



GOBIERNO  
DE ESPAÑA

MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN, CULTURA  
Y DEPORTE

# redELE

Revista electrónica de didáctica  
de español como lengua extranjera

NÚMERO 24  
2012



12.

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

Catálogo de publicaciones del Ministerio:

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

Catálogo general de publicaciones oficiales:

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

**DIRECTOR:**

Antonio López Soto  
Subdirector General de Cooperación Internacional

**CONSEJO EDITORIAL:**

Joana Lloret Cantero, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte  
José María Mateo Fernández, Escuela Oficial de Idiomas de Bilbao  
Enrique Rodríguez Martín, Escuela Europea de Luxemburgo

**CONSEJO ASESOR:**

Rocío Aguiar Docal, Consejería de Educación de Bulgaria  
Rafael Alba Cascales, Consejería de Educación de Italia  
Nieves Aparicio Pérez-Lucas, Consejería de Educación de Brasil  
Juan Manuel García Calviño, Consejería de Educación de Brasil  
Benimar García Rodríguez, Consejería de Educación de Australia  
Carolina González Knowles, Consejería de Educación de China  
Consuelo Jiménez de Cisneros y Baudín, C. de Ed. en Marruecos  
Clara Gómez Jimeno, Consejería de Educación de EEUU  
M<sup>a</sup> Elena Marco Fabrè, Consejería de Educación de EEUU  
M<sup>a</sup> Gracia Martín Torres, Consejería de Educación de Alemania  
José Joaquín Moreno Artesero, C. de Educación de Reino Unido  
Melchor Pérez Bautista, Consejería de Educación de Alemania  
José Luis Ruiz Miguel, Consejería de Educación de Francia  
Eva Tejada Carrasco, Consejería de Educación en Holanda  
Esther Zaccagnini de Ory, Consejería de Educación de Bélgica

**EVALUADORES EXTERNOS:**

Vega Llorente Pinto, Escuela Oficial de Idiomas de Salamanca  
Carmen López Ferrero, Universidad Pompeu Fabra de Barcelona  
Susana Martín Leralta, Universidad Nebrija  
Ernesto Puertas Moya, Instituto Cervantes de Varsovia  
Graciela Vázquez, Universidad Libre de Berlín

Ilustración de la portada: Carolina Machado Rodríguez



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA  
Y DEPORTE**

Subsecretaría

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Edición: 2012

NIPO 030-12-078-8

DOI: 10.4438/1571-4667-redele

ISSN 1571-4667

Ciudad: Madrid

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

# ÍNDICE

## ENTREVISTA

### **José Miguel Lemus**

El Dr. Lemus, profesor en la Creighton University en Omaha, es especialista en la elaboración y la supervisión de cursos de lengua y conversación de español centrados en el servicio a la comunidad, cursos de gran importancia en las universidades norteamericanas

### **Isabel Velázquez**

Doctora en Lingüística Hispánica con especialización en adquisición de segundas lenguas, Sociolingüista y profesora asociada en el Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas de la Universidad de Nebraska en Lincoln, EE.UU.

### **Gretel Eres Fernández**

Doctora en Ciencias de la Educación por la Faculdade de Educação de la Universidade de São Paulo (USP), es docente de la Faculdade de Educação de la USP desde 1988

Autora y coautora de diversos artículos, capítulos de libros, manuales didácticos y libros de apoyo para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, coordina el Grupo de Investigación "Ensino e Aprendizagem de Espanhol", certificado por el CNPq-USP (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico)

### **Entrevista a Lu Jingsheng**

Catedrático de Filología Hispánica, Decano de la Facultad de Filologías Occidentales de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai, Coordinador Nacional de Español de China, Presidente de la Asociación Asiática de Hispanistas

## CONTENIDOS

### **La tendencia antihiática del español: descripción, uso en registros formales y proyección en la enseñanza de ELE**

*Antonio Alcoholado Feltstrom*

Profesor e investigador. Instituto Jinling de la Universidad de Nanjing y Universidad Jaume I

### **Pensar en la lengua de aprendizaje: ¿una utopía, una posibilidad o una realidad?**

*Bi Drombé DJANDUE*

Doctorando, Universidad de Granada

**"Trabajamos juntos": un espacio de escritura colaborativa para el alumnado inmigrante**

*Verónica Franco González*

Universidad de Zaragoza

**La herramienta on line XERTE y el desarrollo de la competencia estratégica en ELE**

*Guadalupe García González*

Universidad de Nottingham, Reino Unido

**Arte para andar por casa**

*Eva Gutiérrez Prada; Lina Lombardo; M<sup>a</sup> Cándida Muñoz Medrano*

Universidad de Catania, Italia

**La influencia de los estereotipos en el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (E/LE) en Costa de Marfil**

*Bi Drombé DJANDUE*

Doctorando, Universidad de Granada

**Los fonemas españoles /l/, /r/ y /r/ en la interlengua de alumnos nativos japoneses**

*Rafael Fernández Mata*

Eurolingua

**La pintura como herramienta para E/LE en Asia Oriental. Diferencias perceptivas y aplicación en el aula**

*Mariona Anglada Escudé*

Profesora. Instituto Jinling de la Universidad de Nanjing

**El submundo de la televisión: una propuesta didáctica para la enseñanza productiva de vocabulario a partir de la morfología derivativa**

*David Sánchez Jiménez*

Lector AECID. Universidad de Washington

**El trayecto histórico de la enseñanza de la producción escrita en LE**

*Kiriakí Palapanidi*

Universidad Antonio de Nebrija

**El trabajo por proyectos en el aula de ELE: “Vídeo presentación de una ciudad para futuros alumnos Erasmus españoles”**

*Paula Vilas Eiroa*

Lectora de español en la Universidade do Minho/ Universidade Católica de Braga

**La importancia de la memoria de trabajo en el aprendizaje de una segunda lengua: estudio empírico y planteamiento didáctico**

*Ángel Osle Ezquerra*

Queen Mary, University of London



## RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

**Romero Dueñas, C. Y González Hermoso, A., (2011). Gramática del español lengua extranjera. Normas y Recursos para la comunicación**

*Giuseppe Trovato*

Universidad de Catania

**Echenberg, Eva Neisser, (2011), Presente –Presentaciones orales sobre temas interdisciplinarios, basadas en Internet. Montreal, Miraflores, 192 págs. ISBN: 978-2-923851-19-8**

*Eileen Angelini*

Canisius College, Buffalo, Nueva York

**Masip, Vicente, (2010). Gramática española para brasileños (Fonología y Fonética, Ortografía y Morfosintaxis) ISBN: 978-85-7934-013-0. São Paulo, Parábola Editorial, 296 págs.**

*Juan Manuel García Calviño*

Asesor Técnico Docente. Consejería de Educación de Brasil

**Otheguy, Ricardo y Ana Celia Zentella (2012). Spanish in New York. Language Contact, Dialectal Leveling, and Structural Continuity. Nueva York: Oxford University Press**

*Isabel Velázquez*

Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas. Universidad de Nebraska, Lincoln, Estados Unidos

**David Nunan y Julie Choi (2010). Language and Culture: Reflective Narratives and the Emergence of Identity, Nueva York: Routledge**

*Daniel Jiménez Sánchez*

Profesor e investigador de ELE

## Entrevista al Dr. José Miguel Lemus



*El Doctor José Miguel Lemus tiene gran experiencia en el mundo del periodismo y de la literatura en México y en Estados Unidos. Es licenciado con honores en Periodismo por la Universidad Nacional Autónoma de México y ha sido periodista y editor en varios periódicos mexicanos. Posee una Maestría en Literatura latinoamericana de New Mexico State University (Las Cruces) y un Doctorado en Español por la University of Illinois at Urbana-Champaign. En México ha sido profesor en la Universidad Autónoma de México y en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez; en EEUU, aparte de serlo en la New Mexico State University, en la University of Illinois at Urbana-Champaign y en la University of Nebraska Lincoln, en la actualidad es profesor en la Creighton University en Omaha, Nebraska.*

*El profesor Lemus es especialista en la elaboración y la supervisión de cursos de lengua y conversación de español centrados en el servicio a la comunidad, cursos de gran importancia en las universidades norteamericanas.*

- **Desde que trabajó en la Universidad de Illinois usted ha participado en cursos para estudiantes de español cuyo componente principal es el aprendizaje del español a través del servicio a la comunidad (en inglés, *Community Service Learning*). ¿Podría explicarnos el concepto de “servicio a la comunidad” aunado al aprendizaje del idioma? ¿Por qué son tan populares estos cursos en las universidades estadounidenses?**

Sí, tuve el honor de ser invitado a trabajar como asistente de investigación en el proyecto Spanish and Illinois que la Dra. Ann Abbott encabezó en el departamento de Español, Italiano y Portugués de la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign. Ahí conocí las bases del aprendizaje mediante el servicio, impartí algunos cursos y colaboré en la elaboración de materiales y en la creación de la red de contactos con las

instituciones en la comunidad donde nuestros estudiantes prestaban sus servicios. A partir de ahí, tuve la oportunidad de dirigir un programa similar en la Universidad de Nebraska-Lincoln y ahora estamos creando un programa de aprendizaje mediante el servicio en la Universidad de Creighton, en Omaha, en el mismo estado de Nebraska.

Según la definición oficial del gobierno norteamericano, el *Service Learning* (SL) es “un método bajo el cual los participantes aprenden y practican –mediante una participación activa – un conjunto de servicios organizados, encaminados tanto a satisfacer las necesidades de una comunidad como a fomentar su responsabilidad cívica. Tales servicios se encuentran integrados de manera que fortalezcan el currículum académico de los estudiantes, a la vez que provean oportunidades de reflexión estructuradas sobre sus experiencias de servicio” (*The National and Community Service Act of 1990*).

Sobre por qué el SL es popular en los Estados Unidos, creo que convergen varios factores como la difusión del estudio del español en las universidades norteamericanas, el crecimiento de la población latina en los Estados Unidos y la conciencia del gobierno norteamericano y de las instituciones educativas sobre la necesidad de ofrecer contenidos educativos reales, lo más cercanos posibles a la práctica. Hablamos tal vez de la validación del axioma de que la mejor forma de aprender es haciendo; por otra parte, creo sinceramente que otro factor de éxito es la aceptación del SL entre los estudiantes. Sencillamente les encanta, se comprometen y hallan sentido a estudiar el idioma, ya que tienen la oportunidad de poner en práctica sus conocimientos de la lengua para fines de beneficio comunitario y en favor de personas concretas con las que crean empatía.

- **¿Cómo beneficia a los alumnos un curso de esta naturaleza y contribuye a la mejora de sus habilidades lingüísticas y a la comprensión de la cultura y la sociedad de las comunidades que hablan español dentro y fuera de Estados Unidos? ¿Cómo ayuda a apreciar por parte del estudiante la cultura y el idioma aprendidos en el entorno de la clase?**

Nuestros estudiantes se benefician porque tienen la oportunidad de practicar y ampliar sus habilidades con el idioma español en contextos reales con hablantes nativos del idioma. Más que aprender en un libro de texto, en un viaje al extranjero o en un

laboratorio de idiomas, tienen la oportunidad de aprender y practicar del idioma vivo en un contexto real, en sus propias comunidades. Esa interacción cara a cara aporta una riqueza de conocimientos lingüísticos y culturales que difícilmente podría transmitirse en un curso impartido con metodología tradicional. Los estudiantes ven que el idioma que han estado aprendiendo va más allá de las estructuras gramaticales o de la memorización de conjugaciones. Se dan cuenta de que es un idioma vivo. Eso les permite una apreciación más rica de la cultura.

- **¿Cómo son percibidos los estudiantes por los hablantes nativos en las instituciones y comunidades donde realizan sus servicios? ¿En qué cambian los posibles preconceptos que los alumnos tienen de estos hablantes?**

Eso depende mucho de la organización asociada con la que trabajemos. Algunos de nuestros estudiantes colaboran en escuelas primarias y ahí los niños tienden a proyectar admiración y curiosidad por los jóvenes universitarios que acuden semanalmente a ayudarlos en sus clases. Se crea una cierta admiración o modelo a seguir para esos chicos. Otros de nuestros estudiantes trabajan con adultos en programas de certificación de bachillerato o en aprendizaje del inglés o en cursos para obtener la ciudadanía norteamericana, por citar algunos ejemplos. Ahí los hablantes nativos se sienten muy agradecidos de que los jóvenes universitarios acudan a ayudarlos. Por otra parte, no puedo enfatizar suficientemente el cambio de mentalidad que nuestros estudiantes experimentan al participar en un programa de SL. Para empezar, la mayoría adquiere conciencia de la dimensión de la comunidad hispanohablante en su comunidad; luego, a través del trabajo cotidiano y de la conversación, se percatan de las enormes dificultades y el esfuerzo que esa parte de la población tiene que afrontar cotidianamente en los Estados Unidos, especialmente aquella en situación migratoria vulnerable. No exagero si digo que a muchos de nuestros estudiantes les cambia la vida y la forma en que conciben a los latinos y a sí mismos como agentes de cambio social.

- **Por lo específico que es un curso de servicio a la comunidad, ¿qué materiales, textos, recursos y herramientas de evaluación utiliza? ¿Cuál es el criterio que sigue a la hora de elaborar pruebas de evaluación y de valorar los conocimientos lingüísticos culturales y sociales?**

El concepto de SL está relacionado con la idea de aprender de y con la comunidad, por ello usamos material pedagógico real de las organizaciones en las que nuestros estudiantes prestan sus servicios: si es en Primaria, utilizamos los libros de texto de los niños para que nuestros jóvenes se familiaricen con el vocabulario, las técnicas y la metodología de la enseñanza; si se trata de un programa de educación para adultos, usamos los libros de texto que esos adultos emplean al preparar sus exámenes. Tratamos de utilizar, en general, material real.

Las evaluaciones del curso provienen de varios componentes; por supuesto, de la participación activa y de la asistencia puntual tanto a la clase de SL como a sus horas de trabajo en la comunidad. También tenemos pruebas de vocabulario y de gramática. Pero los reactivos que me parecen más importantes para la evaluación son:

- 1- Las reflexiones escritas semanales que nuestros estudiantes hacen a partir de un cuestionario estructurado que el profesor va asignando a lo largo del curso.
- 2- La exposición de un proyecto de enseñanza a través del servicio que los estudiantes deben presentar ante la clase al final del curso aplicado a su área de especialización y
- 3- la conducción en la clase de una entrevista con integrantes de la comunidad latina con la que trabajamos.

Aunque este curso es ligeramente más demandado que los cursos tradicionales, los estudiantes opinan que es altamente gratificante y bien vale la pena el esfuerzo adicional.

Respecto al tipo de materiales que uso en mis cursos, trato de que sean lo más auténticos posibles, como son los materiales que la misma comunidad usa en su trabajo cotidiano. Por otra parte, cuando en el aula abordamos un tema amplio, digamos, por ejemplo "la migración", voy ofreciendo a los estudiantes una aproximación de lo general a lo particular. Les muestro estadísticas, estudios, artículos que tratan el tema en sus aspectos más amplios; por ejemplo, la evolución de las corrientes migratorias a los Estados Unidos en la última década, y poco a poco voy ofreciendo materiales cada vez más concretos como datos a nivel regional y estatal para el caso de Nebraska o incluso a nivel de condado o de ciudad. De ahí, pasamos a los casos concretos, a los testimonios de inmigrantes, a las voces de los representantes de las organizaciones que trabajan con

ellos y no es infrecuente que invite a venir a la clase a un protagonista o superviviente de esa migración. Ningún estudiante, por ajeno que le parezca el tema al inicio, puede permanecer indiferente cuando vamos pasando de los planos abstractos hacia las experiencias personales y humanas. Esto es sólo para el tema de migración, pero aplico el mismo esquema en temas como educación, salud, vivienda, riesgos de trabajo y todos aquellos aspectos que afectan a la comunidad latina en los Estados Unidos. Los temas son inagotables. Creo que en el fondo, trato de mostrarles a lo largo de un curso lo que Joan Manuel Serrat dijo con mucha más sencillez en una sola canción: "Detrás está la gente". Detrás de las cifras, de los datos, de las tendencias, hablamos de personas, de niños, de mujeres, de gente que busca una vida mejor para ellos y para los seres que aman.

- **¿Cuál es el papel de la Universidad, como institución, y del profesor, como representante de dicha institución, en la enseñanza del idioma a través del servicio a la comunidad? ¿Cómo seleccionan los centros o las comunidades donde los estudiantes prestan un servicio a la comunidad?**

La Universidad de Creighton tiene una larga tradición de servicio a la comunidad; como parte de su misión social y de sus valores, se concibe como una institución de servicio. Esto por supuesto es o debería ser común a cualquier institución universitaria. El SL le permite a la universidad crear puentes con la comunidad; así, el profesor se convierte en parte en director de orquesta y facilitador, al tratar de armonizar el trabajo de nuestros estudiantes y de las organizaciones con las que trabajamos. Al mismo tiempo, el profesor debe ofrecer a los estudiantes las herramientas para facilitar su actividad en la comunidad.

La segunda parte de esta pregunta es crucial. La bibliografía especializada sobre SL coincide en enfatizar que el éxito de un programa depende en gran medida de la calidad de las organizaciones comunitarias en las cuales los estudiantes prestan sus servicios. A veces hay organizaciones con las mejores intenciones y causas, pero que no han llegado al punto de madurez que les permite incorporar productivamente el trabajo de nuestros estudiantes.

- **¿Cuál es el futuro del español en Estados Unidos y la repercusión que tendrá a nivel de enseñanza universitaria? ¿Qué sugerencias realizaría a**



**partir de su experiencia como docente y estudiante en Norteamérica para expandir la enseñanza de idiomas en Estados Unidos? ¿Ve la implantación/introducción de cursos de servicio a la comunidad en los departamentos de idiomas y literaturas modernas/extranjeras u otros departamentos universitarios como una práctica común para graduarse?**

El español ya no es un idioma extranjero en los Estados Unidos. En este siglo, Estados Unidos tendrá la segunda población más numerosa en número de hispanohablantes, sólo por detrás de México. La educación, los negocios, la salud, serán, cada vez más, campos en los que el español juegue un papel crítico. Siempre he pensado que los académicos tenemos un compromiso social y el aprendizaje mediante el servicio es una forma de salir de nuestra torre de marfil para aportar algo a la comunidad a la que nos debemos. Es notorio que hay una tendencia creciente en el uso del SL como aproximación pedagógica y creo que crecerá más en el futuro. Algunos de mis estudiantes –quizás exagerando— me han dicho que todos los cursos de idiomas deberían tener un componente de SL. No creo que todos, pero estoy convencido de que el SL funciona.

Ha sido un placer hablar con usted. *redEle* le agradece su tiempo y le da las gracias por la entrevista.



*La Doctora Isabel Velázquez es sociolingüista y profesora asociada en el Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas de la Universidad de Nebraska en Lincoln, EEUU. Estudió un doctorado en Lingüística Hispánica con especialización en adquisición de segundas lenguas en la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign, una maestría en español en la Universidad Estatal de Nuevo México, en las Cruces, y una licenciatura en Comunicación en la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Sus áreas de especialización incluyen el bilingüismo, la pedagogía del español como lengua de herencia, el contacto lingüístico en la frontera entre México y EEUU y el papel de la lengua en la formación de la identidad latina en Estados Unidos.*

- **¿Qué la ha llevado a hacerse especialista en el español de Estados Unidos?**

Crecí en la frontera entre México y Estados Unidos, así que mi experiencia siempre ha sido una experiencia de contacto lingüístico y contacto cultural. De mi experiencia personal surge mi curiosidad profesional, es decir, de mi experiencia del bilingüismo, del biculturalismo.

- **Podría describirnos brevemente la evolución que ha experimentado el español en Estados Unidos y cómo cree usted que va a ser su futuro. ¿Qué áreas de investigación cree usted que van a ser relevantes?**

Esta es una pregunta muy compleja, porque el español ha sido parte de Estados Unidos desde que Estados Unidos es Estados Unidos; así que, en realidad, estamos hablando de varios siglos de historia: desde el español colonial hasta el español que se habla hoy en día. Creo que te refieres a las últimas décadas y es más fácil hablar de eso. El español en Estados Unidos es una historia de muchas voces y de muchas experiencias y creo que en

el siglo XXI esa voz está creciendo cada vez más en los medios electrónicos, en los espacios públicos y en la historia en común que nos une como latinos en este país.

- **No hay un español estándar que se hable en todo Estados Unidos, sino que cada comunidad de hablantes habla el español de su país de origen. ¿Podría usted nombrarnos algunos rasgos comunes a todas estas variedades? ¿En qué se parecen más y en qué difieren más?**

Como dije hace un momento, el español en Estados Unidos se forma de muchas historias y muchas voces, pero un rasgo común a todas las variedades que se hablan en este país es que son variedades en contacto con el inglés. Así, una característica que nos une, por ejemplo, es el uso de la alternancia de códigos, es decir, el uso del inglés y del español en el mismo turno de voz. También, por ejemplo, los juegos de palabras interlingüísticos, las bromas que sólo puedes entender si hablas inglés y español y esta historia de vivir entre dos mundos lingüísticos y dos mundos culturales. Además, en Estados Unidos hay muchos hablantes de variedades del centro y norte de España, pero ciertamente, la mayoría de los latinos en Estados Unidos somos hablantes de variedades latinoamericanas y, por ejemplo, dos rasgos que tenemos en común son que no pronunciamos la interdental y que no utilizamos el pronombre “vosotros”. Sin embargo, aunque hay algunos rasgos comunes, en general cada comunidad tiene su historia, tiene su variedad y tiene su contexto de uso, su contexto pragmático. Eso es precisamente lo que le da el sabor al español de Estados Unidos.

- **¿Tiene la misma importancia el uso del español en las diferentes comunidades latinas?**

La lengua es de los hablantes, así que tiene la misma importancia que la que tiene para un hablante de Madrid, de Lima o de la Ciudad de México. Cada comunidad posee una variedad que sirve para sus propósitos y que tiene la misma posibilidad de expresión, la misma posibilidad de comunicar amor o ira o despecho o de comunicar conocimientos científicos. La lengua cumple las funciones que los hablantes le asignan. No es que haya una variedad de español que sea superior a la otra sino que, como comenté, cada variedad satisface las funciones que sus hablantes le asignan. Hay, claro, diferencias demográficas. Por ejemplo, en EEUU hay más hablantes de español mexicano y mexicano-americano y quizás, en segundo lugar por número de hablantes, estarían las

variedades portorriqueña y nuyorriqueña; en tercer lugar, quizás el español cubano, por asuntos de historia y de migración. Pero esos son asuntos sociodemográficos. En términos lingüísticos y volviendo a lo dicho anteriormente, cada variedad cumple las funciones que sus hablantes le asignan.

- **¿Cuál es el papel de la familia y de la escuela a la hora de mantener el idioma, especialmente en un país como Estados Unidos, donde hay estados que se ha impuesto el “English Only” (“Sólo Inglés”) ¿Cuál es la actitud que tienen los jóvenes latinos respecto al español?**

El papel de la familia es fundamental. Si el español no se trasmite en la familia, no sobrevive como lengua comunitaria. En el caso de las lenguas en situación minoritaria como el español en Estados Unidos, la familia es la unidad de transmisión más importante y la transmisión intergeneracional es la condición primordial para que esa lengua sobreviva. Hay ciertas condiciones de política lingüística, nacional y local que pueden estimular el desarrollo de las lenguas minoritarias, pero si no hay transmisión intergeneracional, si los jóvenes y los niños de una comunidad no usan la lengua de sus padres, no hay posibilidades de supervivencia. Respecto a la actitud de los jóvenes y los adultos, no podemos generalizar, pues depende de la generación, de la historia individual, depende de las condiciones en las que creció esa persona. Por otra parte, la experiencia de los jóvenes y de los niños latinos en Estados Unidos es una experiencia muy importante, no sólo a nivel individual o familiar, sino también a nivel comunitario. Ellos, en su generación, están decidiendo el futuro del español en Estados Unidos. En la medida en que el español sea relevante para su historia personal tendrá posibilidades de sobrevivir y de crecer, pero esa es una historia que está por escribirse. Para muchos de sus padres y sus abuelos, sobre todo si crecieron aquí, la experiencia de hablar español fue una experiencia de represión, de tener prohibido hablar español en la escuela, de ser rechazados, marginalizados por hablarlo. Por eso, algunos de estos jóvenes prefieren no hablarlo. Algunos más querrían hablar español, pero no había nadie en su casa que se lo enseñara; otros hablan español, pero una variedad que es estigmatizada cuando llegan a la escuela. Otros lo abandonan al entrar en la escuela y otros más, cuando son adultos jóvenes, se casan con alguien que tiene una familia que es dominante en español, entonces readquieren el español. O por motivos de trabajo o por motivos de viaje... la experiencia de los jóvenes y de los niños latinos en Estados Unidos es una experiencia muy diversa, porque son una generación no solamente híbrida en el sentido lingüístico,

sino también en el sentido cultural. Ellos son la historia que se está escribiendo en este momento. Una de las grandes preguntas que nuestra generación, tu generación y la mía, le hace a la siguiente generación, es si es posible ser latino en Estados Unidos sin hablar español. Ésa es una pregunta que todavía no hemos respondido. Para algunas personas de mi edad la respuesta sería absolutamente no, “si no hablas español no eres latino”, pero hay muchos jóvenes que piensan “yo puedo ser latino, yo puedo ser mexicano, puedo ser peruano, yo puedo ser colombiano en Estados Unidos y no hablar español”. Sienten quizá que la cultura no se encuentra exclusivamente en la lengua, sino en los saberes y en los haberes, en la forma de cocinar, en la forma de pensar, en la forma de practicar la religión o de educar a tus hijos. También hay quienes piensan que todos estos saberes y haberes únicamente se pueden transmitir a través del español. Este es un debate que en términos teóricos lleva muchos años, pero que en términos prácticos es un debate que se está dando hoy y que van a definir los jóvenes y los niños. Mi generación, tu generación, les hace esa pregunta, pero no somos nosotros los que vamos a responder.

- **“Espanglish”, “Spanglish”, “español popular de Estados Unidos”, ¿se quedaría usted con alguno de estos términos? ¿Qué término usaría y por qué?**

Yo no tengo problema con decir que hablo inglés, español y Spanglish y hago broma de esto, porque lo tomo como un motivo de orgullo. Para mí Spanglish significa un tercer espacio de significación lingüística y cultural y es parte de mi experiencia cotidiana. Pero también entiendo que para muchos de mis colegas lingüistas es un término cargado porque se ha usado para denigrar a los hablantes, para decir que lo que hablan los latinos en Estados Unidos no es una lengua, sino una mezcla. Además, en términos estrictamente lingüísticos, el término Spanglish es poco preciso porque muchas veces se llama Spanglish a lo que son diferentes fenómenos del contacto entre lenguas. Por ejemplo, la alternancia de códigos de la que hablaba, el uso de préstamos, el uso de calcos y otros más. La palabra Spanglish es problemática por varios motivos. Como dije hace un momento, porque su poder descriptivo no es mucho, en términos técnicos. Segundo, en términos sociales, para muchas personas es una palabra negativa porque implica la discriminación de los hablantes de español en Estados Unidos, como si estos hablantes no fueran dueños de su propia lengua, como si no fueran capaces de controlar

el español o controlar el inglés. Lo cual es absolutamente falso, pero en la prensa popular, muchas veces se ha utilizado de esa manera.

Hay diferentes posiciones al respecto. Ana Celia Zentella, por ejemplo, reivindica el término de Spanglish como término de identidad, como término que expresa este existir en este tercer espacio de significación cultural. Ricardo Otheguy, y John Lipski, por otra parte, están en contra de usar este término, Otheguy distingue entre el español popular de Estados Unidos y los registros más formales de este español. Es muy cuidadoso al recordar que en todas las comunidades hispanohablantes alrededor del mundo hay variedades formales y hay variedades populares, y que cuando hablamos de español en Estados Unidos estamos hablando de diferentes registros, desde el español más formal hasta el español popular y, por estar en contacto con otra lengua, no solamente tenemos la diferencia de registro, sino también tenemos la diferencia en la historia de su adquisición: si el individuo es un hablante de primera generación, por ejemplo, si acaba de llegar y recibió toda su educación en un contexto donde el español es una lengua mayoritaria, si es un hablante de segunda generación y creció en un hogar donde se habla el español pero su experiencia educativa es una experiencia en el contexto donde el inglés es mayoritario o si es de tercera generación. Es decir, al hablar del español de Estados Unidos tenemos que hablar de diferencias de registro, diferencias dialectales y diferencias de adquisición. Por ejemplo, a veces es difícil determinar si una persona está perdiendo el español o si no lo adquirió completamente. Aquí lo interesante es conocer la experiencia lingüística de cada individuo.

- **Más de uno considera el mantenimiento de la lengua en una comunidad como el reflejo de una aculturación selectiva, igual que el cambio de código, *code-switching*. ¿Está de acuerdo con esta manera de ver la preservación del idioma?**

Quizás esté de acuerdo con la idea de aculturación selectiva de la que hablas, porque tú escoges o el individuo escoge de su experiencia, de la doble experiencia que vive, de la comunidad étnica en la que vive y al mismo tiempo de la experiencia de vivir el día a día en la comunidad más grande donde el inglés es la lengua mayoritaria. Si aculturación selectiva significa elegir qué partes de la cultura dominante adopto y qué partes no para articular una presencia cultural particular, en esos términos, sí, ciertamente sí. El español es un elemento muy importante de esa aculturación selectiva de la que hablas, porque la lengua es el vehículo primordial para la memoria colectiva,



es el vehículo primordial para todo lo que nos permite identificarnos como individuos, por una parte, y como miembros de una comunidad por la otra. También tienes que recordar que cuando hablamos de adquirir el español en el contexto de nuestra familia, estamos hablando de un proceso de socialización, no sólo hacia la lengua sino a través de la lengua. Todo lo que sabemos de cómo curar un dolor de estómago, cómo consolar a alguien, cómo escribir una carta de amor o cómo cantar en un cumpleaños; todos estos saberes están codificados a través de la lengua.

- **Si hubiese en Estados Unidos una política nacional sobre la enseñanza de idiomas, y no por estados como actualmente existe, ¿cómo cree usted que cambiaría el panorama de la enseñanza del español como primer y segundo idioma?**

No tengo la menor idea. La concepción de una política lingüística nacional única me parece esencialmente contraria al espíritu individualista de Estados Unidos, donde cada estado, cada distrito escolar tiene voz en el currículo, así que me parece poco probable que se dé. Lo que sí puede y debe haber son directivas nacionales, una agenda nacional para fomentar la educación de lenguas adicionales al inglés. Y aquí no estamos entrando, bajo ninguna circunstancia, en la discusión de desplazar al inglés. La discusión verdadera, la que es vital para el país, es cómo fomentar el aprendizaje y la apreciación de lenguas adicionales al inglés. Estados Unidos ha sido desde su fundación un país multilingüe y multicultural. Aquí mismo en el estado de Nebraska, su historia está hecha de las historias de inmigrantes que hablaban checo, que hablaban ruso, que hablaban alemán. El discurso xenófobo ha querido marginar esa parte de la historia, pero el derecho a comunicarte, a transmitirle a tus hijos esa historia que traes contigo, el derecho a participar en la vida pública, aportando a esa vida pública tus talentos y tus habilidades, eso es parte fundamental de la historia de Estados Unidos. Y además, por motivos instrumentales, por motivos estratégicos, incluso si quieres verlo solamente en cuestión contante y sonante, necesitamos una fuerza de trabajo lista para el siglo XXI, necesitamos una ciudadanía capaz de conectarse con el mundo, capaz de ver el mundo y ver la experiencia de otros seres humanos a través de lenguas adicionales al inglés. Así que no sé si será muy realista que haya una política nacional que dictamine en los cincuenta estados lo que se va a enseñar y de la manera en la que se va a enseñar, pero

sí creo que debería haber una agenda nacional que estimule la enseñanza y la apreciación de lenguas adicionales al inglés.

- **Desde hace varios años, las escuelas secundarias han introducido clases de español para hablantes nativos (“native” o “heritage students”); además, usted imparte una clase sobre este tema en su universidad para futuros profesores de español. ¿Podría indicarnos cómo orienta esta asignatura?**

En general, la pedagogía para hablantes de herencia, está pensada para servir a las personas que aprendieron el español en su casa o en su comunidad, en un contexto donde el español es lengua minoritaria y a las que recibieron la mayoría, si no toda su escolarización, en inglés.

Por lo general, un hablante de herencia tiene una competencia oral bastante fuerte, pero con frecuencia le falta familiarizarse con el sistema ortográfico del español, con las convenciones gramaticales, con las convenciones textuales y ha tenido una exposición limitada a los registros más formales del español. Así que cuando trabajamos con hablantes de herencia, en realidad estamos trabajando con estudiantes que tienen necesidades pedagógicas diferentes que las de un hablante que está tratando de aprender español como segunda lengua. Por este motivo trabajamos áreas básicas; por ejemplo el paso del plano de la oralidad al plano de la escritura: convenciones ortográficas, convenciones textuales, etc. Trabajamos también en la transferencia de habilidades de lectoescritura y habilidades académicas que ya poseen en inglés. También hay otra parte, que es la conexión, la reconexión de ese individuo con la colectividad hispanohablante a nivel mundial. Para muchos de estos estudiantes, por su historia personal, el español siempre ha sido la lengua de la casa, siempre ha sido la lengua minoritaria y para muchos de ellos es fascinante darse cuenta de que son parte de una colectividad mayor, de una colectividad que va desde la Patagonia hasta el norte de Canadá y que pasa por Europa, por África y por Asia, que son parte de una comunidad mundial. Una parte importante de nuestro trabajo es aprender junto a ellos, enseñarles a valorar la variedad de español que traen a la clase, la variedad de español de su familia y de su comunidad y también familiarizarlos con los registros académicos de la lengua. De tal manera que no somos nosotros los que decimos “esta variedad es la mejor o esta es la peor”, tratamos de familiarizar a los estudiantes con las diferentes formas de

hablar español y ellos eligen de todas esas herramientas cuáles son las que les sirven más para sus propósitos personales y profesionales.

- **Si tuviese que explicar lo que es el bilingüismo a una persona que no está familiarizada con la lingüística, ¿cómo lo haría? ¿qué destacaría de él?**

Depende de si me lo preguntan como lingüista, si me lo preguntan como bilingüe o como persona que vive en una comunidad multilingüe. La respuesta más sencilla es que el bilingüismo es el uso de dos lenguas pero además, y esto ya no es una respuesta técnica es más una respuesta personal, me parece que el bilingüismo también es una forma distinta de ver el mundo, es aprender a vivir sin blanco y negro, aprender a vivir en todo el espectro de colores. El bilingüismo es la oportunidad de que tu cerebro, tu persona, tu mente y tu corazón aprendan a ver la experiencia humana desde diferentes perspectivas, de transitar entre mundos diferentes. El bilingüismo te permite, y te obliga también, a no ser el centro. Me refiero al bilingüismo activo, desde luego. La experiencia bilingüe es la experiencia de estar en los márgenes porque necesariamente, en alguna parte de tus dos lenguas, de tus tres lenguas, de tus cuatro lenguas, en alguna parte vas a ser el centro y en alguna parte vas a ser el margen. Y ser margen tiene costos, pero también es un privilegio porque estar en el margen lingüístico o en el margen cultural te permite ver la experiencia humana desde otro punto de vista y eso es un privilegio.

- **Uno de los programas de la Consejería de Educación de España en Estados Unidos es el programa “Cultural Ambassadors”, que permite a estudiantes universitarios estar inmersos en la cultura y la lengua española durante un año escolar, a la vez que participan en la vida educativa de España. ¿Qué recomendaría usted a los estudiantes de su departamento que han solicitado participar en este programa para el curso 2012-2013?**

Les recomendaría que aprovecharan ésta y todas las oportunidades de viajar a España, de viajar a Latinoamérica, de conocer el Caribe, incluso aquí en Estados Unidos, de visitar las muchísimas comunidades en donde se habla español. La lengua existe, como dije, para beneficio de sus hablantes y la lengua solamente está viva en la interacción. Así que yo les recomendaría a mis estudiantes, y eso es lo que hago, que aprovecharan todas las oportunidades para viajar, para comprobar lo que saben y lo que no saben y

para volver a empezar. Para equivocarse y para enamorarse y para enfurecerse; para comer cosas ricas y para asustarse y para perderse. Y en ese perderse, también está el encontrarse, así que yo les recomiendo que aprovechen todas esas oportunidades.

Muchas gracias Dra. Velázquez por compartir con nosotros su tiempo y por toda la información tan enriquecedora que nos ha proporcionado en sus respuestas.



*Gretel Eres Fernández es Doctora en Ciencias de la Educación por la Faculdade de Educação de la Universidade de São Paulo (USP). Realizó estudios posdoctorales el año 2009 con el apoyo de convenio entre la misma institución brasileña y la Universidad de Murcia.*

*Es docente de la Faculdade de Educação de la USP desde 1988. Participa en los cursos de Licenciatura en lengua española y en el programa de posgrado. Dirige tesinas de graduación así como tesis de Máster y de Doctorado relacionadas con el área de enseñanza y aprendizaje del español y del portugués como lenguas extranjeras y en la formación de profesores de E/LE.*

*Es autora y coautora de diversos artículos, capítulos de libros, manuales didácticos y libros de apoyo para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.*

*Coordina el Grupo de Investigación Ensino e Aprendizagem de Espanhol, certificado por el CNPq-USP (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), que cuenta con cinco estudios ya concluidos y publicados.*

*Participa en tribunales de defensas de tesis, de oposiciones para profesores de la enseñanza superior y de los Diplomas de Español Lengua Extranjera – DELE.*

1- ¿Por qué decidió entrar en el mundo de la enseñanza del español y cómo estaba ese mundo en Brasil en aquella época? Desde su amplia y variada experiencia como docente, formadora, investigadora y autora de materiales en el ámbito del español como Segunda Lengua (L2) y Lengua Extranjera (LE), ¿qué valoración hace de la evolución y de los cambios ocurridos en el mundo de español lengua extranjera (ELE) desde sus comienzos hasta el momento actual?

**Gretel Eres Fernández (GEF)** – Cuando empecé la carrera universitaria no tenía la intención de dedicarme a la enseñanza; solo pretendía ampliar y perfeccionar mis conocimientos de español porque el trabajo que tenía en aquellos momentos así me lo exigía. Cuando estaba en el último curso de la carrera una de mis profesoras universitarias me recomendó para asumir las clases que ella daba en una empresa y en una facultad. Poco a poco empezaron a surgir más ofertas de clases y al cabo de seis meses dejé definitivamente mi trabajo anterior y pasé a dedicarme exclusivamente a la enseñanza. Eran pocas las posibilidades en aquellos momentos, pues apenas había centros dedicados a la enseñanza de español en São Paulo, algunas empresas – principalmente extranjeras - empezaban a incrementar sus negocios con Latinoamérica y, paralelamente, algunas empresas españolas empezaban a instalarse en Brasil. Además, todo era bastante precario: eran poquísimos los materiales didácticos disponibles y demasiado caros para gran parte de los estudiantes, así que los profesores teníamos que elaborar cuadernillos de manera artesanal. Aprovechábamos periódicos y revistas antiguos para seleccionar textos y crear actividades y muchas imágenes no eran más que fotos recortadas de esos mismos periódicos y revistas y pegadas al material que cada uno de nosotros intentaba organizar.

Ese panorama empezó a cambiar, aunque de manera tímida al principio, a lo largo de los años 80 cuando varias iniciativas hacen que se empiece a valorar la necesidad de aprender español. La firma del Tratado del Mercosur es, quizás, lo que pone de manifiesto más claramente esa importancia. A la vez, se crean en varios estados brasileños Centros de Estudios de Lenguas en los que el español tiene espacio garantizado y privilegiado. Las Asociaciones de Profesores de Español, creadas también en la década de los 80 en algunos estados, contribuyen significativamente para dar a conocer la labor que ya se desarrollaba en el área. Además, hay que señalar que la llegada a São Paulo, en esos mismos años, de asesores lingüísticos de la Consejería de Educación de la Embajada de España añade fuerzas y esfuerzos para el desarrollo del trabajo que ya se llevaba a cabo en Brasil.



Es evidente que el momento actual no se parece en absoluto a lo que vivimos hace casi tres décadas: la demanda por cursos de español es grande, la cantidad de profesionales se ha incrementado considerablemente y hay mucho material a disposición de profesores y alumnos. Claro que eso no significa que no haya dificultades, sino que ahora son de otro tipo. Recuerdo, por poner un par de ejemplos, que la legislación educativa actual, vigente desde el año 1996, exige la titulación de licenciado para ejercer la docencia en la enseñanza reglada, pública y privada y uno de los problemas a los que todavía tenemos que hacer frente se relaciona a la calidad de varios cursos superiores, que está por debajo de lo deseado. Las condiciones de trabajo de los profesores es otro aspecto que necesita cambios urgentes.

2- Como autora de diversos libros didácticos y paradidácticos, ¿hacia dónde apuntan las nuevas tendencias en la metodología de la enseñanza del español como lengua extranjera en Brasil? ¿Deben ir en paralelo con las de otros idiomas como el inglés o cree que deben tener más peso los materiales creados específicamente para hablantes de portugués?

**GEF** – Depende del tipo de material y del segmento al que se destine. Cuando pensamos en libros de texto para la enseñanza reglada – “fundamental” y “media” – lo que buscan las editoriales es atender a las exigencias del gobierno a fin de que sus publicaciones participen del proceso de selección del PNLD (*Programa Nacional do Livro Didático*). En este sentido, las directrices generales establecidas por el MEC son idénticas para el español y para el inglés. Lo mismo ocurre cuando se trata del PNBE (*Programa Nacional da Biblioteca da Escola*): la posibilidad de que el MEC distribuya los libros seleccionados a los colegios públicos del país obliga a que autores y editoriales se ajusten completamente a las normas establecidas por el gobierno. Por lo tanto, en esos casos mucho más que en otros, hay que seguir lo que establecen los documentos oficiales que orientan la enseñanza en Brasil, es decir, las orientaciones incluidas en los PCN – *Parâmetros Curriculares Nacionais* – y en las OCEM – *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Esos documentos, como es lógico, toman como base el contexto brasileño, la legislación nacional y la realidad del país y es lo que se debe tener en cuenta cuando pensamos en materiales didácticos de español para Brasil.

Sin embargo, aunque se tenga en mente otros contextos de enseñanza (institutos especializados en la enseñanza de idiomas o clases en empresas por ejemplo) también es

fundamental que los materiales didácticos le den la debida importancia a las relaciones lingüísticas y socioculturales que existen o que se establecen entre el español y el portugués. La relativa proximidad entre ambos idiomas exige un tratamiento específico, así como la situación geográfica, histórica, política, social y económica del país requiere que los materiales le dediquen la debida atención a los aspectos lingüísticos y socioculturales de América Latina.

3- ¿Cuál es su opinión sobre la oferta existente en la actualidad sobre manuales y demás materiales en la enseñanza de ELE en Brasil? ¿Cree que todavía tienen mucho peso en ellos ciertas imágenes estereotípicas? ¿Siente la falta de más obras de referencia y consulta entre el español y el portugués?

**GEF** – En mi grupo de investigación (“Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem de Espanhol”, certificado por el CNPq-USP) estamos trabajando en un proyecto que pretende averiguar cuántos y cuáles son los materiales didácticos destinados a la enseñanza en español disponibles actualmente. La investigación no pretende separar las publicaciones que se destinan a hablantes de portugués ni las producidas en Brasil de las editadas en el exterior. Nuestro interés es registrar y catalogar la oferta en general. Los primeros datos recogidos impresionan por la cantidad total de obras disponibles. Sin embargo, aunque la información que tenemos en estos momentos es parcial ya que la investigación no está concluida, está claro que algunos segmentos escolares todavía no cuentan con suficiente oferta, sea en cantidad sea en diversidad de enfoques metodológicos y propuestas didácticas.

En ese estudio del Grupo de Investigación que coordino no tenemos el propósito de analizar las obras – incluso porque sería humanamente imposible hacerlo dado el gran número de títulos que hay – pero en otro trabajo que realicé el año 2009, en concreto en mi investigación posdoctoral, casi el 70% de los profesores que contestaron el cuestionario que les presenté indicaron que los libros de texto que usan incluyen visiones estereotipadas o que distorsionan la realidad, lo que preocupa muchísimo.

4- ¿Cuál es su idea de un manual de ELE ideal? ¿Qué criterios se deben aplicar para seleccionar un libro de texto? ¿Qué uso se debe hacer del manual por parte de docentes y aprendientes?

**GEF** – Vuelvo a referirme a mi investigación posdoctoral ya que ese fue precisamente uno de los temas a los que me dediqué en ese estudio. En primer lugar, desde mi punto

de vista, no existe un manual ideal y es imposible que llegue a existir, ya que los factores que interfieren en el proceso de enseñanza y aprendizaje son múltiples y variados: los grupos de alumnos siempre son heterogéneos, aunque en apariencia puedan parecer que no lo son; cambian los contextos de enseñanza y aprendizaje, las condiciones, las horas de estudio, los profesores, los objetivos del curso, los materiales y recursos extra y un largo etcétera. En segundo lugar, un material basado en determinadas concepciones lingüísticas y metodológicas atenderá satisfactoriamente a un grupo de profesores y de alumnos, pero no será adecuado para otros profesionales y estudiantes. De ahí que lo fundamental sea contar con criterios de análisis objetivos y precisos que permitan seleccionar el material más indicado para cada caso específico.

Aunque existen varios estudios que proponen criterios de análisis de materiales, en mi investigación tomo como base las respuestas y los comentarios que los 84 profesores que colaboraron con la encuesta me facilitaron y propongo una matriz de criterios exhaustiva pensada por docentes que actúan en Brasil y para el contexto brasileño.

Sobre el uso que se hace – o que se debería hacer – de los manuales, mucho ya se ha dicho. En mi trabajo posdoctoral también quise conocer qué opinaban los profesores, ya que como se sabe muchas veces el libro de texto es el único recurso del que se dispone para organizar y estructurar las clases. Los datos recogidos indican que los profesores son conscientes de que el libro de texto no debe ser el único material a tener en cuenta a la hora de preparar o de desarrollar un curso y, precisamente por eso, no hay necesidad de usarlo en todas las clases, aunque por determinación de la coordinación de curso muchos (31% de los participantes de la investigación) se vean obligados a usarlos todo el tiempo.

Por otra parte, la mayoría de los profesores que contestaron el cuestionario propuesto (85,7%) afirmaron que hacen algún tipo de ajuste a la hora de usar el libro de texto: o bien “se saltan” algunas partes, o bien añaden información (explicaciones, ejemplos, textos, actividades etc.). Ese dato preocupa pues indica que los materiales no son totalmente adecuados a los contextos de enseñanza.

Si bien es cierto que el libro de texto no debe ser la única fuente de *input* en clase ni el único – o principal – recurso didáctico, por diferentes motivos en muchos casos los cursos se estructuran según la propuesta del libro elegido y el desarrollo del curso lo sigue linealmente.

5- Al ser el portugués y el español dos lenguas muy similares, ¿cuáles cree que son las dificultades específicas en el aprendizaje del español por parte de los brasileños? ¿Cuáles son los campos en los que en su experiencia ha observado más peligros de fosilización?

**GEF** – En primer lugar hay que considerar ciertas imágenes creadas a lo largo del tiempo y que ya no tienen cabida en los días actuales. Como se señala en las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006, p.128), desde hace varios años la idea de que, para el lusohablante brasileño, el español es una lengua fácil y que no hace falta estudiarla cede lugar a otro tipo de concepción, más relacionada con la constitución de la identidad del sujeto y al reconocimiento de la diversidad, lingüística y cultural. Ahora bien, hay que tener presente que las mezclas entre ambos idiomas ocurren, pero no por eso se deben aceptar simplemente porque las necesidades comunicativas estén atendidas. Al contrario, es esencial no perder de vista que ambos idiomas están en contacto permanente. Si se parte del conocimiento que el estudiante tiene de su idioma – y no me refiero al conocimiento formal y abstracto de su lengua materna, sino a la capacidad de usarla con propósitos comunicativos, orales y escritos - podremos llevarlos a reflexionar sobre semejanzas y diferencias entre ellos, de manera a llamarles la atención sobre los acercamientos y sobre los puntos divergentes. La fosilización encuentra campo fértil cuando no se tiene claridad sobre las divergencias entre la lengua materna y la extranjera y ellas pueden darse en cualquier campo: fonético, ortográfico, léxico, gramatical, cultural, discursivo... Quizás las interferencias y la fosilización de errores que más salten a la vista sean las fonéticas, las léxicas y las gramaticales, pero no se puede ignorar que el dominio precario de la lengua en todos sus ámbitos (discursivo, pragmático, cultural etc.) y la falta de atención también pueden conducir a la interferencia y a la fosilización de errores.

6- Dada la perspectiva que ya tenemos de la *Lei nº 11.161* (conocida como *Lei do Espanhol*) cuyo plazo de cinco años de aplicación ha terminado recientemente, ¿cómo valoraría su importancia en el momento de su promulgación? ¿Podría hacer un balance de sus logros y de los aspectos pendientes de realizarse?

**GEF** – La Ley 11.161/05 es resultado de más de una década de esfuerzos de un grupo grande de profesores y su texto está bastante lejos de lo que originalmente se deseaba. Ya al final de los años 80 e inicio de los 90 los profesores de lenguas extranjeras en Brasil abogaban por una política plurilingüe, algo que todavía no hemos conseguido. En

relación específicamente con el español, lo que se pretendía era asegurar que los alumnos de todos los segmentos de la enseñanza reglada pudieran estudiarlo, y que pudieran, además, optar por su estudio dentro del horario regular de clases.

El texto aprobado está impregnado de ambigüedades y los *Conselhos Estaduais de Educação* todavía no han reglamentado la implantación de la Ley – o no han divulgado la correspondiente reglamentación. Hoy por hoy cada estado brasileño está siguiendo un camino diferente: en algunos se ofrecen las clases fuera del horario regular de estudio de los alumnos y en otros el gobierno del estado ha firmado convenios con academias de idiomas. Al parecer hay un poco de todo: en algunas partes se valora el ofrecimiento de los cursos de español pero en muchas otras se tiene la sensación de que no hay ningún interés por esa oferta. En el caso específico del estado de São Paulo todavía no hemos tenido oposiciones para profesores del español, condición fundamental para que se oficialice su introducción en el sistema educativo del estado. En otros estados brasileños pasa lo mismo. Tampoco se puede olvidar que en muchas ciudades brasileñas no hay profesores de español con la necesaria titulación exigida por ley. De ahí que sea imprescindible contar con un conjunto de medidas – políticas y pedagógicas – que permitan poner efectivamente en práctica la Ley 11.161/05: fomentar la formación de profesores de español (eso significa ampliar el número de plazas en las universidades públicas y, para eso, hace falta contratar a más profesores universitarios); realizar oposiciones para profesores; ofrecer cursos de capacitación y actualización para los profesores de español que ya tienen la Licenciatura; reglamentar la Ley; elaborar proyectos que permitan ofrecer cursos de calidad a los estudiantes y mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras (cantidad de horas de estudio, cantidad de alumnos por grupo) entre otras iniciativas.

7- ¿Piensa que el interés general por el español en Brasil es un fenómeno coyuntural o que es una tendencia consolidada y con proyección? ¿Observa también en contrapartida el mismo interés en aprender portugués por parte de los países hispanohablantes vecinos, especialmente en los miembros del MERCOSUR?

**GEF** – No, el interés por el aprendizaje del español no es coyuntural, sino que es, desde mi punto de vista, resultado de un conjunto de factores que a lo largo de las últimas tres décadas han puesto de manifiesto la importancia que tiene este idioma en Brasil. Como mencioné antes, en los años 80, además del Mercosur, varias empresas españolas y latinoamericanas empezaron a interesarse por establecer relaciones comerciales con

Brasil. Algunas abrieron sucursales aquí y, paralelamente, empresas brasileñas estrecharon vínculos con empresas situadas en el exterior. En esos momentos empezó a sentirse la necesidad de conocer un poco más el idioma del otro, sea el español o el portugués.

Pero las relaciones comerciales son solo uno de los factores. No podemos ignorar que la movilidad estudiantil ha ganado mucha fuerza a lo largo de los últimos años y eso también ha contribuido para la difusión del español en Brasil. De la misma forma, las relaciones culturales de todo tipo – cine, literatura, música – se han estrechado y, en consecuencia, el acercamiento lingüístico también se ha hecho notar.

En relación con el portugués en los países hispanohablantes del Mercosur también se avanza, pero es un proceso lento y que depende mucho más de políticas lingüísticas eficaces que de iniciativas particulares.

8- Por último, ¿Podría hablarnos brevemente de la situación profesional del profesor de español en Brasil: carga horaria semanal, número de alumnos, acceso a materiales, inclusión digital, etc? ¿Cómo cree que podría mejorarse la formación inicial de los profesores brasileños de ELE? ¿Qué necesidades concretas detecta?

**GEF** – La situación laboral del profesor de español varía mucho en Brasil, según se dedique a la enseñanza en colegios públicos, en colegios privados, en institutos de enseñanza de idiomas, en empresas o a la enseñanza superior. En cada contexto hay unas condiciones específicas que determinan no solo el tipo de contrato y el sueldo, sino la cantidad de alumnos por grupo, la carga horaria de clases a la semana y la infraestructura disponible.

Si pensamos en la educación básica, es decir en la “fundamental” y en la “media”, salvo unas pocas excepciones, lo que hace falta de manera general, como ya he mencionado, son proyectos que permitan llevar a cabo cursos bien estructurados, con objetivos factibles y con unas condiciones que permitan el efectivo aprendizaje del idioma. En la *Escola de Aplicação* vinculada a la *Faculdade de Educação da USP* estamos trabajando en un proyecto de enseñanza de lenguas extranjeras que tiene en cuenta esos principios. Se trata de una propuesta para la enseñanza del Inglés, Francés y Español que pretende, hasta el año 2015, incluir la oferta de esos tres idiomas desde el primer curso del “Fundamental”. De momento hemos implementado clases de 1,40h. por semana y grupos de 20 alumnos y ahora estamos elaborando el plan curricular y aunque estamos aún en la primera fase de implantación los resultados son bastante positivos.



Sin embargo, son muy pocos los colegios que tienen condiciones como las de la *Escola de Aplicação* de la FE-USP. En general los programas curriculares reservan para las clases de lengua extranjera solo una hora a la semana con grupos de alumnos que pueden tener 30, 40 o incluso más estudiantes. En los establecimientos públicos el sueldo es vergonzoso y en muchos colegios particulares no es diferente. Por lo tanto, las necesidades son muy variadas y hay que separarlas. Por una parte están las que se refieren a las condiciones de trabajo y que dependen de políticas públicas. Por otra parte hay que considerar la formación del profesor y que, de alguna manera, se relaciona a esas condiciones de trabajo que acabo de mencionar. Si el profesor tiene que dar muchas clases a la semana para tener una renta que le permita hacer frente a sus gastos, poco tiempo libre tiene para participar de cursos de actualización o perfeccionamiento. Además, como su sueldo es bajísimo, tampoco puede invertir en materiales para su estudio personal o que le permitan mejorar la calidad de sus clases. Si sumamos a eso que los colegios no incentivan ni apoyan la formación permanente del profesorado, es fácil inferir que los problemas se amplían considerablemente.

A pesar de esas dificultades – y muchas más que no he mencionado – de manera general el profesorado brasileño hace un trabajo de calidad. Tenemos la suerte de contar con profesores que se dedican plenamente a la enseñanza, que les gusta el español y que tratan de llevar a los estudiantes el entusiasmo que tienen por el idioma y por las culturas vinculadas a él. Y es precisamente ese entusiasmo lo que los mantiene en la enseñanza, aunque no se valore, como es debido, su dedicación.

## **ENTREVISTA A LU JINGSHENG**

Catedrático de Filología Hispánica, Decano de la Facultad de Filologías Occidentales de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai, Coordinador Nacional de Español de China, Presidente de la Asociación Asiática de Hispanistas

El profesor Lu Jingsheng se incorporó en 1978 al Departamento de Español de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai para dedicarse a la docencia de la lengua española y la difusión de la cultura hispánica en China. En sus más de 30 años de enseñanza de ELE en SISU, ha dictado diversas asignaturas prácticas y teóricas de la Licenciatura en Filología Hispánica. Desde 1995 ha asumido la dirección del Máster Oficial de Filología Hispánica y en 2005 creó el programa del Doctorado en la Lingüística Aplicada orientada a la comparación entre chino y español y la metodología de ELE a sinohablantes. Sus ex alumnos de postgrado ejercen actualmente en muchas universidades chinas como profesores de español o responsables del Departamento de Español.

Ha publicado libros de fonética española, gramática española y literatura española y latinoamericana y artículos sobre la lengua española y la metodología de ELE en revistas y antologías chinas y extranjeras. Ha colaborado en la elaboración de una decena de diccionarios bilingües, de los cuales se destacan el *Nuevo Diccionario Chino-Español* y el *Diccionario Español-Chino Nueva Era*, los mayores de su especie en el mundo, y en la traducción de *Obras Completas* de Jorge Luis Borges, entre otras. Actualmente dirige la elaboración de la serie de materiales de ELE para cursos universitarios de China con unos diez títulos editados y otros ocho en preparación, y coordina la publicación adaptada en China de *Nuevo español 2000*.

Entusiasta por promover el hispanismo en China, participa activamente en actividades nacionales e internacionales. En 1982 participó como secretario en la organización del primer Encuentro Nacional de ELE en China. En 1984 coordinó la publicación de la primera antología del hispanismo chino. En 1989 publicó *Hispanismo en China*, primer informe del tema, en *Palabras de UD*, revista de la Universidad

Distrital de Bogotá. En 2000 publicó en Madrid *Enseñanza e investigación del español en China*, primer libro del tema. Desde 1997 ha sido nombrado por el Ministerio de Educación de China Coordinador Nacional de Español, cargo por el que dirige la elaboración del plan curricular del español y de los materiales didácticos de español y la evaluación de niveles de español para cursos de la licenciatura en filología hispánica en toda China y la organización anual del Encuentro Nacional sobre la Enseñanza de ELE. Con todo ello ha contribuido al rápido crecimiento y a la mejora de las condiciones didácticas de ELE que se han registrado en China durante el último decenio.

En el ámbito internacional, ha promovido relaciones de cooperación de SISU y del hispanismo chino con diversas Universidades de España e Hispanoamérica para el intercambio de profesores y estudiantes y con las instituciones españolas dedicadas a la promoción del español en el mundo, tales como la Embajada de España (Oficina Cultural y Consejería de Educación), el Instituto Cervantes, la AECID, la Fundación Comillas, entre otras, con las cuales ha colaborado en la promoción de su imagen y la organización de cursos de formación de profesores de español. Ha participado como ponente en importantes encuentros internacionales del hispanismo, tales como el IV Congreso Internacional del Español en 2007, en el que fue premiado como uno de los seis congresistas ilustres, y el VII Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas en 2010, en el que fue elegido su Presidente. Ha dictado conferencias y seminarios sobre la comparación lingüística y la interculturalidad entre chino y español y la metodología de la enseñanza de ELE y de la traducción entre los dos idiomas en universidades españolas e hispanoamericanas, recibiendo una placa de honor de la Universidad Distrital de Bogotá en 1989 y siendo nombrado por la Universidad Nebrija miembro del Consejo Asesor Internacional del Español Nebrija en febrero de 2012.



*Encuentro Nacional sobre ELE en China, 2012. Sentado en primera fila, el quinto por la derecha, Lu Jingsheng*

**RedELE: El español es la segunda lengua en número de hablantes nativos, por detrás del chino. ¿Cree usted que los estudiantes chinos o sus padres son conscientes de esto a la hora de elegir una lengua extranjera? ¿En China, hay demanda de español como lengua extranjera?**

Lu Jingsheng: Sí hay demanda y esto se refleja en el momento de elegir una lengua extranjera en la universidad. En casi todas las universidades con departamento de español, ésta es la carrera más elegida. Voy a poner dos ejemplos: en la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai, donde yo trabajo, durante cuatro años consecutivos la licenciatura de español es la que requiere la nota más alta para acceder. También en los últimos dos años los dos alumnos que consiguieron las calificaciones más altas en el gaokao (el examen de acceso a la universidad) eligieron estudiar la licenciatura de español. En la edición del gaokao del 2011 en Pekín, los tres alumnos con la nota más alta de humanidades eligieron carreras de lenguas modernas, dos español y uno alemán. Es decir, el español ya se conoce, se es consciente de su importancia mundial y por tanto hay demanda. Además, la carrera universitaria es un importante medio para conseguir un buen empleo, y, según nuestros datos, casi todos

los licenciados de español encuentran trabajo, incluso ahora que el número de estudiantes está creciendo.

Por eso soy optimista en cuanto al crecimiento del número de estudiantes de español. Crece ahora y seguirá creciendo en el futuro.

**RedELE: Hasta ahora la presencia del español (así como de otras lenguas extranjeras salvo el inglés) en los centros de primaria y secundaria en China ha sido muy escasa. ¿Cree que esto cambiará en los próximos años? ¿Las autoridades educativas tienen algún plan para dar más importancia a otras lenguas en el currículo de los centros de primaria y secundaria? ¿Usted sería partidario de una mayor oferta de español como lengua extranjera en la enseñanza obligatoria?**

Lu Jingsheng: Hay oferta de español en secundaria, aunque escasa y también en primaria, pero muy excepcional. Las autoridades educativas no tienen una planificación clara para promover la enseñanza del español en la primaria y secundaria, por lo tanto ahora mismo la oferta o no de la asignatura de español como lengua extranjera es decisión de las escuelas. No existe un plan curricular oficial y tampoco estudios sobre cómo debe ser la enseñanza en las escuelas primarias y secundarias. Es más, nunca ha habido ningún encuentro ni nacional ni regional para tratar este tema.

Además hay dos problemas que impiden el desarrollo rápido: uno es la falta de profesores con experiencia y otro es la falta de materiales didácticos apropiados para el aprendizaje de los niños. Ahora hay algunas escuelas -pocas, pueden ser seis o siete- que ofrecen español como primera lengua extranjera, pero cada escuela tiene su propia programación, su propio método. No se han decidido las características de la enseñanza y esto supone un problema a la hora de continuar los estudios en las universidades. Las universidades no siempre quieren acoger a esos estudiantes; si tienen una buena base de español claro que queremos a esos alumnos en nuestras licenciaturas, pero, al no estar definida la enseñanza del español, esos estudiantes a menudo no salen bien preparados de la escuela secundaria. Los niños tienen gran capacidad de imitación, podrían y deberán tener buena pronunciación, pero lamentablemente en muchos casos no es así. Hay alumnos de escuelas secundarias de diferentes zonas que se presentan a nuestro examen y notamos graves deficiencias en la pronunciación. Con seis o siete años se fosilizan los defectos y luego nos cuesta corregirlos. Yo creo que es imprescindible cuidar mucho el perfil de los profesores que enseñan en estas escuelas. No se trata de que los niños hablen y escriban utilizando estructuras complicadas, pero sí deben tener una buena base gramatical y dominar diferentes destrezas. En China no existen

materiales didácticos pensados para los niños de secundaria, por eso a veces se toman los métodos diseñados para adultos o métodos importados, pero no es lo más apropiado para ellos.

Nosotros hemos investigado en profundidad sobre la adecuación de materiales al contexto chino y hemos elaborado muchos materiales adecuados para adultos que siguen las licenciaturas universitarias, pero aún no hay nada para las escuelas de secundaria.

Todo esto, la implantación del español, el diseño del currículo y la creación de materiales específicos habría que promoverlo desde las autoridades educativas regionales y nacionales.

Dicho esto, yo creo que la perspectiva existe. Ahora que tenemos unos setenta departamentos universitarios de español en China continental, no debería ser problema aumentar los departamentos en secundaria hasta veinte o treinta en un futuro próximo. Ahora hay menos de diez.

**RedELE: ¿Cuál es el perfil de los estudiantes de español? ¿Qué hace que un alumno chino elija estudiar español?**

Lu Jingsheng: Hay dos tipos de alumnos: los que están en cursos oficiales de la universidad y los que están en cursos libres.

Los primeros, estudiantes de licenciatura, postgrado o diplomatura, son muy homogéneos en edad, nivel de formación y motivación. Los que acceden a la licenciatura y diplomatura vienen todos de bachillerato, tienen dieciocho años y saben que la inmensa mayoría de ellos, tras tres o cuatro años de estudio, podrán conseguir un trabajo relacionado con el español.

En los cursos libres los alumnos son más heterogéneos en edad, formación y motivación: pueden estudiar por necesidades profesionales, porque vayan a viajar a España o a otro país hispanohablante o por pura afición al mundo hispánico, que tiene muchos atractivos para los chinos. Cada vez conocen más sobre la pintura, el baile, el deporte (fútbol y tenis especialmente), la buena comida, las corridas de toros, la arquitectura o los muebles españoles, que tienen muy buena acogida entre los chinos.

**RedELE: ¿Qué imagen tiene del mundo hispánico un estudiante chino?**

Lu Jingsheng: Con todos estos elementos un estudiante tiene muy buena imagen en términos generales. Además no hay problemas históricos entre China y el mundo hispánico, sino una relación de amistad. La gente del mundo hispánico nos parece amable, amigable, amistosa. También el mundo hispánico tiene una gran diversidad

geográfica y cultural y el español es una lengua de gran importancia ya que se habla en España y en el vasto territorio hispanoamericano

**RedELE: Usted también ha traducido importantes obras literarias del mundo hispánico. ¿Qué se conoce en China de la literatura hispánica?**

Lu Jingsheng: Yo participé en la traducción de las obras completas de Jorge Luis Borges y en la de una antología de ensayos hispanoamericanos, también en la redacción de artículos sobre la literatura española y la hispanoamericana, que forman parte de un diccionario enciclopédico chino al que hemos llamado Cihai (“mar de vocablos”).

En cuanto a la literatura española en China, las obras importantes como *Don Quijote* por supuesto que se conoce, pero la literatura española no es tan conocida como pueda ser la del Reino Unido, Estados Unidos, Alemania o Francia. Es cierto que España tiene varios autores galardonados con el Nobel, pero siguen siendo casi desconocidos en China.

Camilo José Cela, por ejemplo, a pesar de que tiene obras traducidas al chino, no se conoce tanto; son más populares escritores latinoamericanos como Gabriel García Márquez, que llama especialmente la atención de lectores y escritores chinos por el término “realismo mágico”, que fascina. Además, la crítica relaciona al ganador del nobel de este año, Mo Yan, con las obras de Márquez porque a veces las escenas de las obras de Mo Yan recuerdan a Macondo, el mundo que describe Márquez. Mo Yan ha creado un mundo propio que en mi opinión también podría parecerse al de *La familia de Pascual Duarte*, de Cela.

Jorge Luis Borges también influye en los círculos intelectuales chinos, tal vez por su estilo, comparable en algunos aspectos al de algunos importantes escritores chinos.

Sería deseable promover el conocimiento de la literatura española e hispanoamericana, sobre todo la actual. El año pasado el Instituto Cervantes organizó una gira de Mario Vargas Llosa y ofreció conferencias en Shanghai, en nuestro auditorio, y en Pekín. Esto ayudó a impulsar el conocimiento de sus obras en China.

**RedELE: ¿Qué materiales y métodos se usan en China para aprender español? ¿Tiene China un “método propio”? ¿En qué consiste? ¿Qué ventajas e inconvenientes tiene este método?**

Lu Jingsheng: Para hablar de materiales hay que mencionar el tema de la distancia lingüística. El nivel de diferencia entre dos idiomas no es igual; por ejemplo, entre el portugués y el español, el inglés y el español y el español y chino no hay la misma distancia lingüística, entre el chino y español hay una distancia mucho mayor. Por eso

no es lo mismo aprender español para un lusohablante que para un anglohablante y mucho menos para un sinohablante. Esta diferencia debe reflejarse en los materiales y métodos y así lo hemos hecho nosotros. El método principal para aprender español en China es *Español Moderno*. Hasta hace cinco o diez años ha habido pocos materiales, sin embargo a partir del nuevo milenio las editoriales están cada vez más ansiosas por publicar materiales de español y ya no tenemos que convencerlas como antes.

En los últimos siete años he sido yo el que ha coordinado la creación y publicación de los materiales didácticos utilizados en la licenciatura de Filología Hispánica. Hasta ahora hemos publicado *Lectura en español*, *Lectura de prensa en español*, *Comprensión auditiva*, *Conversación*, *Panorama histórico y cultural de América Latina*, *Panorama histórico y cultural de España*, *Lexicología e Interpretación*. Ésta es la serie de materiales didácticos específicos para el grado en Filología Hispánica, adaptados al currículo. Son materiales orientativos, no obligatorios, pero como no hay más alternativas los utilizan casi todos. Paralelamente tratamos de importar materiales hechos en España pero es muy caro, así que las editoriales suelen comprar los derechos para editar una versión adaptada en China.

Ejemplos de estos materiales importados editados en China son los métodos *Sueña*, *Nuevo Español 2000*, *Español lengua Viva...* y ahora también hay material diseñado desde el principio en cooperación con autores españoles y chinos, como es el manual *¿Sabes?*

En cuanto a las ventajas e inconvenientes, el método más utilizado, *Español Moderno*, cuenta con una estructura gramatical bien organizada y como al principio las explicaciones están en chino para pasar paulatinamente al español es asequible para los principiantes. Pero claro, también tiene defectos. Hay que actualizarlo ya que tiene más de diez años y el lenguaje que utiliza no está puesto al día. También habría que renovar los temas que trata.

En el VII congreso internacional de la asociación asiática hice una ponencia plenaria en la que comparaba *Español Moderno* y *Sueña* como métodos para la enseñanza del español a chinos. Cada uno tiene sus ventajas e inconvenientes y mi conclusión es que hay que encontrar un camino de cooperación entre expertos chinos y españoles.

**RedELE: También colabora en la publicación de materiales didácticos para ELE. ¿Qué lagunas hay en el mercado de materiales para la enseñanza del español en China? ¿Qué proyectos hay para futuras publicaciones?**



Lu Jingsheng: En cuanto a la enseñanza en la universidad, contamos con un currículo oficial y queremos tener materiales específicamente diseñados para cada asignatura de nuestro plan de estudios. Hasta ahora disponemos de materiales para casi todas las asignaturas pero aún falta un curso de literatura española e hispanoamericana y un curso de redacción en español. El primer paso sería tener para cada asignatura, para cada destreza o aspecto lingüístico un material didáctico. Luego se pueden elaborar dos o más materiales a elegir para la misma asignatura o aspecto. Trabajamos mucho en la elaboración de materiales, y nuestro objetivo ahora es cubrir las lagunas en los cursos universitarios. En este aspecto los españoles trabajan bien ya que siempre salen nuevos métodos y cada vez hay más materiales para los estudiantes en cursos no reglados.

Como decía antes, no existe material diseñado específicamente para la enseñanza del español en secundaria ni en primaria, pues tampoco hay plan curricular oficial.

**RedELE: Ya que, tal como usted ha afirmado recientemente en una entrevista, el crecimiento del número de departamentos y estudiantes de español en las universidades chinas ha sido exponencial en los últimos diez años, China necesita disponer también de un número creciente de profesorado con la cualificación necesaria que garantice la calidad de la enseñanza de español. ¿Cuáles serían las mejores acciones que se podrían emprender para mejorar la formación de los profesores? ¿Qué se está haciendo actualmente en esta dirección?**

Lu Jingsheng: Lo que más nos preocupa ahora mismo es contar con un profesorado de español suficientemente cualificado y con experiencia. No es que haya escasez de profesores, ya que muchos jóvenes al terminar su grado desean incorporarse a la docencia, pero se están jubilando muchos profesores veteranos, experimentados, y están entrando muchos jóvenes sin experiencia. Más de la mitad de los profesores de español de la universidad no alcanzan los cinco años de antigüedad, muchos se han incorporado en los últimos dos o tres años. Apenas hay profesores de cuarenta a cincuenta y cinco años y los profesores jóvenes, que en su mayoría rondan los veinticinco, tienen que asumir asignaturas principales sin tener experiencia. Hay departamentos universitarios que solamente tienen profesores de este perfil, jóvenes y sin experiencia docente, lo cual traerá inevitablemente problemas de calidad en la enseñanza.

Por eso es tan importante organizar cursos de formación y encuentros sobre la metodología de enseñanza de ELE. Desgraciadamente no tenemos suficiente tiempo para cursos de mucha importancia, y solamente cada año o dos años se hace un curso de formación a gran escala como el que hicimos en Beijing el julio pasado. Estos cursos

consisten en dar una demostración de cómo impartir determinadas asignaturas. Por otra parte animamos a los jóvenes profesores para que sigan estudios de máster, y que luego los mejores se doctoren en China o España. En China hay pocos directores de tesis doctorales, por eso muchos buscan doctorarse en España.

Para garantizar una buena enseñanza en la universidad, dadas las circunstancias descritas, hemos elaborado el plan curricular y la serie de materiales diseñados para él. Los profesores jóvenes, en los primeros años y hasta que adquieran experiencia, pueden seguir exactamente lo que dictan los materiales didácticos. También hemos desarrollado la evaluación con dos exámenes de español como especialidad (EEE). El primero, el EEE4 se hace al finalizar el cuarto semestre, en junio. El primero fue en 1999 y participaron 125 alumnos. En junio del 2012 fueron más de 2600. El segundo examen de español como especialidad, el EEE8 se hace al finalizar el octavo y último semestre, a finales de marzo. En el último EEE8 participaron unos mil alumnos.

**RedELE: ¿Hay, en su opinión, suficiente colaboración entre las instituciones de ambos países en este aspecto?**

Lu Jingsheng: Hay mucha cooperación entre las instituciones de ambos países, entre las autoridades chinas y las españolas. El gobierno chino concede becas de estudio a españoles, y por parte de España está el Ministerio de Educación con la Consejería, el Instituto Cervantes con el importante papel que desempeña en la difusión de la lengua y cultura españolas, también hay fundaciones, universidades... Las universidades y autoridades españolas nos invitan a participar en eventos de carácter académico y han crecido mucho los proyectos de cooperación entre las universidades chinas y españolas. Ahora casi todas las universidades chinas con departamento de español envían estudiantes a cursos en España con lo cual cada vez son más los chinos que van a estudiar a España.

Sin embargo aún queda gran espacio en el que aumentar la cooperación y queremos promover aún más la colaboración. Ahora sobre todo hay intercambios de estudiantes, becas y organización de talleres de formación pero no hay suficientes proyectos de intercambio de experiencias, estudios académicos o elaboración conjunta de materiales didácticos. Recientemente, por ejemplo, hemos publicado el *Panorama histórico y cultural de España* en colaboración con dos profesores españoles que trabajan en Nanjing y esperamos que este tipo de trabajos se multipliquen.

En nombre del hispanismo chino, quiero agradecer desde estas páginas las iniciativas de las autoridades e instituciones españolas porque nosotros, en este caso, somos beneficiarios de esta cooperación.

**RedELE: ¿Nos puede hablar un poco sobre los Congresos Internacionales de la Asociación Asiática de Hispanistas (AAH)? Usted organiza el VIII congreso que se celebra en Shanghai, ¿qué expectativas tiene para este congreso?**

Lu Jingsheng: La Asociación Asiática de Hispanistas se fundó en 1985 y los primeros congresos se celebraron en Corea, Filipinas, Tokyo y Taiwán. Durante los años ochenta y noventa China continental hubiera tenido dificultades para organizar un encuentro. Sin embargo ahora las condiciones económicas han mejorado mucho y, como antes nos invitaron, ahora podemos devolver la invitación. Muchos hispanistas quieren celebrar un encuentro en China para conocer el país. Con esto en mente, en 2010, en el VII Congreso yo fui elegido presidente con el compromiso de organizar el VIII Congreso en Shanghai. Lo estamos programando para mediados de julio, cuando la mayoría de las universidades terminan los cursos y empiezan las vacaciones.

En el VIII Congreso de la AAH participarán los principales hispanistas asiáticos y también hispanistas de todo el mundo: de España, de países hispanohablantes y de otros países. Queremos que sea, entre otras cosas, una plataforma de intercambio de experiencias, logros y éxitos de la investigación académica. Con el título principal “Asia y el mundo hispánico, estudios y estrategias de acercamiento” abarcaremos una amplia gama de temas: lingüística hispánica, enseñanza del español, literatura española e hispanoamericana y literatura comparada, estudio de la historia, sociedad, política, economía, arte, etc. de países hispanohablantes, también las relaciones entre cada país hispanohablante y los diferentes países asiáticos, estudios de traducción entre el español y diferentes lenguas asiáticas etc.

Queremos contar con la colaboración del Instituto Cervantes, con la presencia de su director actual y también con la del director de la Real Academia Española. Contamos también con el apoyo de la Consejería de Educación, de la Oficina Cultural y del Consulado de España en Shanghai. Necesitamos buscar patrocinadores, con lo cual me temo que me toca una temporada difícil.

Como Shanghai es un foco de atención en muchos aspectos para el mundo creo tendremos muchos participantes, tanto asiáticos como de otros países. Próximamente difundiremos la circular del congreso. Queremos que este congreso sea una plataforma para difundir experiencias didácticas y logros del hispanismo.

**RedELE: En España está creciendo cada vez más el interés por la lengua y cultura chinas. En los últimos años se ha introducido el chino en las EE.OO.II., en la Educación Secundaria y se promueve la lengua y cultura a través de instituciones oficiales como los Institutos Confucio, que gozan de gran aceptación. Este interés ¿es mutuo?**

Lu Jingsheng: En mi opinión es necesario promover mucho la enseñanza del chino en España y en los países hispanohablantes. Se comenta el déficit en el comercio bilateral, superávit para China, déficit para España, pero ¿alguna vez se piensa en el desequilibrio entre la enseñanza de las lenguas? Seguramente se enseña muchísimo más español en China que chino en España o en otros países hispanohablantes. Esto tiene que cambiar y los chinos también tienen que asumir su responsabilidad en la promoción de su lengua. Con el incremento de las relaciones en cultura, educación y turismo, está creciendo el interés por el chino y consecuentemente el número de españoles que hablan chino se incrementa. Esto ya se está notando; por ejemplo, la intérprete chino-español en la recepción del 12 de octubre, día nacional de España, este año era una española cuando antes siempre era china. Ahora hay cada vez más españoles que hablan muy bien chino, creo que es un buen momento para promover el chino.

En España las Escuelas Oficiales de Idiomas son instituciones importantes para la enseñanza del chino, y también están creciendo los grados en estudios orientales. El año pasado se creó un Grado de Estudios de Asia Oriental en la Universidad de Sevilla y también en la Autónoma de Madrid, en la Autónoma de Barcelona y en Granada hay centros de estudios orientales importantes. En Madrid, Barcelona, Granada, Valencia y León ya hay Institutos Confucio. Nosotros, la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai, participamos en la administración del Confucio de Madrid y una compañera del departamento, Liria Chen, ya ha ido para ejercer el cargo de directora china. Vamos a enviar más profesores al Confucio de Madrid pero nos encontramos con el mismo problema que tenemos en China, ahora en España: no existe un plan curricular adecuado a la enseñanza del chino en España ni materiales didácticos diseñados para el mercado español y los profesores y estudiantes se quejan de esta deficiencia. Afortunadamente, sí hay muchos diccionarios chino-español / español-chino. Ese aspecto al menos sí está cubierto.

**RedELE: Finalmente, usted lleva muchos años trabajando en el campo del español. ¿Cómo ha cambiado desde que comenzó hasta ahora? ¿Qué trayectoria**

**¿cree que llevará en el futuro próximo el español en China? ¿Está garantizada la salud del español en China?**

Lu Jingsheng: Mi trayectoria con el español es larga: yo empecé a aprender español en el 73, cuando se establecieron las relaciones diplomáticas entre China y España, con lo cual el próximo año, que se celebrará el 40º aniversario de las relaciones diplomáticas entre China y España, yo celebraré también mi enlace con el español, cuarenta años de “matrimonio” lingüístico. Desde entonces hasta ahora la situación ha cambiado tremendamente. Sobre todo hay un crecimiento vertiginoso del español en China pero, como he dicho, el colectivo del profesorado no está preparado para afrontar este crecimiento. Los decanos principales, entre los que estamos Liu Jian (Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing) y yo, a veces nos sentimos muy cansados porque hay mucho trabajo, muchos más estudiantes, una gama más amplia de cursos - innumerables cursos no reglados que se suman a las diplomaturas, licenciaturas, másteres y doctorados. Antes, las editoriales no nos hacían caso cuando queríamos presentar proyectos de materiales didácticos, ahora nos presionan y nos buscan porque hay mucho más mercado para los materiales de español. Nos piden constantemente desde diferentes foros conferencias sobre el español, sobre España o sobre Latinoamérica. Por ejemplo, nuestra universidad organiza una serie de conferencias sobre lenguas del mundo y a mí me corresponde impartir una sobre el español; ya hice otra sobre el peso del español en el mundo el semestre pasado. Realmente tenemos mucho que hacer.

Con todas estas perspectivas, yo digo que en cierto modo sí está garantizada la salud del español. Tratamos de asegurar una buena calidad en la enseñanza de español en China. En el I Congreso mundial de profesores que organizó el Instituto Cervantes con motivo del vigésimo aniversario de su fundación dicté una conferencia titulada *Por una enseñanza de calidad ante el nuevo auge de la enseñanza del español en China*. Porque ya hubo un auge en los años sesenta, seguido de una depresión. En los setenta hubo otro pequeño auge, luego una depresión de nuevo. Esta vez queremos que el auge sea sostenible y yo creo que en los próximos cinco o diez años sí seguirá creciendo. Dada la importancia del español en el mundo el número de estudiantes de español en las universidades no debería ser inferior al de estudiantes de francés, aunque actualmente aún son menos de la mitad. Sin embargo, hace diez años el número de estudiantes de español suponían una cuarta parte de los de francés, lo que nos indica que la situación mejora, pero aún debe crecer más. Yo soy optimista en cuanto al crecimiento, sin embargo es imprescindible que sigamos atentos a la calidad de la enseñanza para que

este crecimiento sea realmente positivo. Debemos trabajar y colaborar todos para mantener la buena salud del español en China.

## **La tendencia antihiática del español: descripción, uso en registros formales y proyección en la enseñanza de ELE.**

**Antonio Alcoholado Feltstrom**  
**Profesor e investigador. Instituto Jinling de la Universidad de Nanjing y**  
**Universidad Jaime I**  
[\*\*alcfel@gmail.com\*\*](mailto:alcfel@gmail.com)



*Licenciado en Filosofía y Letras, imparte asignaturas de contenido tradicionalmente teórico con planteamientos y objetivos prácticos en el contexto universitario chino continental. También participa como examinador en el tribunal DELE del Instituto Cervantes en Shanghái y realiza estudios de posgrado en la Universidad Jaime I de Castellón.*

### **Resumen**

La tendencia antihiática es un rasgo característico de la realización fonológica española, presente en diversos registros del habla y especialmente relevante en la expresión literaria, tal como refleja su temprana aparición en la poesía castellana. La valoración que la autoridad normativa concede a esta característica resulta en cambio restrictiva y paradójica. Este trabajo resume su descripción y percepción según distintos autores, analiza su presencia en muestras de registro oral de académicos, y comprueba su tratamiento en la enseñanza de ELE.

### **Abstract**

The anti-hiatus tendency is a characteristic feature of Spanish phonology, found in varied speaking registers and particularly notable in literary expression since it is linked to Spanish poetry from the origins of the latter. Restrictive and paradoxical assessment of this tendency is however given by the normative authority. This paper summarizes how several authors describe and perceive this feature. It also analyzes the presence of such tendency in Academy members' speech samples, and confirms its approach in the teaching of Spanish as a foreign language.

### **Palabras clave**

Fonología, rasgos suprasegmentales, registro, oralidad, español coloquial, literatura, programación.

**Keywords** Phonology, suprasegmental features, register, orality, colloquial Spanish, literature, curriculum.

## Artículo

### 1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

La tendencia antihiática del español<sup>1</sup> es una realización fonológica característica de los hispanohablantes. Distintas autoridades han asociado este fenómeno principalmente a los registros de habla coloquial y lenguaje poético, si bien algunas lo extienden también al habla culta, como veremos a lo largo de las páginas siguientes<sup>2</sup>.

Sin embargo, el tratamiento que se da a la tendencia antihiática del español desde el punto de vista normativo despierta dudas, estimula susceptibilidades y expresa contradicciones.

Este trabajo tiene tres objetivos: presentar, en primer lugar, la descripción y variada percepción de este fenómeno según las distintas fuentes tomadas como referencia; en segundo lugar, analizar su presencia en ejemplos determinados de registro formal, tomados de autoridades actuales; por último, comprobar su exposición a estudiantes de español como lengua extranjera<sup>3</sup>.

### 2. CONCEPTOS PREMILIMINARES

Para ubicar y describir nuestro objeto de estudio, conviene repasar los conceptos básicos con los que está relacionado: sílaba, acento, diptongo, triptongo, hiato, reducción, sinéresis y sinalefa. Este epígrafe aspira a resumir la información lingüística precisa que rodea a la tendencia antihiática del español.

#### 2.1. Sílaba y acento

La sílaba, “conjunto de sonidos que se pronuncian en una sola emisión de voz” (Seco, Andrés y Ramos, 1999: 4112), se percibe como unidad elemental en diversos niveles lingüísticos: Quilis identifica la sílaba como unidad “tensiva, articuladora, auditiva, cinética y psicológica, que agrupa los fonemas en la cadena hablada” (1999: 360); D’Introno, Teso y Weston la destacan como “entidad fonológica imprescindible” (1995: 386); la Real Academia Española, en adelante también RAE, la define como “unidad estructural que actúa como principio organizador de la lengua” (2011: 14, 284).

La percepción de la sílaba como unidad se manifiesta, por mostrar solo algunos ejemplos, en la capacidad que tienen todos los hablantes, independientemente de su edad o nivel educativo, para silabear (D’Introno *et al.*, 1995: 385-6; Quilis, 1999: 360), en la estructura silábica de la poesía y del canto, o en el hecho de que los primeros sistemas de escritura fueron silábicos (Quilis, 1999: 360-1); de hecho, hay idiomas que mantienen hoy día escrituras basadas en una representación silábica de la lengua.

En español, la sílaba es además la “unidad mínima susceptible de recibir un acento” (Alarcos, 1991: 202), y por acento se entiende el “grado de fuerza con el que se pronuncia una sílaba” (RAE, 2010: 6). Dicho grado de fuerza en la pronunciación distingue sílabas *tónicas* o acentuadas (aquellas sobre las que recae la intensidad

---

<sup>1</sup> Denominación empleada por la Real Academia Española (2005, 2011), Quilis (1999) y el Instituto Cervantes (2006), entre otros; su traducción al inglés ha sido tomada de Hualde (2005).

<sup>2</sup> Para el presente estudio, nos centraremos en la Real Academia Española y los siguientes autores como principales referentes: Antonio de Nebrija, Tomás Navarro Tomás, Emilio Alarcos Llorach, Antonio Quilis, José Domínguez Caparrós y Francesco D’Introno *et al.*

<sup>3</sup> Para este aspecto concreto se ha tomado como referencia al Instituto Cervantes y a su Plan Curricular (2006).



acentual) de sílabas *átonas* o inacentuadas (aquellas que no reciben tal intensidad)<sup>4</sup>. Sin embargo, Navarro Tomás (2004b: 27, 171) y Quilis (1999: 179) especifican que dentro de la sílaba ciertos sonidos son más susceptibles de recibir acento que otros, de acuerdo a su perceptibilidad, como veremos en el siguiente apartado.

La sílaba “puede constar de uno o más sonidos” (Navarro Tomás, 2004b: 28) y su estructura está constituida<sup>5</sup> por:

- a) un núcleo, que en español se corresponde siempre con un fonema vocálico y es el sonido que, como indica Navarro Tomás, puede formar sílaba por sí mismo;
- b) márgenes (uno, dos, o ninguno, ya que hay sílabas compuestas únicamente por núcleo), que pueden presentar una posición prenuclear o posnuclear, y corresponden en español a consonantes.

En casos de contigüidad vocálica como los que nos ocuparán a continuación, también *i* y *u* átonas, en contacto con otra vocal que sea núcleo, pueden constituir margen silábico. En tales casos, *i* y *u* átonas reciben el nombre de *semivocales* o *semiconsonantes* de acuerdo a, por ejemplo, Navarro Tomás (2004b), Alarcos (1999) y Quilis (1999); D’Introno *et al.* (1995: 206-8) abarcan el doble carácter semivocálico o semiconsonántico de las vocales *i*, *u* en diptongos y triptongos bajo la denominación única de *deslizadas*; RAE (2011: 293) las denomina *vocales satélites o marginales*.

## 2.2. Diptongo, triptongo, hiato, reducción

Ya Nebrija registra la posibilidad de combinar en castellano dos y hasta tres vocales en una misma sílaba, combinaciones que denomina *diphthongos* (1980: 126), y distingue tres tipos: “*deflexo*, como en la primera sílaba de *causa* (...) *inflexo*, como en la primera sílaba de *viento* (...) *circunflexo*, como en esta dicción de una sílaba: *buei*” (1980: 138). Navarro Tomás (2004b: 65-66) y Alarcos (1999: 41-43) definen tres tipos de contigüidad de fonemas vocálicos:

- a) diptongo, combinación de uno abierto (*e*, *a*, *o*) y otro cerrado (*i*, *u* como semivocales o semiconsonantes o deslizadas o satélites) que forman parte de una misma sílaba;
- b) hiato, combinación en la que cada fonema vocálico es núcleo de una sílaba distinta;
- c) triptongo, secuencia de tres fonemas vocálicos cerrado-abierto-cerrado, en la que el abierto es núcleo silábico y los cerrados son semivocales o semiconsonantes.

RAE (2011: 332) clasifica los diptongos y triptongos como *agrupaciones tautosilábicas*, pues se hallan en una sola sílaba, y los hiatos como *combinaciones heterosilábicas*, puesto que se hallan en sílabas distintas.

Navarro Tomás (2004b: 65) y Alarcos (1991: 150-60) registran en español seis diptongos decrecientes (las combinaciones *ai*, *au*, *ei*, *eu*, *oi*, *ou*) y ocho crecientes (*ia*, *ie*, *io*, *iu*, *ua*, *ue*, *ui*, *uo*); Alarcos insiste en el carácter semivocálico (posición posnuclear) o semiconsonántico (posición prenuclear) de *i* y *u*, consideración que extiende al caso de los triptongos.

Navarro Tomás (2004b: 27) repara en el grado de perceptibilidad de las vocales, según el grado de abertura bucal durante su articulación, por lo que establece la siguiente escala de mayor a menor perceptibilidad: *a*, *o*, *e*, *i*, *u*. Explica que, entre vocales en contacto en una misma sílaba, el acento cae siempre sobre la vocal más perceptible, es decir, la más abierta (2004b: 171).

---

<sup>4</sup> Nebrija las describe como sílabas *altas* y *bajas* (1492/1980: 136); Navarro Tomás (1918/2004b: 25), como *fuertes* o *débiles*. Aquí emplearemos los términos *tónica* y *átona* según uso vigente en RAE (2005: *HIATO. I*; 2011: 355).

<sup>5</sup> Según Alarcos (1999), Quilis (1999) y RAE (2011); la denominación varía según autores y trabajos, pero no la descripción. Véase, por ejemplo, Quilis y Fernández (1971: 135-6).

Quilis, en su descripción de diptongos y triptongos (1999: 178-84), emplea los mismos términos y criterios que Navarro Tomás y Alarcos, a excepción de la clasificación de vocales (altas: *i, u*; medias: *e, o*; baja: *a*; véase también RAE, 2011: 80). Explica (1999: 179) que en diptongos y triptongos que constituyan sílaba tónica, el acento recae siempre sobre el núcleo silábico, y que la vocal nuclear obedece a la condición de mayor abertura; una vocal menos abierta y tónica, contigua a otra vocal más abierta y átona, constituye inevitablemente un hiato. Añade (1999: 184-6) una serie de reglas para la formación de diptongos e hiatos, según la tonicidad de las vocales:

- las altas, cuando son tónicas, crean siempre hiato en combinación con media o baja (*ía, ie, ío, aí, eí, oí, úa, úe, úo, aú, eú, oú*);
- la combinación de medias, ya sean tónicas o átonas, es hiato, al igual que la de media-baja o baja-media (*eo, oe, ea, oa, ae, ao*);
- la combinación de baja o media, sea tónica o átona, con alta, da siempre lugar a diptongo (*ai/aí, ia/iá, ei/eí, ielié, oi/ói, io/ió, auláu, ualúa, eu/éu, ue/ué, ou/óu, uo/uó*).

La Real Academia Española (2005: *DIPTONGO. 1 y 2; HIATO. 1 y 2*; 2011: 332-42, 345, 392) concuerda en los criterios y términos expuestos, insistiendo en su denominación de *satélites* y *marginales* para las semiconsonantes.

Navarro Tomás (2004b: 152-4), Quilis (1999: 375) y RAE (2011: 339) estudian cómo las vocales idénticas en contacto (por ejemplo: *la alacena* o *alcohol*), sean combinaciones átonas o tónicas, tienden a realizarse como una sola (*lalacena, alco*), pronunciación que Navarro Tomás y RAE denominan *reducción*. Navarro Tomás y Quilis aseveran que la reducción es la solución corriente a la concurrencia de vocales iguales, a menos que se trate de una dicción enfática, lenta o afectada; la Real Academia explica que se evita la reducción en casos que den lugar a anfibología que no pueda resolverse por contexto (según su propio ejemplo: “me gusta el azar” o “me gusta el azahar”), y que la realización reducida de vocales adyacentes iguales depende de la posición de la palabra en la frase, siendo menos frecuente en posición final.

Téngase en cuenta para nuestro estudio que, en la cadena hablada, con mucha frecuencia quedan en posición contigua vocales pertenecientes a palabras distintas que, al pronunciarse de seguido, forman entre sí diptongos, triptongos, hiatos o reducciones aunque pertenezcan a palabras diferentes (Navarro Tomás, 1959/2004a: 14; 2004b: 69); esto provoca que el número de sílabas reales en la pronunciación varíe con respecto al número de sílabas gramaticales (Navarro Tomás: 2004a: 14). Como veremos a continuación, este rasgo es común al habla y al verso españoles.

### 2.3. Sinéresis y sinalefa

La sinéresis consiste en la diptongación de las vocales medias y baja en contigüidad dentro de una palabra, como una sola sílaba, ignorando el hiato (RAE, 2011: 353); por ejemplo, *aho-ra* en lugar de *a-ho-ra*<sup>6</sup>. Mediante la sinéresis, las vocales medias *e, o* pasan a integrar margen silábico, contrariamente a la posición nuclear que ocupan en el hiato; empleando los términos de RAE (2011), la sinéresis transforma combinaciones heterosilábicas en agrupaciones tautosilábicas.

Se trata de un fenómeno común y frecuente en el habla hispana (Nebrija, 1980: 149; Navarro Tomás, 2004a: 14 y 2004b: 68; Quilis, 1984: 52 y 1999: 184; D’Introno, Teso y Weston, 1995: 209; Alarcos, 1999: 48), y entenderemos mejor su frecuencia si tenemos presente que “las vocales representan aproximadamente el 50% del material

---

<sup>6</sup> Ejemplo tomado de RAE (2001: *sinéresis*).

fonético del idioma español” (Navarro Tomás, 2004b: 70). RAE admite la sinéresis “especialmente cuando ninguna de ellas [las vocales en contacto] es tónica”, aunque advierte: “se considera siempre hiato desde el punto de vista normativo” (2005: *HIATO. I*).

Navarro Tomás insiste sin embargo en que “la lengua hablada no se ajusta siempre en este punto a la tradición gramatical. El uso consiente que en ciertos casos las vocales que se hallan en hiato se reduzcan a una sílaba” (2004b: 68); “nuestra pronunciación tiende, preferentemente, a convertir, siempre que es posible, todo conjunto de vocales en un grupo monosilábico” (2004b: 148); e ilustra la frecuente formación de sinéresis entre vocales átonas y tónicas (2004b: 153-61).

La sinalefa<sup>7</sup> (RAE, 2011: 297) se corresponde con el caso de diptongación y unión en una sola sílaba, cuando se da en vocales contiguas pero pertenecientes a palabras distintas, pudiendo abarcar incluso tres palabras y las cinco vocales, como por ejemplo *partió a Europa*<sup>8</sup>; sin embargo, las sinalefas más frecuentes están compuestas por dos vocales (RAE, 2011: 347). Como ilustra el ejemplo anterior, la sinalefa puede diptongar vocales abiertas (una de ellas, además, tónica) que debieran constituir hiatos (*ó-a-e*).

Quilis y Fernández (1971: 150-1) describen la sinalefa como “uno de los rasgos más acusados del español” y explican que su formación depende del grado de abertura de las vocales en contigüidad:

a) Progresión de menor a mayor abertura: [ea], [oa]. “Por ejemplo: [mealégro] *me alegre*” (1971: 150).

b) Progresión de mayor a menor abertura: [ae], [ao]. “Por ejemplo: [laeskwéla] *la escuela*” (1971: 150).

c) Presencia de la mayor abertura en el centro, formando núcleo silábico: [eae], [eao], [oae], [oao]. “Por ejemplo: [béngoempeár] *vengo a empezar*” (1971: 150)<sup>9</sup>.

Navarro Tomás (2004b: 150-1) describe la imposibilidad de formar sinalefa cuando la vocal central es menos abierta que las laterales ([aea], por ejemplo), caso claro de hiato.

Insisten Quilis y Fernández en que la sinalefa “puede ocurrir en una gran variedad de combinaciones con o sin acento, existiendo la posibilidad de hasta cinco vocales pronunciadas en una sílaba” (1971: 150), como muestra el ejemplo citado más arriba, que en realidad es una combinación de sinalefa y diptongo (*partió a Europa*), ya que *i* y *u* son vocales satélites. Navarro Tomás (2004b: 150) también señala la posibilidad de formación de grupos de tres o más vocales. Seco *et al.* (1999: 4122) especifican, citando a RAE (1997), que la sinalefa de cinco vocales se da raramente y solo puede estar formada por tres palabras.

### 3. LA TENDENCIA ANTIHIÁTICA DEL ESPAÑOL

Hemos visto en el primer apartado del epígrafe anterior que, entre las vocales, solo las satélites *i* y *u* pueden, por definición, ocupar posición marginal en la sílaba. Sin embargo, no es extraño encontrar vocales medias en dicha posición: “si un fonema vocálico se pone en contacto con otra vocal en el decurso, su reunión se realiza con frecuencia como diptongo” (Alarcos, 1991: 151-2); “en la elocución rápida, mediante la sinalefa, otras vocales pueden reunirse en una sílaba: *¡se pasea tanto!* [paséa] ~ [paseá]” (Alarcos, 1991: 202); “fenómeno (...) muy frecuente en la lengua coloquial y sobre todo

<sup>7</sup> Nebrija admite también el uso del término, de origen latino, ‘compresión’, y propone llamarlo en castellano ‘ahogamiento de vocales’ (1980: 149).

<sup>8</sup> Ejemplo tomado de RAE (2001: *sinalefa*; 2011: 15).

<sup>9</sup> Obsérvese, como mera anécdota, la analogía correspondiente de estas formaciones de sinalefas con la clasificación de diptongos hecha por Nebrija: *inflexo*, *deflexo*, y *cincunflexo* (1980: 138).

en el registro vulgar (...) hasta en los registros elevados de habla en América” (Alarcos, 1999: 47-48).

Navarro Tomás declara como “*principio fundamental de la reducción de las vocales a grupos silábicos*” que “dos vocales, cualesquiera que sean, son siempre susceptibles de reducirse a una sola sílaba” (2004b: 150). Asevera asimismo que “es tendencia general del idioma evitar el hiato que resulta de separar silábicamente en la pronunciación las vocales inmediatas” (2004a: 14).

Este fenómeno llamado *tendencia antihiática del español* responde, según explica Quilis (1999: 190), a dos causas. Una es el principio de economía en cuanto al gasto de aire, que es mayor en vocales altas y tónicas: “para pronunciar [aí] *ahí*, necesitamos mucho más aire que para [ái], pronunciación frecuente de *ahí*<sup>10</sup>” (1999: 190). La otra causa es la debilidad del límite silábico entre vocales: “la secuencia vocálica ideal es cv-cv-cv, donde una consonante (c), que es más cerrada, normalmente, que una vocal (v), marca la frontera o límite silábico (...) la lengua se vale de (...) suprimir el límite silábico, convirtiendo el hiato en diptongo” (1999: 190).

El hecho de que en español, a diferencia de otros idiomas, la pronunciación de vocales contiguas sea suave y gradual, sin cortes (Navarro Tomás, 2004b: 148) aunque se trate de hiatos, puede influir también en esta realización. Desde una perspectiva histórica, Hualde (2005: 86-87) comenta su presencia influyente en la evolución del latín al castellano; Chitoran y Hualde (2007: 40-42) explican que el español, entre las lenguas romances, es una de las que muestran tendencia más marcada a transformar secuencias vocálicas heterosilábicas en tautosilábicas, con la excepción de hiatos cuya rigidez etimológica impide que se diptonguen (2007: 45-47). Cabré y Prieto señalan la influencia de factores prosódicos, léxicos, o la analogía entre ciertos sustantivos y conjugaciones verbales, en la realización y pervivencia de determinados hiatos (2006: 205-7).

Desde el punto de vista normativo, la Real Academia Española comenta la existencia de “una tendencia antihiática muy marcada en el habla popular, lo que provoca que determinadas secuencias vocálicas que son hiatos en el habla culta se pronuncien como diptongos entre hablantes poco instruidos” (2005: *HIATO. 4*), si bien admite, al igual que Alarcos (según hemos citado arriba), que en algunos países de América se produce este fenómeno “en el nivel culto” (2005: *HIATO. 4*).

Más recientemente, ha señalado que “la lengua española manifiesta una importante tendencia antihiática, especialmente en el habla rápida” (2011: 349), “en diversas variedades españolas y en hablas americanas” (2011: 339); pero determina que “los resultados de esta tendencia antihiática no son generales y presentan diversos grados de aceptación social” (2011: 353).

RAE destaca además que en la diptongación de hiatos se produce un cierre vocálico de *e* y *o*, que transcribe en sus ejemplos como *i* y *u* en su aspecto de semiconsonantes o semivocales (fenómeno que podríamos llamar *deslizamiento* en términos de D’Introno *et al.*, 1995: 166): “deben evitarse pronunciaciones como [golpiár] por *golpear* (...) [kuéte] por *cohete*” (RAE, 2005: *HIATO. 4*), “estas realizaciones están estigmatizadas (2011: 339). Sin embargo, aunque es cierto que se percibe en hablantes de determinadas variedades americanas dicho cierre vocálico extremo, Navarro Tomás registra en el habla estándar peninsular el cambio en la pronunciación de las vocales medias que pasan a posición marginal como “compenetración en que cada sonido, sin dejar de distinguirse de los demás, se modifica más o menos (...) la *e* y la *o* se abrevian y

---

<sup>10</sup> En su trabajo sobre identidad y prestigio lingüísticos, Sayahi (2005: 104) registra expresiones que los jóvenes del norte de Marruecos aprenden a través de canales televisivos españoles; entre estas, transcribe “*salir por hay* (go out)”, desliz ortográfico que consideramos motivado por la tendencia antihiática.

relajan, inclinándose al tipo cerrado o al abierto” (2004b: 70) y a continuación transcribe fonéticamente una larga lista de ejemplos, de los que 28 corresponden a diptongación de vocales abiertas en contigüidad *a*, *e* y *o* (2004b: 71-2): en ningún caso aparecen *e* ni *o* cerradas hasta el punto de pronunciarse como *i* o *u* deslizadas<sup>11</sup>.

Por otro lado, Quilis insiste en que sinalefa y sinéresis constituyen, por su uso corriente y constante, “casi un hecho de norma lingüística” (1984: 52). Estos rasgos de pronunciación son sin embargo manifestaciones claras de la tendencia antihiática del español, que, como hemos visto, RAE atribuye a “hablantes poco instruidos” y restringe al “habla popular”, aunque, como detallaremos más adelante, son característicos de la versificación española y, por tanto, elementos clave de nuestra literatura.

### 3.1. Desplazamiento acentual derivado de la tendencia antihiática

Obsérvese que en los ejemplos anteriormente citados: “[ái], pronunciación frecuente de *ahí*” (Quilis, 1999: 190) y “*¡se pasea tanto!* [paséa] ~ [paseá]” (Alarcos, 1991: 202) se aprecia el desplazamiento del acento a causa de la unión de vocales en una sola sílaba mediante sinéresis.

En el primer caso, [ái] *ahí*, el acento se desplaza desde la *i* tónica hasta la *a* átona anterior, invirtiéndose con ello la tonicidad: *a* se realiza tónica e *i* se realiza átona. Se emplea en poesía el término *sístole* para referir el cambio de posición de un acento de la sílaba originalmente tónica a la sílaba anterior por exigencias de rima o ritmo; Domínguez Caparrós especifica que “se da también una especie de sístole cuando la sinalefa junta una vocal abierta y una vocal cerrada acentuada (...) el acento pasa a la vocal más abierta, que va antes” (2007: 405), por lo que nos referiremos aquí como sístole a este desplazamiento acentual hacia la vocal anterior provocado por la tendencia antihiática.

En el segundo ejemplo, [paseá] *pasea*, el acento se desplaza al núcleo silábico posterior, fenómeno denominado *diástole* en poesía (Domínguez Caparrós, 2007: 113) y que vamos a emplear aquí para referirnos al desplazamiento acentual a la vocal posterior, desplazamiento que, en este caso concreto, transforma la vocal inicialmente tónica *e* en margen silábico de la vocal *a*, que al adquirir tonicidad se establece como núcleo de una sola sílaba en la que ambas vocales se pronuncian diptongadas.

La explicación a estos desplazamientos acentuales reside en las explicaciones anteriores de Navarro Tomás en cuanto a la escala de perceptibilidad de las vocales (2004b: 171) y de Quilis en cuanto a la tonicidad en diptongos (1999: 179): la condición de mayor abertura exigida para constituir núcleo silábico y con ello recibir la intensidad acentual fuerza el desplazamiento del acento a la vocal más abierta, como sucede en [ái] y [paseá]. En el ejemplo antes tomado de RAE (2001 y 2011) *partió a Europa*, la sinalefa provoca la siguiente diástole: [partioáeuropa].

## 4. LA TENDENCIA ANTIHIÁTICA EN LA VERSIFICACIÓN ESPAÑOLA

El verso español responde a una estructura silábica (Navarro Tomás, 2004a: 10-11, 13; Quilis, 1984: 47-48 y 1999: 360-1; Domínguez Caparrós, 2007: 391) y rítmica, según la posición de sílabas tónicas y átonas (Navarro Tomás, 2004a: 10-11, 18; Quilis, 1984: 21-22 y 27-36; Domínguez Caparrós, 2007: 13-24 y 345-361), y tradicionalmente se ha clasificado el tipo de verso según su número de sílabas y el esquema acentual de estas en el interior del verso.

---

<sup>11</sup> D’Introno *et al.* (1995: 217-23) explican en detalle esta relajación y sus diferentes combinaciones.

Nebrija muestra en su *Gramática* varios ejemplos de sinalefa, tomados de la poesía castellana medieval (1980: 149-50), lo que delata la vinculación de la tendencia antihiática y la versificación española desde sus orígenes.

Quilis (1984: 49-52) señala como cuatro principales “fenómenos métricos en el cómputo silábico”: la sinalefa, la sinéresis, la diéresis o pronunciación de las vocales de un diptongo en sílabas distintas (Domínguez Caparrós, 2007: 113), y el hiato, descrito en poesía como el fenómeno contrario a la sinalefa, es decir, pronunciación en dos sílabas diferentes de la vocal final y la inicial de dos palabras contiguas (Domínguez Caparrós, 2007: 204).

Detecta Quilis una “clara jerarquización” (1984: 52) en la poesía española que antepone el uso de sinalefa y sinéresis al de diéresis e hiato, e insiste en la frecuencia de las dos primeras en el habla (“casi un hecho de norma lingüística”, como ya hemos citado antes), mientras que diéresis e hiato “constituyen una excepción” (1984: 52). Navarro Tomás confirma este carácter excepcional: “la diéresis o disgregación del diptongo se usa en raras ocasiones” (2004a: 14). Domínguez Caparrós juzga el empleo de la diéresis como “ir en contra de los hábitos de pronunciación”, “efecto de artificiosidad” y comenta que “entre los tratadistas, no faltan quienes la desaconsejan vivamente” (2007: 113-4); añade que “se desaconseja el uso del hiato” (2007: 205) mientras que “la sinalefa es un fenómeno normal y general dentro de la pronunciación castellana” (2007: 400).

RAE (2001: *sinéresis* y 2005: *DIÉRESIS. b*) otorga a los elementos descritos la calidad de licencia poética; Navarro Tomás, por el contrario, asevera que “no existe en español una pronunciación poética distinta de la que se usa en el discurso (...) o en la conversación de las personas ilustradas” (2004b: 149).

## 5. PLANTEAMIENTO DE UNA PARADOJA

Todo lo expuesto hasta ahora nos empuja a inevitables dudas y discrepancias.

En primer lugar, la poesía española es percibida, en la mayoría de sus manifestaciones, como registro culto de la lengua; pero vemos que se caracteriza por el uso de licencias que, normativamente, la Real Academia describe como incultas, a la vez que Navarro Tomás las vincula, como acabamos de citar al final del epígrafe anterior, al habla de las personas ilustradas.

En segundo lugar, los autores mantienen actitudes distintas ante la tendencia antihiática del español, que RAE (2005: *HIATO. 1*) juzga contraria a la norma: Navarro Tomás la declara *principio fundamental* y Quilis la da por normativa, mientras que Alarcos se muestra acorde con RAE.

En tercer lugar, en las actitudes reticentes a la tendencia antihiática encontramos contradicciones alarmantes: Alarcos la refiere como fenómeno “coloquial” y “vulgar” pero al mismo tiempo “elevado” en América; la Real Academia lo califica de “popular” con la denotación peyorativa de “hablantes poco instruidos” y sin embargo lo asocia también al “nivel culto” americano. Estas últimas apreciaciones dan pie a interpretaciones maliciosas y consecuentemente ofensivas: ¿quieren decir RAE y Alarcos que el hispanohablante americano “culto” está “poco instruido” en comparación con el hispanohablante europeo?

En cuarto lugar, hallamos un vacío descriptivo por parte de la Real Academia en cuanto a la tendencia antihiática, de cuya realización registra sobre todo la pronunciación cerrada (2005: *HIATO. 4*; 2011: 339) de las vocales marginales que transforma *e, o* en las deslizadas *i, u* y se da en ciertas áreas, sin contemplar la pronunciación abierta que presentan de manera general en el mundo hispanohablante y recoge Navarro Tomás

(2004b: 69-72); tampoco contempla el desplazamiento acentual forzado por el cambio nuclear y la escala de perceptibilidad.

Y como resumen y expresión de los cuatro puntos expuestos, formulamos la siguiente pregunta: ¿es la poesía española un registro “coloquial” y “vulgar”, “poco instruido”, “elevado” únicamente en algunos países de América?

Cabe, por un lado, el replanteamiento de los juicios emitidos en la descripción normativa de la tendencia antihiática; por otro, una atención más pormenorizada al uso real de las manifestaciones de este fenómeno (sinéresis, sinalefa y, con ellas, desplazamiento acentual) en el habla. Navarro Tomás, (2004b: 161-9) diferencia diptongaciones de carácter *culto* de otras de carácter *vulgar* (véase el **Anexo I**) en la realización antihiática, otorgándonos con ello la posibilidad de abrir un debate sobre su carácter normativo.

## 6. ANÁLISIS DE LA TENDENCIA ANTIHIÁTICA EN REGISTROS FORMALES

Bosque y Gutiérrez-Rexach definen como registros “los diferentes modos de comportarse lingüísticamente en una determinada comunidad (...) se parecen a los atuendos, los modales, los gestos y otras manifestaciones del comportamiento social en que son relativos a las situaciones y resultan apropiados o inapropiados en función de ellas” (2009: 30).

A continuación presentamos el análisis de tres muestras de registro formal, con la intención de comprobar si la tendencia antihiática se manifiesta tan solo en el habla coloquial y vulgar, como afirma la Real Academia Española, y por tanto se trata de un rasgo “inapropiado” para el registro formal, o si por el contrario se trata de un rasgo común al habla culta, como sostienen Navarro Tomás y Quilis, y con ello “apropiado”.

### 6.1. Criterios de selección y transcripción de muestras

Dado que, como hemos visto en los anteriores epígrafes, la norma restringe la tendencia antihiática del español al habla coloquial de personas poco instruidas, o a ciertos países de América en registros incluso elevados, hemos seleccionado muestras de producción oral conscientemente cuidada por parte del hablante: dos discursos de eminentes literatos españoles (uno de ellos de procedencia americana y el otro europea) al recibir premios literarios de gran prestigio, y una muestra de habla formal peninsular presentada en un material audiovisual de difusión de la Real Academia Española.

Para evitar complicaciones innecesarias, hemos transcrito las muestras de acuerdo a la premisa establecida por Ochs (1979: 44) de emplear un sistema de transcripción selectivo, con una base clara, que detallamos a continuación.

Puesto que la tendencia antihiática se manifiesta tanto en interior de palabra, a través de la sinéresis, como entre dos y tres, por medio de la sinalefa, se hace necesario prestar atención a unidades mayores que la palabra, “delimitadas entre pausas o silencios (...) llamadas *macrosegmentos*”, como indica Alarcos (1991: 107). Cada macrosegmento<sup>12</sup> queda aislado en líneas enumeradas, como en el ejemplo que sigue:

- 1        queda aislado en líneas enumeradas
- 2        como en el ejemplo que sigue

---

<sup>12</sup> Quilis (1999) los denomina asimismo *grupos fónicos* y *grupos melódicos*; Navarro Tomás (2004b), *grupos fónicos* y *frases*; RAE (2011) emplea los términos *grupo fónico* y *unidad de entonación*.

Ya que las pausas que intermedian los macrosegmentos del discurso están expresadas por el salto lineal, nos hemos limitado a superponer macrosegmentos en los casos de pausa breve (como en el ejemplo recién expuesto); la pausa larga se ha representado mediante puntos suspensivos entre paréntesis “(…)” en línea enumerada aparte.

- 1 queda aislado en líneas enumeradas
- 2 como en el ejemplo que sigue
- 3 (...)

El objeto central de nuestro análisis, las vocales en posición de contigüidad dentro de cada grupo fónico, han sido transcritas, en consecuencia, unidas entre sí; los hiatos, casos de separación silábica entre vocales, se han marcado con guión “-”. Se ha señalado las sinalefas y sinéresis que manifiestan la tendencia antihiática del español, así como los casos de reducción de vocales iguales, mediante subrayado “\_” de dichas vocales, se hallen en palabras distintas o en una misma:

- 1 quedaisladoen líneas enumeradas
- 2 comoen el ejemplo que sigue
- 3 (...)

Otro elemento indispensable para la transcripción de las muestras seleccionadas es la tonicidad, ya que determina la diferencia entre hiato y diptongo y nos sirve asimismo para distinguir desplazamientos acentuales. Hemos procedido a marcar con tilde “ˊ” todas las vocales pronunciadas tónicas por los hablantes de las muestras, y a resaltar en negrita los casos de desplazamiento acentual, guiándonos para ello por las clasificaciones de Navarro Tomás (2004b: 187-94), Quilis (1984: 22-26; 1999: 390-5) y RAE (2011: 370-6) de palabras que poseen sílaba tónica y palabras que no, clasificación que adjuntamos en el **Anexo II**.

- 1 quédaisládoen líneas enumeradas
- 2 comoen el ejemplo que síge
- 3 (...)

En los apartados siguientes procedemos a analizar y comentar la proporción de manifestaciones antihiáticas de cada muestra; en los **Anexos III, IV y V** ofrecemos al completo las transcripciones ortográfica y antihiática<sup>13</sup> de los fragmentos aquí analizados.

De los discursos de literatos se ha tomado una extensión semejante (en torno a seiscientas palabras) por escrito; su extensión temporal varía, dado que el primer orador (cinco minutos) habla más despacio que el segundo (cuatro minutos). En ambos casos, se ha tomado el fragmento inicial, por la simple experiencia de que al principio del discurso el orador está más atento a cómo habla, y sin embargo relaja dicha atención conforme el discurso se prolonga.

Ambos escritores hablan ante un auditorio entre el que se encuentran importantes autoridades académicas y sociales. Sus discursos están previamente elaborados (y asumimos que ensayados) y en ambos casos expresan profundos sentimientos y

---

<sup>13</sup> Nos referimos de este modo al humilde sistema de transcripción que hemos empleado, ya que carece (por los motivos de claridad a los que alude Ochs) de la profundidad de detalle necesaria para denominarlo de otra manera.



reflexiones acerca de la literatura en sus vidas y trayectorias. Es difícil, por no decir imposible, que se den autorías, tema y entornos más formales para un discurso.

De la muestra de habla formal presentada por la Real Academia, se ha tomado el total, ya que se trata de una extensión breve, correspondiente a un párrafo de unas cien palabras.

## 6.2. Discurso de Mario Vargas Llosa al recibir el Premio Nobel

El fragmento de este discurso<sup>14</sup> tomado como muestra presenta un total de 184 casos de vocales en posición contigua, de los que 92 (50%) forman diptongo natural, es decir, combinación de vocal abierta con cerrada, tanto en interior de palabra como entre palabras vecinas.

Los 90 casos restantes son combinaciones de vocales abiertas. Entre ellas, se producen 21 reducciones: vocales iguales que se unen en una sola. Entre los últimos 71 casos de vocales abiertas en contigüidad, se realizan 30 hiatos (42.25%) y 41 sinalefas y sinéresis (57.75%): la manifestación antihiática es suficientemente superior a la realización según norma como para impedirnos decir que en este registro formal se dan a partes iguales las manifestaciones de tendencia antihiática y la pronunciación que la Real Academia declara normativa; la realización antihiática es notablemente mayor.

Entre estas 41 realizaciones antihiáticas, hallamos ejemplos de unión entre vocales abiertas tanto átonas como tónicas:

- 7      és la cósa más importánte que meá pasádoen la vida  
      (*“Es la cosa más importante que me ha pasado en la vida”*).

Encontramos también casos de desplazamiento acentual:

- 1      aprendiá le-ér a los cinco-años  
      (*“Aprendí a leer a los cinco años”*);
- 40     yacáso seá-eso  
      (*“Y acaso sea eso”*);
- 61     yel tió lúcho  
      (*“Y el tío Lucho”*).

En ningún caso las vocales media *e*, *o*, al quedar en posición marginal de sílaba, se cierran y pronuncian como deslizadas *i*, *u*.

## 6.3. Discurso de Ana M<sup>a</sup> Matute al recibir el Premio Cervantes<sup>15</sup>

De un total de 175 casos de vocales en posición contigua, 77 (44%) constituyen diptongo, lo que nos deja 101 casos de vocales abiertas en contigüidad. De estos, 14 son reducciones, por lo que deberían restar, desde el punto de vista normativo, 84 hiatos.

---

<sup>14</sup> El discurso completo está disponible para su audición en [http://www.ivoox.com/discurso-mvll-premio-nobel-audios-mp3\\_rf\\_451269\\_1.html](http://www.ivoox.com/discurso-mvll-premio-nobel-audios-mp3_rf_451269_1.html); el texto íntegro se puede leer en <http://www.periodistadigital.com/ocio-y-cultura/libros/2010/12/07/discuso-integro-del-nobel-de-literatura-2010-vargas-llosa-en-estocolmo-elogia-de-la-lectura-y-la-ficcion.shtml>.

<sup>15</sup> El discurso completo, tanto en audio como en texto, está disponible en <http://dueloliterae.blogspot.com/2011/04/discurso-integro-de-ana-maria-matute.html>.

Sin embargo, solo 34 de estos hiatos son pronunciados de acuerdo a la norma (40.47%), frente a 50 realizaciones mediante sinéresis y sinalefa (59.52%), en las que encontramos tanto formaciones entre vocales átonas como entre tónicas, y casos frecuentes de desplazamiento acentual:

- 2 que nó sóy la priméraen decír  
(“*que no soy la primera en decir*”);
- 15 y noés que menosprécie los discúrsos  
(“*y no es que menosprecie los discursos*”);
- 23 lo considero comoel reconocimiénto ya que noáun mérito,  
(“*lo considero como el reconocimiento, ya que no a un mérito*”);
- 33 sólo deseéacérles partícipes de suemoción  
(“*solo desea hacerles partícipes de su emoción*”);
- 144 sólo teníáun amigo  
(“*solo tenía un amigo*”).

Comprobamos que, tal como sucede en la muestra anterior, las vocales medias *e*, *o* no se cierran ni pronuncian como deslizadas *i*, *u*.

Téngase presente que encontramos mayor proporción de tendencia antihiática en esta autora, hispanohablante de origen europeo, que en el anterior, hispanohablante de origen americano; ello contradice la marca geográfica que RAE asigna a la tendencia antihiática.

El grado de corrección lingüística de los oradores es indiscutible: ambos han contribuido a engrandecer el prestigio de nuestra lengua y la calidad de nuestra literatura, y precisamente el reconocimiento oficial a su labor ha dado ocasión a las muestras de discurso que hemos tomado.

Téngase en cuenta por encima de todo, como dato revelador de la situación paradójica que acusamos en el epígrafe quinto, que tanto Ana María Matute (desde 1998) como Mario Vargas Llosa (desde 1996) son académicos de número de la Real Academia Española, con los sillones *K* y *L* respectivamente.

#### **6.4. Muestra de habla formal en el DVD *Las voces del español. Tiempo y espacio* (RAE, 2011)**

El tercer volumen de la *Nueva gramática de la lengua española*, publicado a finales de 2011 y dedicado a la fonética y la fonología del español, incluye un DVD con amplias y variadas muestras de habla, según criterios diacrónicos y geográficos.

La muestra correspondiente a habla formal del español europeo se corresponde con la lectura en voz alta de un fragmento de Rufino José Cuervo; exponemos las transcripciones ortográfica y antihiática en el **Anexo V**.

De un total de 43 vocales en contacto, 19 (44.18%) constituyen diptongos y 2 (4.65%) reducciones; en los 22 casos restantes que deberían realizarse como hiatos, solo 13 (59.09%) siguen la norma según RAE, mientras que 9 (40.9%) obedecen a la realización diptongada que caracteriza la tendencia antihiática del español.

Encontramos sinalefas tanto entre vocales átonas como tónicas:

- 7 el castellano quehoy hablamos  
 8 és muí diferente del quehablaba cervántes  
 (“El castellano que hoy hablamos es muy diferente del que hablaba Cervantes”).

Los datos derivados de estas tres muestras contradicen la afirmación de la Real Academia acerca de que “los resultados de esta tendencia antihiática no son generales” (2011: 353): en su propia muestra, la tendencia antihiática afecta a cerca de la mitad de las vocales abiertas en contacto.

*Tabla de porcentajes en la realización hiática y antihiática.*

Muestra:	Vargas Llosa	Matute	DVD RAE
Realización hiática:	42.25%	40.47%	59.09%
Realización antihiática:	57.75%	59.52%	40.9%

Si bien la proporción de antihiatismo varía notablemente entre individuos, constatamos que su manifestación no es escasa en absoluto.

Por otro lado, y retomando la referencia inicial de este epígrafe (Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009), la tendencia antihiática se manifiesta, a través de las muestras analizadas, apropiada en el registro formal.

## 7. LA TENDENCIA ANTIHIÁTICA EN LA ENSEÑANZA DE ELE

Bien es sabido que la perspectiva de la enseñanza de español como lengua extranjera se remonta al siglo XV: Nebrija especificó en la que fue la primera gramática de este idioma que podrían tomar provecho de ella todos los que “tienen algún trato y conversación en España y necesidad de nuestra lengua” (1980: 102). Entre los demás autores que hemos tomado como referencia para el presente estudio, Quilis y Fernández recomiendan que los estudiantes extranjeros de español ejerciten la sinalefa, manifestación de la tendencia antihiática, puesto que “es un rasgo importante del español normal y corriente” (1971: 150-1).

Antes que ellos, Navarro Tomás señalaba (acerca de la pronunciación española en general) que los “tratados especiales para extranjeros, aun dedicando a este punto algo más de atención, adolecen también generalmente de escasez, de imprecisión y, con frecuencia, de inexactitud en sus noticias” (2004b: 10).

El hecho de que estos autores resalten la tendencia antihiática como rasgo característico nos lleva a preguntarnos qué proyección tiene el fenómeno en la enseñanza de español a hablantes de otras lenguas.

Especialistas más recientes como Cortés (2002) o Iruela (2007) reflexionan sobre la escasa atención que se presta en la enseñanza de ELE a los rasgos fonológicos y plantean la necesidad de que el profesor otorgue más espacio a la pronunciación en su aula, dado que afectan esencialmente a la comunicación. También Bosque y Gutiérrez-Rexach, insistiendo en los registros lingüísticos, alertan: “al igual que sucede con los atuendos, una parte del conocimiento del idioma afecta a las condiciones de uso que se asocian” (2009: 30).

El Instituto Cervantes, en adelante también IC, da la merecida importancia a la pronunciación y sus características en su *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), que se propone como referencia para “cualquier profesional interesado – editores, responsables educativos, autores de materiales didácticos, profesores, etc.–” (2006: Introducción general).

Ya para los niveles iniciales<sup>16</sup>, A1 y A2, que IC denomina “fase de aproximación” en el aprendizaje de la pronunciación por parte del aprendiz extranjero (2006: *Pronunciación y prosodia. Introducción*), en lo referente a identificación y pronunciación de los fonemas españoles y sus variantes, se expone al aprendiz el conocimiento de la tendencia antihiática, que IC aprecia “fuerte en el habla coloquial” (2006: *Pronunciación y prosodia. Inventario. A1-A2. 5.1.4*).

Para los niveles intermedios, B1 y B2 o “fase de profundización” (2006: *Pronunciación y prosodia. Introducción*), retoma tales consideraciones (2006: *Pronunciación y prosodia. Inventario. B1-B2. 5.1.3*), e introduce los conceptos de sinéresis y sinalefa (2006: *Pronunciación y prosodia. Inventario. B1-B2. 5.1.4 y 5.1.5*). También detalla las diferentes combinaciones posibles en el enlace de vocales en posición contigua (2006: *Pronunciación y prosodia. Inventario. B1-B2. 5.3.1*).

En los niveles superiores, C1 y C2 o “fase de perfeccionamiento” (2006: *Pronunciación y prosodia. Introducción*), profundiza tanto en los aspectos formales (alteración vocálica debida a la reducción silábica) como expresivos y afectivos (2006: *Pronunciación y prosodia. Inventario. C1-C2. 5.1.1 y 5.3*).

Encontramos en los apartados del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* que hemos mencionado abundantes ejemplos de sinéresis y sinalefa tomados de autores que hemos seguido para el presente estudio, en especial de Quilis. Apreciamos sin embargo cierta contradicción en el hecho de que IC, al tiempo que plantea su aprendizaje y ejercicio, describe la tendencia antihiática con los mismos términos que RAE (2005: *HIATO. 4*).

## 8. CONCLUSIÓN

El hecho de que Quilis y Fernández y el Instituto Cervantes presten atención al fenómeno en la enseñanza de ELE, y muestren el propósito de que los aprendientes de español lo distingan y ejerciten, refuerza nuestra defensa del uso característico y generalizado de la tendencia antihiática en todos los niveles del habla: coloquial y formal, vulgar y culta.

Damos por cierto, a la luz de los autores y discursos presentados en las páginas antecedentes, que en la realización hiática o diptongada de las vocales en contigüidad influyen aspectos subjetivos e intencionales, tales como el énfasis o la afectación motivados por determinadas emociones, así como otros factores prosódicos o léxicos, y no una supuesta división entre hablantes “elevados” y hablantes “poco instruidos”; sugerimos por tanto una revisión de la descripción normativa del fenómeno, y proponemos más estudios en profundidad del mismo.

Ha de tenerse en cuenta que las muestras analizadas en este trabajo registran el habla de individuos concretos, aunque vinculados a la Real Academia Española, entre cuyos integrantes, seguramente, no son los únicos que manifiestan la tendencia antihiática en su habla formal. Si bien en el presente estudio asumimos sin reparos que representan a un número mucho mayor de hablantes, sería necesario el análisis exhaustivo, por parte de la institución correspondiente, de registros más amplios de habla culta y de

---

<sup>16</sup> Seguimos los criterios del *Marco común europeo de referencia* (MCER) establecido por el Consejo de Europa y explicado por el IC en el Centro Virtual Cervantes ([http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)).

porcentajes elevados de población para establecer nuevos parámetros normativos con los que describir la tendencia antihiática del español, cuya presencia en registros formales, y con ello su aceptación como rasgo culto, consideramos desde aquí evidente. Por nuestra parte, dentro del campo de la enseñanza de ELE, nos proponemos otorgar a la tendencia antihiática la atención merecida en el aula, como indica el Instituto Cervantes, potenciar su uso característico en los registros oportunos (habla coloquial, estudio y práctica del verso, y también en el discurso cuidado), e investigar las incidencias de su uso y ejercicio en las competencias comunicativas de los alumnos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCOS LLORACH, Emilio (1991). *Fonología española*. Madrid: Gredos.

\_\_\_\_\_ (1999). *Gramática de la lengua española*, Real Academia Española, Colección Nebrija y Bello. Madrid: Espasa.

BOSQUE, Ignacio y GUTIÉRREZ-REXACH, Javier (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: AKAL.

CABRÉ, Teresa y PRIETO, Pilar (2006). “Exceptional hiatuses in Spanish”, en COLINA, S. y MARTÍNEZ GIL, F. (coord.). *Optimality-Theoretic Advances in Spanish Phonology*. Amsterdam: John Benjamins.

CHITORAN, Ioana y HUALDE, José Ignacio (2007). “From hiatus to diphthong: the evolution of vowel sequences in Romance”. *Phonology* 24: 37-75.

CORTÉS MORENO, Maximiano (2002). *Didáctica de la prosodia en español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen.

D’INTRONO, Francesco, TESO, Enrique del y WESTON, Rosemary (1995). *Fonética y fonología del español actual*. Madrid: Cátedra.

DOMÍNGUEZ CAPARRÓS, José (2007). *Diccionario de métrica española*. Madrid: Alianza.

HUALDE, José Ignacio (2005). *The sounds of Spanish*. Nueva York: Cambridge University Press.

INSTITUTO CERVANTES. *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. [En línea] Madrid: Centro Virtual Cervantes, 2006. Consultado el 2/01/2012. Disponible en internet:

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

IRUELA, Agustín (2007). “Principios didácticos para la enseñanza de la pronunciación en las lenguas extranjeras”. Revista *MarcoELE* número 4. [En línea] Consultado el 2/01/2012. Disponible en internet: <http://marcoele.com/principios-didacticos-para-la-ensenanza-de-la-pronunciacion-en-lenguas-extranjeras/> ISSN: 1885-2211

NAVARRO TOMÁS, Tomás (1959, ed. 2004a). *Arte del verso*. Madrid: Visor.

- \_\_\_\_\_ (1918, ed. 2004b). *Manual de pronunciación española*. Madrid: CSIC.
- NEBRIJA, Antonio (1492, ed. 1980). *Gramática de la lengua castellana*, edición de Antonio Quilis. Madrid: Editora Nacional.
- OCHS, Elinor (1979). "Transcription as Theory", en OCHS, E. y SCHIEFFELIN, B. (ed.) *Developmental Pragmatics*. Nueva York: Academic Press.
- QUILIS, Antonio y FERNÁNDEZ, Joseph (1971). *Curso de fonética y fonología españolas para estudiantes anglo-americanos*. Madrid: CSIC.
- QUILIS, Antonio (1984). *Métrica española*. Barcelona: Ariel.
- \_\_\_\_\_ (1999). *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1997). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- \_\_\_\_\_ (2001). *Diccionario de la lengua española*. [En línea] Consultado el 2/01/2012. Disponible en internet: <http://buscon.rae.es/draeI/>
- \_\_\_\_\_ (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. [En línea] Consultado el 2/01/2012. Disponible en internet: <http://buscon.rae.es/dpdI/>
- \_\_\_\_\_ (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa.
- \_\_\_\_\_ (2011). *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología*. Madrid: Espasa.
- SAYAH, Lofti (2005). "Language and identity among speakers of Spanish in Northern Morocco: Between ethnolinguistic vitality and acculturation". *Journal of Sociolinguistics* 9 (1): 95-107.
- SECO, Manuel, ANDRÉS, Olimpia y RAMOS, Gabino (2008). *Diccionario del español actual*. Madrid: Aguilar.

## ANEXO I – Diptongaciones cultas y vulgares de hiatos

(Extraído de Navarro Tomás, 2004b)

La diptongación de los adverbios *ahora*, *ahí* y *aún* es frecuente y característica de habla culta.

Las diptongaciones de hiatos constituidos por vocales abiertas son frecuentes y característicos de habla culta.

Por ejemplo: [poea] *poeta*.

Las diptongaciones de hiatos constituidos por vocal cerrada tónica y vocal abierta átona son características de habla vulgar.

Por ejemplo: [rio] *río*.

Sin embargo, se admite la realización de tales hiatos como diptongos en habla culta si se lleva a cabo de manera esporádica y sobre palabras que no acaparen la atención principal de la frase.

Del mismo modo, la diptongación del grupo *ía* se considera vulgar si se realiza de forma frecuente, pero realizada esporádicamente y en posición secundaria de frase se admite como culta.

Se admite en habla culta la confusión de hiato *u-í* con diptongo *uí*.

## ANEXO II – Palabras con sílaba tónica y palabras sin sílaba tónica

(Extraído de Navarro Tomás, 2004b, *Quilis 1984 y 1999*, y RAE 2011)

### **Palabras que tienen sílaba tónica:**

- **Sustantivos.** Excepción: en el caso de nombres propios compuestos, solo se percibe sílaba tónica en el segundo, por ejemplo: María del **Carmen**, José **Luis**, Juan **Diego**, Isabel **María**.
- **Adjetivos.** Excepción: en el caso de *medio + otro adjetivo*, solo se percibe sílaba tónica en el segundo, por ejemplo: medio **muerto**.
- **Pronombres tónicos**, es decir los que hacen función de sujeto o de complemento con preposición, por ejemplo: “**Aquel** es el chico del que te hablé”, “No me acuerdo de **ti**”, “**Vosotros** siempre tenéis prisa”...
- **Indefinidos:** “**Alguna** vez lo he visto”, “**Cierta** persona me ha preguntado por ti”...
- **Pronombres posesivos:** “Ese lápiz es **suyo**”, “Oh, patria **mía**”...
- **Demostrativos:** “Ese lápiz es **suyo**”, “**Estos** días no tengo hambre”...
- **Numerales:** “Hay **tres** personas en la clase”, “Tiene **veinte** años”... En el caso de numerales compuestos, sean cardinales u ordinales, solo se percibe sílaba tónica en el segundo, por ejemplo: Treinta y **dos**, vigésimo **segundo**.
- **Verbos.**
- **Adverbios.** En los adverbios acabados en *-mente*, se perciben dos sílabas tónicas: “Está **locamente** enamorado”, “Murió **trágicamente**”.
- **La preposición según:** “**Según** quien lo cuente, las versiones cambian”.
- **Qué, cuál, quién, dónde, cuándo, cuánto, cómo.**
- **Artículos indeterminados.**
- Las siguientes **conjunciones:**
  - las adversativas *no obstante, con todo, fuera de*
  - las disyuntivas *ora, ya, bien*
  - las consecutivas *así, en efecto, por tanto, por consiguiente, así que*
  - las temporales *apenas, aún no, no bien, luego que, antes que, después que, en tanto que*
  - las condicionales *a no ser que, con tal que*
  - las causales *ya que, dado que, puesto que*
  - las concesivas *por más que, a pesar de que, mal que*

No se percibe sílaba tónica en los siguientes tipos de palabras:

- artículos determinados,
- resto de preposiciones,
- resto de conjunciones,
- términos de tratamiento delante de sustantivo (*don Manuel, doctora Sánchez, sargento Pimienta*, etc.),
- resto de pronombres,
- adjetivos posesivos,
- que, cual, quien, donde, cuando, cuanto, como,
- los elementos que acompañan al núcleo de un vocativo.

### Casos ambiguos:

- **Luego:** temporal = tónica // consecutiva = átona
- **Mientras:** adverbio = tónica // conjunción = átona



- **Más:** adverbio = tónica //nexo de relación = átona
- **Menos:** adverbio = tónica //nexo de relación = átona

### ANEXO III – Fragmento del discurso de Mario Vargas Llosa

Transcripción ortográfica:

Aprendí a leer a los cinco años, en la clase del hermano Justiniano, en el Colegio de la Salle, en Cochabamba (Bolivia). Es la cosa más importante que me ha pasado en la vida. Casi setenta años después recuerdo con nitidez cómo esa magia, traducir las palabras de los libros en imágenes, enriqueció mi vida, rompiendo las barreras del tiempo y del espacio y permitiéndome viajar con el capitán Nemo veinte mil leguas de viaje submarino, luchar junto a d'Artagnan, Athos, Portos y Aramis contra las intrigas que amenazan a la Reina en los tiempos del sinuoso Richelieu, o arrastrarme por las entrañas de París, convertido en Jean Valjean, con el cuerpo inerte de Marius a cuestas.

La lectura convertía el sueño en vida y la vida en sueño y ponía al alcance del pedacito de hombre que era yo el universo de la literatura. Mi madre me contó que las primeras cosas que escribí fueron continuaciones de las historias que leía pues me apenaba que se terminaran o quería enmendarles el final. Y acaso sea eso lo que me he pasado la vida haciendo sin saberlo: prolongando en el tiempo, mientras crecía, maduraba y envejecía, las historias que llenaron mi infancia de exaltación y de aventuras.

Me gustaría que mi madre estuviera aquí, ella que solía emocionarse y llorar leyendo los poemas de Amado Nervo y de Pablo Neruda, y también el abuelo Pedro, de gran nariz y calva reluciente, que celebraba mis versos, y el tío Lucho que tanto me animó a volcarme en cuerpo y alma a escribir aunque la literatura, en aquel tiempo y lugar, alimentara tan mal a sus cultores. Toda la vida he tenido a mi lado gentes así, que me querían y alentaban, y me contagiaban su fe cuando dudaba. Gracias a ellos y sin duda, también, a mi terquedad y algo de suerte, he podido dedicar buena parte de mi tiempo a esta pasión, vicio y maravilla que es escribir, crear una vida paralela donde refugiarnos contra la adversidad, que vuelve natural lo extraordinario y extraordinario lo natural, disipa el caos, embellece lo feo, eterniza el instante y torna la muerte un espectáculo pasajero.

No era fácil escribir historias. Al volverse palabras, los proyectos se marchitaban en el papel y las ideas e imágenes desfallecían. ¿Cómo reanimarlos? Por fortuna, allí estaban los nuestros para aprender de ellos y seguir su ejemplo. Flaubert me enseñó que el talento es una disciplina tenaz y una larga paciencia. Faulkner, que es la forma -la escritura y la estructura- lo que engrandece o empobrece los temas. Martorell, Cervantes, Dickens, Balzac, Tolstoi, Conrad, Thomas Mann, que el número y la ambición son un imponentes en una novela como la destreza estilística y la estrategia narrativa. Sartre, que las palabras son, actos y que una novela una obra de teatro, un ensayo, comprometidos con la actualidad y las mejores opciones, pueden cambiar el curso de la historia. Camus y Orwell, que una literatura desprovista de moral es inhumana y Malraux que el heroísmo y la épica cabían en la actualidad tanto como en el tiempo de los argonautas, la Odisea y la Ilíada [...]

Transcripción antihiática:

- 1      aprendía le-ér a los cinco-años
- 2      en la cláse del hermáno justiniáno
- 3      en el colégio de la sálle
- 4      en cochabám<sup>b</sup>a
- 5      bolívia

6 (...)   
7 és la cosa más importante que mea pasádoen la vida   
8 (...)   
9 casi seténtaños después   
10 recuerdo con nitidez   
11 cómoesa magia   
12 traducir las palabras de los libros en imágenes   
13 enriqueció mi vída   
15 rompiendo las barreras del tiempo y del espácio   
16 y permitiendome viajar con el capitán némo   
17 veinte mil léguas de viáje submarino   
18 luchar juntoa dartañán átos pórtos yaramís   
19 contra las intrígas   
20 queamenázan a la réina   
21 en los tiempos del sinuóso richelié   
22 yarrastrárme por las entránas de parís   
23 convertídoen yán valyán   
24 con el cuérpoinerte de mariús   
25 a cuéstas   
26 (...)   
27 La lectúra   
28 convertí-ael suéñoen vída   
29 y la vídaen suéño   
30 y poní-al alcánce del pedacito deombre quera yó   
31 el universo de la literatúra   
32 (...)   
33 mi mádre   
34 me contó que las primeras cosas quescribí   
35 fueron continuaciones de las histórias que le-í-a   
36 pues   
37 meapenába que se termináran   
38 o querí-aenmendárles el finál   
39 (...)   
40 yacáso sea-eso   
41 lo que mé pasádo la vídaciéndo   
42 sin sabeerlo   
43 prolongádoen el tiempo   
44 mientras crecí-a   
45 madurába y envejecí-a   
46 las histórias que llenáron minfáncia   
47 dexaltación   
48 y deaventúras   
49 (...)   
50 me gustarí-a que mi mádrestuvieraqui   
52 élla que solí-aemocionársey llorár   
53 leyendo los poemas deamádo nérvo   
54 y de páblo nerúda   
55 (...)   
56 y también el abuelo pédro   
57 de grán naríz

58 y cálva reluciente  
59 que celebrába mis vérsos  
60 (...)   
61 yel tió lúcho  
62 que tánto meanimó  
63 a volcármen cuérpo yálma  
64 aescribír  
65 aunque la literatúra  
66 en aquél tiémpo  
67 y lugár  
68 alimentára tán mál a sus cultóres  
69 (...)   
70 tóda la vídaae tenídoa mi ládo  
71 géntes así  
72 que me querí-an yalentában  
73 y me contagiában su fé  
74 cuando dudába  
75 (...)   
76 grácias a-éllos  
77 y sin dúda también  
78 a mi terquedád  
79 yálgo de suérte  
80 hé podido dedicár buena páрте de mi tiémpo  
81 a-ésta pasión  
82 vício  
83 y maravilla  
84 que-és escribír  
85 cre-ár una vída paraléla donde refugiárnos contra ladversidad  
86 que vuélve natural loextraordinário yextraordinário lo natural  
87 disípael cáos  
88 embellece lo fé-o  
89 eternízael instánte  
90 y tórna la muérte  
91 un espectáculo pasajero  
92 (...)   
93 noéra fácil escribír historías  
94 al volvérsse palábras  
95 los proyéctos se marchitában en el papél  
96 y las idé-as eimágenes desfallecí-an  
97 cómo reanimárlos  
98 por fortuna  
99 allí-estában los ma-éstros  
100 paraprendér de-éllos  
101 y seguir suejémplo  
102 (...)   
103 flobér  
104 menseñó  
105 quel taléto  
106 és úna disciplina tenáz  
107 yúna lárga paciéncia

108 (...)
109 fólkner
110 qués la fórma
111 laescritúra y laestructúra
112 lo quengrandéce
113 oempequeñéce los témas
114 martorél
115 cervántes
116 díquens
117 balsác
118 tólstoi
119 cónrad
120 tómas mán
121 quel número y lambición
122 són tán importántes en úna novéla
123 como la destrézaestilística
124 y laestratégia narrativa
125 (...)
126 sártr
127 que las palábras són áctos
128 y que-úna novéla
129 úna-obra de teátroun ensáyo
130 comprometídos con lactualidad y las mejóres opciones
131 puéden cambiár el cúrso de laistoria
132 camí yóruel
133 que-úna literatúra desprovista de morál és inhumána
134 y malró
135 quel hero-ísmo y la-épica
136 cabí-an en lactualidad tánto comoen el tiémpo de los argonáutas
137 laodisé-ay lailí-ada

## ANEXO IV – Fragmento del discurso de Ana María Matute

Transcripción ortográfica:

Sospecho que no soy la primera en decir que nunca, durante la larga travesía de mi vida (salpicada, por cierto, de abundantes tempestades), imaginé que llegara a conocer un día como este. Y, junto a la inmensa alegría que me invade, debo confesarles que preferiría escribir tres novelas seguidas y veinticinco cuentos, sin respiro, a tener que pronunciar un discurso, por modesto que este sea. Y no es que menosprecie los discursos: solo los temo. Mi incapacidad para ellos quedará manifiesta enseguida, y, por tanto, me permito apelar a su benevolencia. Pero antes deseo hacerles partícipes de mi agradecimiento: este premio lo considero como el reconocimiento, ya que no a un mérito, al menos a la voluntad y amor que me han llevado a entregar toda mi vida a esta dedicación.

Así que esta anciana que no sabe escribir discursos solo desea hacerles partícipes de su emoción, de su alegría y de su felicidad (¿por qué tenemos tanto miedo a esta palabra?) a todos cuantos han hecho posible este sueño, sueño que me acompaña desde la infancia. Desde aquel día en que oí por primera vez la mágica frase: “Érase una vez...” y conmovió toda mi pequeña vida.

Y érase una vez un hombre bueno, solitario, triste y soñador: creía en el honor y la valentía, e inventaba la vida. San Juan dijo: “el que no ama, está muerto” y yo me atrevo a decir: “el que no inventa, no vive”. Y llega a mi memoria algo que me contó hace años Isabel Blancafort, hija del compositor catalán Jordi Blancafort. Una de ellas, cuando eran niñas, le confesó a su hermanita: “la música de papá, no te la creas: se la inventa”. Con alivio, he comprobado que toda la música del mundo, la audible y la interna –esa que llevamos dentro, como un secreto– nos la inventamos. Igual que llevamos... perdón; igual que aquel soñador convertía en gigantes las aspas de un molino, igual que convertía en la delicada Dulcinea a una cerril Aldonza. Inventó sensibilidad, inteligencia y acaso bondad –el don más raro de este mundo– en una criatura carente de todos esos atributos. (¿Y quién no ha convertido alguna vez a un Aldonzo o una Aldonza de mucho cuidado en Dulcineo o Dulcinea?)

El tiempo en el que yo inventaba era un tiempo muy niño y muy frágil, en el que yo me sentía distinta: era tartamuda, más por miedo que por un defecto físico. La prueba de ello es que esa tartamudez desapareció durante los bombardeos. O así lo creo. Pero el caso es que, salvo excepciones, las niñas de aquel tiempo, mujeres recortadas, poco tenían que ver conmigo. Y traigo esto cuento para explicar –y quizá explicarme de algún modo– mi extrañeza, mi entrega total, absoluta, a este... a esto que luego supe se llamaba literatura. Y que ha sido, y es, el faro salvador de muchas de mis tormentas.

Sí, este galardón que tanta felicidad y optimismo me causa –y no olvidemos que el optimismo y los planes de futuro, a los ochenta y cinco años, son cuestiones a meditar o poner en tela de juicio– puede ser el colofón a la entrega de toda una vida que, en mis tiempos mozos, consideré en su mayor parte una “vida de papel”. Y recuerdo. Recuerdo. Solo tenía un amigo, mi muñeco Gorogó [...]

Transcripción antihiática:

- 1        sospécho
- 2        que nó sóy la primé~~ra~~en decír
- 3        que núncia
- 4        durante la lár~~ga~~ travesí-a de mi vída

5 salpicáda por cierto deabundánte tempestádes  
6 imaginé  
7 que llegára conocer ún dí-a como-éste  
8 y júnto  
9 a lainménsalegrí-a que meinváde  
10 débo confesarles  
11 que preferirí-aescribir três novélas seguidas y veinticinco cuéntos  
12 sin respíro  
13 a tener que pronunciar un discúrso  
14 por modésto quéste sé-a  
15 y noés que menosprécie los discúrsos  
16 sólo los témo  
17 (...)  
18 mincapacidad paraellos quedará manifiéstaenseguída  
19 y por tánto me permítoapelar a su benevoléncia  
20 peroántes  
21 desé-oacérles partícipes de miagradecimiéto  
22 éste prémio  
23 lo considéro comoel reconocimiéto ya que noáun mérito  
24 al ménos  
25 a la voluntád yáamor  
26 que meán llevádoa entregár tóda mi vída  
27 áesta dedicación  
28 (...)  
29 Así  
30 (...)  
31 quésta anciana  
32 que nó sábescribir discúrsos  
33 sólo deseácérles partícipes de suemoción  
34 de sualegrí-ay de su felicidad  
35 (...)  
36 por qué tenemos tanto miédooáesta palabra  
37 (...)  
38 a tódos cuantos hán hécho posibleste suéño  
39 suéño que meacompañá desde lainfáncia  
40 desdeaquél dí-a  
41 en queo-í por priméra véz la mágica fráse  
42 éraseuna véz  
43 (...)  
44 y conmovió tóda mi pequeña vída  
45 (...)  
46 yéraseuna véz ún hombre buéno  
47 solitáριο  
48 triste  
49 y soñadór  
50 cre-í-a  
51 en el honor  
52 y la valentí-a  
53 einventába la vída  
54 san juán díjo

55 el que nó-áma-está muérto  
56 y yó meatrévoa decír el que nóinvénta  
57 nó víve  
58 (...)  
59 y llegoá mi memória  
60 álgo que me contoáce  
61 años isabél blancafór  
62 híja del compositor catalán yórdi blancafór  
63 úna de-éllas  
64 cuandoéran níñas  
65 le confesoá suermaníta  
66 la música de papá  
67 nó te la cré-as  
68 se lainvénta  
69 (...)  
70 y con alívio  
71 hé comprobádo que tóda la música del mundo  
72 laudible  
73 y laintérna  
74 ésa que llevámos déntro comóun secréto  
75 nos lainventámos  
76 (...)  
77 igual que llevámos  
78 (...)  
79 Perdón  
80 igual queaquél soñadór  
81 convertiáen gigantes las áspas déun molíno  
82 igual que convertí-a  
83 en la delicáda dulciné-a  
84 áuna cerríl aldónza  
85 invénto sensibilidad  
86 inteligéncia  
87 yacáso bondád  
88 el dón más ráro déste mundo  
89 en úna criatúra carénte de tódos ésos atribútos  
90 (...)  
91 y quién noá convertídoalgúna véz a-ún aldónzo  
92 o-únaldónza  
93 de múcho cuidádo  
94 en dulciné-a  
95 o dulciné-o  
96 (...)  
97 el tiémpo  
98 en que yóinventába  
99 éráun tiémpo muí níño  
100 y muí frágil  
101 en el que yó me sentí-a distinta  
102 (...)  
103 éra tartamúda  
104 más por miédo que por ún defécto físico



105 la pruéba de-éllo  
106 és que-ésa tartamudéz desapareció durante los bombardé-os  
107 oasí lo cré-o  
108 peroel cásoes que  
109 salvoexcepciones  
110 las niñas deaquél tiempo  
111 mujéres recortádas  
112 póco náda tení-an que vér conmígo  
113 (...)  
114 y tráigoesto  
115 a cuénta paraexplicár  
116 y quizaexplicárme  
117 dealgún módo  
118 miextrañéza  
119 mientréga total  
120 absoluta  
121 a-éste  
122 a-ésto que luégo súpé  
123 se llamába literatura  
124 y quea sído  
125 yés  
126 el fáro salvadór de muchas de mis tormentas  
127 (...)  
128 Sí  
129 éste galardón que tánta felicidad yoptimismo me cáusa  
130 y nólvidémos queel optimismoy los plánes de futuro  
131 a los ochentay cinco-años  
132 són cuestiónes a medítar  
133 y ponér en téla de juicio  
134 (...)  
135 puéde sér  
136 el colofón  
137 a laentréga de tódauna vida  
138 quen mis tiémpos mózos consideré  
139 en su mayór párté-úna vida de papél  
140 (...)  
141 y recuérdó  
142 recuérdó  
143 (...)  
144 sólo teniaun amigo  
145 mi muñéco gorogó

Anexo V – Muestra de habla formal en el DVD *Las voces del español. Tiempo y espacio* (RAE, 2011)

Transcripción ortográfica:

Toda lengua vive en evolución perpetua, alterándose, enriqueciéndose o empobreciéndose, y cada época nos la muestra en una fase de tal evolución. El castellano que hoy hablamos es muy diferente del que hablaba Cervantes, como el que este hablaba es muy diferente del de Juan de Mena, y el de este muy diferente del de Berceo. No es solo eso: cada lengua varía más o menos según las comarcas en que domina, y en cada una de ellas sigue su evolución propia: en la Península, no habla el natural de Castilla como el aragonés o el andaluz; ni, en América, el chileno como el mexicano o el colombiano.

Transcripción antihiática:

- 1 tóda léngua víven evolución perpétua
- 2 alterándose
- 3 enriqueciéndose
- 4 oempobreciéndose
- 5 y cada-época nos la muestra-en una fase de tal evolución
- 6 (...)
- 7 el castelláno quehoy hablámos
- 8 és muí diferénte del quehablába cervántes
- 9 comoel questehablába-és muí diferénte del de juán de ména
- 10 yel de-éste muí diferénte del de berce-o
- 11 (...)
- 12 nó-és sólo-éso
- 13 cáda léngua varí-a más o ménos
- 14 según las comárcas en que domina
- 15 yen cáda-úna de-éllas
- 16 sígue suevolución própia
- 17 en la península
- 18 nó-hábla-el natural de castilla comoel aragonés
- 19 oel andalúz
- 20 nien américa
- 21 el chiléno comoel mejicáno-oel colombiáno

Fecha de recepción: 07/03/2012

Fecha de aceptación: 15/03/2012

**Pensar en la lengua de aprendizaje: ¿una utopía, una posibilidad o una realidad?**

**Bi Drombé DJANDUE**

**Doctorando, Universidad de Granada**

[bathestyd@yahoo.fr](mailto:bathestyd@yahoo.fr)



*Natural de Costa de Marfil, licenciado en filología hispánica y profesor de ELE desde 2007. A punto de terminar una Tesis doctoral iniciada en 2009 en la Universidad de Granada en España. Se interesa por el uso de lengua meta en el curso inicial de aprendizaje en contexto de lengua extranjera.*

**Resumen**

“¡Hay que pensar en inglés!” O, de forma más personal, “¡Tienes que pensar en español!”. Sin duda, son muy pocos los aprendientes de lengua extranjera que no han escuchado un día esta sugerencia o mandato. Y es que desde el surgimiento de los métodos de corte naturalista, pensar o aprender a pensar en la lengua de estudio se ha mantenido como un objeto mágico en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Muchas veces presentado como la causa del aprendizaje, en este artículo presentamos el hecho de pensar en cualquier LE más bien como el producto, nunca garantizado además, del largo y complejo proceso de asimilación de un nuevo sistema lingüístico.

**Abstract**

“Think in English!” Or, more personal, “You have to think in Spanish!”. Certainly, very few foreign languages learners have not heard one day this suggestion or command. And is that, since the rise of naturalistic methods, think or learn to think in the target language has been retained as a magical object in teaching and learning of foreign languages. Often presented as the cause of learning, in this article we present the thought in any foreign language rather as the product, never guaranteed, of the long and complex process of assimilating a new language system.

**Palabras clave**

Interlengua, aprendizaje de la lengua, inmersión, traducción, competencia sociolingüística, método.

**Keyword**

Interlanguage, language learning, immersion, translation, sociolinguistic competence, method.

## 1. Introducción

No es nuevo el interés que muestran hoy muchos profesionales por pensar el estudiante en la lengua extranjera (LE) que estudia a fin de potenciar el aprendizaje; hay que relacionarlo con la innovación metodológica que supuso, desde mediados del siglo XIX, el rechazo colectivo del método tradicional para defender y promover una comunicación intralingüística en las aulas en el marco del método directo, máximo representante de las corrientes naturalistas. El triunfo actual del enfoque comunicativo no ha creado ninguna unanimidad sobre la cuestión de las lenguas a emplear en el aula; vemos reflejado en su versión fuerte el total rechazo a la lengua materna (LM), al considerar que es el propio uso de la LE lo que permitirá aprenderla: usar la lengua para aprenderla, cuando una versión débil sugiere aprender a usar la lengua meta (Martín Martín, 2000, p.35).

En efecto, dos tendencias han coexistido siempre en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas: una tendencia gramatical heredada de la enseñanza de las lenguas clásicas y una tendencia conversacional relacionada a las lenguas modernas usadas como medios para la comunicación diaria con el declive del latín (Sánchez Pérez, 1992). Pero el surgimiento de las lenguas modernas no se acompaña de una adaptación de las técnicas de enseñanza. El estudio del latín clásico y el análisis de su gramática y de su retórica se convierten en modelo para el estudio de LE durante los siglos XVII y XVIII (Sánchez Pérez, 1992; Richards y Rogers, 1998). Se retoma entonces la rigidez de las prácticas anteriores y una enseñanza en la que predominan las destrezas escritas, la memorización de reglas abstractas y frases y palabras descontextualizadas, el énfasis en la corrección, el tratamiento deductivo de la gramática y, sobre todo, la utilización masiva de la LM del estudiante.

La cuestión del uso de la lengua meta como camino más indicado para asimilarla surge en la historia al mismo tiempo que las voces que se levantaron para reclamar que el lenguaje oral primara sobre el lenguaje escrito. Fue lo mismo reprochar al método tradicional su excesivo énfasis en lo escrito y lo literario que su abusiva utilización de la LM como lengua de trabajo en el aula. Hacia mediados del siglo XIX, comienzan intentos individuales de aportar respuestas concretas a la demanda social de un aprendizaje más práctico de las lenguas, y aparecen libros de conversación para el estudio privado. En paralelo con estas soluciones inmediatas al margen de la institución escolar, varios especialistas desarrollan nuevos enfoques para reformar la enseñanza de lenguas. A estos precursores con destacados nombres como Marcel (1793-1876), Prendergast (1806-1881) o Gouin (1831-1896), les faltó

una estructura organizativa suficiente para promover e imponer sus propuestas de una manera duradera, pero echaron las bases de lo que iba a ser un verdadero movimiento de renovación en el último tercio del siglo XIX, así como los primeros pasos hacia un aprendizaje inspirado en el modo natural de adquirir la LM.

El método natural es el que basa sus planteamientos en la convicción de que el proceso de aprendizaje de una LE es similar al proceso de adquisición de la LM (Martín Perís, 2008, p.368). En este sentido, ‘método natural’ se opone a ‘método artificial’, es decir, a lo que no es ‘acorde con el proceder de la naturaleza, que se da sin intervención de artificio o sin que el hombre distorsione el curso normal del aprendizaje’ (Sánchez Pérez, 2009, p.50-51). Se destacan en la configuración de esta corriente, como quienes intentaron aplicar sus planteamientos en las aulas, el suizo Pestalozzi (1746-1827), el francés Sauveur (1826-1907) y el alemán Berlitz (1852-1921). Pestalozzi basa su enseñanza en objetos, propiciando que el alumno asocie directamente las palabras con sus significados; Sauveur pone el acento en la interacción oral intensiva en la lengua meta; Berlitz prefiere contratar a profesores nativos, dando la prioridad a la competencia lingüística sobre la formación pedagógica al ser el objetivo último de su método “llegar a *vivir la lengua y en la lengua que se aprendía*” (Sánchez Pérez, 2009, p.57).

Prescindir de la LM y de la traducción es lo fundamental en los métodos de inspiración naturalista; pensar en la lengua meta apunta a este objetivo. La siguiente aseveración de Benyaya (2007) acerca de la enseñanza del español en Marruecos lo dice todo: “La enseñanza del español no debe pasar por la relación con el francés. Es peligroso acostumbrar a los alumnos a traducir al francés en lugar de aprender a pensar únicamente en la lengua extranjera” (p.171). Sabiendo que el pensamiento está estrechamente vinculado al lenguaje, apartar mentalmente la lengua que se domina mejor para formular sus pensamientos a través de un sistema lingüístico a penas internalizado, puede que no sea tan sencillo como parece. Porque, a nuestro ver, la capacidad de pensar en la lengua meta es más un producto que una causa del aprendizaje y, esperarla de un estudiante de LE puede ser una utopía didáctica al no reunirse ciertas condiciones. Antes de definir algunas de las variables a tener en cuenta sobre este tema, dedicaremos los primeros dos puntos de esta reflexión a la relación lenguaje/pensamiento y al papel de la LM en el aprendizaje de una LE, especialmente a través de la traducción mental.

## 2. Lenguaje y pensamiento

Entiéndase por pensamiento la *potencia o facultad de pensar*, esto es, *imaginar, considerar o discurrir, reflexionar, examinar con cuidado algo para formar dictamen*, y por lenguaje, además de *lengua*, el *uso del habla* o de la palabra *o facultad de hablar*<sup>1</sup>. Las tesis acerca de la relación lenguaje/pensamiento han evolucionado desde la identidad hasta la interdependencia, pasando por dos posturas antagónicas como son la dependencia del lenguaje al pensamiento y la dependencia del pensamiento al lenguaje<sup>2</sup>.

Son las investigaciones de Vygotsky en los años 30 las que aportan una clara ruptura con las tesis anteriores gracias a un enfoque dialéctico alejado de las separaciones estancas:

La relación del pensamiento con la palabra no es una cosa, sino un proceso, un movimiento continuo, del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento. En dicho proceso, la relación del pensamiento con la palabra sufre cambios que se pueden considerar desarrollo en el sentido funcional. El pensamiento no se expresa simplemente con palabras; llega a la existencia a través de ellas. [...] Cada pensamiento se mueve, crece y se desarrolla, desempeña una función, resuelve un problema. Este flujo del pensamiento se da como un movimiento interno a través de una serie de planos. (Vygotsky, 2001, p.202)

Sobre este tema, es muy habitual contraponer la postura de Vygotsky y la de Piaget. A pesar de su enmarcación cognitivista por una parte y sociocultural por la otra, o gracias a ella, las tesis vygotskiana y piagetiana se alumbran mutuamente. En el marco de la teoría de los estadios del desarrollo cognitivo (sensoriomotora: 0-2 años, preoperacional: 2-7 años, operaciones concretas: 7-11 años, operaciones formales: 11-adulthood), Piaget demuestra que la adquisición del lenguaje requiere como base el desarrollo de estructuras internas que permita su aparición, específicamente, la función simbólica en la etapa preoperacional. En cuanto a Vygotsky, señala que la interacción social es el elemento más importante a partir del cual se desarrolla el lenguaje, lo que no niega Piaget en la medida en que esta adquisición o desarrollo requiere tanto de las estructuras como de la interacción con el ambiente (Zegarra y García, 2010).

Más allá de la tesis piagetiana, existe una corriente cognitivista que concibe el pensamiento como un acto personal, casi original, que nace y muere en la mente de quien piensa. Por su parte, la corriente sociocultural encabezada por Vygotsky ve el pensamiento

---

<sup>1</sup> Diccionario de la Real Academia

<sup>2</sup> <<http://www3.unileon.es/dp/dfh/noelia/ltca/pdf/BLOQUE1/6-Lenguaje%20y%20pensamiento.pdf>> [Consulta: 5 febrero, 2012]

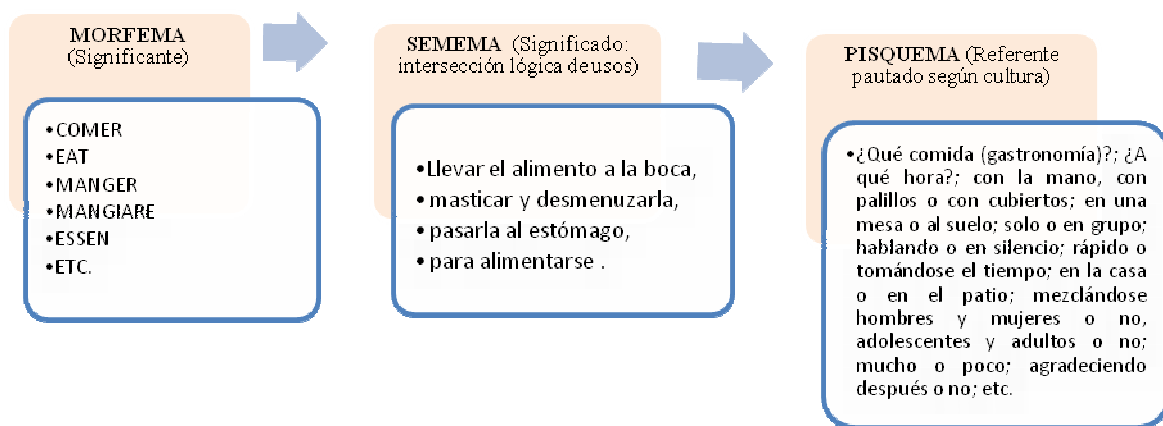
como un diálogo interior posibilitado por este “lenguaje interiorizado que nos permite hacer los “borradores” mentales tanto para el lenguaje escrito como para el oral” (Pérez y Rengifo, 2010). Siguiendo los pasos del investigador ruso, autores como Whorf (1936; 1941), Benveniste (1974) y Güizzetti (1981; 1983) (citados por Fernández, s.a.) han expresado de diversas formas el contenido eminentemente cultural del pensamiento debido a su íntima vinculación al lenguaje.

Así, para Whorf (1936), el problema del pensamiento “no es pura y simplemente un problema psicológico. Más bien se trata de un problema cultural y de una cuestión agregada, especialmente cohesiva, al fenómeno cultural que nosotros llamamos lenguaje”. La suya es una postura determinista del pensamiento por el lenguaje y, como lo aclarará más tarde, el elemento que más concretamente culmina determinando al pensamiento no es la capacidad del lenguaje, sino la lengua misma, en este caso la materna.

Es precisamente el fondo de la experiencia gramatical de nuestra lengua materna lo que incluye no solamente nuestra forma de construir proposiciones, sino también el modo en que disecamos la naturaleza y separamos el flujo de experiencia en objetos y entidades para construir proposiciones (...) La exposición de que ‘el pensamiento es una cuestión de lenguaje’ es una generalización incorrecta de la idea, más correctamente expresada, de que ‘el pensamiento es una cuestión de lenguas diversas’. Las diferentes lenguas son el verdadero fenómeno y puede que no deban ser generalizadas con una idea universal tal como ‘Lenguaje’.

El pensamiento viene a ser entonces toda una cosmovisión; las personas piensan en virtud de lo que las comunidades o grupos a los que pertenecen les han dotado, en tanto que les han inculcado ciertas formas de pensar, y dichas formas de pensamientos se realizan a través de determinadas prácticas y ciertos discursos. Es lo mismo decir que la mente humana se origina a través de la mediación semiótica de los signos (Mendoza García, 2010). El pensamiento requiere de “un material semiótico ágil y flexible, que pueda formalizarse, precisarse, diferenciarse en un medio extracorporal, mediante un proceso de la expresión externa. Es por eso por lo que el material semiótico de la psique es por excelencia la palabra: el discurso interno” (Voloshinov, 1929, p.55-56) (citado por Mendoza García, 2010). Comparada a otros sistemas de signos, en efecto, la lengua se presenta como la forma más elaborada del lenguaje.

Cuestionando por eso la postulación saussureana del signo, Benveniste, apoyado por Guizzetti, produce un nuevo desplazamiento para sostener que la arbitrariedad existe pero fuera del signo, en la relación que éste entabla con el referente real, porque la arbitrariedad no puede localizarse en lo que es una unidad psíquica: la relación existente entre significante y significado es necesaria y no arbitraria. Lo psíquico es más rico que el significado y lo que el significado pertiniza no agota la complejidad del fenómeno psíquico correspondiente, lo cual no debe conducirnos a pensar que el estudio del significado no continúe siendo la mejor vía para llegar al fenómeno psíquico en cuanto condicionado según la cultura (Fernández, s.a.).



De lo arriba expuesto, podemos sacar las siguientes conclusiones útiles para continuar nuestra reflexión:

- su LM es la base y el instrumento del pensamiento en toda persona por ser la lengua que ha formado y conformado su peculiar cosmovisión;
- no se aprende a pensar; lo que se aprende es hablar, siendo el saber pensar una consecuencia lógica del saber hablar, y hablar una lengua concreta;
- no hay pensamiento sin palabra, porque pensar es hablar y hablar es pensar. Por lo tanto, todo pensamiento es un diálogo con un interlocutor interior o exterior, ya que lo propio de la lengua es entablar relaciones con el otro, pudiendo éste ser uno mismo en el marco de un monólogo, monólogo forzosamente dialogado por lo tanto.



### 3. La lengua materna y la traducción mental

Desde la caída en descrédito del método tradicional, varios métodos y numerosos autores se han posicionado en contra de la intervención de la LM y de la traducción en el aula de LE. La propuesta de pensar o aprender a pensar en la lengua de aprendizaje, es decir, organizar y gestionar su vida interior a partir de la lengua meta, supone una “persecución” de la LM hasta en el fuero interno del aprendiente donde tiene lugar una traducción mental.

De hecho, como lo subraya Pegenaute (1996, p.115), “la evidencia prueba que existe un proceso de traducción mental a lo largo de todo proceso de aprendizaje de la L2”, siendo ésta una herramienta cognitiva insalvable cuando dos o más lenguas están en contacto y se manejan por personas que, dominando la una, pretenden aprender la otra. Por su parte, Hurtado (1999, p.13) (citado por Sánchez Iglesias, 2009, p.12) habla de *traducción interiorizada*, por él entendida como la estrategia espontánea que utiliza quien aprende una LE, confrontando con su LM estructuras de la lengua meta para comprender mejor, consolidar su adquisición, etc.

El uso de esta estrategia por el estudiante de LE se debe naturalmente a que, al ser el instrumento por excelencia del pensamiento, la LM es también “el vehículo para todos los aprendizajes” (Zabalbeascoa Terrán, 1990, p.77). Pero ¿cómo puede serlo para otra lengua sin entorpecer gravemente el proceso de asimilación? Tanto el uso abuso de la LM como su total prohibición en el aula son un problema para el aprendizaje. El primer extremo perjudica al objeto del estudio como instrumento de comunicación social que hay que aprender como tal; el segundo extremo agrede al sujeto del estudio como persona social, cultural y lingüísticamente condicionada.

El uso de L1 en el aula tiene su espacio y su momento. Es una herramienta, que bien utilizada, puede ser poderosa y útil. Hay situaciones en que el uso de la lengua materna del estudiante logra brindar una gran ayuda. Podría facilitar la explicación de términos difíciles, facilitar la comprensión de las instrucciones para una actividad determinada, principalmente en los primeros estadios de aprendizaje o para contrastar diferencias y similitudes entre L1 y L2. (Texidor, Reyes y Cisneros, 2007)

Este uso ha de ser entonces *moderado y juicioso*, de tal modo que la LM no se emplee como fin sino como instrumento al servicio del aprendizaje de la LE por motivos afectivos, comunicativos, didácticos o pedagógicos. Se quiera o no, este uso moderado de la LM comienza en la mente del estudiante a través de estrategias como la traducción mental para la

resolución de diferentes problemas. O sea que lo más natural en el estudiante de LE es que piense en su LM como lo hace en clase de matemáticas o de historia para resolver problemas o realizar actividades de aprendizaje.

Este pensamiento puede llegar a exteriorizarse durante trabajos en pequeños grupos donde la inflación de LM se explica en Kellal Benamar (2009, p.193) por el hecho de que la alternancia de código interviene como un marcador de contraste entre la puesta en palabras de la tarea y la negociación de la actividad o la reinterpretación de la instrucción. En opinión del especialista, este fenómeno muestra que los estudiantes proyectan en el trabajo en grupo dos marcos: la tarea propiamente dicha en la que, la mayoría del tiempo, la lengua utilizada es la lengua meta; y la negociación de lo que se tiene que hacer donde la LM tiene mayor protagonismo. En otros términos, los alumnos hablan o piensan en voz alta en su LM para realizar la tarea en la LE.

A la luz de lo que precede, argumentos como los que recogemos a continuación tienen a nuestro parecer más de propagandístico que de realista, de ahí su propia contradicción interna:

Directamente **pensar en inglés** nos ahorra una cantidad de tiempo brutal, aunque no sepamos suficientes palabras, ¿Por qué? Primero de todo no estamos traduciendo y la mente no se agota como al traducir, y segundo nos fuerza acostumbrarnos a la nueva estructura del idioma que estamos aprendiendo, y a su ordenación de palabras y sus diferentes matices para crear frases. Por eso es de vital importancia aprender las reglas gramaticales tan pronto como sea posible, para construir nuestras propias frases sin tener que traducir, y simplemente usando las palabras que nos han sido proporcionadas y hemos asimilado. A medida que avancemos en el aprendizaje del idioma alcanzaremos un punto que **pensar en inglés** será un acto reflejo como pensar en castellano, pero ahora podremos escoger en qué idioma queremos pensar. (Eric, 2011)

El autor empieza haciendo creer apasionadamente que se pueda pensar en inglés sin saber *suficientes palabras* inglesas, y dando por contado que pensando en inglés es como se progresa en el aprendizaje del inglés, al ser la traducción mental un ejercicio cansino y una pérdida de tiempo. Acto seguido, puntualiza la *vital importancia* de conocimientos gramaticales y léxicos como condiciones para evitar la traducción, esto es, para pensar en inglés. En la última frase, cae definitivamente en la cuenta de que *el aprendizaje del idioma* es lo que hace posible pensar en inglés y no al revés. La traducción mental no es una pérdida de tiempo al inicio del estudio de una LE, es la preciosa ayuda de la LM a la asimilación del nuevo idioma. Porque el sujeto tiene que pensar para aprender, y no puede hacerlo más que en

la lengua que más domina hasta tener más recursos en la lengua meta para emanciparse algo de la lengua de partida.

#### 4. Pensar en una lengua extranjera

Aprender una nueva lengua es aprender una nueva cultura y, en principio, una nueva forma de pensar. Pero como lo que hemos indicado anteriormente, no se aprende a pensar. Lo que se aprende es la lengua meta, esperando que el pensar en ella siga de forma natural como consecuencia de un relativamente mayor conocimiento del nuevo instrumento de pensamiento y comunicación que constituye la LE estudiada. De aquí que, para pensar en la lengua de aprendizaje, la primera variable de peso sea “tener una sintaxis sólida, es decir, ser capaz de hilar frases gramaticalmente correctas sin titubear y tener un vocabulario amplio” (Tapia Stocker, 2007).

La metáfora del inquilino utilizada por esta profesora de inglés en su blog es sumamente ilustrativa a este respecto:

Ambas condiciones sólo se pueden alcanzar con mucha práctica y constancia dado que se trata de crear dentro del cerebro un archivo adicional donde poner los nuevos códigos (los de la LE). Dentro de ese nuevo archivo (habitación) debes poner a un nuevo inquilino (la LE) a convivir con el viejo inquilino (la LM) sin que ambos se comuniquen. Por tanto, habrás de crear viviendas separadas y estancas. El nuevo inquilino tendrá inicialmente una habitación muy pequeña y con poco mobiliario (vocabulario) y por tanto intentará todo el tiempo pasarse a la habitación del viejo inquilino para sentirse más cómodo. Cuantos más muebles y espacio (vocabulario y sintaxis) le demos al nuevo inquilino más cómodo se sentirá y no querrá abandonarnos o mezclarse con la LM<sup>3</sup>.

Se entiende a partir de ello porque la traducción mental o interiorizada como estrategia cognitiva de resolución de problemas se manifiesta sobre todo al principio del aprendizaje y va desapareciendo a medida que la interlengua del estudiante va consolidándose. Más conocimiento de la lengua meta supone menos dependencia a la LM como instrumento de pensamiento, propiciando que el usuario del nuevo idioma, más o menos internalizado, pueda servir también como instrumento de pensamiento.

La siguiente variable importante es el contexto en el cual tiene lugar el aprendizaje. Obviamente, el proceso de internalización de la lengua meta se ve muy favorecido si el estudio se realiza en el país donde se habla como LM, al estar el aprendiente “recibiendo

---

<sup>3</sup> Hemos cambiado los términos *inglés* y *español* entre las paréntesis por LE y LM para insertar la cita en nuestro artículo.

continuamente estímulos externos” de todo tipo, inmerso en un continuo baño lingüístico y cultural. Quien vive en su propio país, lejos de la cultura meta y de los hablantes nativos de la LE, solo puede contar con unas cuantas horas lectivas, diccionarios, películas o libros para progresar en su aprendizaje. Puede que en este caso, no solo el pensar en el nuevo idioma tome más tiempo por la omnipresencia de la LM sino que, una vez adquirida la facultad, sea una operación mecánica o artificial, consistente más bien en pensar en su LM utilizando los significantes de otra lengua.

En los años 20, casi un decenio antes de los planteamientos vygotskianos, Scott (1923) percibía el pensamiento como tributario de la lengua y la cultura y, en pleno reinado del método directo en Estados Unidos, se preguntaba si era posible pensar en una LE. Su respuesta fue un NO rotundo, y así lo explicaba entonces:

No nos es posible pensar en un idioma extranjero porque los conceptos no existen en el cerebro en un estado fluido e informe, sino que, durante el mismo proceso de raciocinar, caen forzosamente en el molde de la lengua materna aun antes de que el pensamiento se haya formado, y al fin, cuando este se presenta ante la conciencia íntima, cabal y completamente ideado, es inglés, o es español, pero no es las dos cosas, y nos queda en seguida la tarea de coger la idea de nuevo y verterla en otro molde si ha de llegar en forma inteligible a oídos extranjeros, valiéndonos de los cambios imprescindibles que la gramática y el vocabulario demanden. (p.104)

Tanto que para este autor, “es un error pedagógico esperar que nuestros discípulos vayan a adquirir la costumbre de pensar en idioma extranjero” (p.103), cuando él mismo profesor, si no es nativo y no ha vivido mucho tiempo inmerso en la cultura meta, lo único que alcanza es pensar en su LM y hablar en LE.

La segunda condición de una larga estancia en un país anglosajón o hispanohablante para llegar, quizá, a pensar en inglés o en español LE refleja por tanto el contenido sociocultural de toda lengua, que hace de la competencia sociolingüística otra componente importante de la competencia comunicativa.

Las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad), el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia. (Consejo de Europa, 2002, p.13-14)

Moreno Fernández (2004, p.296) puede argüir por tanto que la adquisición de una LE se presenta como un modo de aculturación o de adaptación a otra cultura y, a la vez, que el grado de aculturación es capaz de indicar el nivel de adquisición de la LE. Sobre esta base, es indicado considerar que “la representación semántica de la primera lengua con signos lingüísticos de la segunda lengua” (Fernández Sánchez, 2000, p.109) es la característica más profunda de la interlengua del usuario no nativo de cualquier lengua. Ello infiere, a su vez, que pensar en la lengua meta es, mucho más que una simple operación mental basada en el manejo de signos lingüísticos, la asunción de una cosmovisión peculiar vehiculada por la cultura meta.

## 5. Conclusión

Que se prescindiera de la traducción mental pensando directamente en la lengua meta es una propuesta de inspiración naturalista que pretende reducir al máximo la influencia de la LM, y propiciar que la LE se adquiriera casi en las mismas condiciones que el idioma nativo. Esta propuesta pone de manifiesto la relación existente entre pensamiento y lenguaje o lengua. Ha sido preciso, pues, aclarar primero esta relación en la que han indagado psicólogos, lingüistas, filósofos, psicoanalistas, etc. Lo segundo fue despejar el protagonismo legítimo de la traducción mental en el aprendizaje de una LE para, finalmente, indicar las condiciones susceptibles de posibilitar el pensar en una LE.

Si bien son necesarias unas condiciones biológicas mínimas como para fertilizar el campo mental, son las influencias variopintas del entorno inmediato (la familia y la sociedad) las que propician la adquisición del lenguaje. Ello quiere decir que aprendemos a hablar conviviendo con personas que hablan. Y más allá del lenguaje como facultad y, por eso, como dato universal, lo que aprendemos fundamentalmente es a hablar una lengua concreta: nuestra LM. Es decir que asimilamos signos lingüísticos, pero signos lingüísticos cargados de cultura, que nos transmiten un modo de representarnos en el mundo, de ver a los demás, de entender la vida y el mundo; todo ello resumible a una sola palabra: pensar. Se habla entonces pensando y se piensa hablando; todo pensamiento es un diálogo con uno mismo o con otro yo, por lo que se piensa mejor mediante la lengua más interiorizada.

A partir de allí, su LM es la que mejor identifica a cada persona, es el instrumento más poderoso y eficaz que tiene para analizar y comprender el mundo exterior y para realizar cualquier aprendizaje. Su uso moderado parece por tanto lo más razonable en una clase de LE,

y, sin duda, mucho más por parte del aprendiente, empezando por el recurso a la traducción mental como estrategia de aprendizaje en los primeros años de estudio. Porque no se puede pensar en una lengua desconocida, y no es el rechazo a la traducción mental lo que favorece el pensamiento en la lengua meta; es el progresivo conocimiento de la misma, progreso al que contribuye eficazmente la traducción mental en el incipiente desarrollo de la interlengua.

Desde este punto de vista, y contestando ahora a la pregunta que sirve de título a esta reflexión, es *utópico* pedirle a un estudiante que piense en la lengua meta cuando no dispone todavía de una base suficiente para que este proceso se ponga en marcha. Tampoco tiene sentido pedirle que aprenda a pensar en la lengua de aprendizaje, porque el pensamiento no se aprende. Lo que se aprende es la LE que viene natural y forzosamente cargada de pensamiento. Pensar en la lengua meta solo es *posible* si el aprendiente progresa en su aprendizaje y tiene un conocimiento gramatical y léxico consistente. Pero tampoco basta esta condición y, para que el pensamiento en la lengua de aprendizaje sea realmente una *realidad*, es precisa una larga estancia en el país donde se habla y contactos sociales diversos y prolongados con los hablantes nativos. Solo así se puede superar parcial o totalmente la eterna amenaza para el usuario de cualquier LE de pensar, no exactamente en dicha lengua sino en su propia LM utilizando los signos lingüísticos de la LE. Que es lo mismo que observar su propio jardín a través de la ventana del vecino.

Así las cosas, no es necesario pedirle a nadie que piense en inglés o en español LE. Lo único que se consigue con ello es que al aprendiente le parezca más difícil aprender la LE en cuestión, porque en general, quienes piden esto lo hacen cuando el sujeto no dispone todavía del suficiente bagaje lingüístico para pensar en la lengua meta, dando por supuesto que pensando en la LE es como se aprende. Y para escribir frases como “tenemos que dejar de lado el castellano, y saltar a empezar a **pensar en inglés** tan pronto como nuestra base sea lo suficiente sólida para permitirnos el salto” (Eric, 2011), quizá sea mejor contentarse con ayudar al estudiante a tener esta *base lingüística lo suficiente sólida* que le permitirá dar el salto a pensar en la lengua meta, que no es un salto que se da porque alguien lo ha pedido o simplemente porque lo queremos.

## 6. Referencias bibliográficas

BENYAYA, Zineb. La enseñanza del español en Marruecos: del pasado al presente. *Porta Linguarum*. 2007, núm.7, p.167- 180.

CONSEJO DE EUROPA. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo, 2002.

ERIC, F. Cómo pensar en Inglés y ¿Por qué? En: *QuickNET school*. [en línea] 2011. [Consulta: 7 febrero, 2012]. Disponible en Internet: <<http://quicknetschool.com/como-pensar-en-ingles/>>.

FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, Eulalio. Transferencias e interferencias en el aprendizaje de una segunda lengua. *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*. 2000, núm. 11, p.106-112.

FERNÁNDEZ, María del Rosario. Lenguaje, pensamiento, i-rrealidad. s.a.

KELLAL BENAMAR, Nabiha. La interacción oral alumno/alumno en clase de E/LE: los retos comunicacionales del trabajo en grupo. En : *Actas de I Taller Literaturas Hispánicas y E/LE*. [en línea] 2009. [Consulta: 30 abril, 2010]. Disponible en Internet: <<http://oran.cervantes.es/imagenes/File/14%20La%20interaccin%20oral%20alumnoalumno%20en%20clase%20d%20ELE.pdf>>.

MARTÍN MARTÍN, José Miguel. *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda Lengua*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones, 2000.

MARTÍN PERIS, Ernesto (Dir.). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL, 2008.

MENDOZA GARCÍA, Jorge. Pensamiento, lenguaje y memoria: lo mental. [en línea] 2010. [Consulta: 5 de febrero, 2012]. Disponible en Internet: <<http://www.correntoig.org/spip.php?article1840&lang=ca>>.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE. En: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús y SANTOS GARGALLO, Isabel (Dir.). *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2), lengua extranjera (LE)*. Primera edición. Madrid: SGEL, 2004, p.287-304.

PEGENAUTE, Luis. La traducción como herramienta didáctica. *Contextos*, 1996, XIV/, p.107-125.

PÉREZ, Diana Lucía y Rengifo, María Consuelo. Relaciones entre el pensamiento y el lenguaje. [en línea] 2010. [Consulta: 3 de febrero, 2012]. Disponible en Internet: <<http://iefpsbitacoradenustralengua.blogspot.com/2010/02/pensamiento-y-lenguaje.html>>.

RICHARDS, Jack C. y RODGERS, Theodore S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de Idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino. *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 1992.

SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino. *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL, 2009.

SÁNCHEZ IGLESIAS, Jorge J. La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: una aproximación polémica. *RedELE*, 2009, núm.10.

SCOTT, Williams C. ¿Es Posible Pensar en Una Lengua Extranjera? *Hispania*.1923, Vol. 6, núm. 2, p. 102-105.

TAPIA STOCKER, S. M. . ¿Cómo pensar en inglés? En : *El blog para aprender inglés*. [en línea] 2007. [Consulta: 6 febrero, 2012.]. Disponible en Internet: <<http://menuaingles.blogspot.com/2007/02/cmo-pensar-en-ingls.html>>.

TEXIDOR PELLÓN, Raiza, REYES MIRANDA, M. C. Daniel y CISNEROS REYNA, Horlys. El uso de la lengua materna en la enseñanza de idiomas extranjeros. [en línea] 2007. [Consulta: 23 junio, 2010]. Disponible en Internet : <[http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol21\\_3\\_07/ems03307.html](http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol21_3_07/ems03307.html)>.

VYGOTSKY, Lev. *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós, 2001.

ZABALBEASCOA TERRÁN, Patrick. Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Sintagma*, 1990, núm. 2, 75-86.

ZEGARRA, Claudia y GARCÍA, Jahir. Pensamiento y Lenguaje: Piaget y Vygotsky. [Trabajo final del Seminario sobre Piaget]. [en línea]. 2010. [Consulta: 5 enero, 2012]. Disponible en Internet: <<http://blog.pucp.edu.pe/media/229/20100101-Piaget%20Pensamiento%20y%20lenguaje.pdf>>.

Fecha de recepción: 10/02/2012

Fecha de aceptación: 15/03/2012



## “Trabajamos juntos”: un espacio de escritura colaborativa para el alumnado inmigrante

**Verónica Franco González**  
Universidad de Zaragoza  
veronica\_franco\_gonzalez@hotmail.com

*Verónica Franco González es Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Zaragoza (2010), donde cursó el Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de la especialidad de Lengua y Literatura (2011). Fue becaria de colaboración en el Departamento de Lingüística General e Hispánica (2009), periodo en el que investigó sobre cuestiones relacionadas con la dialectología española. Asimismo, colaboró con diferentes líneas de investigación en la práctica docente, especialmente sobre rasgos lingüísticos relacionados con la sociopoética de la identidad en los jóvenes. Actualmente se halla investigando e innovando en el campo de la enseñanza del español para el alumnado inmigrante.*

### **Resumen**

El presente trabajo tiene como objeto proponer el uso de las TIC en el Aula de español con el alumnado inmigrante para mejorar tanto su competencia comunicativa como la lecto-literaria. En este sentido, se apuesta por el uso de la *wiki*, concebida como un espacio de escritura colaborativa en red donde los estudiantes pueden participar e interactuar siendo ellos mismos los constructores de su propio conocimiento. Para llevar a cabo esta propuesta se plantea una unidad didáctica diseñada a partir del enfoque por tareas, integrando lengua y contenidos.

### **Abstract**

The present work is intended to propose the use of ICT in the Spanish Classroom with immigrant students in order to improve both their communicative and reader-literary competence. In this regard, we bank on the use of the *wiki*, conceived as an online collaborative writing space where students can participate and interact being themselves the builders of their own knowledge. To carry out this proposal we present a didactic unit based in the task-based approach, integrating language and content.

### **Palabras clave**

*Wiki*, web 2.0, enfoque por tareas, español como L2.

## **Keywords**

*Wiki*, web 2.0, task-based approach, Spanish as a second language.

# **“Trabajamos juntos”: un espacio de escritura colaborativa para el alumnado inmigrante**

## **1. INTRODUCCIÓN**

Internet se ha convertido en los últimos años en una gran fuente de recursos que debemos saber optimizar, al igual que en otros ámbitos, en el entorno educativo. Un uso eficaz de estas herramientas que nos ofrece la red permitirá mejorar y guiar, sin duda, el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos.

Como comenta Martín Mohedano (2004: 20), “Internet impulsa la faceta de la autonomía personal del alumno, la madurez de administrar su propio proceso de aprendizaje, con el profesor como un guía en dicho proceso y potenciador de las capacidades y habilidades de su alumno”. No debemos olvidar, asimismo, que Internet constituye una herramienta motivadora del alumnado, que siente que es un medio conocido y atractivo para él, que provoca un mayor interés por parte de los jóvenes y que constituye, a menudo, un medio de lucha contra el fracaso escolar (Roig Vila, 2010: 6).

Para el uso de materiales digitales resultará imprescindible conocer a nuestro alumnado y saber cuáles son sus características específicas, de modo que podamos diseñar las actividades de aprendizaje lo más adecuadamente posible a sus necesidades de manera que se desarrollen, además, sus capacidades. La presupuesta heterogeneidad de los alumnos exigirá al profesor una atención especial a la hora de diseñar los materiales didácticos y los recursos, que deberán gestionarse de tal modo que se favorezca un aprendizaje significativo por parte de todos sus alumnos.

En torno a los usos educativos de Internet, actualmente la aparición de la web 2.0 ha permitido desarrollar una serie de tecnologías dinámicas que favorecen la participación activa y colaborativa del alumno en la web, que se constituye como un agente creativo, frente al papel pasivo que adoptaba este mismo tipo de usuario en la web 1.0. De este modo, se permite la interacción entre usuarios, la utilización de recursos multimedia o la construcción de un trabajo cooperativo, entre otros. (Domingo Villarroel, 2007: 2). Esta oportunidad que se plantea al alumno de crear y contribuir a una publicación común, de ser creador de contenidos y de trabajar en colaboración con

sus compañeros será el aspecto más interesante de la propuesta didáctica a través de la creación de una *wiki*, tal y como aquí se defiende con mi propuesta.

Resulta necesario, pues, como vemos, indagar sobre estas cuestiones e investigar en torno a las posibilidades de aplicación de la web 2.0 en el ámbito educativo como una manera de enriquecimiento y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestro alumnado. En este sentido, para la creación y puesta en práctica de la *wiki* se parte de los planteamientos teóricos propios del *enfoque por tareas* (Zanón 1990, Martín Peris 1995, Estaire 2007), por lo que será preciso definir bien el producto o tarea final, pautar adecuadamente las actividades y observar cuáles son las necesidades de nuestros alumnos en cada momento, para que su aprendizaje resulte significativo. Mediante dicho enfoque fomentaremos el aprendizaje del alumno en español como segunda lengua (L2) mediante el uso real de la lengua y la interacción, otorgando la importancia que se merece a los procesos de comunicación como parte imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

Con la elaboración de una *wiki* ya no sirven viejas excusas como la falta de formación previa o el desconocimiento tecnológico; las *wikis* son sencillas y rápidas de construir para cualquier usuario (Ana Basterra, [www.slideshare.net/AnaBasterra/voy-a-hacer-un-wiki-tutorial-wikispaces](http://www.slideshare.net/AnaBasterra/voy-a-hacer-un-wiki-tutorial-wikispaces)). Tenemos, pues, que concebir la tecnología como algo no tan separado de la enseñanza, especialmente en el caso de las lenguas, donde Internet se presenta como un medio muy apropiado y atractivo para fomentar la lectura y la escritura, tanto individual como cooperativa a través de una gran variedad de tipologías textuales (Rodríguez Illera, 2003). La aplicación real de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en el aula permite abrir un gran abanico de posibilidades, propuestas y métodos que favorecerán una mejor adecuación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos de acuerdo con sus necesidades en cada momento.

La propuesta didáctica aquí recogida surge a partir de una larga etapa de reflexión, de investigación y estudio de lecturas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos inmigrantes en el ámbito de la asignatura *Enseñanza del español como lengua de aprendizaje para alumnado inmigrante* del Máster en Profesorado de Lengua castellana y Literatura para Educación Secundaria

Obligatoria y Bachillerato impartido por la Universidad de Zaragoza durante el año académico 2010-2011<sup>1</sup>.

En el presente artículo se propone el uso de la *wiki* en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua vehicular del alumnado inmigrante en el contexto educativo de la Educación Secundaria Obligatoria. En el primer apartado se justificará la elección de dicho soporte; en el segundo apartado se expondrá el marco teórico en el que se inserta el trabajo, donde se recogerán las ideas fundamentales en torno a la *wiki* y los enfoques aplicados en ella; en tercer lugar, se presentará mi propuesta didáctica y; finalmente, se expondrán las conclusiones más significativas en torno al trabajo realizado.

## **2. JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO**

Los motivos principales que me han llevado a elaborar este proyecto de investigación a través de la realización de una *wiki* son, en primer lugar, las posibilidades de expresión y comunicación que abre este soporte digital, que resulta más atractivo para el alumnado al incorporar la competencia digital y el uso de las nuevas tecnologías; y, en segundo lugar, que parte del supuesto básico de la importancia de la escritura colaborativa, lo cual favorece el desarrollo de la competencia comunicativa de nuestros alumnos de Secundaria, a través de un enfoque comunicativo y de interacción entre los miembros que participan en la *wiki*, así como fomenta las relaciones interpersonales y sociales entre los mismos. En este sentido, en este proyecto se intentan explotar todas las posibilidades y los beneficios que nos ofrecen los medios digitales y las TIC en la actualidad: los docentes debemos concebir las TIC como un medio y un vehículo que puede apoyar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos, y que puede resultar especialmente útil a la hora de trabajar con el alumnado inmigrante, como se podrá observar a partir del desarrollo de la *wiki* propuesta.

Asimismo, el uso de la *wiki* proporciona al alumnado inmigrante una apertura hacia el conocimiento y dominio de nuevos lenguajes, y favorece el desarrollo de la competencia digital en estos alumnos al mismo nivel que entre el alumnado autóctono al resultar mucho más visual e intuitivo.

---

<sup>1</sup> En este sentido, me gustaría agradecer el apoyo y la orientación ofrecida por la profesora Virginia Calvo Valios (Universidad de Zaragoza) durante el desarrollo de este proyecto.

La elección de un sistema digital de escritura colaborativa para este proyecto tiene su base en el interés por crear un espacio de escritura cooperativa que facilita la adquisición del discurso académico a través de la integración de lengua y contenidos, donde la interacción aporta conocimientos que, además, se enriquecen, puesto que dicha interacción proviene de un grupo de alumnos heterogéneo, lo cual proporciona un mayor pluralismo a las ideas expresadas. De este modo, los usuarios de la *wiki* podrán beneficiarse de los conocimientos y opiniones de otros alumnos, ampliando su experiencia, y el docente podrá realizar un seguimiento de las tareas de sus alumnos y revisar la metodología y los recursos utilizados, modificándolos en caso de ser necesario según los resultados obtenidos.

Se ha de añadir también que este proyecto sirve para tratar de acabar con la brecha digital que puede existir en algunos países, de manera que el acceso y uso de las TIC se generalice a todos los ciudadanos, haciendo patente una igualdad efectiva de oportunidades y de acceso al conocimiento.

Finalmente, debemos considerar el uso didáctico de Internet como fuente de *input* cultural que puede ayudar a los estudiantes a acercarse y comprender las diferentes realidades sociales y culturales del país de acogida (Rodríguez, 2004 *apud*. Martínez-Carrillo, 2009: 2).

### **3. MARCO TEÓRICO EN EL QUE SE INSERTA LA PROPUESTA**

En las últimas décadas, el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma como lengua extranjera ha experimentado una notable evolución metodológica. Así, mientras que hasta los años 70 predominaba un *enfoque estructuralista*, en donde la lengua se consideraba una estructura y aprender una lengua consistía en aprender la gramática; a finales de los 70 y 80 predominó el *enfoque nociofuncional*, que considera que la lengua es el conocimiento del código, el saber decir y cómo decirlo de forma apropiada a la situación comunicativa donde, además de las reglas gramaticales, se enseñarán las reglas de uso. Ya en los años 80, apareció el *enfoque comunicativo*, en el cual se concibe la lengua como un elemento de comunicación y se centra propiamente en los intereses del alumnado, pues explican el uso de la lengua con un propósito. Y es en torno a este momento de la evolución de la enseñanza de lenguas cuando surge el *enfoque por tareas*.

Para llevar a cabo mi propuesta, he considerado la importancia de tener en cuenta las posibilidades del entorno web, soporte básico para desarrollar la *wiki* que propongo en este artículo, utilizando así la competencia tecnológica como medio para la transmisión de los contenidos curriculares que, a su vez, se integran con el aprendizaje de la lengua del país de acogida. En este sentido, el enfoque por tareas nos permite utilizar el currículo integrado al mismo tiempo que resulta muy adecuado como marco en el que se inserta la *wiki*, que nos permitirá trabajar los contenidos desde un enfoque comunicativo.

### **3.1. La competencia digital: el uso de las TIC en el aula. La web 2.0 y la escritura colaborativa a partir de *wikis***

En este proyecto se va a trabajar, además de otras competencias (lingüística, cultural y artística, de iniciativa personal, aprender a aprender), la competencia digital a partir del uso de las TIC mediante la elaboración de la *wiki*, que se constituye como una web 2.0 en la que se permite un trabajo colaborativo, donde cada usuario puede ser creador o modificador de los contenidos.

#### 3.1.1. La competencia digital: el uso de las TIC

Actualmente, resulta necesario entender el uso de las TIC como una herramienta muy útil para la enseñanza, que puede manifestarse en diversos recursos y estrategias para el aprendizaje de los alumnos y que, a pesar de lo que aún hoy en día algunas personas piensan, no debemos concebir como un instrumento en contra de los métodos tradicionales o que pueda sustituir la labor del docente, sino que se trata de una manera de enriquecer nuestras explicaciones, de hacer la clase más dinámica, de posibilitar actividades de tipo más práctico o visual y de proporcionar recursos diversos y diversificados tanto para cada uno de nuestros alumnos como para el profesor que faciliten y mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, no podemos olvidar que el uso de las TIC se presenta como una herramienta efectiva para la creación de un aprendizaje constructivista basado en las necesidades de los alumnos en todo momento, lo cual permitirá resolver sus dificultades y potenciar sus habilidades, por lo que se mejoran así las competencias de autonomía personal y de aprender a aprender en nuestros alumnos, que serán capaces de ir construyendo poco a poco su propio conocimiento a partir de multitud de recursos y aprendiendo de sus errores a través de la experiencia, tanto de manera individual como a

través del trabajo en grupo, como se podrá experimentar con la *wiki* (Campos Leal, 2004).

En cuanto al alumnado inmigrante, debemos resaltar la importancia de colaborar en la alfabetización digital de este colectivo, para quienes las posibilidades comunicativas que ofrece Internet resultan muy beneficiosas. Mediante el uso de las TIC, estos alumnos podrán aprender el español como segunda lengua al mismo tiempo que asimilan contenidos curriculares utilizando, además, un medio atractivo y cercano a los adolescentes.

El profesor, por su parte, actuará a través del uso de las TIC como guía, ayudando a los alumnos a introducir y relacionar diversos temas y diseñando actividades de enseñanza-aprendizaje acordes con las necesidades del grupo de alumnos. Con todo esto y la revisión de las tareas de los estudiantes, el profesor ha de ir comprobando permanentemente la evolución del aprendizaje de los alumnos, los errores que se producen en el proceso y reflexionar sobre qué métodos y recursos utilizar, valorando en todo momento la situación del grupo de estudiantes y las posibles mejoras a realizar.

### 3.1.2. La *wiki*: un ejemplo de escritura colaborativa

Una *wiki* es un sitio web 2.0 colaborativo que puede ser editado por varios usuarios, por lo que estos pueden crear, borrar o modificar el contenido de la página, de una forma interactiva, fácil y rápida. Dichas facilidades hacen de una *wiki* una herramienta efectiva para la escritura colaborativa.

La palabra *wiki* proviene del hawaiano y significa ‘deprisa, deprisa’. La idea que está detrás del término *wiki* es la de la realización de un trabajo en red que puede ser revisado, editado y cambiado tantas veces como se estime conveniente. El resultado final es una página web fruto del esfuerzo y las aportaciones de cada estudiante, a nivel individual, pero también del conjunto del alumnado como grupo que participa colaborativamente.

A pesar de que la primera *wiki* fue creada por Ward Cunningham hace más de quince años, en 1995, su desarrollo durante los años siguientes no ha sido tan amplio como el de otros sitios web 2.0 como los blogs. Este mismo autor definió la *wiki* como un espacio web colaborativo, creado como instrumento de trabajo colectivo de diversos autores; cualquier autor puede añadir, borrar o modificar las páginas web de la *wiki*, sin

necesidad de tener conocimientos previos sobre lenguajes de programación (Cunningham 2001, apud. VV.AA., 2005: 5).

Otra de las posibilidades que ofrece la *wiki* es que se pueden adjuntar documentos de cualquier tipo (audio, vídeo, enlaces, etc.) y existe un registro histórico de los cambios realizados, lo cual nos permitirá ver las aportaciones y la evolución del aprendizaje de cada uno de nuestros alumnos. La *wiki* se concibe así como “un espacio web para el trabajo cooperativo que permite la elaboración dinámica de contenidos” y se convierte en un vehículo conductor del proceso de aprendizaje del alumno, a la vez que fomenta una actitud participativa y facilita el proceso de retroalimentación entre profesores y alumnos (Cunningham 2001, apud. VV.AA., 2005: 5).

El éxito de las *wikis* como instrumento pedagógico se basa en el hecho de que son una herramienta perfecta para el trabajo colaborativo en grupo, donde las páginas constituyen un hipertexto que los usuarios pueden consultar y modificar simultáneamente (Román Graván y Llorente Cejudo, 2007: 133).

Según Prendes Espinosa, la *wiki*:

“Crea una interdependencia positiva entre los sujetos que estimula el aprendizaje (...) la responsabilización individual y grupal, habilidades sociales y conciencia del propio funcionamiento como grupo. Hay una interacción social entre grupos más o menos heterogéneos y se persigue el logro de objetivos a través de la realización de tareas. El trabajo colaborativo exige a los participantes: habilidades comunicativas y técnicas interpersonales, relaciones simétricas y recíprocas, deseos de compartir la resolución de la tarea. A partir de esta interacción con los demás aprenderemos más y mejor” (2007: 216).

De este modo, se justifica por sí mismo el uso de la *wiki* en el ámbito educativo como una herramienta eficaz para la construcción del aprendizaje autónomo del alumno y la adopción de las competencias básicas en el alumnado de Secundaria.

Las *wikis*, como vemos, están basadas en estrategias metodológicas de naturaleza constructivista, donde los alumnos aprenden a partir de la interacción comunicativa con los demás (Vigotsky) a partir de la participación colaborativa entre todos los alumnos en la construcción de los contenidos de la *wiki*.

El uso de las *wikis* como instrumentos de escritura, como en el caso que aquí se propone, ayuda a los estudiantes a concebir la escritura como un proceso, que puede ser individual o colaborativo a veces. Así, la interfaz facilitará el proceso de producción del



texto en L2, la apropiación de prácticas de escritura colaborativa y la asimilación de contenidos culturales gracias a las lecturas llevadas a cabo en Internet y al uso de la *wiki* en el proceso de estructuración de la información (Guzzo de Almeida, 2008: 5).

Por todo lo expuesto hasta ahora, considero que el aprendizaje a partir de una propuesta didáctica de una *wiki* resultará, sin duda, más atractiva a los estudiantes, así como puede plantear una multitud y diversidad de metodologías y recursos de tipo tecnológico e interactivo. Además, la posibilidad de que todos los participantes puedan expresar su opinión y leer las del resto, va a suponer el enriquecimiento del aprendizaje y una ampliación de la percepción de la realidad. Igualmente, puesto que las *wikis* permiten crear foros de discusiones sobre temas y que cada persona pueda aportar su opinión, se fomentará la interacción y comunicación entre el grupo de iguales.

Finalmente, quisiera hacer referencia brevemente al carácter intertextual e hipertextual (no lineal) de la *wiki* como un rasgo característico de la web 2.0 (Bartolomé, 2008). El uso de un espacio *wiki* nos permite la posibilidad de integrar en él vínculos a otros textos, ampliando la posibilidad de recursos y propuestas de actividades para los alumnos, como he incluido en mi propia *wiki*. Asimismo, se pueden integrar diversos tipos de textos y géneros, mostrando una multiplicidad de registros que dotará de una mayor riqueza lingüística y literaria al estudiante. El carácter intertextual de la *wiki* es también, por tanto, patente en la introducción de referencias textuales diversas.

En la *wiki* que he creado, podremos encontrar referencias a textos como *El Quijote*, sobre el que versa la unidad didáctica propuesta, así como a géneros como el cómic o la introducción de otros medios audiovisuales (un libro interactivo, un vídeo), de igual modo que se han incorporado enlaces a webs de interés (CAREI, BNE, etc.) y a actividades relacionadas con el tema del trabajo (elaboradas con JClick, HotPotatoes, etc.), lo cual enriquecerá los conocimientos sobre tipología textual de nuestros alumnos y les enseñará a distinguir las características propias de unos y otros textos.

Para la elaboración de esta propuesta didáctica he tenido en cuenta por su relevancia en este ámbito a autores como Cassany o, más concretamente sobre el uso de *wikis*, a Ana Basterra. En primer lugar, Cassany, un autor de referencia en torno a los procesos de lectoescritura, considera que la comunicación electrónica está modificando algunos aspectos estructurales de la comunicación y de su aprendizaje. La tarea de escribir en Internet, a partir de actividades individuales y cooperativas, permite explorar los procesos de escritura de nuestros alumnos. El papel del docente en este caso será el de actuar “como un animador que organiza, modela y tutoriza el proceso de escritura,

adoptando un rol de autor-lector experto y no de juez sancionador” (2004: 55). Deberemos combinar la expresión escrita con la comprensión lectora y otras competencias, como la de iniciativa y autonomía personal o, más importante si cabe, la de aprender a aprender. Además, a través del trabajo colaborativo en *wiki*, leer el trabajo propio y el de los demás compañeros ayudará al alumno a mejorar la interpretación y expresión de sus ideas y desarrollará su espíritu crítico y su propia opinión.

Por otro lado, Cassany añade la propuesta de incluir en la *wiki* un portafolios para ver el proceso y la evolución del aprendizaje del alumno, que quedará igualmente reflejado en su historial, lo cual ayudará a la corrección y autoevaluación del trabajo individual del alumno y orientará al profesor sobre las mejoras que puede llevar a cabo. Así, a partir de la reflexión de las lecturas de Cassany se observa la importancia de la escritura como un hecho colectivo, social, y que puede realizarse con la colaboración y ayuda de todos los alumnos. En este contexto es donde, sin duda, se enmarca este proyecto de *wiki*, donde nosotros, los profesores, somos los que hemos de dar ejemplo al alumno sobre el hecho de la escritura, para que el alumno tome nota y se anime también a escribir, proceso durante el cual nosotros deberemos ayudarlo y guiarle.

Respecto a Ana Basterra, hay que destacar que se trata de una autora creadora de *wikis* (<http://haiti-llora.wikispaces.com/>) en los que expone unidades didácticas para la mejora del aprendizaje de los alumnos inmigrantes, por lo que considero necesario citarla como precursora de las propuestas del uso educativo de las *wikis* con los estudiantes de Secundaria.

La lectura de las ideas propuestas en este ámbito por Ana Basterra (<http://anabast.wordpress.com/2011/05/11/una-wiki-%C2%BFpara-que/>) me han llevado a reflexionar acerca de las posibilidades que ofrecen las *wikis* en el ámbito educativo, en primer lugar, como una forma de romper con la forma tradicional de enseñanza, de manera que nuestros alumnos se sientan más motivados; en segundo lugar, como una manera de cambiar los roles del profesor, que actuará en la *wiki* como orientador, y del alumno, como protagonista; en tercer lugar, como una posibilidad de investigar y reflexionar sobre ciertos ámbitos relacionados con la materia de Lengua y Literatura; y de realizar una escritura individual pero también colectiva, en colaboración con los demás compañeros; o, por último, la posibilidad de utilizar diversidad de materiales multimedia (vídeos, audio, imágenes, etc.). Los alumnos, a través de la *wiki* podrán trabajar a través de un cuaderno online, construir sus conocimientos, realizar sus

portafolios y reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje, desarrollar sus competencias, etc. Los *wikis* educativos, o “*eduwikis*” (De la Torre y Muñoz, 2008: 77) suponen, así, un nuevo modelo de trabajo colaborativo entre alumnos y profesores con una finalidad educativa.

No podemos olvidar que la *wiki* genera un cambio drástico en la forma tradicional de enseñar contenidos, lo cual no debe asustarnos por novedoso sino que se nos presenta a los profesores como una herramienta útil, efectiva y versátil con la que trabajar en el aula o fuera de ella: con la *wiki* el alumno no solo recibe información, sino que puede crearla y modificarla; pasa a adoptar un papel activo en la construcción de su propio conocimiento. Además se crean lazos de unión entre los miembros y una sensación de identidad social, grupal, que los estimula hacia el aprendizaje que resultará más motivador y significativo (Hernández Requena, 2008:5).

A partir de estas ideas y, tras la reflexión acerca de las múltiples posibilidades que nos ofrece la *wiki* como herramienta didáctica, he elaborado mi propia propuesta, que expondré en los siguientes apartados.

### **3.2. El enfoque por tareas**

El llamado *enfoque por tareas* es una propuesta que surge en torno a 1990 en el mundo anglosajón como evolución de los enfoques comunicativos. Este método se caracteriza por el hecho de que se concibe la lengua como instrumento de comunicación, por centrarse en la descripción y desarrollo de la competencia comunicativa y sus componentes en los procesos psicolingüísticos implicados en la adquisición de la lengua, por el papel esencial que juega la participación en situaciones comunicativas, por el desarrollo del concepto de *concienciación lingüística* (y cómo trabajarla en el aula), por la importancia del concepto de *autonomía en el aprendizaje* (y maneras de desarrollarla) y de los factores afectivos que inciden en el aprendizaje y por la consideración del aula como espacio social de aprendizaje.

Además, este enfoque recibe su nombre del concepto básico sobre el que pivotan estas teorías: el de *tarea*, entendida como unidad sobre la que se articula el currículo, de tal forma que todo programa se organiza a partir de un repertorio de tareas que los alumnos deben realizar en el aula. Así, las *tareas* se entienden como unidades lingüísticas en la vida real y se definen como “aquellas actividades para las cuales utilizamos la lengua en nuestra vida cotidiana” (Long, 1985 *apud* Estaire, 2007). Otra propuesta de definición interesante acerca de lo que se concibe por *tarea* es la que

propone Nunan (1989 *apud* Estaire [coord.]): “Una tarea es una unidad de trabajo en el aula, que implique a los aprendices en la comprensión, producción e interacción en la lengua que aprenden, mientras su atención se concreta prioritariamente en el sentido, más que en la forma”. Por su parte, Zanón (1990: 22 *apud* Estaire [coord.]) caracteriza la *tarea* indicando que se trata de una actividad que cumple las siguientes características: es representativa de procesos de comunicación de la vida real; es identificable como unidad de actividad en el aula; está dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje; y está diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo. Esta definición de Zanón incluye los dos conceptos fundamentales: el concepto de *comunicación* y el concepto de *aprendizaje*, y la referencia a estas dos nociones puede ayudar a plantearse que se tratan siempre de tareas comunicativas, en la medida en que representan procesos de comunicación y favorecen el desarrollo de su competencia en la nueva lengua; y de aprendizaje, en la medida en que esos procesos de comunicación van acompañados de otros procedimientos de tipo didáctico. Además, las tareas resultan significativas, lo cual propicia un aprendizaje efectivo y significativo frente al tradicionalmente memorístico o mecánico. En cuanto a la estructuración de una unidad didáctica diseñada por tareas, será necesario organizar de manera lógica la secuenciación de las tareas, lo cual supone ir construyendo un andamiaje a través de la realización de las tareas intermedias, lo cual facilitará la consecución de la tarea final (Nunan, 2004).

El enfoque por tareas permite integrar lengua y contenidos curriculares. En este sentido, frente a la separación que existe a menudo en los centros escolares entre las diferentes áreas curriculares, se propone aquí la aplicación real de la interdisciplinariedad en las aulas con nuestros alumnos. Así, la didáctica de la lengua supone un punto de conexión entre las diversas áreas debido a su carácter fundamentalmente instrumental y comunicativo tanto en la L1 como en la L2, en la que puede resultar clave frente al fracaso escolar. En palabras de Trujillo (2005), “La producción y comprensión de conocimientos están mediadas por el lenguaje en proporciones tales que nos permiten afirmar que la actividad educativa es esencialmente una actividad lingüística”. Este planteamiento requiere una serie de estrategias de enseñanza-aprendizaje con los alumnos donde puede resultar muy beneficioso el uso del enfoque por tareas, donde la interacción es muy importante y donde se ponen en práctica todas las destrezas lingüísticas y comunicativas del alumno.

Por otro lado, en el enfoque por tareas el alumno adopta el rol de agente activo de su propio aprendizaje, de manera que se implica y participa activamente, como ocurre de manera muy clara a través del uso de la *wiki* como herramienta de aprendizaje donde, además, se han de favorecer los aprendizajes significativos, de manera que el alumnado podrá contribuir en la elección de temas o tareas, lo que activará en gran medida su propia motivación y lo convertirá en agente responsable y autónomo del proceso (Martín Peris, 2000 y Villanueva, 2002).

Por su parte, el profesor se convierte a través de este enfoque en un mero organizador y gestor del trabajo en el aula y en transmisor de nuevos contenidos, ofreciendo aclaraciones cuando sea preciso tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en la propia tarea, actuando también como promotor en el proceso, con el fin de mantener el grado de motivación de los alumnos en su proceso de aprendizajes de contenidos significativos (Estaire, 2009), así como atiende a diferentes aspectos afectivos y actúa de evaluador e investigador durante el proceso (Arnold, 1999).

A través de la *wiki* como propuesta didáctica, el alumno utilizará la L2 para poner el conocimiento desarrollado al servicio del proceso de comunicación con el objetivo de desarrollar al máximo sus aspectos instrumentales; así, los alumnos inmigrantes utilizarán el español a través de tareas de comunicación donde el significado del mensaje se convierte en el fin de la actividad (Estaire y Zanón, 1990: 10). Se trata, pues, de un sistema de tareas (entendidas como unidad de diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje) que están articuladas y orientadas hacia la consecución de una serie de objetivos educativos coherentes con las tareas y con los criterios de evaluación propuestos.

En definitiva, el objetivo de este proyecto es utilizar el currículo integrado a través del enfoque por tareas mediante el uso de herramientas web 2.0, ya que estas perspectivas demandan una gestión cooperativa del grupo, donde la interacción supone una estrategia para generar conocimiento. En este sentido, la *wiki*, como medio de escritura colaborativa y por su propia estructura interna, resulta muy apropiada para el estudio de la materia con este enfoque, mediante el que la realización de tareas contribuirá a la consecución de las distintas competencias básicas, especialmente las relacionadas con la comprensión y expresión lectora (competencia lingüística), así como la competencia cultural y artística, la de iniciativa y autonomía personal y la de aprender a aprender, sin olvidar, como resulta obvio, la competencia digital.

#### **4. TRABAJAMOS-JUNTOS.WIKISPACES.COM: UN EJEMPLO DEL ENFOQUE POR TAREAS EN UNA APLICACIÓN 2.0.**

Mi propuesta de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado inmigrante con nivel A2 parte de la creación de una *wiki* titulada “Trabajamos juntos”, disponible en: <http://trabajamos-juntos.wikispaces.com/>.

En este sentido, quisiera dedicar unas líneas a explicar el porqué de su nombre. En primer lugar, considero que refleja a la perfección el significado íntimo de lo que significa un espacio *wiki*, que no es otro que el de la escritura colaborativa. En segundo lugar, creo que el sentido de unidad y de compañía que queda reflejado en el nombre es importante y puede animar al alumno inmigrante a participar activamente en la web, de manera que trabaje y aprenda junto con otros compañeros en su misma situación, sin sentirse solo o discriminado por su condición de inmigrante y recibiendo unos materiales adaptados que van a servirle de gran ayuda en su proceso de aprendizaje. Por otro lado, anotar que la interfaz utilizada para el desarrollo de esta actividad es Wikispaces ([www.wikispaces.com](http://www.wikispaces.com)), que provee *wikis* gratuitos de sencillo uso para instructores de todos los niveles educativos, y donde el acceso puede restringirse a los usuarios registrados para una mayor seguridad de la página.

En esta *wiki* se les va a presentar a los alumnos una serie de tareas articuladas, que consistirán en la realización de una tarea inicial o introductoria y varias tareas intermedias, que facilitarán y orientarán al alumno hacia una adecuada realización de la tarea final, que será coherente con los objetivos y contenidos propuestos a los alumnos, y que serán evaluadas como parte del proceso de aprendizaje de los estudiantes teniendo en cuenta su propia evolución y trabajo personal y en colaboración.

Como materiales y herramientas para potenciar y favorecer el aprendizaje y, aprovechando los recursos y posibilidades que nos ofrece el uso de las TIC, he introducido vídeos, se incluyen enlaces con algunas páginas web de interés como la del *Quijote* interactivo, tareas que presuponen la búsqueda de información sobre el tema, etc.

En definitiva, la propuesta de la *wiki*, además de sugerente, nos proporciona una serie de materiales interesantes para trabajar con el alumnado inmigrante así como ayuda al conocimiento del lenguaje digital por parte de los alumnos. Mediante la realización de las tareas propuestas, además de adquirir una serie de conocimientos en la materia de Lengua castellana y Literatura, algo que les permite mejorar su nivel de

conocimiento del idioma (desarrollo de la competencia lingüística), el alumno puede conocer mejor la cultura del país de acogida (esto es, la competencia cultural y artística) y trabajar la competencia en TIC, al mismo tiempo que desarrolla la competencia de aprender a aprender y de autonomía personal. Por tanto, se trata de una propuesta didáctica muy completa y que asegura un aprendizaje significativo para el alumnado inmigrante.

#### **4.1. Aprender Lengua y Literatura en el aula de español a través de la *wiki*: unidad didáctica sobre *El Quijote***

Para comprender mejor los usos didácticos pretendidos con el desarrollo de una unidad didáctica en la *wiki* propuesta, se enumeran a continuación cuáles son los objetivos que me propongo como educadora a través de la puesta en práctica de este proyecto, que son los siguientes:

1. Acercar al alumnado inmigrante la literatura del país de acogida.
2. Concienciar a los alumnos con un nivel A2 de que también pueden acceder a la lectura de obras literarias de cualquier época.
3. Facilitar a los alumnos inmigrantes la asimilación de las claves culturales de la sociedad receptora.
4. Enseñar a estos alumnos un registro distinto del meramente oral y práctico, de manera que sean capaces de poner por escrito reflexiones y aspectos significativos sobre el tema propuesto.
5. Posibilitar y facilitar la interacción entre los alumnos y su integración sociocultural y educativa.

Asimismo, quisiera exponer brevemente a quién va dirigida esta unidad didáctica, la temporalización prevista, los objetivos de aprendizaje propuestos, las competencias trabajadas, los criterios de evaluación y, finalmente, cuál sería la secuenciación de las tareas propuestas.

##### 4.1.1. Contextualización

En cuanto a la contextualización de esta unidad didáctica, debemos especificar que se dirige al alumnado inmigrante de 3.º de ESO del aula de español de un instituto

del ámbito urbano de Zaragoza. Estos alumnos hablan español como segunda lengua, en la que disponen de un nivel A2<sup>2</sup>, según el MCERL.

#### 4.1.2. Temporalización

La duración estimada de esta unidad didáctica es de dos semanas aproximadamente (ocho horas lectivas), aunque habrá que ser comprensivos en cuanto al tiempo puesto que hay que tener en cuenta que cada alumno tiene un ritmo de aprendizaje determinado y, además, al tratarse de una *wiki*, vamos a poder admitir una cierta flexibilidad de tiempos que permita a los alumnos asimilar los contenidos propuestos adecuadamente en cada caso, pudiendo aprovechar que se trata de un recurso online para trabajar tanto en horario escolar como fuera de él.

#### 4.1.3. Objetivos didácticos

A través de los materiales y la realización de las tareas que se presentan en la *wiki*, se pretende que el alumno alcance los siguientes objetivos:

1. Conocer mejor la literatura española, a partir de una de sus obras más conocidas: *Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes Saavedra.
2. Acercarse a la cultura propia de su país de acogida, al mismo tiempo que aprende y se divierte.
3. Mejorar su comprensión y expresión tanto oral como escrita en español.
4. Interactuar y relacionarse con otros alumnos inmigrantes en una situación parecida a la suya y hacer amigos.
5. Intercambiar opiniones con el resto de miembros de la *wiki*, así como compartir sus tareas con los demás alumnos.
6. Acceder a experiencias y reflexiones distintas de la suya, de manera que se amplíe su forma de observar la realidad.
7. Aprender a manejar Internet como fuente de recursos y conocimiento.

---

<sup>2</sup> Según el Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas (MCERL), el nivel A2 “se adquiere cuando el estudiante es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.); cuando sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales y cuando sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.



#### 4.1.4. Competencias básicas a desarrollar

Las competencias que se van a trabajar en la unidad didáctica propuesta son las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia social y ciudadana
- Competencia para aprender a aprender
- Competencia para la autonomía e iniciativa personal
- Competencia cultural y artística
- Competencia para el tratamiento de la información y competencia digital

#### 4.1.5. Contenidos. Secuenciación y planificación de las tareas

Los contenidos trabajados en esta unidad didáctica son los siguientes:

- *El Quijote* de Cervantes. Aspectos más significativos de la obra. Lectura comprensiva de un fragmento.
- Acercamiento a la riqueza cultural del país de acogida.
- Aprendizaje del manejo de la *wiki* y de los sistemas de escritura colaborativa.
- El uso de la biblioteca como recurso educativo.
- La obra literaria a través de diferentes medios artísticos y audiovisuales.
- La búsqueda en Internet como fuente de información y apoyo lingüístico.


Respecto al enfoque por tareas adoptado en la *wiki* que he realizado, he de señalar que las tareas propuestas están íntimamente relacionadas con los destinatarios, objetivos y criterios de evaluación que se han concretado.

En primer lugar, he propuesto unas tareas introductorias a la unidad didáctica en la que se intenta captar la atención del alumnado sobre el tema a tratar, *El Quijote*, una de las muestras más representativas de nuestro patrimonio cultural, de una manera atractiva y, a la vez, relacionándola con la propia lengua materna de nuestros alumnos. Así, he considerado estimulante preguntar a los alumnos qué conocen sobre el *Quijote*; si saben a cuántas lenguas está traducido; incluso actividades externas al centro y a la *wiki* como una visita a la biblioteca del CAREI (Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural), de manera que puedan conocer este centro de recursos y su



**Cantando El Quijote** Página El contenido Historia Noticias PROTEGIDO

A finales de los años 70 se produjo una serie de dibujos animados sobre *El Quijote* que tuvo un gran éxito.




**TAREA 1:** Te propongo que escuches la banda sonora de esta serie y anotes en tu cuaderno qué personajes aparecen y cuáles son las características que los definen.

**SANCHO - QUIJOTE**

*Sancho, Quijote, Quijote, Sancho, Sancho, Quijote, Quijote, Sancho. Sancho el escudero, bonachón y gordinflón, pisa firme el suelo que dirige su señor, Quijote es totalmente fantasía, caballero del honor.*

*Sancho, Quijote, Quijote, Sancho, Sancho, Quijote, Quijote, Sancho. Los molinos son gigantes que hay que derrotar, Rocinante es el mejor corcel y Sancho es arrogante, fuerte y fiero, ¡ay! don Quijote lo que ves.*

*Sancho, Quijote, Quijote, Sancho, Sancho, Quijote, Quijote, Sancho. Sancho no comprende a su señor, su cabeza es solo corazón, Quijote es su ilusión de nueva vida y Dulcinea es el amor, Sancho, Quijote, Quijote, Sancho, Sancho, Quijote, Quijote, Sancho.*




**¿Qué pretendemos?**  
**Objetivos**  
Tarea introductoria  
Cantando El Quijote  
Acércate al Quijote  
¡Empezamos a leer El Quijote!  
¿Gigantes o molinos?  
Tarea final

**Webs de interés:**  
CAREI®  
DICCIONARIO  
iDRAD®

Poco a poco y a través de la lectura y comprensión de distintos tipos de textos, el alumno irá comprendiendo el significado de la obra y sus episodios principales, de manera que ello contribuirá en la adecuada realización de la tarea final.

**TAREA 2:**

¿Te gustan los cómics? Vamos a trabajar ahora a partir del cómic que puedes ver en [esta página](#) sobre el capítulo de los molinos de viento. En primer lugar, lee y observa el cómic que se propone para ilustrar esta aventura. ¿Cómo lo habrías hecho tú? Dibuja unas viñetas que representen, desde tu punto de vista, este capítulo. Podrás colgar tu cómic junto con el de tus compañeros en este wiki y así compartirlo con todos.



Por último, el estudiante, tras haber realizado las tareas previas, estará preparado para alcanzar la tarea final que, en este caso, consistirá en la redacción en forma de narración de las aventuras que encontraría don Quijote si saliera de su pueblo en busca de aventuras y se dirigiera al país de origen de nuestros alumnos.

**¿QUÉ PASARÍA SI...**  
**... DON QUIJOTE SALIERA DE SU PUEBLO EN BUSCA DE AVENTURAS Y SE DIRIGIERA A TU PAÍS?**

 **ESCRIBE, EN FORMA DE NARRACIÓN, QUÉ AVENTURAS ENCONTRARÍA A SU PASO DON QUIJOTE, QUÉ PAISAJES OBSERVARÍA, ETC.**

---

**RECUERDA:**

- Narrar significa contar hechos reales o imaginarios.
- En una narración deberán aparecer los personajes (protagonistas y secundarios) y sus características.
- Tienes que prestar atención al tiempo de la narración: si utilizas el pasado, has de ser coherente siempre.
- La narración se estructura según: una introducción, un nudo o desarrollo y un desenlace o final.
- No olvides dividir y estructurar en párrafos tu relato, incluyendo marcadores de discurso para organizarlo.

---

**A MODO DE EJEMPLO...**  
**Fíjate en la estructura de este ejemplo que te propongo:**

 *Si don Quijote hubiera salido de su casa dirigiéndose hacia Francia, lo primero que habría encontrado habría sido (...).*  
*Después, tras pasar por numerosas aventuras en la frontera, habría...*  
*En segundo lugar, ...*  
*Finalmente, ...*

---

**NO OLVIDES UTILIZAR MARCADORES DISCURSIVOS COMO ESTOS PARA ESTRUCTURAR TU NARRACIÓN:**

ahora	temprano	inmediatamente	inicialmente
luego	aún	anteriormente	finalmente
después	siempre	posteriormente	primeramente
antes	mientras	cuándo	ocasionalmente
hoy	nunca	cuando	momentáneamente
mañana	jamás	simultáneamente	modernamente

Search Wiki

**¿Qué pretendemos?**  
**Objetivos**  
**Tarea introductoria**  
**Construye El Quijote**  
**Acércate al Quijote**  
**¡Empezamos a leer El Quijote!**  
**¡Gigantes o molinos!**  
**Tarea final**

**Webs de interés:**  
**CARTAS**  
**DICCIONARIO (DRM)**

De este modo, el alumno podrá concebir ambas culturas, la autóctona y la del país de acogida, como realidades menos distantes e igualmente válidas, reforzando así su competencia cultural y artística.

#### 4.1.6. Evaluación. Criterios e instrumentos de evaluación

La evaluación de los aprendizajes del alumno deberemos entenderla, en este contexto, como parte del propio proceso de aprendizaje: será continua, tendrá en cuenta la evolución del alumno y las interacciones (tanto individuales como grupales) a partir de la participación y colaboración en la *wiki* en función de los resultados obtenidos.

Se valorará, mediante una escala de observación de las tareas, el grado de corrección normativa de los escritos, el uso de vocabulario adecuado, etc., que podrán

completar tanto el profesor como el propio alumno, de manera que se favorezca la autoevaluación y reflexión crítica sobre el trabajo individual del alumnado.

Por su parte, el profesor deberá revisar constantemente el ajuste de los contenidos, los objetivos y criterios de evaluación, así como las necesidades específicas de sus alumnos que se planteen en cada momento, las carencias o los fallos que surjan del planteamiento, analizándolos críticamente para optimizar estos procesos en el futuro y autoevaluar su propia actuación en el proceso.

## **5. A MODO DE CONCLUSIÓN**

Como se ha tratado de mostrar a lo largo de este artículo, Internet puede utilizarse como un recurso didáctico para el desarrollo de las competencias básicas del alumnado de Secundaria con resultados positivos, puesto que los alumnos son capaces de desarrollar de manera autosuficiente las tareas de búsqueda en Internet y una evaluación crítica de la información, así como esta herramienta contribuye a la mejora de las competencias y habilidades comunicativas y lingüísticas, además de las habilidades colaborativas. El espacio *wiki* es un marco apropiado para la producción y apropiación del lenguaje para el alumnado inmigrante, en este caso con un nivel A2 en español pero podría aplicarse a cualquier nivel, en un ámbito que traspasa lo meramente individual para abarcar lo colectivo a partir del trabajo colaborativo.

La falta de creación de *wikis* dirigidas a este colectivo es evidente incluso hoy en día, y se reducen aún más en España, por lo que no existe en este sentido una amplia reflexión sobre la *wiki* y su aplicación didáctica, sino que se encuentra en fase inicial en cuanto a sus resultados como medio de aprendizaje para el alumnado inmigrante. Es por ello que, para suplir esta carencia, he propuesto este recurso a través del uso de las TIC como herramienta útil para el aprendizaje en la materia de Lengua castellana y Literatura de los alumnos inmigrantes que disponen de una competencia lingüística básica en español.

Por otro lado, he de añadir que el profesor debería concebir la investigación educativa como una actividad dirigida a ampliar y generar nuevos conocimientos que le sirvan para mejorar la formación de sus alumnos y de su propia labor como docente, por lo que, desde mi punto de vista, resulta muy necesario que el profesorado considere las posibilidades que nos ofrece en este ámbito el uso de las nuevas herramientas digitales, así como lo es la formación de los docentes en la utilización de las TIC para

trabajar con los alumnos y ayudarles a adquirir una serie de conocimientos conceptuales, competencias y, en definitiva, unos valores para formarse como ciudadanos de la sociedad de la información en que vivimos.

Esta propuesta parte del análisis de las necesidades del alumnado inmigrante de Secundaria con un nivel A2 en español. Estos jóvenes precisan mejorar su competencia lingüística en nuestra lengua para poder integrarse en la nueva sociedad del país de acogida, así como resulta imprescindible consolidar su alfabetización digital a través del uso de las nuevas tecnologías como un medio para adentrarse en la sociedad de la información en la que actualmente nos hallamos inmersos y como una posibilidad de trabajar y mejorar su competencia comunicativa a través de los diferentes recursos que estas tecnologías ofrecen. La reflexión personal acerca de esta situación es lo que me ha llevado al estudio de un estado de las cosas en este ámbito y a la creación de la propuesta educativa que aquí se ha descrito.

A través de la creación de esta *wiki*, y gracias a las posibilidades que esta ofrece como recurso educativo, he tratado de integrar una cierta variedad de materiales multimedia y géneros literarios en esta unidad didáctica, presentando canciones, vídeos, fragmentos de novelas, enlaces a otras páginas web con actividades creadas con aplicaciones como Hot Potatoes, etc., de manera que una amplia diversidad de contenidos y recursos facilite la adquisición de conocimientos a un alumnado igualmente diverso.

En este sentido, mediante la realización de la unidad didáctica propuesta sobre *El Quijote* se pretende desarrollar en el alumno la capacidad liberadora de la imaginación, ejercitándose en las lecturas y escrituras que debe realizar como tareas y, al mismo tiempo, los alumnos pueden acceder a los pensamientos y reflexiones de los demás participantes.

Para ir concluyendo, conviene apuntar que esta propuesta se está llevando a la práctica en estos momentos en algunos centros de Secundaria de Aragón. Al finalizar estas experiencias docentes se recogerán los datos obtenidos, de manera que podremos analizar el *feedback* suministrado por los distintos profesores como resultado de esta puesta en práctica, lo cual nos permitirá ampliar y mejorar la propuesta de cara al futuro, evaluando su funcionalidad y subsanando las cuestiones deficientes. Del mismo modo, se hará hincapié en aquellos aspectos que hayan resultado más significativos para el aprendizaje de los alumnos a los que se dirige esta propuesta didáctica, así como se

adaptará a sus necesidades concretas, pudiendo proporcionar de esta manera mejores resultados en el futuro.

En definitiva, la realización de este proyecto ha tenido como pilar básico posibilitar la mejora del aprendizaje del alumnado inmigrante de nuestros centros escolares que no tiene más que un dominio básico de la lengua española (nivel A2) y que puede presentar ciertas necesidades y carencias a nivel educativo. Así, a partir de la elaboración de esta *wiki* se pretende, al menos, intentar subsanar esta situación proporcionando nuevas herramientas para el trabajo en el aula con estos alumnos. La flexibilidad de tiempos y de ritmos que ofrece el trabajo a través de Internet, así como la consiguiente motivación para el alumnado que supone el uso de las tecnologías en la educación, se unen a la posibilidad de creatividad, interactividad y aprendizaje tanto individual como colaborativo, que hacen de la *wiki* una herramienta fundamental por la que habrá que apostar en la enseñanza del siglo XXI.

## 6. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

ARNOLD MORGAN, J. (2006): “Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera”, *Études de Linguistique Appliquée*, número 139. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/claves/arnold.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm)

BARTOLOMÉ, A. (2008): “Impacto de la tecnología para el acceso y equidad en la educación a distancia. La web 2.0”. Disponible en <http://www.uned.ac.cr/XIVCongreso/memoria/pdf%20expertos/panel%20Bartolome.pdf>

CAMPOS LEAL, J. M. (2004): “Las TIC como elemento dinamizador intercultural” Disponible en <http://plataforma.cepmarbellacoin.org/moodle/mod/forum/discuss.php?d=11519>

CASSANY, D. (2003): “Enseñar a escribir en el siglo XXI”, en *Cuadernos de pedagogía*, 330, 51-55.

CASTRILLEJO, V. A. (2009): “Escribir juntos en la red: el trabajo con *wikis* en la clase de ELE”. Disponible en <http://www.slideshare.net/acastrillejo/escribir-juntos-en-la-red-el-trabajo-con-wikis-en-la-clase-de-ele?type=presentation>



- DE LA TORRE, A. y F. MUÑOZ, (2008): “Un nuevo medio para el aprendizaje colaborativo: Edu-wikis”, *Linux Magazine* número 32, 77-80.
- DOMINGO VILLARROEL, J. (2007): “Usos didácticos del *wiki* en educación secundaria”, *Ikastorratza, e-Revista de Didáctica*, número 1, 6-11. Disponible en [www.ehu.es/ikastorratza/1\\_alea/wiki.pdf](http://www.ehu.es/ikastorratza/1_alea/wiki.pdf)
- ESTAIRE, S. (coord.) [En línea]: *El enfoque por tareas: de la fundamentación teórica a la organización de materiales didácticos*. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque01/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/default.htm)
- ESTAIRE, S. (2007): *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas*, Zaragoza, FAEA.
- ESTAIRE, S. (2009): *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*, Madrid, Edinumen.
- ESTAIRE, S. y J. ZANÓN, (1990): “El diseño de unidades didácticas para la enseñanza de una segunda lengua”, en *Comunicación, lenguaje y educación*, número 7-8, 55-90.
- GALLARDO BALLESTERO, J. I. (2011): “Uso de *wikis* para la enseñanza del español como segunda lengua a inmigrantes en contextos escolares”, *Dosieres Segundas Lenguas e Inmigración*, número 27. Disponible en [http://www.segundaslenguaseinmigracion.org/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=115&Itemid=15](http://www.segundaslenguaseinmigracion.org/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=115&Itemid=15)
- GONZÁLEZ LOZANO, J. y J. GARCÍA-ROMEU (2010): “Aprender escribiendo: un *wiki* para el desarrollo de las estrategias de expresión escrita de forma cooperativa a través del proceso de composición”, en *I Jornadas Internacionales sobre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Disponible en [http://www.educacion.gob.es/redele/Seleccionadas/Aprender\\_escribiendo\\_Gonzalez\\_Garcia.pdf](http://www.educacion.gob.es/redele/Seleccionadas/Aprender_escribiendo_Gonzalez_Garcia.pdf)
- GUZZO DE ALMEIDA, E. (2008): “La web 2.0 y las posibilidades didácticas para la enseñanza del español”. Disponible en [http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais\\_paginas%20\\_2502-3078/La%20web%202.0.pdf](http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas%20_2502-3078/La%20web%202.0.pdf)



- HERNÁNDEZ REQUENA, S. (2008): “El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje”, *Comunicación y construcción del conocimiento en el nuevo espacio tecnológico* [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 5, número 2. UOC. Disponible en <http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.pdf>
- MARTÍN PERIS, E. (2000): “La Enseñanza Centrada en el Alumno”, *Frecuencia L*, número 13, 3-30. Disponible en [http://www.upf.edu/pdi/df/ernesto.martin/archivos/articulos/ensenanza\\_alumno.pdf](http://www.upf.edu/pdi/df/ernesto.martin/archivos/articulos/ensenanza_alumno.pdf)
- MARTÍN PERIS, E. [En línea]: “Libros de texto y tareas” en Sheila Estaire (coord.), *El enfoque por tareas: de la fundamentación teórica a la organización de materiales didácticos*. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque01/peris01.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/peris01.htm)
- MARTÍNEZ-CARRILLO, M. C. (2009): “Los sitios *wikis* como mediadores de la adquisición de la competencia intercultural en ELE”, en *FIAPE, III Congreso internacional: La enseñanza del español en tiempos de crisis*, Cádiz, 23-26/09-2009. Disponible en [http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2010\\_ESP\\_09\\_III%20CONGRESO%20FIAPE/Comunicaciones/2010\\_ESP\\_09\\_01Benchik.pdf?documentId=0901e72b80e74638](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2010_ESP_09_III%20CONGRESO%20FIAPE/Comunicaciones/2010_ESP_09_01Benchik.pdf?documentId=0901e72b80e74638)
- NUNAN, D. (1996): “Gradación de tareas” en Sheila Estaire (coord.), *El enfoque por tareas: de la fundamentación teórica a la organización de materiales didácticos*. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque01/nunan01.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/nunan01.htm)
- OJEDA ÁLVAREZ, D. [En línea]: “Ponencia: Lenguas y culturas en la escuela. ¿Qué tratamiento dar?”. Disponible en <http://web.educastur.princast.es/proyectos/acogida/Interculturalidad/Lenguas%20y%20culturas%20en%20la%20escuela.pdf>
- PÉREZ LÓPEZ, B. [En línea]: “Un marco para la implementación de la enseñanza mediante tareas», de Peter Skehan” en Sheila Estaire (coord.), *El enfoque por tareas: de la fundamentación teórica a la organización de materiales didácticos*.

Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque01/skehan01.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/skehan01.htm)

PRENDES ESPINOSA, M. P. (2007): “Internet aplicado a la educación: estrategias didácticas y metodológicas”, en J. Cabero (coord.), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, Madrid: McGrawHill, 205-222.

RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. (2003): “Nuevas tecnologías en la enseñanza de lenguas”, *Cuadernos de pedagogía* nº 330. Disponible en [www.cuadernosdepedagogia.com/ver\\_pdf\\_free.asp?idArt=7747](http://www.cuadernosdepedagogia.com/ver_pdf_free.asp?idArt=7747)

ROIG VILA, R. (2010): “Innovación educativa e integración de las TIC. Un tándem necesario en la sociedad de la información”, en Roig Vila y M. Fiorucci (eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las tecnologías de la información y la comunicación y la interculturalidad en las aulas*, Alcoy y Roma, Marfil y Università degli Studi Roma Tre, 329-340.

ROMÁN GRAVÁN, P. y C. LLORENTE CEJUDO (2007): “Internet aplicado a la educación: diseño de webquest, blogs y wikis”, en *Diseño y producción de TIC para la formación: nuevas tecnologías de la información y la comunicación*, Barcelona, UOC, 119-144.

TRUJILLO SÁEZ, F. (2005): “La integración de lenguaje y contenidos en la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto escolar: implementación y evaluación”, *Revista RedELE*, número 4. Disponible en [www.educacion.es/redele/revista4/pdf4/trujillo.pdf](http://www.educacion.es/redele/revista4/pdf4/trujillo.pdf)

VV.AA. (2005): *La innovación tecnológica para la enseñanza a distancia y semipresencial: el entorno wiki en la UAB*, Barcelona, CiberEduca.com. Disponible en <https://wikis.uab.cat/giwiki/images/c/c4/Ciber05.pdf>

## WEBGRAFÍA

BASTERRA, Ana [en línea]: <http://haiti-llora.wikispaces.com/>

BASTERRA, Ana [en línea]: [www.slideshare.net/AnaBasterra/voy-a-hacer-un-wiki-tutorial-wikispaces](http://www.slideshare.net/AnaBasterra/voy-a-hacer-un-wiki-tutorial-wikispaces)

*Creando wikis* [en línea]: <http://creandowikis.wikispaces.com/>

ZAYAS, Felipe [en línea]: <http://fzayas.com/web/>

A rellenar por el consejo editorial de redELE:

Fecha de recepción 27/11/2011

Fecha de aceptación: 16/02/2012

# LA HERRAMIENTA *ONLINE XERTE* Y EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA EN ELE

GUADALUPE GARCÍA GONZÁLEZ  
Universidad de Nottingham, Reino Unido  
guadalupe.garcia@nottingham.ac.uk

Guadalupe García González es profesora de español del Departamento de Español, Portugués y Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Nottingham, Reino Unido, desde 2009 donde imparte clases de ELE a todos los niveles. Sus intereses académicos abarcan la didáctica del español como lengua extranjera, el Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador (ALAO), la traducción para la enseñanza-aprendizaje de ELE y la traducción del humor, sobre lo que versa su trabajo de investigación de Máster. Guadalupe es miembro de la Asociación para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ASELE) desde 2009 y ha asistido a varios congresos, donde ha impartido diversos talleres sobre aprendizaje de ELE.

**Resumen:** El programa informático *Xerte Online Toolkits*, desarrollado por la Universidad de Nottingham, es una plataforma gratuita *online* de creación de materiales interactivos que fomenta la participación del aprendiz y que ofrece un medio atractivo para trabajar diversas destrezas de ELE. En este artículo exploramos la funcionalidad de esta herramienta y los beneficios que tiene para docentes y discentes a la vez que evaluamos su viabilidad en un contexto de aprendizaje independiente. Compartimos una unidad didáctica creada con XOT y que toma como marco teórico la secuenciación de Vandergrift (2008:94-95). El objetivo de esta unidad es guiar al aprendiz en la adquisición y uso de los procedimientos metacognitivos que se ponen en funcionamiento en los procesos de comprensión auditiva y fomentar su autonomía de aprendizaje.

**Palabras clave:** *Xerte*, actividades interactivas, aprendizaje autónomo, competencia estratégica, estrategias metacognitivas, aprendizaje *online*, ALAO.

**Abstract:** *Xerte Online Toolkits*, developed by the University of Nottingham, is a server-based suite of tools for creating rich interactivity. It promotes learner's participation and offers an attractive e-learning environment to build on the various language skills in ELE. In this article, I explore the functionality of this tool and its benefits for instructors and learners. I go on to evaluate its viability in an independent learning context. Finally, I share a unit of work created with XOT that uses Vandergrift's sequence (2008:94- 95) as theoretical framework. The unit serves two purposes. Firstly, to guide the learner in the acquisition and use of the metacognitive processes that take place in listening comprehension; secondly, to foster autonomous learning.

**Key words:** Xerte, interactive activities, autonomous learning, strategic competence, metacognitive strategies, e-learning, CALL.

## 1. INTRODUCCIÓN

En esta era digital en la que el uso de herramientas tecnológicas de información y comunicación (TICs) comienzan a considerarse una parte integral de los planes curriculares, más que un mero recurso suplementario, se hace imprescindible diseñar materiales *e-learning* que nos permitan adaptarnos a las nuevas formas de aprender español como lengua extranjera (ELE) de unos aprendices cada vez más integrados en el entorno audiovisual.

Las TICs ponen a disposición del profesor nuevas vías de interacción con las que extender su contribución docente y orientar el aprendizaje del discente más allá del mundo físico del aula. Muchas de estas herramientas digitales, bien por su novedad, su funcionalidad o por el soporte atractivo, práctico y lúdico que ofrecen, se convierten de inmediato en la plataforma con la que profesores acercan los contenidos lingüísticos a sus alumnos, no sin que, en ocasiones, y por desgracia, se preste más atención al soporte físico (p.ej: blogs, Webquests, Skype, Voki, etc) que al contenido que con ellos se quieren practicar.

El profesor se encuentra ante nuevos contextos de aprendizaje que le obligan a reflexionar sobre el método educativo más apropiado para dicho entorno. Independientemente de la metodología que se adopte, más o menos tradicional, es fundamental asegurarse de que una actividad didáctica no esté únicamente fundamentada en el continente que la soporta, sino también en un contenido basado en una metodología sólida.

En este artículo presentamos el programa informático *Xerte Online Toolkits*, (XOT en lo sucesivo) y exploramos su funcionalidad como soporte idóneo para contextos de estudio independiente. Asimismo, compartimos una unidad didáctica diseñada en XOT con la que se desarrolla la autonomía del aprendiz a través del uso de estrategias de aprendizaje.

## 2. ¿Por qué utilizar Xerte Online Toolkits?

*Xerte Online Toolkits 1.7* es un programa de software de licencia pública y libre acceso ubicado en un servidor de red que facilita la creación de unidades didácticas interactivas a la comunidad de profesores interesados en *e-learning*. XOT permite crear unidades de estudio con texto, audio o vídeo a través de un sencillo proceso guiado vía *web*. El único requisito es estar conectado a la red y disponer de un explorador de Internet. Las actividades se crean a través de una interfaz donde el usuario, con el objetivo de optimizar su labor docente con el empleo de materiales

digitales, escoge entre una serie de plantillas que se adaptan a sus necesidades docentes. XOT es una herramienta intuitiva y fácil de usar por lo que profesores sin una gran formación técnica en programación pueden crear contenidos interactivos digitales que resulten atractivos para los aprendices.

Los beneficios de esta herramienta de *e-learning* son varios. Por un lado, XOT crea un contexto de aprendizaje más organizado, donde todos los elementos de la unidad aparecen en la misma ventana, facilitando el almacenamiento del material didáctico (vídeos, ejercicios, respuestas, imágenes) en un solo archivo. Por otro lado, los proyectos están ubicados en Internet en un servidor de red, de modo que la edición del material se puede hacer desde cualquier ordenador en cualquier lugar. Además, XOT permite compartir los objetos de aprendizaje con otros docentes, fomentando la edición conjunta y la colaboración entre docentes, centros, departamentos, etc. El profesor puede explotar la funcionalidad del programa para orientar al alumno en el desarrollo de una competencia estratégica que le conduzca a una verdadera autonomía de aprendizaje.

Las unidades de aprendizaje de XOT introducen un elemento novedoso, interactivo y visualmente atractivo que puede estimular la motivación de unos estudiantes nacidos en la era digital. Con XOT los alumnos obtienen *feedback* de manera inmediata, lo que les permite reflexionar sobre su acercamiento al material didáctico y verificar su comprensión. Asimismo, el programa permite ajustar el tipo de letra, tamaño, color de fondo, convertir el texto en audio para adaptarlo a las necesidades de los aprendices y facilitar el acceso a aquellos con problemas de aprendizaje, como dislexia, auditivos, etc.

El proyecto *Xerte*, que incluye *Xerte Online Toolkits 1.7* y *Xerte 3.0*, su homónimo para especialistas con conocimientos de programación informática, fue desarrollado por Julian Tenney para la Universidad de Nottingham, Reino Unido. El objetivo era cumplir el plan estratégico de *e-learning* con el que se busca desarrollar de manera efectiva la implementación de las nuevas tecnologías a través de los planes de estudio en todos los grados de la universidad. En sus cinco años de vida, el proyecto ha recibido varios premios prestigiosos, entre ellos, *IMS Platinum Global Learning Impact Awards 2010* y *ALT Learning Technologies of the Year 2009*<sup>1</sup>. Asimismo, cuenta con una gran popularidad en más de ciento sesenta y tres países y está instaurado en todos los sectores de la educación británica, desde colegios a

---

<sup>1</sup> UNIVERSITY OF NOTTINGHAM (Reino Unido): [en línea]  
<http://comms.nottingham.ac.uk/learningtechnology/2011/09/02/happy-birthday-xerte-using-xerte-and-toolkits/>

universidades, y en todas las áreas de conocimiento, desde las humanidades hasta las ciencias.

### 3. ¿Quién puede usar XOT?

Cualquier docente que esté interesado en crear material interactivo con una interfaz atractiva y un ámbito cómodo de aprendizaje que atraiga y motive a sus estudiantes debería usar esta herramienta de *e-learning*. Es un programa gratuito que, al estar ubicado en un servidor de red, facilita el acceso desde cualquier ordenador. La manera más cómoda de trabajar es a través de la página de *TechDis* en esta URL: <http://www.techdisplayxerte.info/>. *TechDis* es el servicio de asesoramiento en el uso de las tecnologías para la inclusión de estudiantes con problemas de aprendizaje y ha sido cooperador en el proyecto *Xerte*.

Esta página permite almacenar las unidades de aprendizaje hasta el último domingo de cada mes por lo que se advierte de la importancia de exportarlos como archivo .ZIP o .SCORM antes de dicha fecha. Véase también la URL de la Universidad de Nottingham para el proyecto, <http://www.nottingham.ac.uk/xerte/>, desde donde se puede descargar *Xerte 3.0*.

### 4. ¿Qué se puede hacer con *Xerte Online Toolkits*?

Originariamente, XOT fue diseñado para ser implementado en diversas materias y asistir a los profesores de la Universidad de Nottingham a introducir un elemento de *e-learning* en sus clases. Con el tiempo, el programa ha ido adaptándose a las exigencias del aprendizaje-enseñanza de lenguas extranjeras y se han incluido ciertas propiedades (Ej. pestaña con caracteres de acentuación) que hacen de XOT una excelente herramienta para la creación de unidades de aprendizaje de ELE. XOT permite crear unidades didácticas con textos, material multimedia (audio, vídeos y fotos), navegación adaptada (columnas, presentación en acordeón, etc.), interactividad (ejercicios de elección múltiple, verdadero o falso, rellenar huecos, unir parejas, imágenes interactivas, concursos, etc.) juegos (de memoria, el ahorcado) y miscelánea, (mapas de *Google*, *RSS Feed*, vídeos de *Youtube*, presentaciones de *Flickr*, traducciones, etc.).

El programa permite diseñar *feedback* para los ejercicios interactivos, combinar los ejercicios con explicaciones en texto, presentar el objeto de aprendizaje resumiendo los puntos principales de la actividad, cerrar con una evaluación e indicar futuros puntos de acción entre otros. La transcripción de los vídeos o audios se puede incluir en una pestaña al lado del material audiovisual que los estudiantes pueden manipular, mostrándolo o escondiéndolo. En cada una de las páginas en las

que consiste la unidad se pueden seleccionar una serie de propiedades opcionales que incluyen imagen de fondo, diferentes tipos de menú, icono, lengua, glosario, botón de ayuda, etc. Los formatos que se aceptan son, sin embargo, algo reducidos, ya que el programa solo procesa fotos en .JPG, audio en .MP3 y vídeos en .FLV.

El programa tiene dos interfaces, una de edición, [vid. figura 1 en Apéndice] en la que se selecciona la funcionalidad, se incorpora el material y se añaden las propiedades y otra (haciendo *click* en *Play*), la interfaz gráfica del usuario [vid. figura 2, 3 y 4 en Apéndice], donde los contenidos adquieren el formato con el que trabajan los aprendices. Cada una de las páginas que se crea durante el proceso se puede copiar y reeditar, para ahorrar tiempo y aprovechar la disposición de las actividades en la unidad. Después de editar se recomienda hacer *click* en el botón *Publish* para guardar los cambios que se han efectuado. Una vez lista la unidad, se puede exportar como archivo .ZIP para después poder desplegarla en cualquier sitio web o archivo .SCORM, un paquete fácil de importar a *Ambientes Virtual de Aprendizaje* (AVA) como *WebCT*, *Blackboard*, *Moodle*, *Camtools*, etc. Para una información más detallada de XOT y su uso técnico véase Tenney (2007) y el sitio web de la Universidad de Nottingham [www.nottingham.ac.uk/xerte](http://www.nottingham.ac.uk/xerte).

## 5. ¿En qué contextos usar Xerte Online Toolkits?

En primer lugar debemos valorar con qué nivel de independencia queremos que los aprendices utilicen las unidades creadas con XOT y qué nivel de autonomía y responsabilidad de su aprendizaje queremos que alcancen. XOT puede utilizarse en contextos de educación a distancia, en la enseñanza presencial con la figura del profesor o como estudio independiente dentro de un contexto de enseñanza presencial.

Autonomía e independencia son términos complejos que se han usado de maneras diversas en el campo de Adquisición de Segundas Lenguas sin que parezca haberse llegado a un acuerdo sobre su definición. En algunos estudios, se habla de ellos como sinónimos, o casi sinónimos, (vid. White, 2008:6); para otros, los dos términos se refieren a maneras diferentes de aprender, como Oxford (2008:42) quien afirma que aprendizaje independiente es aquel en el que no interviene un profesor, mientras que el aprendizaje autónomo se puede dar tanto de manera independiente como en clase.

White (2008:4) explora tres interpretaciones del término *independencia* basadas en el contexto, la filosofía de aprendizaje y los atributos del aprendiz. Es con esta última con la que nosotros trabajaremos, la que se refiere a las habilidades, conocimientos y estrategias que se adquieren y se usan durante un aprendizaje autodirigido. Entendemos por "ser independiente", por lo tanto, la actitud de tomar responsabilidad del propio aprendizaje y aprender a *aprender*, en situaciones en las que el alumno se enfrenta solo al material de estudio. Para que se garantice esa autonomía, la tarea del profesor en este contexto de aprendizaje independiente consiste en adoptar un enfoque didáctico con el que se prepare y guíe a los aprendientes a aprovechar y beneficiarse de ese contexto, a saber, desarrollando su competencia estratégica.

Cuando el alumno utiliza los objetos de XOT en un contexto independiente con ejercicios que han sido creados por el docente, la funcionalidad del programa se hace especialmente práctica, útil y relevante para las actividades de lengua que, por su naturaleza, se prestan más a un trabajo individual, como ocurre con la comprensión auditiva unidireccional, la lectura o escritura. Diferentes estudiantes requieren diferentes cantidades de tiempo en la práctica de estas actividades de manera que, en la mayoría de los casos, es aconsejable realizarlas individualmente.

Por su parte, podemos observar que actividades de lengua como la expresión e interacción oral requieren una reciprocidad por parte de otro aprendiz que no siempre es posible transmitir a través del medio digital. Aun así, XOT puede ser una plataforma ideal para guiar al alumno en la preparación de los procesos previos a la producción oral, instruyéndolo a través de actividades prácticas en las estrategias que se ponen en funcionamiento en este tipo de actividades.

## **6. ¿Cómo explotar el uso de Xerte Online Toolkits?**

Como hemos adelantado anteriormente, utilizaremos XOT para diseñar unidades didácticas de ELE para el estudio independiente, complemento a las clases presenciales. Para conducir a los aprendices a una autonomía de aprendizaje, las unidades se crearán teniendo en cuenta el desarrollo de su competencia estratégica.

Pero, ¿qué son las estrategias? Las estrategias de aprendizaje son los procedimientos que sigue el estudiante con el objetivo de alcanzar una competencia comunicativa, en la que confluyen, a su vez, un conjunto de sub-competencias: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. Más específicamente, las



estrategias son "acciones específicas que realiza el aprendiente para hacer el proceso de aprendizaje más sencillo, rápido, placentero, autónomo, efectivo y transferible a nuevas situaciones" (Oxford, 1990:8).

Existen diferentes taxonomías de estrategias según la función que estas cumplen. Oxford (Ibíd.) las divide en estrategias *Directas*, aquellas que hacen un uso directo de la lengua meta (*memoria, cognitivas, compensación*) y estrategias *Indirectas*, aquellas que gestionan, controlan y dirigen el aprendizaje (*metacognitivas, afectivas, sociales*) y que a su vez complementan a las directas. Harris (2003:4) habla de una categorización más común y sencilla distinguiendo entre estrategias *cognitivas*, en las que existe un procesamiento directo de la lengua y *metacognitivas*, mecanismos que guían y controlan los procesos cognitivos durante el aprendizaje, como por ejemplo: centrarse en la tarea, planear, organizar, controlar y evaluar.

Diferentes estudios han mostrado la relevancia que el uso de estrategias tiene para un aprendizaje provechoso en contextos independientes, siendo las estrategias metacognitivas las que parecen determinar una mayor o menor evolución lingüística. White (1995) lleva a cabo investigaciones sobre aprendices en programas a distancia y concluye que estos utilizan más estrategias metacognitivas que los que aprenden en un contexto en el que media el profesor, precisamente porque tratan de compensar la ausencia de un docente. Por su parte, Vandergrift (2003 en 2008:90), en un estudio sobre adolescentes franceses, pone de manifiesto que los estudiantes con mejores resultados en tests auditivos usan el doble de estrategias metacognitivas que aquellos con peores resultados.

En este contexto de aprendizaje independiente en línea con XOT, en el que el aprendiz se enfrenta solo a actividades en la lengua meta, es relevante incluir en el diseño de unidades didácticas un componente de instrucción de estrategias. Harris (2003) propone desarrollar la competencia estratégica adaptando las estrategias de aprendizaje de ámbitos presenciales a un contexto de aprendizaje a distancia. Así, diseña un manual de instrucción estratégica, para promover la autonomía del aprendiz, que es aplicable al estudio de cualquier L2 y que sigue una secuencia en 4 fases (Ibíd.:14-15): *Explorar* (reflexionar sobre experiencias de aprendizaje anteriores y aplicarlas a un texto escrito o auditivo), *Leer y Pensar* (explicar las estrategias claves de forma sencilla), *Practicar* (contextualizar las estrategias del manual con materiales de la L2 que se aprende) y *Reflexionar* (evaluar las estrategias que se han utilizado en la práctica, el progreso efectuado y debatir sobre vinculaciones entre los problemas y las estrategias empleadas).

El manual se compone de actividades que fomentan el uso de las estrategias, pero la instrucción está descontextualizada de contenidos culturales, léxicos o gramaticales específicos a la L2. Si bien la didáctica de la competencia estratégica en este contexto resulta indiscutible, el hacerlo de manera aislada podría constituir un problema en ciertos ámbitos de enseñanza-aprendizaje, debido a la disponibilidad de tiempo para cubrir todos los contenidos o a la desmotivación de los estudiantes, que no verían un progreso inmediato de sus conocimientos lingüísticos de ELE. Por esta razón, dedicar varias clases a instruir a los aprendices exclusivamente sobre las estrategias metacognitivas no es una solución viable.

La plataforma de XOT ofrece, sin embargo, la posibilidad de integrar el entrenamiento de la competencia estratégica a otras actividades propias de lengua en ELE con las que se trabajen contenidos culturales, gramaticales, etc.

Por su parte, Vandergrift (2008:101) crea un cuestionario de *Concienciación metacognitiva* aplicable a los procesos de comprensión auditiva y lo complementa con un sólido modelo de secuenciación que se erige en tres fases: *Planificación* (actividades de pre-escucha, preparación previa al tema y al tipo de texto, familiarización con el material con el que los oyentes van a trabajar), *Control* (actividades de comprensión y verificación de la información durante la audición) y *Evaluación* (actividades tras la audición: reflexión sobre la dificultad de la tarea, discusión de las estrategias utilizadas, definición de objetivos futuros) (*Ibíd.*: 94-5).

Mediante una serie de actividades en las que se invita a los estudiantes a formular y verificar hipótesis sobre un documento auditivo se les guía en la adquisición de un conocimiento implícito sobre los procesos de escucha. Parte del éxito de la secuenciación de Vandergrift depende, sin embargo, de un constante diálogo y verificación de las respuestas con otros aprendices de la clase y con el profesor. Para poder trabajar con esta secuenciación en un contexto de aprendizaje independiente se hace necesaria una herramienta como XOT que facilite un diálogo interactivo con el aprendiz y proporcione un *feedback* inmediato que compense la falta de compañeros o docente.

Para el diseño de actividades interactivas de estudio independiente, que tienen por objetivo orientar al aprendiz en la adquisición y uso de estrategias de los procesos de escucha (antes, durante y después), utilizaremos el marco teórico-práctico de Vandergrift (2008:94-95) adaptándolo al medio digital de XOT. Como hemos venido sugiriendo, integraremos a la vez el uso de estrategias a una unidad en la que se

tratan contenidos culturales, gramaticales y/o nocio-funcionales. Este modelo se sustenta sobre una fuerte base teórica y empírica (*vid.* Vandergrift, 2008:97) que claramente beneficia al aprendiz en la resolución de tareas, comprensión de material auditivo y desarrollo de la competencia estratégica, conduciéndolo a una mayor autonomía y responsabilidad de su propio aprendizaje.

### **6.1. El diseño de actividades interactivas en XOT para el desarrollo de la competencia estratégica**

La unidad didáctica que hemos diseñado con XOT pretende desarrollar la competencia estratégica (metacognitivas especialmente) del aprendiz en procesos auditivos en un ámbito de estudio independiente. Más abajo se recogen las actividades de las que se compone la unidad (la unidad íntegra puede verse en <[www.nottingham.ac.uk/toolkits/play\\_5716](http://www.nottingham.ac.uk/toolkits/play_5716)>) junto con las estrategias que se han explotado en cada una de ellas. Antes, se hacen necesarias unas breves aclaraciones sobre su estructura:

- La unidad se compone de tres fases: *Planificación, Control y Evaluación* siguiendo el modelo de secuenciación de Vandergrift (2008:94-5). Cada una de ellas está constituida por más de una actividad y precisa un total de tres visionados del material audiovisual: una entrevista con la escritora chilena Isabel Allende tomada y del Magazine Literario *Página2* de RTVE y editada para nuestro propósito. El archivo original puede verse en : <<http://www.rtve.es/alacarta/videos/pagina-2/pagina-2-isabel-allende/1200625/>>
- Las láminas de *Para y Piensa* tienen como principal fin llevar al aprendiz a reflexionar sobre las estrategias metacognitivas que se hacen necesarias en los procesos de comprensión audiovisual. Se busca estimular su participación y ayudarlo a tomar conciencia de su propio aprendizaje. Las láminas en las que se ponen en práctica las estrategias metacognitivas se intercalan con las actividades específicas de lengua. De esta manera, el aprendiz puede activarlas en el momento en el que se precisan y realizar la actividad de manera satisfactoria. Las láminas constan de un *feedback* en el que se señalan buenas prácticas y se anima a los aprendices a continuar utilizando o a empezar a utilizar dichos recursos.
- Las actividades de XOT permiten confeccionar un *feedback* de manera interactiva para dar respuesta a las hipótesis de los aprendices sobre el contenido del material audiovisual. Este *feedback* ha sido diseñado basándonos

en predicciones hechas tomando en cuenta criterios sobre el dominio de la lengua esperado y errores frecuentes en este nivel.

## 6.2. Unidad didáctica: Isabel Allende y su nueva novela: El cuaderno de Maya”

Objetivos culturales: acercar al estudiante a una escritora del mundo hispano

Objetivos funcionales: hablar sobre el argumento de una novela

Objetivos gramaticales: uso, práctica y repaso del presente de indicativo

Destrezas: Comprensión auditiva, expresión escrita

Tiempo: 60 minutos (+ escritura)

Nivel: estudiantes universitarios A2+ (MCER)

La unidad íntegra puede verse en <[www.nottingham.ac.uk/toolkits/play\\_5716](http://www.nottingham.ac.uk/toolkits/play_5716)>

<b>Fase de planificación (pre-visionado)</b>	<b>Estrategias metacognitivas utilizadas</b>
Título de la unidad Tabla de contenidos y objetivos	Centrar el aprendizaje: concienciar al estudiante sobre los objetivos de la unidad
<b>Lámina 1:</b> PARA Y PIENSA I: ejercicio de elección múltiple para reflexionar sobre las estrategias de planificación, con feedback anticipado sobre buenas prácticas	Centrar el aprendizaje, planear, organizar. Reflexionar sobre el propio aprendizaje Establecer objetivos
<b>Palabras:</b> lluvia de ideas sobre literatura <b>Categorías:</b> agrupación de palabras para estimular la ampliación de léxico <b>Vocabulario útil:</b> asociación de léxico a su definición	Centrar el aprendizaje: visión general del tema, enlazar con conocimientos ya adquiridos, anticipar posibles palabras para identificar posteriormente en la audición

<b>Fase de control (durante el visionado)</b>	<b>Estrategias metacognitivas utilizadas</b>
<b>Lámina 2:</b> PARA Y PIENSA II: ejercicio de elección múltiple para reflexionar sobre las estrategias utilizadas durante la escucha. Feedback interactivo sobre buenas prácticas	Reflexionar sobre el propio aprendizaje. Establecer objetivos para la escucha
<b>Primer visionado</b>	Control durante la audición: verificación de hipótesis

<b>Palabras clave:</b> identificar las palabras clave del audio	Atención selectiva
<b>Segundo visionado</b> – Comprensión: ejercicio de elección múltiple sobre ideas generales del documento.	Resolver problemas Inferir usando el contexto (estrategia cognitiva) Verificar las hipótesis
<b>Lámina 3:</b> <i>PARA Y PIENSA III</i> : ejercicio de elección múltiple para reflexionar sobre otras estrategias utilizadas durante la escucha. Feedback interactivo sobre buenas prácticas	Reflexionar sobre el propio aprendizaje Establecer objetivos para la escucha
<b>Tercer visionado</b> – Comprensión: Preguntas abiertas para controlar la comprensión	Escuchar información detallada Inferir usando el contexto (estrategia cognitiva)

<b>Fase de evaluación (post-visionado)</b>	<b>Estrategias metacognitivas utilizadas</b>
<b>Lámina 4:</b> <i>PARA Y PIENSA IV</i> : ejercicio de elección múltiple para definir objetivos futuros y para reflexionar sobre la estrategias utilizadas durante la audición y su funcionamiento, la dificultad de la tarea. Feedback interactivo sobre buenas prácticas	Reflexionar sobre el propio aprendizaje Establecer objetivos para futuras audiciones
<b>Argumentos:</b> práctica gramatical del tiempo presente <b>Práctica:</b> tarea final de la unidad: hablar del argumento de una novela por escrito	Resolución de problemas: identificar qué se necesita hacer y qué estrategia cognitiva aplicar.
<b>Ayuda para la escritura</b> : guía sobre el antes, durante y después de la escritura	Reflexionar sobre el propio aprendizaje para: organizarse y planear una tarea, establecer objetivos, resolver problemas y evaluar la propia producción escrita.

## 7. Conclusión

El objetivo de este artículo ha sido doble. Por un lado, hemos presentado a la comunidad docente una herramienta *online* diseñada por la Universidad de

Nottingham, *Xerte Online Toolkits*, para la creación de material interactivo que permite incorporar una cantidad importante de contenidos digitales. Por otro lado, hemos compartido una unidad didáctica desarrollada con esta herramienta que tiene como objetivo fomentar el uso de estrategias de aprendizaje en las comprensiones auditivas. A esta unidad con contenidos culturales, gramaticales y nocio-funcionales le hemos incluido un modelo de entrenamiento de estrategias integrado basado en el marco teórico-práctico de Vandergrift (2008) que orienta al estudiante en los procedimientos metacognitivos antes, durante y después de la audición. XOT se muestra como contexto ideal para fomentar la autonomía del aprendiz en contextos de estudio independiente.

## BIBLIOGRAFÍA

HARRIS, Vee (2003): Adapting classroom-based strategy instruction to a distance learning context, TESL-EJ, 7 (2). [en línea] < <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume7/ej26/ej26a1/>> [Consulta: 22 sep. 2011]

HAUCK, Mirjam y Regine HAMPEL (2008): «Strategies for Online Learning Environments », Language Learning in Independent settings. Bristol: Multilingual Matters, 283-302.

OXFORD, Rebecca (1990): Language Learning Strategies: what every teacher should know. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.

OXFORD, Rebecca (2008): «Hero with a Thousand Faces: Learner Autonomy, Learning Strategies and Learning Tactics in Independent Language Learning», Language Learning in Independent settings. Bristol: Multilingual Matters, 41-66.

RTVE (España): Isabel Allende, Página2 [en línea]: <<http://www.rtve.es/alacarta/videos/pagina-2/pagina-2-isabel-allende/1200625/>> [Consulta: 22 sep. 2011]

SCHARLE, Ágota y Anita SZABÓ (2000): Learner Autonomy, a guide to developing learner responsibility, Cambridge: CUP

TECHDIS (Reino Unido): Xerte Sandpit [en línea] <<http://www.techdisplayxerte.info/>> [Consulta: 22 sep. 2011]

TENNEY, Julian (2007): An Introduction to Interactive development, [en línea] <<http://www.nottingham.ac.uk/xerte/manual/XerteGettingStarted.pdf>> [Consulta: 22 sep. 2011]

UNIVERSITY OF NOTTINGHAM (Reino Unido): Xerte [en línea] <<http://www.nottingham.ac.uk/xerte> > [Consulta: 22 sep. 2011]

UNIVERSITY OF NOTTINGHAM (Reino Unido): Key events in the life of Xerte [en línea] <<http://comms.nottingham.ac.uk/learningtechnology/2011/08/29/happy-birthday-xerte-key-events/>> [Consulta: 22 sep. 2011]

VANDERGRIFT, L. (2008): «Learning Strategies in Listening Comprehension», Language Learning in Independent settings. Bristol: Multilingual Matters, 84-102.

WHITE, Cynthia (1995): «Autonomy and strategy use in distance foreign language learning: Research findings» System 23, 207-221.

WHITE, Cynthia (2008): «Language Learning Strategies in Independent Language Learning: An overview », Language Learning in Independent settings. Bristol: Multilingual Matters, 3-24.

## APÉNDICE

Figura 1. Interfaz de edición en *Xerte Online Toolkits*.

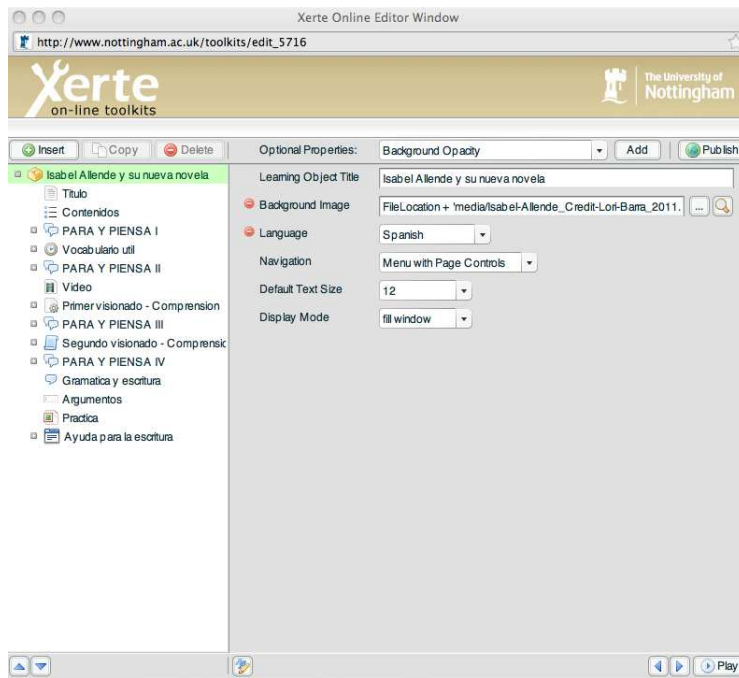


Figura 2. Interfaz gráfica de usuario (GUI) en *Xerte Online Toolkits*.

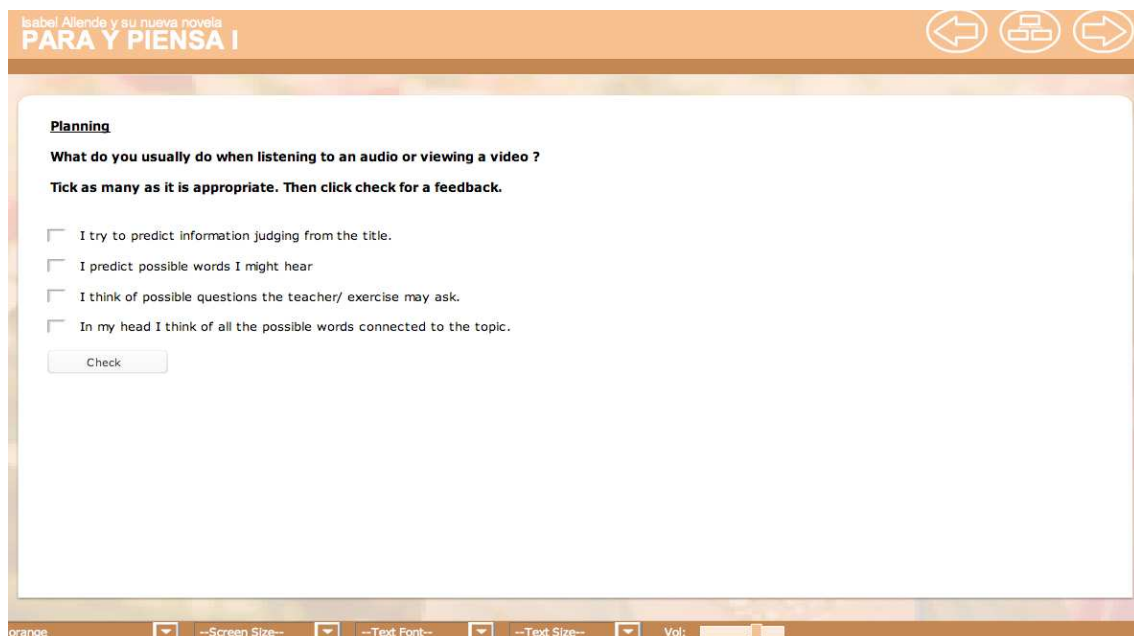




Figura 3. Interfaz gráfica de usuario (GUI) en *Xerte Online Toolkits*.



Figura 4. Interfaz gráfica de usuario (GUI) en *Xerte Online Toolkits*.



## **Arte para andar por casa**

**EVA GUTIÉRREZ PRADA**  
Universidad de Catania, Italia  
[gutievap@hotmail.com](mailto:gutievap@hotmail.com)

**LINA LOMBARDO**  
Universidad de Catania, Italia  
[llombardo@libero.it](mailto:llombardo@libero.it)

**M<sup>a</sup> CÁNDIDA MUÑOZ MEDRANO**  
Universidad de Catania, Italia  
[munoz@unict.it](mailto:munoz@unict.it)  
[medra@libero.it](mailto:medra@libero.it)

Lina Lombardo es profesora de español en la Universidad de Catania, Italia. Sus principales intereses de investigación se sitúan en la didáctica del español para italianos, y cuestiones lingüísticas relacionadas con el español atlántico en su variante argentina. Sus publicaciones se centran en torno a estas dos líneas de investigación, entre otras: “La seducción del arte pictórico y la eficacia de la tecnología para aprender español sin límites espaciales ni temporales: tipología de ejercicios”; “La parábola ascendente del voseo: de arcaísmo a emblema, de modernidad y disidencia”. Ha organizado numerosas iniciativas culturales en Sicilia.

Eva Gutiérrez Prada es lectora de español en la Universidad de Catania, Italia. Sus principales intereses de investigaciones se sitúan en la didáctica del español para italianos, y cuestiones relacionadas con la lingüística contrastiva. Sus publicaciones se centran en torno a estas dos líneas de investigación, entre otras: “Reflexión sobre el aprendizaje a través de imágenes: aplicación del arte pictórico en clase de ELE”; “Análisis de errores e interlengua en el proceso de aprendizaje del español para itálofonos”. Ha participado en congresos e iniciativas culturales sobre la didáctica del español en Sicilia.

M<sup>a</sup> Cándida Muñoz Medrano es profesora de español en la Universidad de Catania, Italia. Sus principales intereses de investigación se sitúan en la didáctica del español para italianos, y cuestiones relacionadas con la lingüística contrastiva. Sus publicaciones se centran en torno a estas dos líneas de investigación, entre otras: “Lengua, interculturalidad y virtualidad a través del arte pictórico: estrategias de aprendizaje y diseño de actividades”; “De diccionarios bilingües de español-italiano y locuciones verbales: el ejemplo de *El Jarama*”. Es coordinadora del proyecto que se describe en este artículo y coeditora de la revista *Élyce*,

*Estudios Lingüísticos y Contrastivos de Español*, cuyo primer volumen será publicado próximamente en Italia.

## Resumen

Esta propuesta describe un proyecto titulado Lengua, interculturalidad y virtualidad a través del arte pictórico, que fue premiado en 2009 por el IV Premio Cristóbal de Villalón a la innovación didáctica en el aula de español (promovido por la Diputación provincial y Universidad de Valladolid y la Fundación Jorge Guillén). Se trata de una propuesta para enseñar español a través del arte pictórico de los países hispanohablantes. La pintura se convierte en un instrumento útil en el descubrimiento de la interioridad del alumno. Se compone de seis unidades, que contienen tareas relacionadas con un ámbito temático determinado en cada unidad. En esta ocasión presentamos la unidad 3, *Arte para andar por casa*, que va acompañada de fichas de autoevaluación y claves para las correcciones.

## Abstract

This proposal describes a project whose title is *Lengua, interculturalidad y virtualidad a través del arte pictórico*. It has been awarded the IV Prize *Cristóbal de Villalón* in 2009, for the innovation suggested in the teaching process of Spanish language (approved by the University of Valladolid and the Foundation Jorge Guillén). It deals with a plan to teach Spanish through the painting art of Spanish countries. So picture becomes a useful instrument to discover the inner world of students. It consists of six units, which contain activities related to the thematic field chosen for each unit. On this occasion we outline the third unit, *Arte para andar por casa*, followed by insets for auto-evaluation and answer keys.

## Palabras clave

Autoevaluación, interculturalidad, componente sociocultural

## Key words

Self-assessment, interculturality, socio cultural element

### 1. Introducción

En el método tradicional de “gramática y traducción” no se encontraban las imágenes entre los materiales didácticos, el objetivo fundamental se situaba en el acercamiento a la traducción de textos de autores consagrados, aplicando a la enseñanza de las lenguas modernas la misma metodología que al estudio de las lenguas clásicas. El método natural, que daba una fundamental importancia a la lengua oral, consideraba ya la imagen como un soporte útil en didáctica; a su vez, el método directo introdujo las ayudas visuales en la clase de lenguas extranjeras. En la década de los 70, los métodos del enfoque comunicativo de Widdowson y Candlin valoraron también positivamente las ayudas visuales; se puede hacer referencia al método de Respuesta física total de Asher (Asher, J., 1966: 79-84. Asher, J., 1969: 3-17; Várela, R., 1998: 345-412) y al enfoque natural de Krashen y Terrell (Terrell, T., 1977: 325-337). Estos autores defendieron que los discentes aprendían mejor cuando estaban expuestos a un mayor número de canales, el llamado “estímulo comprensible”. En este contexto resultaban imprescindibles ayudas visuales como los gráficos o las fotografías. Por tanto, en la

elaboración de materiales didácticos para la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas se ha venido dando desde hace tiempo gran importancia a la información gráfica, ya que posee la función de contextualizar la lengua y de proporcionar un marco cultural en el que se va a utilizar el idioma. El Marco común europeo concede un lugar especial a la utilización de recursos gráficos en el aula de lenguas extranjeras (2002; 47-95).

El uso en clase de dichos soportes visuales está intrínsecamente relacionado con algunos de los papeles fundamentales del profesor de lenguas extranjeras: en primer lugar con la labor de facilitar al alumno *input* comprensible, es decir, alimentar mecanismos inconscientes con suficientes ejemplos de la lengua; es muy importante que ese *input* contenga elementos nuevos (Van Patten, B., / Cadierno, T., 1993: 45-57). En segundo lugar, motivar a los discentes. En relación con este punto hemos de precisar que la motivación que preferentemente debe propiciar en el aula el profesor es la que C. Fonseca (2005 : 55-77) llama motivación intrínseca o interés propio del alumno, que está relacionada con el uso de estrategias personales para lograr una mayor autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es también imprescindible la presentación de materiales que respeten los distintos estilos de aprendizaje, la incorporación de temas evaluados como significativos y útiles por los alumnos, y que conecten con su realidad y les permitan ver la lengua como un vehículo para los significados que desean expresar. Schuman (1999: 50-51) afirma que lo que motiva la evaluación positiva de los estímulos es: que sean novedosos pero, al mismo tiempo, familiares para los discentes; que sean atractivos; que se adecuen a metas propuestas o a necesidades concretas; que el alumno se sienta capaz de afrontarlos; que respeten normas sociales y culturales expresadas por los hablantes nativos de la lengua que se está aprendiendo.

Tradicionalmente se ha considerado el manual – entendido, no solo como conjunto de materiales diseñados para la enseñanza bajo forma de libro, sino también CD-Rom, libro de ejercicios, guía didáctica, etc.–, como la clave para la resolución de casi todos los problemas que se plantean dentro del aula. Sin embargo, muchos profesores han considerado indispensable la integración de otros materiales o la elaboración completa de materiales, ya que difícilmente existen textos que se adapten íntegramente a las necesidades de todos los discentes. Por ello se acude al llamado *material auténtico*, entendido como muestras de lengua, orales o escritas que, en su origen, fueron creadas para la comunicación entre hablantes nativos en un contexto no docente. Por tanto, estas muestras no están graduadas ni organizadas desde el punto de vista lingüístico ni desde ninguna otra perspectiva.

El material auténtico –o *realia*, como prefieren llamarlo algunos estudiosos– es muy adecuado para tratar aspectos socioculturales de la lengua; acercan la lengua y la cultura de la L2 al discente mostrándole aspectos de la vida real del país donde se habla la lengua que se estudia; despiertan mayor expectación e interés y nos ofrecen la oportunidad de enseñar lengua y cultura desde una perspectiva pragmática (Miquel, L. 1997: 3-14). En este sentido podemos llamar también *realia* a las obras pictóricas de artistas hispanohablantes.

La inclusión de la cultura en la clase de lenguas extranjeras no constituye ciertamente una novedad, como afirma G. R. Cardona (1976: 7-8) “l’apprendimento della lingua veicola la cultura”, lo que sí ha cambiado ha sido el momento del proceso de aprendizaje en que puede incluirse, es decir, ya no se considera esencial que el alumno posea un determinado dominio lingüístico antes de entrar en contacto con la cultura de la L2, sino que hay que incluir la cultura desde el inicio del aprendizaje. En la actualidad la lengua y la cultura se consideran como dos aspectos indisociables. Lógicamente será necesario tratar de adecuar, en lo posible, el material a la edad y a los intereses del discente.

Deberá contar con un nivel de dificultad adecuado al grupo de estudiantes, y la presentación deberá ser atractiva y sugerente.

La preocupación de todo profesor es poder dar una clase atractiva, y conseguir captar la atención y el interés hacia la lengua que está enseñando; no olvidemos el componente lúdico, la máxima del *prodesse delectare*, que ameniza el aprendizaje del idioma y motiva a los alumnos de todas las edades.

Por lo tanto, si la cultura contemporánea es ciertamente la cultura de la imagen; si el material debe ser atractivo y sugerente; si debe servir como objeto desencadenante que motive, sensibilice, seduzca y provoque, ¿por qué no utilizar las obras pictóricas de España e Hispanoamérica, patrimonio de incalculable valor artístico? ¿Por qué debemos utilizar imágenes anónimas, banales, a veces, e insignificantes? ¿Por qué no admirar las obras pictóricas, analizarlas y explotarlas didácticamente? En este sentido es muy interesante la perspectiva de Salaberry, M. Rafel (2001: 39-56)

No es necesario que el profesor sea experto en arte, será suficiente con que posea sensibilidad estética, creatividad e imaginación para poner en contacto al discente con el mundo del arte. El alumno podrá desarrollar habilidades lingüísticas disfrutando de la visión de obras artísticas de grandes pintores de todas las épocas; podrá apreciar los elementos básicos de las formas de expresión: colores, luces, sombras, formas, líneas, movimientos y volúmenes; y desarrollar, de este modo, su sensibilidad estética. Aprenderá a observar, a expresar conceptos, a analizar y comparar personajes, objetos, paisajes, formas, en sus diversos planos; distinguir entre personajes protagonistas y secundarios dentro del conjunto de la obra. Al mismo tiempo, el discente se esforzará por interpretar y comentar las acciones que efectúan los personajes, traducir en palabras lo que sienten, imaginar diálogos entre ellos o inventar una historia sobre los personajes que aparecen en la obra pictórica.

Este proyecto –Lengua, interculturalidad y virtualidad a través del arte pictórico– fue premiado en el IV Premio Cristóbal de Villalón a la innovación educativa para el Aula de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera de 2009 (Concurso promovido por la Diputación provincial y la Universidad de Valladolid, con la colaboración de la Fundación Jorge Guillén). En esta propuesta se han elegido obras que podrían impactar al alumno, sorprenderlo y provocarlo para propiciar en él una reflexión. La pintura se convierte en un instrumento útil en el descubrimiento de la interioridad del alumno, se intenta que exprese lo que siente ante la visión de la pintura y, al mismo tiempo, sea capaz de conocerse mejor: su forma de ser, de pensar, en fin, podrá *observarse observando*.

## 2. Interculturalidad y virtualidad

Los últimos años del siglo XX, y los que hemos recorrido del siglo XXI, nos sitúan ante un reto de gran trascendencia: la lengua como comportamiento intercultural (Byram y Fleming; 2001: 284-286), como compromiso en la acción intercultural. La preocupación inicial por el llamado locutor nativo se ha trasladado, de la mano de una sociedad global de la información, de la educación y del mestizaje, a un locutor intercultural. Este componente sociológico complementa y modifica, por tanto, los nuevos enfoques de la enseñanza y aprendizaje del español. Desde esta perspectiva, será válido el arte como recurso didáctico, ya que sus tres funciones básicas –comunicativa, semiótica (generadora o creadora de significados) y simbolizadora–, convierten las

obras pictóricas en reflejo cultural y motor de la interculturalidad. A través del arte pictórico podemos potenciar en los discentes las competencias intercultural, lingüística y socio-cultural, que forman parte del proceso de aprendizaje. En definitiva, a través del arte se enseñará también la cultura (E. Areizaga, 2002: 161-175) y la diversidad cultural. Familiarizar a los discentes con obras pictóricas les ayudará, como hemos afirmado anteriormente, a desarrollar la sensibilidad necesaria para establecer relaciones entre la cultura de origen y la de la L2.

Generalmente, cuando se introduce la cultura y civilización del mundo hispanohablante en las clases de español se realiza a partir de materiales escritos u orales que introducen algún elemento cultural, y son explotados con la finalidad de que los discentes adquieran conocimientos lingüísticos. Es nuestro propósito utilizar las obras pictóricas como material auténtico que propicie la reflexión cultural de manera inductiva. Al mismo tiempo se introducen estructuras lingüísticas relacionadas con el ámbito temático de la unidad.

Desde hace ya casi una década ha sido constante en nuestra universidad el aumento de estudiantes que se acercan a la lengua y cultura del mundo hispanohablante, no pudiendo atender en clase la individualidad de cada uno de ellos. Este trabajo intenta dar respuesta a las necesidades de los alumnos; propiciar su integración en una sociedad global plurilingüística prestando atención tanto al desarrollo personal y académico, como a la formación profesional. El arte, y las referencias culturales que lleva aparejado, resulta de gran utilidad en el desarrollo de la interculturalidad que, según las recomendaciones del Marco común de referencia europeo, facilita que los ciudadanos del mundo se conviertan en plurilingües, modifiquen y enriquezcan sus competencias lingüísticas y culturales. Pretendemos, por tanto, fomentar el respeto por la pluralidad cultural del mundo hispanohablante, para lo cual la valoración artística se convierte en instrumento de conocimiento y desarrollo de la competencia sociocultural.

Un componente fundamental del proyecto es el aprendizaje a través de internet, que ofrece una infinidad de recursos visuales útiles, y conduce a la reflexión y negociación de aspectos interculturales. El uso de herramientas infomáticas permite, en este proyecto, controlar el propio aprendizaje y generar un entorno flexible de intercambio; hacer al alumno más independiente, enseñarle a que valore su interlengua y desarrolle actitudes y estrategias favorecedoras en su proceso de aprendizaje. Por otra parte, contribuye a mitigar la ansiedad y el “miedo” que pueden generarse en el aula debidos a la timidez, la inseguridad y el temor de recibir una evaluación negativa.

### 3. Contexto de aplicación del proyecto

Hemos diseñado un proyecto que vamos a aplicar en el contexto en que impartimos nuestras clases de español: el aula de estudiantes universitarios italianos. El español es una asignatura fundamental en la carrera universitaria de nuestros estudiantes, de edades comprendidas entre los 19 y los 23 años.

Hace ya algunos años que venimos observando el incremento que ha experimentado el número de estudiantes de español en todas las universidades italianas. Poco ha aumentado, en contraposición, el cuerpo docente y, como consecuencia, son ingentes los esfuerzos que debemos realizar para llevar a cabo una enseñanza adecuada en nuestras clases, y lograr que nuestros discentes adquieran los niveles de lengua exigidos por curso –B1, B2, C1 y C2 al término de la especialidad–.

Todo ello nos ha llevado a considerar que debemos replantear nuestra didáctica. Esta es la finalidad del proyecto: crear una didáctica suplementaria cuyos constituyentes fundamentales son □ como venimos diciendo □ la virtualidad, las imágenes visuales procedentes del arte pictórico y la interculturalidad.

#### 4. Diseño de unidades didácticas

Se han diseñado unidades adaptadas a las necesidades de nuestros estudiantes. Las actividades propuestas se pueden dividir en dos grupos: las que realiza el discente y se autocorriges con la clave adjunta, y las actividades libres que serán corregidas por un profesor virtual.

Los discentes tendrán que poseer el nivel B1. Al final del curso reglado que impartimos el nivel que se exige es el B2.

##### 4. 1. Objetivos planteados

- Exponer al aprendiente a *input* comprensible.
- Ofrecerle oportunidades de producir *output* comprensible.
- Incluir espacios para tratar explícita o implícitamente aspectos formales de la lengua.
- Reflexionar sobre diferencias interculturales.
- Atender a la diversidad de alumnos que tienen interés en el repaso, fijación y profundización lingüística a través de nuevos materiales culturales.
- Desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes respondiendo a exigencias individuales relacionadas con el ritmo de aprendizaje, inquietudes e intenciones profesionales propias.
- Fomentar el interés por el arte del mundo hispanohablante como herramienta de reflexión y asimilación sociocultural.
- Proponer nuevos materiales auténticos capaces de provocar y suscitar curiosidad en los discentes.
- Explotar las ventajas de las herramientas informáticas generadoras de interacción, conocimiento cultural y autogestión del propio proceso de aprendizaje.

##### 4. 2. Unidades

Agrupamos una serie de ayudas audiovisuales por temas:

Unidad 1: La figura femenina entre sueño y realidad

Unidad 2: Arte para andar por casa

Unidad 3: La mar de bien

Unidad 4: Ponte las botas

Unidad 5: Por el callejón del arte

Unidad 6: El fluir del tiempo

#### 4. 3. Los contenidos

Los contenidos se presentan organizados en diferentes apartados, aunque en el proceso de enseñanza-aprendizaje están integrados en el todo significativo de cada unidad para que el alumno los adquiera a través de las actividades propuestas, que conducen al desarrollo de determinadas destrezas. Esto desembocará en la autoevaluación.

- Contenidos funcionales
  - Actos de habla relacionados con la expresión de la idea, hipótesis, creencia: afirmar, informar, clasificar, describir, expresar acuerdo y desacuerdo, expresar desconocimiento, expresar una opinión, formular hipótesis, identificar, presentar, rectificar.
  - Actos de habla relacionados con la expresión de ofrecimiento: ofrecer ayuda.
  - Actos de habla que pretenden influir: aconsejar, dar instrucciones, pedir información, opinión.
  - Actos de habla que expresan actitudes y sentimientos: expresar aprecio, decepción, desinterés, duda, preferencia, satisfacción, sensaciones.
- Contenidos léxicos
  - Identificación de personas: biografía personal y profesional de los autores. Descripción del aspecto físico y del carácter.
  - El cuerpo humano
  - Vivienda: tipos de viviendas, características, decoración y mobiliario.
  - Lugares: costa e interior
  - Preferencias: gustos artísticos
  - Relaciones humanas y sociales
  - El tiempo
  - Los alimentos
  - Lengua y comunicación: aprendizaje de una lengua, contextos, estilos, jergas, estrategias de aprendizaje.
- Contenidos lingüísticos y socioculturales (quedan ligados a los contenidos de cada unidad, remitimos al archivo titulado “contenidos”)



#### 4. 4. Tipología de actividades y metodología

La estructura de las unidades corresponde a la estructura de una lección, así se pueden distinguir las siguientes fases:

Fase I: de motivación e información, en la que se propone una serie de actividades anteriores a la visión de la obra pictórica, con las que se pretende detectar ideas previas. El objetivo de esta fase es, por tanto, despertar el interés de los alumnos y activar sus esquemas de conocimiento. Se presenta un contenido nuevo, referido a la obra pictórica, que se relaciona con los conocimientos previos que pueda tener el alumno sobre el tema, aunque sean mínimos. Se centra el tema por medio de preguntas/respuestas en torno a la obra pictórica que va a ser presentada.

Fase II: de *input*, cuyo punto de arranque es la obra pictórica. El objetivo es que los estudiantes se centren en la comprensión del tema y presten atención a la forma y al contenido lingüísticos, relacionándolos con sus conocimientos previos. Con este propósito se han diseñado enunciados claros en la presentación de las actividades propuestas. Estas actividades son básicamente de lectura, audición y atención a la forma.

Fase III: se busca el desarrollo de la autonomía del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la puesta en práctica de estrategias y el aprendizaje de léxico y estructuras. Se han diseñado para esta fase una serie de tareas en que los discentes deben completar diagramas, cuadros, preguntas/respuestas, etc. Se trabaja con aspectos (lingüísticos, funcionales y temáticos) que ya han sido presentados en clase; se tratan pocos elementos en contextos acotados. Aparecen tareas cuya resolución no está delimitada, o preguntas/respuestas abiertas. Todas las tareas se realizan por escrito, la retroalimentación no forma parte de ninguna actividad. Son corregidas por un profesor virtual.

Fase IV: conclusiva, en que se propone al alumno una actividad global donde el nuevo conocimiento debe ser producido individualmente.

#### 4. 5. Destrezas que se practican

- Comprensión de textos orales: comprender descripciones sencillas de personas, lugares y objetos que aparezcan en las pinturas. Identificar personas, lugares y objetos representados en los cuadros. Comprender las ideas principales de narraciones que estén relacionadas con los cuadros, su historia o la biografía de los autores o personajes representados. Comprender el léxico artístico y familiarizarse con él.
- Comprensión de textos escritos: comprender textos sencillos que traten sobre el arte o aspectos culturales. Identificar la información relevante del texto y elegir entre las ideas principales y las secundarias. Reconocer las conclusiones argumentales de los textos presentados. Responder a preguntas que traten sobre los textos escritos.
- Expresión escrita: escribir descripciones de personas, objetos y lugares representados en los cuadros. Escribir comentarios críticos sencillos de las

obras. Narrar historias de los cuadros, su contenido o su autor. Escribir cartas personales describiendo sentimientos, sensaciones y hechos. Escribir notas en las que se dan indicaciones. Rellenar cuestionarios con información.

#### 4.6. Técnicas

Aprendizaje por descubrimiento

Autoaprendizaje

Autocorrección

Potenciación de la memorización

#### 4. 7. Procedimiento de evaluación

Gracias a la plataforma informática que ponemos en funcionamiento en este proyecto el alumno comprobará sus hipótesis con las respuestas que ofrece el sistema, de manera que las tareas se convierten en un recorrido de aprendizaje progresivo. El tutor o profesor virtual ayudará a sus alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje interviniendo a través del correo electrónico, chat o skype cuando lo requiera el estudiante.

El cuestionario de autoevaluación es conforme a las indicaciones del Profolio Europeo de las Lenguas. (Remitimos al archivo titulado “autoevaluación”)

#### Bibliografía

AREIZAGA, E. (2002): “El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y la evaluación del material didáctico”. En: *Cultura y educación*; N° 14, pp. 161-175.

ASHER, J. (1966): "The learning strategy of the total physical response: a review." En: *Modern Language Journal*; 50, pp. 79-84.

\_\_\_\_\_ (1969): "The total physical response approach to second language learning." En: *Modern Language Journal*; 53, pp. 3-17.

BYRAM, M./FLEMING, M. (2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge, pp. 254-286.

CANTOS GÓMEZ, P. (1997): "Programación de ejercicios en soporte informático para el aula de E/LE". En: *Carabela*, 42, pp. 61-80.

CARDONA, G. R. (1976): *Introduzione all'etnolinguistica*. Bologna: Il Mulino, pp. 7-8.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de educación cultura y deporte / Grupo Anaya. Madrid, pp. 47:95. [http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap\\_04.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_04.htm)

DÍAZ ORUETA, M.J. (1999): "Ejercicios interactivos de español para extranjeros en Internet". En: *Frecuencia-L*, 11, pp. 46-51.

FONSECA MORA, M<sup>a</sup> C. (2005): “El componente afectivo en el aprendizaje de lenguas”, Brandy, I. K., Navarro Coy, M., Perriñán Pascual, C. (eds.) *Nuevas tendencias en lingüística aplicada*. Madrid: Quaderna Editorial, pp. 55-77.

MIQUEL, L. (1997), “Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática, algunos ejemplos aplicados al español”. En: *Frecuencia L*, 5, pp. 3-14.

SCHUMANN, L., (1999), “A neurobiological perspective on effect”. En: *Affect in Language Learning*. Arnold, J. (ed.). Cambridge: Cambridge University Press, pp. 50-51.

SALABERRI, M. R. (2001):”The Use of Technology for Second Language Learning and Teaching: A retrospective”. En: *Modern Language Journal*, 85, 1, pp. 39-56.

TERRELL, T. (1977) "A natural approach to second language acquisition and learning". *Modern Language Journal*, LXI: 325-337.

VARELA, R., “Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje de Idiomas Modernos”, en *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*, Sevillano, M. L. (coord.), Madrid: UNED, 1998, 345-412.

VAN PATTEN, B., y CADIerno, T. (1993): “Input processing and second language acquisition: A role of instruction”. En: *Modern Language Journal*, 77, 1, pp. 45-57.

A rellenar por el consejo editorial de redELE:

Fecha de recepción: 24/01/2012

Fecha de aceptación: 16/02/2012

# LENGUA, INTERCULTURALIDAD Y VIRTUALIDAD

## A TRAVÉS DEL ARTE PICTÓRICO.

Eva Gutiérrez, Lina Lombardo y M. Cándida Muñoz

**Universidad de Catania**



# ARTE PARA ANDAR POR CASA

*“Una obra nunca se acaba sino que se llega al  
límite de las propias posibilidades”*

*Antonio López*

1

OBSERVA LOS SIGUIENTES DATOS. ¿QUÉ TE SUGIERE EL TÍTULO? ¿EN QUÉ MODO UN RETRATO PUEDE CONVERTIRSE EN UNA HABITACIÓN?

*Retrato de Mae West que puede utilizarse como apartamento surrealista*

*Esta obra fue realizada sobre una foto publicada en un periódico de la actriz Mae West. Dalí crea a partir de esta foto un escenario realista de una estancia apartamental de la época usando los rasgos faciales de la actriz como muebles y motivos ornamentales.*

*(Adaptado de wikipedia.es)*



- En el título de la obra aparece el término *Surrealista*.

Entra en <http://clave.librosvivos.net> y lee las acepciones de la palabra. Como ves corresponde a un movimiento artístico. ¿Conoces a algún artista español surrealista? ¿Podrías citar alguna característica de este movimiento? ¿En qué periodo histórico nace?

# PINTURA Nº 1

**Retrato de Mae West**



# RETRATO DE MAE WEST



<http://pintura.aut.org/SearchProducto?Produnum=3784>



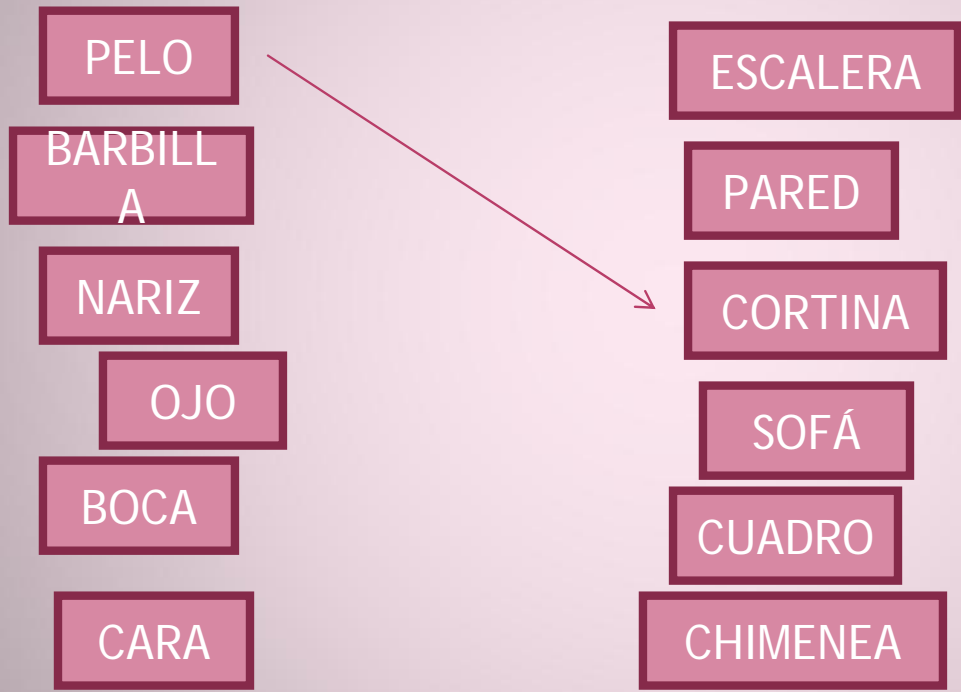
## OBSERVA LA IMAGEN Y HAZ UNA BREVE DESCRIPCIÓN

- Puedes utilizar las estructuras del recuadro. Si tienes problemas para recordar el léxico del cuerpo te sugerimos consultar el **diccionario** <http://clave.librosvivos.net>

A la derecha/ izquierda  
A los lados  
En el centro  
Arriba/abajo  
En primer plano/al fondo  
Hay/está/aparece/se ve

4

# RELACIONA LAS PARTES DEL CUERPO CON LAS DE LA HABITACIÓN



HAZ FRASES CON LOS SIGUIENTES VERBOS:



CONVERTIRSE, TRANSFORMARSE, SIMULAR,  
PINTAR, SER, DECORAR, ...

- *Ej.: Las cortinas se convierten en el pelo de la actriz.*



## LEE EL SIGUIENTE TEXTO Y COMPÁRALO CON TU DESCRIPCIÓN

- *El pelo es usado como una cortina que se encuentra en la puerta para entrar a la estancia. Cada ojo de la actriz simula un cuadro enmarcado, la nariz toma la forma de una chimenea sobre la cual hay un reloj y, finalmente, la boca se convierte en un sofá. El fondo de la cara está pintado de rojo para la pared y en su parte inferior se simula el piso del cuarto. Sobre la barbilla, Dalí pinta unas escaleras y decora el exterior del cuarto.*

*(Texto adaptado de [www.wikipedia.es](http://www.wikipedia.es))*



¡AHORA, INTÉNTALO TÚ! ASOCIA TUS RASGOS FACIALES CON OBJETOS Y UTILIZA LOS VERBOS COMO EN EL TEXTO ANTERIOR

- *Ej.: Mis dientes son perlas preciosas...*



- Ya conoces el cuadro, pero quizás no sepas que a finales de los años setenta, Dalí, con ayuda del arquitecto español Óscar Tusquets reprodujo el apartamento en tres dimensiones en el Teatro-Museo Dalí de Figueras. Para saber más sobre el autor y poder ver este apartamento tan especial entra en la siguiente página [http://www.salvador-dali.org/museus/figueres/es\\_visita-virtual.html](http://www.salvador-dali.org/museus/figueres/es_visita-virtual.html) y visita el Museo.

9

# ¿HAS ENCONTRADO EL APARTAMENTO SURREALISTA?

- ¿En tu opinión es un salón acogedor? ¿Por qué? ¿Qué muebles añadirías/quitarías? Relaciona los términos de la columna de la izquierda con su antónimo a la derecha y después da tu opinión utilizando el léxico que te proponemos:

CONFORTABLE  
MODERNO  
FRÍO  
MINIMALISTA  
LUMINOSO

OSCURO  
RECARGADO  
ANTIGU  
O  
INCÓMODO  
CÁLIDO

- *Ej.: Dalí no crea un ambiente recargado, sino, más bien, minimalista.*



RESPONDE:

- Reflexiona un momento sobre el uso que Dalí hace de la luz en este apartamento y trata de explicar por qué. ¿De qué manera se relaciona el retrato y la luz?

- ◉ En esta otra dirección
- ◉ [http://www.salvador-dali.org/dali/es\\_biografia.html](http://www.salvador-dali.org/dali/es_biografia.html)
- ◉ encontrarás una biografía del pintor. Léela y elige verdadero o falso. Si es falso corrige la información y amplíala.

Dalí nació en Aragón

V

F

Estudió en la Escuela Municipal de Dibujo de Madrid

V

F

Entró en el circuito surrealista a través de André Bretón

V

F

Solo se dedicó al arte pictórico

V

V

En los años 60 se le concedió un importante premio en España

V

V

En 1973 se inaugura el Teatro-Museo Dalí

V

V

# PINTURA N° 2

*La cocina* de Pablo Ruiz Picasso

- El salón en España es una de las partes más importantes de la casa porque es el lugar en que la familia se reúne en su tiempo de ocio. ¿Recuerdas las partes restantes de una vivienda? ¿Hay alguna diferencia con respecto a tu cultura?

- Escucha el siguiente texto. ¿De qué artista español se habla? ¿Sabes algo sobre él? ¿Qué puedes deducir de la audición? ¿Qué crees que vas a ver?



# LA COCINA



<http://pintura.aut.org/SearchProducto?Produnum=31645>

- ¿Podrías relacionar los objetos de los que se habla en la audición con la pintura? Si tienes problemas puedes volver a escucharlo



15

- ◉ ¿Por qué crees que Picasso ha representado así su cocina? Él ha eliminado deliberadamente elementos esenciales. Relaciona con flechas:

Lavavajillas/lavaplatos  
Frigorífico/nevera  
Lavadora  
Congelador  
Fogones/Vitrocerámica  
Fregadero  
Horno

Es/son necesario/a (s) para  
Sirve(n) para  
Se usa/utiliza para

Cocinar  
Hacer la colada  
Asar  
Lavar los platos  
Refrigerar/conservar  
Congelar

Para saber más sobre este gran artista consulta la siguiente página [www.museopicassomalaga.org](http://www.museopicassomalaga.org) y después completa el cuadro:

- ◉ Fecha y lugar de nacimiento:
- ◉ Estudios:
- ◉ Etapas artísticas:
- ◉ Obras más importantes:
- ◉ Fecha y lugar de muerte:

- Otro de los grandes pintores españoles es Antonio López, perteneciente a la corriente pictórica denominada *Hiperrealismo*. ¿Podrías dar una definición?

- ◉ Estos son los datos del cuadro que vas a ver a continuación. ¿De qué parte de la casa se trata esta vez?

**Nombre: Lavabo y espejo (1967)**  
**Óleo sobre lienzo. Colección particular. New York.**

- ◉ ¿Qué otro tipo de mobiliario aparece en ese cuarto del hogar? *Ej.: la ducha...*

## LAVABO Y ESPEJO



<http://pintura.aut.org/SearchProducto?Produnum=21316>

19

Observa la imagen. En la repisa del baño aparece una serie de objetos relacionados con la higiene. Lee los siguientes términos y relaciónalos con una acción.

# RELACIONA:

Cepillo y pasta dental

Jabón

Perfume

Cuchilla y espuma

Peine

Tijeras

Pinzas

Enjabonarse las manos

Echase colonia

Desenredarse el pelo (peinarse)

Cortarse las uñas

Depilarse

Afeitarse

Lavarse los dientes

# LEE EL SIGUIENTE TEXTO Y ELIGE LA RESPUESTA CORRECTA

*Una obra nunca se acaba sino que se llega al límite de las propias posibilidades.*

Con estas palabras Antonio López resume su particular modo de acercamiento al objeto que va a pintar. Sus cuadros se desarrollan a lo largo de varios años, décadas en ocasiones, con una plasmación lenta, meditada, destilando con cada pincelada la esencia del objeto o paisaje, hasta que el artista consigue plasmar la esencia del mismo en el lienzo. El pintor busca entre la realidad que le rodea aquellos aspectos cotidianos, que él recoge con un tratamiento pleno de detallismo, rozando lo fotográfico. Sus preferencias van desde las vistas de Madrid hasta los retratos de sus familiares, pasando por los objetos más cotidianos y cercanos.

(Texto tomado de López, *Grandes Genios del Arte contemporáneo español. Siglo XX*, biblioteca El Mundo)

- 1) Antonio López pinta
  - ⦿ a) de manera rápida y espontánea
  - ⦿ b) minuciosamente
  - ⦿ c) de manera descuidada
  
- 2) El pintor elige para sus cuadros
  - ⦿ a) exteriores e interiores
  - ⦿ b) objetos surrealistas
  - ⦿ c) episodios históricos

◉ ¿Qué sensaciones te provoca este cuadro? Di al menos tres sensaciones o sentimientos.

◉ *Ej.*

Soledad





22

LOS SUSTANTIVOS QUE EXPRESAN CUALIDADES O CARACTERÍSTICAS SE FORMAN A PARTIR DE UN ADJETIVO CON LAS TERMINACIONES *-DAD*, *-EZA*, *-ISMO*. COMPLETA LA SIGUIENTE TABLA Y DI QUÉ CUALIDADES SE RELACIONAN CON CADA CUADRO

Fugaz	
Íntimo	
Morboso	
	Frialdad
Instantáneo	
Voluptuoso	
	Tristeza
	Suciedad
Cotidiano	
	Linealidad
Raro	
	Minuciosidad
	Detallismo

23

# ¿QUÉ SENSACIONES TE PRODUCE?

El apartamento de Dalí	La cocina de Picasso	El lavabo y el espejo de López

24

EL CUADRO QUE ACABAMOS DE COMENTAR PERTENECE A UNA SERIE DE PINTURAS DE LAS QUE RESULTAN INTERESANTES ESTAS OTRAS. ELIGE UNA Y TRATA DE COMENTARLA

## CUARTO DE BAÑO



<http://pintura.aut.org/SearchProducto?Produnum=25384>

## TAZA DEL WÁTER Y VENTANA



<http://pintura.aut.org/SearchProducto?Produnum=24881>

RESPONDE:

# LEE EL SIGUIENTE TEXTO DE ANTONIO LÓPEZ

◉ *La casa es nueva y eso me resulta fascinante. La sensación de estar ante algo nuevo, rodeado de cosas sin pasado, contemporáneas, coincide con un momento en el que quiero romper con el mundo antiguo. La situación es perfecta, y me lanzo. Durante 5 ó 6 años me centro prácticamente en la representación de ese espacio, sobre el que tengo un control absoluto. La soledad, el silencio, el vacío de las paredes, la falta de vivencias y recuerdos de otras personas, es una novedad que me resulta fascinante... además de ser práctico para mi sistema de trabajo: dejo las cosas y allí las encuentro al día siguiente, lo que me permite retomar tranquilamente las sesiones de trabajo.*

Esto comentaba el autor cuando se mudó a otra casa. ¿Qué te parece? ¿Alguna vez te has trasladado a otra casa, ciudad? ¿Qué sensaciones/sentimientos te produjo la nueva situación? Reflexiona un momento y elabora una composición en la que deberás:

- ◉ explicar dónde vivías y por qué se produjo la mudanza
- ◉ exponer las ventajas y los inconvenientes de ese cambio
- ◉ explicar lo que sentiste durante el proceso de adaptación
- ◉ concluir explicando si fue un cambio positivo o no.

## FRASEOLOGÍA NÚCLEO “CASA”. OBSERVA Y COMPLETA LAS SIGUIENTES FRASES. SI TIENES DUDAS CONSULTA EL DICCIONARIO

- Caérsele la casa encima
- · Como Pedro por su casa
- · De (o para) andar por casa
- · Echar (o tirar) la casa por la ventana
- · Empezar la casa por el tejado
- ¡Menos mal que hoy no tenemos invitados a comer! Solo tengo limpio un mantel \_\_\_\_\_
- Maite, cuando viene, se comporta \_\_\_\_\_
- Ahora que Pedro vive solo sin compañeros de piso \_\_\_\_\_
- Si \_\_\_\_\_ no te va a salir bien el trabajo.
- A Mari y Pepe les ha tocado el Gordo\* y están \_\_\_\_\_

\* El Gordo: el premio “gordo”, más importante y cuantioso, de la lotería de Navidad en España.

- Construcciones lingüísticas creativas. Fíjate en la siguiente construcción lingüística “paisaje faciales” referida a los ojos de Mae West, cuadros en los que Dalí había recreado paisajes; de ahí la unión de dos términos que, en principio, no tienen ninguna relación. ¿Por qué no intentas tú hacer lo mismo? Deja volar tu imaginación.... Para ello te proponemos la siguiente tabla:

Labios	Confortables
Nariz	cálida
cortinaje	velludos
escaleras	prominentes

## **La influencia de los estereotipos en el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (E/LE) en Costa de Marfil**

**Bi Drombé DJANDUE**

**Doctorando, Universidad de Granada**

[bathestyd@yahoo.fr](mailto:bathestyd@yahoo.fr)



*Natural de Costa de Marfil, licenciado en filología hispánica y profesor de ELE. A punto de terminar una Tesis en la Universidad de Granada en España. Se interesa por el uso de lengua meta en el curso inicial de aprendizaje en contexto de lengua extranjera.*

### **Resumen**

Toda lengua pertenece a un país y un pueblo cuya cultura vehicula; es un concentrado de historia y costumbres milenarias, de vivencias inmemorables. Tanto que aprender un idioma extranjero es aprender a comprender un pueblo y su cultura y, en este movimiento afectivo y cognitivo hacia el otro, los estereotipos pueden ser un motivo de desinterés o un potente incentivo. Este artículo es el fruto de una breve investigación sobre la visión que se tiene de lo español en Costa de Marfil, las influencias de esta visión en el aprendizaje del E/LE y sus implicaciones pedagógicas.

### **Abstract**

Every language belongs to a country and a people whose culture conveys; is a concentrate of ancient history and customs, of immemorial experiences. While learning a foreign language is learning to understand people and their culture and, in this emotional and cognitive movement towards the other, stereotypes can be a source of disinterest or a powerful incentive. This article is the result of a brief investigation on the vision we have of the Spanish in Ivory Coast, the influences of this vision in the learning of S/FL and its pedagogical implications.

### **Palabras clave**

Motivación, aprendizaje de la lengua, contexto, enseñanza secundaria

### **Keywords**

Motivation, language learning, context, secondary education



## 1. Introducción

El estereotipo es una “imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable.” (DRAE)<sup>1</sup> Un sinónimo del término es la palabra “cliché” del vocabulario fotográfico. También existe el vocablo “tópico” como otra variante lexical para aludir a la misma realidad. Remontando a su etimología entendemos mejor las ideas de fijeza e inmutabilidad que encierra el concepto; en “estereotipo” se suman dos palabras griegas: *stereós* = sólido, rígido y *tipos* = carácter, tipo o modelo (Níkleva, 2009-2010).

Esta herencia semántica basada en las ideas de fijeza e inmutabilidad ofrece al término grandes posibilidades de adaptación que lo sacan muy pronto de su área originaria de uso: la tipología. Y es la ciencia psiquiátrica la que primero se apodera de la noción de estereotipo para aludir a “comportamientos patológicos caracterizados por la obsesiva repetición de palabras y gestos” (Barroso, 2008, p.30). Más tarde el periodista Walter Lippman lo introduce en las ciencias sociales, al publicar en 1922 su *Public Opinion* sobre los procedimientos de formación de la opinión pública.

En este ámbito, el estereotipo puede designar “un conjunto de creencias compartidas acerca de los atributos personales que poseen los miembros de un grupo.” (Rodríguez y Moya 1998, p.27) Al enumerar otros campos en que el concepto se ha abierto camino, Herrero (2006) menciona sucesivamente la psicología social, la lingüística, la sociocrítica, el análisis del discurso y la semántica. En resumidas cuentas, hay dos grandes clases de estereotipos: los estereotipos de pensamiento y los estereotipos de lengua o estereotipos lingüísticos:

Los estereotipos de pensamiento funcionan (...) a modo de representaciones comunes o esquemas conceptuales, más o menos estables, que los individuos de una comunidad social comparten por haberlos recibido de la tradición cultural. (...) Algunos de los estereotipos de pensamiento han adquirido una fijación verbal en la lengua manifestándose en forma de locuciones o de enunciados repetidos cuyos términos no pueden ser modificados por los hablantes.

Si bien parecen negativos a primera vista, no faltan autores para ver cierta utilidad en los estereotipos. Para Walter Lippman, permiten a los miembros de cada sociedad simplificar y domar la realidad ambiente sacándola de su caos y complejidad intrínseca gracias a representaciones mentales fijas. De ahí que el estereotipo desempeñe, a juicio de Herrero (2006), una función “constructiva porque es un punto

---

<sup>1</sup> Diccionario de la Real Academia Española

de apoyo para nuestra percepción de la compleja realidad del mundo y porque facilita nuestro contacto y relación con los demás por el hecho de compartir esquemas cognitivos y lingüísticos comunes.”

Los estereotipos son tan presentes y activos en las sociedades humanas que empapan las relaciones interpersonales, intergrupales e interculturales. Sus influencias en la escuela no pueden negarse por lo tanto, y mucho menos en el aprendizaje de lenguas extranjeras (LE). En este aprendizaje tienen una influencia importante los “heteroestereotipos”, entendidos por Níkleva (2009-2010, p.5) como la imagen que los demás tienen sobre un pueblo y que suelen ser desfavorables, pero no siempre.

En efecto, la lengua lleva, a diferencia de otras asignaturas, una carga cultural, la marca de un pueblo, de un país, de una historia, de tal forma que todos los clichés o ideas recibidas sobre estos diversos elementos condicionan en gran proporción la aceptación y aprendizaje de cualquier LE. No es de extrañar, pues, que los estereotipos que comparten los marfileños sobre España, los españoles y la misma lengua castellana influyan en el aprendizaje del E/LE.

En este estudio pretendemos dar respuestas a dos interrogantes que se perfilan en el título del trabajo. Primero, qué tópicos comparten los marfileños sobre España, sus nativos y su lengua y luego, qué efectos tienen estos estereotipos sobre la motivación de los alumnos de E/LE. Pensamos que no es inútil despertar la conciencia del profesorado sobre esta realidad, porque ello puede ayudar a que unos y otros busquen las debidas estrategias para luchar contra la crisis de la motivación ligada a las ideas recibidas.

Dedicaremos entonces el primer apartado del estudio a una aproximación a la imagen o visión de lo español en Costa de Marfil. Veremos también en este apartado, cuando sea relevante, los factores que favorecieron tal o cual estereotipo y cómo ha evolucionado con el tiempo. En el segundo y último apartado, analizaremos cómo unos estereotipos actúan de manera positiva y otros de manera negativa sobre la motivación del alumnado de E/LE.

## **2. Una aproximación a la imagen de España en Costa de Marfil**

Nos ceñimos aquí a exponer y analizar datos recogidos de una pequeña encuesta realizada a través del correo electrónico en 2010. No hemos querido que la visión de lo español en Costa de Marfil se resuma a opiniones personales, aunque, como natural del

país de estudio, antiguo alumno de E/LE y hoy profesor de español, hemos convivido mucho tiempo con esta realidad y la conocemos bastante.

Hemos empleado un cuestionario muy sencillo con tres preguntas abiertas:

- ¿Qué piensas de España?
- ¿Qué piensas de los españoles?
- ¿Qué piensas de la lengua española?

Nueve personas contestaron a los tres días. Tienen entre 25 y 40 años. Son personas que no han estudiado español; otros son estudiantes o profesores de E/LE. Ninguno de ellos ha viajado nunca a España. Este denominador común y la edad nos parecen darles el suficiente perfil como para traducir los estereotipos pasados y presentes de los marfileños sobre España, los españoles y su lengua.

## 2.1. Estereotipos marfileños sobre España

Estereotipos	Puntos
Un país hermoso, desarrollado (turismo)	7
Estable, democrático (respetan a los otros países)	2
Nación de fútbol	2
Un país pobre, desértico	2
Menos desarrollado que Inglaterra, Alemania, Francia, Italia	1
Una gran potencia	1
Terrorismo (ETA)	1
Difícil vivir en España	1

Las opiniones de los marfileños sobre España han evolucionado mucho con el tiempo, siguiendo la propia historia del país y sus esfuerzos de desarrollo y modernización (Noya, 2002). Para quien vivía en Costa de Marfil antes de los años 90, es de sorprender que el adjetivo *pobre* aplicado a España solo recoja 2 puntos, que corresponden a cuantas veces ha sido mentado por los informantes.

Siendo el país una antigua colonia francesa, el destino favorito de los marfileños fue durante muchos años Francia, para trabajar o estudiar. De este modo, España era juzgada en comparación con Francia o los marfileños se apropiaban simplemente de los estereotipos franceses sobre España. La idea de una España *pobre* y atrasada se había

difundido también a través de libros de texto<sup>2</sup> de elaboración francesa usados en nuestra enseñanza secundaria hasta finales de los años 90.

Los pocos manuales usados en estos países (africanos francófonos), ex colonias francesas son los que se utilizan en Francia; la imagen que ofrecen de España es totalmente anacrónica y cargada de tópicos (toros, panderetas...). Sabido es que nuestros vecinos del norte no están por fomentar una visión real y actualizada de unos competidores en el continente africano. (Carrera, citado por Koffi, 2009, p.118)

Como se refleja en la tabla anterior, la idea más difundida hoy en Costa de Marfil sobre España es la de un país moderno y *desarrollado*, aunque menos que otros países europeos. Muchos factores han contribuido a esta evolución positiva: la transición democrática, el ingreso en la Unión Europea, la dinamización de las relaciones entre los dos países, la vulgarización del internet como fuente alternativa de información sobre todas las naciones, el viaje de muchos marfileños a España en los últimos años y sin duda el actual prestigio del fútbol español. Hoy por hoy, los estereotipos marfileños sobre España son positivos y, el factor *terrorismo* ligado a las acciones de ETA no oscurece nada esta imagen de país *democrático, estable* y atractivo.

## 2.2. Estereotipos marfileños sobre los españoles

Estereotipos	Puntos
Hospitalarios y generosos	5
Simpáticos y alegres	4
Racistas y cerrados	3
Muy cristianos	2
Exigentes, honestos y trabajadores	2
Orgullosos	1
Amorosos y pacíficos	1

Los marfileños comparten muchos tópicos con el resto del mundo sobre los españoles en cuanto a lo que se piensa tienen de abiertos, juerguistas y simpáticos. Según Herrero (2002) (citado por Robles, 2007), los franceses ven a los españoles como personas en quienes no se puede confiar y a quienes les gusta la fiesta y la diversión. El Instituto de Comercio Exterior (ICEX), por su parte, subraya que “Lo común es que en EEUU, América Latina o en Europa se asocie España a un país divertido y auténtico.” Y en una encuesta realizada por López (2005, p.17), seis africanos expresaron en los

---

<sup>2</sup> *Tras el Pirineo, Por el mundo hispánico, Siglo XX, ¿Adónde?, ¿Qué tal, Carmen?, Vida y diálogos de España, Lengua y vida, Pueblo I y II, Sol y sombra, Caminos del idioma I y II y Cambios* (Benítez y Koffi, 2010, p.255)

siguientes términos “la imagen que tiene(n) hasta ahora de los españoles”: 8% perezosos, 0% impuntuales, 33% religiosos, 51% divertidos, 8% inteligentes.

Para los africanos en general, el primer rasgo de carácter de los españoles es el de ser personas divertidas. Los datos recogidos en nuestra encuesta no van en contra de esta observación al obtener 4 puntos el tópico *simpático y alegre*. Es posible que este rasgo de carácter justifique en parte que muchos marfileños piensen también que son *hospitalarios y generosos*. Y nos llama la atención que este estereotipo haya obtenido la mayor puntuación. La presencia y las acciones en Costa de Marfil de religiosos y ONG españolas pueden haber influido en esta transformación de la opinión pública en nuestro país. La cooperación española en el dominio de la sanidad se ha hecho también muy visible en los últimos años. Que otros marfileños piensen, sin embargo, que los españoles son *racistas y cerrados* puede relacionarse con la inmigración africana hacia Europa, siendo España la puerta más cercana.

### 2.3. Estereotipos marfileños sobre la lengua española

Estereotipos	Puntos
Lengua fácil de aprender	6
Lengua dulce melodiosa, con ritmo	6
Ausente en el mundo de los negocios, sin prestigio	2
Sólo sirve para enseñar	1
Buena para las chicas	1
Difícil de escribir	1

El estudiar E/LE en Costa de Marfil fue una consecuencia, ya antes de la independencia del país en 1960, del calco del sistema educativo marfileño sobre el de la metrópoli (Désalmand, 2004). Por eso los libros de texto provinieron también de Francia durante más de tres decenios. Pero si hasta hoy se sigue enseñando y aprendiendo español en nuestra educación reglada es, entre otros motivos, porque se aprecia mucho. Y en esta materia no somos una excepción en el continente.

El parentesco lingüístico entre el francés<sup>3</sup> y el español explica que la idea más difundida entre los marfileños sea que el castellano es *una lengua fácil de aprender* en comparación con el inglés y el alemán, las otras dos LE presentes en nuestro sistema educativo. Un chiste popular caricaturiza esta creencia muy difundida alegando que, para hablar español, basta con poner “a” u “o” al final de cualquier palabra francesa. A

---

<sup>3</sup> Lengua oficial de Costa de Marfil, el francés es también la única lengua de enseñanza y, por eso, la lengua de partida en el estudio del E/LE, pero también del inglés y del alemán.

partir de allí, es frecuente oír que las lenguas en general y el español en particular son *buenas para las chicas* y se burlan de los chicos que lo estudian. Las ciencias para los chicos y las lenguas para las chicas es un estereotipo de inspiración machista muy presente en el mundo escolar marfileño. No es muy frecuente, por tanto, que un alumno tan bueno en ciencias como en letras y lenguas opte por las últimas a la hora de elegir la carrera.

Pero existen también factores objetivos a favor de esta preferencia por las ciencias. Desde el inicio de su desarrollo, nuestro sistema educativo había dado un lugar privilegiado a las disciplinas científicas, como para concretar en los currículos y los créditos la entonces famosa afirmación del primer presidente de la República según la cual el porvenir pertenece a la ciencia y la tecnología. Además, el español abre pocas puertas en el mundo laboral, siendo la docencia la principal profesión a la que destina a los estudiantes.

La salida profesional de la mayoría de los estudiantes de español de nivel superior es la enseñanza, además del sector turístico y el de servicios. Los sueldos medios percibidos por un profesor de primaria o de secundaria no permiten la subsistencia del grupo familiar, por lo que se ven abocados en muchos casos al pluriempleo. (López y García, 2007, p.61)

En esta misma línea, la lengua española se ve también como de poco prestigio comparado al inglés. No es una casualidad que dos informantes hayan mencionado que es un idioma *ausente en el mundo de los negocios*, coincidiendo en ello con lo que ha comprobado el mismo ICEX: “En cuanto al español, como segunda lengua, se considera menos útil que otras como el inglés...”

Otra opinión muy generalizada sobre el español, y con enorme carga afectiva, es que es *dulce, melodiosa y tiene ritmo*. Es muy significativo que esta creencia tenga la misma puntuación (6 puntos) que la de *lengua fácil*. Para muchos marfileños y africanos el castellano es ideal para cantar. Godínez González *et al.* (citados por Koffi 2009, p.90) han constatado, por ejemplo, que lo que llama más la atención a los pocos españoles e hispanohablantes que viven en Camerún es la “pasión” que demuestran los cameruneses por el español, al que califican de lengua romántica, musical, dulce y melodiosa.

La ya referida encuesta de López (2005, p.25) nos revela algo estupendo a este respecto en las respuestas de los seis informantes africanos: “17% Franco, 17% Don Quijote, 32% Julio Iglesias, 17% Lorca, 17% Dalí.” El hecho de que Julio Iglesias se lleve el 32% del voto como “personaje famoso prototipo de un español” es sintomático

de la estrecha relación que suele establecerse entre el castellano y la canción en África. El éxito, en el continente, de músicas latinoamericanas famosas como la Salsa y la Rumba cubana (Koffi, 2009) reveló la lengua a muchos africanos subsaharianos a través de la canción, de modo que les resulta casi imposible imaginar aquélla sin ésta. Hasta se llega a pensar que hablar español ya es cantar, porque la misma lengua suena a canción cuando se habla con su acento, al menos para oídos no nativos.

### **3. Influencia de los estereotipos sobre el aprendizaje del E/LE**

Los estereotipos, como formas habituales de pensar, hablar y aprehender ciertas realidades en una sociedad determinada, son compartidos en menor o mayor grado por todos los miembros de la misma. De ahí su función, entre otras, de “identificación social” e “integración grupal” del individuo: “Las primeras influencias que reciben los niños son las de la propia familia, y las actitudes se adquieren a menudo de manera inconsciente. Más tarde los niños reciben los mensajes estereotipados de los libros, la televisión, las películas, las revistas y los periódicos.” (UNICEF) Así, impregnados de los clichés de su entorno sociocultural, es de esperar que éstos moldeen la cosmovisión de los alumnos y orienten sus actuaciones y elecciones en una dirección u otra.

#### **3.1. Los estereotipos como fuentes de motivación positiva**

Si la adquisición de la lengua materna no exige ningún esfuerzo del sujeto por ser un proceso natural e inconsciente, dista mucho de ser igual cuando se trata de aprender una LE en un contexto altamente formal y artificial. Por ser este último un proceso consciente en el que hace falta querer profundamente para poder, la cuestión de la motivación se plantea con agudeza. La motivación es un “ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia.” (DRAE) Constantin (2008, p.598) distingue entre motivación positiva y motivación negativa; ésta entorpece el aprendizaje, aquélla lo favorece.

Desde este punto de vista, son favorecedores del aprendizaje del español en Costa de Marfil los siguientes estereotipos:

Un país hermoso, desarrollado (turismo)	7
Lengua fácil de aprender	6
Lengua dulce melodiosa, con ritmo	6
Hospitalarios y generosos	5
Simpáticos y alegres	4
Estable, democrático (respetan a los otros países)	2
Nación de fútbol	2

Estos estereotipos son tanto de índole cognitiva como afectiva y suman 32 puntos sobre 52. Estos resultados animan a mirar el futuro del E/LE en Costa de Marfil con mucha esperanza. La reforma, desde 2004, para iniciar el estudio del español en primero de secundaria en vez de en tercero es por sí sola un motivo suficiente. Un estudio realizado en cinco países de África del oeste por dos lectoras españolas revela:

La situación del español en esta zona del continente, y concretamente en Senegal y en Costa de Marfil, experimenta un auge sin precedentes y sin comparación posible con el resto de los países africanos. Si se toma como referencia el dato referente a la población de uno y otro país (10 y 18 millones de habitantes respectivamente), resulta aún más sorprendente que sólo estos dos países acaparen el 66 % de la demanda total de español en África. (López y García, 2007, p.57)

Y, hablando de Costa de Marfil en concreto, se destaca que el 74% de los estudiantes de secundaria en este país eligen el español como segundo idioma, lo cual corresponde a un total de 230.000 alumnos de E/LE por 100.000 en Senegal, número hoy bien superado además. Sin minimizar el posible efecto de los otros estereotipos en la motivación de estos alumnos, son los que tocan a la misma lengua castellana los que influyen de manera más directa en la elección del idioma, teniendo en cuenta que la única alternativa hasta ahora es el alemán.

### 3.2. Los estereotipos como fuentes de motivación negativa

Son entorpecedores del aprendizaje del español en Costa de marfil los siguientes estereotipos:

Racistas y cerrados	3
Un país pobre, desértico	2
Ausente en el mundo de los negocios, sin prestigio	2
Menos desarrollado que Inglaterra, Alemania, Francia, Italia	1
Sólo sirve para enseñar	1
Buena para chicas	1
Difícil de escribir	1

Estos estereotipos suman 11 puntos y salta a la vista que no pesan mucho en la balanza a la hora de elegir entre español y alemán. Pero pasados los primeros años de



euforia, sí que comienzan a actuar como motivos de rechazo o por lo menos de enfriamiento. El hecho merece un minuto de atención.

Entre los problemas que, según Girard (citado por Constantin 2008, p.597), plantea la enseñanza-aprendizaje de LE, hay “*le manque de la motivation profonde une fois dépassé l'attrait de la nouveauté*”, esto es, la profunda falta de motivación una vez superada la atracción de la novedad.

De hecho, a pesar de la “pasión” que suelen tener los alumnos marfileños por el español en el momento de elegir una segunda LE, no son muchos los que siguen mostrando el mismo interés después de dos o tres años. Por una parte, por mucho que se parezca al francés, el castellano tiene peculiaridades bien marcadas y entonces surgen las primeras dificultades; por otra parte, la preferencia por el inglés y la falta de perspectiva profesional para quien estudia español desvían la motivación hacia otras asignaturas y carreras. Ya hemos aludido al privilegio otorgado a las ciencias en el sistema educativo marfileño; la cosa tiene una resonancia en la conciencia colectiva.

Aquí también los estereotipos que más actúan sobre la motivación son los tocantes directamente a la lengua y su prestigio, con la diferencia fundamental de que esta vez, callados los sentimientos, solo se expresan factores cognitivos. Se estudia para obtener trabajo y la gente prefiere optar por estudios que, además de abrir puertas en el mundo laboral, pueden desembocar sobre una profesión bien remunerada. Basta con llegar a la Universidad nacional para darse cuenta de que el Departamento de Filología Hispánica no es de los que abrigan muchedumbres.

#### **4. Conclusión**

Este breve estudio ha revelado dos realidades. La primera es que existe en Costa de Marfil una imagen de lo español plasmada en diversos heteroestereotipos que son tópicos compartidos en menor o mayor grado por todos los marfileños sobre el país de Cervantes, sus habitantes y su lengua. La segunda es que de estos tópicos los que más se repercuten sobre la motivación por aprender el E/LE son los tocantes a la lengua española. Los estereotipos favorables en este sentido suelen ser de tipo afectivo y actúan más en los niveles iniciales de E/LE. Los estereotipos entorpecedores son generalmente de tipo cognitivo y comienzan a tener efecto a la hora de elegir la carrera.

Las implicaciones pedagógicas de estas conclusiones son las siguientes: en los niveles iniciales el profesor de E/LE no tiene mucho que hacer para motivar a los alumnos. Encuentra un campo naturalmente favorable, alumnos ya motivados por los estereotipos positivos que llevan sobre la lengua objeto de aprendizaje y por la atracción de la novedad. Pero aun así, tiene que saber aprovechar exitosamente esta *motivación* interna o inicial y no ser quien la enfríe por su dejadez o su falta de motivación. Pasado el primer o segundo año de estudio, la motivación comienza a decaer a favor del inglés u otras asignaturas; hace falta una motivación externa y el profesor ha de ser bastante motivado y creativo para infundir en los alumnos las ganas de seguir con el español.

## 5. Referencias bibliográficas

BARROSO JIMÉNEZ, Flor. “La imagen de España en Italia: realidad y estereotipos”. Directora: Marta Genis Pedra [Memoria de Máster]. Universidad Antonio de Nebrija de Madrid, Departamento de Lengua Aplicadas, 2008.

BENÍTEZ RODRIGUEZ, Salvador G. y KOFFI, Hervé. K. La situación del español en costa de marfil: contextos específicos para la enseñanza de ELE. *Monográficos marcoELE*. 2010, núm. 11, p.252-263.

CONSTANTIN, Felicia. Aspects motivationnels dans l'apprentissage des langues étrangères – le cas du français dans une faculté de sciences économiques. [en línea] 2008. [Consulta: 16 de diciembre, 2009]. Disponible en Internet: <http://steconomice.uoradea.ro/anale/volume/2008/v1-international-business-and-european-integration/106.pdf>

DÉSALMAND, Paul. *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire. 2. De la Conférence de Brazzaville à 1984*. Abidjan: Les Éditions du CERAP, 2004.

HERRERO, Juan. La teoría del estereotipo aplicada a un campo de la fraseología: las locuciones expresivas francesas y españolas. [en línea] 2006. [Consulta: 16 de diciembre, 2009]. Disponible en Internet: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero32/teoreste.html>

ICEX: *Marca España, estereotipos y realidades*. [Consulta: 4 de diciembre, 2009]. Disponible en Internet: [http://www.microsoft.com/spain/empresas/marketing/marca\\_esp%C3%B1a.msp](http://www.microsoft.com/spain/empresas/marketing/marca_esp%C3%B1a.msp)

KOFFI, Hervé. “Panorama de la pluralidad lingüística y cultural de Costa de Marfil: situación del español como lengua extranjera”. Directora: María Eugenia Fernández Fraile [Memoria de Máster]. Universidad de Granada, Departamento de didáctica de la Lengua y la Literatura, 2009.

LÓPEZ BENITO, Marina y GARCÍA MORAL, Carolina. El español en Senegal, costa de marfil, Burkina faso, Cabo verde y Gambia. [en línea] 2007. [Consulta: 16 de diciembre, 2009]. Disponible en Internet: [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_06-07/pdf/paises\\_05.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_05.pdf)

LÓPEZ FERNÁNDEZ, Cristina. El componente cultural en la enseñanza de ELE a través de los medios de comunicación y su aplicación en el aula. *redELE*, 2005.

NÍKLEVA, Dimitrinka. “Los estereotipos en español: su conocimiento, interpretación y aplicación en el marco de la competencia intercultural y pragmático-discursiva”. [Curso de doctorado]. Universidad de Granada, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, noviembre de 2009- diciembre de 2010.

NOYA, Javier. *La imagen de España en el Exterior. Estado de la Cuestión*. s.l.: Real Instituto Elcano, 2002.

ROBLES, Goretty. Estereotipos en el aula de ELE ¿Cómo corregirlos?. [en línea] 2007. [Consulta: 16 de diciembre, 2009]. Disponible en Internet: [http://civele.org/biblioteca/index.php?option=com\\_content&view=article&id=75:robles-g-qestereotipos-en-el-aula-de-ele-icomocorregirlosq&catid=26:articulos&directory=2](http://civele.org/biblioteca/index.php?option=com_content&view=article&id=75:robles-g-qestereotipos-en-el-aula-de-ele-icomocorregirlosq&catid=26:articulos&directory=2)

RODRÍGUEZ, R. – MOYA, M. C. España vista desde Andalucía. Estereotipos e identidad. *Psicología Política*, 1998, núm. 16, p. 27-48.

UNICEF. “Educación para el Desarrollo. Los estereotipos y la educación multicultural”. *Aulaintercultural*. [Consulta: 16 de diciembre, 2009]. Disponible en Internet: [http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id\\_article=593](http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=593)

A rellenar por el consejo editorial de redELE:

Fecha de recepción: 18/03/2012

Fecha de aceptación: 26/03/2012

## Los fonemas españoles /l/, /r/ y /r/ en la interlengua de alumnos nativos japoneses

Rafael Fernández Mata  
Profesor de español, Eurolingua  
[rafaelfernandezmata@gmail.com](mailto:rafaelfernandezmata@gmail.com)



*Rafael Fernández Mata (Córdoba, 1984) se diplomó en japonés por el Instituto Oficial de Idiomas de Sevilla (2006) y obtuvo el nivel 3 del Japanese-Language Proficiency (2007). Se licenció en Filología Hispánica por la Universidad de Córdoba (2008). Durante su último año de carrera participó, como alumno colaborador en el departamento de ciencias del lenguaje de la facultad de filosofía y letras (Córdoba), en un «seminario de los cuatro tipos de yod»; experiencia que repitió durante los cursos académicos 2008/09 y 2009/10 como colaborador honorario. En estos últimos años ha ampliado sus conocimientos lingüístico-pedagógicos realizando dos másteres oficiales: uno en Ciencia del Lenguaje (UNED, 2008/10) y otro en ELE (UPO, 2009/10). Ha compaginado sus estudios con diversas actividades como profesor de español voluntario en la Asociación Pro Inmigrantes de Córdoba, profesor de español en la Academia Hispánica de Córdoba y, en la actualidad, en Eurolingua.*

### Resumen (español)

Apenas se ha tratado en español un fenómeno lingüístico que se produce en gran parte de alumnos nativos japoneses que estudian nuestra lengua: la distinción y producción de los sonidos [l], [r] y [r]. Analizamos, pues, el problema de la interferencia, describimos brevemente en qué consiste, cómo conecta con la neutralización de /r/-/l/ a /l/, la dificultad para la producción de /r/, además de las causas y condicionantes. Para todo ello, ha sido necesario comparar los dos sistemas fonológicos; concretamente las unidades consonante-sonantes (o líquidas) en ambas lenguas, su distribución silábico-moraica y las diferentes realizaciones alofónicas.

### Abstract (English)

Little research in Spanish has addressed a linguistic phenomenon very common among Japanese students of Spanish: the distinction and production of the sounds [l], [r] and [r̄]. This study briefly examines the problem of interference, and how it relates both to the neutralisation of /r̄-/l/ to /l/, and to the difficulty experienced by these students in producing /r̄/, exploring the causes and reasons for these phenomena. For this purpose, a comparison is made of the two phonological systems, focussing particularly on consonant-sonant (or liquid) units, their syllabic-moraic distribution and their various allophonic realisations.

### **Palabras clave**

Alumnos japoneses, consonantes sonantes españolas, fonema líquido japonés, fonemas líquidos españoles, fonética, fonología, interferencia, interlengua, mora japonesa, neutralización, problemas de articulación y percepción, pronunciación, vibrante rótica.

### **Keywords**

Interference, interlanguage, neutralization, Japanese liquid phoneme, Japanese mora Japanese pupils, Phonetics, Phonology, problems of articulation and perception, pronunciation, rothic vibrant, Spanish *consonantes sonantes*, Spanish liquid phoneme.

## 1. Introducción

Como su propio nombre indica, a lo largo del presente estudio nos hemos propuesto examinar uno de los mayores obstáculos con los que tropiezan los alumnos nativos japoneses (en adelante, ANJ) cuando se inician en el aprendizaje del inventario fonémico español: la descodificación y codificación de las consonantes sonantes /l/, /r/ y /r<sup>l</sup>/.

Tal idea nace de la necesidad de su autor, profesor de español para extranjeros y estudiante de japonés, de dar solución a una cuestión no tratada en bibliografía hispánica. Efectivamente, es lamentable el hecho de que en español no haya nada escrito acerca del tema, siendo lo poco que hemos hallado vagas e imprecisas referencias resumidas en uno o dos enunciados. Por ello y porque tampoco hemos localizado ningún trabajo en español en el que se detalle el segmento japonés similar a nuestras consonantes sonantes róticas y lateral, hemos decidido llevar a cabo esta somera investigación.

Así, hemos analizado -desde un punto de vista lingüístico-, el problema de la interferencia: en qué consiste, cómo conecta este fenómeno con la neutralización de /r/-/l/ a /l/, el problema de producción de /r/, además de las causas y condicionantes. Para todo ello, ha sido necesario comparar los dos sistemas fonológicos; concretamente las unidades consonante-sonantes en ambas lenguas, su distribución silábico-moraica y las diferentes realizaciones alofónicas.

## 2. Los fonemas /l/, /r/, /r/ y /l/ en la interlengua de los ANJ

No es necesario ser profesor de español como lengua extranjera para conocer un fenómeno fónico que normalmente los hispanohablantes atribuimos a los ANJ que pretenden aprender nuestro idioma: nos referimos al problema de la distinción y producción de los sonidos [l], [r] y [r<sup>l</sup>].

Al respecto, en cualquier ámbito -académico o no-, observamos que no faltan ejemplos. Por un lado, los propios españoles, en tono jocoso, imitan a los japoneses que se expresan en nuestra lengua sustituyendo -la mayor parte de las veces- los fonemas róticos /r/ y /r/ por el lateral /l/<sup>2</sup>, de modo que la preposición *para* vendría a pronunciarse [pála] o el sustantivo *barro* como [bálo]. Dentro de las aportaciones científicas resulta loable la contribución de dos docentes nativos japoneses: en primer lugar, el profesor Makoto HARA (1994), quien, tras haber enseñado español en la Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio durante más de cuatro décadas, ha podido comprobar por experiencia propia cómo los estudiantes japoneses presentan grandes dificultades a la hora de articular tales sonidos; en segundo lugar, Akemi SAITO (2005: 30) demuestra que: «la confusión de fonemas es uno de los problemas que tienen los estudiantes japoneses a la hora de aprender el español [...]». Especialmente, la confusión

---

<sup>1</sup> En nuestro estudio utilizaremos para la transcripción fónica el Alfabeto Fonético Internacional y modificaremos, si fuera necesario, las transcripciones fónicas de las citas para adaptarlas al AFI. Para el concepto y descripción de *consonante sonante*, véanse 2.2. *Confrontación de dos sistemas fonológicos* y 2.2.1. *Las consonantes sonantes del español*.

<sup>2</sup> En una breve encuesta que realizamos a setenta y tres sujetos (diecinueve alumnos y cincuenta y cuatro alumnas que cursaban el grado de estudios ingleses en la facultad de filosofía y letras de Córdoba) con edades comprendidas entre los dieciocho y los veintinueve años -el 52% tenían dieciocho años-, detectamos que los encuestados, cuya media sobre el conocimiento de japonés era del 0.031% (creyendo el 52% que dicha lengua era muy similar al chino), producían ítems en los que: 1) /-r-/ intervocálica > /-l-/ en un 75% de los casos; 2) /-r-/ > /-l-/ en el 63% de las ocasiones; 3) /-l-/ intervocálica se mantenía en un 79% de los encuestados; 4) /-r-/ inicial > /-l-/ en el 74%; 5) /-l-/ inicial se conservaba en un 83%.

de las consonantes líquidas /l/ y /r/. Aunque escueto, José María CABEZAS (2009: 30) destaca la confusión de los ANJ a la hora de distinguir: «entre el par [r] y [l]».

Asimismo, debemos matizar que esta peculiaridad no sólo caracteriza a los ANJ cuando se disponen a aprender español, también se produce en otras circunstancias, como, por ejemplo, cuando deciden estudiar inglés. En comparación con la lengua inglesa, donde descubrimos un listado enorme de investigaciones en las que se pone de manifiesto las dificultades que los ANJ presentan a la hora de percibir y producir los *English liquid sounds*<sup>3</sup>, la bibliografía en español parte en absoluta desventaja, puesto que, a excepción de los tres testimonios académicos recogidos en el párrafo anterior, no hemos hallado un análisis minucioso de la materia en cuestión. Por ello, desearíamos que nuestro modesto trabajo sirviera para abrir un debate que pueda verse enriquecido gracias a nuevas aportaciones científicas<sup>4</sup>.

## 2.1. El problema de la interferencia entre /r/ y /l/

Llegados a este punto, surgen, por necesidad, las siguientes cuestiones: ¿Por qué los ANJ *confunden* nuestros segmentos /l/, /r/ y /r/? ¿Por qué no los producen correctamente? ¿Qué hace que /r/ sea tarea imposible para muchos ANJ?

Para resolver el primer interrogante, basta con examinar el trabajo de Maria Elisabetta TOCCO y Marina RUSSO (1996). Estas autoras no sólo describen el fenómeno de la interferencia -básico en nuestro estudio-, sino que además examinan brevemente las causas que lo originan. Este hecho, la *transferencia negativa* o *interferencia*<sup>5</sup>, tiene lugar en el momento en que el discente de L2 utiliza la *plantilla fonémica*<sup>6</sup> de su L1 para la interpretación y descodificación de las señales fónicas de la L2, esto es, tiende a distinguir y articular los sonidos de la lengua extranjera utilizando los rasgos característicos de la suya propia<sup>7</sup>.

AURRECOECHEA (2002: 8) sitúa como fecha de estudio de la interferencia el comienzo de los años sesenta, cuando, apoyado en la teoría conductista vigente en aquella época, nacía el Análisis Contrastivo, mediante el que se afirmaba que

la adquisición de una lengua extranjera se [producía] por transferencias de la lengua materna. Cuando el sistema de ambas lenguas [era] idéntico, la transferencia se [consideraba] positiva; pero si las estructuras [eran] diferentes se [producía] una transferencia negativa o interferencia que [ocasionaba] el error.

---

<sup>3</sup> De entre los muchos que hemos localizado, leemos en KUZNIAK KINNAIRD y ZAPF (2004: 1): «Native Japanese speakers have difficulty perceiving the English /r/ and /l/ phonemes due to the fact their native language does not have these two sounds as contrasting phonemes». Idea que se repite en diversos estudios, como los de GOTO (1971), LIVELY et ál. (1994), KATSUYA et ál. (2003), KASAI (2005), KIM (2007), TSUJIMURA (2007) o MAGNUSON (2008).

<sup>4</sup> A pesar de que contemos progresivamente con más publicaciones sobre los errores y la interlengua de los aprendices de ELE -concentrándose éstas sobre todo en aspectos morfosintácticos-, como afirma Inmaculada SOLÍS (2005), consideramos que este tipo de investigación es total y absolutamente imprescindible.

<sup>5</sup> Nosotros preferimos el segundo término, puesto que, como sostiene AURRECOECHEA MONTENEGRO (2002: 8), lo que se produce es un resultado negativo para la interlengua de los alumnos.

<sup>6</sup> Según TOCCO y RUSSO (1996: 448), una *plantilla fonémica* está compuesta por un: «número fijo y limitado de los fonemas [cuya principal ventaja es la de] simplificar el problema de la interpretación y descodificación de las señales fónicas y de sus propios rasgos distintivos y pertinentes».

<sup>7</sup> PAVÓN (2000: 21) recoge de los trabajos de IOUP y WEINBERGER (IOUP, G. y WEINBERGER, S.H. (eds.). 1987. *Interlanguage Phonology: The Acquisition of a Second Language Sound System*. Cambridge, Mass.: Newbury House) que el discente de una L2: «tiende a transferir directamente el sonido más aproximado de la fonología de su propia lengua». Al respecto, véase también BENÍTEZ PÉREZ (1988: 63).

No obstante, Nikolái TRUBETSKÓI (1973: 46) ya había apuntado, de manera más sucinta, esta anomalía a principios del siglo XX en su conocida *criba fonológica*:

El sistema fonológico de una lengua es comparable a una criba a través de la cual pasa todo lo que se dice. En la criba quedan únicamente las marcas fónicas que son pertinentes para la individualidad de los fonemas. [...] Toda persona se acostumbra desde la niñez a analizar de este modo lo que se dice, y este análisis tiene lugar en forma totalmente automática e inconsciente. Pero el sistema de “cribas” que posibilita este análisis, en cada lengua, está constituido diferentemente. Las personas emplean involuntariamente [...] la “criba” fonológica [...] de su lengua materna. Pero [...] reciben una interpretación fonológica inexacta debido a que se los ha hecho pasar por la “criba” fonológica de la propia lengua.

Según PAVÓN (2000), la interferencia se encuentra inherentemente conectada con la todavía viva y controvertida discusión de conocer los motivos por los que la adquisición de una fonología similar a la del hablante nativo es imposible incluso para aprendices con un nivel avanzado en otras áreas del lenguaje. Sin embargo, sí parece estar claro que en este proceso fonológico entran en juego los siguientes factores: 1) el proceso de codificación y descodificación; 2) la interlengua; 3) el principio de economía lingüística, y 4) el fenómeno de habituación.

TOCCO y RUSSO (1996: 448-449) describen que, cuando descodificamos un mensaje, ponemos en marcha una serie de

filtros de “cuello de botella”, que aseguran una cierta elasticidad en reconocer la compatibilidad y pertenencia a un determinado fonema del sonido captado, los articuladores reciben la orden de producir el fonema correspondiente y no la variante alofónica oída, respetando, de esta forma, el principio de economía lingüística<sup>8</sup> que gobierna el lenguaje. Estos automatismos se activan en cualquier edad y, si por un lado simplifican mucho el trabajo de aprendizaje en LM, por otro pueden representar un obstáculo para el aprendizaje de la LE porque originan interferencias fonémicas.

En otras palabras aplicadas al caso concreto que nos ocupa, el ANJ descompone y produce las consonantes sonantes del español aplicando el sistema fonológico japonés, esto es, el de su lengua materna. Aunque desde la infancia hasta la adolescencia es bastante fácil adquirir el sistema fonológico de una L2<sup>9</sup>, lo cierto es que tras la pubertad «el mecanismo de “cuello de botella” empieza a “calcificarse”<sup>10</sup> y se va perdiendo la

---

<sup>8</sup> Acerca de este fenómeno, leemos en MARTINET (1974: 133-134): «La economía lingüística [...] es responsable de la existencia misma de la articulación fonológica. [...] Teóricamente, el número de las diferentes producciones fónicas homogéneas que pueden articular los órganos del habla es infinito. En la práctica, el control que el hombre ejerce sobre la acción de los músculos de la lengua o de la glotis tiene sus límites. Sin lugar a dudas, el oído es utilizado para conducir la articulación. Pero la capacidad diferenciadora del oído tiene también sus límites. Ciertamente, cabe imaginar un sistema en el que a cada significado le correspondiera un significante fónicamente homogéneo e inanalizable. Ahora bien, ¿cuántos significantes de ese tipo son capaces de distinguir los órganos fonadores y receptores? Ni siquiera es posible indicar un tipo de magnitud. Lo que sí es cierto, en todo caso, es que hay una desproporción evidente entre el número de unidades significantes necesarias a toda comunidad y las posibilidades prácticas de dichos órganos. Se logra alcanzar un equilibrio satisfactorio limitando a algunas docenas el número de las unidades expresivas específicas y distintivas, los fonemas, y combinando a éstos sucesivamente en significantes distintos. Se realiza una nueva economía haciendo que dichas unidades sean el resultado de combinaciones de rasgos fónicos no sucesivos, lo cual reduce todavía más el número de elementos básicos».

<sup>9</sup> Tras analizar exhaustivamente las obras que aportan razonamientos biológicos, cognitivos y afectivos para explicar si existen varios *períodos críticos* en el aprendizaje de una L2 y cuáles son los factores que los determinan, PAVÓN VÁZQUEZ (2000: 31) llega a la conclusión de que: «lo único claro es que sí parece existir una edad óptima para el aprendizaje de segundas lenguas», período que sitúa entre la niñez y la adolescencia.

<sup>10</sup> Término al que también se lo conoce como *fosilización*. El profesor PAVÓN VÁZQUEZ (2000: 225) describe la fosilización como: «el estancamiento que se produce en la adquisición de la segunda lengua



capacidad de reconocer auditivamente los rasgos distintivos de las variantes alofónicas, oyéndose todas como fonemas propios de la LM»<sup>11</sup>. Este proceso fisiológico encuentra su explicación en el fenómeno de *habituación*, esto es, «cuanto más frecuente es el sonido captado, menor es el número de neuronas que se activan para reconocerlo»<sup>12</sup>. Al respecto, POCH OLIVÉ (2005: 761) describe que:

El individuo se habría acostumbrado a realizar, desde el momento en que empezó a hablar, los gestos articulatorios propios de los sonidos de su lengua materna, de tal forma que se habría producido una especie de *atrofia* en los órganos de la producción que impediría la modificación de dichos hábitos articulatorios.

De manera muy aclaratoria, la profesora e investigadora POCH OLIVÉ (2004: 5) estableció como fuentes de interferencia:

[a] Los sonidos existentes en la lengua extranjera y no existentes en la lengua materna. [b] Aquellos sonidos que presentan una diferente distribución en la lengua extranjera y en la lengua materna (es decir, que en la lengua extranjera aparecen en distintas posiciones que en la lengua materna). [c] Aquellos sonidos que presentan distinta “realización fónica” en español y en la lengua materna del alumno.

## 2.2. Confrontación de dos sistemas fonológicos

Siguiendo, por tanto, las pautas anteriores, solucionaremos algunas de las cuestiones de las que partíamos. Para ello, es necesario, primeramente, realizar un análisis detallado de ambos sistemas fonológicos: 1) El español cuenta con un inventario de diecinueve fonemas consonánticos y cinco vocálicos<sup>13</sup>, mientras que 2) el japonés estándar posee un sistema más reducido: catorce fonemas consonánticos y cinco vocálicos<sup>14</sup>.

De todas las unidades fonémicas del español, nos interesan aquellas denominadas *consonantes sonantes* en el nuevo manual de la Real Academia Española, o *líquidas*, desde un punto de vista tradicional. Según el volumen de *Fonética y fonología de la Nueva gramática de la lengua española* (2011: 211-212), estos fonemas

se caracterizan por que en su articulación el aire sale sin fricción ni turbulencia apreciables y las cavidades supraglóticas actúan como caja de resonancia. La onda sonora que constituye estas consonantes [...] es periódica y presenta estructura formántica, rasgo que comparten con los segmentos vocálicos<sup>15</sup>.

### 2.2.1. Las consonantes sonantes del español

---

antes de alcanzar el nivel de competencia nativa, especialmente en fonología». La investigadora BARALO OTTONELLO (2004: 378) sostiene que es: «un mecanismo por el que un hablante tiende a conservar en su IL [interlengua] ciertos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos de su lengua materna en relación a una lengua objeto dada».

<sup>11</sup> TOCCO y RUSSO (1996: 449).

<sup>12</sup> TOCCO y RUSSO (1996: 449).

<sup>13</sup> Nos centraremos en el sistema fonológico peninsular centro-septentrional culto: ALARCOS (2005), QUILIS (2006), RAE (2011).

<sup>14</sup> TSUJIMURA (2007) y MAGNUSON (2008). Podemos encontrar otras opiniones, como las de los profesores e investigadores ITO et ál. (2006) y HARA (1994); mientras que para los primeros el sistema fonológico del japonés cuenta con quince unidades, el segundo sostiene que son dieciséis los segmentos consonánticos.

<sup>15</sup> Idea que ya registraba QUILIS (2006: 307) sobre los sonidos líquidos, a los que caracterizaba como: «a) desde el punto de vista articulatorio, la cavidad bucal presenta una abertura global mayor que el resto de las consonantes, pero en algún lugar de esta cavidad se crea un obstáculo a la salida del aire; b) acústicamente, poseen rasgos vocálicos y consonánticos».

Dentro de los tres tipos de consonantes sonantes que posee el español, nosotros ocuparemos de dos: las consonantes sonantes laterales (sólo de la unidad /l/) y las consonantes sonantes róticas (/r/ y /r/).

Según el volumen de *Fonética y fonología* de la NGLE (2011: 215), el segmento /l/ es definido como **consonante-sonante, sonoro, coronal anterior, lateral** porque, en su salida hacia el exterior, el aire provoca la vibración de las cuerdas vocales y termina siendo expulsado por los lados de la cavidad bucal -presentando esta una mayor abertura que una consonante, pero menor abertura que una vocal-; la obstrucción se produce en los alvéolos, esto es, la lengua se eleva hasta tocar únicamente con el ápice y los bordes contiguos la zona en la que se produce el obstáculo a la salida del aire.

En lo que respecta a los segmentos róticos<sup>16</sup> del español, /r/ y /r/, se caracterizan por ser **consonante-sonantes, sonoros, coronales anteriores y vibrantes**, esto es, se realizan fases sucesivas y breves de cierre y abertura de los órganos articulatorios que intervienen en su producción (la punta de la lengua, que adopta una forma cóncava, contra los alvéolos). La obstrucción es diferente en /r/ y /r/: la primera, denominada en la NGLE (2011: 245-246) segmento *percusivo*, «comporta una pequeña obstrucción a la salida del aire de brevísima duración», no presentándose en esta el rasgo continuo; en cambio, para la unidad vibrante /r/, «se precisa de un apoyo vocálico constante para la realización de sus alófonos y casi no se aprecia interrupción». Por tanto, /r/ no es **continuo** y /r/ es **continuo**.

A continuación presentamos, a forma de compendio, la distribución silábica de estas unidades<sup>17</sup>:

/l/	[l] <b>Alófono consonante-sonante sonoro, coronal anterior, lateral.</b> Se realiza de esta forma en los siguientes contornos: 1) en posición silábica prenuclear ( <i>la casa, lejos, aliñar, helado, etc.</i> ); 2) en situación silábica prenuclear, en la secuencia CONSONANTE (/p k b g f/) + /l/ + VOCAL ( <i>plano, clima, etc.</i> ); 3) en posición implosiva o postnuclear, si va seguido de vocal ( <i>el aire, el odio, etc.</i> ), de pausa ( <i>mal, etanol, etc.</i> ), o de cualquier consonante que no sea /t d θ ʃ/ ( <i>al campo, colmo, silbar, el perro, etc.</i> ) <sup>18</sup>
/r/	[r] <b>Alófono consonante-sonante, sonoro, coronal anterior, vibrante no continuo.</b> Aparece sólo en interior de palabra: 1) entre vocales ( <i>camarero, poro, cero, etc.</i> ) o 2) en la secuencia CONSONANTE (/p t k b d g f/) + /r/ + VOCAL ( <i>presente, trigo, cráneo, etc.</i> )

<sup>16</sup> Tradicionalmente conocidos como *vibrantes* -véase al respecto las obras de los grandes fonólogos del español como NAVARRO TOMÁS (2004), ALARCOS (1986, 2005) o QUILIS (2006)-. Sobre los segmentos vibrantes del español, resulta bastante útil e interesante el artículo de MARTÍNEZ CELDRÁN y RALLO (1995), en el que se analiza con propiedad la naturaleza de estos sonidos. Los autores llegan a la conclusión de que desde un punto de vista acústico y perceptivo, estos dos elementos pertenecen a la misma categoría, por lo que resulta ventajoso «mantenerlos bajo la denominación tradicional de vibrantes» (1995: 191). Sin embargo, en la RAE (2011: 245) se justifica la nueva etiqueta como sigue: «Aunque la terminología habitualmente utilizada en el ámbito hispánico se refiera a las consonantes róticas /r/ y /r/ como *vibrantes, simple* y *múltiple* respectivamente, debe notarse el carácter contradictorio de la denominación *vibrante simple* y la tautología que supone referirse a una *vibrante múltiple*, puesto que una vibración siempre implica un movimiento repetido. Por ello, hoy es preferible el uso del término *vibrante* para la consonante tradicionalmente considerada múltiple y el término *percusiva* para la consonante simple».

<sup>17</sup> Para dicha esquematización hemos recurrido a NAVARRO TOMÁS (2004), ALARCOS (1986, 2005) QUILIS (2006) y a la RAE (2011).

<sup>18</sup> En las secuencias en las que /l/ se halla en posición implosiva seguida de un sonido dental [t d], interdental [θ] o palatal [ʃ], presenta realizaciones alofónicas de carácter dentalizado, interdentalizado y palatalizado respectivamente.

/r/	[r] <b>Alófono consonante-sonante, sonoro, coronal anterior, vibrante continuo.</b> Aparece en posición silábica prenuclear en las siguientes posiciones: 1) al comienzo de palabra ( <i>rabo, rosa, reptil</i> , etc.); 2) interior de palabra, en posición intervocálica ( <i>carro, becerro, churro</i> , etc.); 3) interior de palabra, precedido de /n/ o /l/ ( <i>enredo, honra, alrededor</i> , etc.)
/R/	En posición implosiva, esto es, final de sílaba, las unidades vibrantes se pueden realizar como vibrante no continuo [r] o vibrante continuo [r], dependiendo del énfasis con que el hablante la pronuncie. En efecto, en esta posición final, los segmentos vibrantes quedan neutralizados, dando como resultado un <b>archifonema consonante-sonante sonoro, coronal anterior, vibrante /R/</b> .

### 2.2.2. La consonante sonante japonesa o *r-japonesa*

La lengua japonesa sólo cuenta en su inventario con un segmento análogo a nuestras consonantes sonantes róticas y lateral que transcribiremos como /l/<sup>19</sup>. Esta unidad está formada por un «haz simultáneo de rasgos distintivos»<sup>20</sup> que la define, aplicando los términos de la lingüística inglesa, como *voiced alveolar*<sup>21</sup> *lateral flap/tap*<sup>22</sup>; esto es, desde el punto de vista articulatorio, una corriente de aire es despedida haciendo vibrar las cuerdas vocales mientras que la parte delantera de la lengua se aproxima hacia los alvéolos, produciéndose entre ambos órganos un leve contacto, abriéndose un canal lateral por el que escapa el aire a través del tracto bucal<sup>23</sup>.

Describiendo este grafema de acuerdo con los rasgos distintivos del español, podemos apuntar que el segmento japonés /l/ se caracteriza por ser: **consonante-sonante sonoro, coronal indeterminado, lateral-vibrante no continuo**. En lo que respecta a los dos últimos rasgos distintivos, es *coronal indeterminado* porque en algunas ocasiones la zona de contacto varía: desde los alvéolos hasta la zona postalveolar<sup>24</sup>; es *lateral-vibrante no continuo* puesto que se apoya a veces el borde de la lengua, dejando escapar el aire por los laterales -asemejándose a nuestra /l/- y, otras ocasiones, contacta brevemente el ápice de la lengua, expulsando el aire por el centro -lo cual recuerda a nuestra rótica percusiva /r/-.

En efecto, si en algo coinciden los autores especialistas en la *r-japonesa* es en la indeterminación fónica de esta unidad en cuanto a su centralidad. Mientras que en

<sup>19</sup> Representado gráficamente como la fusión de una *r* invertida y una *l*, OKADA (1999).

<sup>20</sup> Definición de *fonema* según QUILIS (2006: 27).

<sup>21</sup> Otros autores, como LEVITT y KATZ (2006: 5) y CABEZAS MORILLO (2009: 5), sostienen que es postalveolar.

<sup>22</sup> OKADA (1999), ITO et ál. (2006), KIM (2007), TSUJIMURA (2007), LEVITT y KATZ (2008) y MAGNUSON (2008, 2009, 2011). Según pudimos observar, para algunos autores los vocablos *flap* y *tap* son intercambiables. Nosotros, con el fin de no dificultar más el asunto, utilizaremos ambos en la unión *flap/tap*, ya que el profesor MAGNUSON el mayor analista de la *r-japonesa*, utiliza esta idea en su último trabajo (2011) para describirla. Al respecto, en su tesis (2008: 21), Thomas MAGNUSON advierte: «among others, two names have traditionally used in reference to this symbol: tap and flap. Taps involve a ballistic gesture wherein the tip of the tongue momentarily comes into contact with (i.e. taps) the region of hard tissue behind the top front teeth, the alveolar ridge, then immediately returns to its former position. Flaps, in contrast, involve the front part of the tongue coming into contact with the alveolar ridge on its way to a new position consistent with whatever speech sound is to follow». Una idea similar mantiene LAVER (1995: 142): «flapping, where the active articulator hits the passive articulator in passing; tapping, where the active articulator is thrown very rapidly against the passive articulator in a ballistic action».

<sup>23</sup> MAGNUSON (2008: 16): «lateral taps are produced when one side of the tongue remains down during the gesture for a tap, thereby opening a lateral channel for airflow to escape the vocal tract».

<sup>24</sup> De ahí que para unos autores sea alveolar y para otros postalveolar, como hemos apunta en la nota 21.

lenguas como el español o el inglés la distinción entre /l/ y /r/ es fonológica, en japonés es alofónica, esto es, dependiendo de su contexto fónico, se produce variación de obstrucción: a) por un lado, se observa variación en cuanto al órgano móvil: unas veces se emplea el ápice o punta de la lengua y, otras, el borde próximo a la zona apical o filo lateral de la misma; b) en ocasiones el contacto se produce en los alvéolos y en otras en la zona postalveolar. Aunque algunos autores sostengan que los alófonos del japonés aparecen en distribución libre<sup>25</sup>, convendría que, hasta que no se realicen análisis definitivos, mantuviéramos una postura prudente<sup>26</sup>.

Antes de presentar la tabla<sup>27</sup> que resume la distribución de este sonido japonés, es necesario advertir que, si las unidades del inventario fonémico español se reúnen en unidades superiores llamadas *sílabas*<sup>28</sup>, los fonemas japoneses se agrupan en segmentos llamados *moras*. Por tanto, sin entrar en discusiones polémicas, una mora japonesa equivaldría a nuestro concepto de sílaba. Según INABA (1998), TAKAWASA (1998), TSUJIMURA (2007)<sup>29</sup> y LEVITT y KATZ (2008), tal unidad puede estar constituida por:

1) Una vocal.	ゑ /e/ ‘cuadro’	1 palabra = 1 mora
2) Secuencia: C + V	こ /ko/ ‘niño’	
3) Secuencia C + <sup>/y/</sup> Vocal	ちゆ /tʃyuu/ ‘curación’	
4) N <i>moraica</i>	こん /ko.N/ ‘índigo’	1 palabra = 2 moras
5) Consonante geminada (que se representa en la transcripción como Q)	せつぷく /se.Q.pu.ku/ ‘harakiri’	1 palabra = 4 moras

De acuerdo con TSUJIMURA (2007), LEVITT y KATZ (2008) y MAGNUSON (2008), el segmento /l/ puede aparecer tanto en situación explosiva (CV), como en situación intervocálica (VCV). Apréciase su distribución en el siguiente cuadro:

1) Posición prenuclear o explosiva (inicio de mora):	2) Posición intervocálica <u>V<u>CV</u></u>
ラクダ /la.ku.da/ ‘camello’	そら /so.la/ ‘cielo’
りこん /ri.ko.N/ ‘divorcio’	おくりもの /o.ku.li.mo.no/ ‘regalo’
るけい /ru.ke:/ ‘destierro’	できる /de.ki.ru/ ‘poder’
れきし /le.ki.si/ ‘historia’	うれしい /u.le.si:/ ‘ser/estar alegre’
ろくがつ /ro.ku.ga.tu/ ‘junio’	いろ /i.lo/ ‘color’

### 3. Conclusiones

De lo anteriormente expuesto colegimos que se producen interferencias<sup>30</sup> en la interlengua de los ANJ porque su sistema fonológico cuenta con un elemento que se

<sup>25</sup> KIM (2007: 649).

<sup>26</sup> Al respecto, sólo hemos podido tener acceso a los recientes trabajos de Thomas MAGNUSON (2008, 2009 y 2011), donde se pone de manifiesto que la rica variación alofónica de /l/ depende tanto de factores lingüísticos como extralingüísticos. Con el fin de ahorrar a nuestros lectores más de un quebradero de cabeza, puesto que es una cuestión que todavía no ha sido lo suficientemente investigada, baste comentar que los alófonos de la *r-japonesa* fluctúan desde las realizaciones faríngeas hasta las más palatales (MAGNUSON 2009). Incluso, MAGNUSON (2008: 1) no descarta las realizaciones dentales, puesto que los niños japoneses que aprenden su L1 confunden a veces el fonema /l/ con el dental /d/.

<sup>27</sup> Apréciase en la tabla el fonema vocálico japonés /u/ -parecido a nuestro /u/-, que se caracteriza por ser vocálico, posterior, alto, sin abocinamiento o redondeamiento de los labios.

<sup>28</sup> La profesora TSUJIMURA (2007: 105) pone de manifiesto que los casos 1) y 2) constituyen la mayoría (cerca del 90%) de los casos de mora japonesa. Dato que obtiene del artículo de H. KUBOZONO (1995) *Go-keisei to Onin-koozoo* [Word Formation and Phonological Structure]. Tokyo: Kurocio.

<sup>29</sup> NAVARRO TOMÁS (2004: 28), ALARCOS (2005: 42), QUILIS (2006: 360), RAE (2010: 195-196; 2011: 14, 284).

<sup>30</sup> A pesar del peso que a lo largo de nuestra investigación damos al fenómeno de la interferencia, lo cierto es que, como afirma el profesor e investigador PAVÓN (2000: 20) hay algunos autores (como MAJOR en su obra *Interlanguage Phonology: the Acquisition of a Second Language Sound System*) que

caracteriza por ser acústica y articulatoriamente muy similar a dos fonemas españoles (/r/ y /l/). Concretamente, se produce la neutralización<sup>31</sup> entre /r/ y /l/ en la interlengua de los ANJ; en otras palabras, se pierde la oposición fonológica o distintiva entre dichas unidades en un contexto determinado para ser sustituidas por el fonema japonés próximo a ambas /l/<sup>32</sup>. De modo que, por ejemplo, [pélo] o [péro] se articulan como [pélo] y significan tanto ‘pelo’ como ‘pero’<sup>33</sup>.

Por otro lado, a pesar de que no contamos con datos concluyentes sobre la distribución alofónica del segmento japonés, es muy probable que en determinadas ocasiones coincidan algunas realizaciones alofónicas entre los campos de dispersión del japonés y del español, influyendo de esta manera en la interlengua de los ANJ. En efecto, no descartamos la posibilidad -precisamente dada la indeterminación que presenta /l/ con respecto a la centralidad de su producción- de que este fonema cuente con una rica gama de alófonos más o menos similares a las realizaciones españolas de /r/ o /l/; ello se puede comprobar en el hecho de que estudiantes nativos españoles de japonés perciban /saió:nara/ y otras /saió:nala/ para さようなら (/sayo:nala/<sup>34</sup>, ‘adiós’).

En lo que respecta a /r/, HARA (1994: 377) afirma que: «es un sonido difícilísimo de pronunciar para [...] los japoneses». CABEZAS MORILLO (2009: 30) señala la dificultad que experimentan los ANJ a la hora de producir la unidad vibrante, siendo ésta «fuente de problemas para la mayoría». Dicha complejidad estriba en el hecho de que el japonés estándar es un sistema lingüístico que carece del fonema vibrante /r/<sup>35</sup>.

---

sostienen que, aunque el fenómeno de la interferencia sea importante, «no ofrece explicación a todas las dificultades de la adquisición [del inventario fonológico de una L2]». En efecto, como analiza Marta BARALO (2004: 374 y ss.), todos los errores no pueden ser atribuidos a la influencia de la lengua materna.

<sup>31</sup> ALARCOS (1986: 49) explica las *oposiciones neutralizables* como la oposición fonémica que se neutraliza o suprime en ciertas posiciones: «una oposición *neutralizable* o *intermitente* [se produce cuando] la validez diferencial del rasgo pertinente que distingue [un fonema de otro] cesa en determinadas situaciones».

<sup>32</sup> Este fonema japonés vendría a constituir un auténtico *archifonema*. Según ALARCOS (1986: 49), un archifonema es el «conjunto de los rasgos pertinentes comunes a los dos miembros de una oposición». Dentro de la amplia tipología de archifonemas, /l/ pertenece al primer grupo, el formado por archifonemas semejantes, pero no idénticos, a los dos fonemas neutralizados. Acerca de esta apreciación, téngase siempre en cuenta que hablamos del sistema fonológico de la interlengua de nuestros alumnos japoneses, cuyo inventario fonológico recoge unidades del japonés y del español.

<sup>33</sup> Véase SAITO (2005: 31): «En la fonética japonesa no existe oposición entre estos dos fonemas [se refiere a /r/ y /l/]. Existe un fonema intermedio /l/. Por esta razón para ellos es muy complicado distinguir /r/ y /l/ y muy a menudo terminan neutralizando dicha oposición fonológica, pronunciando el fonema /l/. Esa neutralización fonológica influye negativamente tanto en la comprensión auditiva como en la expresión oral y escrita. Si un estudiante no es capaz de distinguir un sonido, es evidente que tendrá problemas en la pronunciación y la ortografía de dicho sonido». CABEZAS MORILLO (2009: 30): «La distinción [r] y [l] no existe, por eso les cuesta identificar los sonidos, especialmente cuando oyen palabras que desconocen».

<sup>34</sup> Para las dos primeras transcripciones fonológicas atendemos a una posible mezcla de fonemas en la interlengua de los alumnos españoles que adquieren el japonés. Para la transcripción correcta de la palabra SAYŌNARA no empleamos signos diacríticos de acentuación por simplificar el asunto. Por otro lado, además de los ejemplos que podemos hallar en alumnos españoles que estudian japonés, podemos encontrar más casos de indeterminación en cuanto a la centralidad de /l/ en alumnos cuya L1 es el inglés, a quienes, a menudo, les resulta muy complejo discernir entre el sonido nipón y el dental [d] en palabras japonesas, TSUJIMURA (2007: 13).

<sup>35</sup> CABEZAS MORILLO (2009: 30) llega a la conclusión de que: «los alumnos japoneses [...] son muy conscientes de algunos de los sonidos que faltan en su sistema fonológico». No obstante, este autor parece no percatarse de que el japonés presenta, dentro de sus ricas modalidades lingüísticas, una realización muy similar a nuestra vibrante continua /r/. De origen dialectal, la realización vibrante continua tiene lugar, normalmente, en el *anime* -dibujos de animación japonesa-, cuando un personaje grita enfadado, para

En este sentido, no debemos olvidar que la producción de un determinado sonido será compleja para todos aquellos discentes cuya L1 no cuente con esta unidad en su sistema fonológico<sup>36</sup>. De ahí que no sólo para los ANJ es difícil la producción de dicho segmento, también otros alumnos extranjeros, cuya L1 adolece de la unidad rótica vibrante continua, experimentan iguales problemas (véase el caso del francés, entre otros)<sup>37</sup>.

Por tanto, al respecto de lo aquí tratado, queda mucho por hacer en el campo de la enseñanza del español a ANJ. En primer lugar, se han de conocer con exactitud las realizaciones alofónicas de la unidad japonesa /l/ para, posteriormente, comparar el campo de dispersión de este elemento con los alófonos de /r/ y /l/ españoles. Por otro lado, los datos arrojados por pruebas a ANJ de precepción auditiva y producción oral-escrita llevarían hacia una precisa delimitación de la problemática: ¿qué unidades presentan mayor índice de confusión auditiva?, ¿cuáles les resultan más difíciles de distinguir y producir?, etc. Mientras que se avanza en el análisis de este fenómeno, como profesores de español, de acuerdo con AURRECOECHEA (2002: 9), habríamos de situar la interferencia de estos segmentos dentro de los factores lingüísticos fundamentales cuando trabajemos en nuestras clases la pronunciación, tratando así de ayudar en todo lo posible a nuestros alumnos nipones.

#### Referencias bibliográficas

- ALARCOS LLORACH, E. (1986), *Fonología española*. Madrid: Gredos.
- (2005), *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- AURRECOECHEA MONTENEGRO, Edith (2002), «La pronunciación. Su tratamiento en el aula E/LE», Memoria de investigación: Universidad de Nebrija, 2009.
- BARALO OTTONELLO, Marta (2004), «La interlengua del hablante no nativo». En: *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004, pp. 369-389.
- BENÍTEZ PÉREZ, Pedro (1988), «Fundamentos fonológicos de ejercicios de pronunciación: dos perspectivas diferentes». En: *Actas del Primer Congreso Nacional de ASELE. Español para extranjeros: Aspectos Generales*, (Granada 1988), pp. 61-66.
- CABEZAS MORILLO, José María (2009), «Las creencias de los estudiantes japoneses sobre la pronunciación española: un análisis exploratorio». Memoria de Máster: Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
- GOTO, Hiromu (1971), «Auditory perception by normal Japanese adults of the sounds “l” and “r”», *Neuropsychologia* 9 (3). 1971. pp. 317-323.
- HARA, Makoto (1994), «Método de enseñanza de la pronunciación española a los alumnos japoneses». En: *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE. Español para extranjeros: Didáctica e Investigación*, (Málaga 1994), pp. 371-379.
- INABA, Seiichiro (1998), «Moras, Syllables, and Feet in Japanese». *Language, Information and Computation (PACLIC12)*, California State University, Fullerton. 18-20 feb., 1998, pp.106-117.

---

mostrar rudeza o descortesía, o simplemente para denotar cierto matiz de vulgaridad; dato que hemos obtenido a lo largo de una entrevista con una ANJ (originaria de Tokio) con un nivel C1 de español.

<sup>36</sup> POCH OLIVÉ (2004: 5): «Los sonidos que no existen en la lengua materna del alumno son los que plantearán más problemas y aquéllos que tienen una “realización fónica” distinta son, tal vez, menos importantes».

<sup>37</sup> KUZNIAK y ZAPF (2004: 1).

ITO, Chiyuki; KANG, Yoonjung; KENSTOWICZ, Michael (2006), «The Adaptation of Japanese Loanwords into Korean», *MIT Working Papers in Linguistics* 52. 2006. pp. 65-104.

KASAI, Chise (2005), «English and Japanese Liquid Sounds; English /l/ and /r/ and the Japanese Liquid Sound». *Boletín de la Facultad de Estudios Regionales: Universidad de Gifu*, Vol. 17, 35-39. GIFU UNIVERSITY.

KIM, Joe Eun (2007), «Evidence of /l/-/r/ contrast in Korean». Department of Phonetics and Linguistics, UCL, Londres: RR.UU. *Saarbrücken*, 6-10 August 2007.

KUZNIAK KINNAIRD, Susan and ZAPF, Jennifer (2004), «An Acoustical Analysis of a Japanese Speaker's Production of English /r/ and /l/». *IULC Working Papers Online: Universidad de Indiana, EE.UU.* Vol. 04 (2004).

LAVER, John. (1995), *Principles of Phonetics*. Cambridge: Cambridge University Press.

LEVITT, June S. y KATZ, William F. (2008), «Augmented visual feedback in second language learning: Training Japanese post-alveolar flaps to American English speakers». *POMA Volume 2*, pp. 060002 (septiembre 2008): Universidad de Texas.

LIVELY, Scott et alii (1994), «Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/: III. Long-term retention of new phonetic categories», *Journal of the Acoustical Society of America* 96 (4). 1994. pp. 2076-2087.

MAGNUSON, Thomas (2008), «What /r/ Sounds Like in Kansai Japanese: A Phonetic Investigation of Liquid Variation in Unscripted Discourse». Tesis de Thomas Judd Magnuson, 2008, University of Victoria: Canadá.

MAGNUSON, Thomas (2009), «A pharyngeal component in Kansai Japanese /r/ variants?». En: *the International Workshop on Pharyngeals and Pharyngealisation*, 26–27 Mar, 2009, Newcastle upon Tyne: RR.UU.

MAGNUSON, Thomas (2011), «Realizations of /r/ in Japanese talk-in-interaction». En: *17th International Congress of the Phonetic Sciences*, (Hong Kong 17-21 de agosto de 2011), pp. 1306-1309.

MARTÍNEZ CELDRÁN, Eugenio; RALLO FABRA, Lucrecia (1995), «[r-r]: ¿Dos clases de sonidos?», *Estudios de fonética experimental* (Vol.:7). 1995. pp.180-194.

MARTINET, André. (1974), *Economía de los cambios fonéticos*. Madrid: Gredos.

NAVARRO TOMÁS, Tomás. (2004), *Manual de pronunciación española*. Madrid: CSIC.

OKADA, Hideo (1999), *Japanese*. En: *Handbook of the International Phonetic Association: A guide to the usage of the International Phonetic Alphabet*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 117-119.

PAVÓN VÁZQUEZ, Víctor. (2000), *La enseñanza de la pronunciación del inglés*. Granada: Método.

POCH OLIVÉ, Dolors (2004), «La pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera», *REVISTA redELE* 1 (junio 2004), pp.1-8.

POCH OLIVÉ, Dolors (2005), «Los contenidos fonético-fonológicos». En: *Vademécum para la formación de profesores de español como L2*. Madrid: SGEL, 2005, pp.753-765.

QUILIS, Antonio. (2006), *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010), *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.

---- (2011), *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología*. Barcelona: Espasa.

SAITO, Akemi (2005), «Análisis de errores en la expresión escrita de los estudiantes japoneses». Memoria de Máster: Universidad de Salamanca.

SOLÍS GARCÍA, Inmaculada (2005), «Observaciones críticas sobre los Estudios actuales acerca del error y la interlengua de los estudiantes de ELE». En: *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, (Oviedo 2005), pp. 616-627.

TAKASAWA, Miyuki (1998), «La interferencia de la lengua materna (el japonés) en el habla del segundo idioma (el español)», *Sophia Linguistica* 42-43. 1998. pp. 71-85.

TOCCO, Maria Elisabetta; RUSSO, Marina (1996), «Educación del oído: primer anillo en la cadena del proceso de aprendizaje de E/LE». En: *Actas del Séptimo Congreso Internacional de ASELE. Lengua y Cultura en la Enseñanza del Español a Extranjeros*, (Cuenca 1996), pp. 447-454.

TRUBETSKÓI, Nikolái. S. (1973), *Principios de fonología*. Madrid: Cincel.

TSUJIMURA, Natsuko. (2007), *An Introduction to Japanese Linguistics*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

A rellenar por el consejo editorial de redELE:

Fecha de recepción 10/05/2012

Fecha de aceptación: 06/06/2012



## La pintura como herramienta para E/LE en Asia Oriental. Diferencias perceptivas y aplicación en el aula.

**Mariona Anglada Escudé**  
**Profesora. Instituto Jinling de la Universidad de Nanjing**  
[marionatell@yahoo.com](mailto:marionatell@yahoo.com)



*Mariona Anglada Escudé, originaria de Ullastrell (Barcelona), es licenciada en Humanidades (UPF) y en Estudios de Asia Oriental (UAB). Actualmente cursa un máster en Comunicación Intercultural y Enseñanza de Lenguas (UJI). Desde 2007, trabaja en el Instituto Jinling de la Universidad de Nanjing como profesora de lengua y cultura española. Ha participado como ponente en varios Cursos de Formación de Profesores en China. Sus líneas de investigación giran en torno a la enseñanza de E/LE en el contexto sinoparlante, la aplicación de las nuevas tecnologías al contexto de E/LE, y la percepción e introducción de la imagen y la obra de arte en el aula de E/LE.*

### Resumen (español)

La diferencia perceptual que existe entre los alumnos asiáticos y los españoles puede suponer una barrera a la hora de interpretar imágenes que se propongan en la clase de E/LE o en otros contextos más comprometidos como un examen o en el ámbito laboral. En este artículo proponemos una aproximación a las principales diferencias iconográficas entre la pintura occidental y oriental con el fin de ofrecer al profesorado una herramienta eficaz para acercar al alumno asiático al arte, a la imagen y, en definitiva, al mundo hispánico.

### Abstract (English)

There are some differences between eastern and western visual perception. This creates a contrast on how to interpret an image as well as a gap to reach the goal in the Spanish language classroom (or even in more compromising situations as an exam or at work). In this article we suggest an approach to the main differences between both painting styles so the teachers can use them to link both cultures and help the students become more familiar not only with Spanish paintings but with any kind of western image.

### Palabras clave

Componente sociocultural, conocimiento del mundo, contexto, interculturalidad, interferencias.

### Keywords

Socio cultural element, world knowledge, context, interculturality, interferences.

## Artículo

“No se puede presuponer que alguien vea en una representación (pintura o fotografía) lo que nosotros esperamos. (...) Si es el caso de estudiantes falla la base misma del aprendizaje. Independientemente de si nos gusta o no, hacen falta unas pautas basadas en la experiencia para poder reconocer y/o identificar lo que se quiere transmitir en cualquier obra artística o visual en general.”

Rudolf Arnheim (1986)

### 1. Introducción

La imagen es un recurso que se está explotando cada día más en el aula de E/LE gracias, principalmente, a sus enormes ventajas como transmisora de contenidos socioculturales (Cuadrado *et al.*, 1999). Sin embargo, hay que tener en cuenta que, en casos de culturas tan alejadas como pueden ser las de Asia oriental y la española, pueden existir pequeños muros por franquear para poder llegar al objetivo deseado cuando trabajamos con imágenes. La lectura de imágenes, así como la de textos, también está sujeta a unas pautas íntimamente vinculadas con la formación, la educación y el contexto en el que ha crecido el sujeto. Conocer este trasfondo y entender cómo nuestros alumnos perciben una imagen nos ayudará a superar este pequeño salto cultural. En este artículo proponemos unas pautas y herramientas para trabajar con pinturas en el aula, para sacar el mayor provecho a sus contenidos, y ayudar al alumno a desarrollar las destrezas necesarias para mejorar su comprensión. Así, con estas no solo aprenderá a interpretar las obras de arte sino, también, connotaciones y símbolos de cualquier tipo de imagen originaria de occidente.

### 2. Principios de la percepción

Para entender cómo un alumno de origen asiático concibe un estímulo visual debemos empezar entendiendo el funcionamiento del “esqueleto perceptivo” como tal. El proceso perceptivo es la suma de lo que Bruner denomina por un lado percepción formal: las sensaciones fisiológicas básicas, los cinco sentidos (el olfato, la vista, el tacto...) y, por otro, la funcional: “necesidades, emociones, actitudes, valores y experiencias del perceptor” (Aramburu, 2004: 1).

Así como la parte formal está relacionada con el aspecto más fisiológico del sujeto, la percepción funcional es la que surge del individuo y de sus experiencias. En lo funcional será donde el contexto cultural, la formación previa del sujeto o, incluso, sus expectativas hacia el objeto, determinen el *cómo* se entiende y se procesa la información percibida a través de los sentidos.

#### a. Enfoque cognitivo

Tal y como nos explica Arnheim (1986), la visión es selectiva. La gran cantidad de estímulos visuales que entran por los ojos en cada segundo que los mantenemos abiertos no pueden ser procesados, así que nuestra mente crea estrategias para descodificar y organizar toda esta información. Existen, además, herramientas como la memoria visual, por la cual nuestra mente evoca imágenes y símbolos generados previamente a raíz de nuestra experiencia<sup>1</sup>; o la proyección y transferencia de información hacia estímulos incompletos: como el conocido caso de las “manchas de Rorschach”, o el ejemplo que Arnheim nos ofrece sobre un tren que entra en un túnel y, a pesar de que desaparece de nuestro campo visual, creamos la expectativa de

---

<sup>1</sup> Bruner en Aramburu (2004).

que, siendo un objeto en movimiento, en algún momento reaparecerá por el otro extremo del túnel. Todas estas destrezas perceptivas no son innatas y nos demuestran que nuestra experiencia y formación determinan nuestra capacidad de interpretar los estímulos visuales que nos rodean.

Ante esto hay que destacar la importancia de la cultura en los procesos de transferencia, proyección y selección que lleva a cabo nuestra mente. En diccionario de la RAE se define cultura como “conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico”. En el concepto de cultura, pues, dentro del conocimiento adquirido, debemos incluir al conjunto de registros visuales que un individuo acumulará a lo largo de su vida y que determinará la percepción que tenga del entorno y, por extensión, de las imágenes y obras de arte que lo rodean.

#### b. Lógica histórica y espacial de la imagen: Bourdieu y Vygotski

Pierre Bourdieu (1995) nos explica que la definición kantiana de placer estético en tanto que “debe poder ser experimentado por todo hombre” es, en realidad, falsa. Según Bourdieu, el placer estético está determinado por la condición económica y social del espectador ya que se trata de un desciframiento, de una “lectura”<sup>2</sup> y que, por lo tanto, son imprescindibles unas herramientas hermenéuticas adquiridas. Esta es, sin duda, una concepción intelectualista del arte y de la producción cultural, con la que podemos estar o no de acuerdo en su vertiente elitista, pero que demuestra que el arte no es percibido de igual manera por todos. Previo a la puesta en práctica de estas herramientas de las que nos habla Bourdieu existe un proceso de comprensión original inconsciente, así como la gramática se aplica en el uso de una lengua materna. Ambos procesos, el de la percepción primera y el de la descodificación intelectual, están basados en los registros del espectador y en este aspecto, nos advierte, es importante comprender las producciones culturales en su lógica histórica y espacial.

Vygotski (Rivière, 1984) nos habló también de cómo percibimos el mundo y la importancia de la cultura en el proceso de interiorización de los signos. Define la interacción social y el contexto cultural como origen de la creación de ‘signos’. Estos signos son como las ideas puras de los conceptos<sup>3</sup>, los instrumentos a través de los cuales el sujeto interactúa con el mundo y que, poco a poco, interioriza para generar su propia conciencia. El desarrollo de las funciones superiores<sup>4</sup> humanas es, según Vygotski, indiscutible y necesariamente artificial ya que el niño para poder desarrollarse necesita interactuar, imitar y, así, interiorizar. Introdujo, además, el concepto de “variación transcultural” según el cual “si las funciones superiores tienen un origen cultural, entonces su propia naturaleza será variable y dependerá de las características de la cultura en la que se configuran.” (Rivière: 48)

Con todo esto, pues, podemos concluir que tanto el origen cultural, como el entorno histórico, la interacción social y la formación individual determinarán el funcionamiento de lo que Bruner denomina percepción funcional. Así, la interpretación e inferencias que se hagan sobre determinados productos culturales variará dependiendo del origen, experiencias y expectativas del espectador.

---

<sup>2</sup> Nos remitimos a D.A. Dondis (1985) en su *Sintaxis de la imagen* para entender la ‘lectura de imágenes’ como el proceso perceptivo a través del cual un sujeto extrae cierta información de un estímulo visual.

<sup>3</sup> Utilizamos el concepto platónico de idea que representa y, de alguna manera categoriza, a un conjunto de elementos concretos del mundo físico.

<sup>4</sup> Funciones superiores en tanto que conciencia y otros procesos de la razón.

### 3. Arte asiático y arte europeo

Las artes, en tanto que representaciones culturales, están determinadas por el contexto, el entorno, y la personalidad y experiencias de sus autores. Su recepción, pues, estará condicionada, a su vez, por la percepción funcional del espectador. Por lo tanto no podemos presuponer que un espectador asiático entienda y lea una obra de arte de la misma manera que un europeo. A continuación expondremos a grandes rasgos las principales características y diferencias entre la pintura asiática que encontramos en Japón, Corea y China, y la Europea. Téngase en cuenta que el estudio detallado de las tendencias artísticas de ambas áreas geográficas merecería muchísimas páginas que encontraremos a manos de especialistas en muchas obras de referencia disponibles en el mercado editorial. Entiéndanse, pues, los siguientes epígrafes como simples notas para exponer y ejemplificar las diferencias perceptivas en el campo de la pintura y de la lectura de imágenes.

#### a. Pintura oriental

El arte oriental, tal y como nos explica Meyer (1938), busca transmitir la filosofía esencialista que determina la mentalidad asiática. Esta está determinada por el fluir del mundo, la renovación de las ideas, el constante cambio. Parecido, si se quiere buscar un equivalente, a la concepción heracliteana del mundo como un flujo en constante movimiento. Es de vital importancia, pues, según el concepto de arte asiático, que a la hora de plasmar una imagen se tenga la voluntad de buscar la quietud del alma, una unificación con la naturaleza. Se intenta conseguir, de alguna manera, expresar el “misterio del Universo”, la relación que existe entre el individuo y el mundo. Para ello la desvinculación con lo circunstancial y lo anecdótico es necesaria. Encontraremos, pues, en la pintura oriental una clara intención de representar la esencia, no el detalle ni lo anecdótico, sino lo atemporal.

Cabe tener en cuenta, además, la estrechísima relación de la pintura asiática con su “arte madre”: la caligrafía. Las representaciones pictográficas acostumbra a ir acompañadas de un texto que en todo momento será el estímulo principal, el dibujo será, pues, algo complementario al mensaje del texto. Es precisamente por esta fuerte vinculación con la caligrafía que el color dentro de la pintura oriental pasa a estar en un segundo plano; no será extraño, incluso, que no se utilice ningún color sino que toda la información necesaria se transmita a través de la tinta china (en diferentes intensidades de negro). El proceso de pintar está determinado por la metodología que guía la caligrafía: por un lado el vehículo, pincel y tinta en seda o papel; por otro la acción, la variedad de movimientos del pincel; y por último, el uso del espacio, la utilidad del ‘vacío’ como protagonista transmisor de información y sensaciones.

Citando a Lewis Einstein (1912:192) en una frase que resumirá de manera brillante el objetivo de la pintura oriental: “*its technical aim is always to represent an object or scene so as to express its essential attributes with the least possible number of strokes*”. (“Su objetivo técnico es siempre el de representar un objeto o escena expresando sus atributos esenciales con el mínimo número de trazos”. Traducción de la autora.)

#### b. Pintura europea

La pintura de tradición europea, especialmente si nos concentramos en los períodos previos a la aparición del vanguardismo<sup>5</sup>, está determinada por su finalidad:

---

<sup>5</sup> Hay que tener en cuenta que la finalidad de estas escuelas era, en muchos casos, la de experimentar con la ruptura de las normas que regían la composición, la técnica y formas de representación tradicionales.

transmitir un mensaje. Hay que tener en cuenta que la función del arte en Europa ha estado orientada al adoctrinamiento y a la legitimación política y moral, no por casualidad un elevado porcentaje de obras de arte europeas provienen del mecenazgo de la iglesia y la Corte. Fue con el paso del tiempo que se introdujo progresivamente una vertiente decorativa en la pintura, sin perder, no obstante, en ningún momento, el rol de transmisora de mensaje. Encontramos, pues, tal y como nos recuerda Dondis (1985), que incluso en obras maestras como los frescos del techo de *La Capilla Sixtina* de Miguel Ángel la doble vertiente, artística y funcional, es evidente.

Diana Newall (2009) en su libro *Apreciar el arte* nos resume los tres pasos que el historiador del arte Erwin Panofsky propone para analizar una pintura occidental: nos habla de una primera fase preiconográfica, dedicada a los aspectos más formales (línea, color, estructura...); la segunda fase denominada iconográfica orientada a la interpretación de los símbolos; y la tercera fase enfocada a la iconología y al contexto social de la obra. Como comprobamos, pues, que lo que se busca en la interpretación de una pintura occidental es el mensaje, en contenido que se nos muestra de manera obvia y/o a través de símbolos o signos. Se trata de un arte eminentemente narrativo.

El arte occidental, pues, además de transmitir un mensaje está orientado a contar historias. Historias protagonizadas por humanos (o, a veces, personajes y/o objetos personificados) en un entorno realista e imitativo. Se concentra en el detalle ya que será en lo completo y mimético de la obra donde se encontrará su lógica. El entorno y el paisaje son personajes secundarios que acompañan y complementan al protagonista de la historia. En muchas pinturas podremos encontrar, incluso, un hilo narrativo. El contexto, y la veracidad en detalles, serán los que ubicarán la historia contada en un lugar y un espacio concretos.

La pintura occidental da mucho protagonismo, también, a los colores. Por un lado existe una simbología cromática que no puede obviarse al contemplar un mural, lienzo o fresco; y por otro lado, está el *horror vacui*, el miedo al espacio vacío, que se traduce en que toda la superficie de una obra debe estar cubierta por pintura para que se considere terminada.

### c. Diferencias visuales

A través del artículo de Vissier (1920) «*Some parallels between western and far Eastern pictorial art*» hemos extrapolado las principales diferencias de representación entre ambos estilos pictóricos. Los especificamos en la siguiente tabla:

<b>ASIA</b>	<b>EUROPA</b>
Creación de formas rítmicas	Formas independientes
Monocromía	Policromía
Sutileza de los colores	Simbolismo cromático
No antropocéntrico	Antropocéntrico
Universal, cósmico, rítmico	Realista, imitativo
No cuenta historias	Narrativo
Sensación de infinitud	Perspectiva matemática
Importancia del 'vacío'	<i>Horror Vacui</i>

---

“The entire purpose of the Post-Impressionists is to do something unlike that which has been done before” (Pattison, 1913:294)


 <p>Ma Lin, <i>Puesta de sol.</i> (Nezu Institute of Fine Art, Tokio, 1254)</p>	 <p>Esteban Murillo. <i>Sagrada Familia.</i> (Col. Devonshire, Chatsworth, 1668-70)</p>
--	---

Tabla 1. Principales diferencias entre la pintura oriental y occidental

Estas diferencias son fruto, por un lado, tal y como hemos dicho, del origen caligráfico de la pintura oriental; y por el otro, de la función en el arte occidental de la imagen como portadora y transmisora de un mensaje y/o historia. A esto, sin embargo, podemos añadir la transferencia de elementos socioculturales como la predominancia, en occidente, del pensamiento analítico ante el pensamiento holístico en oriente (Nisbett, 2003; Nisbett y Masuda, 2003; Masuda et al., 2008). Según los estudios llevados a cabo por Nisbett y Masuda, en la sociedad occidental cuando se contempla un estímulo visual la percepción tiende a concentrarse en un objeto individual. Una imagen estaría formada, pues, por un conjunto de objetos. En el caso oriental, en cambio, la visión es mucho más global. Evidentemente hay objetos que sobresalen pero estos, a nivel perceptivo, nunca se desvinculan de los demás elementos que forman el conjunto de la imagen. En cuanto a la atención, según Nisbett y Masuda (2003) para un asiático es mucho más difícil aislar un elemento del paisaje, el contexto forma parte del conjunto y recibe la misma atención que un objeto concreto mientras que para un occidental su atención tenderá a concentrarse en el sujeto. En Miyamoto et al. (2006) se sugiere que, además de los antecedentes histórico-culturales que introduce Nisbett (2003), el entorno urbano asiático densamente poblado y construido determina, también, la percepción asiática a la hora de contemplar imágenes.

Esto nos ayuda a entender cómo la concepción del arte afecta a la percepción global de las imágenes y viceversa. Este pensamiento holístico de los asiáticos se traduce en un arte mucho más esencial, cósmico, global, que se lee en su conjunto y del cual no tiene ningún sentido aislar elementos ya que esto rompería la armonía del conjunto. En el caso de la percepción occidental centrada en un pensamiento analítico guiará la lectura de una pintura extrapolando cada uno de los elementos para interpretarlos y sumarlos para formar el conjunto. Podríamos decir que para los asiáticos la imagen es un conjunto harmónico de elementos, mientras que para los europeos es la suma de elementos la que conforma el conjunto o imagen.

Podemos afirmar, pues, que la percepción de una obra de arte dependerá siempre, tal y como explicaba Bourdieu (1995), del contexto cultural, social, histórico y espacial del espectador. Si un español, por poner un ejemplo, contempla una pintura china es muy probable que busque en esta sus propios referentes culturales y que aplique los mismos patrones de lectura que aplicaría a una pintura española, y viceversa.

#### **4. ¿Qué efectos tiene esta percepción transcultural en el aula E/LE?**

Partiendo de que las imágenes son una fuente insaciable de contenido sociocultural, no podemos ignorar la utilidad de estas en un contexto culturalmente tan alejado como es el asiático. Hay que tener en cuenta, no obstante, que sin una guía adecuada, la información que el estudiante de lengua reciba de la lectura de una imagen española puede estar deformada, alterada por sus propios referentes, o que sea incomprensible. Como nos advierte Arnheim (1986: 325) podemos encontrarnos que un alumno sin una guía oportuna “sencillamente puede que sea incapaz de librarse de una trampa visual.”

En una encuesta informal realizada durante el curso 2011/12 a 30 alumnos de primer curso de la licenciatura de Estudios Hispánicos en el Instituto Jinling de la Universidad de Nanjing, en China, la reacción e interpretación ante algunas pinturas concordó con estas trampas visuales de las que nos hablaba Arnheim. Mientras una gran mayoría vio en *Los fusilamientos del 3 de mayo* de Goya (Museo del Prado, Madrid, 1813-14) la lucha entre el bien y el mal, entre el débil y el fuerte... algunos alumnos fueron más allá y leyeron en esa pintura “la lucha de clases”; estos últimos aplicaron su propia experiencia personal e histórica como nación en la lectura iconográfica (téngase en cuenta la sociedad comunista en la que se han formado). Ante *La anunciación* de El Greco (Museo del Prado, Madrid, 1570), muchos comprendieron que la pintura trataba sobre un tema religioso pero ninguno comprendió cual era la escena que se estaba representando ni quiénes eran los personajes, algunos dudaban incluso de si el ángel era un personaje bueno o malo. Una cuarta parte de ellos vieron el poder del estado o del emperador en el *Pantocrator de Taüll* (MNAC, Barcelona, c.1123). Estos ejemplos nos demuestran, pues, que no podemos dar por hecho que alumnos provenientes de un contexto religioso, social y político tan distante al europeo reconozcan imágenes y escenas que para un occidental resultan evidentes.

#### **5. Aplicaciones en la clase E/LE**

La imagen, como transmisora de contenido sociocultural, debe ser incluida en el aula E/LE (Cuadrado *et al.*, 1999). La pintura española y europea, del mismo modo, nos ofrece una fuente inagotable de testimonios visuales de la historia, la sociedad, las tradiciones y la cultura española. El hecho de trabajar con imágenes nos ofrece, además del *input* cultural, otros beneficios pedagógicos como son el trabajo colaborativo y la reducción de la ansiedad e inhibición. Esto último lo conseguiremos al desviar la atención del grupo-clase hacia la imagen y no hacia el que habla, así como facilitando la participación a alumnos que tengan problemas en el ámbito de la comprensión auditiva o lectora. Al partir de una imagen se sitúa en igualdad de condiciones a los alumnos con diferentes niveles lingüísticos. Además, resulta un paso intermedio ideal para entrar al campo de la literatura (Mikaylo, 1994) y nos sirve de excusa para introducir tópicos y personajes vinculados a la tradición católica sin riesgo de que se confunda con proselitismo religioso.



¿Cómo podemos ofrecer al alumno unas herramientas que lo ayuden a leer e interiorizar la información deseada de una pintura? De entrada lo más recomendable será explorar y explotar la lectura de estas con la ayuda de un profesor. No hace falta ser un experto en arte para guiar al alumno en la lectura iconográfica. Hay que tener en cuenta las diferencias perceptivas y dónde tendrá dificultades el alumno para entender una imagen. El profesor debería ser capaz de aportar la información necesaria sobre, por ejemplo, la simbología de los colores, o sobre algunos de los tópicos iconográficos y símbolos recurrentes (la aparición del halo en las imágenes religiosas, la corona de espinas sobre la cabeza de Jesús, la diferencia dramática entre retratos e imágenes históricas o religiosas...). Muchos de estos elementos forman parte de la formación y experiencia de cualquier profesor de origen europeo, pero un alumno asiático, por lo general, carece de ellos.

Al ofrecer tanto pautas de lectura como de interpretación el alumno asiático se familiarizará con las imágenes occidentales de manera que con el tiempo y de forma inconsciente desarrollará las destrezas necesarias para entender y sacar el mejor provecho posible a las imágenes que encuentre. Hay que tener en cuenta la importancia de esto ya que, tanto en materiales de estudio hechos en España como en exámenes oficiales<sup>6</sup>, el alumno asiático puede encontrarse con una fuerte desventaja, especialmente en niveles iniciales, a causa de su “percepción de corte asiático”.

## 6. Propuesta didáctica

A continuación proponemos algunas ideas para trabajar con pinturas como complementos didácticos en diferentes niveles de aprendizaje de E/LE. Hemos separado los epígrafes en base a los niveles de usuario básico (A1, A2), usuario independiente (B1, B2) y usuario competente (C1, C2) que establece el MCER (Marco Común Europeo de Referencia):

### a. A1-A2

En niveles iniciales podemos utilizar imágenes del arte como recurso para la descripción en la fase de práctica y repaso. Para repasar las partes del cuerpo podríamos utilizar el *Hombre de Vitruvio* de Leonardo da Vinci (Galería de la Academia, Venecia, c.1492), probablemente sea una imagen que hayan visto en alguna ocasión, así que no será una introducción brusca pero, sin embargo, les ayudará a familiarizarse con la importancia de la proporción en el arte occidental. Así, más adelante podremos regresar a ella para explicar, por ejemplo, el concepto clásico del “hombre como medida de todas las cosas”. Otro recurso podría ser el de utilizar imágenes de Andy Warhol u otro artista del Pop Art para repasar los colores. En cualquier imagen costumbrista o en retratos encontraremos, además, una excusa perfecta para repasar el vocabulario cotidiano adecuado para estos niveles: *La cena en Emaús* de Caravaggio (National Gallery, Londres, 1601-02), o gran número de imágenes de Vermeer, Velázquez o Murillo. En este campo podemos aprovechar, también, los retratos de personajes destacados de la cultura y tradición española para que ya desde niveles iniciales se familiaricen con su apariencia y sean capaces de reconocerlos en un futuro: autorretratos de Velázquez, *Miguel de Cervantes Saavedra* de Juan de Jáuregui (Real Academia Española, Madrid, c.1600), el *Retrato de Francisco de Quevedo y Villegas* de Velázquez (copia de Van der Hammen) (Colección particular, 1631-35), el retrato de Juana la Loca (*Königin Juana "Die Wahnsinnige"*) del Maestro de la Leyenda de la Magdalena (Museo de Historia del Arte de Viena, 1495-96), etc.

---

<sup>6</sup> El examen DELE, administrado por el Instituto Cervantes, consta de varios ejercicios en todos sus niveles, donde diferentes tipos de imágenes son la fuente de información principal.



En estos niveles básicos no se recomienda excederse en el contenido simbólico y estructural de las imágenes; será útil, no obstante, que se familiaricen visualmente con la construcción y el estilo de pintura. En niveles intermedios será mucho más sencillo introducir contenido técnico si ya han visto muchas imágenes previamente.

#### b. B1-B2

Para niveles vinculados a un usuario independiente se pueden usar imágenes que induzcan al debate o a la reflexión. Podemos utilizar, como punto de partida de redacción, para practicar con el discurso indirecto, imágenes con un toque psicológico como *La Gioconda* de Leonardo da Vinci (Museo del Louvre, París, 1503-06) con un “¿qué crees que está pensando?”; o crear un debate de preferencias con dos imágenes como *Las Meninas* de Velázquez (Museo de Prado, Madrid, 1656-57) y *Las Meninas (conjunto)* de Picasso (Museu Picasso, Barcelona, 1957), o con cualquiera de las múltiples versiones que se encuentran de esta pintura si se tratara de un grupo grande. En estos niveles cualquier información simbólica o iconográfica que aporte el profesor sobre la obra no supone ningún problema y acostumbra a ser muy bien recibida por los alumnos.

En asignaturas que introduzcan conocimientos literarios la pintura puede convertirse en una gran aliada para introducir biografías, argumentos, contextualizaciones, etc. Podríamos utilizar la iconografía mariana, por ejemplo, para acompañar la explicación de Gonzalo de Berceo y sus *Milagros de Nuestra Señora*. De esta manera amenizamos la teoría literaria, y las imágenes nos ayudarán a transmitir el concepto de fe y devoción de la Virgen. A una imagen como la *Anunciación* de Murillo (Museo del Prado, Madrid, c.1660) podemos aportar pistas lectoras como que la Virgen María se representa normalmente de azul y rojo ya que estos colores simbolizan la fe y la pasión respectivamente, o que el lirio es la flor que se utiliza para simbolizar su pureza.

#### c. C1-C2

En niveles de competencia lingüística las actividades que pueden complementarse con obras de arte son muy numerosas y pueden aplicarse a todas las destrezas. Para material audiovisual pueden conseguirse comentarios de pinturas en la página web de El Museo del Prado ([www.museodelprado.es](http://www.museodelprado.es)), o en la web de ArteHistoria ([www.artehistoria.com](http://www.artehistoria.com)). Teniendo en cuenta que estos niveles implican, tal y como explicita el MCER, la profundización en conocimientos socioculturales, este tipo de material nos resultará de gran utilidad.

## 7. Conclusiones

Conociendo las diferencias perceptivas, teniendo en cuenta de antemano las dificultades que un estudiante E/LE de origen asiático tendrá a la hora de observar y comentar una imagen, y explorando un poco la gran biblioteca digital que Internet nos ofrece, comprobaremos que tenemos al alcance una gran herramienta intercultural: la imagen. Una fuente de información que, además, será dinamizadora, desinhibidora y preparará al alumno del siglo XXI para procesar correctamente la gran cantidad de información visual que las nuevas tecnologías y los medios de comunicación ofrecen. No podemos pretender que todo el material gráfico que utilicemos en el aula de E/LE sean obras de arte. Cada clase y actividad requerirá materiales adaptados a la metodología del profesor y del alumno. Sin embargo, no debemos olvidar que en cada

una de las pinacotecas físicas y virtuales que hoy en día tenemos a mano, encontraremos a grandes referentes del diseño y de la pintura. Maestros que han estado ilustrando, ejemplificando, educando y construyendo desde hace siglos los cimientos del mundo visual en el que vivimos. Debemos aprovechar, pues, todos estos recursos para la optimización del proceso de aprendizaje de nuestros alumnos.

“Decía Bernardo de Chartres que somos como enanos a los hombros de gigantes. Podemos ver más, y más lejos que ellos, no por alguna distinción física nuestra, sino porque somos levantados por su gran altura.”<sup>7</sup>

## BIBLIOGRAFÍA

- Aramburu, M. (2004): “Jerome Seymour Bruner: de la percepción al lenguaje” *Revista Iberoamericana de Educación* [en línea], 33/7. Disponible en la web: [http://www.rieoei.org/psi\\_edu15.htm](http://www.rieoei.org/psi_edu15.htm)  
ISSN: 1681-5653
- Arnheim, Rudolf (1986). *El pensamiento visual*. Paidós: Barcelona.
- Barallo, N y Gómez, B. (2009): “La explotación de una imagen en la clase de E/LE”. *redELE*, 16: 1-16. Disponible en la web: <http://www.educacion.gob.es/redele/revistaRedEle/2009/segunda.html>  
ISSN: 1571-4667
- Bourdieu, Pierre (1995). Génesis social de la mirada [en línea]. Instituto de Estudios Peruanos. Lima: IEP, 1995 [consulta: 5 mayo 2012]. Disponible en la web: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/bourdieu.pdf>
- Cuadrado, Ch. et al. (1999). *Las imágenes en la clase de E/LE*. Edelsa: Madrid.
- Dondis, D.A. (1985). *Sintaxis de la imagen*. Ed. Gustavo Gili: Barcelona.
- Einstein, Lewis. (1912): “Some Notes on Chinese Painting”, *The Burlington Magazine for Connoisseurs*, Vol. 21, No. 112: pp. 185- 187+190-192.
- Espino, J. y Morán, M. (2003). *Historia del Arte español*. SGEL: Madrid.
- Gutiérrez, E. et al.: “Arte para andar por casa”, *redELE* [en línea], año 2012, No.24. Disponible en la web: [http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2012/2012\\_redELE\\_24\\_08gutierrez\\_lombardo\\_mu%C3%B1oz.pdf?documentId=0901e72b812629ef](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2012/2012_redELE_24_08gutierrez_lombardo_mu%C3%B1oz.pdf?documentId=0901e72b812629ef)  
ISSN: 1571-4667
- Juaristi, Martín (2010): “El dibujo como herramienta de ELE”, En *III Jornadas de Formación de Profesores de E/LE en China. Integración de destrezas comunicativa en el aula: dificultades y propuestas de aplicación* [en línea]. Pekín, 23, 24, y 25 de agosto de 2010. Suplementos SinoELE 3. Disponible en la web: [http://www.sinoele.org/images/Revista/3/iii JornadasT\\_Juaristi.pdf](http://www.sinoele.org/images/Revista/3/iii JornadasT_Juaristi.pdf)  
ISSN: 2076 5533

---

<sup>7</sup> “Dicebat Bernardus Carnotensis nos esse quasi nanos, gigantium humeris insidentes, ut possimus plura eis et remotiora videre, non utique proprii visus acumine, aut eminentia corporis, sed quia in altum subvenimur et extollimur magnitudine gigantea”. Juan de Salisbury en su obra *Metalogicon* de 1159.

- Masuda, T. *et al.* (2008): "Culture and Aesthetic Preference: Comparing the Attention to Context of East Asians and Americans", *PSPB*, Vol.34, No.9: pp.1260-1274.
- Meyer Riefstahl, R. (1938): "Chinese painting", *Parnassus*, Vol. 10, No. 1: pp. 16-22+48.
- Mikaylo Ortuño, M. (1994): "Teaching Language Skills and Cultural Awareness with Spanish Paintings", *Hispania*, Vol. 77, No.3: pp.500-511.
- Miyamoto, Y. *et al.* (2006): "Culture and the Physical Environment". *Psychological Science*, Vol.17, No.2: pp.113-119.
- Newall, Diana (2009). *Apreciar el arte: entender, interpretar y disfrutar de las obras*. Blume: Barcelona.
- Nisbett, Richard E. (2003). *Geography of thought. How Asians and Westerners Think Differently... and Why*. The Free Press: New York.
- Nisbett, R. y Masuda, T. (2003): "Culture and point of view". *PNAS*, Vol. 100, No.19: pp.11163-11170.
- Pattison, James William (1913): "Art in Unknown Tongue", *Fine Arts Journal*, Vol.28, No.5: pp.292-307.
- Rivière, Ángel (1984). *La psicología de Vygotski*. Visor Libros: Madrid.
- Visser, H.F.E. (1920): "Some parallels between western and far Eastern pictorial art". (Abril, 1920), *The Burlington Magazine for Connoisseurs*, Vol. 36, No. 205: pp. 156-159+162-164.
- Wen C. Fong (2003): "Why Chinese Painting Is History", *The Art Bulletin*, Vol. 85, No. 2: pp. 258-280.

A rellenar por el consejo editorial de redELE:

Fecha de recepción 07/05/2012

Fecha de aceptación: 11/06/2012

## **El submundo de la televisión: una propuesta didáctica para la enseñanza productiva de vocabulario a partir de la morfología derivativa**

**David Sánchez Jiménez**  
Lector AECID. Universidad de Washington  
djsan@uw.edu



*David Sánchez Jiménez se licenció en Filología Hispánica en 2001 por la Universidad de Salamanca, donde realizó el “Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera” en 2002-2004. Ha trabajado en la Universidad Normal de Filipinas, en la Universidad de Filipinas y en la sección bilingüe del Instituto Mihaly Fazekas de Debrecen. En la actualidad reside en Estados Unidos, donde es profesor visitante de español en la Universidad de Washington y cursa el doctorado en “Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera” en la Universidad Antonio de Nebrija.*

### **Resumen (español)**

La propuesta didáctica que se presenta en este artículo parte de la base teórica de la morfología derivativa como herramienta útil para la enseñanza productiva del léxico a estudiantes de nivel B1 que aprenden el español como una lengua extranjera en un ámbito institucional. La concepción didáctica del léxico que se presenta en esta unidad, que utiliza estrategias de producción de vocabulario a partir de las reglas de sufijación, equipa al estudiante con estrategias de aprendizaje que le permiten incrementar su caudal léxico de forma productiva, además de facilitar el reconocimiento de categorías gramaticales e incidir en una comprensión mayor de la formación de palabras en español.

### **Abstract (English)**

The proposed didactic unit presented in this article arises from the theoretical basis of the derivational morphology as a useful tool for the productive teaching of lexicon for B1 level students learning Spanish as a foreign language in an institutional setting. The teaching design of the lexicon uses vocabulary production strategies from the rules of suffixation. This equips the student with learning strategies that allow him/her to build new vocabulary, facilitate him/her to recognize grammatical categories, and provide him/her a better understanding of the word formation in Spanish.

### **Palabras clave**

Actividades didácticas, competencia léxica, competencia estratégica, español L2, formación de palabras, léxico, morfología

## **Keywords**

learning activities, lexical competence, strategic competence, Spanish as second language, word formation, vocabulary, morphology

## **Artículo**

### **INTRODUCCIÓN:**

La unidad didáctica que se presenta a continuación parte de la indagación de Morin (2003) sobre el uso de la morfología derivativa como base para desarrollar la capacidad productiva del léxico en una L2. Comenta esta autora que la investigación en L1 en morfología derivativa ha demostrado que su dominio es una herramienta muy útil en la construcción de vocabulario, aunque en L2 no haya habido todavía evidencia empírica suficiente sobre estos hechos. Sin embargo, los resultados de su investigación en el ámbito de L2 muestran que la exposición a la morfología derivativa conlleva una mejora en la producción de nuevo vocabulario.

Morin (2003: 200) define la morfología derivativa como “the use of suffixes that can change the part of speech and cause variations in meaning” y apoya la enseñanza del vocabulario explícito en la instrucción formal mediante esta herramienta de trabajo, superando así la didáctica clásica de exposición de léxico específico. Con ello pretende equipar a los aprendientes con las estrategias necesarias para expandir su vocabulario por medio de la construcción de léxico nuevo a partir de la sufijación. Es decir, la morfología derivativa integrada en la enseñanza de una L2 se convierte en una fórmula válida para incrementar el léxico y aprender miles de palabras nuevas.

A pesar de ello, los resultados de su estudio mostraban que en los niveles iniciales el estudiante de una L2 todavía no poseía la competencia lingüística suficiente para aprovechar la exposición a esta estrategia productiva léxica, aunque, por otro lado, en los cursos de inicial-alto e intermedio, demostró que la morfología derivativa podía ayudar a ampliar el vocabulario y el conocimiento de las categorías gramaticales, especialmente en tipos de palabras que son difíciles de aprender y requieren la aplicación de estrategias de aprendizaje (Morin, 2003: 211). En definitiva, el uso de la morfología aumenta el conocimiento productivo de vocabulario en los primeros estadios de aprendizaje de una lengua extranjera y permite al estudiante desarrollar un conocimiento más amplio sobre la formación de palabras nuevas.

### **OBJETIVOS:**

La unidad didáctica que se presenta a continuación tiene como objetivo primordial dar a conocer al alumno del nivel B1 el vocabulario básico relacionado con el mundo de la televisión y, a través de una explotación de la morfología derivativa por sufijación, una extensión de este vocabulario a las palabras que comparten esta misma raíz léxica.

A partir de esta exposición inductiva sobre la morfología derivativa se pretende desarrollar la autonomía del aprendiz en la adquisición del vocabulario mediante el establecimiento de asociaciones léxicas por familias de palabras. Se trata de equipar al estudiante, igualmente, por medio de este procedimiento de enseñanza, con una herramienta que le permita utilizar adecuadamente estrategias lingüísticas, como el

conocimiento de las categorías gramaticales y las colocaciones de las palabras, que provocan diferencias sintácticas, las cuales discriminan el uso combinatorio de un vocablo u otro. Mediante este procedimiento de enseñanza, el estudiante adquirirá además un manejo del diccionario que le permitirá ampliar el caudal léxico que posee.

Otros objetivos secundarios son los de mostrar al estudiante extranjero el papel que juega la televisión en la sociedad española y acercarle a la vivencia de esta realidad sociocultural.

En la tarea final (**Actividad 14**), el estudiante será capaz de expresarse con propiedad sobre los diferentes tipos de programas existentes en la televisión y podrá hablar de sus gustos y preferencias en relación a este tema con el fin de negociar los contenidos que quiere visionar en una conversación con un hablante nativo.

### **METODOLOGÍA:**

La secuencia didáctica está programada para tres clases de una hora, para alumnos jóvenes en el nivel B1. El planteamiento de las actividades es eminentemente comunicativo, con el propósito de que los estudiantes superen los vacíos de información de los ejercicios de forma colaborativa por parejas o en grupos, o realicen diversas funciones comunicativas a partir de las actividades sugeridas. Para ello se activarán las destrezas auditiva, oral, lectora y escritora de la lengua, mediante las cuales se trabajará principalmente la subcompetencia léxica, de acuerdo con el objetivo que persigue la secuencia. Se dará prioridad dentro de la tipología de actividades diseñada al componente comunicativo, dirigidas hacia una tarea final que simula un contexto real y cotidiano de uso de la lengua, con el fin de que el estudiante pueda recrear en clase aquellas situaciones cotidianas que se le podrían presentar a diario en un país de habla hispana.

### **DINÁMICAS:**

Se representan en la consigna de cada actividad mediante un icono significativo:



Actividad individual



Actividad individual que requiere el uso del diccionario



Actividad de pareja: habla con su compañero



Actividad de grupo: el número de miembros se especifica siempre en la consigna de la actividad

### **SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA:**

La estructura de la unidad didáctica comienza con dos ejercicios de calentamiento (**actividad 1 y 2= 5 min.**) que sirven para situar al estudiante ante el tema que se va a presentar, *las actividades de ocio*.

En el **ejercicio 2.1 (4 min.)** se hace una exposición de las actividades de ocio que practican con mayor frecuencia los españoles a través de una encuesta y en **3.2. (3 min.)** se les pide que comparen estos datos con la realidad social de su propio país. En una ampliación intercultural de esta actividad, los estudiantes deberán reunirse con los otros miembros de la clase en el ejercicio **3.3. (5 min.)** para comparar la frecuencia con las que sus comunidades realizan estas actividades. Esto posibilita que el alumno conozca las actividades de ocio más habituales que se practican en otras culturas. Finalmente, en **3.4. (10 min.)** harán una puesta en común con los datos de toda la clase.

En la **actividad 4 (5 min.)** comienza la explotación léxica, presentando el vocabulario básico de la lección del que parten las 9 familias de palabras que se pretenden enseñar: *el programa, el concurso, el debate, el anuncio, la audiencia, el espectador, el documental, el informativo y la cadena.*

En el **ejercicio 5.1 (5 min.)** la temática se centra en los diferentes tipos de programas televisivos y se ahonda en la práctica léxica receptiva con muestras reales de lengua<sup>1</sup> que el estudiante tiene que identificar. En el **5.2. (2 min.)** se le exige que manipule el léxico adquirido de forma productiva con su compañero en una práctica oral centrada en las características de estos tipos de programas, que aportarán matices nuevos al significado del léxico aprendido.

En el **ejercicio 6 (5 min.)** se presentan los seis verbos relacionados con las palabras expuestas en la unidad en una sopa de letras.

**(solucionario 6: 1. anunciar; 2. programar; documentar; concursar; debatir; informar)**

En el **ejercicio 7 (7.1.=15 min.; 7.2.=8 min.)** se expone al estudiante al léxico mostrado previamente y a otro nuevo derivado de este, sirviéndole de reflexión las diferencias combinatorias formales o semánticas que encuentra entre ellas. Se le pide además al estudiante su implicación mediante las opiniones vertidas en el texto y el debate de sus ideas con sus compañeros, lo que posibilita la expresión de las ideas propias del aprendiz y de su identidad en la clase de lengua extranjera.

En la **actividad 8 (8.1.=3 min.; 8.2.1= 10 min.; 8.2.2.=4 min.; 8.3)** se le muestran algunos sufijos y se le pide que explore cada palabra con el uso de estas partículas para llegar a otros vocablos derivados. Se orienta el ejercicio a la colaboración de los grupos de la clase en este proceso creativo para que intercambien la información de que disponen, lo cual les aporta cierta autonomía y aumenta su autoestima en el uso de la lengua a través de la interacción. La actividad pretende también que los estudiantes tomen conciencia de la diferencia formal y semántica entre las nuevas palabras que encuentran en el ejercicio.

En la **actividad 9 (10 min.)** se familiarizan con estas palabras y aprenden el significado de algunas de ellas.

---

<sup>1</sup> Las actividades de **comprensión auditiva** han sido diseñadas en la unidad didáctica con objetivos específicos. Sin embargo, el docente que realice estas prácticas en clase puede optar por adaptarlas a su gusto, bien seleccionando muestras de uso real de la lengua de los medios de comunicación audiovisuales disponibles en la red o mediante la grabación o el dictado de las muestras sugeridas en esta unidad.



(solucionario 9: 1. anunciador; 2. anunciamiento; 3. auditorio; 4. concursado; 5. concursante; 6. debatir; 7. documentación; 8. documentado; 9. espectacularidad; 10. informático; 11. informativo; 12. programación; 13. programador; 14. programático).

En el **ejercicio 10 (tarea)**, a partir de la información léxica que han adquirido, utilizan estas palabras de forma productiva mediante la escritura, que permite al alumno tomarse un tiempo para reflexionar antes de plasmar en el papel su producción final, además de consultar el diccionario, autocorregirse, etc. La primera parte del ejercicio es una tarea para casa. El estudiante A tiene que escribir un correo a uno de sus compañeros (estudiante B) sobre sus gustos televisivos, incluyendo 5 de las palabras que ha aprendido en la lección.

En la segunda sesión de clase, el estudiante A recibirá el correo de B y viceversa, y tendrá que corregirlo y darle su opinión sobre sus gustos, incluyendo 5 nuevas palabras que no utilizó en su correo anterior (**15 min.**).

La **actividad 11 (10 min.)** serviría para repasar el vocabulario aprendido en la clase anterior mediante representación mímica.

En el **ejercicio 12.1** la actividad auditiva trata de contextualizar algunas de las palabras aprendidas. En **12.2. (12.1. y 12.2.= 10 min.)** y en **12.3. (5 min.)** se pretende que utilicen este tipo de palabras mediante la producción espontánea, de forma oral. También aparecen aquí otras construcciones que han estudiado recientemente para expresar los gustos y las preferencias: *me interesan, es una pesadez, es algo lamentable, etc.*

La **actividad 13.1. (5 min.)** empieza con una lectura y la **13.2. (5 min.)** con una audición, para que el estudiante reconstruya partes de la programación de dos cadenas de la televisión pública española. Para ello, tiene que localizar cada tipo de información que aparece en la programación, exigiéndole esta tarea una reflexión inconsciente sobre su estructura, además de ofrecer una exposición del tipo de programas que ofrece la televisión pública española en su cartelera. En **13.3 (10 min.)** los alumnos se enfrentan con una situación real en la que hablan de sus gustos y negocian el significado según sus intereses y como respuesta a una necesidad comunicativa en la que necesitan llegar a un acuerdo de forma cooperativa. Finalmente, en **13.4 (5 min.)** hacen una puesta en común con el resto de los grupos de la clase con la mediación del profesor.

(solucionario 13.1.: 1. invierno; 2. 1; 3. 15:55; 4. España-Francia; 5. ganar; 6. Las ballenas del Pacífico; 7. 16:00; 8. Los Últimos Paraísos).

En el **ejercicio 14 (10 min.)** tendrán que utilizar todo el vocabulario y la información sobre la programación que han aprendido para confeccionar una programación ideal. También pueden resultar útiles las construcciones aprendidas en la **actividad 4** para expresar gustos y preferencias. Esta tarea tiene como objetivo desarrollar las habilidades interactivas y persuasivas, pues el alumno debe convencer al resto de los miembros del grupo sobre la idoneidad de elegir una programación televisiva para el fin de semana.

**ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS DE EVALUACIÓN:**



En el **ejercicio 1**, como en la vida real, el estudiante tiene que hacer una inferencia de vocabulario a partir del contexto en una audición sobre algunas palabras que no pueden percibirse correctamente. Para ello, deberá recuperar algunas de las palabras incluidas en las 9 familias de palabras estudiadas en la unidad, haciendo en este caso un uso adecuado de la forma y el significado de las palabras aprendidas.

Se recuperan 3 familias de palabras: *programa*, *informativo* y *documental*, y utilizamos otras tres como distractores: *audiencia*, *cadena*, *anuncio*.

(**solucionario 1**: los distractores aparecen sombreados en color verde: 1. programa; 2. cadena; 3. informante; 4. audiencia; 5. documentados; 6. informático; 7. programación; 8. anunciados; 9. audiovisuales; 10 informar).

La **actividad 2**, desarrollada a partir de microdiálogos, distinguirá unas palabras de otras en un ejercicio de memoria de palabras, para lo que necesita acreditar además un acertado conocimiento del uso sintáctico de estos vocablos y de cómo funciona cada categoría gramatical implicada en la actividad.

(**solucionario 2**: los distractores aparecen sombreados en color verde: 1. programa; 2. han anunciado; 3. cadena; 4. informativo; 5. audiencia; 6. información; 7. documental; 8. información; 9. documentalista; 10. informes; 11. cadena; 12. audiencia; 13. documentado; 14. anuncios; 15. audiciones; 16. programación).

De forma similar, debe recuperar las 3 familias de palabras en la **actividad 3** para poder descifrar el mensaje que su amigo ha dejado grabado en el contestador automático y así poder contestarle.

(**solucionario 3**: los distractores aparecen sombreados en color verde: 1. programa; 2. documental; 3. anuncio; 4. cadena; 5. programación; 6. programar; 7. audición; 8. informativos; 9. documento; 10. información; 11 informe; 12. anunciarán; 13. audiovisuales; 14. audiencia).

## **El submundo de la televisión**

Por David Sánchez

**Nivel:** B1

**Actividad de lengua implicada:** Interacción de destrezas

**Destinatarios:** Jóvenes en instrucción académica reglada


**Duración:** Tres sesiones de 60 minutos

**Objetivos comunicativos:** Hablar de las actividades de ocio. Conocer la programación y los hábitos televisivos de España y compararlos con otras nacionalidades, describir programas de televisión, leer e interpretar una programación de televisión, hablar y opinar sobre programas televisivos, hablar sobre gustos y preferencias y hablar de acciones pasadas.

**Objetivos lingüísticos:** Uso de los tiempos verbales presente de indicativo, presente continuo y pretérito perfecto; construcciones para manifestar gustos y preferencias; exposición de familias de palabras formadas por sufijación; léxico relacionado con el ámbito de la televisión

**Destrezas:** Integradas





 **3.1. A continuación puedes leer una encuesta sobre las actividades que los españoles hacen a diario y el tiempo que dedican a cada una (4 min.).**

**Porcentaje de personas que realizan la actividad principal o secundaria en el transcurso del día y duración media diaria dedicada a la actividad (tanto principal como secundaria) por dichas personas. Año 2009-2010**


Actividades principales y secundarias	Total		Actividad principal		Actividad secundaria	
	% de personas	Duración media diaria	% de personas	Duración media diaria	% de personas	Duración media diaria
0 Cuidados personales	100,0	11:33	100,0	11:30	10,7	0:35
1 Trabajo remunerado	33,4	7:37	33,3	7:24	8,0	0:57
2 Estudios	12,7	5:08	12,6	5:09	0,4	0:43
3 Hogar y familia	83,8	3:43	83,4	3:38	15,0	1:06
4 Trabajo voluntario y reuniones	12,4	2:03	12,1	1:58	1,0	1:21
5 Vida social y diversión	75,4	3:09	57,7	1:49	51,8	2:38
6 Deportes y actividades al aire libre	40,4	1:52	39,8	1:52	1,3	1:14
7 Aficiones e informática	31,7	1:55	29,7	1:54	5,2	1:01
8 Medios de comunicación	93,5	3:53	88,3	2:57	54,7	1:57
9 Trayectos y tiempo no especificado	84,2	1:23	84,2	1:23	0,7	0:27

(Extraído de <http://www.ine.es/prensa/np669.pdf>)

 **3.2. Según esta encuesta realizada en 2010 por el Instituto Nacional de Estadística, el 93,5% de los españoles dedica a los medios de comunicación (entre ellas la tele) unas 4 horas diarias. ¿Sucedo lo mismo en tu país? Haz una lista sobre las seis actividades de ocio más frecuentes en tu país. Ordenarlas según su importancia (3 min.).**

 **3.3. En grupos de cinco, compara tu lista con la de tus compañeros. Pregúntales el vocabulario que no conoces (5 min.). El profesor os ayudará a organizar los grupos.**



 **3.4. Comprobad cuáles han elegido los otros grupos. ¿Tenéis los mismos gustos? Con ayuda del profesor, cread una estadística con las actividades de ocio más frecuentes de la clase. (10 min.). El profesor modera el debate.**



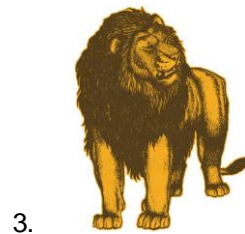
4. La televisión es una actividad de ocio muy importante para los españoles. Lee las siguientes palabras relacionadas con la televisión y marca las que conoces. Pregunta a tu compañero el significado de las palabras que no entiendes. Después, buscad en el diccionario las palabras que desconocéis (4 min.).

- |                                   |                                     |                                      |
|-----------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="radio"/> el programa | <input type="radio"/> el anuncio    | <input type="radio"/> el documental  |
| <input type="radio"/> el concurso | <input type="radio"/> la audiencia  | <input type="radio"/> el informativo |
| <input type="radio"/> el debate   | <input type="radio"/> el espectador | <input type="radio"/> la cadena      |



5.1. Vas a escuchar cinco fragmentos de programas televisivos. Señala con un número el orden en que aparecen. Después de escucharlos por segunda vez, pide la solución a tu profesor (5 min.).

- concurso    debate    anuncio    documental    informativo




Entra en <http://youtu.be/733kAGz-Hxc> para escuchar el audio




5.2. Describe algunas características de un programa de televisión del ejercicio 5.1. a tu compañero. Después, tú tendrás que adivinar el programa que describe tu compañero (4 min.).

\*Aquí tienes un ejemplo: *Hay muchas personas que van allí para ganar dinero...*

 6. Busca en esta sopa de letras seis verbos relacionados con el vocabulario de los ejercicios anteriores. ¿Conoces su significado? El profesor verificará tu respuesta y definirá las palabras que no conocéis (5 min.).

P	N	B	E	H	S	P	F	V	T	Z	I	F	A	D	X
T	R	Y	A	Ñ	P	I	Ñ	W	D	N	U	Q	I	E	S
A	V	O	J	N	O	K	S	L	F	V	D	Ñ	T	B	R
A	Q	I	G	X	S	L	V	O	Ñ	K	N	X	G	A	F
N	S	Ñ	K	R	V	Z	R	U	R	Ñ	Z	E	T	T	Q
U	E	C	H	E	A	M	P	C	D	C	I	N	K	I	G
N	Q	E	M	J	A	M	S	Ñ	U	V	E	L	F	R	I
C	W	D	K	R	W	Q	A	Y	B	M	T	Ñ	D	M	H
I	O	N	C	U	R	S	A	R	U	Q	F	X	A	L	E
A	Z	N	L	I	P	T	E	C	X	U	R	C	S	P	K
R	S	W	Z	N	O	B	O	I	H	Q	G	L	M	D	L
T	E	R	Y	U	T	D	C	E	A	S	X	W	I	Y	P

 7.1. Lee el texto y busca las palabras que no entiendes en el diccionario (15 min.).

La televisión española del siglo XXI ha evolucionado para adaptarse a los nuevos tiempos. A diferencia de los comienzos de la televisión en España, ahora hay una mayor variedad de programas. En los primeros años sólo existía una cadena, pero en la actualidad la audiencia puede elegir entre distintos canales públicos, además de la oferta de las *cadena de pago*. La *programación* también es más amplia y variada. No sólo hay informativos, películas, documentales y concursos como al principio, sino que también se ofrecen series televisivas, debates, *espectáculos*, deportes, etc.

Aunque el propósito de la televisión no es sólo *informar*, hay una gran competencia entre las cadenas para tener el informativo con mayor índice de audiencia. También, los programas son más interactivos, y el debate llega al espectador por medio de la participación a través del teléfono, los mensajes de texto o internet. Por ello, en ocasiones el espectador se convierte en *concurante* de un programa desde el sofá de su propia casa. Esta interacción es uno de los mayores avances de la televisión en las últimas décadas.





Pero también los avances en la programación han traído algunas consecuencias negativas. Los *anunciantes* han encontrado en la televisión el medio más eficaz para llegar a sus compradores y *anuncian* sus productos comerciales intensamente, con el fin de llegar de forma inmediata al hogar de los espectadores. La consecuencia de esta práctica es que la televisión actual se ha convertido en una serie continuada de anuncios interrumpida por los programas que realmente interesan al espectador, y en los que cada vez tienen más presencia las marcas comerciales.

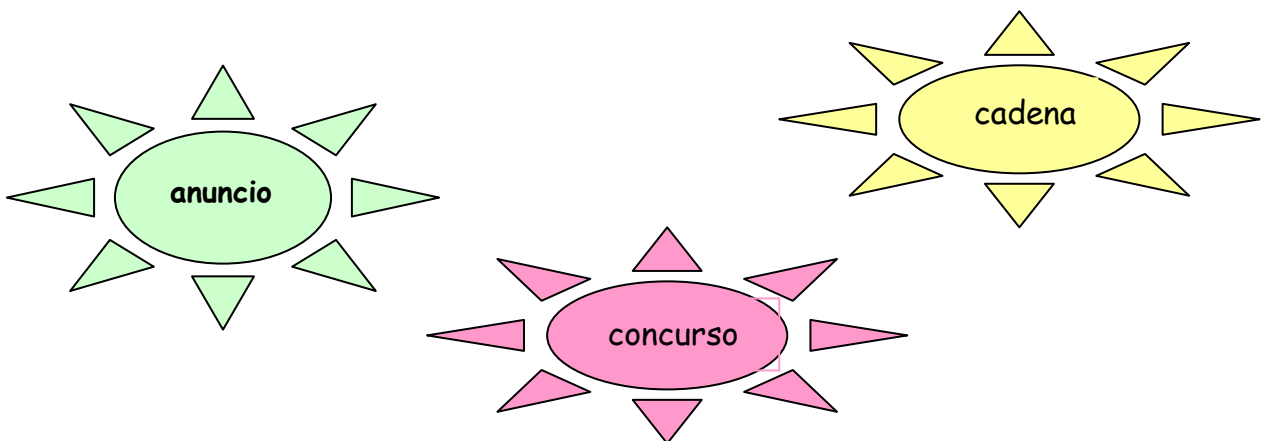


 **7.2. Contesta las siguientes preguntas sobre el texto y compara las respuestas con las de tu compañero. Pedid ayuda a vuestro profesor para resolver las dudas (8 min.).**

- Según el texto, ¿cuáles son los aspectos más positivos y cuáles los más negativos de la televisión española en el siglo XXI? ¿Sucede igual en tu país?
- ¿Puedes pensar en otros aspectos positivos y negativos que no aparecen reflejados en la lectura? Haz una lista ordenada desde los más positivos a los más negativos.
- ¿Es de calidad la televisión de tu país? Razona tu respuesta y compárala a la de tu compañero.


 **8.1. En el texto aparecen algunas palabras relacionadas con el vocabulario del ejercicio 4. Pregunta a tu compañero cuántas ha encontrado él (3 min.).**


 **8.2.1. Ahora utiliza sufijos con las nueve palabras del ejercicio 4 para crear otras nuevas: *-ción, -dor, -ado, -ante, -ivo, -tico, etc.* (10 min.).**




 **\* Utiliza el diccionario para comprobar si existen las palabras que has creado y para conocer su significado.**



 **8.2.2. Trabajad en grupos de cinco para compartir las palabras que habéis creado. Pedid ayuda a vuestro profesor para resolver dudas (4 min.).**

 8.3. Finalmente, vais a compartir las palabras que habéis encontrado con los otros grupos. El profesor confirmará vuestras respuestas y os ayudará a clasificarlas en la pizarra según su categoría gramatical (8 min.):

VERBO	SUSTANTIVOS	ADJETIVOS	ADVERBIOS
Documentar	Documentación Documentalista	Documental Documentario	

 9. En grupos de tres, tenéis que separar las palabras del círculo y obtendréis la respuesta a las definiciones que se ofrecen a continuación (10 min.).

debatir programático anuncio de documentado informático documentación concurso de  
 concursante anunciador programador informático auditorio información programador  
 espectador calidad de debate programático anuncio de documentado informático documentación concurso de

- 1 \_\_\_\_\_ **adj.** Persona u objeto que anuncia.
- 2 \_\_\_\_\_ **m. desus.** Anunciación (Acción y efecto de anunciar)
- 3 \_\_\_\_\_ **m.** Lugar preparado para celebrar actos públicos.
- 4 \_\_\_\_\_ **m.** Deudor declarado legalmente en un concurso de acreedores.
- 5 \_\_\_\_\_ **m.** Persona que participa en un concurso.
- 6 \_\_\_\_\_ **v.** Cambiar ideas u opiniones sobre un asunto.
- 7 \_\_\_\_\_ **f.** 1. Papel con información que sirve para probar algo o que muestra quienes somos. 2. Información que nos ayuda a saber más sobre un tema.
- 8 \_\_\_\_\_ **1. adj.** Dicho de una persona que posee noticias o pruebas acerca de un asunto.

- 9 \_\_\_\_\_ f. Cualidad de espectacular.
- 10 \_\_\_\_\_ adj. Relacionado con la informática o con los ordenadores. 2.  
que se dedica a la informática. f.3. Conjunto de conocimientos  
necesarios para guardar información en los ordenadores y  
trabajar con ella.
- 11 \_\_\_\_\_ adj. Que informa sobre algo.
- 12 \_\_\_\_\_ f.1. Preparación de algo que se va a hacer más adelante. 2.  
Conjunto de programas de televisión.
- 13 \_\_\_\_\_ m. Persona que trabaja haciendo programas de ordenador. 2.  
Aparato que ordena a una máquina lo que tiene que hacer.
- 14 \_\_\_\_\_ 1. adj. Que pertenece o se relaciona con el programa  
(declaración de lo que se piensa hacer en alguna materia).



**10. Escribe un correo electrónico a uno de tus compañeros de clase para contarle cómo es la tele que te gusta. Incluye, al menos, cinco palabras de las que has aprendido en el ejercicio anterior. Tu compañero corregirá tu correo y te responderá utilizando otras cinco palabras como mínimo, diferentes a las tuyas (tarea + 15 min.).**

Sin título - Mensaje (HTML)

Archivo Edición Ver Insertar Formato Herramientas Acciones ?


Enviar Normal Arial 10 N S

Para...


CC...

Asunto:



 11. Para repasar el vocabulario que has aprendido, vamos a jugar a las adivinanzas. Vais a formar grupos de cinco y el profesor va a repartir cinco tarjetas con palabras estudiadas dentro del vocabulario de esta lección. Cada miembro del grupo tiene que representar una de las tarjetas ante los demás grupos utilizando sólo la mímica. Los grupos sumarán puntos si consiguen adivinar de qué palabra se trata. El profesor computará la puntuación al final (10 min.).



 12.1. Escucha a estas dos personas que hablan de sus preferencias sobre la televisión española:

Entra en [http://youtu.be/BS\\_xHjIijjs](http://youtu.be/BS_xHjIijjs) para escuchar el audio

M - ¡Oye, Pedro!, tú ves mucho la tele, ¿no?

P - Bueno, Marta... lo normal. Me gusta verla después del trabajo, pero no la veo más de tres horas al día. **Me aburre** bastante.

M - ¡Ah!, te lo decía porque siempre que vengo a tu casa la tienes encendida.

P - Sí, a esta hora hay *programas* que **me interesan** y la enciendo un rato a esa hora.

M - Ah, ya veo... ¿y qué *programas* ves?

P - Pues... *documentales* sobre naturaleza y sobre otras culturas. Siempre aprendo algo nuevo, y además **me entretienen** mucho.

M - Si, **son lo mejor** de la tele. Y están bien *documentados*.

P - ¡Ya! A veces no sé donde consiguen la información los *documentalistas*.

M - **Es lo que más me gusta** a mí también, además de los *informativos*. Pero no me gustan los *programas* sobre la vida de los famosos que ahora abundan en la tele. **¡Son un rollo!**

P - Si, los *programadores* de las distintas *cadena*s abusan de esos contenidos porque **divierten** a la gente.

M - ¡Ya!, es uno de los males de la televisión que habría que cambiar porque entontecen a la gente ¿No te parece?

P - ¡Pues claro! Y otro son esos *espectáculos* que ofrecen cualquier cosa para conseguir más *audiencia*. No entiendo por qué los ve la gente.

M - Creo que a la gente le gustan porque no necesitan saber nada, ni necesitan prestar mucha atención.

P - Y luego además están los *anuncios*. Pasan quince minutos y después has olvidado lo que estabas viendo. Y siempre *anuncian* lo mismo en esos quince minutos. **¡Es una pesadez!**


M - ¡Tienes razón! **¡Es una pena!**, pero a los *anunciantes* no les importan los sentimientos de los *espectadores*.

P - ¡Ya!, es un asunto muy *debatido*. Pero también es la única manera que tienen las *cadena*s de ganar dinero para sobrevivir, hasta las públicas.



 12.2. Contesta las siguientes preguntas referidas al diálogo que acabas de escuchar (10 min.).

1. ¿Qué tipo de programas le gusta ver a Pedro?
2. ¿Cuántas horas ve Pedro la tele cada día?
3. ¿Qué opinión tienen Pedro y Mario sobre la tele?
4. ¿Y tú?, ¿piensas lo mismo que ellos?

 12.3. Ahora, muévete por la clase y hazle estas preguntas sobre el audio a dos de tus compañeros. El profesor os dará la respuesta al final del ejercicio (5 min.).



 13.1. Lee la programación de Tve1 y La2 en el periódico.




Jueves, 22 de febrero

TVE-1	La 2
14:30 CORAZÓN DE 1 _____ 15:00 TELEDIARIO 2 _____ 3 _____ EL TIEMPO 16:00 AMAR EN TIEMPOS REVUELTOS 17:20 FÚTBOL. Semifinal de la Copa de Europa: 4 _____	15:00 HIJOS DE BABEL CASTING 15:30 SABER Y 5 _____ 16:00 GRANDES DOCUMENTALES 6 _____ 7 _____ GUÍAS PILOT MÉXICO GRANDIOSO Un recorrido de norte a sur, de este a oeste por el magnífico país de México, la cultura Maya y Azteca, sus gentes, costumbres y gastronomía. 17:00 8 _____ EPISODIO N° 11. Parque de Ambroseli, Kenia. 17:40 JARA Y SEDAL

\* Pregúntale a tu profesor qué tipo de programas están descritos en la programación de TVE-1 y La 2 (5 min.).



13.2. La impresión de la programación es defectuosa y parte de la información no se puede entender. Complétala con ayuda del avance de la programación que el profesor va a leer dos veces.

\*  Después, comprueba la respuesta con tu compañero. El profesor corregirá el ejercicio con toda la clase (5 min.).



13.3. Estás en casa de uno de tus compañeros de clase y queréis ver la televisión. Cada uno de vosotros escogerá la ficha que se corresponde mejor con vuestra personalidad y vais a negociar los programas que veréis por la tarde en la televisión (10 min.).

**A**

te gusta el fútbol  
tienes trabajo a las 6  
eres periodista

**B**

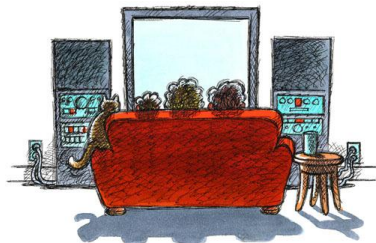
eres veterinario  
te gusta la música  
odias el fútbol



13.4. ¿Habéis llegado a un acuerdo? ¿Qué vais a ver finalmente? Cuéntaselo a tus compañeros y a tu profesor (5 min.).



14. Como tarea final, vais a preparar en grupos de cuatro vuestra programación ideal para un día completo a partir de una guía de televisión (10 min.).



## ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS DE EVALUACIÓN:

**1. Estás viendo la televisión y por culpa de las interferencias no puedes escuchar todas las palabras. Trata de recuperar el vocabulario que no se oye en la grabación ayudándote del contexto.**

Empezamos como siempre nuestro 1. \_\_\_\_\_ en tu 2. \_\_\_\_\_ favorita haciendo un sumario de los contenidos. Está hoy con nosotros Luis Manzano, nuestro 3. \_\_\_\_\_ sobre tráfico, quien nos hablará sobre el tema que más le interesa a la 4. \_\_\_\_\_ en estas fechas, la situación de las carreteras en Madrid en este inicio de las vacaciones de Semana Santa, con datos recientes 5. \_\_\_\_\_ por la Dirección General de Tráfico. Nuestro 6. \_\_\_\_\_, Raúl Gutiérrez, nos hablará de las últimas novedades en 7. \_\_\_\_\_ de *Microsoft*, 8. \_\_\_\_\_ esta mañana por su presidente y de cómo mejorar la velocidad de respuesta de nuestros ordenadores y aparatos 9. \_\_\_\_\_. Pedro Martínez, *chef* del restaurante *La Posada* nos va a 10. \_\_\_\_\_ de los diez mejores lugares en Castilla-La Mancha para disfrutar de las auténticas torrijas de Semana Santa.

**2. Vives con tu novia austriaca y vuestro ordenador tiene una configuración lingüística extranjera. Por eso, cuando estáis chateando con vuestros amigos, a veces las palabras en español se traducen a un lenguaje incomprensible. ¿Podrías reconstruir estos textos del chat para entender mejor la información y explicársela a tu novia?**

A- ¿Sabes que han puesto un nuevo 1. \_\_\_\_\_ de deportes en TVE-1? Lo 2. \_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ esta mañana.  
B- ¿Ah, sí? ¿Y a qué hora empieza? ¿en qué 3. \_\_\_\_\_?  
A- En TVE1. Después del 4. \_\_\_\_\_.  
B- ¡Ah!, muy bien. Así, después de ver las noticias me entero también de lo que  
pasa en el fútbol.

A- ¿Has escuchado lo que han dicho la 5. \_\_\_\_\_ sobre Bardem en la tele?  
B- No. La verdad es que no.  
A- Pues busca 6. \_\_\_\_\_ en el periódico. Te sorprenderá.  
B- ¿Ah, sí? ¿y por qué?  
C- Tú lee el periódico y ya verás.

- A- He visto el 7. \_\_\_\_\_ de las ballenas del Pacífico de La 2 y me he quedado impresionado.
- B- Si, las personas que se encargan de recopilar la 8. \_\_\_\_\_ son buenísimas. Yo conocí a uno de ellos, un 9. \_\_\_\_\_ que había vivido en la selva amazónica, y que sabía todo sobre las tribus de por allí.
- A- ¿De verdad? ¿Y cómo se llama?
- B- Es el que hace los 10. \_\_\_\_\_ sobre antropología para la 11. \_\_\_\_\_ BBC. No recuerdo el nombre, pero la 12. \_\_\_\_\_ le adora.
- A- Ah, claro, Rodolf Reinard. ¿De verdad que le conoces?

- A- Mañana voy a hacer una entrevista a Penélope Crud. ¡Tiene nuevo novio!
- B- ¿Te has 13. \_\_\_\_\_ bien sobre su vida amorosa? Tienes que leerlo todo sobre ese tema, hasta los 14. \_\_\_\_\_ de publicidad y las 15. \_\_\_\_\_ que hizo para sus primeras películas. Cuidado, ¡eh! Odia que la gente se confunda con sus exnovios cuando hablan de su vida privada.
- A- Sí, he leído su biografía varias veces y he visto toda la 16. \_\_\_\_\_ de TeleCorazón al completo esta semana.

3. *Tu mejor amigo te llama para pedirte información y te deja un mensaje en el contestador automático. Hay problemas en la línea y no puedes entender todas las palabras de la conversación. Intenta reconstruirlas con la ayuda del contexto para contestar a tu amigo.*

Te llamo desde la oficina para preguntarte si sabes a qué hora es el 1. \_\_\_\_\_ de animales que me has recomendado esta mañana. Era un 2. \_\_\_\_\_ sobre la vida de la ballena blanca. He visto el 3. \_\_\_\_\_ esta mañana y recuerdo que es en la primera 4. \_\_\_\_\_, pero no tengo aquí el periódico ni el TP para ver la 5. \_\_\_\_\_, así que no puedo mirar el horario. Es que no voy a estar en casa esta noche y quiero 6. \_\_\_\_\_ el video para grabarlo antes de ir a la fiesta de Ricardo. ¿Qué tal tu 7. \_\_\_\_\_ en el teatro? ¿Te han elegido para la película? Por cierto, he visto una noticia en los 8. \_\_\_\_\_ que te puede interesar. Hay un nuevo 9. \_\_\_\_\_ de identidad para los extranjeros que viven en España, pero no te puedo decir más. No tengo más 10. \_\_\_\_\_. Sólo sé que necesitas llevar a la policía un 11. \_\_\_\_\_ médico y tu permiso de residencia. Seguro que lo 12. \_\_\_\_\_ en las comisarías dentro de poco, y todos los medios 13. \_\_\_\_\_ porque le interesa a la 14. \_\_\_\_\_. Bueno, pues te veo más tarde en la fiesta de Ricardo. Llámame cuando puedas para lo de las ballenas, ¿eh? No te olvides.

## BIBLIOGRAFÍA:

AINCINBURU, Maria Cecilia. *Aspectos del aprendizaje del vocabulario. Tipo de palabra, método, contexto y grado de competencia en las lenguas afines*. Pieterlen, Suiza: Peter Lang. 2008.183 p. ISBN: 978-3-631-57757-8)

BARALO, Marta. "Algunos aspectos de la adquisición de la morfología léxica del *ele*". En: *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I : actas del quinto Congreso Internacional de ASELE* (Santander, 29, 30 de septiembre y 1 de octubre de 1994), 1996, p. 143-150.

BARALO, Marta. "La construcción de léxico en español/LE: transferencia y construcción creativa". En: *¿Qué español enseñar? : norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros : actas del XI Congreso Internacional ASELE* (Zaragoza 13-16 de septiembre de 2000), 2000, p. 165-174.

CEREZO GALÁN, Pedro. "La antropología del espíritu en Juan de la Cruz". En: *Actas del Congreso Internacional Sanjuanista*, (Ávila 23-28 de septiembre de 1991), v. III. [S.l.]: [s.n.], 1991. P. 128-154

MORIN, Regina. Derivational Morphological Analysis as a Strategy for Vocabulary Acquisition in Spanish. *The Modern Language Journal*. 2003, vol. 87, núm. 2, p. 200-221.

PÉREZ, Waldo. *Manual práctico de formación de palabras en español*. Madrid: Verbum, vol. I. 2002 102 p. ISBN: 84-7962-193-1

SANTANA, Octavio; CARRERAS, Francisco; PÉREZ, José R. *Relaciones morfológicas sufijales para el procesamiento del lenguaje natural*. Madrid: Miletto.2004. 175 p. ISBN: 84-95282-91-7

### **Webgrafía:**

<http://www.ine.es/prensa/np669.pdf>

[http://es.123rf.com/photo\\_9721573\\_el-portero-defiende-el-objetivo-pena-ball-gates-campo-de-futbol-vector-de-cartoon-dibujo-chistes.html](http://es.123rf.com/photo_9721573_el-portero-defiende-el-objetivo-pena-ball-gates-campo-de-futbol-vector-de-cartoon-dibujo-chistes.html)

<http://www.educacioninicial.com/EI/Dibujos/A%20color/Trabajos/Dibujo/pescador%20y%20ca%C3%B1a.asp>

<http://contando-solo-por-placer.blogspot.com/>

<http://lacienciaysusdemonios.com/tag/debate/>

[http://www.zazzle.es/escultura\\_organulosa\\_de\\_la\\_foto\\_del\\_leon\\_escultura\\_fotografica-153657969476893890](http://www.zazzle.es/escultura_organulosa_de_la_foto_del_leon_escultura_fotografica-153657969476893890)

<http://eldivandigital.blogspot.com/>

<http://djaundoo.blogia.com/2008/050801-analisis-del-capitulo-informacion-en-venta-la-comercializacion-y-el-potencial-ed.php>

<http://logomaquia.blogia.com/2006/051005-manera-correcta-de-leer-el-periodico.php>

<http://danielgarcas.wordpress.com/category/uncategorized/>

[http://www.omerique.net/polavide/3leng\\_uni13/index.html](http://www.omerique.net/polavide/3leng_uni13/index.html)

<http://rolandorios.blogspot.com/>

<http://runninmen.blogspot.com/2007/09/bolos.html>

<http://lossimpsons-blog-official.blogspot.com/2008/08/frases-de-bart-en-la-pizarra.html>

<http://www.icmedianet.org/2010/02/01/el-defensor-del-menor-pide-aumentar-la-proteccion-infantil-en-television/>

<http://belenbelencita.wordpress.com/2010/05/05/correo-electronico/>

<http://politikamenteinkorrektto.blogspot.com/2010/06/entre-pausa-y-pausa.html>  
<http://rubenzamoraysushistorias.blogspot.com/2010/10/la-nueva-historia.html>  
<http://profesupna2011.blogspot.com/2011/02/reflexiones-sobre-el-torneo-de-debate.html>  
<http://www.ciudadpc.com/2011/06/telebasura-sin-comentarios.html>  
<http://elblogdepablogallo.blogspot.com/2012/01/cabecera-de-culturamas-ocio.html>  
<http://www.joescoolnews.com/2012/03/rim-samsung-demanda-emoticones.html>  
<http://elpatiodemirecreobiblioteca.blogspot.com/2012/04/23-de-abril-dia-del-libro-dia-del-libro.html>

## **APÉNDICE: FAMILIAS DE PALABRAS UTILIZADAS EN LA UNIDAD**

Programa  
Programación  
Programador  
Programadora  
Programar  
Programática  
Programático

Concurado  
Concurante  
Concurrar  
Concurso

Debate  
Debatir

Documentación  
Documentado  
Documentada  
Documental  
Documentalista  
Documentar  
Documentaria  
Documento

Anuncia  
Anunciación  
Anunciador  
Anunciadora  
Anunciamiento  
Anunciante  
Anunciar  
Anuncio

Audiencia  
Audiación

Auditivo  
Audífono  
Audiovisual

Espectador  
Espectadora  
Espectáculo  
Espectacularidad  
Espectacular

Cadena  
Cadeneta  
Desencadenar  
Encadenar  
Minicadena

Informativo  
Informativa  
Informar  
Informante  
Información  
Informático  
Informática  
Informe

A rellenar por el consejo editorial de redELE:

Fecha de recepción 05/04/2012

Fecha de aceptación: 11/06/2012



## **El trayecto histórico de la enseñanza de la producción escrita en LE**

**Kiriakí Palapanidi**

**Doctora de la Universidad Antonio de Nebrija**

[kelpagon@ath.forthnet.gr](mailto:kelpagon@ath.forthnet.gr)



*Licenciada en Teología y Filología Hispánica y doctora en Lingüística Aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera por la Universidad Antonio de Nebrija. Su línea de investigación principal es la adquisición del léxico en lengua extranjera. Las variables que ha examinado son el nivel lingüístico en la lengua extranjera, el tema de la producción escrita y la influencia de la lengua materna.*

### **Resumen**

Este artículo presenta los distintos enfoques que se han adoptado en la instrucción de la producción escrita en LE observando su evolución a lo largo de la historia de la enseñanza de LE. La presentación de dicha información se puede considerar útil para la investigación científica en el ámbito de la didáctica de LE. Asimismo, se espera que el presente trabajo sirva como base teórica para los enseñantes de LE a la hora de elegir el método que van a emplear para la enseñanza de la producción escrita en LE.

### **Abstract**

This article presents the different approaches that have been adopted in the instruction of the written production in FL observing their historical evolution. The presentation of this information can be considered useful for the scientific research in the scope of Didactics of FL. Furthermore, we hope that the present study serves as theoretical bases for the teachers of FL when they choose the method that they are going to use for the instruction of the written production in FL.

### **Palabras clave**

escritura, didáctica, expresión escrita, métodos

## Keywords

writing, didactics, written production, methods

### 1. Los distintos enfoques adoptados en la instrucción de composición en LE.

El papel que desempeña la producción escrita en la enseñanza de LE y la manera en la que la han enseñado los profesores de LE ha variado a lo largo de la historia de la enseñanza de LE. Las diferentes orientaciones metodológicas, que se basan en diversos fundamentos teóricos y en las aportaciones de la investigación en la composición en LM, han hecho que se adoptaran diferentes perspectivas en cuanto a la enseñanza de la producción escrita en LE.

Según Forteza Fernández y Faedo Borges (2005), este tipo de información, que observa la evolución de un fenómeno desde un punto de vista histórico, es necesaria y útil para cualquier investigación científica, dado que permite tanto al investigador como a los que leen la investigación conocer la esencia del fenómeno que examinan, el origen de los conceptos y de las teorías, las relaciones y las tendencias que se han creado a lo largo del desarrollo de dicho fenómeno.

A continuación, se presentan los distintos enfoques que se han adoptado en la instrucción de composición en LE. Los cuatro primeros se basan en la clasificación que proponen Raimés (1991) y Lonon Blanton (1995). En concreto, el primer enfoque es el enfoque en la forma, según Raimés (1991) o enfoque en el texto, según Lonon Blanton (1995), el segundo es el enfoque en el escritor. El enfoque siguiente es el enfoque en el contenido, según Raimés (1991) o el enfoque en la realidad externa, según Lonon Blanton (1995) y el último es el enfoque en el lector. En cuanto al quinto enfoque, dedicado a las funciones o los géneros, lo describe Cassany (1990) en su presentación de los diferentes enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita.

#### *1.1 El enfoque en el texto.*

Según Raimés (1991), la primera orientación que aparece en la enseñanza de la composición en LE es la que se centra en el texto, es decir, en el producto del escritor. Cassany (1990) la denomina centrada en la gramática y Hyland (2003) la caracteriza como centrada en las estructuras lingüísticas. Según Raimés (1991), dicha orientación

se ha desarrollado en dos fases sucesivas: la fase de la composición controlada y la fase de la versión en la L2 de la retórica actual – tradicional.

### *1.2 Composición controlada.*

Según Silva (1990), el inicio de la historia de la composición en LE se localiza en la década de los cuarenta, cuando empieza en los Estados Unidos la época moderna de enseñanza de LE. Ortega Ruiz y Torres González (1994) afirman que hasta la década de los sesenta el método que predomina en la enseñanza de LE es el método audiolingual, que se basa teóricamente en el conductismo, el modelo psicolingüístico para el aprendizaje y el estructuralismo, el modelo lingüístico para la descripción gramatical de las lenguas.

El representante más destacado de esta orientación y precursor del método audiolingual es Fries. Fries (1945) propone el enfoque oral en la enseñanza de LE y da, de tal manera, prioridad a la lengua hablada. Considera que el habla es la lengua y el desarrollo de la destreza oral debe ser el primer objetivo de la enseñanza de LE. Esto se puede conseguir por las imitaciones de expresiones que produce un nativo. Las teorías de Fries hicieron que la producción escrita quedara relegada a un segundo plano, que su aprendizaje se considerara secundario y que se limitara a ser el complemento de la expresión oral.

Silva (1990) señala que de la aplicación de este enfoque a la enseñanza de la producción escrita en LE resulta la llamada “composición controlada” o “composición guiada”. En el modelo de la composición controlada, la escritura se considera como una actividad de formación de hábitos, el escritor se limita a usar estructuras lingüísticas aprendidas, no presta atención al contenido ni a la generación de ideas. Su esfuerzo se centra en la producción de estructuras formalmente correctas. Como el contexto de la composición es la clase, es de esperar que no se tenga en cuenta de ninguna manera ni la audiencia ni el objetivo del texto.

Silva y Leki (2004) sostienen que a pesar de que en el nombre de este enfoque se incluye la palabra “composición”, los escritores no componen, sino que se limitan a manejar textos, frases y estructuras ya existentes con el objetivo de practicar las formas gramaticales y evitar los errores de transferencia de su LM.

De la misma manera describen Ortega Ruiz y Torres González (1994) la composición controlada. Según ellos, en el modelo de la composición controlada la

escritura se concibe como un medio para que los alumnos de LE practiquen sus conocimientos gramaticales. De esta manera, las actividades de escritura consisten en la copia de frases, párrafos o textos enteros. La generación de ideas y la creatividad de los escritores son temas ajenos a la composición controlada. Además, como no se toman en cuenta las situaciones concretas y los contextos específicos del texto, la lengua utilizada y estudiada es una lengua sin variaciones, una lengua homogénea, lejos de la lengua de la vida real.

Matsuda (2003) considera que el uso de la composición controlada es un método centrado en en la estructura de la oración y no examina el texto como un conjunto. Consiste en la combinación de ejercicios que facilitan el aprendizaje de estructuras oracionales y no deja la posibilidad de cometer errores.

En la década de los sesenta comienzan a manifestarse las primeras críticas hacia la composición controlada. Según Silva (1990), se ha revelado que el modelo de la composición controlada ya no es suficiente y que la composición de un texto no requiere sólo la formulación de algunas frases gramaticalmente correctas. Por tanto, surge la necesidad de combinar la composición controlada con la composición libre.

### *1.3 La versión en la L2 de la retórica actual – tradicional.*

El enfoque en el texto entra en una nueva fase. Raimes (1991) localiza temporalmente el inicio de esta fase en 1966, al introducir Kaplan el concepto de la retórica contrastiva. Según Silva y Leki (2004), esta nueva fase aparece tanto con las aportaciones de la retórica contrastiva como de la retórica actual – tradicional y por eso se denomina la versión en la L2 de la retórica actual-tradicional: “*The L2 Version of Current Traditional Rhetoric*”.

Según Cassany (2005), la retórica contrastiva es una disciplina que se relaciona con la enseñanza de LE, porque su análisis se centra en las diferencias y los elementos comunes en el uso de la escritura entre la LM del aprendiente de una LE y la LE que quiere estudiar. Cassany (2005) subraya el hecho de que cuando alguien escribe en LE, la interferencia de su LM puede ocurrir tanto en el nivel lingüístico, como también en el discursivo y pragmático. Lo cual significa que cuando alguien compone un texto en LE, tiene que tener en cuenta no sólo las reglas gramaticales y formales de la LE, sino también otros elementos, como la organización y la función del texto, las expectativas de la audiencia, el grado de formalidad que exige el contexto, el nivel de

formalidad impuesto por las relaciones sociales. Lo más importante es que estos elementos tengan que adaptarse y seguir las reglas propias de la comunidad que usa la LE.

Por otro lado, la descripción más famosa de las características de la retórica actual – tradicional la ha realizado Young (1978), quien ha sido el primero en usar el término retórica actual-tradicional, según Connor (1997). Como refiere Silva (1990), Young (1978) considera que esta orientación se centra en el producto escrito. Examina los textos analizándolos en palabras, oraciones y párrafos y los clasifica basándose en la clasificación de los tipos discursivos: descripción, narración, exposición y argumentación.

Los supuestos de estas dos áreas científicas sirven de base teórica para formar la versión en la L2 de la retórica actual-tradicional que se aplica en la enseñanza de la producción escrita en LE. Según Silva (1990), este enfoque metodológico prioriza la construcción lógica y el arreglo de las formas discursivas. Además, enfatiza el desarrollo del párrafo y por extensión, emplea los principios del desarrollo del párrafo a la composición del texto.

Matsuda (2003) considera este enfoque que se centra en la estructura del discurso y da más importancia a la organización lógica de las oraciones. Bajo la influencia de la retórica, esta orientación pedagógica extiende su análisis discursivo al nivel del párrafo, en contraste con el del nivel de la oración, que se realiza en la composición controlada.

Silva (1990) añade que en la práctica pedagógica, los enseñantes centran la atención de los aprendientes de LE en la forma. Las actividades de escritura consisten en la selección entre varias oraciones dadas para usarlas en párrafos o textos determinados. En las actividades más complejas, los estudiantes se dedican a escribir en una lista oraciones sobre un tema concreto determinado por el profesor y las usan para producir un texto.

En resumen, el objetivo fundamental de esta orientación metodológica es la colocación adecuada de oraciones determinadas dentro de esquemas pre-existentes. La destreza en la producción escrita consiste en la identificación y la internalización de estos esquemas textuales pre-existentes y la selección de las oraciones aceptables para ellos. De esta manera, el texto se transforma en una colección de estructuras discursivas complejas que se encajan en otras estructuras mayores y más complejas.

#### *1.4 El enfoque en el escritor.*

La teoría según la cual el enfoque en el texto es fragmentario e ignora muchos aspectos del complejo acto de escribir en combinación con la influencia de la investigación en composición en LM centrada en los procesos que atraviesan los escritores, señalan el cambio de enfoque en la enseñanza de composición en LE.

Según Krapels (1990), la influencia de la investigación en la composición en LM resulta decisiva para la enseñanza de la producción escrita en LE. Hasta la década de los ochenta se carecía de una investigación suficiente de la producción escrita en LE, lo cual explica la falta de un modelo teórico explicativo en tal ámbito

Esta laguna hace que los investigadores y los enseñantes de la expresión escrita en LE se vean afectados por las recomendaciones de algunos investigadores de los estudios de composición que opinan que las estrategias y los procesos que utilizan los escritores en LE son similares a los de los escritores nativos. Zamel (1982) basándose en los resultados de su investigación afirma que los enfoques de la enseñanza de composición en LM son adecuados y se pueden aplicar también a una clase de enseñanza de composición de LE.

De esta manera, se aplican a la instrucción de composición en LE los modelos explicativos de composición basados en el proceso de composición, cuyos principios ya se han descrito con más detalle en el capítulo anterior. En breve, el enfoque en el escritor, según Raimés (1991) y Lonon Blanton (1995), o el enfoque en el proceso, según Silva (1990), Cassany (1990) y Hyland (2003) prioriza el proceso de la composición, pone énfasis en lo que hace y en lo que piensa el escritor durante la producción de un texto escrito. Según Zamel (1982), dicho proceso compuesto por subprocesos recurrentes es un proceso exploratorio, a lo largo del cual el escritor trata de descubrir los medios adecuados para expresar lo que quiere decir.

Las ideas de esta orientación aplicadas a la enseñanza de la producción escrita determinan las características de la metodología didáctica que se usa en clase. Según Silva (1990), los enseñantes de producción escrita en LE concentran su interés en el escritor, relegando a un segundo plano el texto y sus aspectos formales. Los aspectos formales vienen determinados por el contenido y el objetivo de la comunicación.

El papel del profesor es ayudar a los estudiantes a comprender el complejo proceso de escribir y fomentar el desarrollo de estrategias para cada uno de los subprocesos de los cuales tal proceso se compone. La aplicación en clase de una

metodología de este tipo requiere un ambiente positivo, que promueve la colaboración entre los estudiantes y limita la interferencia del profesor.

Para Silva y Leki (2004) la instrucción de la producción escrita en LE consiste en guiar a los aprendices por los procesos de la composición. El objetivo de esta orientación metodológica no es la creación de buenos textos, sino la creación de buenos escritores, capaces de usar los medios adecuados para expresar sus ideas. En el centro de este método se hallan el escritor y sus objetivos, aunque se tiene en cuenta la existencia de la audiencia.

A pesar del entusiasmo con el que investigadores y enseñantes de la expresión escrita en la LE ha aceptado el nuevo enfoque en el proceso, no todos los profesores de LE, según Raimés (1991), adoptan esta nueva orientación y siguen usando la metodología que se basa en el texto y da prioridad al profesor. Puede explicarse este hecho teniendo en cuenta las afirmaciones de Zamel (1982), según las cuales los profesores de LE se centran más en la adquisición de la lengua y el análisis de errores, preocupándose por lo tanto más que los enseñantes de LM por los elementos formales y la exactitud del texto.

### *1.5 El enfoque en el contenido.*

Según Raimés (1991), el enfoque didáctico siguiente para la enseñanza de la producción escrita en LE es el enfoque en el contenido, que se desarrolla paralelamente con el enfoque en el lector, el cual se presentará a continuación. Los dos enfoques surgen a finales de la década de los ochenta como una reacción a la excesiva preocupación de los investigadores de producción escrita por los procesos realizados durante la composición de un texto y vienen a proponer la supremacía del contenido por encima de la forma del texto y los procesos de su producción.

Cassany (1990) y Hyland (2003) describen también el enfoque en el contenido. Cassany (1990) considera que el enfoque en el contenido se desarrolla simultáneamente en dos contextos diferentes, desarrollándose por ello dos perspectivas diferentes. La primera se desarrolla en la educación secundaria y es el llamado movimiento “escritura a través del curriculum” o según Raimés (1991), enfoque en el contenido y la segunda surge en las universidades estadounidenses, y es la que Raimés (1991) denomina enfoque en el lector.

Según Cassany (1990), este enfoque propone basarse en la escritura para enseñar otras materias, dado que se considera que el proceso de componer incluye el proceso de aprendizaje. Los seguidores de este enfoque piensan que durante el proceso de composición de un texto sobre un tema concreto, los escritores pueden aprender sobre este tema. De tal manera, la enseñanza de la producción escrita deja de ser exclusivamente objetivo de la asignatura de lengua y ahora puede incorporarse a cualquier asignatura.

De esta manera, un curso de este tipo se centra en el contenido del texto y no se preocupa por los aspectos formales. Los puntos centrales son las ideas del texto, la claridad con la que se presentan, la organización de estas ideas, la creatividad del escritor y los argumentos en los que se basan. En un curso como este, el enseñante relega a un segundo plano las cuestiones formales y se refiere a estas sólo cuando tiene que afrontar alguna dificultad específica.

Por otra parte, en una clase centrada en el contenido, es interesante señalar que los escritores no suelen escribir sobre sus creencias y sus experiencias personales. El proceso que siguen para redactar un texto escrito es el siguiente. Su primer paso es encontrar información sobre el tema de su composición basándose en fuentes bibliográficas. A continuación, valoran y organizan esta información, elaboran esquemas y finalmente componen su texto.

Según Raimés (1991), el enfoque en el contenido ha tenido mayores repercusiones en la organización del currículum que el enfoque en el texto o el enfoque en el escritor. Los cursos centrados en un tema concreto vienen a sustituir la típica clase de LE. El problema es que en una clase de LE, el profesor puede usar todas las diferentes perspectivas de la enseñanza de la producción escrita, sin embargo, en los cursos centrados en el contenido no existe esta flexibilidad.

Al contrario, Hyland (2003) sostiene que los cursos basados en el contenido raramente suelen estarlo exclusivamente. Hyland (2003) piensa que constituyen una manera para que el enseñante incorpore y combine diferentes perspectivas de la composición en su clase. Muchas veces se usan como base para la enseñanza de los procesos de la composición y, otras veces, aunque orientadas en el contenido, se centran en las estructuras y funciones lingüísticas.



## *1.6 El enfoque en el lector.*

El enfoque en el lector es el enfoque que se desarrolla al mismo tiempo que el enfoque en el contenido. Según Cassany (1990), el enfoque en el lector surge en el contexto académico, en el que se observa que el enfoque en el proceso no ayuda a los estudiantes a escribir textos aceptables. A causa de este hecho, este enfoque se denomina también “Inglés para fines académicos”. Investigadores que usan esta denominación son Silva (1990), Raimés (1991) y Silva y Leki (2004).

Uno de los investigadores que considera más adecuado el enfoque en el lector es Horowitz (1986). Horowitz (1986) critica que se diera tanta importancia al enfoque en el proceso, porque considera que este enfoque se ocupa exclusivamente de las variables psicolingüísticas, cognitivas y afectivas e ignora los factores sociales y culturales, como el contexto de la situación, la audiencia y sus demandas, las demandas de la tarea y las restricciones que impone el género textual.

Horowitz (1986) señala que un enfoque didáctico centrado sólo en el proceso no es adecuado para los estudiantes de las universidades, porque no satisface sus necesidades de escribir textos académicos, dirigidos a una comunidad discursiva concreta, la académica, con expectativas específicas y una manera especial de expresarse.

De tal modo, la ampliación de estas ideas y su aplicación a todos los contextos de escritura tiene como resultado este nuevo enfoque en el lector, cuyas características se presentan a continuación. Según Raimés (1991), se pone la atención en las expectativas de la audiencia fuera del aula de clase, siendo esta una característica novedosa de esta orientación. Es verdad que el concepto de la audiencia no es nuevo, dado que es una de las dimensiones que se tiene en cuenta en una clase de composición centrada en el proceso. Sin embargo, el parámetro que diferencia el concepto de audiencia en los dos enfoques es la determinación de esta última.

En el enfoque en el proceso, la audiencia son los compañeros de clase y el profesor, mientras que, en el enfoque en el lector, la audiencia podría ser cualquiera dentro o fuera de la clase, que no fuera un individuo específico, sino miembro de una comunidad discursiva. De esta manera, como los lectores forman parte de comunidades discursivas, siguen algunas reglas concretas, tienen una imagen concreta sobre lo que es aceptable y la comunidad discursiva determina sus expectativas.

Según Raimés (1991), la aplicación de esta teoría a la enseñanza de la producción escrita ayuda a enseñar las formas específicas que usan las diferentes comunidades discursivas para expresarse. El enseñante tiene que presentar a los estudiantes las características de la producción escrita de cada comunidad discursiva y enseñarles los medios lingüísticos adecuados para comunicarse de una manera eficaz con los miembros de las diferentes comunidades discursivas.

### *1.7 El enfoque en las funciones.*

El último enfoque didáctico para la enseñanza de la producción escrita en LE que se presenta es el enfoque en las funciones. A este enfoque se refieren Cassany (1990) y también Hyland (2003), denominándolo enfoque en el género textual. Según Cassany (1990), los primeros modelos didácticos de enseñanza de la producción escrita en LE basados en las funciones lingüísticas aparecen la década de los ochenta, lo cual significa que son paralelos al enfoque en el contenido y al enfoque en el lector.

Cassany (1990) localiza la raíz de estos modelos didácticos de producción escrita en LE en el área de la enseñanza de LE y, en concreto, en la aplicación del método comunicativo para la enseñanza de LE. Desde el punto de vista del método comunicativo, el objetivo de la enseñanza de una lengua es comunicar. La lengua es un medio comunicativo que utilizan los hablantes para conseguir sus objetivos comunicativos. Cada objetivo comunicativo representa una función diferente de la lengua.

A pesar de que estos cambios en la enseñanza de LE aparecen la década de los sesenta, no es hasta la década de los ochenta que se aplican a la producción escrita en LE. Esto se puede explicar, según Ortega Ruiz y Torres González (1994) porque el método comunicativo se centra en la comunicación oral. La prioridad dada a la comunicación oral en el método comunicativo se confirma también por Robles Ávila (2000).

Fruto de la aplicación de estos planteamientos a la enseñanza de la producción escrita en LE surge un nuevo enfoque didáctico basado en los géneros textuales. Como el concepto de función no es adecuado para la producción escrita, se ha sustituido por el concepto de géneros textuales o tipologías del textos. Cada tipo de texto cumple un objetivo comunicativo diferente. Estos diferentes tipos de textos

representan maneras socialmente aceptadas de usar la lengua para conseguir un objetivo determinado.

Al enfoque en los géneros textuales se refiere también Hyland (2003). Considera que las formas gramaticales y sintácticas son herramientas que emplea el escritor para conseguir su objetivo comunicativo. Así, las selecciones que realiza el escritor se determinan por sus intenciones, por su relación con los lectores y por la situación específica sobre la que escribe. Además, Hyland (2003), valorando el enfoque en los géneros textuales, sostiene que una de sus contribuciones es la incorporación al uso de la lengua de la dimensión discursiva y contextual.

De tal manera, según Cassany (1990), en una clase de enseñanza de producción escrita en LE que adopta estos planteamientos se enseña la lengua como la usan los hablantes, los alumnos aprenden los diferentes dialectos y registros que presenta una lengua, trabajan con material basado en la vida cotidiana y el enseñante tiene en cuenta las necesidades comunicativas individuales.

En cuanto a la manera de proceder de un enseñante en una clase de este tipo, se puede describir de la siguiente manera. Primero, se presentan a los aprendientes modelos reales de diferentes tipos de textos, los cuales deberán comparar para localizar sus rasgos característicos y a continuación sigue la práctica. En una primera fase, se prefieren actividades escritas cerradas. Acto seguido, los alumnos escriben textos completos basados en una situación o contexto determinado.

## 2. Conclusión

La presentación de las diferentes perspectivas en la enseñanza de la producción escrita en LE muestra el desarrollo de los estudios de composición y los cambios de orientación metodológica que han surgido a lo largo de la historia de la enseñanza de LE. La búsqueda del origen de cada enfoque didáctico, la descripción de sus características y la manera de aplicarla en clase nos han ofrecido una imagen completa de cada enfoque y nos han ayudado entender la esencia de los diferentes enfoques y las razones de su origen.

Sin embargo, es necesario aclarar que los diferentes enfoques didácticos presentados no se excluyen el uno al otro, al contrario, se complementan y pueden aplicarse todos en una clase de enseñanza de producción escrita en LE. La diferencia entre los diferentes enfoques didácticos reside en el epicentro de su atención.

Hyland (2003) desarrolla más este pensamiento y sostiene que la metodología más eficaz para enseñar la producción escrita en LE es una síntesis de los puntos más positivos de cada enfoque didáctico. Cassany (1990) sostiene la misma opinión y considera que cualquier acto de escribir se determina por todos los factores presentados: los aspectos formales, el proceso de componer, el contenido, la audiencia y la función o el género textual. De esta manera, una metodología didáctica no puede excluir ninguna de estas dimensiones.

Además, Cassany (1990) considera que la utilización de un solo enfoque didáctico en la clase de expresión escrita en LE puede resultar negativa para los aprendices, porque de tal manera pierden el resto de los factores y no adquieren una imagen completa del complejo fenómeno que es componer un texto escrito. Cualquier enfoque didáctico, incluso el más novedoso, aplicado en clase de una manera radical y extrema, constituye una manera fragmentaria y peligrosa de tratar la enseñanza de la producción escrita.

## **Referencias bibliográficas**

CASSANY, Daniel. Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*. 1990, vol. 6, p. 63 – 80.

CONNOR, Ulla. *Composition-rhetoric: backgrounds, theory and pedagogy*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1997. ISBN: 0822939797.

FORTEZA FERNÁNDEZ, Rafael y FAEDO BORGES, Amable. Períodos Históricos de la Enseñanza de la Expresión Escrita en Lenguas Extranjeras. *Acimed* [en línea]. 2005, vol. 13, núm. 6 [ref. de 2012 – 06 - 25]. Disponible en: [http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol13\\_6\\_05/aci14605](http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol13_6_05/aci14605).

FRIES, Charles. *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor : University of Michigan Press, 1945. ISBN: 0472083473.

HOROWITZ, Daniel. What professors actually require: Academic tasks for the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*. 1986, vol. 20, núm. 3, p. 445 – 462.

HYLAND, Ken. *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. ISBN: 0521534305.

KRAPELS, Alexandra Rowe. An Overview of Second Language Writing Process Research. En: KROLL, B. (ed). *Second Language Writing. Research Insights for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 37 – 56.

LONON BLANTON, Linda. Elephants and paradigms: Conversations about teaching L2 writing. *College ESL*. 1995, vol. 5, núm. 1, p. 1 – 21.

MATSUDA, Paul Kei. Second Language Writing in the Twentieth Century: A Situated Historical Perspective. En: KROLL, B. (ed). *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 15 – 34.

ORTEGA RUIZ, Ana y TORRES GONZÁLEZ, Salomé. Consideraciones Metodológicas de la Producción Escrita en el Aula de Español como Lengua Extranjera. En: SÁNCHEZ LOBATO, J. Y SANTOS GARGALLO, I. (eds). *Problemas y Métodos en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*. Madrid: SGEL, 1994. p. 301 – 312.

RAIMES, Ann. Out of the Woods: Emerging Traditions in the Teaching of Writing. *TESOL Quarterly*. 1991, vol. 25, p. 407 – 430.

ROBLES ÁVILA, Sara. El Español en los Textos Escritos. En: MARTÍN ZORRAQUINO, M.A. y DÍEZ PELEGRÍN, C. (eds). *¿Qué Español Enseñar?: Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros: Actas del XI Congreso Internacional ASELE*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 2000. p. 601 – 608.

SILVA, Tony. Second Language Composition Instruction: Developments, Issues, and Directions in ESL. En: KROLL, B. (ed.), *Second Language Writing. Research Insights for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p.11-23.

SILVA, Tony y LEKI, Ilona. Family Matters: The Influence of Applied Linguistics and Composition Studies on Second Language Writing Studies- Past, Present, and Fututre. *The Modern Language Journal*. 2004, vol. 88, núm. 1, p. 1-13.

YOUNG, Richard. Paradigms and Problems: Needed research in Rhetorical Invention. En: COOPER, C. y L. ODELL, L. (eds). *Research on Composing: Points of view*. Urbana, Ill: National Council of Teachers of English, 1978. p. 29-47.

ZAMEL, Vivian. Writing: The Process of Dsicovering Meaning. *TESOL Quarterly*. 1982, vol. 16, p. 195 – 209.

A rellenar por el consejo editorial de redELE:

Fecha de recepción: 26/06/2012

Fecha de aceptación: 10/07/2012

## **El trabajo por proyectos en el aula de ELE: “Vídeo presentación de una ciudad para futuros alumnos Erasmus españoles”**

**Paula Vilas Eiroa**

**Lectora ECI de español Universidade do Minho/Universidade Católica de Braga**

[paulavilas.eiroa@gmail.com](mailto:paulavilas.eiroa@gmail.com)



*Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Santiago de Compostela, realizó el Máster en Lingüística aplicada a la enseñanza de ELE con FUNIBER. Comienza su labor como profesora para adultos y niños en Glasgow en Live Language. Hace cuatro años que trabaja en Portugal, dos en Oporto y desde el año 2010 en Braga como lectora ECI en la Universidade do Minho y profesora colaboradora en la Universidade Católica de Braga.*

### **Resumen**

El presente artículo se articula en base a una experiencia didáctica realizada en dos ocasiones con grupos de alumnos lusófonos de nivel Avanzado. Se trata de un Proyecto realizado en varias sesiones de clase y elaborada a partir de la programación establecida para el curso y teniendo en cuenta las posibilidades de explotación del manual escogido para el mismo. Se ha querido compartir en la revista RedELE por los positivos resultados obtenidos de los alumnos al evaluar los resultados, y así compartir la experiencia con el resto de la comunidad docente. Para ello, además, se enmarca la propuesta en un breve contexto teórico en base a ciertos autores que trabajan sobre los proyectos en el aula de ELE.

### **Abstract**

The present article shows a didactic experience that has been used in two different occasions with several groups of lusophone advanced students of Spanish as a foreign language. The didactic activity is about a Project performed in different sessions and elaborated taking on consideration the program and the course manual. The purpose of shared this article with RedELE and with the teaching community has its justification once the positive conclusions of the evaluation where highly motivated. This article is also framed on a theory context which has been selected from some relevant authors working in the field of projects for the foreign languages acquisition.

### **Palabras clave**

Tareas, Proyecto, acción, práctica, motivación, destrezas y competencias.

### **Keywords**

Tasks, Project, action, practice, motivation, skills and competencies.

### ❖ *Introducción:*

El presente artículo surge de la puesta en práctica de un Proyecto por tareas llevado a cabo con varios grupos de aprendientes lusófonos de español como lengua extranjera. El Proyecto se ha enfocado teniendo en cuenta las necesidades y los objetivos de aprendizaje de los discentes.

Desde el punto de vista del docente, programar una actividad, tarea o proyecto más amplio para desarrollar con los alumnos supone un análisis y desarrollo complejos, en los que se deben tener en cuenta diversos factores entre los cuales se pueden mencionar, por ejemplo, las necesidades de aprendizaje de los alumnos, la organización del trabajo en grupo, la motivación que suscite el tema o temas, la integración de todas las destrezas comunicativas, el desarrollo de las diferentes competencias comunicativas, la implicación de los alumnos en su desarrollo, el trabajo cooperativo y autónomo, las necesidades estratégicas que mejoren los resultados y también, las posibles dificultades con las que nos podamos encontrar a la hora de llevarlo a cabo.

Teniendo en cuenta la experiencia y práctica en el aula y desde la perspectiva del docente y de los alumnos, esos diferentes factores no se reflejan en un único resultado tras su puesta en práctica –nos referimos por ejemplo a poner una nota, alcanzar una serie de objetivos, pasar a nuevos contenidos, etc. una vez que se termina la actividad<sup>1</sup>-, sino que en el momento en el que evaluamos la actividad, sería oportuno volver de inmediato al comienzo para revisar los logros y las dificultades en el planteamiento de la misma. Así, se pasaría al estadio en el que realizar los cambios necesarios, los ajustes, ampliaciones o eliminaciones que mejoren el producto, de manera independiente al hecho de que cada grupo de estudiantes sea diferente y por ello los resultados obtenidos de la actividad puedan variar en función de sus características. De esta manera, tendremos que adaptarla una y otra vez al contexto, a la lengua materna de los alumnos, a sus necesidades y objetivos de aprendizaje, a los medios de los que dispongamos en el aula, al bagaje y creencias de aprendizaje del grupo, etc. Pero también a una mejoría en cuanto a contenidos, implementación de las nuevas tecnologías, trabajo con diferentes tipos de textos, diferentes actividades que respondan a distintos métodos de trabajo, etc.

---

<sup>1</sup> Hablamos en esta breve introducción en algún momento de actividad en sentido general, para no resultar repetitivos, pero como indicábamos más arriba, nos referimos al trabajo relacionado con la planificación de cualquier actividad, trabajo por tareas y proyectos más amplios. En la parte teórica, sí se especifican las características del trabajo por proyectos, así como en la explicación del proyecto llevado a cabo.



La actividad docente nos ofrece pistas y herramientas observables que podemos interpretar, para así, ir ajustando y mejorando la actividad de la que nos valemos, lo cual resulta básico si tenemos en cuenta que es esta una de las herramientas más importantes del profesor. La teoría y los estudios sobre la enseñanza y aprendizaje de ELE cobran sentido cuando en clase los miembros del proceso de aprendizaje actúan, y al contrario, de la práctica docente pueden surgir estudios que posibilitan nuevos avances.

Teniendo en cuenta estas breves consideraciones, se presenta a continuación un proyecto realizado en el contexto de centro de lenguas y universitario portugués, con diferentes grupos de alumnos en un nivel B2 de lengua<sup>2</sup>. La propuesta final se presenta tras dos experiencias en base a la idea inicial. Es decir, se realizó en primer lugar el proyecto con un grupo, y tras reformular algunas consideraciones se realizó tiempo después con un grupo diferente, si bien el nivel de lengua de los alumnos siempre era avanzado. El resultado positivo en su evaluación ha sido el motivo para compartirlo con la comunidad docente de ELE.

Se encuadra la propuesta en primer lugar, en un breve marco teórico que destaca las características principales del Proyecto en la Enseñanza de ELE.

#### ❖ *¿Por qué el trabajo por Proyectos?*

Tal y como afirman M<sup>a</sup> Ángeles Fernández Martínez y Josefina Rodríguez Aviñoá, en su artículo *Un ejemplo para la clase de español: Un extranjero en Madrid*, el sistema de trabajo por Proyectos

“permite al alumno responsabilizarse de su propio aprendizaje, descubrir sus preferencias y estrategias en el proceso y exige su participación en las decisiones relativas a los contenidos y en la evaluación del aprendizaje realizado, es decir, la autoevaluación”

A la hora de definir el concepto, el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual cervantes apunta que,

---

<sup>2</sup> Más adelante, se especificarán las características de los grupos de manera más detallada.

“el nombre trabajo por proyectos se aplica a una diversidad de propuestas educativas que comparten unos mismos fundamentos teóricos de la psicología del aprendizaje, pero que han surgido en contextos distintos y han seguido también su propia evolución. Un proyecto consiste en un conjunto de actividades, organizadas y secuenciadas de tal forma que al final se obtenga un resultado o producto determinado. Las bases comunes a las distintas propuestas se relacionan con los siguientes aspectos:

- El aprendizaje cooperativo;
- La motivación y la implicación de los aprendientes;
- La globalidad del aprendizaje y la transversalidad de los contenidos;
- El desarrollo de conocimientos declarativos e instrumentales;
- La relación con el contexto social en que tiene lugar el aprendizaje.”

Para entender mejor las características que deben observarse en un Proyecto, la autora Inés Cifuentes Heguy nos explica en su memoria de investigación: *La enseñanza por proyectos en el aula de ELE: la experiencia de un grupo de alumnos de secundaria en Alemania* lo que los autores Bastian y Gudjons (1988:15) proponen. Se resumen a continuación las diez características de las que habla:

**a. Relación con la realidad:** se proponen tareas o problemas que surgen de la vida misma. El docente debe explorar de manera didáctica, las experiencias de la vida cotidiana en áreas de interés para los alumnos.

**b. Orientación hacia los intereses de los participantes:** tanto al inicio de la toma de decisiones como a lo largo del proceso de trabajo.

**c. Capacidad organizativa y toma de responsabilidad:** los alumnos toman un papel activo y responsable en su aprendizaje. El docente ayuda en este proceso. Son importantes el plan y objetivos de trabajo abiertos según se vaya trabajando y tener en cuenta unas buenas pautas de reflexión y organización a lo largo del Proyecto

**d. Relevancia social:** un proyecto debería buscar transformar en alguna medida, lo social, intentando buscar siempre una audiencia que se beneficie del trabajo.

**e. Orientación del proyecto hacia los objetivos:** los objetivos deben ser negociados entre profesor y alumnos, a través de una planificación de las actividades, responsabilidades y tiempos necesarios para cumplir los objetivos.

**f. Orientación hacia el producto:** en el trabajo por proyectos, el producto satisfactorio es el valor práctico de un resultado importante y útil para los alumnos.

**g. Uso de todos los sentidos:** para lograr un aprendizaje activo, se debe buscar el trabajo con la mente y el cuerpo en el desarrollo de las tareas. Será mucho más motivador y activador para los aprendientes.

**h. El trabajo cooperativo:** mediante la comunicación constante de todos los participantes, incluyendo al profesor.

**i. Carácter interdisciplinario:** puede ser trabajado en relación a otras materias que participen en la resolución de determinados problemas que surjan durante el proceso.

**j. Límites de la enseñanza por Proyectos:** tener que seguir el plan curricular por asignaturas o un programa determinado, que nos dificulte la puesta en práctica del trabajo por proyectos.

Teniendo en cuenta las diferentes definiciones y características que podemos encontrar en diferentes estudios, se amplían las observaciones teóricas en el siguiente punto, en el que se tiene en cuenta la tarea y su inclusión en el Proyecto y las fases necesarias que se deben seguir para organizar y planificar un trabajo por Proyecto.

❖ *De la tarea al proyecto:*

La tarea se considera actualmente uno de los medios más efectivos para promover la enseñanza de lenguas extranjeras en el aula.

Existen tareas de diferente tipo y son varias las clasificaciones que de ellas se hacen respecto al tipo de trabajo que implican al ser llevadas a cabo. Sin embargo y como sostienen M. Legutke y H. Thomas: “Las tareas solas no garantizan la realización de una clase comunicativa. Lo que se precisa es un marco más grande de proyectos en los cuales pueden desplegar su potencial inherente para el aprendizaje mediante la comunicación” (1991:69)

Además de activar los procesos comunicativos- lo cual ayuda al alumno a un mayor desarrollo de sus competencias- estos autores dotan al trabajo por proyectos de una función social y educativa más amplia: “necesita entenderse como enraizado en una filosofía educacional que aspira a proporcionar la dirección, y algunas posibles rutas, para una sociedad más democrática y participativa” (Ibid. 158)

### ❖ *Cómo establecer un proyecto:*

Según D. Fried Booth (1986: 6), un proyecto a escala completa, implica tres etapas clave:

- 1) Planificación en el aula: los aprendientes, en colaboración con el profesor, discuten el contenido y alcance de su proyecto y predicen las necesidades lingüísticas específicas. Las ideas para reunir el material necesario también se discuten: entrevistas proyectadas, visitas, panfletos, folletos, ilustraciones, etc.
- 2) Realización del proyecto: los alumnos pasan a realizar cualquier tarea que hayan planificado, es decir, conducir entrevistas, hacer grabaciones, reunir el material visual e impreso, etc. Es importante recordar que en esta etapa estarán empleado las cuatro destrezas de un modo integrado: comprensión lectora, expresión escrita, comprensión oral y expresión oral<sup>3</sup>
- 3) Corrección y supervisión del trabajo: esta etapa incluye las secciones de discusión y retroalimentación, tanto durante como después del proyecto: la orientación y comentarios que ofrecen los profesores, el grupo de análisis de trabajo y la autosupervisión de los participantes<sup>4</sup>.

Según R. Ribé y N. Vidal en su libro *Project Work step by step* (1993), los autores fragmentan las etapas implicadas en el establecimiento del trabajo por proyectos en 10 pasos básicos:

1. Crear una buena atmósfera en el aula.
2. Captar el interés de los alumnos.
3. Seleccionar el tema.
4. Crear un esbozo general del proyecto.
5. Realizar la investigación básica sobre el tema.
6. Informar a la clase.
7. Procesar la información o “feedback”
8. Preparar el proyecto.

---

<sup>3</sup> El trabajo integrado de las diferentes destrezas se enfocó en el proyecto llevado a cabo en base a las diferentes competencias: las lingüísticas, las socioculturales y las pragmáticas. Véase el documento del MCRE en: [http://www.apinex.org/mcre/mre\\_cvc\\_05.pdf](http://www.apinex.org/mcre/mre_cvc_05.pdf)

<sup>4</sup> Durante la puesta en práctica del proyecto, el grupo fue informado acerca de la evaluación final del trabajo. Teniendo esta premisa en cuenta, cada una de las actividades (pre-tareas) fue corregida, evaluada y reelaborada - total o parcialmente- en el caso de que fuese necesario. Además, se incluyó al final del proyecto un cuestionario de evaluación para el alumno y el profesor.

9. Presentar el proyecto.

10. Evaluar el proyecto.

Además, se destacan dos conceptos clave ligados al proyecto: autonomía del aprendiente y estado afectivo.

M. Legutke y H. Thomas, a su vez también distinguen una metodología para realizar el proyecto.

“El trabajo por proyectos es una modalidad de enseñanza y aprendizaje centrada en tareas y un tema, y es el resultado de un proceso compartido de negociación entre todos los participantes. Permite a ambos, el aprendiente individual y al pequeño grupo, una amplia libertad de acciones autónomas dentro de un marco general, de un plan que define objetivos y procedimientos. El aprendizaje por proyectos consigue un balance dinámico entre una orientación hacia el proceso y otra hacia el producto. Finalmente, es experimental y holístico porque tiende puentes al dualismo entre cuerpo y mente, teoría y práctica, o, en palabras de John Dewey, “experiencia y reflexión” (1991:160)

Aunque en el caso de estos autores los pasos son seis, coinciden en contenido con los expuestos más arriba.

1. Apertura
2. Orientación temática
3. Investigación y recopilación de datos
4. Preparación de la presentación de datos.
5. Presentación
6. Evaluación

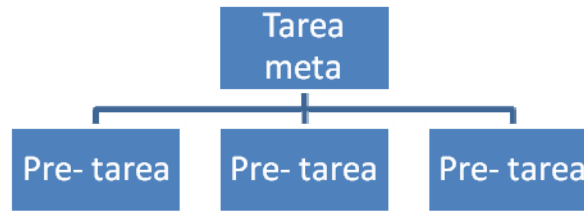
(1991: 169)

Los mismos autores hablan de la “planificación hacia atrás o retroactiva”. Se identifica una tarea meta y a partir de ella otras tareas van surgiendo naturalmente de la propia necesidad de completarla.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Cómo se explicará más adelante, el objetivo de la tarea final del proyecto era el de elaborar un vídeo- guía para atraer a futuros estudiantes Erasmus a la Universidad en la que se trabaja/ estudia. Para poder realizarla, no se consideró esta actividad como única y aislada, sino que se planteó como la última de varias actividades de un conjunto mayor. Para realizarla con éxito, se realizaron pre- tareas completas que facilitaban el recorrido a cada grupo de trabajo.

Cuando se ha escogido una tarea meta, el profesor y los aprendientes necesitan especificar los pasos preparatorios esenciales.



**La tarea meta como factor determinante de las tareas previas.**

(Adaptación del cuadro extraído de M. Legutke y H. Thomas, 1991: 168)

❖ ***Funciones del profesor y de los aprendientes:***

La función básica del profesor es la de “coordinar el proceso de aprendizaje” (M. Legutke y H. Thomas, 1991: 287) No obstante, esto no significa que el profesor renuncie a la responsabilidad que tiene contraída con los aprendientes.

La función básica del aprendiente: en él se delega cierta cantidad de poder y control, lo que podría generar un conflicto con sus expectativas, basadas en experiencias previas de aprendizaje o en creencias culturales, que pueden ser contrarias a esta noción. Los alumnos aprenden por medio del ejercicio y la experiencia: (M. Legutke y H. Thomas, 1991: 215)

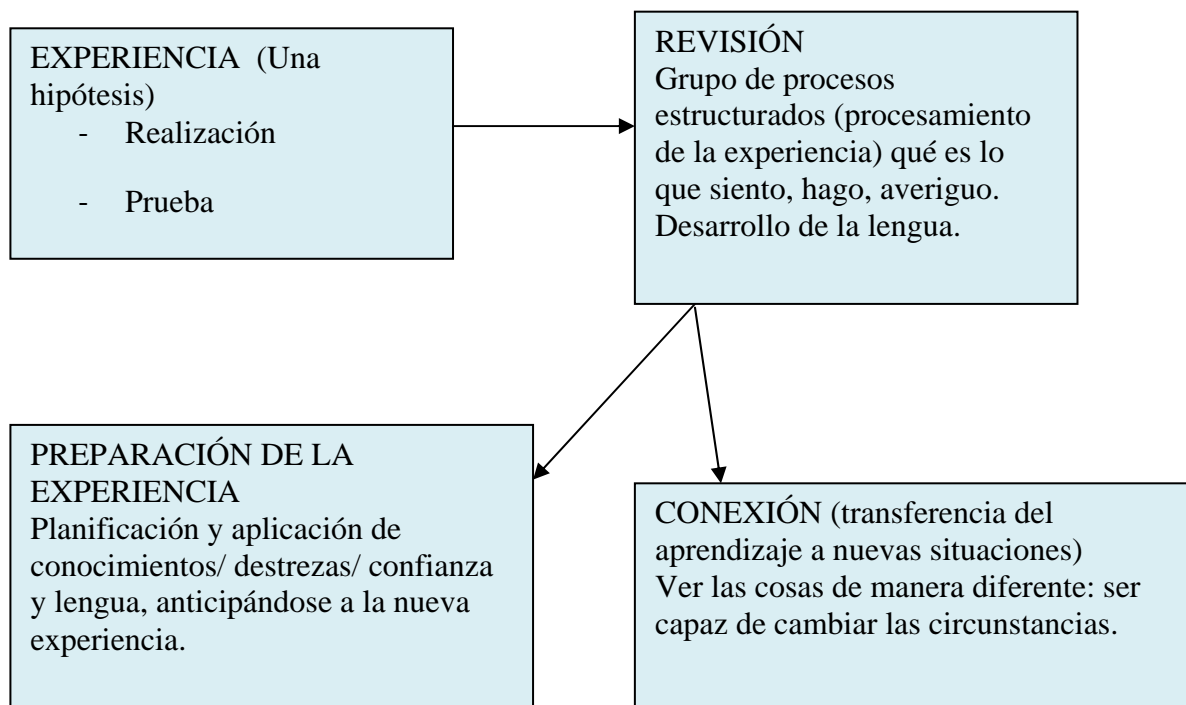
**a) Aprendiendo en el aquí y el ahora:** se implica a los aprendientes en el aprendizaje de ciertos conocimientos del mundo relacionados con su realidad presente.<sup>6</sup>

**b) Experimentación y reflexión:** los aprendientes son descubridores: descubren cosas por medio del proceso de formulación de hipótesis: las verifican y experimentan.

**c) El aprendiente implicado en proyectos también es reflexivo:** se motiva al aprendiente a reflexionar sobre el proyecto, a esbozar conclusiones y formular nuevas hipótesis que afectarán al nuevo proyecto.

---

<sup>6</sup> Al comienzo del curso se realizó un análisis de necesidades del grupo. De la información obtenida del mismo, se pudo comprobar que el motivo del 90% de los alumnos a la hora de realizar los estudios de español, es el de ser profesores de español en un futuro, una vez finalizados los estudios de máster. El tema del proyecto se escoge teniendo en cuenta las necesidades del grupo, las cuales afectarán a la motivación de los alumnos a la hora de realizar las tareas propuestas.



**El ciclo experimental** (Davies 1989: 27 en M. Legutke y H. Thomas, 1991: 218)

La previa experiencia del mundo del alumno, así como su experiencia en el aprendizaje de una lengua extranjera, resulta ser una información clave para el desarrollo de tareas y actividades, que deberemos tener en consideración a la hora de aproximarnos a nuestro grupo de estudiantes. El cuestionario de necesidades al comienzo del curso nos revelará una gran cantidad de información si lo enfocamos de manera práctica a los contenidos y a la metodología que podremos trabajar durante el curso.

Esta experiencia se fundirá con los nuevos contenidos, experiencias y formas de trabajo. El resultado permitirá al alumno enfrentarse a nuevas situaciones desde perspectivas nuevas o al menos más completas que las anteriores. A modo de ejemplo, el objetivo final pensado por un docente podría ser establecer para una tarea, que sus alumnos sean capaces de hablar con alumnos de una Universidad española desde un punto de vista comunicativo y afectivo significativo y en relación a su nivel de competencia de lengua. Conocer la experiencia previa del alumno- puede ser que nunca se haya enfrentado a esta situación, o sí, puede ser que sepa como comunicarse en estas situaciones o no, puede ser que algunos alumnos hayan pasado ya por una situación de este tipo y otros no- será fundamental para trabajar una serie de contenidos específicos y conseguir resultados más motivadores. La práctica en el aula le proveerá de nuevos mecanismos

que le permitirán reformular sus creencias anteriores tanto lingüísticas, como socioculturales, estratégicas, cognitivas, etc.

❖ *El trabajo cooperativo en el desarrollo del proyecto:*

Llevar a cabo un proyecto implica sin lugar a dudas, el trabajo cooperativo. Si bien la autonomía de cada alumno es fundamental, esta se reflejará en la capacidad de trabajar en grupo.

“(…) su cumplimiento con éxito requiere grupos de aprendizaje cuyos miembros busquen en colaboración resultados que sean beneficiosos para todos aquellos que estén cooperativamente conectados” (M. Legutke y H. Thomas, 1991: 219- 220)

Teniendo en cuenta esta premisa, se pueden establecer una serie de problemas que se deberán tener en cuenta a la hora de planificar el proyecto, y que deberían ser explicados en una fase previa al comienzo del trabajo.

Factores a tener en cuenta a la hora de planificar un proyecto:

- El tiempo
- Problemas en la dinámica de grupo
- Función del profesor
- Claridad
- Trabajar con el error (control del grupo)<sup>7</sup>

❖ *El proyecto:*

A continuación se describe el diseño del proyecto realizado con los grupos. En la segunda vuelta, se implementó el trabajo a través del trabajo por grupos con las wikis.

**1. Contexto:**

Universitario y en un centro de lenguas. Estudiantes lusófonos del último curso de la licenciatura y estudiantes que acceden a un curso libre de español. Nivel de lengua a alcanzar al finalizar el curso: C1 (50 horas lectivas cada uno)

---

<sup>7</sup> Existen diferentes métodos para trabajar el error en el aula. En un sentido amplio, diremos que se trabajó cada actividad realizada por los grupos de trabajo, de manera colectiva e individual. La manera de corregir las actividades en este caso respondía al método comunicativo en el tratamiento del error y a estrategias propias del análisis contrastivo entre el portugués y el español.



## **2. Descripción de los grupos:**

Durante los primeros días de clase, en la fase de análisis de necesidades, los alumnos mostraron su interés al realizar los estudios o perfeccionar su español con el objetivo principal de ser profesores de español en un futuro. La mayoría de los alumnos ya tienen otra licenciatura cursada y el 50 % son profesores de otras materias (portugués, inglés)

## **3. Manual utilizado durante el curso:**

CHAMORRO, M. DOLORES, LOZANO LÓPEZ, G., RÍOS, A., ROSALES, F., RUIZ, J.P. y RUIZ, G., (2010): El ventilador. Curso de español de nivel superior, Barcelona, ed. Difusión.

Se trata un manual muy versátil y completo, dividido en secciones: Saber hablar, saber hacer, saber cultura, saber entender, saber palabras, saber gramática. Además se complementa con un CD de audio y un DVD con actividades basadas en vídeos. El manual no sigue una línea marcada y el profesor podrá acudir a la unidad que crea necesaria. Cada una de las secciones está magistralmente relacionada con el resto, de manera que las actividades se integran en cada una de las secciones.

## **4. Conexión de la planificación del proyecto con el programa del curso:**

La actividad final de este proyecto se extrajo de la sesión 4.2 “Turistas” en la sección “Saber entender.”(Pág. 115) del manual. La actividad se plantea a través de tres posibilidades. El profesor y los alumnos pueden decidir cuál quieren realizar. La idea de este proyecto se adaptó de la opción: Tarea 1 que se expone a continuación.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> El hecho de que tengamos que seguir un programa y cumplirlo, no tiene porque ser un impedimento para realizar proyectos motivadores que integren los contenidos y objetivos propuestos en el currículo oficial del curso. En otros niveles educativos, por ejemplo en primaria o secundaria, en los que por nuestra experiencia la flexibilidad de actuación puede ser más limitada, habría que preparar el proyecto de manera cuidadosa y según las condiciones ir adaptándolo poco a poco.

En esta página y en la anterior, encontrarás algunas informaciones turísticas sobre Granada. Se trata de una ciudad situada en el sureste de España, que tiene unos 250.000 habitantes, aunque durante el curso escolar acoge a más de sesenta mil estudiantes universitarios, y mucho de ellos vienen de fuera. Esas dos son, precisamente, las actividades principales de Granada: el turismo y la Universidad. El material se completa con un vídeo promocional, que podréis ver cuando os venga mejor. Os proponemos tres tareas diferentes. Según dónde os encontréis y cuáles sean vuestros intereses, podéis elegir una u otra (o varias).

Tarea 1: Es una tarea larga, casi un proyecto, adecuada en el caso de que tengáis tres o cuatro horas de aula para realizarla. Se trata de crear un material promocional semejante al que os presentamos sobre Granada, pero centrado en la ciudad en la que estáis estudiando español (en forma de folleto o de reportaje de vídeo promocional). Tened en cuenta que también tendréis que trabajar fuera del aula y, tal vez, salir a la calle. ¡Atención! Si estáis en España o en otro país de habla hispana, debéis dirigir el folleto a potenciales turistas de vuestros países de origen; en caso contrario, debéis realizar el proyecto pensado en turistas hispanos”

## 5. El proyecto<sup>9</sup>:

Nuestro Proyecto consta de dos pre- tareas y una tarea final. Cada una de las Pre- tareas se cierra con un trabajo final que será fundamental para poder alcanzar el objetivo que se presenta en la tarea final, es decir el objetivo del Proyecto: crear un vídeo promocional de la ciudad y universidad en la que trabajan como profesores de español para atraer a futuros estudiantes Erasmus españoles (en concreto de Córdoba)

También se explica el método de trabajo, la evaluación del mismo, se deciden los grupos de trabajo, el tiempo destinado al mismo y se decide con los alumnos si es factible llevarlo a cabo. Se hacen las modificaciones resultantes de las aportaciones hechas por los alumnos. En cada una de las pre-tareas los grupos de trabajo realizarán un trabajo final formando parte del proyecto más amplio. Este proyecto se realizó en primer lugar de manera no virtual, es decir en tiempo de contacto en el aula, y con el segundo grupo se utilizó el trabajo a través de las wikis para realizar algunas

---

<sup>9</sup> Cada una de las actividades (1, 2) son las pre- tareas del Proyecto. La Actividad 3 es la tarea final del Proyecto. Para cada una de las pre- tareas se establece una pre- tarea final que en realidad son las pre- tareas del Proyecto. Es decir: La actividad 1 (Pre- tarea) consta de una serie de actividades y de una pre- tarea final 1, que será la pre- tarea 1 del Proyecto. La Actividad 2 (Pre- tarea) consta de una actividad y de una pre- tarea final 2, que será la pre- tarea 2 del Proyecto. La actividad 3 consta de una tarea final que es la tarea final del proyecto. De esta manera cada una de las fases del proyecto contiene una tarea final que facilitará la realización del proyecto.

actividades. Este tipo de plataforma es ideal para ir trabajando poco a poco y en grupos de trabajo<sup>10</sup>.

❖ **ACTIVIDAD 1: Buscando información (PRE- TAREA DEL PROYECTO)**

**Tiempo estimado:** 2 clases de 90 minutos cada una.

**Material necesario:** proyector, ordenador, conexión a Internet.

**Objetivo de la actividad:** se trata de una actividad que integra las cuatro destrezas comunicativas y añade el componente sociocultural a la tarea. El propósito del proyecto además de ser el de que se produzca un aprendizaje de la lengua y la práctica de las destrezas, es el de intentar eliminar barreras culturales, y entender mejor las demás culturas. Además, la de superar cierto tipo de malentendidos socioculturales que se pueden crear por el desconocimiento de cierto tipo de reglas culturales, sociales y lingüísticas. Trabajar estos aspectos en un contexto formal, puede resultar complicado o forzado, y pocas veces encontramos fórmulas para ello. Para ello se proponen una serie de actividades a partir del visionado de un vídeo obtenido del programa de televisión. Españoles en el mundo: una española de Córdoba explica sus impresiones y vivencias en Coimbra: <http://vimeo.com/6057649> Españoles en el mundo (Lisboa/Coimbra)

**Actividad pre- visionado:**

Cuando visitamos o vivimos durante un tiempo en un país diferente al nuestro, encontramos diferencias culturales y sociales además de posibles malentendidos lingüísticos. Un conocido programa de televisión, se dedica a mostrar las experiencias de personas que viven en otros lugares. En este caso se trata de una chica española que vive en Coimbra. Antes de ver el video, reflexionad en grupos sobre estas cuestiones<sup>11</sup>:

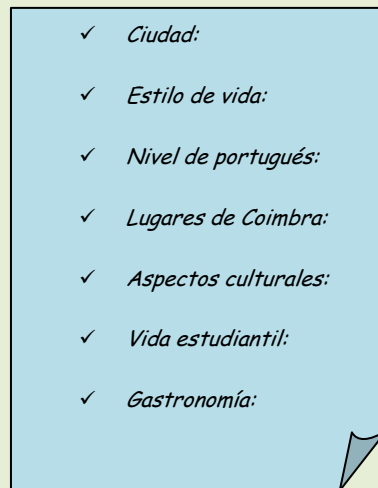
- ¿Sobre qué cuestiones relacionadas con la ciudad y el estilo de vida creéis que hablará?
- ¿Cuál creéis que será su nivel de portugués?
- ¿Sobre qué lugares típicos de Coimbra creéis hablará?
- ¿Sobre qué aspectos culturales referentes a Portugal tratará?

<sup>10</sup> Para más información, véase por ejemplo: <http://www.youtube.com/watch?v=KaAr2U5GGFw&feature=related>

- ¿Qué datos relativos a la vida estudiantil podría tratar?
- Y en relación a la gastronomía, ¿qué pensáis?

***Actividad durante el visionado:***

Vamos a ver el video. Tomad notas sobre las cuestiones anteriores y después verificaremos si habéis acertado.<sup>12</sup>



❖ ***Se incluye en los anexos uno de los trabajos realizados por uno de los grupos.***

***Pos- visionado:***

¿Coincide lo que nos cuenta el vídeo con vuestras hipótesis iniciales? Comparad vuestras respuestas con las de otro grupo.

❖ ***Pre- tarea final 1 para la realización del proyecto:*** Buscad un vídeo en Internet sobre vuestra ciudad y elaborad un escrito en el que resumáis sus características principales. Podéis guiaros por la lista anterior. Por ejemplo: lugares para visitar, su gastronomía, cultura, etc. Buscad la información necesaria en la web o utilizar las fuentes que os parezcan oportunas.

❖ ***Se incluye en los anexos uno de los trabajos realizados por uno de los grupos.***

---

<sup>11</sup> Para esta actividad / pre tarea, se repasa y afianza cómo hacer hipótesis en el futuro, así como el vocabulario necesario para poder realizar la actividad.

<sup>12</sup> Es esta una buena oportunidad para tratar cuestiones referentes a contenidos socioculturales entre los países de la lengua materna y lengua meta. De esta manera se pueden modificar los aspectos propuestos, según los intereses del grupo o los objetivos del curso.

***Función del profesor:*** El profesor ayudará a los grupos en lo que necesiten para busca información o dirigir la actividad de manera activa y dinamizadora. Con esta actividad no se pretende que los alumnos busquen datos sobre la historia del lugar, sino pinceladas que permitan poner texto escrito a algún vídeo (o fotografías) que se pueda encontrar en Internet.

❖ **ACTIVIDAD 2: Aplicando la información (PRE- TAREA DEL PROYECTO)**

***Tiempo estimado:*** dos clases de 90 minutos cada una.

***Material necesario:*** cartulinas, pegamento, tijeras, fotografías/ ordenador (power point, photoshop,...)

***Objetivo de la actividad:*** En este caso el objetivo es el de que los grupos de trabajo apliquen la información encontrada. Es interesante que sean capaces de elegir y seleccionar el material y que lo utilicen de manera oportuna e impactante para obtener un buen resultado. Además se trabajarán contenidos gramaticales, léxicos, culturales, etc. adecuados a la actividad. Para ello se utiliza un tipo de texto determinado: el folleto turístico. Se pueden trabajar las características del mismo en clase.

***Pre- lectura:***

*¿Qué partes de vuestra ciudad son las más turísticas, son las más interesantes? ¿Tenéis algún símbolo?, ¿cuáles son las mejores virtudes gastronómicas, culturales? etc.*

***Actividad durante y tras la lectura:***

Ya sois profesores de español, en la Universidad de vuestra ciudad. En el departamento de español os han pedido que este año seáis las encargadas de dinamizar el programa Erasmus, y os han pedido que creéis un folleto para llamar la atención de vuestra ciudad para que los alumnos la elijan como destino. Vamos a trabajar con un ejemplo de folleto turístico para ver sus características.

Se pueden obtener ejemplos en la página web:

<http://www.turismodepriego.com/folletos.asp>

- *Tipo de texto*
- *Cuál es el objetivo del mismo*
- *Cuáles son sus partes*
- *Cuál es el lema*
- *Cómo es el diseño del folleto*
- *A qué se le da importancia*

❖ *Pre- tarea final 2 para la realización del proyecto:* En base a los puntos tratados en la actividad anterior, investigad sobre vuestra ciudad y la ciudad de Córdoba y elaborad un folleto teniendo en cuenta elementos que puedan atraer a los futuros alumnos (establecer comparaciones, diferencias, cosas que no hay o sí hay en la ciudad de destino en relación a Córdoba, etc.) El objetivo es que los alumnos de la Universidad de Córdoba se sientan arropados cuando lleguen a Portugal, por eso la información que elaboréis será muy importante. No os olvidéis del lema/ frase atrayente.

❖ *Se incluyen en los anexos dos ejemplos de folletos realizados por los grupos.*

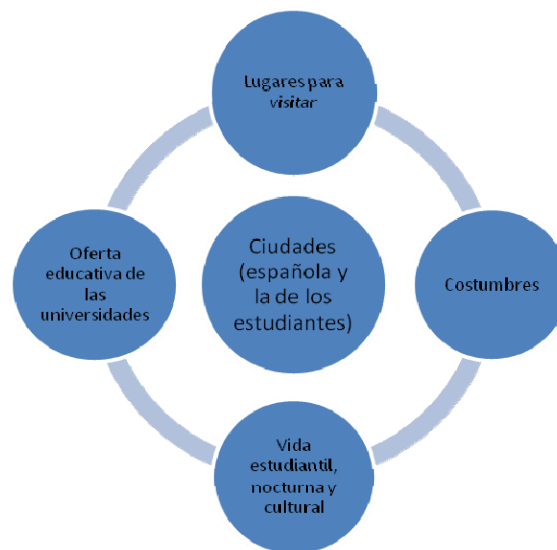
***Función del profesor:*** El profesor ayuda a los grupos con la información referente a Córdoba. Se pueden ver vídeos sobre la ciudad, se busca información, cuestiones referentes a la vida estudiantil, la vida social, cultural, nocturna, etc. Es una buena ocasión para trabajar un tipo de texto, el folleto turístico y trabajar las características inherentes a él.

Funciona para esta actividad la realización de mapas conceptuales de los dos lugares para establecer relaciones y llamar la atención sobre aspectos que podrían interesar a

“verdaderos estudiantes Erasmus verdaderos que estudian en Córdoba”. De esta manera también se trabaja la creatividad de nuestros alumnos para obtener un resultado más llamativo. El propósito es establecer relaciones y diferencias entre ambas ciudades y crear un tríptico atractivo y con objetivos claros.

Así, por ejemplo se pueden tener en cuenta los siguientes aspectos:

- ✓ Lugares para visitar (arquitectura, museos, etc.)
- ✓ Costumbres del día a día, gastronomía.
- ✓ Vida estudiantil, nocturna y cultural.
- ✓ Oferta educativa de la Universidad, etc.



**Mapa conceptual para realizar la pre- tarea final 2**

❖ **ACTIVIDAD 3: Mostrando la información** (TAREA FINAL DEL PROYECTO)

**Tiempo estimado:** dos clases de 90 minutos cada una (tiempo fuera del aula) y una sesión dentro del aula para terminar el trabajo.

**Material necesario:** cámara de vídeo, ordenador (windows movie maker)

**Objetivo de la actividad:** poner en práctica y compartir con el resto de la clase el trabajo realizado en las actividades anteriores. Se trata de la actividad meta en la que los contenidos trabajados en las sesiones anteriores se llevan a última instancia.

**Actividad:** *Del texto a la imagen*

Vuestros folletos han sido un éxito. La página web de la Universidad quiere incluir un video promocional para que los alumnos accedan de manera más rápida y directa a la información. Por ello, debemos adoptar el contenido del folleto a un texto “audiovisual” Para lograrlo, podemos utilizar el formato del guión y así planificar el resultado final.

El vídeo promocional debe constar de una introducción, tres escenas que desarrollen el contenido del folleto y un final en el que aparezca el lema que habéis pensado para el folleto. En alguna de las escenas tendrá que haber diálogo entre vosotros. Aquí tenéis un ejemplo.

*Escena 1*

✓ *Lugar: La Universidad*

✓ *Planos: 1) plano general del edificio (voz en off: se describen características de la Universidad) 2) en la entrada de la Universidad (dos estudiantes hablan se conocen el primer día de clase) 3) recorrido por los interiores de la Universidad (voz en off: características de los estudios que los alumnos pueden realizar)*

✓ *Quién habla: (elegimos a los participantes de esta escena.*

✓ *Contenido: (preparamos el contenido)*

❖ **Tarea final 3 para la realización del proyecto:** En base a la actividad anterior, tendréis que salir fuera del aula y grabar un vídeo promocional que capte la atención de los alumnos. Podéis usar zonas de la ciudad que hayáis utilizado en



la actividad anterior, la propia Universidad, etc. Para realizar el trabajo es necesaria al menos una cámara de vídeo que se irá utilizando por grupos.<sup>13</sup>

❖ *Se incluye un ejemplo de vídeo final al que se puede acceder pinchando en el siguiente link:*

<http://www.youtube.com/watch?v=Xg8iWizWi30>

***Función del profesor:*** ayudar a los alumnos con los guiones, con la grabación y con la edición.

---

<sup>13</sup> Para realizar esta actividad es necesario tener al menos una cámara de vídeo. Por ello en la sesión inicial, antes de comenzar el proyecto, deberá discutirse la viabilidad de llevar a cabo la actividad. Además para obtener un resultado mejor se puede editar el video a través de sencillos programas como Windows movie maker con los que el docente tendría que estar familiarizado para poder ayudar a los alumnos. En el caso contrario se puede buscar otra estrategia, como realizar actuaciones en clase (pequeños teatrillos con el material)

Una actividad parecida con muy buenos resultados fue realizada por otro grupo de nivel A2 pero al contrario: un grupo de Erasmus Brasileños trabajaron juntos durante un semestre. El resultado fue estupendo, ya que durante sus viajes a diferentes lugares de Europa, los alumnos realizaban pequeñas grabaciones, como si ellos fueran reporteros. Una vez que tenían material suficiente lo montaron de manera que establecían conexiones con la central (en su casa) Con pocos recursos, hicieron un trabajo en español altamente motivador.

### ❖ *Evaluación del proyecto:*

Realización de cuestionarios de evaluación del alumno y del profesor y evaluación Puesta en común, resultado y evaluación del trabajo realizado, así como reformulación para una próxima puesta en práctica.

### ❖ *Conclusiones:*

El trabajo realizado con los dos grupos descritos fue muy positivo, sobre todo en lo referente a la motivación, al trabajo en grupos y al resultado de los videos. Si bien, un proyecto de este estilo supone un esfuerzo por parte del docente, una vez que se va poniendo en práctica, resulta cada vez más fácil de llevar a cabo. Las posibles dificultades técnicas que podamos encontrarnos se pueden suplir con la representación de teatrillos en clase, sin tener que realizar el trabajo en soporte audiovisual. Para las dos pre- tareas no se suponen grandes dificultades.

El trabajo a través de las wikis es muy positivo aunque hay muchos alumnos que nunca lo han utilizado y es necesario dedicar tiempo a su familiarización.

Puede parecer que se pierde tiempo en estas cuestiones pero siempre es aprendizaje positivo, ya que el uso de los nuevos medios tecnológicos en la educación puestos a nuestra disposición supone una ventaja a largo plazo. El docente deberá tener siempre en cuenta el grupo con el que trabaja y adaptar las actividades a sus necesidades.

### ❖ *Bibliografía:*

CIFUENTES HEGUY, INÉS (2006): LA ENSEÑANZA POR PROYECTOS EN EL AULA DE ELE. La experiencia de un grupo de alumnos de secundaria en Alemania, Memoria de máster, Fundación Universitaria Universitaria y Universidad de León, en RedELE.

CHAMORRO, M. DOLORES, LOZANO LÓPEZ, G., RÍOS, A., ROSALES, F., RUIZ, J.P. y RUIZ, G., (2010): El ventilador. Curso de español de nivel superior, Barcelona, ed. Difusión.

FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, M<sup>a</sup> ÁNGELES y RODRÍGUEZ AVIÑOÁ, JOSEFINA, (1994): Un ejemplo para la clase de español: “un extranjero en Madrid”, Asele, Actas IV.

FRIED- BOOTH, D. (1986): Project Work. Oxford: Oxford University Press.

LEGUTKE, M. y THOMAS, H. (1991): Process and Experience in the Language Classroom. Essex: Longman.

RIBÉ, R. y VIDAL, N. (1995): La Enseñanza de la lengua Extranjera en la Educación Secundaria. Madrid: Longman, capítulo 8.

RIBÉ, R. y VIDAL, N. (1993): Project Work Step by Step. Oxford: Heinemann.

❖ *Webgrafía:*


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

<http://vimeo.com/6057649>

<http://www.youtube.com/watch?v=KaAr2U5GGFw&feature=related>

❖ *Anexos*

Actividad 1



**UNIVERSIDADE DO MINHO**  
Línguas e Literaturas Europeias (Pós-Labora)

**1. ¿Cuál crees que será su nivel de portugués?**

Pensamos que su nivel de portugués es medio, una vez que la lengua portuguesa se parece a la lengua española. Con todo, esta chica tendrá más dificultad en hablar portugués que si fuera al contrario.

**2. ¿Sobre qué lugares típicos de Coimbra hablará?**

Podrá hablar sobre

- la Universidad de Coimbra (que es una de las más antiguas de Portugal);
- el centro histórico;
- "Portugal dos pequenitos";
- "jardins quinta das lágrimas".

**3. ¿Sobre qué aspectos culturales referentes a Portugal tratará?**

Pensamos que ella hace referencia al "Fado", a las "festas académicas", a las diferencias de los horarios de trabajo, como por ejemplo los momentos de las comidas, la amabilidad del pueblo portugués sobre todo cuando es necesario dar informaciones, y la forma de saludar en Portugal que es un poco más distante y más formal.

**4. ¿Qué datos relativos a la vida estudiantil podría tratar?**

Podría comprobar que hay mucha movida en los jóvenes estudiantes. Estos salen mucho por la noche para beber unas copas hasta <sup>emborracharse</sup> quedarse borrachos. Existen también muchas tradiciones académicas, tales como: "recepção ao caloiro", "Queima das fitas", "Serenatas".

**5. Y en relación a la gastronomía, ¿qué piensas?**

Pensamos que se come muy bien en Portugal y por eso a ella le encantará la cocina portuguesa. Al final quizá va a reclamar que está gordita.

*Vaija* → se queje de que está un poco gordita.

**6. Accede al vídeo y toma notas sobre las cuestiones anteriores. Verifica si ha acertado en tus hipótesis anteriores.**

Nos quedamos un poco distantes de las respuestas originales. Nunca hemos pensado que María hablaría de tantos aspectos/características de la ciudad como por ejemplo el traje académico de la Universidad de Coímbra, las supersticiones académicas, los azulejos, la "calçada portuguesa", la "Baixa", varios pormenores históricos. Todo eso muestra que María conoce bien la ciudad, tal vez mejor que algunos portugueses, mejor que nosotras.

Aurora Araújo nº1153  
Marta Araújo nº 25422  
Natália Sousa nº 34581  
Rosário Silva nº33830

M.B  
==



UNIVERSIDADE DO MINHO

Línguas e Literaturas Europeias (Pós-Labora)

Braga es una ciudad portuguesa situada al norte del país, tiene 181.819 habitantes y es la tercera ciudad más poblada de Portugal, tras Lisboa y Oporto. Esta fue fundada por los romanos como Bracara Augusta, y es conocida como la ciudad de los "arcebispos" o aún la "Roma de Portugal" debido a la gran cantidad de iglesias que de verdad son muchas y están en todos lados. Por aquí pasan todos los días millares de turistas debido a su patrimonio histórico con sus impresionantes monumentos barrocos, a su proximidad con el parque natural "Peneda Gerês", y también por su comercio.

El turismo religioso es uno de los más procurados en Braga: la "Sé de Braga"; el "Sameiro", santuario mariano más visitado después de "Fátima"; así como el santuario "Bom Jesus do Monte" considerado el cartucho nacional, situado en los alrededores de la ciudad. Las fiestas religiosas más importantes son "Festa de S. João" y la "Semana Santa" que no solo encanta a los portugueses, pero también "nuestros hermanos".

Braga es un exponente de una extraordinaria diversidad de estilos arquitectónicos, con estilos como el Románico, el Gótico, el Manuelino (típico de Portugal), y el Barroco, todos ellos unidos con una sorprendente armonía.

Además de todo eso no podemos olvidar que Braga fue la ciudad que más creció en Portugal en los últimos diez años, lo que la ha transformado en un lugar atractivo, moderno, con una población muy joven y fue elegida este año la capital europea de la juventud. Efectivamente aquí encontramos muchos jóvenes y la vida nocturna es muy animada, como lo es la semana académica conocido como "Enterro da Gata".

La gastronomía bracarense también es una de las mejores. En los restaurantes no puede ~~hacer~~ falta el "Bacalhau à moda de Braga" y el famoso dulce "Pudim Abade de Priscos" que fue candidato a las siete maravillas de la gastronomía portuguesa. Abade de Priscos era un hombre originario de "Vila Verde" además de cura era un excelente cocinero, lleno de secretos, ya en la época era un gran mester de la cocina francesa. Ha dejado la receta del flan en Braga que hoy continua siendo confeccionado en casi todos los restaurantes. El "arroz de sarrabulho", las "papas de sarrabulho con rojões", las "Frigideiras do Cantinho" y muchos otros manjares...

En conclusión, Braga es una ciudad que tiene buena calidad de vida, llena de cultura y tradiciones, donde la historia y la religión viven hombro con hombro con la industria tecnológica y con la enseñanza universitaria.

4153  
Aurora Araújo nº  
Marta Araújo nº 25422  
Natália Sousa nº 34581  
Rosário Silva nº 33830

MB

## **Actividad 2**

**Ejemplos de folletos elaborados por alumnos:**



## ¿Que hacer en braga?

TIENES UNA CANTIDAD MUY GRANDE Y VARIADA DE COSAS QUE PUEDES HACER EN ESTA CIUDAD ENCANTADORA E JOVENE.

Todos los días del año hay animación nocturna en Braga.

### ¿Donde puedes tomar unas copas?

Sardinhabiba, Ups, Insolito bar, BA, Veneziana entre otros.

### Fiestas on la Universidad del Minho

- RECEPCION DEL CALOIRO
- CATADA
- GATA EN LA MONTAÑA
- GATA EN LA NIEVE
- GATA EN LA PLAYA
- ENTERRO DE LA GATA.



SARDINHA BIBA  
Cultura  
¿Que visitar?

- Bom Jesus
- Se
- Palacio episcopal
- Torre de menage
- Calle historica(plaza de la republica y plaza peatonal)
- Jardin Santa Bárbara
- La Camara Municipal
- Museo Don Diago de Sousa
- Monumentos históricos por la ciudad



### Deporte ¿Donde hacer?

- En la calle alrededor de la universidad, esta preparada con canchales.
- Gimnasio en la Universidad y tambien por la ciudad.



### Otras fiestas on la ciudad de Braga

- Semana Santa
- Feira Romana
- S. João ...



### ¿Donde comer?

- Cozinha de Re
- Abadis D'Costa
- Taberna Inglesa
- Colombo
- Esquinha Bracaronco
- restaurante Naco na Pedra
- Churrasqueira Luanda
- Mercado das Tecas
- Solar de Santana

Un Pueblo acojedor y humilde...



Aquí te espera!!



### La noche de Braga

Todos los miércoles hay noches académicas en alrededor de la Universidad, bares con bebidas a precios de estudiantes, encuentros y cenas organizadas por los cursos para que los estudiantes nuevos de la Universidad se conozcan.



Transportes Públicos

TUB – Transportes Públicos de Braga

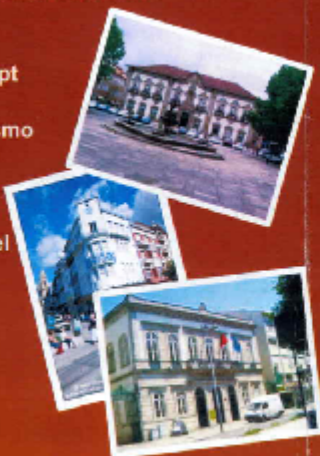


Braga 2012 capital europea de la juventud es una fuerte contribución a la afirmación de Braga, una ciudad de la juventud, con una apuesta fuerte para la calificación, la sostenibilidad y el crecimiento que va mucho más allá de 2012.

Este proyecto es una contribución para al fortalecimiento de las áreas circundantes, tales como, empleo de los jóvenes, el espíritu empresarial, la creatividad, la innovación, promover la participación, el voluntariado, el fomento de las prácticas sociales y formas de entender y construir la sociedad.

¿Donde coger Informaciones?

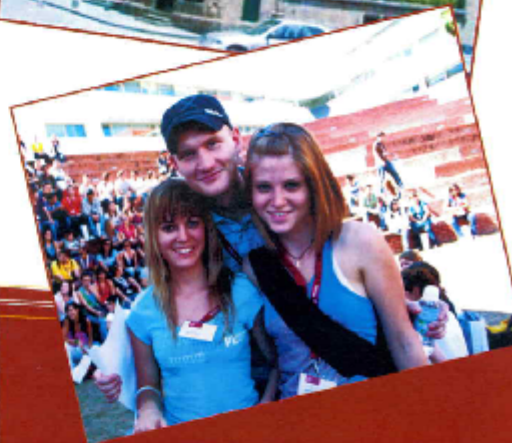
- [www.cm-braga.pt](http://www.cm-braga.pt)
- Oficina de Turismo
- Fnac
- Fundación Inatel
- Ayuntamiento



Es bueno vivir y estudiar en Braga!

Por: Dulce, Erina, Glória,  
Paula, Sandra

BRAGA



Donde la historia se  
cruza con la  
juventud...



Universidade do Minho

A rellenar por el consejo editorial de redELE:

Fecha de recepción 02/07/2012

Fecha de aceptación: 03/08/2012

## **La importancia de la memoria de trabajo en el aprendizaje de una segunda lengua: estudio empírico y planteamiento didáctico**

**Ángel Osle Ezquerro**  
**Queen Mary, University of London**  
**a.osleezquerro@qmul.ac.uk**

*Licenciado en Derecho, Máster en Lingüística Aplicada, Máster en Traducción e Interpretación, Doctorando en la Universidad de Londres. Ha trabajado como profesor de español y como traductor en EEUU e Inglaterra. Desde el punto de vista de la investigación, se interesa, entre otros temas, por la adquisición fonológica de las segundas lenguas y el impacto de las diferencias individuales en el proceso de aprendizaje.*

### **Resumen**

Este trabajo pretende explorar la posible relación entre la memoria de trabajo y el nivel de competencia exhibido por un grupo de estudiantes de español como lengua extranjera. El nivel de competencia de los participantes fue evaluado gracias al examen DELE nivel inicial del Instituto Cervantes, mientras que medimos la capacidad de la memoria de trabajo de nuestros participantes con una batería de pruebas diseñadas por Lewadowsky *et al.* (2010). Los análisis estadísticos pertinentes mostraron una correlación significativa entre el nivel de competencia y la capacidad de la memoria de trabajo. Este artículo presenta, asimismo, una serie de sugerencias de carácter didáctico con el fin de formular, dentro del marco de la clase de español como lengua extranjera, una primera aproximación al tratamiento de la memoria de trabajo en el aula.

### **Abstract**

This article aims at exploring the relationship between working memory capacity and level of proficiency in a group of English learners of Spanish. The DELE exam served to measure students' level of proficiency, while a battery of tasks designed by Lewadowsky *et al.* (2010) was used to assess participants' working memory capacity. Statistical analyses revealed a significant correlation between both variables. Furthermore, some pedagogical suggestions for the treatment of working memory in the foreign language classroom are also put forward.

### **Palabras clave**

Memoria de trabajo, aptitud, diferencias individuales.

### **Keywords**

Working memory, aptitude, individual differences.

## Artículo

### 1. INTRODUCCIÓN

El concepto de memoria de trabajo se ha venido estudiando dentro del ámbito de la adquisición de las segundas lenguas (ASL) desde los años 90. Una revisión de la literatura existente parece apuntar a que la capacidad de la memoria de trabajo puede predecir el mayor o menor éxito de un individuo en la adquisición de diversos aspectos de una segunda lengua. Sin embargo, también es cierto que la investigación llevada a cabo hasta el momento arroja resultados contradictorios dependiendo del área específicamente examinada, del nivel de competencia de los participantes y del tipo de instrumentos que se utilicen para la medición de la memoria de trabajo. Asimismo, hay que señalar que se han utilizado una diversidad de instrumentos para la medición de esta dimensión. Recientemente, se ha puesto de manifiesto la importancia de las llamadas pruebas activas de medición en las que los sujetos no sólo deben recordar ciertos elementos de los estímulos presentados sino también mostrar su capacidad de comprensión de los mismos.

En el presente estudio, hemos medido el nivel de competencia de nuestros participantes gracias al examen DELE nivel inicial, mientras que su capacidad de memoria de trabajo ha sido evaluada a través de una batería de pruebas (Lewadowsky *et al.* 2010) entre las que se incluyen: *memory updating task*, *sentence-span task*, *operation-span task* y *spatial short-term memory task*. Nos inclinamos por utilizar esta batería de pruebas diseñada por Lewadowsky *et al.* (2010) por su facilidad de administración y porque ofrece una medida global de la capacidad de la memoria de trabajo. Un grupo de estudiantes de español de nivel intermedio ha participado en este estudio. Todos ellos pertenecen a una clase de español del *Year 11*, de acuerdo con lo establecido por las autoridades educativas en Inglaterra. En cuanto a los procedimientos de recogida de datos, administramos en primer lugar el examen DELE para evaluar la competencia lingüística de los participantes y, a continuación, las pruebas de medición de la capacidad de la memoria de trabajo. Después procedimos a efectuar las correlaciones oportunas utilizando Pearson  $r$ . Por último, en base a los resultados obtenidos, así como a los estudios revisados en la parte teórica de este trabajo, proponemos una serie de sugerencias de carácter didáctico que pueden servir para tratar, de manera concreta, problemas derivados de la capacidad de la memoria de trabajo de nuestros estudiantes en el aula de lengua extranjera.

### 2. REVISION DE LA LITERATURA

En esta parte del trabajo vamos a realizar una revisión de la literatura existente sobre el concepto de memoria de trabajo. En primer lugar, abordaremos el concepto de aptitud dentro del campo de la adquisición de las segundas lenguas. Examinaremos para ello conceptualizaciones más tradicionales de dicha noción, así como nuevos planteamientos caracterizados por un mayor grado de dinamismo. En segundo lugar, analizaremos el concepto de memoria desde un punto de vista psicológico y examinaremos, con especial atención, la noción de memoria de trabajo. Describiremos los distintos modelos de memoria de trabajo que han sido planteados por los investigadores y los instrumentos que se han utilizado para su medición. Asimismo, analizaremos la relación que existe entre la capacidad de memoria de trabajo y las distintas destrezas involucradas en el

aprendizaje de una segunda lengua. Por último, presentaremos unas conclusiones generales que servirán para encuadrar la parte experimental de este estudio.

## 2.1 El concepto de aptitud en el aprendizaje de una segunda lengua

El concepto de aptitud hace referencia a la existencia de un talento específico para el aprendizaje de lenguas extranjeras. El éxito en el aprendizaje varía en gran medida de un aprendiente a otro. De hecho, la variación entre individuos es una constante que se ha podido apreciar en todos los procesos de aprendizaje. La investigación psicológica relativa al concepto de aptitud comenzó en los años 20, aunque no fue hasta después de la Segunda Guerra Mundial cuando se obtuvieron resultados más concretos. En 1953, Carroll desarrolló el MLAT (*Modern Language Aptitude Test*), un tipo de instrumento que posteriormente resultaría extremadamente útil para predecir, en contextos de enseñanza formal, el futuro éxito de un estudiante en el aprendizaje de una lengua extranjera. Hay que señalar igualmente que este instrumento continúa siendo muy utilizado hoy en día. El MLAT se compone de cinco pruebas que están diseñadas para medir diversas habilidades cognitivas: la sensibilidad gramatical, la habilidad de codificación fonética y la capacidad de memoria. Dos de las pruebas se realizan de manera oral con el objetivo de reflejar la naturaleza oral del proceso de aprendizaje en los estadios iniciales. Sin embargo, también hay que mencionar que la validez del MLAT ha sido objeto de ciertas críticas. Se ha cuestionado si este instrumento está en realidad ofreciendo una medida del concepto de aptitud o si se estarían incluyendo otros constructos relacionados con este último. Asimismo, debemos mencionar que las cinco pruebas incluidas en el test reflejan únicamente tres de los cuatro componentes de la aptitud lingüística identificados originariamente por Carroll. El cuarto componente, la habilidad para el aprendizaje inductivo, no se tuvo en consideración por razones que no están muy claras. Críticas directas al MLAT pueden encontrarse, por ejemplo, en Skehan (2002) cuando afirma que la conceptualización de los tres constructos del test está pasada de moda, algo especialmente evidente en lo referido al componente de la capacidad de memoria. En efecto, esta última se entiende como una memoria de tipo mecánico en oposición a planteamientos dinámicos más actuales ofrecidos por la psicología cognitiva. A pesar de estas críticas, el MLAT sigue siendo extremadamente popular entre los investigadores del campo del aprendizaje de segundas lenguas

Después de los estudios llevados a cabo por Carroll, el campo de la investigación sobre la aptitud, tal y como señalan Dörnyei y Skehan (2003), se ha convertido en un área un tanto marginalizada debido a que el propio concepto de aptitud evoca reacciones de rechazo. A pesar de ello, se ha podido apreciar en los últimos años un incremento de la investigación relativa a este tema, si bien siempre dentro del marco de referencia establecido por Carroll. Ejemplos de esto último pueden encontrarse en el *Pimsleur Language Aptitude Battery* de Pimsleur (1966), el *Defense Language Aptitude Battery* de Pedersen y Al-Haik (1976) o el *CANAL-F Battery* de Grigorienko (2002).

También hay que decir que existe un grupo de investigadores (Cummins 1979, Krashen 1982) que considera que las pruebas de aptitud poseen ciertas limitaciones intrínsecas, ya que sólo sirven para medir una dimensión formal sin tener en cuenta los aspectos comunicativos relativos a la L2. Krashen (1982) considera que la aptitud está exclusivamente relacionada con el aprendizaje y niega cualquier posible influencia de esta sobre el proceso de adquisición. Autores como Skehan (1989), por el contrario, sugieren que la aptitud se refiere tanto al aprendizaje como a la adquisición y afecta tanto a los contenidos comunicativos como a los más formales.

Desde nuestro punto de vista, podemos apreciar varios defectos en las actuales pruebas de aptitud. En primer lugar, las pruebas sobre elementos lingüísticos de forma aislada no pueden dar cuenta de los cuatro componentes mencionados por Canale y Swain (1980) en su formulación ya clásica del concepto de competencia comunicativa. Es evidente que tampoco sirven para ilustrar la complejidad de modelos más actuales de competencia comunicativa como los propuestos por Bachman y Palmer (1996) o su desarrollo posterior por Chapelle *et al.* (1997). En este último modelo se menciona de manera explícita a la memoria de trabajo, si bien su conceptualización difiere un tanto de la ofrecida por Baddeley y sus asociados, ya que se considera que la memoria de trabajo forma parte de la memoria a largo plazo (ver nuestra sección 2.3 para una descripción detallada del modelo propuesto por Baddeley). Por otra parte, las actuales pruebas de aptitud ignoran aquellos aspectos del aprendizaje de una L2 que se producen a través de la construcción activa del alumno o, en palabras de Piaget, a través de procesos de acomodación y asimilación en los que existe una constante interacción entre estudiantes, profesores y contexto social.

En los últimos años, Dörnyei y Skehan (2005) han ofrecido un nuevo modelo de investigación que vincula de las etapas del procesamiento de la información en la ASL a los distintos componentes de la aptitud lingüística. Este modelo posee la ventaja de integrar la investigación sobre la aptitud dentro de un marco más amplio de temas relativos a la ASL. Algunos trabajos en esta línea se han llevado a cabo por Robinson (1995).

Cabría también preguntarse si existe una diferencia entre la noción de aptitud y la de inteligencia. Wesche (1981) concluyó que 165 de los 455 participantes en su estudio con las más altas puntuaciones en el MLAT también mostraban coeficientes de inteligencia muy elevados. Sobre este mismo tema, Skehan (2002) ha señalado que la inteligencia se solapa parcialmente con la aptitud en lo relativo a la sensibilidad gramatical pero no lo hace con otros componentes de este constructo. Este mismo autor también afirma que la sensibilidad gramatical y la habilidad en la L1 están relacionadas aunque deben ser considerados como factores distintos. Podemos concluir que la inteligencia, la habilidad en la L1 y la aptitud para la L2 se solapan de una manera parcial porque todos comparten un sustrato común en el que las destrezas académicas y de sensibilidad gramatical están involucradas.

## **2.2 La memoria como componente de la aptitud**

Los primeros estudios protagonizados por individuos con una gran capacidad memorística fueron llevados a cabo por neuropsicólogos durante los años 70 y 80. Tal y como señalan Opler y Hanigan (1996), estos estudios pusieron de manifiesto que las habilidades de memoria verbal emergían como un factor correlacionado con la habilidad verbal para la L1 y con la posesión de un estilo cognitivo que favorecía la realización de tareas de manera implícita. Estudios más recientes se concentran no solo en individuos aislados sino en estudiar diferencias individuales entre sujetos pertenecientes a diversos grupos. Una buena capacidad de memoria, tanto verbal como aplicada a la L1 y L2, es un factor que parece explicar los distintos grados de éxito en la adquisición de una L2.

Es útil establecer inicialmente una distinción entre memoria a largo plazo, memoria a corto plazo y memoria de trabajo. La memoria a largo plazo es ilimitada en su capacidad y está compuesta, a su vez, por dos tipos memoria: explícita e implícita. Mucho del conocimiento que se encuentra codificado en la memoria a largo plazo es explícito, es decir, se trata de un conocimiento verbalizable y que se puede recordar de

manera consciente. La memoria explícita declarativa nos permite recordar hechos o eventos y está localizada en el hipocampo del cerebro humano. La memoria de conocimiento implícito incluye destrezas y hábitos y se encuentra localizada en la corteza cerebral. Tulving (2002) sostiene la existencia de otro tipo de conocimiento que se encuentra en la memoria a largo plazo. Este mismo autor llega a proponer una distinción entre memoria episódica y semántica. La memoria semántica estaría relacionada con el conocimiento descontextualizado de hechos que todos conocemos y la episódica incluiría el conocimiento de eventos en los que el individuo se ha visto involucrado de manera personal.

Como contraste a la memoria a largo plazo, la memoria de trabajo es limitada y está relacionada con la noción de acceso. Robinson (1995: 304) la define como “the workspace where skill development begins and where knowledge is encoded into and retrieved from long term memory”. En otras palabras, la memoria de trabajo es esencial para almacenar información y permitir que esta última se integre en la memoria a largo plazo. Se ocuparía, pues, tanto de procesos controlados como automáticos. Otra definición de la memoria de trabajo es la ofrecida por Ellis (2005 337):

the home of explicit induction, hypothesis formation, analogical reasoning, prioritisation control and decision making, It is where we develop, apply and hone our metalinguistic insights into an L2. Working memory is the system that concentrates across time controlling attention in the face of distraction.

La memoria de trabajo se caracteriza, pues, por tener una capacidad limitada. La información, en condiciones normales, permanece en la memoria de trabajo por unos dos segundos. Tras este periodo, la nueva información se olvida a menos que se repita en lo que Baddeley (2007) llama “lazo fonológico”. Esta repetición permite que la información se integre en la memoria a largo plazo.

La memoria de trabajo ha recibido mucha atención en el campo de la adquisición de las segundas lenguas desde mediados de los años 90. Este concepto se ha estudiado dentro de la investigación relativa a las diferencias individuales. Dado que la memoria está involucrada en el procesamiento de información, se presupone que aquellos individuos con una mayor capacidad de memoria de trabajo aprenderán una lengua extranjera de una manera más eficiente. Se considera, pues, que la memoria de trabajo ayuda a predecir el ritmo de aprendizaje, así como el nivel último de competencia que se puede alcanzar en una L2. También hay que mencionar que la capacidad de la memoria de trabajo en una L2 es menor si la comparamos con la que poseemos para la L1 (Harrington y Sawyer, 1992). Cook (1996) propuso varias explicaciones para intentar aclarar estas diferencias: las funciones del ejecutivo central quizás sean menos eficientes porque tienen que trabajar en la L2 en lugar de la L1, o tal vez se produzca una ralentización en la capacidad del lazo fonológico para repetir el material subvocal.

En cuanto a la medición de la capacidad de la memoria de trabajo, los investigadores han utilizado tanto pruebas pasivas, que se limitan a medir la capacidad de almacenamiento, como pruebas activas centradas no solo en la capacidad de almacenamiento de la memoria de trabajo sino también de procesamiento. Entre las pruebas pasivas de medición cabe destacar la repetición de secuencias de dígitos. Se trata de uno de los métodos más antiguos utilizados en la psicología para medir la capacidad de almacenamiento y consiste simplemente en pedir a los participantes que repitan secuencias cada vez más largas de números. Miller (1956) afirma que los adultos tienen una capacidad de almacenamiento de hasta siete dígitos en su L1. Otra prueba utilizada muy frecuentemente es la de repetición de palabras. La mayoría de individuos puede repetir y recordar secuencias de hasta cinco o seis palabras que no estén

relacionadas. Algunos investigadores prefieren las pruebas de repetición de palabras sin sentido porque eliminan las estrategias de agrupamiento facilitadas por la memoria a largo plazo. Otros se inclinan por una repetición de frases como alternativa para medir la capacidad de la memoria de trabajo. Sabemos que un individuo puede llegar a recordar unas 16 palabras, ya que dentro de las frases percibimos las palabras de manera agrupada. Nuestro conocimiento de la gramática, así como el contenido almacenado en la memoria a largo plazo, nos ayuda a agrupar las palabras en frases y a recordarlas mejor que la secuencia de palabras aisladas.

La memoria de trabajo no solo sirve para almacenar información sino que también está encargada de procesarla. Por esta razón, los investigadores han ideado pruebas para medir de manera activa la capacidad de la memoria de trabajo. Estas pruebas recogen la idea tanto de almacenamiento como procesamiento. Daneman y Merikle (1996) diseñaron un instrumento para medir la memoria de trabajo desde una perspectiva activa en la que inicialmente los sujetos debían leer las frases presentadas. Tras la lectura, se les pedía que recordaran la última palabra de cada frase o las palabras que habían sido subrayadas. Este tipo de instrumento refleja la capacidad de un individuo para mantener la información en la memoria a corto plazo mientras se encuentra realizando una tarea de procesamiento. En el campo de la ASL, parece importante determinar qué instrumentos de medida, activos o pasivos, son más efectivos a la hora de medir la memoria de trabajo. Harrington y Sawyer (1992) afirman que la validez de predicción de las tareas activas es mayor que el de las pasivas. En cualquier caso, parece claro que una medición meramente pasiva de la capacidad de almacenamiento de la memoria de trabajo es insuficiente para capturar la contribución de la memoria al proceso de adquisición de una segunda lengua. En efecto, en nuestro estudio nos hemos inclinado por utilizar una batería de pruebas que mide la capacidad de la memoria de trabajo desde un punto de vista activo. Una mayor información sobre este tipo de pruebas puede encontrarse en la sección 2.4 y en la sección dedicada a los instrumentos de recogida de datos.

Tabla 1: Medición de la memoria de trabajo: ejemplos de pruebas utilizadas

<i>Pruebas pasivas (capacidad de almacenamiento)</i>	<i>Pruebas activas (almacenamiento y procesamiento)</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repetición de secuencias de dígitos</li> <li>• Repetición de secuencias de palabras</li> <li>• Repetición de secuencias de palabras sin sentido</li> <li>• Repetición de frases</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reading Span Task (Daneman y Merikle, 1996)</li> <li>• Speaking Span Task (Daneman y Green, 1986)</li> <li>• Batería pruebas para MATLAB (Lewadowsky <i>et al.</i>, 2010)</li> </ul>

### 2.3 Modelos explicativos de la memoria de trabajo

Baddeley y sus asociados (2007) conceptualizan a la memoria de trabajo como un espacio temporal que permite el almacenamiento y manipulación de información mientras se están desarrollando ciertas tareas mentales. Es un espacio que combina la función de almacenamiento de la memoria a corto plazo con el control de atención necesario para utilizar dicha información de manera efectiva. El modelo de Baddeley y Hitch (1974) estaba compuesto originariamente por un ejecutivo central y dos



componentes de almacenamiento de la memoria a corto plazo: el lazo fonológico, encargado de almacenar la información verbal, y el búffer visual-espacial.

El ejecutivo central es el componente que realiza la mayor parte de tareas en la memoria de trabajo. Es un sistema de atención crucial en la supresión de información no relevante. El ejecutivo central también coordina el flujo de información entre el lazo fonológico y el búffer visual-espacial y dirige la recuperación de información almacenada en la memoria a largo plazo. Esto ha provocado ciertas críticas, ya que el ejecutivo central parece encarnar una serie de conceptos teóricos para los que no existe una explicación precisa. El propio Baddeley ha reconocido que la composición de este componente no ha sido bien especificada y permanece, pues, abierta a debates.

Más recientemente Baddeley ha añadido un nuevo componente a este modelo: el búffer episódico. El búffer episódico ayuda a integrar la información contenida en el lazo fonológico y el búffer visual-espacial con la información almacenada en la memoria a largo plazo. La aparición de este nuevo componente responde a evidencia experimental que muestra que los individuos con deficiencias en la memoria a corto plazo son capaces de almacenar y manipular información demasiado compleja para poder ser almacenada en los sistemas esclavos de capacidad limitada. Dado que el ejecutivo central no posee capacidad de almacenamiento, Baddeley ha debido teorizar la existencia de otro sistema de almacenamiento para poder así explicar los fenómenos mencionados anteriormente. Estas modificaciones son significativas ya que, de alguna manera, debilitan la separación entre memoria de trabajo y memoria a largo plazo asumida previamente por Baddeley.

Existen otros modelos que describen la porción verbal de la memoria de trabajo de manera más precisa que el de Baddeley. Caplan y Waters (1999) consideran que el modelo de Baddeley no es adecuado para explicar los diferentes niveles de procesamiento lingüístico, en particular, el sintáctico. Mantienen que los recursos que la memoria de trabajo utiliza al asignar la estructura sintáctica son distintos de los recursos que se miden a través de los instrumentos convencionales. Por otro lado, el modelo de Schneider (1999) propone la existencia de patrones de activación a corto plazo entre los procesadores modulares (unidades parecidas a las neuronas). Estos patrones son controlados por un ejecutivo que controla los recursos de atención.

Ericsson y Kintsch (1995) proponen un interesante modelo de la memoria de trabajo a largo plazo. En este modelo, la memoria de trabajo no está separada de la memoria a largo plazo e incluye un conjunto de mecanismos que permiten la recuperación de información de esta última. La codificación de información desempeña un papel esencial ya que es precisamente el tipo y calidad de la codificación la que determina la rapidez con la que podemos acceder a la información.

La breve revisión efectuada en este apartado pone de manifiesto la complejidad a la que tiene que enfrentarse cualquier modelo de memoria de trabajo que pretenda ofrecer una explicación coherente y comprensiva de este tipo de fenómeno. Es evidente que el modelo de Baddeley y Hitch ha contribuido en gran medida al desarrollo de la investigación experimental en este campo. Sin embargo, también hay que señalar que nuevas propuestas surgidas en los últimos años están abriendo vías de investigación que estamos seguros acabarán produciendo resultados que puedan ser útiles para el campo de la enseñanza de las segundas lenguas.

## 2.4 Memoria de trabajo y aprendizaje de una segunda lengua

Mucha de la investigación realizada en el contexto del aprendizaje de una segunda lengua ha servido para examinar la relación de la memoria de trabajo con determinadas destrezas lingüísticas, así como para elaborar instrumentos de medición que permitan su evaluación desde un punto de vista activo. En este sentido, Daneman y Carpenter (1980) introdujeron el *Reading Span Test* para examinar la capacidad de la memoria de trabajo de 20 estudiantes universitarios. Estos debían leer en voz alta una serie de frases e intentar recordar la última palabra de cada frase. El propósito del experimento era correlacionar las puntuaciones relativas a la capacidad de la memoria de trabajo con las puntuaciones de los estudiantes en relación a la comprensión lectora. También se incluyeron correlaciones con la puntuación de los estudiantes en el SAT. Los resultados demostraron la existencia de una correlación significativa entre la memoria de trabajo y la capacidad lectora.

Los experimentos de Daneman y Carpenter fueron seminales en el sentido de que establecieron una medición estándar de la capacidad de memoria de trabajo. Un tipo de medición que, con modificaciones posteriores, todavía es utilizada frecuentemente en nuestros días. Asimismo, prestaron atención a una destreza específica como es la lectora, a la habilidad de conectar pronombres con referentes, así como a ciertas destrezas generales de comprensión. Los resultados parecen confirmar que la memoria es una fuente de diferencias individuales en el aprendizaje de las lenguas.

Hay investigadores que han examinado el papel del lazo fonológico en el aprendizaje de diversos aspectos lingüísticos. Ellis y Schmidt (1997) argumentan que la importancia del lazo fonológico va más allá de la simple adquisición de vocabulario y se extiende a la sintaxis. En efecto, Ellis y Sinclair (1996) demuestran que lo que se conoce como *subvocal rehearsal* permitió a los sujetos de su estudio una mejor actuación no solo en términos de conocimiento del vocabulario y pronunciación, sino también en términos de comprensión y de conciencia de reglas sintácticas y morfosintácticas. De acuerdo con estos dos autores, el lazo fonológico influye en la adquisición gramatical ya que permite a los aprendientes la adquisición de secuencias de varias palabras en el orden correcto.

Aunque la mayor parte de la investigación sobre la memoria de trabajo se haya llevado a cabo en conexión con las destrezas de lectura, una parte de la misma también se ha consagrado a la producción del habla. En concreto, Daneman y Green (1986) concluyen que el nivel de fluidez en la L1 está correlacionado con las puntuaciones de los participantes en el *Speaking Span test*. En el *Speaking Span Test* los sujetos leen de manera silenciosa las palabras que van apareciendo en la pantalla del ordenador. Cada una se muestra durante un segundo. Después de la última palabra, el sujeto intenta producir una frase con sentido gramatical utilizando cada una de las palabras que ha visto. Estos autores consideraban al *Speaking Span Test* como una prueba que servía para complementar el *Reading Span Test*.

La capacidad de memoria de trabajo también se ha relacionado con la destreza de comprensión oral y el nivel de competencia en la L2. Call (1985) midió el nivel de comprensión oral de 41 estudiantes de inglés cuya lengua materna era el árabe y el español. Las correlaciones más elevadas se produjeron entre la comprensión oral y la capacidad para recordar palabras y repetición de frases.

En cuanto a los efectos de la instrucción sobre la memoria de trabajo, debemos decir que la investigación relativa a la L1 parece mostrar que la memoria de trabajo desempeña un papel importante dentro del campo de los desórdenes o deficiencias lingüísticas. El hecho de que ciertos individuos puedan recibir instrucción para mejorar

su capacidad de memoria de trabajo es algo que no se ha examinado en profundidad desde un punto de vista empírico. Kingberg *et al* (2005) parecen sugerir que cierta instrucción relativa a tareas específicas de la memoria de trabajo en niños con trastornos de déficit de atención tiene un efecto beneficioso. Más recientemente, McNab *et al.* (2009) indican que un grupo de hombres adultos de entre 20 y 28 años fueron capaces de incrementar su memoria de trabajo después de un entrenamiento específico que duró 35 minutos al día durante un periodo de 5 semanas.

Por lo que se refiere al entrenamiento de la memoria de trabajo en el campo de la adquisición de una segunda lengua, French (2009) evaluó a un grupo de niños hablantes de francés y árabe que realizaban un programa de inglés como lengua extranjera. Los hallazgos revelan que la práctica intensiva de estructuras inglesas a nivel fonológico, léxico, y prosódico tuvo un efecto positivo sobre la capacidad fonológica de los estudiantes, tal y como fue determinada a través de una prueba de repetición de palabras. De este estudio se ha derivado asimismo que, aunque la capacidad fonológica permanezca inalterable, la eficacia con la que se procesa la información puede mejorar.

Como ya hemos mencionado anteriormente, muy pocos estudios hasta la fecha han examinado los efectos de la instrucción sobre la memoria de trabajo o algunos de sus componentes. Sin embargo, los resultados parecen sugerir, al menos inicialmente, que el entrenamiento específico sobre la memoria de trabajo merece una mayor atención por parte de los investigadores.

## **2.5 Conclusiones**

La revisión de la literatura llevada a cabo anteriormente ha puesto de manifiesto la complejidad de este campo de investigación. Hemos visto como Baddeley y Hitch (1974) presentaron un modelo de la memoria de trabajo que ha generado una gran cantidad de estudios empíricos en el área de la psicolingüística. Consideraron que la memoria de trabajo era un sistema de capacidad limitada compuesto por el llamado lazo fonológico y el búffer visual-espacial, siendo el primero especialmente importante en el uso del lenguaje. Un tercer componente, el ejecutivo central, desempeña el papel de coordinar el control de la atención y suprimir información irrelevante durante el procesamiento cognitivo. Algunos críticos del modelo de Baddeley sostienen que no tiene en cuenta el nivel sintáctico de procesamiento lingüístico. Otros (Ericsson y Kintsch, 1995) consideran que la memoria de trabajo está estrechamente ligada e incluso forma parte de la memoria a largo plazo. Recordemos también que Baddeley (2000) revisó su modelo con el fin de incluir un nuevo elemento, el búffer episódico, en parte para ayudar a explicar la relación entre la memoria de trabajo y la memoria a largo plazo. En cuanto a la medición de la memoria de trabajo y su correlación con ciertas destrezas lingüísticas, los estudios de Daneman y Carpenter deben considerarse como extremadamente importantes para la investigación relativa a la memoria de trabajo y la forma en que esta puede estar relacionada con distintos aspectos del proceso de aprendizaje. Varios estudios, incluyendo Daneman y Carpenter (1980), indican que una elevada capacidad de la memoria de trabajo ofrece algunas ventajas en relación a determinados aspectos de la comprensión lectora, la conexión de pronombres y referentes o la resolución de ambigüedades léxicas. Hay que destacar que la memoria fonológica a corto plazo parece estar altamente correlacionada con el éxito en el aprendizaje, especialmente en el aprendizaje de vocabulario (Gathercole y Baddeley, 1990). La investigación sobre la memoria de trabajo y la expresión oral ha sido menos extensa. Algunos estudios (Daneman y Green, 1986) sugieren que la fluidez oral en la L1 está correlacionada con las puntuaciones obtenidas en el *Speaking Span Test*.

También hemos visto, de acuerdo con el escaso número de estudios disponibles, que una instrucción centrada en la capacidad de la memoria de trabajo puede resultar beneficiosa para los aprendientes. En general, podemos decir que este campo de investigación necesita de un mayor número de estudios empíricos. Esta es precisamente la motivación que nos ha impulsado a realizar este trabajo.

### **3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE TRABAJO**

Este trabajo tiene un objetivo doble. En primer lugar, pretendemos llevar a cabo un estudio experimental para explorar la posible relación entre la memoria de trabajo y el nivel de competencia global exhibido por un grupo de estudiantes de español como lengua extranjera. El nivel de competencia de los participantes será evaluado gracias al examen DELE nivel inicial del Instituto Cervantes, mientras que evaluaremos la memoria de trabajo con una batería de pruebas diseñadas por Lewadowsky *et al.* (2010) entre las que se incluyen: *memory update*, *sentence span*, *operation span* y *spatial short-term memory*. Posteriormente, utilizaremos Pearson  $r$  como herramienta estadística para establecer las correlaciones entre las puntuaciones globales obtenidas por los participantes en la batería de pruebas relativa a la memoria de trabajo y los resultados del test DELE inicial. Asimismo, presentaremos correlaciones parciales entre los resultados obtenidos en cada una de las pruebas relativas a la capacidad de memoria de trabajo y cada una de las secciones del examen DELE. En segundo lugar, propondremos unas sugerencias de carácter didáctico para formular, dentro del marco de la clase de español como lengua extranjera, una primera aproximación al tratamiento de la memoria de trabajo en el aula.

Si tomamos en consideración la revisión de la literatura llevada a cabo anteriormente, nos inclinamos por pensar que se encontrará una correlación positiva entre el nivel de competencia y la capacidad de memoria de trabajo. Esta es precisamente la hipótesis de trabajo de la que partimos.

### **4. METODOLOGÍA**

En este apartado presentaremos, en primer lugar, unas consideraciones iniciales sobre la naturaleza de los estudios correlacionales. Posteriormente, realizaremos una descripción detallada de los participantes, instrumentos utilizados y de los procedimientos empleados en la recogida de datos.

#### **4.1 Estudios correlacionales**

Los estudios correlacionales intentan establecer relaciones entre dos o más variables cuantitativas. En este tipo de estudio, se lleva a cabo una selección y evaluación de los participantes. Posteriormente, se determinan las relaciones entre distintas variables a través de los llamados coeficientes de correlación. También hay que señalar que es difícil, por no decir imposible, el derivar relaciones causales a partir de simples índices de correlación. Asimismo, las correlaciones observadas pueden ser espurias en el sentido de que pueden aparecer como consecuencia de variables que no han sido medidas. Hay que mencionar igualmente que el conjunto de variables bajo estudio pueden influenciarse mutuamente poniéndose en dificultad de este modo la identificación de relaciones de covarianza entre determinadas variables. En casos en los que solo existen dos variables implicadas en el estudio, el procedimiento más utilizado para calcular el índice de correlación es Pearson  $r$ . La magnitud del coeficiente describe

la fortaleza de la relación entre las dos variables. El signo de la misma, positivo o negativo, indica la dirección de la relación entre esas variables. Un coeficiente positivo indica, por tanto, que los factores bajo estudio covarían en la misma dirección. Un coeficiente negativo indicará que las variables en cuestión covarían en direcciones opuestas: un incremento en una de ellas se acompaña de un valor decreciente en la otra. La magnitud del coeficiente varía entre 0 y 1. A medida que nos acercamos al valor 1, mayor será el grado de covariación entre las variables.

Antes de utilizar este tipo de procedimiento estadístico, debemos asegurarnos de que se cumplen una serie de asunciones. Tal y como señala Brown (1988: 117), estas asunciones son “preconditions that must be met for the particular statistical analysis to be accurately applied”. Las asunciones que debemos tener en consideración al aplicar Pearson r son las siguientes:

1. Las escalas utilizadas para medir las variables son continuas
2. Las variables deben exhibir una distribución normal de acuerdo con el análisis ofrecido por las estadísticas descriptivas que correspondan.
3. Linealidad de los resultados al introducir los datos obtenidos en un diagrama de dispersión.

Hay que mencionar también que la utilización de Pearson r asume que la relación entre las dos variables es lineal. También se asume que las variables han sido medidas de una manera precisa.

Para concluir esta sección nos gustaría reiterar el hecho de que correlación no significa causalidad. También hay que mencionar que un instrumento que puede ayudar a determinar si los resultados obtenidos son verdaderamente significativos es el llamado coeficiente de determinación. Este coeficiente se calcula elevando al cuadrado el coeficiente de Pearson r y sirve para indicar la proporción de varianza compartida por las dos factores que estemos examinando.

## **4.2 Participantes**

Los individuos seleccionados pertenecían a una escuela secundaria de tamaño medio del condado de Hertfordshire, Inglaterra. La proporción de estudiantes provenientes de minorías étnicas es la mitad de la media nacional. El último informe Ofsted califica a la escuela como “excelente” en las siguientes áreas: efectividad general de la escuela, desarrollo personal, enseñanza y aprendizaje, apoyo a los estudiantes, liderazgo y gestión. El porcentaje de estudiantes con resultados de entre A y C en los exámenes de GCSE ha aumentado de manera constante en los últimos cinco años, alcanzando un 75% en el último año académico. Por lo que respecta a la enseñanza de lenguas extranjeras, el francés es obligatorio para los estudiantes en *Key Stage* 3 y 4. El español tiene carácter opcional a partir del año 10 y se enseña en clases con estudiantes que poseen una amplia gama de habilidades.

Un total de 15 estudiantes de español del año 11 participaron en este estudio. Todos ellos completaron un cuestionario preliminar, firmaron el formulario de consentimiento apropiado y recibieron información por escrito relativa al tipo de investigación que se iba a llevar a cabo. Solo consideramos a hablantes nativos ingleses que no hubieran pasado periodos prolongados en países de habla hispana y que no hubieran sido expuestos al español durante su infancia. Inicialmente, seleccionamos a 17 participantes que cumplían con las condiciones establecidas para este estudio. Dos de

los estudiantes no completaron todas las sesiones y fueron posteriormente excluidos. El objetivo del cuestionario preliminar era la recogida de datos sobre los siguientes aspectos: sexo, edad, lugar de nacimiento, lengua nativa, lengua nativa del padre y de la madre, lenguas habladas en casa, número de años de estudio de español, estudio previo de otras lenguas extranjeras. Hay que hacer notar que seis de los participantes, cuyos padres eran de origen polaco o hindú, utilizaban en casa de manera habitual estas dos lenguas.

### 4.3 Instrumentos

En esta sección pasaremos a describir los instrumentos utilizados para la recogida de datos. En primer lugar, analizaremos los instrumentos que sirvieron para medir la memoria de trabajo de los participantes y, en segundo, examinaremos el Test DELE nivel inicial que fue finalmente utilizado para medir el nivel de competencia de los estudiantes.

### 4.4 Medición de la memoria de trabajo

Como instrumento para la medida de la memoria de trabajo elegimos la batería de pruebas diseñadas por Lewadowsky *et al.* (2010) para MATLAB. Esta batería consta de las siguientes pruebas: *sentence-span task*, *operation-span task*, *spatial short-term memory task* y *memory updating task*. Tal y como señalan los autores (2010: 571):

These tasks were chosen in order to provide a heterogeneous set of measures of working memory capacity, thus reducing method variance and tapping into two content domains of working memory (verbal, including numerical, vs spatial) and two of its functional aspects (storage in the context of processing and relational integration).

La batería de pruebas se puede descargar gratuitamente de la página [www.cogsciwa.com](http://www.cogsciwa.com). Para su utilización, es necesario tener instalada una versión de MATLAB en el ordenador así como el Psychophysics Toolbox.

La primera de las pruebas es la *memory updating task*. En ella se presentan una serie de dígitos que los estudiantes deben recordar. Los participantes inician la prueba apretando cualquier tecla del ordenador. Los dígitos son presentados a continuación en una matriz, uno a uno, durante un segundo. Posteriormente, se presentan los signos de las operaciones aritméticas que los estudiantes deberán llevar a cabo. Los participantes deben aplicar la operación solicitada al dígito que se encontraba en ese punto de la matriz y reemplazarlo con el contenido del resultado. Después de una serie de operaciones, se solicita al participante mediante un signo de interrogación, que introduzca el resultado final. Las operaciones varían desde +7 a -7 excluyendo el 0. Los resultados finales varían de 1 a 9. Se presentan en total 15 series de dígitos. Las secuencias se generan al azar.

En la *Operation span task* se presenta a los participantes una secuencia con ecuaciones aritméticas y consonantes que deben recordar. En primer lugar, deberán señalar si la ecuación es correcta o incorrecta. Después de cada ecuación aparece una consonante. El objetivo es que los estudiantes no solo juzguen si la ecuación es correcta o incorrecta sino que también recuerden las consonantes presentadas y que las reproduzcan al final de la serie. Una vez que desaparece la ecuación de la pantalla, se

presenta una consonante en el centro de la misma durante un segundo. Después de 100 ms, la siguiente ecuación es presentada. Esta secuencia se repite de 4 a 8 veces. Después de la presentación de ecuaciones, los estudiantes deben recordar la secuencia de consonantes y teclearlas en el orden de presentación. Todas las secuencias son producidas al azar. Se presentan un total de 15 secuencias.

La *Sentence Span Task* esta inspirada en Daneman y Carpenter (1980) y es similar a la prueba descrita anteriormente. En este caso, la parte de procesamiento consistía en determinar si una serie de frases tenían o no tenían sentido. Las frases contenían entre 8 y 11 palabras y se permitía cinco segundos como tiempo de respuesta.

En la *Spatial Short-Term Memory Test* se presenta a los participantes una serie de puntos en una matriz en la pantalla del ordenador. Los puntos aparecen uno a uno en distintas celdas individuales de la matriz durante 900 ms. Los participantes deben recordar las relaciones espaciales que se producen entre los puntos. Las posiciones absolutas son irrelevantes. Lo importante es el patrón de presentación de los mencionados puntos. El número de estos últimos varía de dos a seis. La posición de los puntos se generaba al azar. Tanto el orden como las secuencias son fijas para todos los participantes. Estos reproducen el patrón de puntos recordados haciendo click con el ratón del ordenador sobre una determinada zona de la matriz. El orden de elección de los puntos es irrelevante y solo se considera importante la posición relativa entre los mismos.

En la puntuación de las tres primeras pruebas, se consideró una proporción entre las respuestas correctas e incorrectas. La puntuación total correspondía a la media obtenida por un individuo en cada una de las secuencias de estímulos presentadas. Todos los resultados fueron luego convertidos en un porcentaje para que resultara más fácil la comparación entre las distintas pruebas y la puntuación obtenida por los estudiantes en las pruebas para medir su nivel de competencia.

En la puntuación de la SSTM, siguiendo a Lewadowsky *et al.* (2010), utilizamos un procedimiento algo más complejo. Se atribuyó dos puntos si no existía distancia alguna entre el punto recordado y el punto presentado, un punto, si existía una desviación de una celda de la matriz e cualquier dirección, y cero puntos si la desviación excedía más de una celda. A continuación, calculamos una proporción de posibles aciertos para cada participante. Se obtuvo luego la media de proporciones correctas para todas las secuencias presentadas y transformamos la cifra en un porcentaje para facilitar la comparación entre las distintas pruebas.

#### **4.5 Medición del nivel de competencia**

El examen DELE Nivel Inicial se utilizó como un instrumento fiable para medir el nivel de competencia de nuestros estudiantes. Las pruebas DELE han sido creadas por el Instituto Cervantes, una institución cultural española destinada a promover la enseñanza de la lengua española y la difusión del español y la cultura de América Latina en todo el mundo. Aprobar el examen DELE Nivel Inicial demuestra la capacidad del alumno para hacer frente a las situaciones más comunes de la vida cotidiana y para comunicar sus necesidades básicas y certifica un conocimiento básico equivalente a un nivel B1 de acuerdo con la descripción del Consejo de Europa. Un nivel B1 es teóricamente similar al nivel alcanzado por un estudiante en Inglaterra con un GCSE (*General Certificate in Secondary Education*) en español. La corrección de las pruebas se llevó a cabo de acuerdo con los criterios establecidos por el Instituto Cervantes (véase la página del Instituto Cervantes para una descripción detallada de los criterios de corrección utilizados).

#### 4.6 Procedimiento

Todos los estudiantes fueron informados del objetivo de la investigación y se les pidió que completaran el formulario de consentimiento. Posteriormente, tuvieron que completar un cuestionario en donde se recogían informaciones preliminares: lengua materna, lengua materna de los padres, edad, sexo, lenguas extranjeras conocidas, años de estudio de la lengua española. Para la medición del nivel de competencia se administró la prueba DELE Nivel Inicial del año 2009 que puede encontrarse en la página del Instituto Cervantes. Debido a cuestiones de horarios del centro académico, la administración de la prueba DELE se hubo de realizar en cuatro periodos de clase distintos, uno para cada parte del examen. Seguimos las indicaciones del instituto Cervantes tanto en la manera de administrar la prueba como en la manera de corregirla. Algunas de estas indicaciones ya han sido presentadas en apartados anteriores y no serán repetidas en este momento.

Las pruebas relativas a la medición de la capacidad de la memoria de trabajo se administraron en el aula de informática del centro. La batería de pruebas se descargó gratuitamente de la página [www.cogsciwa.com](http://www.cogsciwa.com). Cada una de ellas tuvo una duración aproximada de 10 minutos, lo cual nos permitió la realización de las cuatro pruebas en un solo periodo de clase. Se siguieron, para la administración de las mismas, las instrucciones ofrecidas por Lewadowsky *et al.* (2010). Hay que recordar que los alumnos realizaron la prueba en una sala de ordenadores, en la que previamente habíamos instalado todos los componentes necesarios: MTLAB, *Psychophysics Toolbox* y WMCBattery. Se puede consultar Lewadowsky *et al.* (2010) para una información detallada sobre cómo realizar la instalación de los programas utilizados.

Todas las operaciones estadísticas fueron realizadas con el programa SPSS versión 19.

#### 5. RESULTADOS Y POSIBLES LIMITACIONES

En la Tabla 2 presentamos los datos relativos a las puntuaciones de los participantes en cada uno de los componentes del examen DELE. También ofrecemos la puntuación total, es decir, una media de los resultados obtenidos en las pruebas parciales. Todos los resultados se expresan en porcentajes para dar una visión clara de los resultados. Como comentario general, podemos decir que los resultados han sido bastante similares en cuatro de las cinco partes del examen. Hay que hacer notar que los resultados más bajos se produjeron en la sección relativa a la expresión oral. Este hecho es algo que no nos sorprende demasiado dadas las características del sistema educativo en el que se encuentran inmersos los participantes. A pesar de que, en un principio, la metodología empleada por los profesores pretende estar en sintonía con principios derivados de metodologías comunicativas, la realidad es muy distinta, y son las destrezas relativas a la expresión escrita y comprensión lectora, con el respectivo trabajo de gramática y vocabulario, las que reciben mayor atención por parte de los docentes. Si nos centramos en las estadísticas descriptivas de los datos, veremos que el grupo de participantes rindió mejor en la parte de vocabulario y gramática. Asimismo, los resultados en la sección de expresión escrita y comprensión lectora fueron muy similares (la media de las dos pruebas fue de 59,2 y 59,8 respectivamente). Vamos ahora a centrarnos en las estadísticas descriptivas relativas al grado de asimetría y de curtosis. La asimetría sirve para indicar si los datos están distribuidos de una manera uniforme con respecto a un



punto central. Un valor positivo indica la posibilidad de una distribución con un sesgo positivo (es decir, las puntuaciones se amontonan en el extremo inferior de la escala) o un valor negativo indica la posibilidad de una distribución sesgada negativamente (es decir, con puntuaciones amontonadas en el extremo superior de la escala). La curtosis, por otra parte, nos indica si los datos se encuentran concentrados en la parte central de la distribución, en otras palabras, nos da una idea acerca de la forma o apuntamiento de la distribución. Nos informa, pues, sobre el apuntamiento relativo o planicidad de una distribución respecto a la distribución normal. Una curtosis positiva indica una distribución relativamente apuntada mientras que una negativa señalaría la existencia de una distribución relativamente plana. Tanto para el caso de la asimetría como de la curtosis, las distribuciones normales producen una estadística de alrededor cero. En cuanto a los valores obtenidos en las pruebas DELE, la estadística de asimetría oscila entre 0,05 y 0,4 para cada una de las secciones. La asimetría para la puntuación global es 0,04. En cuanto a la curtosis, los valores oscilaron entre 0.1 y 1,2 con un resultado global de 0,002. Como puede observarse, tanto los valores de asimetría como de curtosis se encuentran próximos a 0 y, en cualquier caso, son inferiores a 2, por lo que apoyan el hecho de que estemos ante una distribución que puede considerarse como normal desde un punto de vista estadístico.

Si observamos el grado de correlación entre cada una de las secciones del examen DELE, podemos apreciar que los coeficientes de correlación Pearson  $r$  son muy elevados llegando en algunas ocasiones a 0,9 entre las distintas secciones del examen. Esto es algo que tampoco sorprende demasiado ya que el conjunto de recursos, estrategias y procesos mentales utilizados para llevar a cabo las tareas planteadas en cada una de las secciones puede que sean muy similares o incluso idénticos. No sorprende, pues, el grado de solapamiento entre las distintas secciones y el hecho de que, de alguna manera, estén midiendo constructos similares.

Tabla 2: Resultados pruebas DELE

<i>Estudiante</i>	<i>ComprLect</i>	<i>ExprEscrita</i>	<i>CompAudit</i>	<i>GramVocab</i>	<i>Oral</i>	<i>Total (media)</i>
1	58	50	55	60	37	52
2	62	56	52	58	47	55
3	54	52	50	56	53	53
4	60	64	68	62	61	63
5	72	78	76	74	70	74
6	58	56	60	62	64	60
7	48	46	60	56	50	52
8	62	60	56	64	48	58
9	40	42	48	50	45	45
10	64	66	68	62	65	65
11	56	60	58	60	51	57
12	64	60	62	66	63	63
13	66	62	60	64	68	64
14	74	72	70	70	64	70
15	60	64	60	66	60	62

Por lo que se refiere a las puntuaciones de los participantes en la batería de pruebas para medir la memoria de trabajo, la Tabla 3 presenta los resultados de cada uno de los tests. A este respecto, se pueda observar como los resultados han sido bastante similares para

la *memory updating*, *sentence span* and *operation-span tasks*. Los resultados también muestran que las puntuaciones obtenidas en el *spatial short-term memory test* han sido más altas que en las otras tres pruebas. También hay que señalar que la capacidad total de memoria de trabajo es simplemente la media aritmética de las puntuaciones de los participantes en las cuatro pruebas.

Tabla 3: Resultados en la batería de pruebas de memoria de trabajo

<i>Estudiante</i>	<i>MU</i>	<i>OS</i>	<i>SS</i>	<i>SSTM</i>	<i>TotalMT</i>
1	38	40	48	62	47
2	50	58	54	70	58
3	42	56	50	74	55.5
4	62	70	68	88	72
5	78	72	65	90	76.25
6	58	38	45	58	49.75
7	39	48	44	56	46.75
8	61	60	66	68	63.75
9	40	44	52	59	48.75
10	96	75	80	94	86.25
11	60	58	64	76	64.5
12	78	66	80	92	79
13	76	80	96	96	87
14	98	72	80	98.5	87.12
<b>15</b>	80	70	74	89	78.25

La Tabla 4 presenta el coeficiente de correlación Pearson  $r$  entre los resultados obtenidos en las pruebas de memoria de trabajo y los resultados en el examen DELE. Si observamos los resultados a nivel global, vemos que se detectó una correlación positiva entre el nivel de competencia y la capacidad de memoria de trabajo ( $r = 0,8220$ ,  $n = 15$ ,  $p = 0,000$ ). Hay que mencionar que un coeficiente Pearson  $r$  de 0,82 es considerablemente elevado, y sirve para confirmar los resultados obtenidos por algunos de los estudios examinados en la parte dedicada a la revisión de la literatura sobre el tema. Si elevamos al cuadrado el coeficiente Pearson obtenemos un más que considerable 0,67. En otras palabras, la variación en las puntuaciones relativas a la memoria de trabajo representa un 67% de la variación experimentada por los resultados relativos al nivel de competencia de los participantes.

Tabla 4: Correlación Pearson  $r$  entre memoria de trabajo y prueba DELE

		CL	EE	CA	GV	Oral	Total
MU	Pearson	.778**	.843**	.739**	.765**	.787**	.863**
	Sig.	.001	.000	.002	.001	.000	.000
	N	15	15	15	15	15	15
OS	Pearson	.691**	.777**	.609*	.625*	.697**	.754**
	Sig.	.004	.001	.016	.013	.004	.001
	N	15	15	15	15	15	15
SS	Pearson	.634*	.642**	.477	.571*	.642**	.658**
	Sig.	.011	.010	.072	.026	.010	.008
	N	15	15	15	15	15	15
SSTM	Pearson	.754**	.812**	.659**	.696**	.741**	.810**

	Sig.	.001	.000	.008	.004	.002	.000
	N	15	15	15	15	15	15
TotalMT	Pearson	.758**	.815**	.663**	.709**	.761**	.820**
	Sig.	.001	.000	.007	.003	.001	.000
	N	15	15	15	15	15	15

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Si examinamos ahora las correlaciones parciales que se producen entre las distintas secciones del examen DELE y los resultados en las cinco pruebas utilizadas para medir la memoria de trabajo, vemos que se han producido correlaciones parciales significativas a nivel estadístico entre la mayoría de las dimensiones examinadas. Hay que mencionar que la *sentence-span task* arroja correlaciones moderadas y, en una ocasión, la correlación no es significativa en lo referente a los resultados obtenidos en la sección de comprensión auditiva. Hay que recordar, asimismo, que la *sentence-span task* es muy similar, desde el punto de vista de procesamiento, a la prueba diseñada originariamente por Daneman y Carpenter (1980). No sorprende, por consiguiente, que las correlaciones se produzcan con los componentes escritos del examen y no con el componente de comprensión oral. En cuanto al resto de las pruebas utilizadas para medir la memoria de trabajo, la *memory updating task* arroja correlaciones elevadas con todas y cada una de las secciones del examen DELE (el coeficiente de correlación Pearson  $r$  oscila entre 0,77 y 0,84). También elevadas son las correlaciones entre el *spatial short-term memory test* y las distintas secciones de la prueba DELE. Las correlaciones para el *operation-span task* no son tan elevadas pero, en cualquier caso, sí son significativas.

Nos gustaría subrayar la idea de que debemos ser cautos al interpretar las correlaciones significativas que acabamos de mencionar. Como ya hemos apuntado anteriormente, existe un evidente grado de solapamiento entre las distintas partes del examen DELE, así como entre las distintas pruebas utilizadas para medir la memoria de trabajo. También hay que tener en cuenta la manera en la que han sido diseñadas las pruebas, ya que intrínsecamente exhibirán una tendencia a manifestar una correlación más elevada con unos componentes que con otros. Por todo esto, creemos que nuestra atención se debe centrar en los resultados obtenidos a nivel global, más que a nivel parcial, a fin de dotar a nuestras conclusiones del mayor grado de fiabilidad posible.

Hay que señalar que la existencia de una correlación significativa entre el nivel de competencia y la capacidad de la memoria de trabajo no debe impedir que seamos conscientes de una serie de limitaciones que pueden haber afectado a la validez, fiabilidad y capacidad de generalización de los datos del presente estudio. En primer lugar, ciertas limitaciones emanan de la muestra de participantes presentada. Hay que recordar que hemos seleccionado un número de participantes bastante limitado que se encuentran inmersos en un sistema educativo determinado. Asimismo, encontramos en el campo de la ASL un sinnúmero de variables que afectan al proceso de aprendizaje y que pueden interactuar con la memoria de trabajo. Estas variables adicionales no han sido examinadas en el presente estudio. Igualmente, hay que decir que tanto la memoria de trabajo como el nivel de competencia son constructos muy difíciles de evaluar. Por esto, siempre pueden surgir una serie de limitaciones derivadas de los propios instrumentos de medida. A pesar de haber elegido instrumentos que aparentemente poseen un elevado grado de fiabilidad, no podemos descartar que estemos ofreciendo solo una medida parcial de las dimensiones evaluadas. Hemos mencionado anteriormente algunos de los posibles problemas que se pueden derivar de los instrumentos de medida al analizar las

correlaciones parciales que se habían producido entre las distintas partes de las pruebas utilizadas. Por último, recordemos también que correlación no implica causa. En otras palabras, aunque hayamos sido capaces de establecer una relación entre las dos dimensiones examinadas, no podemos decir que la memoria de trabajo sea una de las causas del nivel competencia.

## 6. CONCLUSIONES Y PLANTEAMIENTO DIDÁCTICO

En este estudio hemos intentado analizar la posible relación entre el nivel de competencia alcanzado en una lengua extranjera y la capacidad de la memoria de trabajo de un individuo. En primer lugar, hemos procedido a la determinación del nivel de competencia de los participantes mediante el examen DELE del *Instituto Cervantes*. La medición de la capacidad de la memoria de trabajo se ha llevado a cabo a través de una batería de pruebas diseñadas por Lewadowsky *et al.* (2010) que intentan ofrecer una medida de los diferentes aspectos que forman parte de este constructo. A pesar de todas las limitaciones exhibidas por el presente trabajo, y ya señaladas en el apartado anterior, hay que decir que los índices de correlación obtenidos entre las dimensiones analizadas son lo suficientemente importantes como para, al menos, justificar una mayor atención al papel que la memoria de trabajo desempeña en el proceso de adquisición de una segunda lengua.

En este último apartado nos proponemos ofrecer una serie de sugerencias para un tratamiento didáctico de la memoria de trabajo en el aula. Estas sugerencias están basadas, en primer lugar, en la importancia que la memoria de trabajo desempeña en la adquisición de una segunda lengua, tal y como ha sido puesto de manifiesto por la parte experimental de nuestro estudio, y, por otra, en el análisis que hemos llevado a cabo en la parte teórica de este estudio.

Inicialmente, parece lógico asumir que la memoria de trabajo puede desempeñar un papel importante en contextos de enseñanza comunicativa en los que los estudiantes deben procesar una gran cantidad de información oral. Es evidente que la memoria de trabajo también puede desempeñar un papel importante en el procesamiento de material escrito o audiovisual, o incluso en contextos de los que esté presente el *multitasking*, es decir, la realización de varias tareas simultáneamente. Asimismo, de una manera tentativa, podemos sugerir la idea de que la relación que ha podido observarse entre el grado de competencia en una L2 y la capacidad de memoria de trabajo se fundamenta en que una mayor capacidad de esta última permite a los estudiantes liberar una serie de recursos de atención que de otra forma estarían destinados al procesamiento del input. En base a esto, podemos presuponer que aquellas técnicas que ayuden a que los individuos optimicen su velocidad de procesamiento permitirán la liberación de recursos cognitivos. De este modo, se facilitará la labor de prestar una mayor atención a otros aspectos del input lingüístico.

Aquellos ejercicios que incrementen la fluidez general en la L2 tendrán, pues, un efecto beneficioso a la hora de compensar una baja capacidad de la memoria de trabajo. En principio, sugerimos dar prioridad en el aula a aquellas actividades que ayuden a mejorar el reconocimiento automático de palabras. Creemos de extremada utilidad el que los estudiantes tengan oportunidades para procesar, reproducir, memorizar y automatizar estructuras y palabras comunicativamente productivas. En otras palabras, se trataría de reforzar la idea de que los alumnos reutilicen formas conocidas, idea que, por otra parte, se encuentra presente en enfoques comunicativos tales como el enfoque por tareas.

Asimismo, también podríamos hacer uso de actividades que permitan mejorar las estrategias destinadas a crear asociaciones entre el conocimiento que ya se posee, tanto de la L1 como de la L2, y el nuevo input que el estudiante va a encontrarse en la L2. Si aumentamos la utilización de lo que podríamos denominar como conocimiento a largo plazo, es de esperar que se pueda reducir la carga de procesamiento sobre la memoria de trabajo. Todo lo mencionado anteriormente debe ser puesto en el contexto del debate sobre la utilidad de una instrucción enfocada hacia la forma. Este tipo de instrucción permite centrar la atención sobre determinadas estructuras gramaticales en el contexto de lecciones en las que prima la transmisión del significado. Aunque no hay un acuerdo entre los investigadores sobre qué procedimientos utilizar para llevar a cabo esto último, parece existir un cierto consenso en torno a la idea de que la atención a la forma lingüística debe estar presente en la clase comunicativa (Norris y Ortega, 2000).

Otras técnicas que pueden servir para compensar una baja capacidad de la memoria de trabajo incluyen la utilización de ayudas visuales que faciliten, por una parte, la atención a la forma y, por otra, compensen por una baja capacidad de almacenamiento de la información. El input visual o escrito, dado que posee un carácter más permanente, puede servir para remplazar la función de almacenamiento temporal desempeñada por la memoria de trabajo, permitiendo así el procesamiento de una mayor cantidad de información. Se trataría, pues, de enfatizar y reforzar algunas de las prácticas que ya están presentes en las metodologías comunicativas utilizadas en la actualidad. Para llevar a cabo esto último, planteamos la posibilidad de incrementar el apoyo escrito o visual para que los estudiantes puedan utilizarlo durante sus interacciones comunicativas, en especial en las primeras fases del proceso de aprendizaje.

Nuestro conocimiento sobre el papel que la memoria de trabajo tiene en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, a pesar que está aumentando, es todavía relativamente escaso. Sin embargo, existen evidencias de que la memoria de trabajo desempeña un papel importante tanto en las primeras etapas como en etapas intermedias del proceso de aprendizaje. Asimismo, la investigación ha mostrado ciertas conexiones entre la capacidad de la memoria de trabajo y determinadas destrezas lingüísticas. Un buen número de estudios con niños afectados por distintas deficiencias lingüísticas, así como con individuos adultos, han mostrado los beneficios del entrenamiento de la memoria de trabajo. Sin embargo, una mayor investigación es necesaria para determinar si las técnicas de intervención pedagógica cuyo objetivo es compensar una capacidad reducida de la memoria de trabajo, pueden mejorar el aprendizaje de una L2. La utilización de ejercicios destinados a mejorar el grado de fluidez, estrategias para aumentar el reconocimiento automático de palabras, uso de soporte visual y escrito así como la utilización de la lectura en voz alta son solo algunas de las herramientas pedagógicas que hemos mencionado anteriormente y que pueden conducir a mejorar el proceso de adquisición.

Está claro que todas las sugerencias de carácter didáctico planteadas en este apartado necesitarán de experimentación empírica para poder comprobar si, en efecto, son útiles y pueden ayudar a mejorar el proceso de aprendizaje. Lo que en cualquier caso parece estar fuera de dudas, es que nos encontramos ante un campo de trabajo extremadamente interesante que todavía no ha recibido la atención adecuada, especialmente por lo que se refiere a aspectos de lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas. Esperamos que este trabajo sea un primer paso en esa dirección.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

BADDELEY, A. D. (2000). "The episodic buffer: A new component of working memory?". *Trends in Cognitive Science*, 4, 417-423.

BADDELEY, A. D. (2007). *Working memory, thought and action*. Oxford: Oxford University Press.

BADDELEY, A. D. y HITCH, G. J. (1974). Working memory, en Bower, G. (Ed.). *The Psychology of Learning and Motivation*, vol. 8, 47-89. New York: Academic Press.

BACHMAN L. y PALMET A. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.

BROWN, J. D. (1988). *Understanding research in second language learning: A teacher's guide to statistics and research design*. Cambridge: Cambridge University Press.

CALL, M. E. (1985). "Auditory short-term memory, listening comprehension, and the input hypothesis". *TESOL Quarterly*, 19(4): 765-781.

CANALE M. y SWAIN M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to Second language teaching and testing". *Applied Linguistics* 1(1): 1'47

CAPLAN D. y WATERS, G. S. (1999). "Verbal working memory and sentence comprehension". *Behavioral and Brain Sciences*, 22, 77'126.

CHAPELLE, C., GRABE, W. y BERNS, M. (1997). "Communicative language proficiency: definition and implications for TOEFL-2000". *TOEFL-2000 Monograph Series*.

CONWAY, A.R.A. y ENGLE, R.W. (1996). "Individual differences in working memory capacity: More evidence for a general capacity theory". *Memory* 4, 577-590.

COOK, V. J. (1996). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold.

CUMMINS, J. (1979). "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children". *Review of Educational Research* 49, 22-251.

DANEMAN, M. y CARPENTER, P. A. (1980). "Individual differences in working memory and reading". *Journal of Learning and Verbal Behavior* 19, 450-466.

DANEMAN, M. y GREEN, I. (1986). "Individual differences in comprehending and producing words in context". *Journal of Memory and Language* 25, 1-18.

DANEMAN, M., y MERIKLE, P. M. (1996): "Working memory and language comprehension: a meta-analysis". *Psychonomic Bulletin & Review*, 3, 422-433.

DÓRNYEI, Z. y SKEHAN, P. (2003). Individual differences in second language learning, en Doughty C. and Long M. (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.

ELLIS, R. (2005). "Measuring Implicit and Explicit Knowledge of a Second Language: A Psychometric Study". *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 141-172.

ELLIS, N. y SCHMIDT, R. (1997). "Morphology and longer distance dependencies: Laboratory research illuminating the A in SLA". *Studies in Second Language Acquisition* 19, 145-171.

ELLIS, N. y SINCLAIR, S. G. (1996). "Working memory in the acquisition of vocabulary and syntax: Putting language in good order". *The Quarterly Journal of Experimental Psychology* 49-A, 234-250.

ERICSSON, K. A., y KINTSCH, W. (1995). "Long-term working memory". *Psychological Review*, 102, 211-245.

FRENCH, L. M. (2009). "Phonological memory, intensive language instruction and L2 oral fluency development". Paper presented at the meeting of the American Association of Applied Linguistics, Denver, CO.

GASS, S., y SELINKER, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course*. New York: Routledge.

GATHERCONE, S. E. y BADDELEY, A. D. (1993). *Working memory and language*. Hove, U.K.: Erlbaum.

GRIGORENKO, E. L., STENBERG, R. J., y EHRMAN, M. E. (2000). "A theory-based approach to the measurement of foreign language learning ability: The CANAL-F theory and test". *The Modern Language Journal*, 84(3), 390-405.

HARRINGTON, M. W. y SAWYER, M. (1992). "L2 working memory capacity and L2 reading skills". *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 1, 25-38.

JUFFS, A. (2004). "Representation, Processing and Working Memory". *Transactions of the Philological Society* 102-2, 195-225.

Kirk, R. (2008). *Statistics: An Introduction*. Belmont, California: Wadsworth Publishing.

KLINBERG, P. et al. (2005). "Computerized training of working memory in children with ADHD: A randomized, controlled trial". *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 44, 177-186.

KRASHEN, S. D. (1982). *Principles and practices in second language acquisition*. London: Pergamon.

LEWADOWSKY, S., OBERHAUER, K., YANG, L.-X., y ECKER, U. K. H. (2010). A working memory test battery for MatLab. *Behavior Research Methods*, 42, 571-585.

MCNAB, F. *et al.* (2009). "Changes in cortical dopamine D1 receptor binding associated with cognitive training". *Science*, 323, 800-802.

MILLER, G. (1956). "The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information". *Psychological Review* 63 (2): 81-9.

NORRIS, J., y ORTEGA, L. (2000). "Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis". *Language Learning*, 50, 417-528.

OBLER, L. K. y HANNIGAN, S. (1996). Neurolinguistics of second language acquisition and use. In: W. C. Ritchie y T. K. Bhatia (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press.

PIMSLEUR, P. (1966). *Language Aptitude battery*, New York: Harcourt, Brace, & World.

PETERSEN, C. R. y AL-HAIK, A. R. (1976). "The development of the Defense Language Aptitude Battery (DLAB)". *Educational and Psychological Measurement* 6, 369-380.

ROBINSON, P. (1995). "Attention, memory, and the "noticing" hypothesis". *Language Learning*, 45, 99-140.

ROBINSON, P. (2005). "Aptitude and second language acquisition". *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 46-73.

SCHNEIDER, W. X. (1999). "Visual-spatial working memory, attention, and scene representation: A neuro-cognitive theory". *Psychological Research*, 62, 220-236.

SKEHAN, P. (1989). *Individual differences in second-language learning*. London: Edward Arnold.

SKEHAN, P. (2002). Theorising and updating aptitude, en Robinson P. (Ed.), *Individual Differences and Instructed Second Language Acquisition*. Amsterdam: Benjamins.

TULVING, E. (2002). "Episodic memory: From mind to brain". *Annual Review of Psychology*, 53, 1-25.

WESCHE, M. (1981). Language aptitude measures in streaming, matching students with methods, and diagnosis of learning problems, en K. Diller *Individual Differences and universals in language aptitude*. Rowley, MA: Newbury House.

A rellenar por el consejo editorial de redELE:

Fecha de recepción 06/07/2012

Fecha de aceptación: 27/08/2012



**Romero Dueñas, C. Y González Hermoso, A.,  
(2011). *Gramática del español lengua extranjera.  
Normas y Recursos para la comunicación. (Nueva  
Edición)*. Madrid, Edelsa, 288 págs. ISBN: 978-  
84-7711-717-9**

**Giuseppe Trovato  
Traductor e Intérprete de Conferencias  
Universidad de Catania**

*Giuseppe Trovato ha llevado a cabo su formación como traductor e intérprete de conferencias respectivamente en las Facultades (Escuelas Superiores de Lenguas Modernas para Intérpretes y Traductores) de Trieste y de Forlì (Universidad de Bolonia). También se ha formado en el seno de la Universidad Autónoma de Madrid donde ha ganado una beca para la elaboración de su trabajo de tesis. Asimismo ha cursado algunos másteres sobre didáctica de lenguas extranjeras (español). Ha participado en numerosos cursos de formación y acreditación organizados por los Institutos Cervantes de Roma y Nápoles. Tiene experiencia como profesor contratado de lengua y traducción española en el ámbito académico y como docente a nivel escolar. En la actualidad trabaja como traductor e intérprete de conferencias especializado en la combinación lingüística español-italiano y es profesor contratado de lengua española en la Universidad de Catania.*

### **Resumen**

En el presente trabajo se reseña el manual que lleva por título *Gramática del español lengua extranjera. Normas y Recursos para la comunicación* realizado por C. Romero Dueñas y A. González Hermoso. Se trata de un recurso muy valioso para todo docente de español, especialista o estudiante que quiera profundizar en determinados aspectos de la lengua española.

### **Abstract**

The present contribution is a review of the text “*Gramática del español lengua extranjera. Normas y Recursos para la comunicación*” written by C. Romero Dueñas and A. González Hermoso. This grammar book is a valuable tool for every teacher, specialist or student wishing to study in depth certain aspects of Spanish grammar.

### **Palabras clave**

Español lengua extranjera, normas, recursos para la comunicación, explicaciones claras y prácticas.

### **Keywords**

Spanish as a foreign language, rules, resources for communication, clear and practical explanations.

## Introducción

En términos generales, cuando mencionamos el término “gramática” solemos hacer referencia al conjunto de normas y de reglas encaminadas a establecer los usos y las funciones que marcan el funcionamiento de toda lengua a la hora de expresarse tanto a nivel escrito como oral. Es a partir de la infancia cuando todo hablante se familiariza con la noción de gramática y sabe que toda desviación de la “norma” se califica de “error”, concepto negativo que merece un castigo, a saber un suspenso o bien una nota baja. De un tiempo a esta parte ha venido cambiando el valor que se solía atribuir al error, concebido no ya como algo digno de críticas o censura sino como un elemento que puede empujar tanto al aprendiz como al docente a reflexionar sobre sus posibles causas y remedios y, si cabe, encontrar fórmulas alternativas.

Hoy en día la didáctica de las lenguas modernas ha revolucionado la forma de concebir y redactar los textos de gramática que se utilizan en el aula, aportando nuevos planteamientos prácticos y metodológicos que tienden a aglutinar distintos enfoques: estructural, generativista, tradicional, tan sólo por mencionar algunos. Podemos atrevernos a afirmar que en la actualidad el enfoque más adoptado en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras es el comunicativo, que pone especial énfasis en la trascendencia de la comunicación a la hora de realizar cualquier acto de habla: los fundamentos del enfoque comunicativo estriban en que la interacción constituye tanto un medio como una finalidad en el aprendizaje de una lengua extranjera.

A pesar de que numerosos estudiosos y especialistas tienden a menospreciar la validez de las gramáticas prescriptivas o normativas porque, en su mayoría, establecen reglas que hay que respetar con miras a no cometer faltas y, en muchos casos, no dan cuenta de las razones o bien no admiten otras modalidades de expresión, cabe señalar que sería imposible llegar a manejar eficazmente un idioma extranjero sin un estudio riguroso y meticuloso de su gramática. Este objetivo se puede alcanzar sólo a raíz de la adopción de manuales que describan analítica y detalladamente los usos lingüísticos característicos de cada lengua, haciendo hincapié en la evolución que la misma ha sufrido con el tiempo y en sus rasgos actuales, variantes diatópicas, diastráticas o diafásicas y novedades lingüísticas.

## El español como lengua de comunicación internacional

Hasta hace algunas décadas el inglés se consideraba como la única lengua de comunicación internacional en casi todos los ámbitos del saber científico: medicina, ciencia y técnica, economía y finanzas y la lista podría continuar. Si bien el inglés sigue ejerciendo una influencia muy fuerte a la hora de transmitir determinados conocimientos especializados, cabe destacar que en la última década el papel del español como lengua de comunicación internacional ha ido cobrando importancia, debido, entre otras cosas, a la cada vez mayor demanda de cursos de lengua *tout court* o bien cursos de español para fines específicos (comercio, turismo, ámbito jurídico y legal). Este nuevo impulso del español se explica por varios factores, entre los que destaca el desarrollo social, económico y cultural de los países de América Latina, lo que ha marcado un hito en términos de proyección internacional de este idioma.

## Marco general del texto *Gramática del español lengua extranjera*

A la luz de estas breves consideraciones resulta, pues, claro que para satisfacer las necesidades de quienes quieran acercarse de forma funcional a la lengua española, es imprescindible contar con material bien estructurado, claro y coherente, y que permita reflexionar de forma puntual sobre las elecciones lingüísticas más idóneas.

Dentro de este ámbito se enmarca precisamente el texto que reseñamos a continuación: *Gramática del español lengua extranjera. Normas y Recursos para la comunicación*, realizado por C. Romero Dueñas y A. González Hermoso. Se trata de la nueva edición (2011), cuya novedad estriba en que se ha redactado según las normas de la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española. Además, cabe puntualizar que esta obra pretende conciliar dos elementos fundamentales a la hora de llevar a cabo un trabajo tan ambicioso como una gramática: tradición e innovación. Los autores han sido capaces de conjugar los dos conceptos de manera clara, funcional y eficaz, ofreciéndonos un manual de inmediata inteligibilidad.

Podemos afirmar que esta nueva edición abarca todos los aspectos más relevantes, propios del proceso de enseñanza/aprendizaje del español, por lo que no se ha dejado ningún cabo suelto y se ha focalizado la atención en todos y cada uno de los temas gramaticales, tanto básicos como avanzados: las primeras páginas están dedicadas a cuestiones relacionadas con la pronunciación, la ortografía, las reglas de acentuación y los signos de puntuación y, paulatinamente y a través de un enfoque eminentemente comunicativo, se llega al análisis de asuntos más complejos como los distintos tipos de oraciones (simples y compuestas, sustantivas, adjetivas, adverbiales).

## Estructuración del texto

El texto cuenta con cinco macrocapítulos que, a su vez, contienen varios subcapítulos y distintos apartados. A continuación, se presenta, a grandes rasgos, cómo está estructurada la obra:

1. PRONUNCIACIÓN Y ORTOGRAFÍA
  1. Las letras y los sonidos
  2. Reglas de acentuación
  3. Signos de puntuación
  
2. GRUPO NOMINAL
  1. Los artículos
  2. Los sustantivos
  3. Los adjetivos
  4. Los demostrativos
  5. Los posesivos
  6. Los pronombres personales
  7. Los números
  8. Los indefinidos
  9. Los relativos
  10. Los interrogativos y los exclamativos
  11. La formación de sustantivos y adjetivos

### 3. GRUPO VERBAL

1. La clasificación y la descripción de los verbos
2. El indicativo
3. El subjuntivo
4. El imperativo
5. El infinitivo
6. El gerundio y el participio
7. Tablas de verbos
8. Construcciones verbales especiales
9. Los verbos *haber, ser y estar*

### 4. PARTÍCULAS

1. El adverbio
2. La preposición
3. La conjunción
4. La interjección

### 5. ORACIONES

1. La oración simple y compuesta
2. Las oraciones sustantivas
3. Las oraciones adjetivas
4. Las oraciones adverbiales

Conviene recordar que cada uno de los subcapítulos mencionados presenta otros apartados que proporcionan explicaciones y descripciones de ítems gramaticales específicos. Los temas se proponen siguiendo un orden de dificultad que, en términos generales, se considera progresivo en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

## **Metodología y caracterización de la obra**

Esta gramática está dividida en dos partes. La primera versa sobre la explicación de las reglas que rigen el funcionamiento de la lengua y el aspecto interesante que merece especial mención reside en que se ha evitado recurrir a una terminología compleja y a excesivas teorizaciones que podrían generar confusión en los estudiantes, sobre todo durante las primeras etapas del aprendizaje. Los autores han decidido adoptar criterios de claridad, funcionalidad y efectividad sin menospreciar el rigor científico que caracteriza a toda obra de consulta que se precie de ser tal.

Concisión y sencillez son las palabras clave de este manual y, a continuación, proponemos un análisis pormenorizado de sus características más paradigmáticas:

- Al principio de cada capítulo, se subrayan a través de un cuadro-resumen, los elementos más emblemáticos que luego se examinan y desarrollan extensa y detalladamente. A este respecto, es interesante notar que cada regla gramatical está explicada mediante ejemplos sacados de la vida cotidiana, con el objetivo de

proponer situaciones comunicativas en las que los usuarios podrían verse involucrados en algún momento.

- Cabe resaltar que esta gramática ofrece una panorámica bastante exhaustiva sobre los cambios ortográficos que se han producido en los últimos años, además de las especificidades relativas a la acentuación, los diptongos y los hiatos: todas estas cuestiones se han introducido en el texto para dar cuenta de la evolución del español actual.
- A lo largo de los capítulos abundan las referencias a los distintos usos y peculiaridades entre el español peninsular y el de América como por ejemplo el voseo, el seseo, el uso de determinados pronombres, la distinta frecuencia de uso de adverbios, preposiciones y locuciones. Esta elección, muy acertada por parte de los autores, hace que los aprendientes adquieran familiaridad con las diferentes variantes del español y se conciencien acerca de que esta lengua se habla en 21 países y cuenta con aproximadamente 380 millones de hablantes.
- Se ha puesto especial énfasis en las dificultades prácticas a las que se enfrentan los estudiantes durante su recorrido de aprendizaje: de ahí que se haya optado por dedicar especial atención a temas gramaticales que siempre ocasionan problemas a toda categoría de aprendientes, con independencia de su origen geográfico: *contraste indicativo/subjuntivo, ser y estar, por y para, la apócope*, por citar algunos ejemplos.
- Último, y no por eso menos importante, se han incorporado 35 tablas de verbos, con el fin de agilizar la adquisición y la consulta de los verbos. Estas tablas están divididas como sigue:
  1. Las 3 primeras con el sistema regular de formación verbal;
  2. La 4 con el verbo *haber* (fundamental por la formación de los tiempos compuestos);
  3. Las restantes 31 con los tiempos simples de los principales verbos que plantean problemas para los estudiantes extranjeros y con una lista de todos aquellos que se conjugan como el verbo modelo.

Por lo que se refiere a la segunda parte del texto, se brinda un amplio repertorio de los recursos para la comunicación tal y como reza el título de la obra. Se trata de recursos lingüísticos necesarios para todo estudiante extranjero, con miras a hacerse con las herramientas más apropiadas para desenvolverse con soltura en varios contextos de la vida cotidiana. Los contenidos puestos a disposición de los potenciales usuarios se plantean la adquisición de una mejor competencia comunicativa y del desarrollo de destrezas de distinta naturaleza: pragmática, sociolingüística, sociocultural e interactiva. En concreto, este apartado hace hincapié no sólo en cómo decir las cosas sino también y sobre todo en cómo hacerlas (uso de la lengua con un valor pragmático): dar y pedir información, manifestar opiniones y estados de ánimo, proponer y sugerir actividades, etc.

Por último, cabe destacar que, al final del libro, está presente un índice temático que posibilita un manejo más fácil y ágil del texto. Gracias a dicho índice todo usuario tendrá la posibilidad de consultar un determinado tema gramatical, una expresión, una locución o un verbo con vistas a soslayar rápidamente dudas o perplejidades que surjan sobre la marcha.

## Conclusión

A modo de conclusión, podemos decir que la gramática que hemos reseñado en estas pocas páginas constituye una obra de referencia muy valiosa para todo estudiante que quiera profundizar en el aprendizaje de la lengua española. Para utilizar las palabras de sus autores (prólogo, p. 3):

Es difícil dominar una lengua sin un estudio metódico de su gramática. El estudiante de español como lengua extranjera necesita disponer de una herramienta básica que presente y sistematice los puntos gramaticales y las estructuras fundamentales que ha adquirido de manera dispersa durante su aprendizaje. Ahora bien, hay que facilitarle la enseñanza ofreciéndole un libro sencillo, claro y práctico que aúne la norma y el uso, la teoría y la práctica, que presente las estructuras gramaticales necesarias para alcanzar el dominio de la competencia lingüística.

Los autores han alcanzado plenamente este objetivo al brindarnos una obra de fácil consulta y abarcadora de todos los temas gramaticales, incluso los más problemáticos, a través de explicaciones claras, sencillas y de inmediata comprensión. Asimismo, cabe señalar que este libro no se tiene que concebir únicamente como una herramienta dirigida a los estudiantes. En él, docentes de lengua y profesionales del mundo de la traducción y la interpretación encontrarán material sumamente útil para aclarar dudas vinculadas a determinados contenidos no totalmente interiorizados durante su recorrido de formación o bien material complementario para enriquecer sus clases.

Además, no se trata de una gramática para grupos específicos de aprendientes (anglófonos, francófonos, germanófonos o italoófonos), lo que permite a todo docente adaptar su didáctica a los distintos contextos de aprendizaje.

Confiamos en que se sigan realizando obras de este tipo con miras a afianzar el papel que desempeña el español en el concierto de las lenguas de comunicación internacional y para que un número cada vez más significativo de extranjeros se interesen por este idioma tan rico en cultura y tradición lingüística.

Fecha de recepción 07/01/2012

Fecha de aceptación: 27/02/2012

***Echenberg, Eva Neisser, (2011), Presente –  
Presentaciones orales sobre temas  
interdisciplinarios, basadas en Internet. Montreal,  
Miraflores, 192 págs.  
ISBN: 978-2-923851-19-8***

Eileen Angelini

Canisius College, Buffalo, Nueva York

[angeline@canisius.edu](mailto:angeline@canisius.edu)

Las presentaciones orales forman parte de la enseñanza de lenguas pues sus beneficios son múltiples tanto para los que presentan como para la audiencia. El presentador aprende un tema específico a fondo y si el tema le apasiona, entonces los resultados serán mucho mayores porque tanto él/ella como su audiencia lo gozarán. Es decir, si al estudiante le gusta lo que está investigando, será capaz de transmitirlo a todos los miembros de la clase y todos sacarán provecho gracias a una experiencia oral compartida.

*Presente – Presentaciones orales sobre temas interdisciplinarios* de la Editorial Miraflores [www.miraflores.org](http://www.miraflores.org) da en el clavo. Publicación en formato pdf descargable, ofrece unos 800 temas multidisciplinarios de contenido impactante que conducen al estudiante hacia presentaciones orales inolvidables. Para poder manejar tantas propuestas, el libro está dividido en 8 secciones, una por región geográfica:

- El mundo hispano
- España
- México
- Los países andinos

- El Cono Sur
- Centroamérica
- El Caribe
- Los Estados Unidos.

Cada una de las secciones tiene entre ocho y catorce temas. Cada tema tiene subtemas para que los estudiantes puedan trabajar y aprender juntos y beneficiarse de los comentarios y del trabajo de investigación de sus compañeros. Así por ejemplo, para el tema la “Carretera Panamericana”, los principiantes señalan los nombres de los países y sus capitales en un mapa y muestran imágenes de los vehículos que circulan por la carretera. Los estudiantes de nivel intermedio describen varias secciones de la carretera y explican por qué no ha sido completada en Panamá. Los estudiantes avanzados describen la carretera en la frontera entre Chile y Argentina donde se encuentra una estatua de muy grandes dimensiones. Otro ejemplo es el tema “Guernica”. Un estudiante describe el cuadro, otro habla del pintor, el tercero sobre la ciudad de Guernica hoy en día, y, para los avanzados, un estudiante cuenta lo que ocurrió el día del bombardeo.

*Presente* está escrito únicamente en español. Todos los temas tienen tres niveles de dificultad: A – elemental; B – intermedio; C – avanzado. Cada una de las propuestas incluye instrucciones para los estudiantes que harán la presentación; las primeras frases de cada presentación vienen hechas e indican el camino para que los estudiantes no se vayan por las ramas; se añaden palabras clave pues son inmutables; (no se indican los sitios Internet pues éstos cambian sin cesar); se agrega una tarea para la audiencia para implicarla. También vienen rúbricas para el profesor y para el estudiante tanto para evaluar como para autoevaluar.



*Presente* promueve una visión positiva de lo que los antropólogos llaman “Otreidad”; sirve para que los estudiantes vayan más allá de los estereotipos. Más aún, como la investigación para los temas de las presentaciones orales está basada en Internet, cumple con otro objetivo educacional: que los estudiantes empleen las nuevas tecnologías para fomentar un aprendizaje significativo.

En conclusión, uno de los mayores retos para el profesor es encontrar temas que motivan a sus estudiantes. *Presente* ahorra horas de trabajo al profesor y ofrece una enorme gama de temas a los estudiantes. [www.miraflores.org](http://www.miraflores.org)

Fecha de recepción 02/03/2012

Fecha de aceptación: 15/03/2012

**Masip, Vicente, (2010). *Gramática española para brasileños*  
(*Fonología y Fonética, Ortografía y Morfosintaxis*)  
São Paulo, Parábola Editorial, 296 págs.  
ISBN: 978-85-7934-013-0**

Juan Manuel García Calviño  
Asesor Técnico Docente  
Consejería de Educación de Brasil

El creciente interés por el aprendizaje del español en la última década en Brasil, a consecuencia entre otros aspectos de la implementación de la ley 11.161/2005, que dispuso la obligatoriedad de su oferta por las escuelas de enseñanza media, ha puesto de manifiesto la insuficiencia de materiales destinados tanto a la enseñanza y/o aprendizaje del español por parte de los lusohablantes, como del portugués en los países hispanoblatos de Sudamérica, principalmente los del Mercosur. El estudio ahora publicado tiene como objetivo contribuir a solucionar esa carencia por medio de esta rigurosa, documentada y práctica gramática de la lengua española destinada a brasileños. Se trata del último trabajo de la larga lista de obras en este campo en el haber del profesor Vicente Masip Viciano. Este volumen es la culminación de una serie de publicaciones de su autoría en el campo de ELE y de la lengua portuguesa, comenzando con su tesis *Dificuldades fonéticas segmentais dos brasileiros estudantes de espanhol*. A continuación, encontramos otros trabajos de relevancia como *Fonética espanhola para brasileiros* (1998), *Gente que pronuncia bien* (1998), *Fonologia e ortografia portuguesas. Um curso para alfabetizadores* (2000), *Fonología y ortografía españolas. Curso integrado para brasileños* (2001), *Gramática histórica portuguesa e espanhola. Um estudo sintético e contrastivo* (2003), *Semântica. Curso-oficina sobre sentido e referência* (2003), *Español avanzado para brasileños* (2003), *La enseñanza sistemática de español mediante textos* (2005) *Modelos semânticos integrados. Uma abordagem hermenêutica contrastiva* (2007), y finalmente, *¡Acércate al mundo hispánico!* (2007).

En lo referente al análisis interno de la obra, debemos indicar que está dividida en dos grandes partes. La primera está dedicada a la Ortografía y Fonología (pp. 17-102) y la

segunda a la Morfosintaxis (pp. 105-244). La primera parte consta de dos grandes capítulos. El primero de ellos está dedicado a las *Letras y sonidos españoles* (pp. 17-64) y el segundo a los *Signos ortográficos y sonidos españoles* (pp. 65-102). En el abordaje del estudio de los signos gráficos en sus relaciones con los sonidos que representan, se parte de la letra para llegar al sonido y no a la inversa como en otros trabajos. Todavía dentro de este capítulo, debemos destacar por poco frecuente el estudio comparado de la tonalidad en español contrastada con la del portugués brasileño, con la presencia de curvas melódicas tonales comparando la realización de varios enunciados equivalentes en ambas lenguas.

En la segunda parte, dedicada a la *Morfosintaxis*, el primer apartado (pp. 105-207) titulado *Palabras españolas: categoría, forma, flexión, grado, derivación y enlace* comienza con el análisis de las categorías gramaticales, agrupadas en torno al grupo del nombre (sustantivo, adjetivo, artículo y pronombre) y al grupo del verbo (verbo, adverbio), dejando para el final las llamadas categorías de enlace (preposiciones y conjunciones) y una categoría independiente (la interjección). El segundo apartado de este capítulo se titula *Palabras españolas: regencia, concordancia, función y orden*. En él se parte del Sintagma y se acaba con la Oración, tratando sobre su regencia y orden. De destacar es la presencia en esta sección del epígrafe dedicado a la *concordancia pronominal*, cuestión esta que provoca grandes dificultades para el aprendiz de español cuya lengua materna es el portugués.

Se incluye asimismo al final del libro una sección de *Anexos* (pp. 245-294), en donde figuran diversos epígrafes de contrastes fonético-ortográficos de ambas lenguas y otro de complementos morfosintácticos del español, además de la clave de soluciones de los ejercicios propuestos en las anteriores secciones. Es esta otra de las características más destacadas de la obra, pues a lo largo de sus páginas aparecen multitud de ejercicios basados en las dificultades de aprendizaje que suelen aparecer para el estudiante brasileño precisamente por la familiaridad entre las dos lenguas.

En definitiva, estamos ante un trabajo de gramática descriptiva que constituirá una referencia de consulta obligada para todos los interesados en el estudio del español en Brasil, bien sea de un modo formal o como autoaprendizaje, pudiendo ser también de

interés para el público de lengua castellana interesado en profundizar en el estudio contrastivo con el portugués.

A rellenar por el consejo editorial de redELE:

Fecha de recepción 28/05/2012

Fecha de aceptación: 02/07/2012

**Otheguy, Ricardo y Ana Celia Zentella (2012). *Spanish in New York. Language Contact, Dialectal Leveling, and Structural Continuity*. Nueva York: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-973740-6**

Isabel Velázquez, Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas  
Universidad de Nebraska, Lincoln, Estados Unidos  
[mvelazquez2@unl.edu](mailto:mvelazquez2@unl.edu)

¿De qué manera afecta la interacción con nuestros vecinos, nuestros amigos y nuestros compañeros de trabajo la forma en la que hablamos español? ¿Qué pasa cuando el espacio de esta interacción es la tercera ciudad más poblada del mundo, y nuestros vecinos hablan inglés y cualquiera de los muchos dialectos del español? Estas son, en términos muy informales, algunas de las preguntas que se responden en el libro *Spanish in New York. Language Contact, Dialectal Leveling, and Structural Continuity*, de Ricardo Otheguy y Ana Celia Zentella.

En este volumen, los autores, autoridades ambos en el estudio del español en Estados Unidos, presentan los resultados de un detalladísimo estudio de varios años acerca del uso de pronombres personales por neoyorkinos de varias generaciones. Como punto de partida, Otheguy y Zentella se preguntan si el uso de pronombres personales en sus informantes<sup>1</sup> constituye una línea de continuidad respecto a las variedades de español habladas en sus países de origen, o si por el contrario, es evidencia del surgimiento de una nueva variedad local, influida por el contacto con el inglés y por el contacto con otros dialectos del español. Proceden después a elaborar un modelo centrado en la tradición variacionista iniciada por William Labov, para intentar responder esta pregunta de manera cuantitativa.

El segundo capítulo del libro describe el corpus de los datos y la metodología para su recogida. Con la ayuda de un equipo de estudiantes de posgrado que compartían origen nacional con sus informantes, los autores llevaron a cabo más de 300 entrevistas en diferentes zonas de la ciudad, entre los años 2000 y 2005. El corpus final incluye datos de 140 hablantes de español cubano, colombiano, dominicano, ecuatoriano,

---

<sup>1</sup> Se emplea aquí la palabra *informantes* para referirse a los participantes en este estudio. En el libro, los autores utilizan la palabra *consultant*. Todas las traducciones son mías.

mexicano y puertorriqueño, entre las edades de 15 y 80 años. Ochenta y uno por ciento de los participantes había nacido en América Latina, y 19% habían nacido y se había criado en Nueva York. La muestra se estratificó según las variables de género, origen nacional, área dialectal, edad de llegada, años en la ciudad, clase social, años de educación, nivel de inglés y uso de español. Para beneficio de los investigadores interesados en replicar este estudio, el capítulo tres y el apéndice dos detallan el criterio para la inclusión o exclusión de los más de 60,000 verbos que sirvieron de base a este análisis.

En los capítulos cinco y seis los autores presentan los resultados de un análisis estadístico que muestra que los hablantes de español caribeño produjeron más pronombres personales que los hablantes de tierra adentro<sup>2</sup>, y que esta diferencia entre ambos grupos fue casi cincuenta veces más grande que las diferencias intragrupalas. Esto los lleva a postular que los hablantes de español caribeño y los hablantes de español de tierra adentro representan dos subcomunidades de habla en la ciudad. Concluyen los autores que los patrones de uso pronominal en el español de Nueva York se determinan principalmente por el origen regional de sus hablantes, seguido después por la influencia del contacto con el inglés y en tercer lugar, por la nivelación producida gracias al contacto interdialectal.

Para sus informantes nacidos en América Latina, los datos presentados muestran una tendencia hacia el mayor uso de pronombres a medida que aumenta el número de años en la ciudad. Observan además, un uso de pronombres personales particularmente alto entre los hablantes nacidos en Nueva York, entre los que habían llegado de pequeños y entre los que habían vivido en la ciudad por mucho tiempo. De particular interés resulta el hallazgo de una relación estadísticamente significativa entre nivel socioeconómico y mayor uso de pronombres personales. En este estudio, los hablantes con menos años de educación y empleos no profesionales utilizaban más pronombres que los hablantes más educados y con empleos en el sector profesional, independientemente de su región de origen, generación, años en la ciudad y habilidades en inglés. Para Otheguy y Zentella, el habla de sus informantes criados en Nueva York, y de los que habían nacido en América Latina pero habían llegado a la ciudad muy pequeños, evidenciaban un sistema gramatical simplificado pero coherente y completo.

---

<sup>2</sup> Los autores emplean el término *Mainlander*, para identificar a los participantes de Ecuador, México y Colombia. Lo traducimos aquí como *hablantes de tierra adentro*.

En el penúltimo capítulo del libro los autores presentan un elocuente argumento en contra de la caracterización de la producción en español de los hablantes de herencia como deficitaria, atrofiada o incompleta. En la literatura sobre adquisición lingüística se identifica como hablantes de herencia a las personas que crecieron en un hogar en donde se habla una lengua diferente a la lengua mayoritaria, y que son, en diverso grado, bilingües. En el caso de los Latinos en Estados Unidos, esta definición incluye a los hijos y nietos de inmigrantes de América Latina y España, quienes constituyen una parte importante de los más de 36 millones de hablantes de español mayores de cinco años que forman las comunidades hispanohablantes del país. “Sorprenderá a algunos que hayamos dedicado tanta atención al español de hablantes con este perfil”, escriben los autores, “especialmente a los que crecieron en Nueva York y a los que llegaron a la ciudad de pequeños, dado que en la imaginación popular, estos Latinos no hablan español realmente; esto es, muchos creen que lo hablan de manera incorrecta o limitada (...) nuestros informantes hiperpronominales pueden muy bien poseer una gramática simplificada, y concedemos que su uso de pronombres puede ser parte de esta simplificación (...) pero aunque esta gramática simplificada sea diferente a la de las variedades de referencia, y aunque sea, ciertamente, menos favorecida socialmente, es igualmente completa” (p. 206).

Los capítulos 3, 7, 8 y 9 de este libro serán de mayor interés para el lingüista, en tanto que están dedicados a delinear los aspectos más técnicos del estudio. Los demás capítulos –en particular los capítulos 1, 10 y las conclusiones, serán de interés para el maestro de ELE interesado por una parte en saber más acerca de las variedades de español que se hablan en esta metrópoli, y por la otra, en comunicarles a sus estudiantes algo de la emocionante diversidad de la experiencia hispanohablante en el mundo.

A rellenar por el consejo editorial de redELE:

Fecha de recepción 24/09/2012

Fecha de aceptación: 26/09/2012

**David Nunan y Julie Choi (2010). *Language and Culture: Reflective Narratives and the Emergence of Identity*, Nueva York: Routledge.**

**Daniel Jiménez Sánchez**  
**Profesor e investigador de ELE**  
[danieljimenezdjs@gmail.com](mailto:danieljimenezdjs@gmail.com)

Los editores, y autores ambos de dos de las contribuciones además de responsables de la introducción, de este libro son David Nunan y Julie Choi. David Nunan, uno de los grandes nombres de los estudios de adquisición y autor de innumerables libros y artículos sobre enseñanza del inglés, se ha mostrado un activo formador de profesores e, incluso, tiene una abundante lista de libros de texto. Actualmente trabaja en la Universidad de Anaheim. Por su parte, Julie Choi es profesora en la Universidad Tecnológica de Sydney.

Aunque en el título de la obra figuran conceptos como “lengua” y “cultura”, el tema principal es el de la identidad y la relación entre identidad y lenguaje en el aprendizaje de nuevos idiomas. Otros temas, no menos importantes y que se relacionan más con cuestiones epistemológicas y metodológicas de la disciplina, son el de la reflexividad de la investigación y el de la narratividad como herramienta de análisis.

El planteamiento de esta obra es ciertamente original. Los editores pidieron a destacados investigadores en el campo de los estudios sobre adquisición de segundas lenguas que escribieran un relato que tuviera como eje central una experiencia autobiográfica relacionada con el aprendizaje de lenguas y, a continuación, hicieran análisis de ese episodio a la luz de las relaciones entre identidad y aprendizaje de lenguas. Los autores se convierten, por tanto, en investigadores e investigados, en sujetos y objetos del trabajo de investigación.

Con este novedoso planteamiento los autores consiguen poner sobre la mesa una gran cantidad de aspectos relativos a la identidad y ofrecer muy variados puntos de vista que presentan una visión en profundidad acorde con la complejidad que el asunto requiere. En este sentido podríamos hablar de un objetivo exploratorio. El lugar central que se le concede a la narración sirve para poner a prueba la capacidad de las narraciones para dar sentido a la experiencia y para captar el punto de vista personal de los sujetos involucrados en la investigación.

Como se ha mencionado antes, el libro es una colección de artículos escritos por investigadores en adquisición de segundas lenguas, lingüística aplicada y educación. En concreto son 28 artículos escritos por gente tan reconocida como David Block, Kathleen Bailey, Suresh Canagarajah, Rod Ellis, Alastair Pennycook o el propio David Nunan, co-editor del volumen.

A petición de los compiladores, todos los artículos tienen la misma estructura lo que contribuye a dar sentido a un volumen con tantas contribuciones diferentes. Cada



artículo empieza con una breve contextualización donde los autores dan las pinceladas necesarias para encuadrar el episodio que se disponen a relatar. La parte central de cada artículo la constituye la narración autobiográfica de un episodio crítico relacionado con el aprendizaje de una lengua y algún aspecto de la identidad personal del autor seguido de un comentario que destaque los elementos cruciales de ese relato y haga evidentes las relaciones entre identidad y aprendizaje de lenguas. Además de las 25 colaboraciones, incluidas las de los dos editores, el libro se abre con un breve prólogo de Bonny Norton, gran especialista en los temas de identidad y aprendizaje de lenguas extranjeras, y un prefacio de Nunan y Choi, editores del volumen. Los editores, además, son responsables de un primer capítulo que sirve como marco de la obra y donde, además de presentar la obra comentando cada una de las colaboraciones, ofrece una definición de los tres grandes temas que articulan el volumen y que son: lenguaje, cultura e identidad. El libro se cierra con un breve epílogo de Claire Kramersch. El volumen cuenta con un índice de nombres y conceptos muy útil. Hay que decir que los autores han optado por que la bibliografía se sitúe al final de cada capítulo y sea responsabilidad de cada autor con la ventaja de que se puede consultar más fácilmente y con la desventaja de las repeticiones y la falta de una bibliografía del conjunto total.

El libro que reseñamos se puede situar en el nuevo paradigma que en los últimos años ha surgido en los estudios de adquisición de segundas lenguas. El giro social se puede considerar una crítica al paradigma cognitivo sin que ello suponga la total negación del mismo, sino más bien la propuesta de un ensanchamiento del campo de estudios de adquisición que de cabida a aspectos más allá del cognitivismo. Principalmente, estos aspectos son una visión del lenguaje como actividad social y la consideración de que el lenguaje y el aprendizaje son fenómenos situados en contextos socioculturales que es necesario tomar en consideración (Block, 2003).

Como consecuencia lógica de la apertura del campo han surgido nuevos temas de investigación que si bien siempre estuvieron ahí no constituían la corriente principal de la disciplina. Entre ellos, sin duda, la identidad es uno de los más sobresalientes ya que el aprendizaje de una nueva lengua siempre pone en juego la identidad de los que aprenden. Si aceptamos que el lenguaje no es solo un conjunto de reglas, sino una práctica social y la identidad no es una esencia ya dada contenida en el interior de la persona, sino una relación entre la persona y el mundo que se está conformando continuamente, el aprendizaje será una práctica social en la que se negocian aspectos clave de la identidad de las personas involucradas en esa práctica. La identidad se caracteriza, en consecuencia, por su naturaleza múltiple y dinámica y por ser un espacio de negociación que no es nunca neutro, sino, por el contrario, un espacio atravesado por diferentes relaciones de poder que conforman las subjetividades. El planteamiento de Nunan y Choi es todo un acierto porque los relatos consiguen captar la naturaleza proteica y multidimensional de la identidad. Además la narración en primera persona ofrece un relato desde dentro, poniendo de relieve los conflictos y las tensiones originados por las diferentes relaciones de poder.

Con estas premisas, vamos a encontrar relatos sobre encuentros con hablantes de otras lenguas, anécdotas ocurridas en cursos de idiomas, repasos a repertorios lingüísticos o biografías de aprendizaje y tratamientos de la identidad de género, étnica, profesional o, incluso, sentimental.

Los relatos de Bailey, Ellis, McCarthy y Javier hablan sobre la construcción de la identidad profesional como investigadores y profesores desarrollada en el mismo proceso de aprender una lengua. Es especialmente interesante el relato de Javier que

introduce además cuestiones como la identidad profesional de los profesores no nativos o la identidad étnica. Las desiguales relaciones de poder aparecen en el relato que hace Carnagarajah de su encuentro con migrantes tameses en Canadá y nos muestra como la lengua puede ser una forma de vaciar una identidad subalterna previa. Los artículos de Jones y Nelson introducen la cuestión de la identidad de género denunciando las ideologías de género presentes en la educación y en la propia disciplina de la adquisición de segundas lenguas. Este conjunto de relatos, donde las relaciones de poder tienen un rol central, ponen de manifiesto que la identidad no es siempre algo positivo, ni algo construido gracias a la agencia del sujeto (tenemos ejemplos de esto en los artículos de Lin, Taniguchi y Choi). Muy al contrario, la identidad puede ser también el resultado de algo atribuido por los demás, pero no deseado por el sujeto, por lo que la agencia no se encamina a construir una identidad sino a resistir la identidad impuesta.

La cuestión de la identidad como pertenencia es un tema tratado en las contribuciones de Nunan, Cummings, Liu o Cherry. Cuestiones como lograr la aceptación de los demás como miembro de una comunidad a través de la lengua (y sus dificultades) y la inseparable relación entre lengua y participación en los ritos sociales son exploradas por estos autores.

Edge se vale de su relato para hacer una crítica de la ideología del monolingüismo (el “monolingual mindset” del que habla Takahashi en su aportación) y aboga por el término de multicompetencia. Tema también que es explorado por Block.

En casi todos los estudios está presente el tema de las nuevas y complejas identidades surgidas en el nuevo paisaje de la globalización caracterizado por el multilingüismo, la migración, la movilidad y la omnipresencia de las tecnologías de la información, pero todos estos temas están especialmente presentes en los trabajos de Carnagarajah, Chik, Murray, Pennycook, Vittachi, Choi, Lin. Es interesante notar que muchos de estos análisis tienen que ver con el contexto político, social y lingüístico de Asia confirmando el giro asiático de los estudios de adquisición del inglés como segunda lengua y la representatividad del contexto asiático cuando se habla de multilingüismo.

Aparecen en repetidas ocasiones sentimientos como el deseo de pertenencia, la ansiedad, la frustración, el deseo de prosperar socialmente gracias a la inversión en capital simbólico, la idealización de la cultura de la lengua meta o el rechazo. Cosas, en definitiva, con los que todo aprendiz de una nueva lengua se podrá identificar.

Un elemento esencial de la propuesta de Nunan y Choi es la “narración”. En paralelo y como directa consecuencia de ese giro social que antes mencionábamos, las metodologías cualitativas han ido ganando en importancia. Dentro de estas metodologías, se pueden situar los “estudios narrativos”, término español que no recoge bien la doble visión de la narración como objeto y del conjunto de herramientas tomadas del análisis del discurso que se usan en estos estudios. Los estudios narrativos son un enfoque que investiga el modo en el que las personas dan sentido a su experiencia a través de relatos siendo lo principal la construcción del sentido y no determinar la realidad de los hechos. Los relatos pueden ser elicitados y recogidos mediante biografías, historias de vida, autoetnografías, entrevistas, etc. Posteriormente son analizados para encontrar el sentido que los participantes dan a las prácticas sociales en las que toman parte.

Al elegir narraciones como eje central de cada artículo, la obra plantea una serie de preguntas metodológicas. Cuestiones tales como si los datos biográficos tienen o no

estatuto de dato científico; si se pueden aplicar criterios de validez y fiabilidad a un material autobiográfico; o si se pueden ensayar nuevas formas de escritura académica que tome en cuenta la reflexividad inherente a toda investigación están presentes a lo largo de todo el libro y, aunque no quedan ni mucho menos resueltas, al menos, sirven como punto de partida para posteriores discusiones. Esta es la parte que más puede interesar a los investigadores interesados en la investigación cualitativa y en la narratividad.

Como toda obra colectiva y dada la cantidad de contribuciones diferentes que contiene este volumen de Nunan y Choi, la obra es irregular y el interés varía en función del artículo. No se puede negar la originalidad del planteamiento y el interés de las cuestiones que, a partir de este, surgen. La diversidad de relatos saca a la luz muy diversos temas relacionados con la identidad y ofrece múltiples perspectivas con las que puede ser abordada esa pluralidad temática. Eso, sin duda, es una virtud porque ayuda a superar las visiones reduccionistas e ingenuas que todavía puede haber de la identidad y el aprendizaje.

La apuesta por la narratividad ofrece un ejemplo práctico de la capacidad del relato para captar el punto de vista de los participantes y dar cuenta de la complejidad de los asuntos tratados y sirve como cura preventiva para las generalizaciones apriorísticas y para los análisis macro que dan por supuestas categorías antes de la necesaria confrontación con los datos. Al mismo tiempo suscita interesantes reflexiones metodológicas en torno a la investigación cualitativa y a la narratividad en tanto método de investigación. Igualmente, en el plano de la investigación, la obra ofrece una amplia y fascinante lista de futuros temas de investigación para investigadores interesados en las relaciones entre identidad y aprendizaje de lenguas. Temas que, a buen seguro, estarán presentes en las agendas de investigación de los próximos años. En este sentido, el libro funciona casi como un estado de la cuestión.

Sin embargo, es en este plano más académico donde la obra se muestra más floja ya que los análisis de los relatos que se presentan no son análisis rigurosos, sino más bien comentarios que caen en el vicio del “análisis sin analizar” (Antaki et al., 2003). Es posible que entre los objetivos de los editores no estuviera el de profundizar rigurosamente en los análisis, pero el lector que busque análisis densos y metodológicamente impecables se llevará una decepción.

Al contener tantas historias concretas sobre aprendizaje de lenguas variadas protagonizadas por gente diferente en contextos diversos el libro contiene multitud de momentos y situaciones en los que cualquier aprendiz puede reconocerse. En este sentido el libro resultara atractivo a todos los interesados, expertos o no, en el aprendizaje de nuevas lenguas.

## Referencias

ANTAKI, C., BILLIG, M., EDWARDS, D., & POTTER, J. (2003). El Análisis del discurso implica analizar: Crítica de seis atajos analíticos. *Athenea Digital*, (003), 14–35.

BLOCK, D. (2003). *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgo: Edinburgh University Press.

A rellenar por el consejo editorial de redELE:

Fecha de recepción 12/10/2012

Fecha de aceptación: 16/10/2012