (aproximadamente el 20% de la población) declaran seguir algún tipo de práctica religiosa: 9,3 % budistas; 6,7% católicos; 1,1% caodaistas (Cao Đài); 0,5% protestantes; 1,5% hoahoistas (Đạo Hòa Hảo); 0,1% de otras religiones<sup>6</sup>.

El sistema educativo en Vietnam está dividido en cinco etapas: escuela infantil, primaria, secundaria baja, secundaria alta/profesional y universidad. La tasa de alfabetización es muy alta, del 94,5%<sup>5</sup>. En la siguiente imagen podemos observar cómo es el sistema de educación en la nación indochina:

<sup>4</sup> Según datos del periódico Expansión en 2016.

<sup>5</sup> Recuperado de: <http://www.asia-plus.net/whyvietnam.html>

<sup>6</sup> Según datos del Ministerio de Asuntos Exteriores de España del 2016.

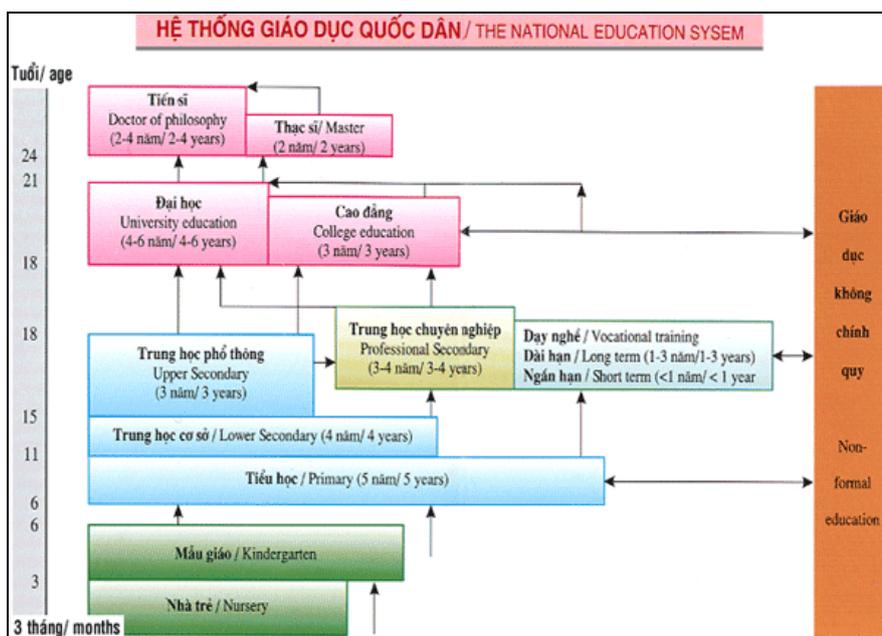


Imagen 2: Sistema educativo en Vietnam. Fuente: Universidad de Bach Khoa<sup>7</sup>

### ELE en Vietnam: situación actual

El estudio de segundas lenguas en Vietnam tiene como principal protagonista al inglés: su estudio es obligatorio desde la educación primaria hasta el bachillerato. Para entrar en la universidad, se debe realizar el ‘examen nacional’, un tipo de selectividad en la que se tiene la opción de pasar un examen de inglés, entre otras muchas asignaturas. El año pasado, 2018, un total de 814.779 estudiantes eligieron inglés, de los 921.900 estudiantes que hicieron esta reválida (83,4%)<sup>8</sup>. La popularidad de este idioma, pues, no se puede rebatir. Es importante conocer estos datos, puesto que implican que la gran mayoría de alumnos vietnamitas de ELE sabe inglés y lo ha estudiado durante sus años escolares anteriores a la universidad. El inglés supone, en muchas ocasiones, una interferencia para los alumnos de ELE.

El español como lengua extranjera no está muy desarrollado en la nación indochina, aunque parece que puede experimentar un crecimiento en los próximos años. En el año en que se redacta el presente texto, 2019, solo se ofrecen de manera oficial clases de español en dos ciudades: Hanói y Ciudad Ho Chi Minh. En la primera, los siguientes centros imparten esta lengua:

- Aula Cervantes de Hanói, suscrita al Instituto Cervantes de Manila desde el 2001.
- Universidad de Hanói, desde el 2002 (HANU).
- Universidad de Lenguas y Estudios Internacionales (ULIS) de Hanói desde el 2018.
- Gestión Educativa Consultores (GEC), empresa española que envía alumnos de países extranjeros a estudiar a España a través de acuerdos de cooperación con varias instituciones educativas españolas y ofrece clases, desde el 2015.
- Algunas escuelas internacionales como British International School Hanoi (BIS) o United Nations International School of Hanoi (UNIS).

<sup>7</sup> Recuperado de: <http://www.tchc.hcmut.edu.vn/vi/tin-noi-bo-o/48-hoi-dap/51-so-do-he-thong-giao-duc-viet-nam-nhu-the-nao?start=15>

<sup>8</sup> Según datos del periódico Vnexpress, extraídos del Ministerio de Educación y Formación de Vietnam, en el artículo: *Bộ Giáo dục công bố phổ điểm từng môn thi THPT quốc gia* (El Ministerio de Educación y Formación anuncia la clasificación de los exámenes nacionales de la Educación Secundaria).

- Academias de lengua privadas y profesores particulares.

En Ciudad Ho Chi Minh:

- Universidad de Ciencias Sociales y Humanidades de Ciudad Ho Chi Minh (HCMUSSH).
- Academias de lengua privadas y profesores particulares.

Como podemos observar, el español, aun teniendo muy poca importancia en el país en general, está mucho más presente en la ciudad de Hanói. Hemos podido recabar las siguientes cifras de algunas de las instituciones mencionadas anteriormente, que reflejan la presencia del ELE en Vietnam:

- El Aula Cervantes de Hanói que, según su página web:

Está situada en el campus de la Universidad de Hanói, donde trabaja muy estrechamente con su Departamento de Español, el único en Vietnam que ofrece estudios completos en Lengua y Literatura Españolas equivalentes al título de grado/licenciado español en esta especialidad<sup>9</sup>. Fue creada el 8 de mayo de 2001 tras la firma de un acuerdo de colaboración entre el Instituto Cervantes y la entonces Universidad de Estudios Extranjeros de Hanói, siendo inaugurada unos meses más tarde (el 12 de septiembre) por el Ministro de Economía, don Rodrigo Rato. El Instituto cuenta con dos salas, con un total de 90 m<sup>2</sup>, en la planta del Departamento de Español y junto a la Sala de Cooperación Cultural Española y el Laboratorio de Lengua.

En el año 2018, el Aula Cervantes de Hanói ha registrado un total de 78 candidatos inscritos a los exámenes DELE y un total de 88 alumnos para cursos de español.

- El departamento de español de la Universidad de Hanói (HANU) fue fundado en el año 2002 y ofrece estudios de Grado en Español con una duración de 4 cursos académicos. También imparte clases de español a estudiantes de otras carreras universitarias. Tiene un total de 17 profesores, de los cuales 2 son nativos (1 lector de AECID y otro lector de la Universidad de Alcalá). El programa del grado en español tiene dos especializaciones: traducción e interpretación y turismo. Los dos primeros años se imparten asignaturas comunes a las dos especializaciones, y los dos últimos años tienen programas separados. Podemos ver con detalle el programa en las tablas siguientes (Tablas 1 y 2):

*Tabla 1: Programa del grado en español: Asignaturas comunes a ambas especialidades*

PROGRAMA EN ESPAÑOL DE LA UNIVERSIDAD DE HANOI (140 créditos en la opción de traducción e interpretación / 139 créditos en la opción de turismo).		
DESCRIPCIÓN	ASIGNATURAS	Nº DE CRÉDITOS
	- Filosofía de Karl Marx y Lenin - Pensamiento de Ho Chi Minh - Líneas revolucionarias del Partido	

<sup>9</sup> La información no está actualizada, dado que desde el curso 2010/11, la HCMUSSH también ofrece el grado en español.

Conocimientos generales	<p>Comunista de Vietnam</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Metodología de investigación</li> <li>- Educación física</li> <li>- Campamento militar de verano</li> <li>- Informática</li> <li>- Lengua extranjera</li> </ul>	29
Conocimiento básico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lengua vietnamita</li> <li>- Cultura vietnamita</li> <li>- Estudios de la ciudad de Hanói</li> <li>- Introducción a la lingüística</li> <li>- Historia de las civilizaciones del mundo</li> </ul>	10
Conocimiento de la disciplina	<p><b>OBLIGATORIAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Español de A1 a C1 (niveles del MCER [(Consejo de Europa, 2002)]) – 47 créditos</li> <li>- Fonética – 2 créditos</li> <li>- Literatura hispana – 3 créditos</li> <li>- Léxico – 3 créditos</li> <li>- Cultura y civilizaciones hispanas – 3 créditos</li> <li>- Sintaxis 1 – 3 créditos</li> </ul> <p><b>OPTATIVAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Literatura de Sudamérica – 2 créditos</li> <li>- Literatura de España – 2 créditos</li> <li>- Sintaxis 2 – 2 créditos</li> <li>- Fonología – 2 créditos</li> </ul>	64 (60 obligatorios y 4 optativos)
Prácticas en empresas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prácticas – 3 créditos</li> <li>- Trabajo de fin de grado – 6 créditos</li> </ul>	9

*Tabla 2: Programa del grado en español: Asignaturas por especialidades*

<b>ESPECIALIDAD</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>	<b>ASIGNATURAS</b>	<b>Nº DE CRÉDITOS</b>
TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN	Conocimientos específicos de traducción e interpretación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introducción a la traducción e interpretación – 2 créditos</li> <li>- Prácticas de traducción escrita – 10 créditos</li> <li>- Prácticas de interpretación – 10 créditos</li> </ul> <p><b>OPTATIVAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Español de negocios – 3 créditos</li> <li>- Corrección de textos – 3 créditos</li> </ul>	28 (22 obligatorios y 6 optativos)

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resumir traducciones – 3 créditos</li> <li>- Traducción simultánea – 3 créditos</li> </ul>	
<b>TURISMO</b>	Conocimientos específicos de turismo	<b>OBLIGATORIAS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Introducción al turismo – 2 créditos</li> <li>- Cultura del turismo – 2 créditos</li> <li>- Geografía turística – 3 créditos</li> <li>- Marketing turístico – 3 créditos</li> <li>- Español de negocios – 3 créditos</li> <li>- Español para agencias de viaje – 3 créditos</li> <li>- Español para guías turísticos – 3 créditos</li> <li>- Español para el sector hotelero – 3 créditos</li> </ul> <b>OPTATIVAS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Principios de contabilidad en turismo – 3 créditos</li> <li>- Productos del turismo- 3 créditos</li> <li>- Eventos, festivales – 3 créditos</li> <li>- Turismo sostenible – 3 créditos</li> </ul>	27 créditos (21 obligatorios y optativos)

En cuanto al número de alumnos que se matriculan para licenciarse en el grado en español en la HANU, podemos observarlo en el siguiente gráfico. Se muestra solo hasta el año 2014, puesto que la promoción del año 2015 aún no ha terminado sus estudios.

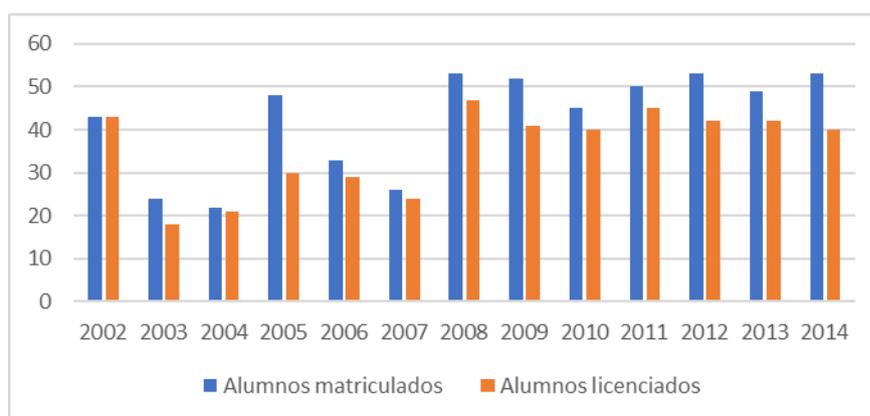


Gráfico 1: Alumnos matriculados y licenciados en el grado en español de HANU. Fuente: HANU

Como podemos corroborar con el gráfico, el departamento de español de la Universidad de Hanói, recibe un número de estudiantes anuales que se mantiene más o menos estable desde su creación, una media de 42 estudiantes anuales, del total de 551 alumnos que se han matriculado. De todos ellos, 462 se han licenciado – el 84%. En el

siguiente gráfico, podemos ver el número de estudiantes en HANU que eligen ELE como una asignatura optativa. Estos estudiantes son, pues, de carreras diferentes al grado en español.

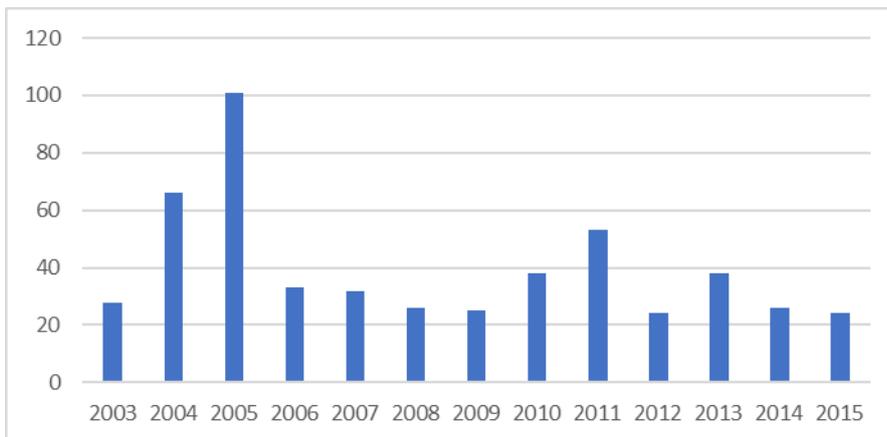


Gráfico 2: Alumnos de ELE como asignatura optativa en HANU.  
Fuente: HANU

Comprobamos que, el ELE como asignatura optativa también se mantiene relativamente estable, con un total de 514 estudiantes y una media de 43 estudiantes anuales.

- GEC abrió su oficina en Hanói en 2015 y ofrece desde entonces asistencia a estudiantes vietnamitas que quieren estudiar en España. En el año 2017 obtuvieron 107 solicitudes y en el año 2018, 88. En el 2018 comenzaron a ofrecer cursos de español; ese mismo año abrieron dos cursos con un total de 33 estudiantes.
- La Universidad de Ciencias Sociales y Humanidades de Ciudad Ho Chi Minh es la única entidad educativa que ofrece clases de español de manera oficial en esa ciudad. El departamento de español, concretamente Departamento de Lingüística y Literatura Española, fue inaugurado en 2008 y comenzó a dar clases en el año 2010 como asignatura optativa. En el año 2010/11 se empezó a impartir la licenciatura en Lingüística y Literatura Españolas, que dura cuatro años. Cuenta con 10 profesores titulares vietnamitas, un lector de la AECID y 3 profesores asociados hispanohablantes. El número de estudiantes que ha recibido desde su inauguración es el siguiente, con una media de 51 estudiantes por curso:



Gráfico 3: estudiantes matriculados en la USSH de Ciudad Ho Chi Minh.  
Fuente: HCMUSSH

## Aspectos culturales propios de Vietnam

A continuación, vamos a ofrecer una serie de características culturales que diferencian a los vietnamitas. Mencionaremos únicamente algunas más generales y otras que están relacionadas con el presente estudio, por motivos obvios, ya que un estudio en profundidad sobre la cultura vietnamita sería increíblemente extenso. Una vez explicadas, podremos analizar cómo estas afectan al estudiante de ELE.

La sociedad vietnamita es, como hemos mencionado anteriormente, mayoritariamente patriarcal, por lo que la figura del hombre tiene más importancia que la de la mujer. Según el Índice Global de la Brecha de Género, Vietnam tiene una brecha del 69,8%, lo que lo sitúa en el puesto 77° de todos los países del mundo<sup>10</sup>. Aunque la igualdad de género es una meta que no parece que vaya a alcanzarse en un futuro muy próximo, el país ha hecho grandes avances en la materia. En el año 2006 se promulgó una ley de igualdad de género que establecía que la violencia contra las mujeres es un asunto público, en el 2011 se impulsó una Estrategia Nacional para la Igualdad de Género y, desde entonces, se han tomado otras medidas sobre el asunto como políticas para estimular la creación de empleo en el sector femenino.

Vietnam es, en general, un país que venera las tradiciones. Sin embargo, debemos tener en cuenta que el panorama que nos encontramos es bastante diferente si nos referimos al Vietnam rural o al urbano. En las grandes ciudades vietnamitas como Hanói, Ciudad Ho Chi Minh o Danang, el ambiente que se respira es completamente diferente al de las zonas rurales: encontramos en las ciudades muchísimos jóvenes que ya no piensan como las generaciones anteriores y que tienen una mente más abierta que sus mayores hacia cuestiones como la identidad de género, el colectivo LGTB o la no necesidad de casarse. Esos jóvenes urbanitas están influenciados en la actualidad por otras culturas extranjeras, especialmente la cultura coreana, japonesa y estadounidense, además de la china y la francesa por motivos históricos. Aunque pueda resultar paradójico por los eventos de la historia reciente, los vietnamitas rechazan arduamente la cultura china y se muestran muy interesados en la estadounidense.

También existen diferencias notables entre las diferentes zonas geográficas, siendo la polaridad más notable la norte-sur. Sin embargo, vamos a centrarnos más en las características norteñas, pues hemos visto que el español está mucho más presente en Hanói, por lo que las características de esa área interesan más para este trabajo. Como también hemos mencionado anteriormente, la economía en este país está creciendo, por lo que aumenta el poder adquisitivo de las personas. Muchos de los jóvenes en las ciudades poseen un *smartphone* y es extraño el lugar en el que no haya conexión WI-FI. Vietnam, en el 2014, se situaba en el puesto 18° de países según el número de suscriptores a internet<sup>11</sup>. Con el gran uso de internet, viene el gran uso de las redes sociales como Facebook o Instagram. Aunque el gobierno vietnamita ha querido llegar a censurar estas redes al igual que su vecino, China, no lo ha conseguido del todo y la popularidad de estas es de niveles altísimos. La censura del gobierno, en el presente, es muy limitada en internet (no así en la prensa), aunque ya se ha aprobado una ley en 2018 para reforzarla. Según esta ley, compañías como Google o Facebook están obligadas a guardar los datos de los usuarios vietnamitas en oficinas en Vietnam y a proporcionar estos datos a las autoridades vietnamitas si estas así lo requieren.<sup>12</sup> El gobierno socialista de Vietnam, con esta ley, puede censurar todos los contenidos que

<sup>10</sup> Recuperado de: <https://datosmacro.expansion.com/demografia/indice-brecha-genero-global/vietnam>

<sup>11</sup> Según la Agencia Cubana de Noticias

<sup>12</sup> *Vietnam quiere reforzar la censura digital (con ayuda de Google y Facebook)*. Laura Villadiego el 15/08/18 en El Confidencial.

considere ilegítimos como: “negar los éxitos de la revolución”, “ofender a los héroes nacionales” o “dar información errónea para causar confusión entre la población”.

A pesar de ser un país con relativamente escasa censura digital, si lo comparamos con su vecino China, por ejemplo, los vietnamitas en general no muestran una inquietud especialmente grande por la política. No se considera estrictamente un tema tabú, pero es cierto que no se discute extensamente. Temas tabúes pueden considerarse el sexo o las drogas.

Al igual que muchos de sus vecinos asiáticos, los vietnamitas consideran la familia como uno de los pilares de la sociedad, conceden un gran honor a la edad y tratan a sus mayores con respeto. Esto puede incluso observarse en la lengua, donde tienen, por ejemplo, diferentes formas de decir ‘sí’ – *vâng* (hacia personas mayores) y *ừ* (hacia personas menores). Tienen, también, los pronombres personales asociados a la edad, cuyo significado original son relaciones de parentesco, aunque se usan con todas las personas, familiares o no. Llamaremos ‘tío’ en vietnamita, por ejemplo, a una persona que tenga la misma edad que mi supuesto tío (la edad que normalmente tendría, alrededor de la edad de mis padres). En la tabla 3 podemos ver algunos ejemplos:

Tabla 3: Pronombres personales en vietnamita

Vietnamita	Español
<i>anh</i>	hermano mayor
<i>chị</i>	hermana mayor
<i>em</i>	hermano/a menor
<i>cháu</i>	nieto/a, sobrino/a
<i>ông</i>	abuelo
<i>bà</i>	abuela
<i>cô</i>	tía
<i>chú</i>	tío

Se respeta, pues, la persona con mayor edad. La figura del docente, de esta manera, está también muy valorada dentro de la sociedad. El alumnado vietnamita normalmente guardará el orden en la clase y atenderá al docente. Es posible que el nivel de motivación sea bajo, pero en ese caso no sería normal que un alumno creara ningún tipo de conflicto en la clase. Si comparamos con otros países europeos, podemos decir con total seguridad, que el estudiante en Vietnam es educado, tranquilo y suele comportarse bien en el aula. Sin embargo, la iniciativa no es una característica atribuible en general a estos estudiantes. Son normalmente callados y reticentes a realizar actividades que les hagan estar delante de toda la clase o a pedir que se les repita algo cuando no lo han entendido; son tímidos, y esa timidez se debe en parte al respeto que guardan por el docente y al concepto del *mất mặt*. Podemos traducir *mất mặt* literalmente como ‘perder la cara’; esta expresión representa la idea de ‘perder el respeto que puedan tenerme los demás’. La reputación personal y la imagen que damos a otros es muy importante, por lo que, dentro del aula no quieren hablar por miedo a equivocarse y que los demás piensen algo negativo sobre ellos. Otra posible causa de

esta falta de interacción en la clase es la educación que han recibido a lo largo de todos sus años escolares, que sigue siendo muy tradicional, en el sentido en que el docente se dedica a recitar la lección mientras los estudiantes escuchan y copian sin hablar.

Esta timidez puede verse reflejada en la manera en que se tratan unos a otros. A los vietnamitas, por lo general, no les gusta mucho el contacto físico. La costumbre de darse besos para saludar o el carácter más ‘cercano’ de los hispanos, les puede llegar a sorprender mucho. Otras cosas que pueden parecerles extrañas son, por ejemplo, algunas comidas que, por razones geográficas, no son comunes como las lentejas o el laurel. Pero el docente de español que venga a Vietnam, también puede quedar desconcertado al ver algunos tipos de alimentos que son extremadamente corrientes ahí: carne de perro, de gato, de rata... Siendo los perros y los gatos destinados para la alimentación, es poco habitual que se conviertan en mascotas, aunque hoy en día en las ciudades grandes, cada vez más gente, especialmente los jóvenes, rechaza esta práctica de comer gatos y perros.

Otro rasgo característico de Vietnam es que, aparte del calendario solar Gregoriano, usan el calendario lunar. Sin embargo, su uso se ve reducido a la elección de la fecha más propicia para celebrar una boda y la demarcación de algunos días festivos y el periodo de *tết*, que sería algo similar al periodo de vacaciones de Navidad, pues también durante *tết* se celebra el año nuevo, aunque en este caso lunar. Al igual que otros países asiáticos, siguen el horóscopo chino y cada año está dedicado a uno de los 12 animales del horóscopo; este también juega un papel importante a la hora de elegir un día favorable para casarse e incluso, una persona adecuada para hacerlo. Se puede decir que los vietnamitas son supersticiosos, puesto que creen en el horóscopo y en los fantasmas: piensan que existe una especie de vida después de la muerte que está relacionada con la veneración a los ancestros. Es común ver en las calles personas quemando *hàng mã*, ofrendas votivas de papel con formas diferentes (dinero, ropa, casas, juguetes, teléfonos móviles...) y que, según la creencia popular, una vez quemadas llegan a los muertos a los que van dirigidas en su forma física y no en papel. Por último, debemos mencionar una costumbre que viene asociada a los horarios. En Vietnam, es normal levantarse temprano, alrededor de las 6 A.M. o incluso antes. La hora de la comida es, por lo tanto, también bastante temprana, cerca de las 12:00 del mediodía, al igual que la hora de la cena, sobre las 18:00 o las 19:00 de la tarde.

## El vietnamita como estudiante de español

Somos conscientes de que cada persona es completamente diferente y que cada individuo tiene unas necesidades de aprendizaje únicas, al igual que una situación personal, motivación e intereses que difieren de los de los demás. Sin embargo, es también evidente que la pertenencia a una comunidad, sociedad o grupo cultural otorga una serie de características comunes a los miembros de ese grupo. Así, y aun a riesgo de generalizar, queremos ofrecer una imagen modelo del comportamiento que suele observarse en una clase con alumnos vietnamitas.

Para la mayor objetividad posible, dentro de este tema que sabemos que se presta más a la subjetividad e individualidad, hemos realizado un cuestionario (Anexo I) que han completado 11 docentes de ELE en Vietnam. Los elementos de este cuestionario han sido elegidos en base a la experiencia docente personal de la autora; precisamente por eso se incluye la pregunta número 7, para añadir otros aspectos que puedan haber sido pasados por alto. Estos son los resultados del mismo:

- I. Lugar de nacimiento:
  - España – 2 personas
  - Vietnam – 9 personas

- II. Años ejerciendo como profesor/a de español:  
Una media de 6,4 años
- III. Años ejerciendo como profesor/a de español en Vietnam:  
Una media de 5,7 años.
- IV. En una escala del 0 al 5 (donde 0 es pésima y 5 excelente), ¿cómo considerarías el comportamiento de los estudiantes vietnamitas en la clase de ELE?

1	2	3	4	5
0%	0%	27%	73%	0%

V. ¿Puedes desarrollar brevemente la respuesta a la pregunta número 4?

Algunas de las respuestas obtenidas han sido las siguientes:

- “La mayoría de los estudiantes prestan atención en la clase, pero me parece que no tienen mucha motivación en el aprendizaje.”
- “Los estudiantes vietnamitas son un poco tímidos. No todos participan activamente en clase.”
- “Son bastante atentos en clase, participan en todas las actividades con buena actitud, excepto algunos que no tienen ganas de estudiar. Son en general trabajadores, pero muy tímidos a la hora de hablar y un poco pasivos.”
- “La mayoría de ellos tienen buena actitud y muestran interés en la lección. Se comportan bien y respetan a los profesores.”
- “En general, se muestra bastante interés en las clases de ELE, excepto cuando hay muchos contenidos gramaticales. La mayoría de los estudiantes hace los ejercicios, participa en actividades, etc.”
- “La mayoría de los estudiantes se comporta bien y están motivados. Participan en las clases y están atentos casi todo el tiempo. De vez en cuando su timidez les impide o dificulta su participación.”
- “En general muestran una buena actitud, participan en las actividades y respetan a los profesores. Aunque a veces se nota distracción por cansancio.”
- “No son muy trabajadores sin la motivación y el impulso del profesor. A veces no saben manejar un aprendizaje autónomo. Pero, en general trabajan de modo activo. Su mente se llena de iniciativas.”
- “Buen comportamiento en cuanto a educación y respeto hacia el profesor. Pero comportamiento decepcionante en cuanto a participación en actividades comunicativas, de expresión oral, incluso a veces en las creativas.”
- “Algunos son muy tímidos y no participan en las actividades de clase. Hablan en vietnamita cuando pueden.”

VI. Valora las siguientes características culturales de VN según el nivel de influencia en la clase de español (siendo 1 nada y 5 mucho):

	1	2	3	4	5
Concepto del <i>mát mặt</i> (perder la cara: perder el respeto de los demás)	1		1	3	6
Religión en VN	8	2	1		
Política en VN	9	2			
Respeto a la figura del profesor	1		2	5	3

Influencia de otras culturas: Corea, Japón.	3	3	1	4	
Cultura de salir de fiesta en VN	2	3	3	3	
Uso de las redes sociales		1	1	2	7
Temas tabú (sexo, drogas...)	1	2	6	2	
Influencia de la familia			4	5	2
Pareja (novio/a; matrimonio...)	1	3	1	4	2
LGTB	3	2	2	3	1

VII. ¿Hay alguna otra característica cultural que crees que influye en el aula? ¿Cuál/cuáles?

Algunas de las respuestas obtenidas son:

- “La timidez. La mayoría de los estudiantes me resulta tímida al expresar su opinión, es decir, no habla, aunque sepa la respuesta. Lo importante es que los profesores pueden romperla.”
- “La costumbre del cuidado de los padres vietnamitas a sus hijos: a pesar de la edad de sus hijos, quieren controlarlos y no les dejan decidir.”
- “La mayoría de ellos tienen aprendizaje pasivo, principalmente basado en la lectura y en la escritura. Muchos estudiantes son muy tímidos para preguntar a sus profesores lo que no entiendan.”
- “El tiempo, el método de enseñanza en la educación secundaria (que se memoriza, no entiende profundamente).”
- “La metodología de enseñanza-aprendizaje tradicional a la que están acostumbrados desde la secundaria. En ella los alumnos solo reciben conocimientos de manera pasiva. No tienen autonomía y deberían no cuestionar lo que les enseña el profesor.”
- “Metodología tradicional basada en el profesor, de repetir-memorizar.”
- “Por timidez, no quieren expresar su opinión ante los demás. Temas desconocidos.”

Gracias a los datos obtenidos del cuestionario, podemos definir de una manera general y con base en la opinión de varios docentes con amplia experiencia, al alumnado vietnamita de ELE de la siguiente manera: un estudiante con buena actitud, atento, que se comporta bien y respeta al docente, a la vez que demuestra mucha timidez y pasividad. Esto no deja de ser, como hemos mencionado anteriormente, una generalización basada en la observación y opinión de varios docentes, por lo que estamos muy lejos de afirmar que todos los estudiantes vietnamitas van a seguir este patrón mencionado.

En cuanto a los aspectos culturales que más influyen (véase Tabla 4), podemos mencionar sin ningún atisbo de duda, que el uso de las redes sociales es el que más les afecta, seguido del concepto del *mát mắt*. Con ‘uso de redes sociales’ nos referimos al tiempo dedicado en las RR.SS. (Facebook, Instagram...) por los estudiantes universitarios, que suele ocupar varias horas a lo largo del día. El profesor de ELE puede utilizar esta afición a las RR.SS. en su favor, dado que estas ofrecen una gran variedad de recursos que pueden utilizarse en clase. Explicábamos el *mát mắt* en el apartado 5, que está muy relacionado con la timidez que suele caracterizar al estudiante vietnamita. Es importante establecer un ambiente en clase que les permita sentirse cómodos y les haga entender que el error es una parte importante del proceso de aprendizaje.

La influencia de la familia también es notable, en cuanto a que los padres muchas veces quieren tomar decisiones por sus hijos y les obligan a seguir ciertos estudios o a estudiar de cierta forma. Los vietnamitas, debido a su cultura, tenderán a respetar la decisión de la familia. Como mencionábamos anteriormente, la sociedad

vietnamita está en parte influenciada por la ética confuciana, reflejada en parte en el concepto de ‘ren’ (仁). Zhao Zhenjiang (2014) define ‘ren’ como: “(...) A partir del amor hacia uno mismo, se ama a la familia; a partir de la familia a la sociedad, hasta desplegar el amor hacia todos.” La familia es, pues, una parte fundamental en el confucianismo y, por consiguiente, en la sociedad vietnamita.

Después, debemos mencionar el respeto al profesor, que influye bastante en las clases, y el hecho de que tengan pareja o no, puesto que también influencia sus estudios, ya que pueden llegar a distraerse más en clase en el caso que sí que la tengan. La presión de las familias y la sociedad para que tengan pareja y puedan formar su propia familia, puede afectar a su rendimiento.

La influencia de otras culturas asiáticas, o los temas relacionados con el colectivo LGTB no parecen afectar de manera significativa las clases. Tampoco así el ‘salir de fiesta’, puesto que muchos vietnamitas jóvenes no salen hasta tarde ni frecuentan bares o discotecas, además de no consumir mucho alcohol. En cuanto a los temas tabúes para los vietnamitas, solo influyen en las clases de ELE cuando se trabaja en alguna lección sobre ellos. Finalmente, comprobamos que la religión y la política no tienen apenas influencia en la clase de ELE, dado que, como hemos mencionado antes, no son temas de mucho interés para los jóvenes vietnamitas.

Tabla 4: Orden de influencia de los aspectos culturales de Vietnam

1	Uso de las redes sociales
2	Concepto del <i>mát mắt</i>
3	Influencia de la familia
4	Respeto al profesor
5	Pareja
6	Influencia de otras culturas asiáticas
7	LGTB
8	Salir de fiesta
9	Temas tabúes
10	Religión
11	Política

## Conclusión

Este trabajo, si bien no supone una investigación en profundidad, representa de manera breve y generalizada los aspectos socio-culturales que el docente de español debe tener en cuenta al dar clases en Vietnam. Pretendemos ofrecer una visión general del panorama cultural de este país y ayudar a los profesores, quienes, tras leer este trabajo, pueden modificar sus clases para hacerlas más adecuadas para los vietnamitas, para captar su atención e incrementar su motivación.

El estudiante vietnamita de ELE es, pues, como podemos ver en este trabajo, un estudiante con rasgos culturales únicos y las clases dirigidas a ellos deben adaptarse a esas características. Como podemos comprobar, los temas de más interés para ellos son los relacionados con las redes sociales o con otras culturas asiáticas, mientras que temas como la religión o la política carecen de atractivo.

Por el momento, el español en Vietnam no se estudia de manera masiva; sin embargo, esperamos que en un futuro la popularidad de este idioma aumente. Esperamos, con este trabajo, ofrecer una herramienta que sirva de utilidad al docente de

ELE en Vietnam y quizá a docentes en otros países o, en general, a personas interesadas en la cultura de este país.

## Referencias bibliográficas

ALMEIDA, M., 1999. *Sociolingüística*. Santa Cruz de Tenerife: Editorial Servicio de Publicaciones Universidad de la Laguna.

ÁLVAREZ BAZ, A., 2012. *El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes* (tesis doctoral). Obtenido de Universidad de Granada: <http://0-hera.ugr.es.adrastea.ugr.es/tesisugr/21081955.pdf> (15-03-2019)

Bộ Giáo dục công bố phổ điểm từng môn thi THPT quốc gia, 2018. Obtenido de: <https://vnexpress.net/giao-duc/bo-giao-duc-cong-bo-pho-diem-tung-mon-thi-thpt-quoc-gia-3777331.html> (15-03-2019)

BYRAM, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

CIA, 2019. *The world factbook*. Obtenido de Central Intelligence Agency official website: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/> (18-03-2019)

CLARK, H. H., & Clark, E. V., 1977. *Psychology and language: an introduction to psycholinguistics*. Fort Worth, Texas: Harcourt College Publishers.

Consejo de Europa, 2002: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Estrasburgo: [www.cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm](http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm) (20-03-2019).

Departamento de español de la Universidad de Hanói, s.f. Obtenido de: [http://www.hanu.vn/images/articles/2018/180327\\_khoa%20Tay%20Ban%20Nha.pdf](http://www.hanu.vn/images/articles/2018/180327_khoa%20Tay%20Ban%20Nha.pdf) (20-03-2019)

EBERHARD, D. M., SIMMONS G. F., & FENNIG D. C., 2019. *Ethnologue: Languages of the World*. Edición 22°. Dallas, Texas: SIL International. Obtenido de: <http://www.ethnologue.com> (21-03-2019)

ECO, U., 2000. *Tratado de semiótica general*. Buenos Aires: Lumen.

ESCANDELL VIDAL, M. V., 2006. *Introducción a la Pragmática*. Barcelona: Ariel.

FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, B., 2012. *La pragmática en el aula de ELE: enseñar a acertar* (tesis doctoral). Obtenido de Universidad de Oviedo: [http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/4272/1/TFM\\_Beatriz%20Fern%C3%A1ndez%20Álvarez.pdf](http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/4272/1/TFM_Beatriz%20Fern%C3%A1ndez%20Álvarez.pdf) (18-03-2019)

GALINDO, M., 2006. La transferencia pragmática en el aprendizaje de ELE. XVI Congreso Internacional de ASELE. Oviedo: Universidad de Oviedo.

HERNÁNDEZ CAMPOY, J. M., & ALMEIDA, M., 2016. *Metodología de Investigación Sociolingüística*. Granada: Comares.

HOÀ, N. Đ., 1924. *Vietnamese*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

*Igualdad de género en Vietnam: De una estrategia nacional a un modelo global*, 2017. Obtenido de Biblioteca del Congreso Nacional de Chile: [www.bcn.cl/observatorio/asiapacifico/noticias/igualdad-genero-ods-vietnam](http://www.bcn.cl/observatorio/asiapacifico/noticias/igualdad-genero-ods-vietnam) (23-03-2019)

Instituto Cervantes, *aula de Hanói*, s.f. Obtenido de: [https://hanoi.cervantes.es/es/sobre\\_nosotros\\_espanol.htm](https://hanoi.cervantes.es/es/sobre_nosotros_espanol.htm) (23-03-2019)

KIERNAN, B., 2017. *Viet Nam. A history from earliest times to the present*. New York: Oxford University Press.

KRISTEVA, J., 1978. *Semiótica I*. Madrid: Fundamentos.

LEE, C., SIMPSON, G., & YOUNGJIN, K., 2009. *The Handbook of East Asian Psycholinguistics*. New York: Cambridge University Press.

LEVELT, W. J. M., 2012. *A History of Psycholinguistics: the pre-Chomskyan era. Part I*. Oxford: Oxford University Press.

LEVINSON, S. C., 1983. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

LÓPEZ MORALES, H., 2004. *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.

Ministerio de Asuntos Exteriores del Gobierno de España, 2016. *Vietnam*. Obtenido de Oficina de Información Diplomática: [www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/VIETNAM\\_FICHA%20PAIS.pdf](http://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/VIETNAM_FICHA%20PAIS.pdf) (23-03-2019)

MORRIS, C. W., 1949. *Foundations of the Theory of Signs*. Chicago: University of Chicago Press.

OSGOOD, C. E. *et al.*, 1954. Psycholinguistics: a survey of theory and research problems. *Journal of Abnormal & Social Psychology*, 49.

PEÑA, A., 2016. *Vietnam: de las bombas sobre Hanói al “boom” económico*. Obtenido de Expansión: [www.expansion.com/actualidadeconomica/analisis/2016/06/16/575fc6d546163fd6618b45a0.html](http://www.expansion.com/actualidadeconomica/analisis/2016/06/16/575fc6d546163fd6618b45a0.html) (19-03-2019)

SAUSSURE, F. de, 1915. *Course in General Linguistics*. Genova: McGraw-Hill Book Company.

SERCU, L. (2005). *Teaching Foreign Languages in an Intercultural World*, en L. Sercu, E. Bandura, P. Castro, L. Davcheva, Ch. Laskaridou, U. Lundgren, M<sup>a</sup> del C. Méndez García y P. Ryan. *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters, 1-18.

TAYLOR, K. W., 2013. *A History of the Vietnamese*. Cambridge: Cambridge University Press.

*The Ede matriarchal system*, 2013. Obtenido de VOVworld: <http://vovworld.vn/en-US/colorful-vietnamvietnams-54-ethnic-groups/the-edematriarchal-system-202445.vov> (20-03-2019)

THOMPSON, L. C., 1987. *A Vietnamese Reference Grammar*. Hawai'i: University of Hawai'i Press.

Universidad de Bach Khoa, 2019. Obtenido de: [www.tchc.hcmut.edu.vn/vi/tin-noi-bo-o/48-hoi-dap/51-so-do-he-thong-giao-duc-viet-nam-nhu-the-nao?start=15](http://www.tchc.hcmut.edu.vn/vi/tin-noi-bo-o/48-hoi-dap/51-so-do-he-thong-giao-duc-viet-nam-nhu-the-nao?start=15) (25-03-2019)

*Vietnam se posiciona mundialmente en uso de internet*, 2014. Obtenido de Agencia Cubana de Noticias: [www.acn.cu/mundo/4826-vietnam-se-posiciona-mundialmente-en-uso-de-internet](http://www.acn.cu/mundo/4826-vietnam-se-posiciona-mundialmente-en-uso-de-internet) (20-03-2019)

VILLADIEGO, L., 2018. *Vietnam quiere reforzar la censura digital (con ayuda de Google y Facebook)*. Obtenido de El Confidencial: [www.elconfidencial.com/mundo/2018-08-15/vietnam-censura-redes-sociales-ayuda-google-facebook\\_1602701/](http://www.elconfidencial.com/mundo/2018-08-15/vietnam-censura-redes-sociales-ayuda-google-facebook_1602701/) (20-03-2019)

ZANÓN, J., 2007, julio-diciembre. Psicolingüística y didáctica de las lenguas: Una aproximación histórica y conceptual. *MarcoELE*, n° 5, pp. 1-30

ZÁRATE, G. (1995). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.

ZHENJIANG, Z. Confucio, ética y civilización. *Co-herencia* [online]. 2014, vol.11, n.20, pp.165-178. Obtenido de: [www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-58872014000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-58872014000100008&lng=en&nrm=iso)



## La traducción y su evaluación desde una perspectiva pedagógica

**Luis Miguel Llorente Salgado**  
**Instructor de español. Northern Arizona University**

*Egresado en Traducción e Interpretación y Humanidades, ambos grados obtenidos en la Universidad Pablo de Olavide con estancias en Alemania, Italia y Estados Unidos. Estudiante actual del Master of Arts in Teaching Spanish en Northern Arizona University, en la cual enseña lengua española a diferentes niveles. Ha completado diversos cursos sobre ELE y formación del profesorado e impartido cursos universitarios de español en línea. Trabaja como traductor e intérprete de inglés a español y ha realizado ponencias sobre lingüística hispana y pedagogía de la lengua española. Sus intereses investigadores giran en torno a la enseñanza de la traducción y el uso de la misma como herramienta de enseñanza favorable a nivel pedagógico, cultural y cognitivo.*

### Resumen

Los cursos de traducción tienen como objetivo el desarrollo de la competencia traductora de los estudiantes, quienes realizan tareas como encargos de la vida real en escenarios que les aproximan a la actividad profesional. No obstante, la evaluación de la competencia traductora o los proyectos de traducción es compleja y presenta numerosos retos. El docente, para asegurar que los aprendices sean capaces de realizar esta labor, no puede ignorar las competencias necesarias para que el texto meta sea de calidad, los errores potenciales de los aprendices o la retroalimentación oportuna que debe darles. El presente artículo repasa los conceptos generales para comprender qué términos envuelve la didáctica de la traducción, así como las diferentes modalidades y sus peculiaridades en la clase de L2. Presenta también una recopilación de los diferentes errores potenciales que se pueden encontrar y los criterios que se siguen para poder determinar la calidad de las traducciones. Por último, se plantea un modelo de evaluación en base a la literatura actual y se muestran los retos y planteamientos futuros.

## Abstract

Courses on translation aim to develop the translation competence of the students, who complete real-life assignments exploring scenarios that can bring them closer to the professional activity. However, pedagogical translation is a complex construct to assess that presents many challenges. To ensure that the trainees can carry out this work, teachers cannot ignore the necessary competencies involved, the potential mistakes of the trainees or the feedback that they should give them. This article reviews the general concepts related to the teaching of translation, as well as its different modalities and peculiarities in the language class. It also presents a compilation of potential translation errors that can be found and the criteria that can be followed to determine the quality of the translations. An assessment model is also proposed based on the current literature, as well as challenges and future approaches.

## Palabras clave

Traducción, evaluación, español L2, errores

## Keywords

Translation, assessment, Spanish as second language, errors

## La traducción y su evaluación desde una perspectiva pedagógica

Muchas universidades ofrecen grados de traducción e interpretación basados en numerosos cursos que forman a sus estudiantes en la teoría de la traducción, las diferentes modalidades que existen y las prácticas más comunes, formando a alumnos competentes para desarrollar la tarea profesional de la traducción. No obstante, si los centros no ofrecen un grado completo, muchos maestros intentan desarrollar de una u otra manera la competencia traductora de sus aprendices en las clases de lengua, ya sea en forma de tareas, simulando encargos reales o con ejercicios de traducción básica.

Como señala Amparo Hurtado (2001, p. 124), los años cincuenta-setenta son la época fundacional de los estudios en traductología. No obstante, ella misma nos informa de que a partir de los años 80, las investigaciones abarcaron los diversos elementos que rodean el hecho traductor y sus aplicaciones. Los nuevos enfoques se unieron al desarrollo de los estudios de la enseñanza de lenguas extranjeras, con perspectivas basadas en la comunicación y la implementación de tareas del mundo real. La joven ciencia de la traductología ha experimentado diversos avances y, actualmente, existen numerosas investigaciones que plantean la adquisición de lenguas desde un enfoque traductológico. No obstante, se necesita todavía avanzar en la investigación de los elementos relacionados con su pedagogía y su metodología de enseñanza. Uno de los componentes más complicado es la evaluación de las tareas de traducción. Como afirma Mikel Garant (2009, p. 6), el número tan pequeño de estudios empíricos existentes sugiere que hay una necesidad en la investigación sobre la evaluación de la traducción general. Este proceso da lugar a numerosos retos y necesita, de alguna manera, estandarizarse para que sea válido y confiable.

El presente trabajo muestra la complejidad referente a la evaluación de las tareas de traducción. Se sientan los conceptos generales para comprender qué términos envuelve la didáctica de la traducción, así como las diferentes modalidades y sus peculiaridades en la clase de lengua. A continuación, se presenta una recopilación de los diferentes errores potenciales que se encuentran al corregir traducciones y los criterios que se siguen para poder determinar la calidad de esa traducción en cuestión. Después, se explica cómo se

evalúa y los retos que plantea el texto meta. Por último, se plantea un modelo de evaluación en base a la literatura actual y se recogen los retos y planteamientos futuros.

## La didáctica de la traducción

Hace unas décadas, la traducción era una parte fundamental de las clases de lengua. Las inmensas listas de vocabulario para memorizar o la traducción de la L1 a la L2, sin embargo, no se consideran métodos adecuados para la adquisición hoy en día. No obstante, si bien no debe ser el pilar de una clase de L2, la traducción pedagógica puede ser una herramienta de los maestros para que sus aprendices adquieran competencias lingüísticas que encajan en los métodos comunicativos. Alcarazo y López (2014, p. 2) diferencian la traducción pedagógica de la profesional, aclarando que la traducción pedagógica es el medio para conseguir el objetivo final de aprender la lengua; la traducción profesional, por el contrario, es un fin en sí mismo. Así, las traducciones pedagógicas pretenden fomentar el aprendizaje de segundas lenguas. Por su parte, Leonardi (2010) defiende este tipo de herramienta en la enseñanza de lengua en base al hecho de que se espera de los aprendices de lengua que sean traductores que afronten esta actividad todos los días como estudiantes y como trabajadores. No obstante, cabe destacar que el concepto teórico de traducción ha evolucionado. Aunque no sea el objeto de estudio de este trabajo, es importante saber qué es la competencia traductora y cómo se define para poder establecer un constructo de evaluación válido.

Harris (1977) definió el concepto de “traducción natural” como la traducción que hacen los bilingües todos los días sin ninguna formación especial. Se concibe el proceso traductor como un proceso cognitivo natural que se aplica a personas que han crecido en un ambiente bilingüe y disfrutan de la capacidad de hablar dos lenguas con fluidez. La perspectiva de Harris afirma así que un bilingüe que crece con dos lenguas desarrolla de manera natural procesos cognitivos para traducir que después pueden complementarse con formación sobre la traducción para llegar a un entendimiento completo. Gracias a los avances más recientes en la traductología, existen modelos y consideraciones más complejas que separan la habilidad traductora del bilingüismo, considerando a la primera como una actividad lingüística adquirida. Así, diversos autores y teorías actuales discuten los análisis de Harris o, de alguna manera, complementan los mismos.

El grupo PACTE (2009, p. 208) define la competencia traductora como el sistema subyacente de conocimientos que se requiere para traducir y la explican diciendo que (a) es conocimiento experto; (b) es mayormente procedimental; (c) comprende diferentes subcompetencias interrelacionadas; e (d) incluye un componente estratégico de vital importancia. La competencia traductora necesita entonces de la interacción de otras subcompetencias y mecanismos psicofisiológicos. Basado en la investigación de PACTE (2009, p. 209) presentamos un resumen de las subcompetencias interrelacionadas en la competencia traductora:

- Subcompetencia bilingüe: la pragmática, la competencia textual, la gramática o el léxico de ambas lenguas.
- Subcompetencia extra-lingüística, referida a los conocimientos de ambas culturas.
- Subcompetencia de los conocimientos sobre la traducción: conocimiento de los principios que guían la traducción y su práctica profesional (procesos, métodos o tipos de traducción).
- Subcompetencia instrumental: uso de los recursos de documentación, información y la tradumática.
- Subcompetencia estratégica: procesos y decisiones para llevar a cabo el proyecto de traducción; la evaluación final de la misma; usar el resto de subcompetencias de

manera apropiada; identificar problemas y saber aplicar procedimientos para solucionarlos.

- Componentes psicofisiológicos: como la memoria, la atención, el razonamiento, la creatividad o la síntesis.

Este grupo de investigadores, además, considera que las subcompetencias específicamente relacionadas con la competencia traductora son la estratégica, la instrumental y el conocimiento sobre la traducción. Para evaluar una traducción adecuadamente, necesitamos elaborar un constructo que tenga en cuenta todas estas destrezas. Como consecuencia, es muy importante dar unas nociones básicas a los estudiantes antes de pedirles que realicen ninguna tarea de traducción para que sepan qué se espera de ellos, dónde queremos que lleguen y qué teoría deben entender para llevar a cabo una práctica correcta.

Las competencias involucradas en el proceso de la traducción mencionadas dan lugar a un producto (la traducción meta) que es el que podremos evaluar. Pero, ¿cómo sabemos si una traducción es buena? El concepto *calidad de la traducción* es uno de los más estudiados en traductología y, como se puede intuir, uno de los más determinantes a la hora de evaluar el producto final. La complejidad del término deriva en que la calidad está íntimamente relacionada con el propósito de esa traducción y determinada por diversos factores. Martín Martín (2010, p. 230) enumera algunos como que traducir es un ejercicio intelectual singular que tiene como resultado un producto para el que no existe una vara física de medición universal; no existe la traducción perfecta y sí, sin embargo, varias posibles traducciones aceptables y adecuadas de un mismo texto origen (TO); existen múltiples escuelas de traducción, cada una con sus propuestas distintas sobre en qué consiste traducir; no hay unanimidad sobre cuestiones esenciales en una evaluación como, por ejemplo, la importancia del error o incluso la propia definición de este. La subjetividad, enemigo de cualquier evaluación justa, puede entrometerse cuando hay tantos factores influyentes. Intentaremos a continuación mostrar los errores, los criterios de evaluación y los tipos de pruebas que podemos elaborar para, después, ver los retos que derivan de ellos y ofrecer una propuesta.

## La evaluación de la traducción y los tipos de errores

La diversa tipología de textos hace que existan numerosos tipos de traducciones, tan dispares como la médica, la literaria o la audiovisual, cada una con sus rasgos distintivos, procesos propios de traducción y errores específicos a esa tipología; está claro que todo esto sufre variaciones si la traducción será de una receta de comida o de un poema. Hay también casos especiales que determinan los procesos traductológicos, como sucede con la traducción entre lenguas similares que puede dar lugar a transferencias entre ambas lenguas y confusiones por la similitud de ambas. La evaluación de cada uno de estos tipos presenta rasgos comunes, pero también peculiaridades que necesitan diferenciarse.

La evaluación de una traducción, como hemos mencionado, dependerá del propósito de la misma. La enseñanza de la traducción y la didáctica de lenguas son los criterios desde los que vamos a hablar de la concepción de *calidad y evaluación*. Tomaremos en consideración las aportaciones de investigaciones en traductología con un enfoque en la enseñanza. Según Hurtado (2001, p. 28-29), para definir una traducción debemos tener en cuenta:

- La primacía de la comunicación y la adecuación a la lengua de llegada
- La actualización textual: el sentido
- La intervención del contexto (lingüístico, textual, situacional y sociohistórico)

- Los aspectos culturales y el destinatario de la traducción
- La importancia de la adscripción textual y de la finalidad de la traducción
- La traducción como proceso mental

Así, una traducción “buena” tiene que reflejar rasgos como que el texto meta (TM) se adecúe en términos comunicativos al TO o que tenga el mismo sentido lingüístico y cultural. Si se introducen tareas que simulan encargos reales, el destinatario, la finalidad y los factores situacionales cobrarían una importancia mayor.

### Tipos de errores

Según Hurtado (2001, p. 305-306), los errores de traducción se determinan según criterios textuales, contextuales y funcionales. A pesar de que las consideraciones son muy generales, es conveniente seguir conceptos amplios para reconocer los errores que podríamos observar en los ejercicios y tareas de los estudiantes. La misma autora presenta el siguiente esquema:

<p><b>1. Inadecuaciones que afectan a la comprensión del texto</b></p> <p><b>Contrasentido (CS):</b> Error de traducción que consiste en atribuir un sentido contrario al del texto original.</p> <p><b>Falso sentido (FS):</b> Consiste en atribuir un sentido diferente al del texto original. No dice lo mismo que dice el original por desconocimiento lingüístico y/o extralingüístico.</p> <p><b>Sinsentido (SS):</b> Consiste en utilizar una formulación desprovista de sentido. incomprensible, falta de claridad, comprensión deficiente.</p> <p><b>No mismo sentido (NMS):</b> Consiste en apreciar inadecuadamente un matiz de original (reducir o exagerar su significación, introducir ambigüedad, error dentro del mismo campo semántico, etc.).</p> <p><b>Adición (AD):</b> Consiste en introducir elementos de información innecesarios o ausentes del original.</p> <p><b>Supresión (SUP):</b> Consiste en no traducir elementos de información del texto original.</p> <p><b>Referencia cultural mal solucionada (CULT)</b></p> <p><b>Inadecuación de variación lingüística (VL):</b> Consiste en no reproducir (o reproducir mal) elementos relativos a la variación lingüística, es decir, diferencias de uso y usuario: tono (T), estilo (EST), dialecto (D), idiolecto (ID).</p>
<p><b>2. Inadecuaciones que afectan a la expresión en la lengua de llegada</b></p> <p><b>Ortografía y puntuación (ORT)</b></p> <p><b>Gramática (GR)</b></p> <p><b>Léxico (LEX):</b> Barbarismos, calcos, usos inadecuados</p> <p><b>Textual (TEXT):</b> Incoherencia, falta de lógica, mal encadenamiento discursivo, uso indebido de conectores, etc.</p> <p><b>Redacción (RED):</b> Formulación defectuosa o poco clara, falta de riqueza expresiva, pleonasmos, etc.</p>
<p><b>3. Inadecuaciones pragmáticas (PR):</b> no acordes con la finalidad de la traducción (en relación con el tipo de encargo, el destinatario a que va dirigida), el método elegido, el género textual y sus convenciones, etc.</p>

## Tipos de evaluaciones y rúbricas

Una vez tengamos claro a qué nos referimos con el esquema anterior, debemos centrarnos en la evaluación. Esta puede ser diagnóstica, si queremos ver la situación académica del estudiante antes de comenzar el curso; formativa si nuestro objetivo es dar retroalimentación al estudiante durante el curso para que sea consciente de qué hace bien y qué debe mejorar; o sumativa, si damos al alumno una nota que refleje su producción. En este trabajo queremos centrarnos en la evaluación formativa y la evaluación sumativa de la didáctica de la traducción general.

Conde Ruano (2009, p. 244) aclara que la evaluación en el aula es y debe ser distinta de la de otros ámbitos, básicamente porque responde a objetivos diferentes. No perseguiríamos los mismos objetivos si la traducción se realizara de manera oficial para una empresa o un escritor. El objetivo de los docentes es que sus alumnos mejoren su rendimiento a corto y a largo plazo, teniendo en cuenta el potencial de sus estudiantes para progresar. Así, algunos de los rasgos observados por Conde Ruano (2009, p. 244) en su investigación sobre la evaluación de los docentes sirven para diferenciarlos y caracterizarlos con respecto al resto de grupos evaluadores. Muchas de estas características reflejan ese matiz educativo mencionado antes:

- Utilizan más cambios orientados a la retroalimentación del aprendiz.
- Subrayan más que otros grupos las buenas soluciones de traducción dadas por los alumnos.
- A diferencia de otros grupos, prefieren introducir comentarios en las primeras líneas de los textos, probablemente para guiar a los estudiantes a través de las correcciones.
- Hacen un uso especialmente importante de comentarios generales que abordan aspectos diversos, lo cual puede deberse a que quieren compendiar lo ya comentado como refuerzo o indicador de la importancia para el alumno.

El hecho de que los maestros evalúen formativamente implica que la evaluación será continua y que los aprendices verán cuáles son sus puntos fuertes y sus puntos débiles. De esta manera, se controla el proceso y el resultado final para que sea de buena calidad. La evaluación formativa es positiva en numerosos aspectos (Conde-Ruano 2009: 244) y hará que el estudiante se sienta más seguro cuando llegue la hora de las pruebas de evaluación sumativa.

Aunque no se recomienda que se evalúe solo de manera sumativa, sí es bueno que haya pruebas o exámenes para que se pueda dar un puntaje a la competencia del estudiante. Con respecto a este tipo de evaluación, necesitamos rúbricas que hagan que los resultados de los exámenes sean confiables y objetivos. Para la evaluación sumativa de la traducción general, presentamos la propuesta de Orozco-Jutorán (2006, p. 10-11) de la siguiente rúbrica analítica y códigos para la corrección:

	<b>TOTAL: 10</b>
<b>-2 Puntos</b>	
Contrasentido grave (CS)	
Falso sentido grave (FS)	

Sinsentido grave (SS)	
<b>-1 Punto</b>	
<p><b>Adición</b> de información innecesaria (A)</p> <p><b>Calco léxico</b>, sintáctico o gramatical del término o expresión original (Ca)</p> <p><b>Falta de cohesión</b>: conectores, referentes u otros elementos de cohesión mal utilizados (Cohes)</p> <p><b>Contrasentido</b> (CS): término o fragmento que tiene el sentido contrario al del texto original</p> <p><b>Información</b> (Info) extralingüística no solucionada o mal solucionada</p> <p><b>Encargo de traducción</b> (E): inadecuación al encargo de traducción.</p> <p><b>Formulación incorrecta</b> (Form): frase o párrafo mal formulados.</p> <p><b>Falso sentido</b> (FS): término o fragmento que tiene un sentido distinto al del texto original.</p> <p><b>Error gramatical</b> (Gr)</p> <p><b>Incoherencia</b> o falta de lógica (Coher)</p> <p><b>Omisión de información necesaria</b> (O)</p> <p><b>Ortografía</b> (Ort): errores ortográficos graves: b/v, g/j, h, etc.</p> <p><b>Puntuación</b> (Punt): mal uso de comas, puntos, signos de interrogación, etc.</p> <p><b>Registro o tono</b> (Reg): término o frase que no pertenecen al tono del resto del texto o que no pertenecen al tono adecuado.</p> <p><b>Error por falta de revisión final</b> (Rev): nombres mal escritos, cifras mal copiadas, etc.</p> <p><b>Sinsentido</b> (SS): término o fragmento que no tiene sentido en castellano</p> <p><b>Tipografía</b> (Tip): mal uso de negrita, cursiva, mayúsculas, etc.</p> <p><b>Transferencia</b> (Trans): dejarse arrastrar por el término o construcción del texto original empobreciendo y enrareciendo así el texto español.</p> <p><b>Tipología textual</b> (TT): inadecuación a la tipología textual de la traducción.</p> <p><b>Tiempos verbales mal utilizados</b> (TV): o mal coordinados con otros tiempos verbales.</p> <p><b>Uso idiomático incorrecto</b> (UI): abuso de pasivas, posesivos, pronombres, etc.</p> <p><b>Vocabulario o léxico</b> (Vocab): términos mal utilizados, ya sea porque pertenecen a otro campo léxico o porque se han utilizado en una construcción en la que suele aparecer otro término.</p> <p><b>-1/2 Punto</b></p>	
<p><b>Acentos</b> (Ac): mal puestos o no puestos.</p> <p><b>Estilo</b> (Est): frase o párrafo pobre o poco afortunado.</p> <p><b>Preposición mal utilizada</b> (Prep).</p> <p><b>Repetición innecesaria</b> (RI): términos o estructuras repetidos innecesariamente que empobrecen el texto en español.</p>	

<b>Concordancia</b> (Conc): falta de concordancia en género o número.	
<b>Otras faltas poco graves</b>	
<b>+1 Punto</b>	
<b>Acierto:</b> resolver un problema que presenta el texto original o presentar una redacción fluida y natural del texto meta.	

No obstante, el evaluador puede tomar el TM como una unidad completa y seguir un sistema holístico a la hora de evaluar al estudiante. Basándonos en el baremo de corrección de Hurtado (1995), presentamos la siguiente rúbrica para traducciones generales:

COMPETENCIA	Nivel 1 (0-2)	Nivel 2 (3-4)	Nivel 3 (5-6)	Nivel 4 (7-8)	Nivel 5 (9-10)
<b>Comprensión</b>	No se entiende el texto: numerosos contrasentidos, adiciones innecesarias y omisiones importantes	Contrasentidos numerosos y falta de precisión. Adiciones innecesarias y omisiones importantes	Ambigüedad, matices no reproducidos, adiciones y omisiones reiteradas.	Contrasentidos poco comunes o inexistentes. Adiciones y omisiones ocasionales y poco importantes.	No hay contrasentidos, adiciones u omisiones.
<b>Expresión</b>	Falta naturalidad y riqueza expresiva. Hay errores de reformulación, gramaticales, sintácticos, morfológicos y léxicos. Hay repeticiones, falta de coherencia y cohesión y errores ortotipográficos	Errores de reformulación, gramaticales, ortográficos, léxicos y de puntuación repetidos. Falta coherencia y cohesión.	Errores morfológicos y sintácticos. Repeticiones y calcos reiterados. Coherencia y cohesión limitadas.	Errores de reformulación, gramaticales y léxicos poco comunes. Hay coherencia y cohesión en el texto.	Buen encadenamiento discursivo, coherencia y cohesión. Errores ortotipográficos mínimos.
<b>Pragmático</b>	Hay problemas derivados del contexto, destinatario o encargo. Las referencias culturales no se han solucionado bien y hay problemas de adecuación de variedad, dialecto y/o registro.	La intención del texto no se comprende. La adaptación cultural y social no es adecuada.	Connotaciones diferentes y problemas metalingüísticos importantes.	No hay problemas derivados del contexto y hay problemas metalingüísticos leves.	Adaptación adecuada al contexto, a los destinatarios, a la cultura y la intención textual.

## Consideraciones para las clases de traducción

Diseñar ejercicios, tareas y exámenes es un proceso complejo. Nuestra propuesta se basa en tareas de traducción que simulen encargos reales, para que se desarrolle la competencia lingüística-traductora y los estudiantes puedan aproximarse al ejercicio profesional de la traducción.

Además de las tareas, es necesario dedicar una parte del currículo a las enseñanzas básicas sobre la traducción como ciencia y actividad profesional. Al igual que se abandonó el método gramática-traducción en la enseñanza, también dejaron de traducirse textos palabra por palabra hace varias décadas. Dar unas nociones e instrucciones sobre cómo traducir para que sigan unas pautas es importante para que los estudiantes sepan qué tienen que hacer y qué se espera de ellos en la clase. Por ejemplo, la autorevisión del TM es una buena idea para que los alumnos sepan qué pueden hacer para identificar sus propios errores antes de presentar una versión final.

Según Bachman y Damböck (2017, p. 88), la tarea que diseñemos debe tener significado, corresponderse a tareas reales, ser imparcial, consistente y práctica. Sin estos rasgos, el producto y la evaluación no serían válidos. Además, estos autores listan los 5 pasos necesarios para crear una tarea. Aplicando sus pautas a las tareas que diseñaremos, podemos enlazarlo de la siguiente manera:

1. Seleccionar un escenario del mundo real que sirva de base para desarrollar la tarea. Se describirá la tarea y se medirán competencias como la subcompetencia bilingüe, la subcompetencia estratégica y los conocimientos sobre la traducción.
2. Describir la tarea. Como profesores, necesitamos dar unas instrucciones claras para que los estudiantes sean evaluados de manera justa y sepan qué se espera de ello. Tenemos que dar unas pautas específicas para los diferentes tipos de textos: no será el mismo registro en el menú de un restaurante que en un artículo científico. También tenemos que considerar si la tarea se va a realizar en clase o en casa, individualmente o en grupo o el tiempo que tendrán para realizarla. Además, podremos dar ejemplos con otros formatos para que vean qué esperamos de ellos, darles la rúbrica y explicarla para que estén seguros durante el proceso.
3. Modificar la tarea para que se adecúe a tus necesidades y posibilidades. Dado que tomaremos formatos reales, puede que haya partes que no sean adecuadas para el nivel del estudiante. Podemos darles algunas partes ya traducidas para que también sigan el ejemplo del registro y la producción sea similar o modificar las instrucciones según el formato. No será igual realizarla a ordenador con programas específicos que en papel, por lo que tendremos que tener en cuenta esto unido a factores como la adecuación temporal de la misma a la clase.
4. Desarrollar un método para recoger la producción de los alumnos para la plantilla de la tarea. Hay que decidir si la evaluación de la tarea será holística o analítica y tomar en cuenta rúbricas o propuestas, como las incluidas anteriormente.
5. Hay que evaluar teniendo en cuenta el significado (lo bien que me vendrá esta tarea para evaluar la habilidad que quiero); su generalidad (lo parecido que es este ejercicio con una situación de la vida real), la imparcialidad en su desarrollo, producción y evaluación, consistencia de los resultados y practicidad de la misma a nivel de su desarrollo y puntaje.

## Retos

Como señala Martín Martín (2010, p. 230) citando a Newmark, la evaluación de una traducción, sea en contexto profesional, académico o cualquier otro, es una actividad tan compleja que ha llegado a considerarse un caso perdido. La complejidad de la misma viene determinada por factores como la naturaleza lável de la actividad traductora; el

hecho de que no exista una traducción perfecta y sí varias opciones o la existencia de diferentes escuelas de traducción con sus propias perspectivas. Todos estos retos, en menor o mayor medida, giran en torno a la subjetividad. Conde Ruano (2009, p. 252) presenta una tabla con respecto a los problemas derivados de la evaluación de traducciones en el ámbito académico y las propuestas que propone según su investigación:

	Foco	Propuestas
1	Subjetividad	Integrar aspectos subjetivos en la evaluación (facilidad para el trabajo en equipo, toma de decisiones, inteligencia social, habilidades para la organización, etc.)
2	Igualdad	Utilizar la evaluación ciega variando el orden de las traducciones
3	Docente	Evitar posturas de autoridad, acercarse al alumno y adoptar perfiles como el del evaluador externo
4	Discente	Potenciar el aprendizaje autónomo, con la exposición a diversas situaciones, y la ayuda de herramientas como el portafolio o actividades como la crítica del trabajo de los compañeros y de traducciones ya publicadas
5	Objeto / Objetivo	Valorar el aprendizaje, no la actuación aislada
6	Momento	Basar las calificaciones en una serie de evaluaciones de todo tipo (antes, durante y al final del periodo formativo) dentro de un plan de evaluación continua
7	Sistemas	Sustituir las evaluaciones analíticas basadas en baremos de errores por sistemas holísticos, de manera que la evolución del estudiante pueda ser analizada a través de la actuación sobre más textos que, a su vez, sean más extensos y similares a los traducidos en la empresa
8	Criterios	Flexibilizar el uso de los criterios de evaluación (como el tiempo de edición), y que se apliquen de manera transparente a las distintas situaciones
9	Medios	Permitir el uso de las nuevas tecnologías (cuando se den las circunstancias propicias), también en los exámenes
10	Medios	Promover la colaboración entre los estudiantes

## Conclusiones

Los métodos de enseñanza de lenguas y la traducción han evolucionado y sus nuevos enfoques comunicativos e integrativos son compatibles. Algunos autores como Colina & Lafford (2017, p. 111) incluso abogan por integrar la traducción como una nueva destreza de las clases de lengua. Como señala González-Davies (2017, p. 125), la traducción aquí funciona como una destreza que representa una mediación lingüística-cultural, desarrollando la competencia cultural con las otras 4 destrezas. No sería justo afirmar que la traducción no es una buena práctica porque los métodos de enseñanza de lenguas han cambiado, ya que la traductología se ha desarrollado también y ambas disciplinas comparten conceptos como la comunicación apropiada, la mediación cultural o las tareas lingüísticas del mundo real.

Un ejemplo muy significativo de la evolución del concepto de la traducción es que décadas atrás se relacionaba este término con procesos cognitivos de personas bilingües. Actualmente, se sabe que es una habilidad que se adquiere y gira en torno a conceptos lingüísticos, cognitivos o culturales. Si existen competencias, métodos para enseñar y adquirir la competencia traductora, necesitamos herramientas de evaluación de la misma. Además, la revisión de la traducción profesional o la evaluación en la enseñanza de la traducción tienen rasgos diferentes (Parra 2007, p. 35) y es crucial que los profesores conozcan sus diferencias durante el proceso de la adquisición de la competencia traductora.

En términos generales, como resume Brunette (2000, p. 172), hay 5 aspectos generales de los que partirán las tareas, instrucciones, rúbricas y criterios de evaluación:

el sentido textual, la finalidad, la situación cultural, la norma lingüística y la rentabilidad. La creación de tareas apropiadas necesitará también el establecimiento de un constructo para cada prueba y un desarrollo de la misma, que se apoye en una rúbrica general adaptada para las necesidades especiales de cada ejercicio de traducción.

Hay numerosos retos de cara a la evaluación de las traducciones en el ámbito académico. El docente debe llevar a cabo prácticas como el acercamiento al alumno, potenciar el aprendizaje autónomo del mismo valorando este por encima de la actuación aislada o premiar los aciertos durante las evaluaciones analíticas. No obstante, la subjetividad es el problema principal de la revisión de las traducciones. Una rúbrica adecuada a las necesidades particulares podría ayudarnos a ser más confiables. Si se entrega esa rúbrica a los estudiantes de antemano y se explica qué significa y qué se espera de ellos, la actuación será también más justa. Cabe destacar que hay otros retos a nivel institucional de cara a la estandarización de niveles de traducción y evaluación de la misma. Asociaciones como ATA (*American Translators Association*), ACTFL (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*) o CERF (*Common European Framework of Reference for Languages*) están llevando a cabo diferentes proyectos para la confiabilidad de la evaluación de la competencia traductora.

Para concluir, cabe destacar que hay necesidades latentes de investigación de cara a la evaluación válida de las traducciones. Situaciones como que no hay una traducción perfecta, la validez de varias o las diferentes corrientes de traducción dificultan esta tarea, pero cada profesor podrá diseñar unas actividades determinadas de acuerdo a un curso específico, unas tareas y unos objetivos para poder poner en práctica las tareas de traducción, llevar a cabo una evaluación justa y, a su vez, hacer que sus estudiantes se acerquen a la actividad profesional de la traducción y adquieran con éxito la competencia traductora.

## Bibliografía

ALCARAZO, N. y LÓPEZ, N., 2014. Aplicaciones prácticas de la traducción pedagógica en la clase de ELE. *RedELE, Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 26, pp.1-16.

BACHMAN, L. y DAMBÖCK, B., 2018. *Language assessment for classroom teachers*. Oxford: Oxford University Press.

BRUNETTE, L., 2000. L'auto-révision-Contexte d'une formation en révision. In *Formation des traducteurs. Actes du colloque international Rennes, 2*, 173-179.

COLINA, S., y LAFFORD, B. A., 2017. Translation in Spanish language teaching: the integration of a "fifth skill" in the second language curriculum. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 110-123.

CONDE RUANO, J. T., 2009. Propuestas para la evaluación de estudiantes de traducción. *Sendebarr*, 20, 231-255.

GARANT, M., 2009. A case for holistic translation assessment. *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, 1, 5-17.

GONZÁLEZ-DAVIES, M., 2017. The use of translation in an Integrated Plurilingual Approach to language learning: teacher strategies and best practices. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 124-135.

HARRIS, B., 1977. *The importance of natural translation*. Ottawa: University of Ottawa, School of Translators and Interpreters.

HURTADO ALBIR, A., 2001. *Traducción y traductología*. Madrid: Cátedra.

LEONARDI, V., 2010. *The role of pedagogical translation in second language acquisition: From theory to practice*. Bern: Peter Lang.

MARTÍN MARTÍN, J. M., 2010. Sobre la evaluación de traducciones en el ámbito académico. *Revista española de lingüística aplicada*, 23, 229-246.

OROZCO-JUTORÁN, M., 2006. “La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en la enseñanza de la traducción”, en Valera Salinas ed., 2006. *La evaluación en los estudios de traducción e interpretación*. Sevilla: Bienza.

PACTE, 2009. Results of the validation of the PACTE translation competence model: Acceptability and decision making. *Across Languages and Cultures*, 10(2), 207-230.

PARRA GALIANO, S., 2007. *La revisión como procedimiento para el aseguramiento de la calidad de la traducción: grados, tipos y modalidades de revisión*. Granada: Universidad de Granada.

## ***La casa de Bernarda Alba y Rukmavati Ki Haveli.* Aprendizaje intercultural en el aula de español como lengua extranjera a través de las artes**

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

*Amparo Rodrigo-Mateu es licenciada en Traducción e Interpretación por la Universitat Jaume I, en Comunicación Audiovisual por la Universitat de València y ha cursado un máster sobre políticas y procesos de desarrollo en la Universidad Politécnica de València. Su formación en ELE cuenta con un posgrado 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, en India, como lectora (MAEC-AECID) en la Universidad de Mumbai y como profesora colaboradora en el Instituto Cervantes de Nueva Delhi.*

### **Resumen**

Este artículo se centra en un estudio comparativo entre la obra de Lorca *La casa de Bernarda Alba* y su adaptación cinematográfica india *Rukmavati Ki Haveli*. Partimos de la multidisciplinariedad que permite el texto dramático original y analizaremos su adaptación lingüística y cultural al nuevo contexto geográfico, social y cultural, teniendo en cuenta las técnicas que ofrece el medio cinematográfico, la universalidad de los temas tratados y el conocimiento del mundo compartido. El objetivo final es explorar oportunidades para el desarrollo de competencias comunicativas e interculturales en el aula de español como lengua extranjera, a partir del contraste cultural y a través de las artes. A modo de cierre, se enlazan los aspectos analizados con una propuesta contextualizada para la explotación didáctica en el aula.

## Abstract

This article focuses on a comparative study between Lorca's play *La casa de Bernarda Alba* and its Indian film adaptation *Rukmavati Ki Haveli*. Starting from the multidisciplinary of the original dramatic text, we analyze its linguistic and cultural adaptation to the new geographical, social and cultural context, considering the harnessing of cinema techniques, the universality of topics discussed and a shared world knowledge. The final aim is to explore opportunities to develop communicative and intercultural competences in the Spanish as second language class, based on cultural contrasts and through the arts. Finally, the analyzed aspects are linked to a contextualized proposal for its didactic exploitation in class.

## Palabras clave

Componente sociocultural, conocimiento del mundo, español L2, interculturalidad, literatura, adaptación cinematográfica.

## Keywords

Socio cultural element, world knowledge, Spanish as second language, interculturality, literature, film adaptation.

## Introducción

El 18 de octubre de 2018, la actriz y dramaturga Paloma Pedrero, durante una conferencia con alumnos de español de la Universidad Jawaharlal Nehru de Nueva Delhi, en India, afirmaba lo siguiente:

A mí me gusta ver cómo se representan mis obras, no cómo las veo yo sino cómo las interpretan los receptores. Si sale un hospital, quiero ver cómo son los hospitales en otros países.

La cultura es un componente inseparable en el estudio de obras teatrales, no solo desde el punto de vista lingüístico, sino también sociocultural e histórico. Si las circunstancias culturales que rodean a una obra teatral suponen una especificidad geográfica e histórica únicas, su adaptación a otras lenguas y culturas debe reconocer este componente cultural y traducirlo en forma de textos que puedan representarse en los nuevos contextos de recepción. Ocurriría lo mismo con las adaptaciones cinematográficas. Con esta idea como punto de partida, exploraremos ahora formas de representación y de expresión en la obra *La casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca (1936), y su adaptación cultural al cine indio a través de la película *Rukmavati Ki Haveli* (Nihalani, 1991).

Presentamos un estudio que incluye reflexiones a partir de dos entrevistas abiertas al director. En conjunto, y a partir del análisis comparativo entre la obra original y su adaptación sociocultural a la pantalla india, los datos analizados nos permitirán establecer un diálogo intercultural entre la sociedad andaluza de los años previos a la guerra civil española y el Rajastán feudal de los últimos siglos. Todo ello nos servirá como material de base para el trabajo del contraste y la interculturalidad con estudiantes de español como lengua extranjera (en adelante, ELE) a través de las artes. Como apunta Shier (1990: 301 y 304), el uso de las artes como medio para la enseñanza puede despertar una apreciación por las diferencias culturales y una motivación para

utilizar la lengua extranjera, siempre que se utilicen en el aula no como mera diversión, sino con un objetivo final deliberado de antemano.

## Justificación

El profesor de una lengua extranjera no está enseñando una lengua, sino una manifestación nueva de la lengua. El alumno ya tiene bien desarrollada la competencia lingüística en su lengua materna, ya sabe lo que puede hacer o no con esa lengua y cuáles son sus funciones. Así, lo que el profesor está haciendo esencialmente es enseñar una nueva manera de hacer lo que el alumno ya tiene capacidad de hacer. (Halliday, 1969, en Saxena, 2008: 16)

India es un país con una base pluricultural e intercultural sólidas, ambas competencias ligadas al desarrollo de la competencia comunicativa (Consejo de Europa, 2018). Cabe preguntarnos si el planteamiento de la cita anterior sobre la competencia comunicativa es adaptable al desarrollo de la competencia cultural e intercultural, como componente del trabajo de la competencia comunicativa general. Partiríamos, por tanto, de un saber cultural e intercultural que creemos también desarrollado tanto en alumnos como en profesores.

Este tipo de aprendizaje a partir de lo que ya se sabe nos conduce al campo de los estudios comparativos, en el que existe una vasta literatura de estudios comparativos literarios y entre lenguas. Por otro lado, la cultura en el ámbito de la comunicación se ha analizado con profundidad desde el campo de la traducción (Aguilar Calero, 2015). Consideramos aquí la traducción —en el sentido de adaptación— como un trasvase cultural que mira más allá de la clásica práctica de buscar equivalencias entre idiomas sin tener lo suficientemente en cuenta el componente extralingüístico que interviene en todo proceso de comunicación (Carbonell i Cortés, 1999). Por tanto, si la información se transmite partiendo de la idiosincrasia de cada cultura y los factores extralingüísticos juegan un papel importante, esto demuestra que la comunicación no es interlingüística sino intercultural y, al mismo tiempo, justifica la necesidad de contar con estudios culturales comparados en el contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras.

En cuanto al cine y al teatro, artes que tratamos en este artículo, compartimos con Morales Astola (2003: 221) que no existe una relación de rivalidad, sino nuevas formas de colaboración. Así, si bien contamos con publicaciones que analizan la adaptación de la obra de Lorca al cine hispano, así como traducciones y adaptaciones teatrales a otros idiomas, consideramos pertinente incluir también cómo pueden aprovecharse las técnicas que ofrece el género cinematográfico para representar la intención de la obra original en otros contextos socioculturales. En este sentido, iremos más allá de lo que sería una simple mediación interlingüística y analizaremos la adaptación cinematográfica desde la perspectiva de la mediación intercultural y cómo, a través de ella, se consigue transmitir la intensidad de la acción dramática del texto teatral.

*La casa de Bernarda Alba* no es una obra actual pero continúa de actualidad a escala internacional. India es un ejemplo de su amplia recepción y adaptación a diferentes medios y contextos, con traducciones y adaptaciones —teatrales y cinematográficas— a diferentes lenguas, culturas y religiones del país (Yadav, 2019). Además de la traducción del texto, encontramos representaciones teatrales contextualizadas en ambientes tanto hindúes (en lengua hindi o inglesa) como musulmanes (en lengua urdu). Este entorno religioso, junto con otros aspectos culturales y sociales del país, determinará las formas de representación y de expresión.

Adapted from  
**Federico Garcia Lorca's  
The House of  
Bernarda Alba**

Script  
**Raghubir Sahay  
Shama Zaidi**

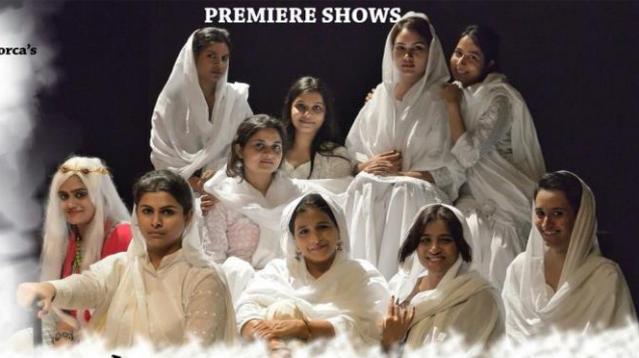
Sets, Costumes &  
Lights design  
**M S Sathyu**

Music  
**Kuldip Singh**

Direction  
**Masood Akhtar**

Production Controller  
**Avinash Chauhan**

**PREMIERE SHOWS**



**Biṭqūis̄ begūm̄ k̄ā Bāādāā**

**Cast: Malishka Mendonsa, Nisha Gupta, Saumya Srivastava, Anuradha Shabadi, Namrata Dalal, Kaamna Pathak, Manisha Mondal, Ranjana Srivastav, Ayesha Khan, Neha Bam**

---

**THURSDAY, 29th December at 9:00pm** | **SUNDAY, 1st January at 8:30pm**  
**PRITHVI THEATRE, JUHU** | **ASPEE THEATRE, MALAD**

*Póster de la adaptación teatral de La casa de Bernarda Alba en el contexto de una familia musulmana india. Idioma: urdu. Años de la representación: 2017 y 2018.*

Presentamos, por tanto, el estudio de una adaptación cultural que nos permitirá profundizar, desde el mundo académico, en el trabajo del desarrollo de competencias interculturales con estudiantes de ELE a través del análisis contrastivo y de las nuevas posibilidades que ofrece el cine, como técnica, al teatro. Asimismo, consideraremos que las películas cinematográficas, a través de sus guiones escritos, desarrollan recursos y técnicas propios de la literatura y que, al mismo tiempo la literatura, como medio de expresión artístico, tiene en cuenta las manifestaciones cinematográficas (Cassany, Luna i Sanz, 1994, p. 496 y 503). Todo ello nos remite a un desarrollo multimodal de la competencia literaria.

### Marco teórico

Apunta Mendoza Fillola (1993: 35) que lengua y cultura son elementos indisolubles y que la función de la lengua es estructurar socioculturalmente la realidad. Cuando hablamos de lengua, nos referimos a un sistema de acciones sociales que conllevan significados culturales e interpretamos la realidad a partir de una gramática cultural oculta. Retomamos, por tanto, la afirmación inicial sobre el carácter indisoluble del binomio lengua y cultura (Guillén Díaz 2016, en Rodrigo-Mateu, 2018: 45).

La misma autora, en su estudio sobre el tratamiento de los contenidos culturales en contextos de enseñanza de lenguas, precisa el concepto de cultura basándose en la definición acordada en la *43 Conferencia Internacional de Educación*<sup>1</sup>, al afirmar que hablar de contenidos culturales es referirnos a una estructura que engloba el lenguaje, las artes, las letras, las ciencias, las costumbres, los ritos y las fiestas, entre otros (Guillén Díaz, 2016: 233). Las artes, tema que nos ocupa y que abarca disciplinas interrelacionadas, son importantes en entornos de aprendizaje de lenguas extranjeras porque, además de proporcionar un contexto significativo para el estudio y el debate, permiten el desarrollo no solo de las variables cognitivas del aprendizaje, sino también de las afectivas (Shier, 1990: 301 y 304).

<sup>1</sup> Ginebra, 14-19 de septiembre de 1992.

Sostiene Guillén Díaz que el aprendizaje no consiste en un proceso de almacenaje de conocimientos, sino que el alumno entra en contacto con la lengua y cultura de aprendizajes a través de referencias de su propia cultura. De ahí nace el enfoque contrastivo (Charaudeau, en Guillén Díaz, 2016: 239), base de una idea de interculturalidad originalmente estudiada en situaciones de culturas en contacto pero que resulta, asimismo, extrapolable a entornos en los no existe contacto directo entre el aprendiente y la lengua y cultura de aprendizaje, esto es, en contextos no nativos de enseñanza de lenguas extranjeras. Para Shier (1990: 301), al mismo tiempo, es la toma de conciencia de que existe una cultura alrededor de la lengua extranjera lo que permite a los estudiantes desarrollar sus destrezas comunicativas. El resultado es una interpretación a partir de la asimilación de componentes de la cultura de la comunidad de la lengua extranjera, a través de sus propios saberes culturales. Esto es lo que Mendoza Fillola (1993: 22) ha llamado *intercultural*.

Los textos literarios, por su parte, aportan aspectos gramaticales, funcionales, comunicativos y culturales, entre otros, al aprendizaje de lenguas extranjeras (Mendoza Fillola 1993: 20). Ahora bien, como apuntan Cassany, Luna i Sanz (1994, p. 488-489), cuanto más lejana es la obra en el espacio, el estudiante dispone de menos conocimientos para comprenderla y esto vuelve necesario el análisis de los textos desde la sensibilidad y la perspectiva de los aprendientes en cada momento o situación de aprendizaje. Esta idea adquiere mayor relevancia en contextos de enseñanza de lenguas extranjeras.

En relación con *La casa de Bernarda Alba*, Corbin (2000: 712 y 715) destaca la calidad etnográfica original gracias a lo que considera una sorprendente precisión cultural y social en el contexto de una casa que funciona, paralelamente, como espacio vital, institución social y dominio cultural. Las escenas se desarrollan en su interior, un espacio que las mujeres mismas gobiernan y que, al mismo tiempo, les queda relegado solo a ellas. Los hombres tienen el acceso prohibido (Shekari, Ghazi y Ghazi, 2015: 2387). El espacio, esto es, la casa, en *La casa de Bernarda Alba* es el núcleo de la obra (García Montero, 1986: 359), desempeña una función fundamental, hasta llegar a convertirse en un personaje en sí mismo (Miller, en Gómez Poviña, 2014: 250).

Mujeres, libertad y muerte son tres temas, de carácter universal, que protagonizan la obra de Lorca. Descrita como uno de los trabajos más realistas del autor (Corbin, 2000: 712), sus personajes están inspirados en la misma sociedad del momento y muestra valores característicos del mundo que representa, en una época en la que el papel de la mujer queda relegado a un segundo plano (Gómez Poviña, 2014: 249). Si el género, como constructo social, está determinado por la sociedad, la cultura y la historia (Mirdha, 2016: 183), en *La casa de Bernarda Alba* las mujeres se enfrentan a dificultades ligadas a la propia historia de España (Shekari, Ghazi y Ghazi, 2015: 2383). En dicho contexto, gran parte de la crítica entiende la obra como un conflicto entre represión y libertad (Corbin, 2000: 712), representado por la relación que se establece entre lo privado y lo público, entre la familia y el pueblo, y manifestado por la actitud de la madre al no permitir a las hijas salir (García Montero, 1986: 364). En última instancia, la muerte se muestra como castigo popular y reafirmación de un funcionamiento social (García Montero, 1986: 367) que engloba, entre otros, cuestiones de género y que queda determinado por la sociedad y la cultura del momento.

Desde el punto de vista de las tipologías textuales, la riqueza de los textos literarios permite la multidisciplinariedad (Giralt, 2009: 116) y esta, a su vez, el uso de textos variados. Esto último, como afirma Shier (1990: 305), ayudará, por un lado, a mejorar el uso y la comprensión de la lengua y cultura extranjeras y, por el otro, a

percibir mejor las características históricas y literarias que rodean a las obras y, por tanto, a entender mejor la lectura de textos individuales en el futuro.

Como hemos apuntado en la justificación inicial, las analogías y divergencias que se han establecido entre cine y teatro esconden, a menudo, una cooperación mutua (Morales Astola, 2003: 221). Según el mismo autor, esta estrecha relación se debe a que, en sus orígenes, el cine necesitaba legitimarse y configurarse como medio comunicativo y artístico y, paralelamente, el teatro buscaba una transformación en sus modelos de producción y significación. Resumimos, en el párrafo siguiente, algunas de las características de ambos medios que creemos pertinentes para nuestro estudio comparativo.

El cine, como medio de comunicación lingüística, posee una sintaxis o lenguaje teatral propio, construido a partir de la combinación de códigos fotográficos, teatrales y literarios que la cámara selecciona (Morales Astola, 2003: 31). A diferencia del teatro, en la película, además de los diálogos propios, tenemos la escritura de la cámara y el montaje (Pérez Vidal y Vera González, 2011: 80). Entre otros, esto permite que los actores de cine y los de teatro —en principio de distinta naturaleza— establezcan relaciones diferentes con el ritmo de la diégesis, ya que las posibilidades de corrección en el cine permiten, técnicamente, la perfección del ritmo escénico-narrativo (Morales Astola, 2003: 35-36). En el teatro, esa configuración del espacio, del ritmo y de la sintaxis se consigue por medio de la iluminación, un elemento que, en el caso del cine, adquiere potencialidad dramática (Morales Astola, 2003: 26).

Son numerosas las adaptaciones filmográficas —documentales (cinematográficos o televisivos) y largometrajes de ficción— que existen de las obras de Federico García Lorca (Mahieu, 1986: 126), también más allá del cine español y de lo que se considera la trilogía trágica del dramaturgo, con *Bodas de sangre* (1933), *Yerma* (1934) y *La casa de Bernarda Alba* (1936) (Pérez Abad, 2004: 108). La adaptación cinematográfica más conocida, y también criticada, de *La casa de Bernarda Alba* la realizó Mario Camus en 1987.

Pérez Abad (2004: 110-111) menciona tres obstáculos principales en la adaptación de Camus, a saber: la intensidad de la acción dramática de la obra teatral, el tratamiento de la casa como espacio simbólico y, por último, el lenguaje poético original que dificulta su adaptación al cine. Respecto a la relación que guarda la película con la obra original, existe variedad de análisis y de puntos de vista, como comprobamos a continuación.

Si bien *La casa de Bernarda Alba* supuso la cúspide de la evolución de Lorca de poeta a dramaturgo (García Montero, 1986: 363), no hay que olvidar que Lorca es, en esencia, un poeta y que se sirve de sus habilidades poéticas para embellecer sus obras (Gallud Jardiel, 1993: 97). Él mismo se define como tal al comienzo de la obra (Whiston 2001: 179): “El poeta advierte que estos tres actos tienen la intención de un documental fotográfico.”. A pesar de esto, hay autores que opinan que las obras de Lorca son más realistas que poéticas (Shekari, Ghazi y Ghazi, 2015: 2383).

En lo que se refiere al ritmo y al tiempo de la película de Camus, el guion ha suprimido, parcialmente, fragmentos del texto original, con el fin de agilizar la acción. Además, muestra planos y acciones que en la obra teatral se sitúan fuera de escena (Pérez Vidal y Vera González, 2011: 82). Estos autores, sin embargo, no lo consideran una traición al texto original, sino más bien un recurso que posibilita el guion para visualizar alusiones que aparecen en el texto dramático. En opinión de algunos críticos, la adaptación de Camus a la pantalla tenía el objetivo de enriquecer la obra original por medio del lenguaje cinematográfico (Diez de Revenga Torres, 1976), en una época en la

que la Ley Miró apoyaba un cine literario que huyera del entretenimiento fácil (Pérez Vidal y Vera González, 2011: 79-80).

A pesar de que las adaptaciones de las obras de Lorca al cine han despertado siempre polémica entre estudiosos (Pérez Abad, 2004: 108), hay autores que destacan la influencia del cine en el teatro del dramaturgo -recíproca esta (Mahieu, 1986)<sup>2</sup>- en parte, por su amistad con Luis Buñuel, hasta el punto de llegar a hablarse de una cineificación del teatro de Lorca, demostrada en *La casa de Bernarda Alba*, entre otros, por una dureza en la expresión, una pasión rural y un ritmo equiparables a los manifestados por el cine soviético de la época (Utrera 1987, en Morales Astola, 2003: 107-112), así como por su intención manifiesta de presentarse como documental fotográfico.

Para concluir esta sección, en el contexto de las adaptaciones y desde el punto de vista etnolingüístico, los enfoques contrastivos entre lenguas ponen de relieve las diferencias culturales que pueden afectar a la traducibilidad entre idiomas (Carbonell i Cortés, 1999). Ante esta premisa, cabe tener en cuenta que los personajes de *La casa de Bernarda Alba* son populares y citan sus refranes, cuentan sus creencias y se refieren a su calendario a lo largo de la obra (Diez de Revenga Torres, 1976: 20).

### Adaptación cinematográfica

Si Camus contaba con un largo bagaje de adaptaciones cinematográficas de obras literarias cuando dirigió *La casa de Bernarda Alba*, Nihalani estaba también vinculado al mundo del teatro antes de dirigir *Rukmavati Ki Haveli*:

I always liked theater and I was very close to a well-known Hindi theatre director. His name was Satyadev Dubey. He used to do English plays and he spoke to me a lot about some plays from Europe. Among them, he spoke about Lorca and this particular play. (G. Nihalani, comunicación personal, 4 de enero de 2019).

Además, su experiencia previa detrás de la cámara ha permitido a Nihalani recurrir a técnicas que domina, como la iluminación, para conservar el dramatismo teatral original en la película:

Bernarda is played by one of the best theater actresses at that time. There was hardly any make-up on her. I did not try to beautify her but, in fact, I tried to come out with the rawness of her face. And that was done with the lighting. It is about very simple tricks of lighting. As cameramen we know how to do it. (Rodrigo Mateu, 2016: 325)

Partimos, por tanto, de una base sólida en técnica y conocimientos del medio teatral que han ayudado a Nihalani a dirigir una película sin desvincularse de la dramaturgia e intención originales.

<sup>2</sup> Lorca escribe el guion de la película *Viaje a la Luna* (Mahieu, 1986: 124), en el año 1929.



*Fotogramas de Rukmavati Ki Haveli / Govind Nihalani*

La adaptación cinematográfica, en contexto hindú y lengua hindi (con algunas palabras en un dialecto rajastaní), se basa en una traducción de la obra al inglés. Contamos, con ello, con una doble vertiente adaptativa: por un lado, de género (cinematográfico) y, por el otro, lingüística y sociocultural (contexto indio). El director se convierte aquí en mediador entre culturas y entre géneros, y es la comprensión por parte del lector el objetivo final principal.

When you are adapting a play, you cannot be literal. You cannot adapt word by word. You have to identify the theme and look for similar expressions in your own culture and your own language [...] For the Indian audience -unless they were told that this was an adaptation of a Spanish play- it was an Indian play which narrated an Indian story because it looked very real to them (Rodrigo Mateu, 2016: 323 y 328).

Como podemos observar, son la sociedad y cultura meta las que han determinado un proceso de adaptación que no parte del punto de vista del emisor, sino de la visión e interpretación del receptor. Nihalani, en calidad de mediador, ha tenido en cuenta cómo se interpreta y se decodifica el mensaje desde su cultura y lo ha adaptado para que fuera aceptable en lo que es también la cultura meta de los receptores (Carbonell i Cortés, 1999).



*Fotograma de Rukmavati Ki Haveli / Govind Nihalani*

Veamos a continuación, con un enfoque comparativo general, los rasgos contextuales y culturales principales de ambas producciones (adaptado de G. Nihalani, comunicación personal, 4 de enero de 2019, García Lorca, 2006, y García Montero, 1986):

<i>La casa de Bernarda Alba</i>	<i>Rukmavati Ki Haveli</i>
Época: Andalucía rural en los años previos a la guerra civil española.	Época: Rajastán feudal del s. XIX.
Lorca es contemporáneo de su obra. Forma parte del contexto sociocultural del momento que describe.	Govind Nihalani dirige su película en 1991. Realiza una mirada hacia el pasado.
Contexto religioso: catolicismo.	Contexto religioso: hinduismo.
Amenaza interna (catolicismo).	Amenaza externa (invasiones mogolas).
Casa: casa andaluza con muros gruesos y rejas en las ventanas. Decoración simple, con cuadros de paisajes inverosímiles de ninfas y reyes de leyenda, paredes de las habitaciones blancas y ligeramente azuladas en el patio.	Casa: <i>zenana</i> <sup>3</sup> del <i>haveli</i> <sup>4</sup> con celosías y muros altos de piedra, cubiertos por una fina capa de pintura gris, blanca o amarilla y decorados con pinturas murales de guerreros, elefantes y caballos.
Mujeres vestidas de negro.	Mujeres vestidas de granate y negro.
Importancia de la familia y papel definido de la mujer en la sociedad.	
Sociedades agrícolas y rurales.	
Cultura de la civilización ortodoxa premoderna en <i>La casa de Bernarda Alba</i> , extrapolable a <i>Rukmavati Ki Haveli</i> : existencia de un orden humano por encima del mundo natural y por debajo del mundo divino. Cada orden tiene su espacio cultural. El <i>cielo</i> es el espacio de lo sobrehumano y el <i>campo</i> de lo infrahumano. En este último se encuentra tanto la naturaleza salvaje como las tierras de cultivo. Entre los dos está el espacio humano, artificial y representado por la <i>ciudad</i> o el <i>pueblo</i> . Este espacio humano, a su vez, se divide entre <i>casas</i> privadas, calles <i>públicas</i> y edificios religiosos, como las <i>iglesias</i> . La casa, la calle y la iglesia son instituciones creadas con funciones específicas: la <i>casa</i> controla las relaciones con el mundo infrahumano, la <i>iglesia</i> con el sobrehumano y la calle regula los asuntos entre las personas (Corbin, 2000: 716).	

Tabla 1. Comparación de los principales rasgos contextuales y culturales entre *La casa de Bernarda Alba* y *Rukmavati Ki Haveli*.

La escenografía y la iluminación en *Rukmavati Ki Haveli* desempeñan una función importante. Espacio, ritmo y sintaxis se funden en una narración hilvanada por lo que Morales Astola (2003: 42) define como nexos lumínicos.

In these *havelis*, in these mansions in Rajasthan, with their high walls, the sunlight does not come in easily. Only when the sun is on the top, does the sunlight come in. So, most of the time, the interiors where women live are in shadow, allowing only soft light but not direct sunlight. Direct sunlight comes but for a very short time during the day. Even in terms of lighting, in terms of photography, I did not use direct sunlight. I used reflected light. There is a general light but there is no sunlight. Only when grilled windows appear, I show some sunlight coming in, just that much, not more. (Rodrigo Mateu, 2016: 324)



Fotograma de *Rukmavati Ki Haveli* / Govind Nihalani

<sup>3</sup> Espacio de la casa reservado para las mujeres.

<sup>4</sup> Mansión típica del norte de India, construida con muros gruesos de piedra y con un patio central.

La misma importancia adquieren los diálogos o la ausencia de música en un estilo de dramaturgia en la que Nihalani antepone la imagen a la palabra, aproximando el film al lenguaje teatral. La ausencia de música y la escasez de diálogos conceden a la composición, además, un carácter inusual dentro de la tradición cinematográfica india.

The entire film has not a single note of background music. [...] There is only one song which they hear being sung from outside, which is there in the play as well. They just hear that. And it is not a song with lots of instruments. It is mostly voices. I told my actors: 'Whatever you say, it has to be so well spoken that you should not feel the need for music'. I said: 'I am not going to use music to underline either sadness or happiness or excitement'. (Rodrigo Mateu, 2016: 326)

Todos estos aspectos se han adaptado a un espacio cinético que el director, con un enfoque teatral en mente, ha dejado que las actrices exploraran, descubrieran y ocuparan por ellas mismas:

Beforehand nobody knew where the camera was going to be. Nobody knew from which point to which point they were going to walk or sit or sleep or jump. They only knew the lines. [...] 'Come on the set, move around and discover your own space'. (Rodrigo Mateu, 2016: 326).

En cuanto al espacio, toda la acción transcurre dentro de la casa. A diferencia de Camus, Nihalani respeta el original, al no incluir exteriores en la película.

La educación teatral (Morales Astola, 2003: 37), tanto de las actrices como de Nihalani, les ha servido de cara a la actuación en pantalla, también para conseguir un ritmo escénico narrativo fiel a la obra dramática original. Si bien es cierto que el cine permite un mayor dinamismo del ritmo de la acción dramática (Morales Astola, 2003: 222), Nihalani consigue mantener la ralentización de la obra original. Tal y como haría Meyerhold al cineificar su dramaturgia, en nuestro caso, la adaptación cinematográfica no es la metamorfosis de la obra teatral en producto cinematográfico, sino que pretende la fusión de ambas materias (Morales Astola, 2003: 43). Observamos, por tanto, la interrelación de códigos teatrales y cinematográficos (Morales Astola, 2003: 221).

En conjunto, Nihalani demuestra que las dificultades que puede ocasionar la adaptación a la pantalla de una obra creada para el marco teatral pueden minimizarse y que, a diferencia de las críticas a la película de Camus (Pérez Abad, 2004: 111), el origen teatral no impide que la película india funcione en la pantalla.

Con referencia a la temática, nos encontramos ante una obra creada en España en 1936 que, por las características sociales que la envuelven y el carácter universal de los temas tratados -muerte, mujeres, poder, opresión, libertad y rebelión contra el autoritarismo- resulta adaptable a otras culturas y conlleva un cierto grado de comprensión de partida por parte del lector o espectador, a raíz de conocimientos compartidos sobre el mundo. El hecho que esta adaptación funcione y que pueda interpretarse también en culturas lejanas en la geografía y complejas, como es el caso de India, la convierten en material de una gran riqueza para la explotación en el aula con alumnos de ELE. En este sentido, podemos hablar de una proximidad entre el *dónde* y *cuándo* desde los que Lorca escribió su obra y el *dónde* y *cuándo* de la adaptación cinematográfica india, una proximidad que, para su director, se remonta hasta la sucesión de instantes que inspiraron la ideación del film (Rodrigo Mateu, 2016: 322):

One day, I went to Jaisalmer, in Rajasthan. As I was going up the fort, I saw a group of Rajasthani women walking down. All of them [...] were dressed in brown petticoats, brown skirts and black *duppatas* and *chadars*, and wearing old silver jewelry. It was a very stark combination of colors, coming against the stone walls of the fort. That vision was very striking. They walked down and they passed me. I couldn't forget the visual of these women.

[...]

When I read *The House of Bernarda Alba* again, the same image of those women coming down that fort kept haunting me, so I decided to take that forward and I decided to place it in Rajasthan because Rajasthan is very close to the original play, since it is a very feudal culture, particularly in olden times. (Rodrigo Mateu, 2016: 322)

A su vez, en el proceso de adaptación al contexto indio, y en lo que se refiere al uso y proyección del espacio elegido —un *haveli* rajastaní—, observamos paralelismos con obras literarias de la cultura receptora -o guiños a ellas-, como es el caso de la novela *Inside the Haveli*<sup>5</sup>, de Rama Mehta. En su análisis de la obra de Mehta, Mirdha (2016: 184-188) describe los *havelis* como fortalezas arquitectónicas autoritarias que el patriarcado construía alrededor de las mujeres en las regiones de la India feudal, una época en la que estaban condenadas a seguir la práctica del *purdah*, aisladas de un mundo exterior que les estaba denegado y hacia el cual solo podían mirar muy ocasionalmente.

When you bring in the term haveli, you always bring in with higher class [...]. And, because of historical reasons, as I'm told, in the culture in Rajasthan (because it was open to attacks from Moghuls) women were very protected. And that protection raised to the extent that they were not allowed to go out because they would be attacked. So, it suddenly became a kind of culture, where women were not allowed out at all. The thing was that men were not able to protect them because the invaders come, and they were mostly Muslims. That is how the culture developed there. Women were not even allowed to expose their faces. They had the *purdah* in front of the people.

[...]

Within the haveli there are two sections. One is women section. It is called *zenana*. *Zenana* means woman. This part of haveli will be occupied only by women and the other part will be occupied by men. No outsiders or just anybody will be allowed to enter *zenana*, women's part. The family will see that no stranger goes into the women's part, unless they are given permission, or they are very close relatives. (G. Nihalani, comunicación personal, 4 de enero de 2019).

Ejemplos de escenas que podemos relacionar con la novela de Mehta a través del film de Nihalani son cuando Padma (Adela) le entrega un abanico de color rojo y amarillo a su madre, cuando Rukmavati (Bernarda) tiene miedo de que vean a su madre si esta se acerca al pozo, cuando Padma se pone un vestido nuevo de colores verde y naranja o cuando Savitri (Angustias) se maquilla (“...free to choose saris from a hundred different shades and designs...” [Mehta, en Mirdha, 2016: 191]; “Manji, who became widow at the age of fourteen, was forbidden to move out of the inner courtyard and wear jewellery or coloured saris” [Gómez Poviña, 2014]). Todas ellas hacen referencia al autoritarismo, a la falta de libertad y a la evolución del estado de opresión al de rebelión a través de un espacio, el *haveli*, que, a su vez, representa lo que Nubile (2003: 47) describe como “gendered spatiality, as well as a stronghold of traditional values”.

Para terminar, este análisis comparativo en contextos de enseñanza de idiomas con un enfoque intercultural quedaría incompleto si no estudiáramos el componente de adaptación lingüística que conlleva cualquier trasvase cultural. A continuación, clasificamos algunos ejemplos, a partir de los subtítulos al inglés de la película.

---

<sup>5</sup> Publicada en 1977.

- Simbolismos (árbol, agua, animales, navajas y cuchillos [Díez de Revenga, 1976]).

<i>La casa de Bernarda Alba</i>	<i>Rukmavati Ki Haveli</i>
Tu madre es fuerte como un roble.	Grandma is strong like a banyan tree.
Es así como se tiene que hablar en este maldito pueblo sin río, pueblo de pozos, donde siempre se bebe el agua con el miedo de que esté envenenada.	There is not a river here, just wells and wells. To drink water, one's afraid lest it should be poisoned!
Yo soy buena perra.	I'm like the faithful dog.
Los pobres son como los animales.	Beast and the beggar both are the same.
¡Vieja lagarta recocida!	The bitch!
Cuando una no puede con el mar lo más fácil es volver las espaldas para no verlo.	When you are helpless in the face of a storm all you do is to turn your back to it.
A mí me gustaría cruzar el mar y dejar esta casa de guerra.	I too want to go to the sea like grandma. Away from this battlefield.
Es un pozo de veneno.	Like a bowl of boiling venom.
Nos hundiremos todas en un mar de luto.	We shall mourn her death.
...carne de perro, que es lo que ella dice que le das.	...some crumbs to eat. That's what you give me anyway.
Esa sale a sus tías; blancas y untosas que ponían ojos de carnero al piropo de cualquier barberillo. ¡Cuánto hay que sufrir y luchar para hacer que las personas sean decentes y no tiren al monte demasiado!	God knows where she's got it from. To be mad after men like this. What have I not done to keep them in check, so they don't go mad with passion.
¡Qué les importa a ellos la fealdad! A ellos les importa la tierra, las yuntas, y una perra sumisa que les dé de comer.	Men are not bothered with looks. All they want is land, money, cattle...and a dumb cow who'll feed them
... como si tuviera una lagartija entre los pechos.	As if there's a lizard stuck between her breasts.
Métete en tus cosas, ¡oledora! ¡pérfida! [...] buscas como una vieja marrana asuntos de hombres y mujeres para babosear en ellos.	Mind your business, curious cat! [...] Not hover around looking for man-woman gossip.
¡Ranas sin lengua!	Tongue-tied frogs!
¡Lengua de cuchillo!	She's got a razor for a tongue!
Te conozco demasiado para saber que ya me tienes preparada la cuchilla.	I know you well. Where do you plan to stab me now?
Ya empiezas a sacar la punta del cuchillo.	Having stabbed, you're now turning the knife.

Tabla 2. Traducción y adaptación de simbolismos entre La casa de Bernarda Alba y Rukmavati Ki Haveli.

- Expresiones y frases hechas:

<i>La casa de Bernarda Alba</i>	<i>Rukmavati Ki Haveli</i>
Llevan más de dos horas de gori-gori.	The service took over two hours.
Me arrancará los pocos pelos que me quedan.	She'll be after my life.
- Te vas a hacer el gaznate polvo. - ¡Otra cosa hacía polvo yo!	- You'll get breathless. - If I have to get breathless it better be for something else!
Cae el sol como plomo.	The sun's like a ball of fire.
...y se chupan los dedos de que esto ocurra.	Their tongues go wagging with such juicy gossip!
¡Es que tus hijas están ya en edad de merecer!	Your daughters should be getting married now. They need to be with their men.
De todo tiene la culpa esta crítica que no nos deja vivir.	Everything is the result of your "Karma".
No hables así. La suerte viene a quien menos la aguarda.	But doesn't beauty lie in the eye of the beholder?
Por un oído me entra y por el otro me sale.	All your talk goes in from one ear and out from

	the other.
Casi se me salía el corazón por la boca.	My heart leapt.
Yo duermo como un tronco.	When I hit the bed it's as if I'm dead.
Me hacéis al final de mi vida beber el veneno más amargo que una madre puede resistir.	In the last days of my life this is how you insult me with your impertinence!
¡Mala puñalada te den, mosca muerta! ¡Sembradura de vidrios!	Liar! You witch! So full of venom!
Ha sido otra cosa que te reventaba el pecho por querer salir.	It's something else writhing inside her waiting to erupt!
Tendré que sentarles la mano. Bernarda, ¡acuérdate que esta es tu obligación!	Now you'll have to assert yourself. Don't forget your responsibility, Rukmavati.
Has visto lo malo de las gentes a cien leguas.	Your eyes are keen enough to see the faults in others.
¡No llegará la sangre al río!	Go, tell this to someone else!
Yo dejo que el agua corra.	One should let bygones be bygones.
...no hay carne de donde morder.	There's nothing their tongues can wag about.
Déjame que el pecho se me rompa como una granada de amargura.	Such poison is boiling in my heart. My breast is bursting!
La muerte hay que mirarla a la cara.	Don't be afraid. Fight death.

Tabla 3. Traducción y adaptación de expresiones y frases hechas entre La casa de Bernarda Alba y Rukmavati Ki Haveli.

- Referencias al campo y a la meteorología:

<i>La casa de Bernarda Alba</i>	<i>Rukmavati Ki Haveli</i>
¿Habéis empezado los trabajos en la era?	Have you begun harvesting?
Prefiero llevar sacos al molino	I'll toil in the fields.
Me llegué a ver si habían puesto las gallinas.	I only went to see the lambs.
...se la llevaron a la grupa del caballo hasta lo alto del olivar.	...and took Badami to the forest on a horse.
La contrataron para llevársela al olivar.	...talked to her and they went into the woods.
que vengan todos con varas de olivo y mangos de azadones.	Let them come with whips, lances or swords.
Los veía en el corral uncir los bueyes y levantar los costales de trigo entre voces y zapatazos.	I saw them in the yard, harnessing the bulls, running around, yelling, sacks of wheat on their backs...
...le dio por criar colorines.	He liked pigeons.
¡Ay, quién pudiera salir también a los campos! [...] No hay alegría como la de los campos en esta época.	Only if we could go out in the open fields! No place like the fields at this time of the year.
Estoy deseando que llegue noviembre, los días de lluvia, la escarcha; todo lo que no sea este verano interminable.	Wish this was winter or spring or rains. Anything but this killing heat!
Por tus marjales y tus arboledas.	For property!
...dando unas voces que estremecen los campos.	The crowd is shouting like beasts.
¡Qué noche más hermosa! Me gustaría quedarme hasta muy tarde para disfrutar el fresco del campo.	I'll stay awake and enjoy the breeze from the fields.
Si en esta casa hubiera hierbas, ya te encargarías de traer a pastar las ovejas del vecindario.	Or can there be something and you don't talk about it?
...porque vosotras sois granos de trigo.	You are all like grains of corns for him.

Tabla 4. Traducción y adaptación de referencias al campo y a la meteorología entre La casa de Bernarda Alba y Rukmavati Ki Haveli.

- Referencias culturales:

<i>La casa de Bernarda Alba</i>	<i>Rukmavati Ki Haveli</i>
El último responso. Me voy a oírlo. A mí me	There! The prayer's begun! After the prayer, the

gusta mucho cómo canta el párroco. En el "Pater noster" subió, subió, subió la voz que parecía un cántaro llenándose de agua poco a poco. ¡Claro es que al final dio un gallo, pero da gloria oírlo! Ahora que nadie como el antiguo sacristán, Tronchapinos. En la misa de mi madre, que esté en gloria, cantó. Retumbaban las paredes, y cuando decía amén era como si un lobo hubiese entrado en la iglesia. (Imitándolo) ¡Ameeeeén!	priest will chant <i>mantras</i> . I love listening to that. (Imitating)
Letanía: Descansa en paz con la santa compañía de cabecera...	(Omisión)
Hilo y aguja para las hembras. látigo y mula para el varón.	Needle and thread for a woman, horse and a whip for a man.
	See that your heads are properly covered! Remember, we are in mourning! (Información amplificada)
...y Maximiliano la llevaba cogida como si tocara la guitarra.	...and Bajrang had his arm around her!
Bernarda, ¿dónde está mi mantilla? Nada de lo que tengo quiero que sea para vosotras. Ni mis anillos ni mi traje negro de moaré. Porque ninguna de vosotras se va a casar.	Rukma, where's my armband? No, not for you... no! Not for you all those things that are mine. Not anklets, not bangles, nor rings. Not even my red wedding dress because none of you will marry.
Para que las gentes no escupan al pasar por esta puerta.	To save this house from scandals.
No me queda más remedio que refugiarme en la iglesia.	I have only God to look to now.
Madre, ¿por qué cuando se corre una estrella o luce un relámpago se dice: Santa Bárbara bendita, que en el cielo estás escrita con papel y agua bendita?	Look, one more star fell! Mother, why is that supposed to be an ill omen?
...y los hombres fuera, sentados en sus sillas.	...and men sit chatting in the balconies.
Todo el pueblo contra mí, quemándose con sus dedos de lumbre, perseguida por los que dicen que son decentes, y me pondré la corona de espinas que tienen las que son queridas de algún hombre casado.	Let them burn me with hot iron or want to take my life even. I'm ready to face anything!
¡Qué pobreza la mía, no poder tener un rayo entre los dedos! <sup>6</sup>	You make me so helpless! Because there is no man here?
Avisad que al amanecer den dos clamores las campanas.	There will be a service for her in the temple.

Tabla 5. Traducción y adaptación de referencias culturales entre La casa de Bernarda Alba y Rukmavati Ki Haveli.

Tras lo expuesto en este apartado, y a modo de conclusión, ante la pregunta general acerca de *¿quién define el sentido de una obra literaria?*, nos encontramos con una variedad de receptores que modelan significados y formas de expresión, incluidos el idioma y todo el componente pragmático y cultural que cada lengua conlleva, únicamente con su uso.

### Propuestas para la explotación didáctica

A partir del análisis anterior, proponemos a continuación orientaciones para la explotación didáctica de la obra *La casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca y su adaptación cinematográfica *Rukmavati Ki Haveli*, con un enfoque general

<sup>6</sup> Alusión a Júpiter (García Lorca, 2006: 203).

comunicativo y de desarrollo de competencias interculturales entre alumnos indios de ELE. Se presentan como una sugerencia de actividades susceptibles de adaptación en contenido y duración según las diferentes situaciones de enseñanza.

### **Nivel al que va dirigido:** B2

Partimos de la idea que no necesariamente se debe trabajar la literatura con niveles avanzados de lengua. La dificultad estará en las tareas planteadas y no en el propio texto. Así, a pesar de que esta unidad didáctica incluye la lectura de la obra completa, las actividades, desde el punto de vista de los alumnos, tienen los dos objetivos primordiales concretos siguientes: primero, establecer un contacto cultural y, segundo, ser la base para un desarrollo de competencias interculturales. El nivel de profundización en el conjunto de las actividades se adaptará, por tanto, a estos objetivos y no tanto a abordar complejidades más allá del nivel de lengua de los alumnos.

**Perfil de los alumnos:** alumnos adultos con un nivel B2 de español, con experiencia literaria y con interés y sensibilidad hacia la literatura. Esto restará dificultad al texto de partida, puesto que serán capaces, entre otros, de reconocer estilos y mecanismos de coherencia y cohesión que estructuran y dan sentido al texto.

El interés de los aprendientes por el español debe ser conocer una lengua diferente y la cultura que la rodea y se aconseja que estén familiarizados con el uso de interacciones y de técnicas dramáticas en el aula. Todo ello sentará las bases para el desarrollo de las estrategias que se persigue en esta propuesta didáctica. Por las características de las actividades, es beneficioso que muestren una aproximación crítica de cara a la lectura e interpretación, así como a las formas de expresión.

En general, pensamos en un tipo de alumno, si bien no necesariamente lector ideal en su totalidad, sí capaz de reconocer algunos códigos del texto y susceptible de adoptar una actitud crítica frente a lo que expone el autor.

**Especificidades:** las actividades pueden integrarse en un curso general de ELE. En ese caso, se plantean paralelas a la clase de lengua general y aportarán valor añadido al aprendizaje general del idioma. También pueden utilizarse en cursos específicos de formación. En cada caso, el docente deberá adaptar los contenidos al tiempo disponible.

### **Objetivos:**

- Desarrollo integrado de las competencias lingüística, pragmática y cultural como parte de la competencia comunicativa en lengua extranjera.
- Desarrollo de la competencia literaria.
- Desarrollo de estrategias de aproximación del lenguaje literario a un uso más estético del lenguaje ordinario.
- Acercar al alumno a la realidad social de la España anterior a la guerra civil.
- Familiarizar al alumno con los lenguajes y estilos literario y cinematográfico.
- Desarrollo de competencias interculturales a partir del análisis de la adaptación de la obra literaria española a la película india.
- Trabajo interdisciplinar a través del análisis y de la creación de diferentes lenguajes expresivos.
- Desarrollo de técnicas de comunicación verbal y no verbal y de destrezas para la argumentación.

## Actividades:

### A. Actividades introductorias

1) Presentamos a los alumnos la fotografía siguiente de una de las representaciones teatrales de la obra:



A modo de pista paratextual, y sabiendo que se trata de una obra teatral, los alumnos formulan hipótesis alrededor de las preguntas siguientes:

- ¿Quiénes son las protagonistas? ¿Qué relación existe entre ellas?
- ¿Dónde se encuentran?
- ¿Qué sucede?

2) Tras conocer el nombre del autor y de la obra, dividimos la clase en tres grupos: *a*, *b* y *c*. Cada grupo trabajará un aspecto diferente relacionado con el autor:

#### a) Datos biográficos

- Lugar y fecha de nacimiento.
- Experiencias vitales que puedan haber influido en su obra.
- Actividades a las que se haya dedicado además de sus creaciones literarias.
- Relaciones con otras personas que hayan marcado su existencia.

#### b) Período histórico

- Acontecimientos importantes del periodo histórico en el que vive el autor.
- Principales aspectos políticos, económicos y sociales del periodo.
- Acontecimientos históricos que puedan haber influido directamente en la vida y en la obra del autor.

#### c) Obras

- ¿Cuándo empieza a dedicarse a la literatura?
- ¿Pertenece a alguna corriente literaria?
- Influencias de su obra literaria.
- Géneros que cultiva.
- Temas más frecuentes en su obra.
- Evolución de su trayectoria.
- Caracterización de su estilo.
- Importancia de su obra.
- Relevancia literaria.
- Obras más destacadas.

A continuación, formamos nuevos grupos de 3 personas en los que haya un miembro del grupo *a*, otro del *b* y otro del *c*. Así, cada grupo tendrá un experto en la biografía del autor, otro experto en su periodo histórico y a un tercer experto en sus obras. Cada alumno comparte su información con el resto. Al final de la actividad, todos tendrán una visión completa sobre el autor (Benetti, Casellato y Messori, 2006: 19-20).

### **B. Aproximación al texto**

1) Presentamos el texto y combinamos la lectura en el aula y en casa, como actividad paralela a la clase de lengua, es decir, dedicamos un tiempo asignado previamente a la lectura de la novela, para no sobrecargar al alumno, para que disfrute de la obra y para que perciba estas actividades de origen más literario como parte integral de su proceso de aprendizaje de ELE. Practicaremos dos tipos de lectura, que son los siguientes:

- Lectura como modelo fonético.
- Lectura comprensiva para resolver problemas lingüísticos relevantes y ampliar vocabulario. Los alumnos trabajan también con el diccionario.

2) Actividades de análisis:

- Estructura de la obra teatral.
- Identificación del tema.
- Partes: ¿Hasta dónde llega la introducción? ¿Cómo se desarrolla la acción dramática? ¿Cuándo culmina la acción dramática? ¿Cuál es el desenlace?
- Análisis de los personajes.

### **C. Aproximación a la película**

Vemos la adaptación cinematográfica india de la obra, *Rukmavati Ki Haveli*, disponible en hindi y con subtítulos en inglés.

### **D. Actividades de interpretación**

1) Comentamos en clase aspectos, también lingüísticos, destacados de la adaptación cultural de la obra original española a la pantalla india. El profesor guía la clase para que los alumnos contrasten puntos como los analizados en las tablas 2, 3, 4 y 5. Podemos ampliar la comparación a otros temas como la representación de la autoridad, del miedo y de la opresión.

En este ejercicio, el profesor deja también que los alumnos realicen sus aportaciones, a partir de los conocimientos que tienen sobre su propia sociedad. Es posible que, si el profesor es extranjero, llegue a conocer aspectos de la sociedad india nuevos para seguir comparando con la obra original. Se trata, por tanto, de un ejercicio de intercambio y de contraste culturales en el que las reflexiones y las aportaciones de los alumnos sobre su propia cultura son esenciales.

2) ¿Cómo es la vida en la casa durante el primer año después del suicidio de Adela?

Los alumnos inventan un texto dramático corto, a modo de continuación de la historia, y lo representan en clase, en un ejercicio de creación colectiva similar al de la creación de obras teatrales que les permitirá perfeccionar las expresiones escritas y habladas.

Para este ejercicio de escritura y representación creativas, los alumnos tienen en cuenta la función y las características de cada personaje, la época, el espacio, el tema y el conflicto, el tiempo, así como un hipotético público real en India y la función estética, a la vez que formal, de la representación. La estructura que deben seguir es la siguiente:

1. Preámbulo que introduce la situación o conflicto.
2. Desarrollo de la acción.
3. Desenlace o conclusión más o menos definitiva.

Antes de empezar, se reparten los papeles. Según el número de alumnos, podemos crear dos grupos con dos representaciones distintas y asignar papeles más allá de los personajes, como por ejemplo el de director.

3) Teniendo en cuenta la función representativa y transformadora de la obra original y de la película, debatimos en clase la relación de ambas con el concepto de libertad, considerando también la condición de ser mujer en India. Los alumnos utilizarán, en sus intervenciones, recursos para la argumentación clasificados, como los siguientes:

<p><b>ORGANIZAR IDEAS INICIO</b>  <i>Primero,... / Segundo,...</i>  <i>Por un lado,...</i>  <i>Por otro (lado), ...</i>  <i>Por una parte,...</i>  <i>Por otra (parte), ...</i></p>	<p><b>ORGANIZAR Y AÑADIR IDEAS DESARROLLO</b>  <i>A continuación,... / Después,...</i>  <i>Luego,... / Además,... /</i>  <i>Igualmente... / También.../</i>  <i>Asimismo,...</i>  <i>Cabe agregar que...</i></p>	<p><b>ORGANIZAR IDEAS CONCLUSIÓN</b>  <i>Por todo esto,...</i>  <i>Por eso,...</i>  <i>En conclusión,...</i>  <i>En resumen, ...</i></p>
<p><b>CONCEDER TURNOS DE PALABRA</b>  <i>Escuchamos ahora a...</i>  <i>Creo que... tiene algo que decir.</i></p>	<p><b>TOMAR LA PALABRA</b>  <i>Yo quería decir que...</i>  <i>Perdona que interrumpa, pero...</i></p>	<p><b>PEDIR OPINIÓN</b>  <i>¿Qué opina usted sobre este tema?</i>  <i>¿Compartes esta opinión?</i></p>
<p><b>PRESENTAR UNA OPINIÓN</b>  <i>En mi opinión... Para mí...</i>  <i>Desde mi punto de vista...</i></p>	<p><b>EXPONER RAZONES</b>  <i>(Pues) porque...</i>  <i>Déjame explicarte...</i>  <i>La razón es que...</i>  <i>Verás,...</i></p>	<p><b>MOSTRAR ACUERDO</b>  <i>Estoy de acuerdo con usted.</i>  <i>Comparto tu opinión.</i>  <i>Veo las cosas como tú.</i></p>
<p><b>MOSTRAR DESACUERDO</b>  <i>No opino lo mismo.</i>  <i>No veo las cosas como tú.</i>  <i>Yo opino justo lo contrario.</i></p>	<p><b>EXPRESAR CAUSA</b>  <i>Como...</i>  <i>Puesto que...</i>  <i>Dado que...</i>  <i>Debido a...</i></p>	<p><b>EXPRESAR CONSECUENCIA</b>  <i>Por esa razón...</i>  <i>Así pues,...</i>  <i>Por consiguiente,...</i>  <i>De ahí el interés...</i>  <i>Eso demuestra...</i></p>
<p><b>CAMBIAR DE TEMA</b>  <i>Vamos a lo que importa.</i>  <i>Hablando de otro tema,...</i></p>	<p><b>RESALTAR UN ARGUMENTO</b>  <i>Quiero subrayar...</i>  <i>Me gustaría insistir en...</i>  <i>Quiero que quede bien claro...</i></p>	<p><b>INTENTAR CONVENCER</b>  <i>¿Usted no cree que...?</i>  <i>¿Tú no lo ves así?</i></p>

<p>REFORMULAR</p> <p><i>Es decir,...</i></p> <p><i>En otras palabras,...</i></p> <p><i>Dicho de otro modo,...</i></p>	<p>PEDIR ACLARACIONES</p> <p><i>¿Podría explicar mejor ese punto?</i></p> <p><i>Disculpa, no te he entendido bien.</i></p>	<p>REFERIRSE A UN TEMA TRATADO</p> <p><i>En cuanto a...</i></p> <p><i>En relación con...</i></p> <p><i>Acerca de...</i></p>
<p>EXPRESAR PREFERENCIAS</p> <p><i>Yo apostaría por...</i></p> <p><i>Yo elegiría...</i></p> <p><i>Me parece más acertado...</i></p>	<p>RESUMIR</p> <p><i>En pocas palabras,...</i></p> <p><i>En resumen,...</i></p>	<p>CONCLUIR</p> <p><i>En conclusión,...</i></p> <p><i>Con esto concluimos...</i></p>

Tabla 6. Recursos lingüísticos para el debate y la argumentación (adaptado de Gente 2 y Prisma Progresá B1)

Los debates en clase permiten a los estudiantes poner en práctica tanto los conocimientos adquiridos como sus visiones personales, mediante un uso de la lengua que perciben más como una herramienta que como fin en sí misma. Así, primero, se implican de forma más activa en su propio proceso de aprendizaje y, segundo, el hecho de utilizar la lengua para comprender mejor aspectos culturales les permitirá verla inextricablemente unida al concepto de cultura (Shier, 1990: 306).

Las actividades planteadas permiten a los alumnos relacionar el argumento de la obra de Lorca y el de la película de Nihalani con un entorno que les resulta familiar. En palabras de Shier (1990: 303, 304 y 310), además de conocer mejor el contexto cultural, político y social en el que Lorca escribió la obra original, esto les hace involucrarse intelectual y personalmente en los ejercicios planteados y, por consiguiente, mejorar la competencia comunicativa a partir de ambos, del conocimiento y de la experiencia personal. En cuanto a los materiales de aprendizaje disponibles, estos nos permiten combinar diferentes metodologías de trabajo con los estudiantes, individual y en grupo.

Observamos que la multidisciplinariedad que permite del texto literario —en nuestro caso literatura, teatro y cine— en el aula de ELE, al mismo tiempo, lo enriquece notablemente, sobre todo en niveles más avanzados (Giralt, 2009: 117). Esto, además, motiva a los estudiantes que pueden sentirse frustrados al leer únicamente la obra literaria (por sus limitaciones lingüísticas) (Spinelli, en Shier, 1990: 305). No descartamos, sin embargo, posibilidades de explotación más delimitadas en niveles inferiores. Los procedimientos didácticos y metodológicos seguidos se utilizarán a modo de herramienta de aprendizaje y no como un fin en sí mismos. En cualquier caso, es responsabilidad del docente adaptar los métodos y estrategias de enseñanza al nivel de lengua y al interés de los estudiantes (Shier, 1990: 304-305). En todos los niveles, eso sí, la calidad literaria original servirá para la formación de los aprendientes como lectores competentes de obras literarias. Por consiguiente, se trabajará su competencia lectora, no solo de cara a la comprensión, sino también buscando su apreciación por la obra y el desarrollo de su capacidad crítica.

En India, además, los estudiantes, tienen la oportunidad de asistir a representaciones teatrales de la obra original, con sus diferentes adaptaciones culturales, así como a otras obras similares -también del mismo autor- fusionadas con diferentes modalidades artísticas. Todo esto demuestra las amplias posibilidades de explotación que existen para el aprendizaje intercultural a través de las artes en contextos de enseñanza y aprendizaje de ELE. Es también labor del profesor saber detectar la existencia de recursos de aprendizaje disponibles en el propio entorno sociocultural de sus estudiantes (Shier, 1990: 310).



Póster de la obra *Yerma* adaptada a la danza clásica india kathak, representada en Bombay el 5 de diciembre de 2014, con acompañamiento de violoncello, tabla y vocales. Más información en <https://aminakhayyamdance.co.uk/yerma>.

## Conclusiones

Si la traducción es un ejercicio de comunicación y, como afirma Carbonell i Cortés (1999), traducimos no entre lenguas, sino entre culturas, este artículo pretende ser una contribución más a la necesidad de hacer extensiva esta afirmación a los procesos de enseñanza de lenguas extranjeras, en los que lengua y cultura deben ir, necesariamente, a la par. Nos referimos a un aprendizaje de lenguas a través de sus culturas, con un enfoque comparativo que se apoye en hábitos experienciales e intelectuales, vinculando, con ello, el aprendizaje de idiomas a los estudios culturales.

Este estudio demuestra también la adecuación de plantear, en el contexto del aula, actividades relacionadas con la cultura del alumno, que le permitan descubrir e interpretar conocimientos nuevos a través de un proceso de análisis, comparación y reflexión (Guillén Díaz, 2016: 240), y que despierten, al mismo tiempo, su gramática cultural oculta (de su propia cultura), a modo de *input* para el aprendizaje de la lengua extranjera.

Como hemos observado, *La casa de Bernarda Alba* no solo permite llevar al aula muestras de cultura y de sociedad a través de la literatura, sino que representa una ventana abierta al desarrollo de competencias interculturales a partir del contraste entre la cultura de los alumnos y la cultura de aprendizaje. Utilizamos aquí la literatura como recurso didáctico motivador y versátil que posibilita diferentes formas de trabajo y aplicaciones didácticas en clase, tomando como referencia muestras de lengua provenientes de textos auténticos (Giralt, 2009: 116).

El docente, por su parte, debe ser consciente de todas las culturas que intervienen en el proceso de aprendizaje y fomentar el diálogo intercultural en el aula (Mendoza Fillola, 1993: 19). Se espera de él, por tanto, que actúe como mediador entre el texto original y los estudiantes. Ante una propuesta didáctica como la que planteamos, donde la cultura y las competencias interculturales juegan un papel importante, los alumnos se convierten, asimismo, en mediadores entre su cultura y el profesor, en un diálogo constante de intercambio cultural. Este flujo de intercambios y de contrastes culturales será la base para el aprendizaje continuo, y por parte de todos, en el aula, sin ser el docente una excepción. En manos de este último está el diseño de actividades que muestren las conexiones y los contrastes culturales presentes en un texto, relacionando los referentes culturales de los alumnos con los nuevos conocimientos adquiridos para construir, así, un conocimiento intercultural (Mendoza Fillola, 1993: 25).

A modo de apunte final, y de cara a futuras investigaciones y adaptaciones,

hemos planteado un análisis y unas propuestas metodológicas que, ante la situación actual de auge de estudios de ELE y la universalidad de adaptaciones de la obra de Lorca, puede replicarse en otros contextos de docencia del idioma.

## Referencias bibliográficas

- AGUILAR CALERO, E. A., 2015. *La casa de Bernarda Alba y sus traducciones al inglés: Análisis de las técnicas de traducción de los referentes culturales andaluces* (Trabajo Fin de Máster). Castelló: Universitat Jaume I.
- CAMÚS, M. (Dirección), 1987. *La casa de Bernarda Alba* [Película].
- CARBONELL I CORTÉS, O., 1999. *Traducción y cultura. De la ideología al texto*. Salamanca: Ediciones Colegio de España (col. Biblioteca de Traducción).
- CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G., 1994. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- CONSEJO DE EUROPA, 2018. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*.
- CORBIN, J., 2000. Lorca's "Casa". *The Modern Language Review*, 95(3), 712-727.
- DIEZ DE REVENGA TORRES, P., 1976. Notas sobre el simbolismo en el teatro de García Lorca: "Bodas de sangre", "Yerma" y "La casa de Bernarda Alba". *Monteagudo: Revista de literatura española, hispanoamericana y teoría de la literatura*(56), 19-31.
- GALLUD JARDIEL, E., 1993. *Studies on Spanish Theatre*. Nueva Delhi: B.R. Publishing Corporation.
- GARCÍA LORCA, F., 2006. *La casa de Bernarda Alba*. 8.ª ed. Madrid: EDAF.
- GARCÍA MONTERO, L., 1986. El teatro, la casa y Bernarda Alba. *Cuadernos Hispanoamericanos. Homenaje a García Lorca, I* (433-434), 359-370.
- GIRALT LORENZ, M., 2009. ELE de literatura: algunas propuestas para llevar la literatura al aula de español. *I Simposio internacional de literatura española e hispanoamericana del Instituto Cervantes de Brasilia* (págs. 116-128). Centro Virtual Cervantes.
- GÓMEZ POVIÑA, R., 2014. El espacio en La casa de Bernarda Alba. *Gamma*, XXV (53), 249-254.
- GUILLÉN DÍAZ, C., 2016. Los contenidos culturales. En: J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo. *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2) / Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, tomo II, 227-241.
- MAHIEU, J. A., 1986. García Lorca y su relación con el cine. *Cuadernos hispanoamericanos. Homenaje a García Lorca, I* (433-434), 119-128.
- MENDOZA FILLOLA, A., 1993. Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza de español lengua extranjera. *Lenguaje y textos*(3), 19-42.

- MIRDHA, P., 2016. Inside the Haveli: Searching a Voice for Autonomy in 'the Constricted Atmosphere'. En: J. Vivekanand, R. Mishra, y C. Shekhar Dubey. *Phenomenal Literature: A Global Journal Devoted to Language and Literature*, 2 (1), 183-198.
- MORALES ASTOLA, R., 2003. *La presencia del cine en el teatro*. Sevilla: Alfar.
- NIHALANI, G. (Dirección), 1991. *Rukmavati Ki Haveli* [Película].
- NUBILE, C. (2003). *The Danger of Gender: Caste, Class and Gender in Contemporary Indian Women's Writing*. New Delhi: Sarup&Sons.
- PÉREZ ABAD, N., 2004. Las adaptaciones cinematográficas de la "trilogía trágica" de Federico García Lorca: Bodas de sangre, Yerma y La casa de Bernarda Alba. En J. D. Vera Méndez y A. Sánchez Jordán. *Cine y literatura: el teatro en el cine*, 103-113.
- PÉREZ VIDAL, C. R. y Vera González, D., 2011. Y el teatro se hizo cine. «La casa de Bernarda Alba», de Federico García Lorca a Mario Camus. *Revista Latente* (9), 79-87.
- RODRIGO MATEU, A., 2016. Interview with Govind Nihalani. Rukmavati Ki Haveli: Creating Emotional Landscapes. *Fotocinema* (13), 321-329.
- RODRIGO-MATEU, A., 2018. Language, culture and interculturality through narratives with learners of Spanish as a foreign language. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11(4), 41-58.
- RODRÍGUEZ, J., 2012. "...La cultura se encuentra en una constante de flujo e intercambio de ideas...". *Conciencia intercultural en aprendientes hindús y profesores nativos de español residentes en la India* (Tesis de máster). Estocolmo: Stockholms Universitet.
- SAXENA, R., 2008. *La enseñanza de español como lengua extranjera en el India: Desarrollo y desafíos*. Nueva Delhi: Jawaharlal Nehru University.
- SHEKARI, J. M., GHAZI, M. S. y GHAZI, M.S., 2015. A study of the roles of women in Federico García Lorca's play The Blood Wedding. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, V, 2383-2389.
- SHIER, J. H., 1990. Priority: Curriculum Integrating the Arts in the Foreign/Second Language Curriculum: Fusing the Affective and the Cognitive. *Foreign Language Annals*, 23 (4), 301-314.
- WHISTON, J., 2001. Syntax and Semantics in the Dramatis Personae of Lorca's La casa de Bernarda Alba. En K. Adams, C. Cosgrove, y J. Whiston. *Spanish Theatre. Studies in Honour of Victor F. Dixon*. Londres: Tamesis, 177-189.
- YADAV, S., 2019. Becoming Indians: Cervantes and García Lorca. *Indi@logs*, 6, 179-190.

## **Cómo hacer un buen TFM en enseñanza del español como lengua extranjera**

**Isabel Santos Gargallo y Alicia Hernando Velasco**  
Madrid, Arco/Libros, 2018, ISBN: 978-84-7635-984-6



**María del Carmen Méndez Santos**  
Profesora ayudante doctora. Universitat d'Alacant

*María del Carmen Méndez Santos (Vigo, 1982) es Licenciada en Filología Hispánica y Doctora en Lengua española por la Universidade 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**

En la formación del profesorado de ELE actualmente la posesión de un título de máster se considera casi como un requisito básico e imprescindible y prueba de ello es la gran demanda que existe para este tipo de formación. Para lograrlo es necesario elaborar y defender un trabajo de fin de máster. Esta obra viene a dar respuesta a las preguntas que muchos estudiantes se hacen a la hora de enfrentar esa labor. A continuación, se analiza este manual, *Cómo hacer un buen TFM en enseñanza del español como lengua extranjera*, señalando sus puntos fuertes y aspectos de mejora de cara a la segunda edición.

### **Abstract**

Nowadays, having a master's degree is considered almost as a basic and essential requirement in the process of hiring teachers of Spanish as Foreign Language. As a

result of this situation there is a great demand for this type of courses and education. In order to be able to get this degree, it is necessary to prepare and do a public exposition of a master's thesis. This publication answers the questions that many students ask when facing that kind of academic work. This manual, *Cómo hacer un buen TFM en enseñanza del español como lengua extranjera*, is analyzed pointing out its strengths and aspects of improvement for the second edition.

### Palabras clave

Trabajo de fin de máster, español como lengua extranjera, investigación, metodología

### Keywords

Master's thesis, Spanish as a foreign language, research, method

### Reseña

Han pasado casi 30 años desde que aparecieron los primeros títulos propios en el ámbito universitario español para la formación de especialistas en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras (Baralo Otonello, 2014) y cuyo testigo recogieron los másteres (propios y oficiales) que se crearon al calor de la gran demanda de este tipo de estudios. A pesar de ser una salida con fuertes posibilidades para los estudiantes de las carreras de Filología Española, el sistema universitario no ha convertido esta necesidad social en un Grado, demanda que Pastor Cesteros (1998: 256) apuntaba ya que era importante atender. No obstante, mientras esta idea no cuaja, la base fundamental de la formación del profesorado de ELE pasa por cursar un máster. De hecho, el perfil actual de las personas dedicadas a la enseñanza, tal como apuntan Muñoz-Basols *et al.* (2017: 15), comprende este tipo de estudios de posgrado. En la misma línea de profesionalización del sector se sitúan los informantes del trabajo de Méndez Santos y Pano Alamán (2018) sobre los docentes de ELE *on line*. Claramente la apreciación recogida por González Martínez *et al.* hace doce años (2007: 317) sobre la mayor demanda de estos estudios de tercer ciclo se ha consolidado con el paso del tiempo. A pesar de estos datos, es posible matizar que quizás esta tendencia formativa sea más palpable en los niveles universitarios y de escolarización reglada y posiblemente menos frecuente en academias, centros privados..., ya que es en ese sector educativo en particular donde la precariedad es más acuciante y donde se prefiere mano de obra barata y no especializada (Bombarelli y Asencio, 2010; Bruzos, 2017). No obstante, en líneas generales la posesión de un máster es un requisito que en la actualidad se solicita en las ofertas de empleo (curiosamente en muchas ocasiones en aquellas que son tremendamente precarias).

Así pues, el rol de los másteres en la profesión es crucial en la vertiente docente, pero también en la parte investigadora para la disciplina, ya que de ellos salen en gran medida las personas que continuarán con estudios de doctorado y desarrollarán trabajos empíricos, de campo, etc. Ya en 1997, Santos Gargallo *et al.* constataban la importancia de los trabajos de máster para cubrir estas necesidades de investigación.

Por todo ello, esta obra *Cómo hacer un buen TFM en enseñanza del español como lengua extranjera* se presenta como una respuesta a la necesidad que tienen quienes se plantean realizar un máster de ELE al acabar la carrera. En muchas ocasiones el sistema universitario funciona con dinámicas de inercia y se dan por supuestas muchas informaciones que, de hecho, no son conocimiento general. En concreto, y aunque el público parezca solamente el de personas que cursan un máster, esta lectura

es recomendable para estudiantes de grado que se enfrentan a la elaboración de sus trabajos de fin de grado y que hayan elegido ELE como rama de especialidad.

La obra se estructura en seis capítulos, una carta dirigida a estudiantes de máster, actividades de reflexión (y sus soluciones) y la bibliografía citada. Con un estilo claro y cercano se abordan temas tan generales como qué es la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE, como qué significa investigar, cómo se hace una búsqueda bibliográfica, qué es un informe de investigación, cómo se realiza una buena presentación oral y cómo dar difusión al trabajo. En torno a estos seis temas se disponen los seis capítulos.

En la primera sección dedicada a la Lingüística aplicada a ELE se explica la situación de la disciplina desde dos puntos de vista: el docente y el investigador. En este apartado se ofrece al lector lego una panorámica global de en qué consiste el campo y se señalan una serie de textos básicos (*MCER; PCIC, Las competencias clave del profesorado del IC*, etc.) por los que comenzar a informarse.

En segundo lugar, se ofrece una reflexión sobre qué es investigar. Se da un breve panorama de qué es ciencia, qué es el método y cómo se desarrolla la investigación. Se detalla cómo elegir el tema y cómo redactar el título. No obstante, es aquí donde se echa en falta mayor detalle al explicar los tipos de trabajos que se pueden llevar a cabo básicos, aplicados, exploratorios, confirmatorios, cuantitativos y cualitativos. Una sucinta explicación de estos tipos de labor investigadora habría encaminado mejor al alumnado en el modelo de trabajo que pueden desarrollar.

El tercer capítulo se dedica a la labor de búsqueda bibliográfica. Se explican y reseñan lugares de referencia como *Google Scholar*, redes sociales académicas, gestores de bibliografías y se mencionan los modelos de referencias bibliográficas. Es especialmente interesante de este capítulo la sección dedicada a explicar cómo poder saber si una fuente es fiable (p. 34) aspecto que suele presentar muchos conflictos cuando un estudiante se enfrenta a la labor de seleccionar sus lecturas.

El cuarto capítulo se dedica al informe de investigación, *Trabajo final de grado (TFG) o Trabajo final de máster (TFM)*, en función del nivel de estudios que se esté cursando. Se explica detalladamente cómo debe ser la macroestructura (dedicatoria, cita, agradecimientos, resumen y palabras clave, índice y tablas de contenidos, relación de abreviaturas, índice de tablas y gráficos...). También se detalla cómo formar el cuerpo en sí: introducción, objetivos, hipótesis, marco teórico y metodología. Es interesante el apartado de los tipos de citas, aunque hubiera sido deseable desarrollarlo más, dado que es fuente frecuente de dudas por parte de los estudiantes. Asimismo, si se hubiera optado por dar más detalles de los tipos de investigación posibles, aquí sería conveniente haber aportado cuestiones sobre, por ejemplo, cómo explicar y justificar la representatividad de una muestra, reflexiones sobre la validez y fiabilidad de las recogidas de datos, la ética de la investigación cuando se realizan estudios que implican la colaboración de personas, cómo describir la aplicación del instrumento, cómo seleccionar grupos de control o experimentales, hablar de los efectos pretest y postest, sobre cómo analizar los datos, etc.

El capítulo quinto está dedicado a la defensa oral y que es impecable, dado que ofrece detalles tanto sobre cómo estructurarlo, como sobre la comunicación no verbal. Se explica incluso cómo enfrentarse a las preguntas del tribunal. De hecho, es muy adecuada la explicación sobre el modo de calcular el tiempo para adecuarse a las normas de las defensas.

El último capítulo se detiene en la difusión o publicación de los resultados y se explican los posibles canales de divulgación. Es en este capítulo cuando se aborda la cuestión del plagio y se podría quizás haber formulado en forma de preguntas para

hacerlo más cercano al lector inexperto: *Si tomo palabras pero las parafraseo, ¿debo citarlas igual?, Si tomo una idea, pero no las palabras, ¿debo citar la fuente?... y cuestiones similares que son las que en muchas ocasiones llevan a los estudiantes a cometer plagio sin ser conscientes de ello. Hubiera sido deseable más espacio dedicado a este tema, pues, dado lo conflictivo que suele resultar.*

Como recomendaciones para la segunda edición, pues, se sugeriría dedicar más espacio a las diferentes tipologías de investigación, a los métodos e instrumentos que cada una de ellas conlleva, a los modos de interpretación de los datos y a las dudas sobre la citación y los plagios. Además, quizás sería interesante ofrecer una *checklist* final donde el estudiante fuese anotando los pasos que ha ido dando para visualizar de una forma global cómo va su trabajo.

En suma, esta obra es un trabajo muy valioso para orientar estudiantes que se plantean realizar un trabajo de fin de máster y también para quienes están a punto de realizar su trabajo final de grado, ya que estos son un paso obligatorio en su formación y es necesario que estén dotados de toda la información posible para dotar de mayor homogeneidad y calidad sus primeros pasos en la investigación ya sea de corte docente o empírico.

## Referencias bibliográficas

BARALO OTONELLO, Marta, 2014. El profesor de español como lengua extranjera en la difusión del hispanismo internacional. En INSTITUTO CERVANTES. *El español en el mundo. Anuario 2014. Hispanismo y profesores de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes.

BOMBARELLI, María Eulalia y GÓMEZ ASENCIO, José, 2010. Mercado de trabajo y capacitación profesional de ELE. En CARRERA TROYANO, Miguel y GÓMEZ ASENCIO, José (dirs.). *La economía de la enseñanza del español como lengua extranjera: oportunidades y retos*. Madrid: Ariel, pp. 83-100. ISBN 9788408087953.

BRUZOS, Alberto, 2017. De camareros a profesores de ELE. La mercantilización del español y de su enseñanza como lengua extranjera. *Spanish in context*, no. 14, pp. 230-249. ISSN 1571-0718.

GÓNZALEZ MARTÍNEZ, María Isabel; LARRAZ ANTÓN, Rosa Ana y TORRES RÍOS, Lola, 2007. Evaluación de la situación laboral del profesorado de E/LE. En PASTOR CESTEROS, Susana y ROCA MARÍN, Santiago (Eds.), *XVIII Congreso Internacional de la ASELE. La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del Español como Lengua Extranjera / Segunda Lengua*. Alicante: Universidad de Alicante, pp. 315-322. ISBN. 9788479089818.

MÉNDEZ SANTOS, María del Carmen y PANO ALAMÁN, Ana. 2018. Una aproximación al perfil del profesorado de español como lengua extranjera en línea. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, no. 11, pp. 1-31. ISSN 2014-8100.

MUÑOZ BASOLS, Javier; RODRÍGUEZ LIFANTE, Alberto y CRUZ MOYA, Olga, 2017. Perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera (ELE/EL2): datos cuantitativos y cualitativos. *Journal of Spanish Language Teaching*, no. 4, pp. 1-34. ISSN 2324-7797.

PASTOR CESTEROS, Susana, 1998, Situación actual de la formación del profesorado de segundas lenguas: el español como lengua extranjera. En *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: Actas del IX congreso internacional de ASELE, Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, pp. 255-260. ISBN 84-921520-2-8.

SANTOS GARGALLO, Isabel; BERMEJO RUBIO, Isabel; DEROUICHE, Nehla; GARCÍA OLIVA, Carmen; HIGUERAS GARCÍA, Marta y VARELA MÉNDEZ, Calixto, 1997. Trayectoria investigadora en ELE: Conclusiones de un estudio bibliográfico. En MORENO FERNÁNDEZ, Francisco et al. (eds.). *VIII Congreso Internacional de la ASELE. La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: del Pasado al Futuro*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, pp. 737-758. ISBN 8481382728.

