

redELE

REVISTA ELECTRÓNICA
DE DIDÁCTICA

ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte

25/2013



Catálogo de publicaciones del Ministerio:

meccd.gob.es/

Catálogo general de publicaciones oficiales:

publicacionesoficiales.boe.es

DIRECTOR:

Antonio López Soto

Subdirector General de Cooperación Internacional

DIRECTORES ADJUNTOS:

Alfonso Gentil Álvarez-Ossorio, Subdirector General Adjunto (SGCI)

Raúl Pardo Hernández, Consejero Técnico (SGCI)

CONSEJO EDITORIAL:

Joana Lloret Cantero, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

M^a Ángeles Fernández Melón, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

José María Mateo Fernández, Escuela Oficial de Idiomas de Bilbao

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

Miguel Barrera Lyx, Consejería de Educación en Marruecos

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^a Elena Marco Fabré, Consejería de Educación de EEUU

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

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

Ernesto Puertas Moya, Instituto Cervantes de Varsovia

Graciela Vázquez, Universidad Libre de Berlín



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE**

Subsecretaría

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Edición: 2013

NIPO: 030-13-032-2

DOI: 10.4438/1571-4667-redele

ISSN: 1571-4667

Ciudad: Madrid

Correo electrónico: redede@meccd.es

ÍNDICE

ENTREVISTA

Entrevista a Daniel P. King

Superintendente del distrito de Pharr-San Juan- Álamo

Entrevista a Álvaro Martínez-Cachero Laseca

Consejero de Educación en Brasil

Entrevista a Andreu van Hoof

Universidad Radboud Países Bajos y miembro del comité científico del Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE)

Entrevista a Émilien Sánchez

Decano de la Inspection générale d'espagnol, Francia

CONTENIDOS

¿Qué nos ofrecen los ejercicios online? Gramática para primer año de español

Ainhoa Álvarez, Mariasun Díaz y Asunción Martínez Arbelaiz

USAC San Sebastián

La enseñanza del español en la República Checa. Problemas específicos

Cristina Rodríguez García

Profesora de español. Sección bilingüe en la República Checa

Twitter y la enseñanza del español como segunda lengua

Daniel Varo Domínguez y Roberto Cuadros Muñoz

Universidad de Sevilla

La comunicación no verbal en los manuales de E/LE

Maria Giovanna Monterubbianesi

Universidad de Milán

El diseño inverso en la adquisición de una segunda lengua: su aplicación en el desarrollo de unidades temáticas

Aixa Said-Mohand

New Jersey City University, USA

La explotación del cortometraje en la clase de español LE: Un perro andaluz (1929), Belarra (2002) y Ana y Manuel (2004)

Beatrice Garzelli

Università per Stranieri di Siena, Italia

Algunos rasgos fonéticos y morfosintácticos de la interlengua de estudiantes egipcios en un contexto de aprendizaje formal

Maria Luisa Cruz Vargas

Instituto Cervantes de El Cairo

Refuerzo de la corresponsabilidad del aprendiente en el desarrollo de la interlengua mediante una competencia de aprendizaje de lenguas

Lone Ambjoern

Aarhus University, School of Business and Social Sciences

Narración y argumentación: dos tipos discursivos, dos modos de pensamiento

Kiriaki Palapanidi

Universidad Abierta de Grecia

La prueba inicial para el diagnóstico previo de nivel y la organización de grupos. Modelo y descripción para ELE

Alazne Ciarra Tejada

Universidad Lumière de Lyon

La tendencia antihiática como rasgo estándar del español oral: implicaciones didácticas

Antonio Alcoholado Feltstrom

Universidad de Nankín y Universidad Jaume I

Cuéntame un sueño. Una tarea para la clase de ELE

Joana Lloret Cantero

Subdirección General de Cooperación Internacional (MECD)

Collage: Una metodología de enseñanza de una tercera lengua

Karen McMullin

Departamento de Lenguas Modernas. Trent University (Canadá)

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

Luque Toro, L., Medina Montero, J. F., Luque, R. (eds.) (2012). Léxico Español Actual III. Venecia: Libreria Editrice Cafoscarina, 236 págs.,

ISBN: 978-88-7543-309-3

Giuseppe Trovato

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). El mundo estudia español 2012. Subdirección General de Documentación y Publicaciones del MECD, Madrid. 684 págs. NIPO: 030-2-413-2

M^a Ángeles Fernández Melón

Sheila Estaire y Sonsoles Fernández (2013), Competencia docente en lenguas extranjeras y formación de profesores: un enfoque de acción. Edinumen, Madrid, 128 págs., ISBN: 9788498485189

Juan Eguiluz

Enrique Cordero Seva (2013), Pragmática Infantil y enseñanza de español para niños, Arco/Libros, SL, Madrid, 94 págs., ISBN: 978-84-7635-857 -3

José M^a Mateo Fernández

Masip, Vicente, 2013, Armadilhas da língua espanhola: "falsos amigos", convergências, divergências, ambiguidades e equívocos Recife: EDUFPE. 2013, 443 págs., ISBN: 978-85-4150-206-1

Juan Manuel García Calviño

Pena Abal, Baltasar: Juegos y actividades en la clase de ELE. EnClave-ELE, Madrid, 2013, 125 págs., ISBN: 978-84-15299-04-2

Virginia Marín Marín

ENTREVISTA A DR. KING, SUPERINTENDENTE DEL DISTRITO DE PHARR-SAN JUAN-ALAMO



Daniel P. King, Doctor por la Universidad de Texas, desempeña desde 2007 el puesto de *Superintendent of Schools* (el cargo de mayor responsabilidad de un distrito escolar americano) de PSJA (Pharr-San Juan-Álamo) distrito situado en el sureste de Texas, cerca de México. Con anterioridad había desarrollado esa misma labor durante ocho años en el distrito de Hidalgo. En todo este tiempo, se ha planteado como uno de sus objetivos la sustitución de modelos obsoletos de bilingüismo, basados en la sustitución progresiva de una lengua por otra, por modelos duales cuyo fin último es formar ciudadanos con igual dominio de las dos lenguas, español e inglés.

Además de este éxito en su política de implementación de modelos auténticamente bilingües, el Dr. King ha conseguido que las tasas de abandono de la población escolar de su distrito (99% de origen hispano y 88% de ingresos económicos bajos) se hayan reducido de modo espectacular y aumentado el número de jóvenes que se titulan al acabar la secundaria y acceden a estudios universitarios, convirtiéndose, en consecuencia, en un modelo de intervención escolar para toda la nación.

Su labor ha sido reconocida con distintos premios, siendo el último el reconocimiento obtenido al ser elegido como Superintendente del estado de Texas en 2013.

La entrevista que sigue fue realizada en español.

- **Ha desempeñado el puesto de superintendente primero en Hidalgo ISD y ahora en PSJA, ¿qué es lo que le ha motivado a orientar su carrera hacia esta responsabilidad?**

Desde mis tiempos de estudiante en la universidad mi meta fue poder ejercer una influencia positiva en los jóvenes de modo que pudieran tener un mejor futuro. Eso me llevó a prepararme para ser maestro, lo que se constituyó en el primer paso en mi carrera profesional. Desde mi labor como profesor, al cabo de un cierto tiempo vi que, si me implicaba en puestos administrativos, podría tener aún más impacto de cara a ejercer esa influencia positiva. Así que el siguiente paso fue prepararme para ser director de una escuela y siempre con ese mismo espíritu, me preparé para poder acceder a los servicios centrales de la administración pues desde allí es más fácil poder influir en el sistema escolar. Ha sido un camino que no me planteé desde el principio sino que el camino se ha ido haciendo poco a poco conforme veía qué senda debía recorrer para beneficiar más a los alumnos.

- **¿Qué retos ha tenido que afrontar en PSJA desde su nombramiento en 2007? ¿De qué logros se siente más satisfecho?**

En el 2007 el sistema escolar de este distrito estaba batallando con los niveles académicos y, especialmente, con el problema del abandono escolar. El número de alumnos que dejaban el sistema sin título, que es uno de los índices que se toman para evaluar el funcionamiento de un sistema educativo, era muy alto. Cuando yo inicié mi trabajo en este puesto, ese índice para el distrito era el doble de la media del estado de Texas. Al cabo de dos cursos la mejora por las políticas que aplicamos fue tal que éste se redujo hasta llegar a la media del estado siendo en estos momentos muy inferior a esa cifra. La misma mejora se ha producido en el número de alumnos que se gradúan a tiempo.

- **¿Qué problemas previos había para que la situación fuera así y qué se ha hecho para convertir su distrito en uno con porcentajes excelentes?**

Es un distrito que ha tenido un crecimiento de población muy rápido y donde la mayor parte de las familias son de recursos bajos. La mayoría de los alumnos empieza su escolaridad sin saber hablar inglés muy bien pero el sistema escolar no se estaba adaptando a sus necesidades. No se era consciente del problema especialmente por parte de la administración del distrito escolar. El primer paso fue reconocer que se tenía un problema para después intentar buscar soluciones. No se podía simplemente echar la culpa a los alumnos de este fracaso. Los alumnos vienen de donde vienen, tienen las familias que tienen y no podemos cambiar eso. Lo que sí podemos cambiar es el sistema y la manera de trabajar con ellos.

Empezamos a dar pasos en el 2007 con visitas, casa por casa, a todas las familias que no habían escolarizado a sus hijos, explicándoles que contábamos con ellos y que teníamos programas adecuados. En segundo lugar, creamos una iniciativa novedosa, un centro para alumnos de 18 a 26 años que habían abandonado el sistema en los cursos anteriores. Este centro está diseñado para que los alumnos puedan estudiar de cara a superar las asignaturas que les faltaban para graduarse en la *preparatoria* (últimos cursos de instituto antes de pasar a la universidad, *High School* en el sistema americano) pero también para que a la vez pudieran ir estudiando asignaturas propias de los niveles universitarios. En concreto, se les ofrecen asignaturas de carreras técnicas de dos o cuatro años que cursan a la vez que terminan las que necesitan para aprobar la *preparatoria*. Se pensó que estos centros con carácter intermedio entre colegio y

universidad les daba una oportunidad que sería mejor que obligarles a volver a escolarizarse en un centro convencional ya que trabajan en los contenidos del bachillerato a la vez que se preparan para un futuro profesional.

Este programa ha tenido mucho éxito y hemos conseguido graduar a más de 1000 estudiantes en los últimos cinco años recibiendo el reconocimiento por parte del Estado de Texas como una manera de conseguir que jóvenes adultos que en su momento no pudieron conseguir la titulación al final del instituto lo hagan. Las autoridades educativas tejanas han adoptado esta iniciativa como modelo y han aprobado leyes para pedir a los otros distritos que implementen programas semejantes. De hecho, ya se han abierto varios centros de estas características en distintas partes del estado. Este tipo de centros les devuelve la esperanza de mejorar y tener un futuro.

- **Comentaba al principio que una buena parte de estos alumnos presentan problemas de falta de conocimiento de inglés. Querría que nos comentara cómo la enseñanza bilingüe puede ayudar a estos alumnos a continuar en el sistema educativo tanto a niveles de primaria como de secundaria.**

Es una buena pregunta. Esa es otra de las estrategias que empleamos para poder trabajar mejor con este tipo de alumnos. Estamos utilizando un programa en el que los alumnos estudian en ambos idiomas a la vez. En lugar de orientar toda la enseñanza al inglés o en vez de trabajar con español un poquito para después abandonarlo y emplear sólo el inglés como lengua de enseñanza, estamos trabajando con las dos lenguas con el objetivo de que tengan una educación de calidad en los dos idiomas. Pensamos que esto ayuda de varias maneras: por un lado, esto les da el mensaje de que la lengua que hablan en casa, su cultura, tienen valor, que no queremos eliminar su primer idioma o las costumbres que han aprendido en su casa. Se les enseña también en inglés y pueden avanzar académicamente en los dos. Empleamos la frase de que "el que habla dos idiomas, vale por dos".

Eso es así especialmente en nuestro caso, en una zona situada junto a la frontera de México, donde buena parte de la actividad comercial se hace en español, donde una buena parte de los visitantes, de las familias de los habitantes proceden de México, del otro lado del río. Estamos en los Estados Unidos pero es en realidad una zona internacional.

Por todo esto pensamos que si nuestros alumnos están muy bien preparados en los dos idiomas, si manejan todas las destrezas escritas y orales a nivel alto en los dos, en todas las asignaturas, ciencias, matemáticas, geografía historia, etc. esta preparación les va a ayudar a la hora de conseguir trabajo y también a la hora de solicitar plaza en universidades de prestigio como Harvard o Yale que buscan alumnos que tengan algo distinto, atractivo en su historial escolar. Está comprobado que los alumnos que son totalmente bilingües consiguen atraer la atención de los encargados de selección de futuros alumnos universitarios. Pensamos también que son perfiles solicitados por las empresas por todo lo que les aportan y que en consecuencia van a hacer que nuestra economía mejore. El futuro del país, del estado, depende de todos sus ciudadanos y no se puede excluir a nadie.

- **¿Qué porcentaje de los centros de su distrito son bilingües?**

Cuando llegué al puesto, el programa bilingüe estaba en tres o cuatro de las escuelas de primaria. Al acabar el primer año, tras consultarlo con todos los responsables educativos, se tomó la decisión de extenderlo a los veintiséis centros de primaria que tenemos en el distrito. Es el programa que llevamos a cabo con todos los alumnos cuya primera lengua es el español y también se ofrece como una opción a los que tienen el

inglés como lengua materna aunque mi meta es que sea el programa para todos los alumnos.

A nivel de secundaria y *preparatoria*, en estos momentos es un programa optativo pero en crecimiento. Hemos graduado a tres promociones de alumnos que han participado en el programa en toda su escolarización. La primera fue de unos cuarenta, luego sesenta, para tener ahora promociones bilingües de doscientos o trescientos alumnos y esperamos que la tendencia siga en aumento.

- **¿Qué problemas se presentan a la hora de implementar esta política de bilingüismo en las aulas?**

Nos encontramos con varios problemas. Uno de ellos es la falta de materiales adecuados para las áreas de conocimiento y un segundo obstáculo muy importante es la falta de maestros especialistas en las distintas asignaturas que puedan impartir la enseñanza bilingüe con un dominio adecuado de las dos lenguas. Necesitamos encontrar maestros que sean capaces de enseñar la física, la química, el álgebra etc. en español. Pero poco a poco vamos avanzando en el programa y los alumnos que han participado en el mismo hasta llegar a su graduación en el curso decimosegundo, así como sus familias, están muy contentos y satisfechos con los resultados. Por ello queremos continuar adelante con su crecimiento.

- **En cuanto a la metodología y sistema de organización escolar, ustedes han adoptado el llamado método Gómez y Gómez (1). ¿Qué diferencia tiene este método con otros que también se denominan bilingües?**

Los programas que tradicionalmente se han implementado para atender a la población cuya primera lengua no es el inglés, son diversos. Uno de ellos es inmersión en inglés, sin más, ignorando el español y trabajando con los niños en inglés desde el comienzo de su escolarización, enseñándoles como si fueran recién nacidos y no tuvieran ya una lengua. El otro sistema tradicional ha sido la enseñanza en español pero solamente durante unos años. Cuando ya aprenden a leer en español se les empieza a hacer la transición al inglés para ir abandonando el español de forma progresiva y enseñar finalmente sólo en inglés. El programa de enseñanza dual de Gómez y Gómez tiene como meta el seguir con el español hasta alcanzar un buen nivel en esta lengua. Se cree que el alumno va a aprender mejor el inglés, va a llegar a un nivel más alto si tiene una buena base en su primer idioma. Se piensa que es más fácil aprender si se tienen los conceptos. Por ejemplo, un alumno que venga de España o México a los dieciséis años con buen nivel en su idioma y en ciencias, química, etc. va a poder seguir la escolarización con facilidad porque sólo necesitará palabras para expresar lo que ya sabe. La idea es que los alumnos van a encontrar más fácil aprender los conceptos en su primera lengua para después trasladar ese conocimiento conceptual a la segunda lengua que se va aprendiendo al mismo tiempo.

Algo que también tenemos en cuenta para justificar los programas duales es el hecho de que estudios realizados sobre el desarrollo cerebral de los bilingües han demostrado que las personas que saben más de un idioma tienen un desarrollo mayor. Este es otro de los objetivos, dar a los alumnos la oportunidad de desarrollar sus capacidades.

En el caso de los alumnos con lengua inglesa, su primera formación básica sería en esa lengua para ir incorporando el estudio de la lengua española.

- **¿Se organizan grupos mixtos de alumnos con diferentes primeras lenguas?**

Sí, siempre que se puede. Estos modelos duales persiguen que haya grupos con miembros de las dos lenguas y de hecho, cuando se iniciaron, se buscaba que hubiera un

porcentaje de 50% de cada una. Ese es el modelo mejor porque de ese modo los alumnos además aprenden los unos de los otros. En nuestra área, tenemos muchos más alumnos cuya primera lengua es el español por lo que es complicado alcanzar ese objetivo de porcentajes por grupos. Pero la situación real de un aula no es la de un laboratorio de investigación lingüística en el que se lleva a cabo un experimento. Nuestros profesores tienen que trabajar en situaciones reales de aula con los alumnos que tenemos y eso no permite hacer grupos con esos porcentajes ideales. Lo que tenemos que hacer por ley es dar apoyo a todos los alumnos que se incorporen a nuestro sistema sin hablar inglés. Por ley tenemos que ofrecer un tipo de programa bilingüe o, con el permiso necesario, de inmersión en inglés. Nuestra opción ha sido ofrecerles este sistema de enseñanza en ambos idiomas no sólo a aquellos alumnos cuya primera lengua es el español sino también a los alumnos de lengua inglesa. Estamos trabajando para extender el modelo a todos los alumnos y ya tenemos alumnos de habla inglesa que quieren participar.

- **En este curso 2012-2013 su distrito ha participado por primera vez en el programa de Profesores Visitantes de España. ¿Cuál es desde su punto de vista su mayor aportación a la enseñanza bilingüe en PSJA?**

Es una excelente oportunidad para nosotros. En el momento en el que tuve constancia de la existencia del programa de profesores visitantes, pensé que podría ayudar a solucionar uno de los problemas de nuestro proyecto especialmente en niveles de *preparatoria*. Necesitamos profesores que impartan asignaturas, especialmente las de ciencias, en español. Por ello enviamos a un representante del distrito a España para que participara en el proceso de selección a través de entrevistas que tuvo lugar allí, contratando finalmente doce profesores, que están trabajando estupendamente y ayudando mucho en el proyecto bilingüe de nuestro distrito. Vamos a seguir participando en el futuro.

- **Las estadísticas muestran un aumento continuo de la población de origen hispano/latino en EEUU y el aumento de hablantes de español en el país. ¿Cuál cree usted que va a ser la importancia de este idioma en el futuro del país?**

Creo que falta bastante para que se llegue a una situación de igualdad entre las dos lenguas pero sí que creo que, al menos en Texas, se está aumentando mucho el interés por abrir programas bilingües. Está creciendo la importancia del español.

El país está cambiando mucho, su composición étnica está cambiando y eso a veces genera reacciones diversas entre sus habitantes, que son en ocasiones negativas. Este es un fenómeno que se ha producido en este país a lo largo de la historia conforme se han producido oleadas de inmigración de distintos países y lenguas. En ocasiones se genera una reacción proteccionista, un miedo a que los nuevos habitantes puedan, por ejemplo, quitar el trabajo a los que ya están en el país. Es una reacción que es habitual no sólo en este país sino en el mundo en general especialmente en momentos de crisis económica.

Creo que la situación va cambiando en este país y en general se están fomentando políticas aperturistas, facilitando la comunicación entre países y el aprendizaje de idiomas que permita dicha comunicación.

- **En su distrito se imparte enseñanza bilingüe dual desde infantil hasta el final de la secundaria. ¿Prevé que pueda haber universidades bilingües?**

Sí creo que se pueda llegar a esa situación pero no será una senda recta. Habrá sus curvas, sus dificultades pero pienso que estamos en ese camino.

(1) La expresión “educación bilingüe” responde a situaciones educativas muy variadas en EE.UU. Bilingües son los programas transicionales donde la enseñanza en las dos lenguas esta diseñada de modo que al cabo de unos cursos los alumnos reciben el 100% de la instrucción en la L2, inglés. También reciben esa misma apelación diseños como el de Gómez y Gómez (Dr. Leo Gómez y Dr. Richard Gómez), que desde 1996 han sido implementados en el distrito de Pharr-San Juan-Álamo. En este último caso, los resultados de la investigación del funcionamiento de este modelo demuestran que la mejor manera de garantizar un buen nivel de inglés y académico en los alumnos con otra lengua predominante es mediante la enseñanza en esa lengua y la instrucción equilibrada y bien secuenciada de la L2. Este éxito se da tanto en grupos con alumnos de las dos lenguas (two way) como en los que sólo hay alumnos de una lengua (one way). En este curso este modelo está siendo usado en distintos distritos de Texas, Nuevo México, California, Washington, Alaska, Nevada y Kansas.

La página web del Dual Language Training Institute (DLTI) http://dlti.us/first_1.html, explica con detalle su funcionamiento, estructura de asignaturas y lenguas de instrucción, requisitos y perfil de los alumnos.

ENTREVISTA A ÁLVARO MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, CONSEJERO DE EDUCACIÓN EN BRASIL



Licenciado en Geografía e Historia, en la especialidad de Prehistoria y Arqueología, por la Universidad Autónoma de Madrid, ha cursado *Introdução as Relações Internacionais e Fundamentos da Integração Regional: o MERCOSUL*, en el Instituto Legislativo Brasileiro – Senado Federal. 2007/08

Funcionario del Cuerpo Superior de Administradores Civiles del Estado, trabaja desde 1994 en el Ministerio de Educación de España. Ha sido Consejero Técnico del Consejo Escolar del Estado, Coordinador Nacional de NARIC (*National Academic Recognition Information Centres*) en España y miembro del Grupo de Trabajo para la elaboración de las Directivas comunitarias de Reconocimiento de Títulos profesionales (Bruselas)

Desde 2005 desarrolla su labor profesional en Brasil donde ha sido Secretario General de la Consejería de Educación de la Embajada de España y Director del Instituto Cervantes de Porto Alegre. Es autor de diversas publicaciones relacionadas con el contexto brasileño.

En la actualidad es Consejero de Educación en Brasil.

SITUACIÓN ACTUAL

- **Con la perspectiva que le confiere su experiencia de haber trabajado en Brasil durante cinco años como Secretario General de la Consejería de Educación de la Embajada y después durante otros tres como Director del Instituto Cervantes de Porto Alegre, y a partir de 2012 como Consejero de Educación, ¿cómo ve la situación actual de las relaciones Brasil-España en general y en materia educativa en particular? ¿Cree que hay avances en las políticas internacionales de ambos países que contribuyan a facilitar la colaboración mutua?**

Las relaciones Brasil-España se encuentran en uno de los mejores momentos de su historia, existiendo una importante colaboración en los más diversos ámbitos: económico, científico, comercial, cultural, agrícola, seguridad, etc. Esa misma colaboración la podemos ver en el plano educativo, donde cada día hay más proyectos conjuntos que no se limitan al ámbito de la enseñanza del español.

Sin duda hay avances políticos encaminados a facilitar la mencionada colaboración, entre ellos destacaría el concepto de “asociación estratégica” que preside las relaciones entre ambos países.

- **En los últimos años se ha producido un notorio incremento en la demanda de cursos de lengua española en Brasil. ¿Cómo ve la situación actual de la enseñanza del español en Brasil? ¿Cree que el interés por esta lengua en Brasil es un fenómeno coyuntural o que es una tendencia consolidada y con proyección?**

En los últimos treinta años se ha producido un fuerte incremento de la enseñanza del español en Brasil. Desde un punto de vista cuantitativo cada año hay más profesores, colegios, alumnos y centros relacionados con el español.

Cuestión distinta es si ese avance cuantitativo va unido al cualitativo y en este caso tengo mis dudas. Parafraseando una vieja canción de Gilberto Gil podríamos decir que la situación de la enseñanza del español en Brasil me produce “Uma metade tristeza, uma metade alegría”. Sin duda se ha mejorado, pero sin duda estamos lejos de alcanzar el nivel de calidad deseable.

Ello no es óbice para que considere que el interés por el español está consolidado en Brasil y sigue una tendencia creciente que creo imparable. Esta proyección viene dada, en mi opinión, por la creciente internacionalización de Brasil y sus lógicos efectos políticos y comerciales, más que por cuestiones estrictamente educativas.

- **¿Cuáles son los principales obstáculos que se encuentra la Consejería a la hora de promocionar el español y las culturas hispánicas? 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?**

Brasil es un país complejo, mucho más de lo que puede parecer visto desde fuera o en una corta visita. Sin duda los principales problemas guardan relación con la compleja burocracia existente y con algunas acusaciones de neocolonialismo, comunes a cualquier actuación española en Latinoamérica. Nada imposible de solventar.

Considero que el aprendizaje del español en Brasil posee algunas características peculiares, originadas por el factor mencionado de tratarse de lenguas muy cercanas. La primera de ellas es el falso mito de que el brasileño ya sabe español (o por lo menos lo entiende), algo muy común, especialmente en la zona sur del país, y que, para mí, no deja de ser una idea sorprendente. Ello dificulta el primer acceso del alumno a nuestra lengua ya que, obviamente, nadie gasta su tiempo y/o dinero en aprender algo que ya "sabe".

Quienes superan esa falsa idea y se acercan al estudio del español avanzan con gran facilidad en los niveles iniciales. En mi opinión hasta, más o menos, un B1 del MCER. Llegados a ese punto suele darse un parón significativo y la necesidad de un mayor esfuerzo para alcanzar niveles superiores.

- **La Ley N° 11161/2005, de 5 de agosto de 2005 marcaba un plazo de 5 años para su implantación, de manera que en 2010 esa oferta de Español obligatoria para las escuelas y de elección voluntaria para los alumnos debía ser total. ¿Qué opinión tiene respecto a la efectividad de su implantación? ¿Podría hacer un balance de sus logros y de los aspectos pendientes de realizarse?**

Mi opinión respecto a la efectividad de la Ley depende mucho de mi estado de ánimo. La implantación de cualquier Ley está condicionada a los medios de los que se dispone o de los que se va a disponer, y en este caso hacían falta profesores de español, materiales didácticos, horas de clase, etc. Algunos estados brasileños adoptaron medidas en esos cinco años de plazo transitorio. Otros, no.

Como lógica consecuencia de lo anterior la eficacia de la Ley varía mucho de un estado a otro. Algunos cuentan con profesores con una formación adecuada y que disponen, en el contexto de la escuela brasileña, de medios. Otros están lejos de llegar a lo que sería aceptable, a nivel internacional, en el campo de la enseñanza de idiomas.

En general se ha mejorado, y es indudable que la enseñanza del español en Brasil atraviesa el mejor momento de su historia, tanto en cantidad como en calidad de la misma, habiendo alcanzado un grado de desarrollo impensable poco tiempo atrás. Hoy se enseña español en todos los estados y en todos los niveles educativos, y tanto el Ministerio de Educación como muchas Secretarías, estatales o municipales, de Educación han puesto en marcha medidas que permiten vislumbrar el futuro con cierto optimismo, aunque sin caer en la desmesura ya que aún queda mucho por hacer.

CURSOS DE ACTUALIZACIÓN DIDÁCTICA

- **¿Podría hablarnos de la situación profesional del profesor de español en Brasil: carga horaria, número de alumnos, acceso a materiales y condiciones laborales? ¿Cómo cree que podría mejorarse la formación**

inicial de los profesores brasileños de ELE? ¿Qué necesidades concretas detecta?

Considerando diversas estadísticas oficiales brasileñas, nos sale el siguiente “retrato robot” de un profesor normal de Enseñanza Media, etapa en la que el español es de oferta obligatoria: da 32 horas de clase a la semana, tiene unos 37 alumnos en el aula y cobra en torno a 400 €. Posiblemente ese trabajo lo realice en dos o tres centros educativos y con difícil acceso a los materiales didácticos adecuados.

La formación inicial es una competencia exclusiva de las universidades brasileñas, por tanto es un ámbito donde la Consejería de Educación de España no actúa. No obstante sigue de cerca la evolución de dicha formación.

En este caso pienso que un estudio que hace algún tiempo publicó la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG) nos da algunas pistas sobre cómo anda el tema. Según este estudio, la realidad que presenta el actual cuadro de profesores de español de ese estado, y que considero extrapolable a buena parte de Brasil, se caracteriza por una gran carencia y precariedad en la formación lingüística y metodológica, principalmente por el hecho de que durante la realización de la Licenciatura en Letras–Español, el futuro profesor encuentra lagunas y deficiencias en su formación que dificultan su posterior actuación profesional en el aula. Para este estudio, las necesidades y lagunas referidas están relacionadas, con al menos, tres aspectos:

- *Formación académica insuficiente. Tanto desde el punto de vista de los conocimientos lingüísticos como de los fundamentos teóricos y metodológicos.*
- *Falta de formación académica específica.*
- *Falta de práctica del idioma.*

Además la mayoría de los profesores que imparten clases de español como lengua extranjera para brasileños no tienen el hábito de consultar diccionarios, gramáticas, publicaciones y literaturas de la lengua ni disponen de bibliografía específica suficiente para las actividades de enseñanza del idioma en la educación formal.

- **Desde 2003 y hasta la actualidad la Consejería de Educación ha impartido muchos cursos de actualización didáctica en colaboración con las diferentes Secretarías de Educación de los estados brasileños. ¿Cómo valora la aportación de la Consejería a la formación permanente del profesorado de español? ¿Cómo han sido recibidos esos cursos por los profesores brasileños participantes? ¿Y por la comunidad de profesores brasileños de español en general? ¿Cuáles son los planes y programas de la Consejería para el futuro cercano respecto a este programa?**

Efectivamente desde, aproximadamente, 2003 la Consejería de Educación de España en Brasil ha impartido más de 300 cursos de formación continua para cerca de 20.000 profesores brasileños de español, en su mayoría de la red pública, en todos los estados de Brasil (excepto en Amapá).

Este programa es fundamental para la mejora del español que se enseña en Brasil ya que no existe ninguna institución, pública o privada, brasileña o extranjera, con una labor similar en cantidad y calidad. La aceptación de estos cursos por quienes los reciben es muy buena, incluso extraordinariamente buena, aunque pienso que tan alta valoración debe ser matizada teniendo en cuenta la escasez en Brasil de oferta en la formación continua y la gratuidad de los cursos.

Obviamente es imposible contentar a toda la comunidad de profesores brasileños en general y recibimos algunas críticas, unas razonables, otras no tanto. Intentar satisfacer a un universo docente tan variado como el brasileño no es sencillo y desde luego no es mi mayor preocupación.

Nuestro programa de cursos lleva diez años de vigencia, tiempo más que suficiente para reflexionar sobre él e intentar introducir posibles mejoras. Contar con un currículo formativo; estructurar los cursos por niveles y utilizar las posibilidades de la enseñanza a distancia son algunos de los aspectos en los que estamos trabajando.

SECRETARÍAS DE ESTADO Y UNIVERSIDADES

- **Para llevar a cabo su proyecto, la Consejería de Educación está firmando acuerdos con distintas instituciones. ¿Cómo valora la relación entre la Consejería de Educación y las distintas instituciones con las que colabora? ¿En qué instituciones encuentra más apoyo e interés?**

En Brasil, y en casi todo el mundo, es esencial contar con la colaboración local. Normalmente nuestros acuerdos incluyen a nuestro Ministerio de Educación, las Secretarías de Educación de los estados donde actuamos y la Asociación de profesores de español de ese estado. En algunos casos también participan Universidades brasileñas. Asimismo es indispensable, aunque Brasil sea un estado federal, tener unas buenas relaciones con el Ministerio de Educación brasileño.

El nivel de apoyo e interés de las instituciones brasileñas es muy variado y depende de múltiples factores que sería muy largo analizar.

COLEGIOS ESPAÑOLES EN BRASIL

- **En Brasil existen dos colegios españoles: en noviembre de 2012 el MEC de Brasil divulgó la nota obtenida por 10.076 colegios en el ENEM (la selectividad española) del 2011. El Colegio Español Santa María Cidade Nova, perteneciente a la red de 13 centros de convenio que España tiene en América Latina, obtuvo el puesto 10º de Belo Horizonte y el 57º de todo Brasil. El resultado es muestra de excelencia. ¿Puede decirnos qué aspectos positivos resaltaría, qué apoyo recibe del MECD y si hay previsión en establecer acuerdos de este tipo con otras instituciones?**

El Colegio Español Santa María Cidade Nova, una vez pasada una etapa inicial algo complicada, es un centro que funciona a plena satisfacción de todas las partes, tanto en lo que respecta a su nivel académico general, como a la enseñanza del español en particular.

El MECD presta el necesario asesoramiento, tanto por medio de un Asesor técnico docente, como por la Inspección educativa. Asimismo su personal recibe distintos cursos específicos de formación.

Considero que dadas las dimensiones de Brasil lo normal sería contar con varios centros de convenio y estamos estudiando algunas posibilidades.

- **El Colegio Hispano Brasileño Miguel de Cervantes, de titularidad mixta, consiguió el puesto 15º de la ciudad de Sao Paulo y el 205 de todo Brasil, un excelente resultado también. ¿Cuáles cree que son sus puntos fuertes que marcan la diferencia respecto a otros colegios?**

El Colegio Hispano Brasileño Miguel de Cervantes es una institución diferente, plenamente asentada en Sao Paulo donde cuenta con un gran prestigio. Sus puntos fuertes son sus instalaciones, su nivel académico y su reconocimiento en la ciudad, siendo su diferencial respecto a otros colegios internacionales de la ciudad el de la enseñanza del español.

CENTROS DE RECURSOS

- **En la actualidad existen 6 centros de recursos en el país: en Brasilia, en la Universidad Nacional de Brasilia (UnB); en Río de Janeiro, en la Universidad Estadual de Río de Janeiro (UERJ); en Belém, en la Universidad Federal de Pará (UFPA); en Cuiabá, en locales de la Secretaría de Educación del Estado; en Salvador, en la Universidad Federal de Bahía (UFBA) y en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Río Grande do Norte (IFRN) de Natal. ¿Qué funcionalidad tienen en la difusión de la cultura y la lengua hispánica? ¿Cómo ve su futuro?**

Los CRDEs han venido desempeñando un papel muy importante en la difusión de la lengua y la cultura, de forma especial en aquellos lugares donde no existía un fácil acceso a materiales o actividades de español. Pero desde hace unos años se viene discutiendo su papel y utilidad en un mundo donde internet ha cambiado radicalmente el acceso a todo tipo de recursos.

En mi opinión el futuro de los CRDEs ha de pasar por potenciar su papel de dinamizadores de la actividad local “en español”, más que por su función de “biblioteca” en español. Si solo se considera este último papel no les veo demasiada utilidad.

OTRAS INSTITUCIONES ESPAÑOLAS

- **Con la amplia visión que le da su experiencia previa tanto en la Consejería de Educación como en el Instituto Cervantes de Porto Alegre, ¿cómo valora la coordinación y la colaboración existentes entre ambas instituciones? ¿Qué expectativas de futuro existen en este sentido?**

En Brasil las relaciones Consejería de Educación-Institutos Cervantes tuvieron una época complicada que, con el paso del tiempo y la definición de papeles, ha pasado a ser buena y ha dado como resultado la realización de actividades conjuntas.

*Aun así, pienso que debe existir una mayor colaboración y coordinación entre ambas entidades, así como con otras instituciones españolas que trabajan en Brasil. Esta colaboración no debe ser algo coyuntural, motivado solo por nuestra actual situación económica, sino que ha de integrarse en una acción exterior educativa común de España. En este sentido estamos trabajando ya en algunas cuestiones como el Programa brasileño *Ciência sem Fronteiras* o en una mayor difusión del DELE y esperamos poder trabajar conjuntamente en la formación permanente del profesorado.*

PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS

- **El gobierno brasileño está desarrollando este programa para enviar a alumnos de universidades brasileñas a estudiar en universidades extranjeras en diferentes países. ¿Cómo afecta a España? ¿Cree que propiciará un mayor intercambio académico en el futuro entre instituciones de educación superior de ambos países?**

*En los últimos años Brasil está realizando políticas educativas encaminadas a una mayor internacionalización de su educación. Uno de sus programas más interesantes es *Ciência sem Fronteiras*, por el que cerca de 20.000 estudiantes universitarios brasileños van a realizar graduaciones sándwich en universidades de todo el mundo.*

España está participando de una forma muy activa en este programa, ya que pensamos que podemos ser un destino muy interesante para los estudiantes brasileños por la posibilidad de combinar el alto nivel de nuestros estudios, especialmente en algunas áreas y cursos como Medicina, Ingenierías, Tecnología alimenticia o Farmacia, con el aprendizaje de la lengua española, idioma de indudable utilidad personal y profesional en toda Latinoamérica.

Sin duda, este tipo de programas va a propiciar un mayor intercambio en todos los ámbitos, no solo en los académicos. Creo que es una oportunidad muy importante para fortalecer las relaciones educativas y culturales entre estudiantes, profesores e investigadores de los dos países. Una ocasión única para que los brasileños conozcan mejor España y para que los españoles conozcan mejor Brasil.

PUBLICACIONES

- **Entre los cometidos de la Consejería también se encuentra la realización anual del Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes (con la publicación de sus actas), en colaboración con el Colegio Miguel de Cervantes de São Paulo, y la coordinación de publicaciones de investigación hispanística y de materiales didácticos especializados en Español Lengua Extranjera, como el *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, la *Colección Orellana*, la *Colección Complementos Didácticos*, etc.) ¿Cómo son acogidas estas acciones por parte de los profesores brasileños? ¿Qué consideración y prestigio tienen en el ámbito académico brasileño?**

La Consejería tiene distintas publicaciones, todas ellas interesantes, pero creo que necesitamos trabajar más el público al que va dirigido cada publicación, así como conseguir una mayor participación de profesores e hispanistas brasileños.

Algunas como Complementos didácticos o, incluso, el Seminario de dificultades específicas tienen un público más general ya que son de gran utilidad para el día a día de cualquier profesor brasileño de español; otras, como las de la Colección Orellana o el Anuario Brasileño, han de orientarse a un público más especializado, más hispanista.

FUTURO, INTERNET Y REDES SOCIALES

- **¿Qué principales retos y objetivos se plantea para los casi 5 años que tiene por delante? ¿Qué nuevos proyectos espera poder desarrollar en los próximos años en la Consejería de Educación en Brasil? ¿Cómo afectan los cambios operados globalmente debido a Internet y la presencia en las redes sociales a la Consejería? ¿Qué cambios o adaptaciones se están llevando a cabo?**

Entiendo que el objetivo de cualquier Consejería de Educación ha de ser el de mejorar las relaciones educativas entre España y el país o países donde se ubica. A partir de ahí, mi idea es que trabajemos en el mayor número de actividades que nuestros recursos nos permitan, no centrándonos solo, pese a su importancia, en la enseñanza del español en Brasil.

Considero que nuestros retos, y por tanto proyectos, principales para los próximos años han de centrarse en facilitar la presencia española en la ya mencionada internacionalización de la educación brasileña; ser capaces de redefinir y mejorar nuestro programa de formación permanente de profesores brasileños de español y contar, si es posible, con una red de colegios “españoles”, de distinta naturaleza jurídica, en Brasil.

Para todo ello, Internet resulta esencial; en cualquier lugar, pero más si cabe en un país de las dimensiones de Brasil. Hoy Brasil ya cuenta con un nivel de penetración de Internet que permite poner en marcha cursos en línea y/o semipresenciales que complementen a nuestros tradicionales cursos presenciales, permitiéndonos llegar a más personas y localidades.

Asimismo considero que las redes sociales pueden ser de gran utilidad profesional, facilitando la difusión de múltiples proyectos, iniciativas y materiales. Entre nuestros objetivos está tener una importante presencia en las mismas.

ENTREVISTA A ANDREU VAN HOOFT, UNIVERSIDAD RADBOUD DE NIJMEGEN (PAÍSES BAJOS).



Andreu van Hooft es profesor titular de la Sección de Español del Departamento de Ciencias de la Comunicación y la Información en la Facultad de letras de la Universidad Radboud de Nijmegen (Países Bajos).

Es miembro del Comité científico del Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE) desde que se fundó y coordinador de todas las ediciones que se han celebrado de este Congreso.

- **En primer lugar, se acaban de presentarse las Actas o artículos seleccionados, como nos gusta más llamarlos, del IV Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (IV CIEFE). Usted es miembro del Comité científico desde sus orígenes, ¿cómo cree que ha evolucionado el congreso en cuanto a su temática, a las investigaciones y a los campos de interés en sus diferentes ediciones?**

Yo destacaría lo que no ha cambiado, que es el formato del congreso: el combinar el interés del español para fines específicos, donde los profesores vienen a comentar especificidades de la didáctica y las aplicaciones de la vertiente más práctica, con la

parte de investigación científica, o la vertiente más puramente académica, la del estudio de las lenguas de especialidad parece que ha tenido éxito. Las dos partes han continuado manteniéndose en todos los congresos. La parte de investigación, que era menos significativa al principio, ha ido ampliándose con el tiempo porque creemos que las dos perspectivas son complementarias y los resultados de una se vierten en la otra, es decir, los resultados de las investigaciones sirven para fundamentar y orientar las elecciones de los métodos que en la actualidad o en el futuro se pueden utilizar.

Esta parte, como decía, ha ido creciendo en paralelo al interés que en España, en Latinoamérica o en EEUU manifiestan los departamentos de las universidades, a veces de español pero otras también de inglés, de comunicación, mercadotecnia o publicidad, por el español no literario, el del día a día, el del individuo como parte de una organización con perspectiva internacional, bien sea de los negocios o institucional, que puede ser una ONG, un Ministerio, etc. Este español para fines específicos y el estudio de las lenguas de especialidad cada vez está teniendo más espacio en las universidades españolas.

- **¿Y respecto a los cambios?**

Respecto a los cambios, el que más destaca es que en esta ocasión se han seleccionado los artículos. En los primeros Congresos se publicaron casi todos los artículos, no se seleccionaron. Sin embargo, la política editorial de los editores ha sido precisamente ir introduciendo el sistema de *peer review* para seleccionar los mejores, para darle más valor en la comunidad académica. Para competir con el mercado científico internacional, revistas y publicaciones en inglés, alemán, etc., las publicaciones españolas han de tener en cuenta este sistema que de alguna manera garantiza la calidad. Soy consciente de que este sistema ya se aplica en muchas revistas españolas, pero quizá no ha sido tan habitual a nivel de actas.

- **¿Se puede decir que el español para fines específicos es una disciplina consolidada?**

Yo creo que desde el punto de vista didáctico, sí está consolidado. Varias universidades españolas, como la de Barcelona, Granada o Alcalá de Henares, han desarrollado material y métodos de español para fines específicos, etc. Pero no lo está tanto como disciplina académica ya que los trabajos que hay son más de personas individuales o de otras disciplinas, como del español jurídico o el análisis de la pragmática del español,

pero no hay tantos departamentos de Filología Hispánica que se dediquen, digamos por entero o con una parte considerable de investigadores, al estudio de textos y discursos de especialidad.

No obstante, hay cada vez más departamentos con grupos de investigación y ofertas didácticas importantes; por ejemplo: en la universidad de Barcelona, el grupo de Estrella Montolio, que tiene estudios de español jurídico, en la universidad de Granada, el grupo de Pedro Barros y Ángel Felices más volcado en el español económico, o la universidad de Vigo, con Imma Anaya y Fernando Ramallo, con el máster del español de los negocios, que están creando una vía de estudio específica dedicada a la comunicación profesional.

Tampoco hay que olvidar las aportaciones didácticas y estudios de las lenguas de especialidad para la enseñanza del español como lengua extranjera del grupo de Josefa Gómez de Enterría de la universidad de Alcalá de Henares, la labor fundamental realizada por Teresa Cabré en el ámbito de la terminología, o el estudio pionero en el ámbito hispano del discurso de las organizaciones de Daniel Cassany, ambos colegas de la Universidad Pompeu Fabra. Asimismo hay que recalcar que el estudio de, por ejemplo, el discurso publicitario y sus efectos o la comunicación corporativa también son objeto de estudio en diferentes departamentos de las facultades de Ciencias de la Comunicación o en Escuelas Superiores como ESADE.

- **En su opinión, ¿es el estudio del español una opción de futuro en Países Bajos tanto a nivel personal como profesional?**

Creo que sí. Yo me doctoré en Filología española (literatura española) con el estudio de la obra y recepción de un autor de los años 40 en España, pero cuando llegué a Holanda aparece el boom del español, debido quizá a los Juegos Olímpicos, la exposición de Sevilla, el tango, de forma que yo empecé dando clase a cuatro estudiantes y al cabo de cuatro años tenía ya cuarenta. Sin embargo, los estudiantes no lo elegían para acercarse en primera persona a las obras literarias ni tampoco les interesaba explicar la estructura de la lengua como lingüistas, ni desde la perspectiva de la gramática, de los dialectólogos, de la lingüística comparada, etc. Sin embargo, sí estaban interesados en el español como instrumento de comunicación en el ámbito profesional que fueran a desarrollar, que bien podía ser como administrativo en un departamento de importación y exportación, en el departamento de comunicación exterior de empresas

internacionales o incluso en la administración. Por ejemplo, el Ayuntamiento de Nimega tiene un acuerdo de colaboración con el Ayuntamiento de Masaya de Nicaragua y para sus reuniones y relaciones necesitan personas que faciliten esta relación en español.

- **El español para fines específicos (EFE), el español comercial o de los negocios, tiene tradición en Países Bajos. ¿Cree que este EFE tiene una posición importante en las *Hogescholen* (Escuelas superiores) y universidades holandesas?**

Sí, de hecho, nuestro departamento de Ciencias de la Comunicación y de la Información es uno de los departamentos más grandes de la Facultad de Letras. Y dentro de nuestro programa, el español es la segunda lengua, después del inglés pero no con mucha diferencia: tenemos unos 130 estudiantes que han elegido español como lengua extranjera, mientras que en inglés tienen unos 150. Si lo comparamos con el alemán, ellos tienen 10 ó 20 estudiantes y en francés 30 como mucho; es una diferencia importante. En las demás facultades de Holanda, creo que es parecido.

En las *Hogescholen* efectivamente tiene larga tradición y hay muchos estudiantes de español como lengua extranjera. La diferencia es que en las *Hogeschool* el estudio de la lengua tiene un enfoque muy práctico y se concentra en los dos primeros años. Además, ocupa menos créditos que en la universidad. En la *Hogeschool* de Arnhem y en la de Nijmegen, por ejemplo, hay unos 7 grupos de español tan solo en el primer año y hay estudiantes de español en las carreras de economía comercial, en relaciones internacionales, comunicación, etc., en resumen, en muchas titulaciones.

- **Respecto al sistema educativo obligatorio, ¿cuál es la posición del español en la enseñanza secundaria? ¿Ha aumentado el número de estudiantes que elige nuestro idioma en Países Bajos?**

Desde la perspectiva de los 25 años que llevo aquí, sí y mucho. Cuando yo llegué a Holanda, en el año 1987, solo había dos o tres institutos con español en los que se impartía como una asignatura extracurricular y las clases las pagaban los propios padres. Al inicio de los años 90, especialmente las asociaciones neerlandesas de profesores de lengua española, las secciones de español de *Levende Talen* y la *Vereniging Spaans op School* (VSOS) se movilizaron para pedir una mayor presencia

de la lengua española en la enseñanza secundaria. Los lobbies de francés y alemán no reaccionaron muy bien porque notaban que el español podía ser una competencia seria y, de hecho, cada vez más institutos lo han ido introduciendo. Ahora mismo, aunque no sé si me atrevería a decir que tiene la misma posición que el francés o alemán, la lengua española sí ha tenido un crecimiento exponencial. Esto es un hecho constatado.

- **Al tener que competir, como comenta, en la educación secundaria con lenguas extranjeras de gran tradición en Países Bajos y de países vecinos, como son el francés y el alemán, ¿cree que esto representa un obstáculo para el mayor avance del español?**

Se puede ver como obstáculo o referencia de elección: los estudiantes de español aumentan en la enseñanza media y también en la universidad, no solo gracias a la influencia de España sino también de Latinoamérica e incluso de EEUU, donde también el español avanza cada vez más, y esto es porque hay demanda, hay un interés. No hay que olvidar que en EEUU el número de hispanohablantes es incluso superior al de España, unos 50 millones, y esto lo perciben los estudiantes. A ellos les interesa aprender la lengua porque ven que, en un futuro, si trabajan en una empresa con relaciones con Latinoamérica o EEUU lo podrán utilizar y, además, les puede facilitar la movilidad profesional.

- **En los últimos años, ha habido muchos cambios en la educación superior a nivel europeo. ¿Cómo han afectado esos cambios a las titulaciones universitarias relacionadas con el español? ¿Cuál cree que será el futuro de las titulaciones como las filologías en la educación superior?**

El impacto de la transformación con el sistema Bolonia en el 3+1, 3+2, o 3+3, dependiendo de las titulaciones, ha supuesto que lo que es el *bachelor* (grado) y el máster se desconecten totalmente, de modo que se puede seguir el *bachelor* en una universidad y el máster en otra, etc. Esto da mucha flexibilidad a los estudiantes pero ha obligado a los departamentos de las universidades a elegir muy bien los contenidos de los programas y especializarse. Por lo que se refiere a las lenguas extranjeras, al español en particular, cada vez es más difícil ofrecer programas que se dediquen plenamente al estudio de una sola lengua extranjera debido a la escasez de alumnos. De hecho los antiguos departamentos autónomos de Filología Española, Francesa, Portuguesa, Italiana etc. han ido desapareciendo como tales. Unos, los de francés y español, por

ejemplo, se han integrado en departamentos multilingües, por ejemplo Románicas o Comunicación. Otros han corrido con menos suerte y lamentablemente ya no existen como, por ejemplo, el departamento de portugués o italiano de nuestra facultad.

Respecto al futuro de las filologías, creo que están destinadas a desaparecer en una parte de las universidades como tales, al menos en Holanda, no porque no sean importantes, sino porque la cantidad de alumnos que las escoge ha disminuido muchísimo. El departamento de románicas de nuestra universidad, que incluye la filología francesa y española, solo tiene entre 7 u 8 estudiantes de primer año que hayan elegido filología española. Incluso la filología neerlandesa, la literatura y lingüística holandesas tienen los mismos problemas aquí, no es ni mucho menos un problema con el español.

Así pues, hay que reinventar las humanidades en el siglo XXI. Nuestro departamento de Comunicación y Ciencias de la Información fue una respuesta a esta adaptación de las humanidades a la nueva realidad por parte de la Facultad de Letras. Hay que ver el aspecto práctico y la aplicación de nuevas tecnologías como Google N-gram para el análisis de corpus, por ejemplo. Y métodos para estudiar los textos y discursos de especialidad, mediante un enfoque cuantitativo y experimental más que el enfoque tradicional de las letras, nos guste o no y, en cierto modo, tenemos que competir con las otras disciplinas y ciencias para hacernos un hueco y presenta la relevancia social y científica de las letras. En mi departamento, nos tocó aplicar los paradigmas de la lingüística y la literatura, la estilística, la retórica, etc. poniéndole un poco de “salsa” de sociología, de estadística, de psicología, de marketing y sobre todo de enfoque cuantitativo, comparativo, multilingüe y experimental para averiguar qué efectos tienen las elecciones lingüísticas de los profesionales, de las organizaciones sobre los ciudadanos, consumidores o pacientes. Y a su vez para averiguar qué factores sociales, personales e históricos pueden mediar dichas respuestas en entornos multilingües, multiculturales y multimodales.

- **¿Cuáles son los principales obstáculos que puede encontrar la Consejería de Educación en Países Bajos a la hora de promocionar el español y las culturas hispánicas?**

Creo que pocos. Siempre ha habido mucho interés en esta tierra por la cultura hispánica e hispanoamericana, el arte, la música, y por tanto, por esta lengua hablada en tantos países. Quizá la clave esté en promocionarla en secundaria, ya que si se potencia ahí

tendrá luego su reflejo en los tramos superiores de la educación, pero creo que es lo que ya hace la Consejería de Educación y con mucho acierto.

Y volviendo a la organización del CIEFE, sin duda, este colabora también en la promoción del español tanto en el ámbito académico como de la didáctica.

- **Por último, ¿cuál es el impacto del CIEFE en Países Bajos? ¿Cree que hay interés y campos de investigación para la celebración de futuros congresos?**

Por supuesto. El CIEFE es una plataforma de encuentro y también de aglutinación de esfuerzos, aunando al grupo de personas que trabajan en el mismo campo contribuye a consolidar la disciplina del español para fines específicos y el estudio de las lenguas de especialidad. En este sentido, destacaría que para el Benelux en particular, el CIEFE es un foro de diálogo y una empresa compartida y realizada con un equipo de colegas pertenecientes a diferentes universidades y *hogescholen* belgas y neerlandesas.

De hecho, la primera idea de CIEFE era precisamente aunar los esfuerzos de todas las personas que realizaban actividad tanto académica y didáctica como de investigación para compartir ideas, pero además para dar peso específico al estudio y la disciplina del español de las profesiones. Todos los nombres que han pasado por las cuatro ediciones del CIEFE son prueba de ello, han sido nombres importantes del mapa del español para fines específicos. El congreso fue inaugurado por Víctor García de la Concha y luego han pasado por él Estrella Montolio, Giovanni Parodi, Daniel Cassany, Ernesto Martín Peris, Maria Vittoria Calvi, Maria Lluïsa Sabater etc. y otros que estoy ahora olvidando. Son nombres que concuerdan con el mapa de español para fines específicos y de las profesiones. También la presencia de la Fundación Comillas, que tiene mucha oferta de español para las profesiones, en la última edición como coorganizadora, lo reafirma.

De momento, se me ocurren varios temas que podrían ser de gran interés para futuros congresos, como las características de la comunicación entre empresas, la elección lingüística en sociedades bilingües, la relación de la lengua española con otras lenguas, más concretamente el impacto del inglés en el español de las profesiones, la relación entre lengua y cultura en la comunicación profesional en organizaciones multilingües y multiculturales, etc.



**Entrevista a Émilien Sánchez,
Decano de la *Inspection
générale d'espagnol.*
Francia**

Émilien Sánchez acaba de ingresar en la Orden Civil de Alfonso X el Sabio, con la categoría de Encomienda con Placa, en reconocimiento a 43 años de vida profesional al servicio de la enseñanza y de la promoción de la lengua y la cultura españolas en Francia. En el momento de su jubilación hace unos días, ocupaba el cargo de Decano de la *Inspection générale d'espagnol*.

Nacido en Orán, de ascendencia española, cursó estudios de Filología Hispánica en la Universidad de Poitiers. Una buena parte de su carrera profesional ha estado dedicada a la docencia directa, siendo primero profesor agregado de español y, posteriormente, catedrático de Enseñanza Secundaria. También trabajó por la difusión de la lengua y cultura españolas como Director del Departamento de Estudios Hispánicos de la Escuela Superior de Comercio de Le Havre y como profesor en el Institut d'Espagnol de la Universidad de Rouen.

Entre 1991 y 2002 fue Inspector Pedagógico Regional de español para las *Académies* (circunscripciones territoriales educativas) de Rouen y de Caen, en Normandía. Durante este período el número de alumnos de español en la Académie de Caen se multiplicó por tres. Desde 2002 y hasta el momento de su jubilación, ha venido ocupando el cargo de *Inspecteur Général de l'Éducation Nationale*, teniendo bajo su tutela las relaciones con España, el seguimiento de los programas educativos bilaterales, la presidencia de

distintas oposiciones de profesores de español, la organización de seminarios educativos sobre secciones bi-lengua, la participación en diversos seminarios educativos francoespañoles, la puesta en marcha del DELE escolar para alumnos franceses y el desarrollo del programa Bachibac en Francia.

- **En primer lugar, redELE desea felicitarle por su reciente condecoración. Enhorabuena, señor Sánchez. ¿Cómo nació su interés personal por la lengua española y por la cultura hispánica? ¿Cómo recuerda sus inicios en la profesión y cómo ha ido evolucionando durante su vida profesional la visión que de nuestra lengua y cultura han tenido los franceses, nuestros vecinos del Norte?**

Es cierto que mi ascendencia española fue un factor decisivo en el interés por la lengua española. Aunque matizado con muchos valencianismos, el castellano seguía muy presente en la población francesa de origen español en Orán. Pero como no lo practicaba en casa fueron sobre todo unos viajes a España, allá por los años 60, los que me dieron la oportunidad de descubrir este país.

En el año 1966, al empezar la carrera de Filología Hispánica en la universidad de Poitiers, la enseñanza del castellano se dirigía a un público escaso pero apasionado tanto por la riqueza cultural de España, que la reciente apertura a un turismo de masas permitía descubrir, como por el inmenso espectro de países y naciones cubierto por el área de habla española.

La difusión del español fue bastante lenta a lo largo de los años setenta. Primero porque, como es frecuente en todas partes, ocupaba el inglés una posición casi monopolística en la enseñanza como primera lengua en casi todo el territorio nacional. Pero con la difusión del estudio de una segunda lengua el del castellano conoció un auge sensible. Es de notar que coincidió con la creciente apertura de España hacia Europa, la cual culminó en la adhesión al Mercado Común en 1986. Los 80 fueron años de fuerte desarrollo y de entusiasmo por el español, tanto entre los alumnos como en los profesores. Creo que, en honor a la verdad, y sin ningún triunfalismo, hay que subrayar que la pedagogía del español fue la primera en concederle a la expresión oral y a la vertiente cultural de la lengua su verdadera importancia.

- **Es innegable que el español goza de bastante buena salud en Francia. Es el país europeo con mayor número de estudiantes de español en los tramos anteriores a la enseñanza superior. ¿Cómo ve el futuro de nuestro idioma en Francia y hacia dónde deberían ir dirigidas las políticas educativas de nuestros dos países para fortalecer aún más -o especializar- el estudio del español?**

Basándonos en la fuerte seducción que ejerce lo hispánico -para decir las cosas de forma un poco genérica-, creo que los nuevos caminos que tiene que seguir el estudio del español son dos. Primero la introducción, aún reciente, del estudio de una segunda lengua en los Centros de estudios profesionales, que deja entrever un largo campo de intercambios en sectores dedicados a la formación profesional, aprovechando las numerosas oportunidades que ofrecen los dispositivos europeos. Luego hay que hacer fructificar, dentro de las cooperaciones universitarias, el fondo constituido por el aprendizaje en la fase escolar. Creo que el desarrollo del programa bilateral Bachibac, que está en marcha ya entre los dos países, es uno de los elementos con más futuro para que los intercambios se fortalezcan en las esferas más altas de los recursos intelectuales de ambos países.

- **Desde su puesto de Inspector General del Ministerio de Educación, ¿cómo se percibe la diferencia entre los esfuerzos de los acuerdos franco-alemanes para reforzar el estudio del alemán en Francia y la realidad del aumento exponencial de la demanda de español, su rival más directo? ¿Qué instituciones o mecanismos de acción franco-españoles deberíamos intentar crear o poner en marcha para reforzar el estudio selectivo del español? ¿Qué podemos aprender del modelo de estos acuerdos franco-alemanes?**

Como se sabe, los acuerdos preferenciales entre Francia y Alemania han contribuido, con la construcción europea, a una política de atención preferente a la promoción del estudio de este idioma. No se puede ocultar que, en frecuentes ocasiones, existe una competencia entre los dos idiomas ya que los dos ocupan el puesto de segunda lengua. España tiene, con el Instituto Cervantes, una herramienta que no desmerece en absoluto ante el *Goethe Institut*. El desarrollo del Cervantes, su proyección y su profesionalismo, con los procesos de certificación del español lengua extranjera, son reconocidos por

todos. En cambio, no dispone, que yo sepa, de un organismo parecido al *Office franco-allemand pour la jeunesse* que constituye un medio poderoso de fomento de intercambios y aporta una asistencia logística de primera calidad a aquellos que desean descubrir Alemania y estudiar o trabajar allí.

- **Usted ha sido uno de los padres del programa de doble titulación Bachibac. Los alumnos que participan tanto en Francia como en España obtienen al final de la escolarización los títulos de Bachiller y de *Bachelier* simultáneamente. ¿Qué ventaja ofrece a los alumnos de ambos países la posesión de ambos diplomas, en un marco europeo? ¿Hacia qué otras modalidades educativas se podrían extender los acuerdos de doble titulación?**

La doble titulación a estos niveles preuniversitarios tiene como primera ventaja la de avalar la consecución de un alto nivel académico, ya que el currículo de Bachibac supone en ambos países una fuerte inversión en trabajo personal por parte de los candidatos. La otra ventaja, enorme si logramos coordinar los calendarios de matriculación, es la posibilidad para los jóvenes de estudiar en los dos países con la seguridad de que el nivel alcanzado en los dos idiomas permitirá cursar con facilidad cualquier tipo de carrera.

- **Centrémonos un poco más en la enseñanza del español en los centros franceses. ¿Cuál es, en su opinión, la diferencia más importante entre los métodos didácticos empleados en España y en Francia para la enseñanza de las lenguas extranjeras? ¿Por qué tienen una utilización relativamente escasa en los institutos franceses los manuales de enseñanza de español de editoriales españolas?**

Como decía más arriba, una de las características de la didáctica del español ha sido tradicionalmente, aunque ha venido cambiando estos últimos años, el lugar ocupado por la vertiente cultural y el recurso al fondo literario y artístico del mundo hispánico como material didáctico. Me parece que el aspecto demasiado funcional de la lengua tal como la presentan muchos manuales de editoriales españolas puede explicar esta situación.

- **¿Qué opina de la tendencia extendida entre el profesorado francés de español de que la lengua debe aprenderse a través de la cultura del país extranjero? ¿Esta opinión se sigue manteniendo o va cambiando progresivamente y los métodos actuales de enseñanza del español se orientan más hacia los aspectos comunicativos del lenguaje?**

En efecto, este propósito de recurrir a las manifestaciones culturales (en la más amplia acepción de esta palabra) como soporte didáctico ha venido conformando la enseñanza del español en Francia desde los inicios de su introducción en los centros educativos de secundaria. No cabe duda de que fue y sigue siendo una de las causas del interés despertado por estos estudios. Sin embargo, hemos comprobado muchas veces que la introducción de un elemento cultural fuerte en la enseñanza puede hacerse en detrimento del uso de una lengua auténtica y natural y funcionar en beneficio del uso exclusivo de un metalenguaje académico.

En los últimos años ha habido una evolución efectiva de los manuales hacia el aspecto comunicativo de la lengua, eso como respuesta editorial a la introducción del MCERL. Pero la visión estrictamente comunicativa y dirigida a la acción de ciertos manuales tiene el defecto de no corresponder a veces en absoluto con el entorno de los alumnos y de someterlos pues a posturas más artificiales aún que el método basado en el exclusivo aprovechamiento de textos literarios. Esto procede, a mi parecer, de una lectura restrictiva del Marco Común, el cual, recordémoslo, no pretende en absoluto ser un método pedagógico.

- **Por otra parte, y muy en relación con nuestra anterior pregunta, el peso de los elementos culturales hispanoamericanos es notable en los manuales franceses de español. ¿Cuál sería en su opinión la proporción adecuada para que hubiera un equilibrio entre la visión cultural que los alumnos han de adquirir de España y de Hispanoamérica?**

Su constatación es exacta. Hispanoamérica despierta un fuerte interés entre los alumnos y tal vez más aún entre los profesores. El patrimonio cultural hispanoamericano es ingente y su literatura ofrece un sinnúmero de joyas para los estudiosos de la lengua española. Pero también hay que reconocer que Hispanoamérica ejerce una atracción que debe mucho al exotismo. Personalmente, creo que se debería conceder una atención

marcada a las manifestaciones de la cultura española, con todas sus facetas humanas y geográficas, en los dos primeros años de estudio del idioma que corresponden mayoritariamente a los dos últimos cursos de escolarización en nuestros *collèges*¹.

- **Y continuando con la riqueza del español a ambos lados del Atlántico, cuando los españoles usamos el metro de París nos sorprende oír a veces variedades hispanoamericanas en los anuncios que se hacen en español por megafonía en vez de un acento español, teniendo en cuenta la vecindad de nuestros dos países. Esto parece un signo de la fuerza de America Latina como impulsora del español en Francia. O dicho de otro modo, ¿qué importancia, qué peso, está teniendo Hispanoamérica en este reciente interés por el estudio de nuestra lengua en Francia? ¿Qué acuerdos educativos mantiene Francia con los países hispanos en cuanto a la enseñanza del español se refiere?**

La presencia de hispanoamericanos en Francia es efectiva desde hace varios decenios por motivos variados, empezando por la atracción ejercida en los intelectuales latinos por nuestro país y otros motivos relacionados con la vida política a menudo agitada de países hispanoamericanos. Esta presencia física ha contribuido a despertar entre nuestros jóvenes un gran interés por estos mundos. Sin embargo, no se puede decir que existan acuerdos de gran trascendencia en el terreno educativo entre Francia y los países latinoamericanos. Con algunos existen acuerdos que permiten a jóvenes estudiantes -mexicanos sobre todo- pasar un curso escolar como auxiliares de conversación en nuestros centros de enseñanza secundaria. Como se sabe, existen centros educativos franceses en Hispanoamérica pero no existen acuerdos relativos a la contribución por estos países al desarrollo del estudio del español en Francia como es, por ejemplo, el caso con las Secciones internacionales españolas en los centros franceses.

¹ Equivalentes a 2º y 3º de ESO (nota de redELE).

¿Qué nos ofrecen los ejercicios online? Gramática para primer año de español

Ainhoa Álvarez, Mariasun Díaz
Profesoras
Asunción Martínez Arbelaiz
Coordinadora académica
USAC San Sebastián
marti300@terra.es

Las tres somos profesoras de español como lengua extranjera para University Studies Abroad Consortium (www.usac.unr.edu), un consorcio de universidades que ofrece cursos de español a estudiantes de Estados Unidos. Este consorcio tiene una de sus sedes más antiguas en San Sebastián, donde impartimos nuestra docencia desde hace algunos años tratando de incorporar innovaciones metodológicas en nuestras clases.

Resumen (español)

A la hora de elegir un simple ejercicio de gramática, internet ofrece tantas opciones que no nos resulta fácil a los profesores seleccionar el más adecuado a las necesidades de nuestros alumnos. Teniendo en cuenta criterios de índole práctica, así como criterios relacionados con nuestro conocimiento sobre la adquisición de segundas lenguas, hemos seleccionado una serie de ejercicios gramaticales con objeto de que se realicen en autonomía. Esperamos poder ayudar a esbozar unas pautas para realizar esta selección de forma eficaz. Con este propósito, hemos clasificado los ejercicios de acuerdo a los exponentes lingüísticos correspondientes a los niveles A1 y A2 del Plan Curricular del Instituto Cervantes. Finalmente, acompañamos la selección de unos iconos que proporcionan al profesor información relevante sobre lo que encontrará en cada ejercicio.

Abstract (English)

When we have to choose a simple grammar exercise, internet offers so many options that it is not easy for the teacher to select the most adequate to the students' needs. Taking into account criteria of practical nature, as well as criteria related to our knowledge in the field of second language acquisition, we have selected a series of exercises to be completed by the students on their own. We hope to offer some guidelines to accomplish the selection in an efficient way. For the sake of clarity, we have classified the exercises according to the linguistic features corresponding to the levels A1 and A2 in the *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Finally, the selection of exercises includes a set of icons that provide relevant information about what the teacher can find in each exercise.

Palabras clave

ELAO, competencia gramatical, autonomía de aprendizaje, ejercicios, corrección gramatical

Keywords

CALL, grammatical competence, learning autonomy, exercises, grammatical accuracy

Artículo

1. Contextualización

La presencia de un ordenador en el aula o fuera de ella por motivos pedagógicos se ha convertido en algo tan común y rutinario que damos por hecho que tanto los profesores como los alumnos lo usan en sus actividades académicas. Garrett (2009), en su análisis de las posibilidades actuales de CALL, acrónimo de *Computer-assisted language learning* o aprendizaje de lenguas asistido por ordenador, distingue tres tipos: tutoriales, interacción con materiales auténticos y comunicación. En estas líneas nos limitaremos a debatir sobre el primer grupo, los tutoriales online, es decir, páginas web que ofrecen ejercicios para que el alumno los realice solo, o mejor dicho, interactuando con el ordenador. Según Garrett, este tipo de ejercicio se suele identificar con *drills* mecánicos, pero también puede encontrarse dictados, ejercicios de pronunciación, de comprensión auditiva y escrita, así como de escritura.

En un resumen crítico sobre tecnología educativa, Levy (2009) explica que ésta incide en el desarrollo de las diferentes destrezas: escribir, leer, escuchar y hablar. Gracias a estas tecnologías, se puede ampliar el vocabulario o ahondar en el conocimiento de la cultura meta, por ejemplo. No obstante, en lo que respecta a tutoriales para trabajar la gramática, la opinión de Levy es que los ejercicios que se ofrecen online pecan de ser rudimentarios y básicos (p. 770).

En este trabajo hemos seleccionado aquellas páginas de español que nos parecen más interesantes desde el punto de vista del desarrollo de la competencia gramatical¹. Nos limitamos a la gramática, aunque está claro que las tecnologías pueden ayudar al desarrollo de otro tipo de competencias, sobre todo debido a su capacidad de conectar a personas y de proporcionar soportes para la colaboración.

La selección de materiales no es un trabajo fácil, y menos cuando se hallan en un soporte tan efímero y fluido como es el digital. Las autoras de este trabajo reconocemos que nos hemos sentido desbordadas, perdidas en un mar de posibilidades, como ya intuíamos que iba a suceder. No en vano algunos autores han identificado la web con un laberinto (Area, 2005). Para contrarrestar este sentimiento de desorientación acordamos reuniones semanales en las que íbamos compartiendo nuestras impresiones y fuimos configurando una serie de criterios que nos guiaron en la elección de aquellos ejercicios que nos parecían más productivos, siempre desde el punto de vista del alumno.

2. Criterios de índole práctica

Decidimos comenzar por el nivel inicial con idea de ir subiendo en la escala de dominio del español como lengua extranjera. Como nuestros alumnos son principalmente de los Estados Unidos, prestamos atención a las páginas con instrucciones y explicaciones gramaticales en inglés. En un primer momento, decidimos seguir los siguientes criterios prácticos:

1. Que se trabajen contenidos gramaticales de nivel inicial (SPN 111 y SPN 112 en USAC o A1 y A2 del Plan Curricular del Instituto Cervantes)
2. Que contengan un número suficiente de ejercicios (a menudo nos encontramos con páginas que sólo tenían dos o tres ejercicios)
3. Que haya coherencia con el nivel del vocabulario (si estamos trabajando a nivel elemental, el vocabulario debe ser de ese nivel también)
4. Que sean ejercicios con instrucciones y explicaciones gramaticales claras en español y/o en inglés
5. Que sean gratuitos y abiertos, sin necesidad de registrarse

3. Criterios relacionados con la adquisición de lenguas

Además de estos criterios generales, hemos tenido en cuenta a la hora de seleccionar materiales, otros relacionados con la investigación de segundas lenguas. Contamos con bastantes estudios que resaltan la importancia del *feedback* correctivo en la adquisición. De hecho, el meta-análisis realizado por Russell y Spada (2006), así como el de Lyster y Saito (2010), corroboran que el *feedback* tiene un efecto positivo, especialmente cuando es explícito e incluye información metalingüística. Comparando diferentes tipos de *feedback*, algunas investigaciones (Lyster 2004) parecen favorecer los *prompts*, es decir, cuando el interlocutor hace de forma directa o indirecta que el aprendiz diga la forma correcta. Sin embargo, el llamado eco corrector o *recast* (cuando el interlocutor repite el enunciado corrigiendo el error) es el que más proporcionan los profesores en el aula (Panova y Lyster, 2002)

Ellis, Loewen y Erlam (2006) muestran que los alumnos que reciben *feedback* metalingüístico o *prompt* (el interlocutor experto se limitaba a decir “You need past tense”) tienen mejores resultados en pruebas de repetición orales (*oral imitation test*) de oraciones correctas e incorrectas que debían corregir, de juicios gramaticales y de corrección de oraciones que los alumnos que solo reciben *recasts*, por lo menos en la adquisición del pasado en inglés como L2.

Está claro que las investigaciones que se basan en el foco en la forma (Long y Robinson, 1998), incluyendo en este grupo el *feedback*, se encuadran en una instrucción eminentemente comunicativa o en la enseñanza de lengua por medio de contenidos. Está aceptado en el área de enseñanzas de segundas lenguas que este tipo de instrucción tiene que completarse con el llamado foco en la forma para que se adquieran determinados rasgos de la L2 poco perceptibles o con poca carga semántica (Lyster y

Ranta, 1997, Lyster 1998, Spada 1997). Dichos estudios se basan en la “*noticing hypothesis*” de Schmidt (1990), quien defiende que los aprendices tienen que darse cuenta o percibir la diferencia entre lo que ellos dicen y lo que dice el interlocutor experto.

En general, las investigaciones señaladas analizan interacciones orales cara a cara, generalmente en el aula, para obtener sus conclusiones. Sin embargo, pensamos que dichas conclusiones sobre los efectos del foco en la forma pueden extenderse al aprendizaje online también. Diferentes autores afirman que, aunque las actividades comunicativas son necesarias para la adquisición de lenguas, también hay un lugar en la docencia para ejercicios gramaticales separados (Stern, 1992; Ellis, 2002). Basándose en la teoría de adquisición de destrezas (*skill acquisition theory*), DeKeyser (1998) propone que la gramática se debe enseñar primero de forma explícita, seguida de ejercicios para anclarla sólidamente en la conciencia del alumno de forma declarativa para que la pueda tener en mente durante los ejercicios comunicativos (p. 58).

Teniendo en cuenta los estudios mencionados, resumimos una serie de criterios relevantes a la hora de seleccionar ejercicios de gramática online:

1. Seleccionamos principalmente aquellos ejercicios que vienen acompañados de una explicación gramatical más o menos extensa y más o menos clara. Algún tipo de conocimiento metalingüístico favorece la adquisición y, como propone DeKeyser (1998), éste debe anclarse sólidamente. Posiblemente este tipo de información será más eficaz si viene en la L1 del aprendiz, dado que los ejercicios están pensados para realizarse en autonomía.
2. Favorecemos los ejercicios que proporcionan *feedback*. En general, la investigación resalta que cuando el alumno busca la solución activamente (lo más parecido al *prompt* oral), esto tendrá un efecto más duradero en el

aprendizaje de la lengua meta que cuando se le dé la solución. Algunos ejercicios (cf. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades_ave/aveteca.htm) marcan en rojo la forma incorrecta, pero esperan a que el aprendiz intente otra vez. Otras páginas cuentan los aciertos y los fallos sin explicar cuáles están bien y cuáles están mal. Finalmente, otros ejercicios van dando pistas sobre la solución correcta, bien dando algunas letras de la respuesta correcta, bien dando información metalingüística. Esta opción sería la más interesante desde el punto de vista de la adquisición. En el otro extremo estarían aquellos ejercicios que simplemente dan la forma correcta sin dejar al alumno pensar y autocorregirse.

3. Tercero, sería deseable unir el primer y el segundo criterio, de forma que el ejercicio diera algún tipo de explicación o dirigiera al alumno hacia la corrección para que éste dé con la forma adecuada. Un ejemplo de este tipo de pistas son los ejercicios que ofrece http://www.ver-taal.com/ej_demostrativos1.htm. Haciendo clic en el símbolo de interrogación se ofrecen pistas metalingüísticas relacionadas con los demostrativos: “Mira bien la foto, ella piensa “está cerca de mí”. Además ten en cuenta que *tarjeta* es femenino”.

4. ¿A quién van dirigidos estos recursos?

Pensamos que estos recursos están diseñados para que el alumno de español como L2 los haga en autonomía, es decir, que sirvan para tarea en casa. Si estamos hablando de alumnos de niveles iniciales, los enlaces que se proponen serían parte del trabajo que se le asigna al alumno como complemento de la instrucción del aula. Asimismo, en niveles intermedios, los profesores a menudo detectamos lagunas o vemos que un alumno tiene problemas específicos con un punto gramatical concreto. Para este tipo de situaciones, estos enlaces ayudarían a remediar o a suplir carencias individuales de alumnos que ya

han superado los niveles A1 y A2, de forma que, bien como tareas para casa o bien para rellenar lagunas de conocimiento gramatical que se corresponda a niveles anteriores, estos enlaces pueden constituir un valioso recurso para los profesores.

El que los enlaces propuestos sean para trabajar en autonomía no quiere decir que no se puedan llevar al aula para hacerlos como ejercicio de clase en grupos o en parejas, pero en principio hemos seleccionado ejercicios que un alumno de nivel A1 o A2 pueda realizar independientemente.










En cualquier caso, antes de asignarle al alumno un ejercicio dado, el profesor debe revisar que el contenido de la página es el adecuado y que la página en cuestión sigue vigente.

5. Páginas recomendadas en cada nivel

Seguimos el Plan Curricular del Instituto Cervantes a la hora de determinar los exponentes gramaticales que se trabajan en cada nivel. La diferencia principal entre el Plan Curricular y los contenidos de los cursos de USAC es que las formas del presente de indicativo, tanto regulares como irregulares se trabajan entre los niveles A1 y A2 y nosotros incluimos todas las formas en el curso SPN 111. El resto de los temas de A1 se ven en SPN 111 y los de A2 en SPN 112. Las nomenclaturas SPN 111 y SPN 112 hacen referencia a los primeros dos cursos o semestres de español de un alumno que empieza supuestamente sin ningún español previo y responde a la organización de los cursos de español de las universidades estadounidenses.

Adjuntamos con cada ejercicio una serie de iconos para facilitar al profesor la selección de la página. Así, podrá ver de forma rápida el contenido y el tipo de actividad de la página seleccionada. Explicamos a continuación el significado de los iconos:

Tabla 1. Leyenda de iconos utilizados

Instrucciones en inglés	
Instrucciones en español	
Explicación gramatical en español	
Explicación gramatical en inglés	
Escritura libre	
Feedback	
Imágenes	
Audio	
Pdfs o imprimibles	

5.1. Páginas de SPN 111

Mostramos en la tabla 2 los recursos relacionados con cada uno de los temas gramaticales del nivel inicial. Los temas que se abordan son los siguientes:

[Demostrativos](#), [posesivos](#), [numerales](#), [adverbios de cantidad](#), [también/tampoco](#), [pronombres sujeto](#), [pronombres reflexivos](#), [interrogativos](#), [presente de indicativo](#), [ser y estar](#), [hay](#) y [conjunciones](#).

Tabla 2: Recursos para SPN 111

Demostrativos

http://www.spanish.cl/Grammar/Notes/Adjetivos_Demostrativos.htm

<http://www.spanish.cl/Grammar/Games/Demostrativos.htm>

http://www.spanish.cl/Grammar/Games/Demostrativos_2.htm



1. Explicación gramatical
2. Completar con el demostrativo adecuado (21 ítems)
3. Completar con el demostrativo adecuado (21 ítems)

<http://www.cicclapaz.com/ex69.htm>

<http://www.cicclapaz.com/ex70.htm>

<http://www.cicclapaz.com/ex71.htm>

<http://www.cicclapaz.com/ex72.htm>

<http://www.cicclapaz.com/ex73.htm>



1. Completar con *este/a/os/as* (7 ítems)
2. Poner en plural 6 frases con demostrativos.
3. Completar con *ese/a/os/as*. (8 ítems)
4. Completar con todos los demostrativos. (6 ítems)
5. Poner en plural 5 frases con demostrativos.

http://www.todoclaro.com/English/beginners/grammar/Los_pronombres_demostrativos/Seite_2.php



- Traducción de 8 ítems (adjetivo demostrativo + sustantivo) de inglés a español.

<http://atschool.eduweb.co.uk/rgshiwyc/school/curric/Spanish/Caminos2/Cam2New/Cam2New1/10.htm>



- Completar 8 frases con la traducción correcta del demostrativo.

<http://pot-pourri.fltr.ucl.ac.be/gra/Exercices/determinantes/demostrativos/art01/exe.cfm?serie=1>

<http://pot-pourri.fltr.ucl.ac.be/gra/Exercices/determinantes/demostrativos/art02/exe.cfm?serie=1>



- Completar con demostrativo (10 frases para relacionar *aquí*, *ahí* y *allí* con los adjetivos demostrativos correspondientes).

Completar con adjetivo y pronombre demostrativo (5 ítems)

http://www.ver-taal.com/ej_demostrativos1.htm



- Completar con el demostrativo (10 ítems)

Posesivos

<http://www.trentu.ca/academic/modernlanguages/spanish/masarriba/possiveadjectives.html>



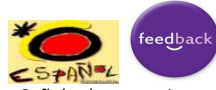
- Escribir el adjetivo posesivo remitiéndose al poseedor. Feedback escrito y auditivo. (8 ítems)

http://www.123teachme.com/spanish_sentence_quiz/category/possive_adjectives_1



- 5 ejercicios (50 ítems) para traducir posesivos.

<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/collegiovirgendetiscar/profes/trabajos/palabras/determinantes.html>



- Señalar los posesivos en la frase (10 ítems)

<http://www.studyspanish.com/lessons/possadj.htm>

<http://www.studyspanish.com/practice/possadj.htm>

<http://www.studyspanish.com/tests/possadj.htm>

<http://www.studyspanish.com/lessons/games/possadj-la.htm>



1. Explicación gramatical
2. Elegir la traducción correcta del posesivo (8 ítems)
3. Elegir la traducción correcta del posesivo (4 ítems)
4. Ejercicio oral de preguntas que el alumno debe responder a partir de pistas

http://www.spanish.cl/Grammar/Notes/Adjetivos_Posesivos.htm

http://www.spanish.cl/Grammar/Games/Adjetivos_Posesivos.htm



- Completar con el adjetivo posesivo. (19 ítems)

<http://atschool.eduweb.co.uk/rgshiwyc/school/curric/Spanish/Caminos3/Cam3Uni1/10.htm>



- Completar con el posesivo indicado (12 ítems)

http://www.ver-taal.com/ej_posesivos1.htm



- Completar los diálogos con el posesivo indicado (10 frases)

Numerales

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades_ave/nivell/actividad_01.htm



1. Escribir números de 1 a 30 y decenas hasta 100
2. Sopa de letras.
3. Completar nombres de números.
4. Audición de números en contexto.

http://www.ver-taal.com/ej_numerales1.htm









http://www.ver-taal.com/ej_numerales2.htm

















http://www.ver-taal.com/ej_numerales3.htm

http://www.ver-taal.com/ej_numerales0_10.htm

http://www.ver-taal.com/ej_numerales1_99.htm



	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dictado números de teléfono (unidades) 15 ítem 2. Dictado de números de teléfonos (decenas) 15 ítem. 3. Dictado números de teléfono (centenas) 15 ítem 4. Escuchar y anotar números teléfono (3 anuncios- realia) 5. Escuchar y anotar números teléfono (5 anuncios- realia) <p>http://www.ver-taal.com/crucigrama_numerales1_15.htm</p>  <p>Crucigrama con numerales (con los números del 1 al 15)</p>
<p>Adverbios de cantidad Mucho /poco/ bastante Mucho-a-os- as/muy</p>	<p>http://www.bowdoin.edu/~eyepes/newgr/ats/16.htm</p>  <ol style="list-style-type: none"> 1. Explicación gramatical 2. 6 frases en español e inglés para completar con la terminación correcta del adverbio de cantidad. <p>http://www.unameseca.com/ejercicios-unam-canada/Basico_2/muymucho/muymuchoTri.htm http://www.unameseca.com/ejercicios-unam-canada/Basico_2/Muy_mucho_muchos.htm</p>  <ol style="list-style-type: none"> 1. Completar con <i>muy/mucho/a(s)</i> (10 ítems) 2. Completar un texto con <i>muy/mucho/a(s)</i> <p>http://www.123teachme.com/spanish_sentence_quiz/category/muy_vs_mucho_1</p>  <ol style="list-style-type: none"> 1. Completar frases con la traducción correcta (inglés → español) <i>mucho/a(s)</i> 10 ítems 2. Completar frases con la traducción correcta (inglés → español) <i>muy/mucho/a(s)</i> 10 ítems 3. Completar con la traducción correcta (inglés → español) <i>muy/mucho/a(s)</i> 10 ítems 4. Completar con la traducción correcta (inglés-español) 10 ítems 5. Completar con la traducción correcta (inglés- español) 10 ítems
<p>También/tampoco</p>	<p>http://www.universpain.com/landing/spanish-lesson.php?nivel=2&tema=4</p>  <ol style="list-style-type: none"> 1. Explicación gramatical (<i>también/tampoco</i>) 2. Completar con <i>también/tampoco/si/no</i> (5 ítems)
<p>Pronombres sujeto</p>	<p>http://www.spanish.cl/Grammar/Notes/Pronombres_Personales.htm http://www.spanish.cl/Grammar/Games/Personal_Pronouns.htm http://www.spanish.cl/Grammar/Games/Pronombres_Personales.htm</p>  <ol style="list-style-type: none"> 1. Explicación gramatical. 2. Elegir traducción correcta del sujeto (inglés → español) (20 ítems) Relacionar forma verbal y pronombre sujeto. 3. Elegir pronombre adecuado (20 ítems) <p>http://www.studyspanish.com/practice/subpro.htm</p>  <p>- Elegir la traducción correcta de los pronombres (20 ítems)</p> <p>http://www.aprenderespanol.net/activities/level1/quiz-udtu.htm</p>  <p>- Elegir entre <i>tú</i> y <i>usted</i> (10 ítems)</p> <p>http://www.cyberteacher.it/esercizi/spa_pronombresuj2.htm</p>

	  <p>- Elegir el pronombre correcto (10 ítems)</p>
<p>Pronombres reflexivos</p>	<p>http://www.mhhe.com/socscience/spanish/puntos/graphics/puntos_6e/ch04/others/gram4_3.htm http://www.mhhe.com/socscience/spanish/puntos/graphics/puntos_6e/ch04/others/gram4_3.htm</p>   <p>- Completar con un pronombre reflexivo</p> <p>http://web.uvic.ca/hrd/span100/unit09/gr1dr1.htm http://web.uvic.ca/hrd/span100/unit09/gr1dr2.htm</p>   <ol style="list-style-type: none"> 1. Conjugar verbos reflexivos (3 paradigmas) 2. Conjugar verbos reflexivos (3 paradigmas) <p>http://www.trinity.edu/mstroud/grammar/p4f.html</p>   <p>- Conjugar verbos reflexivos (15 ítems)</p>
<p>Interrogativos</p>	<p>http://www.wiziq.com/online-tests/1134-lecci%C3%B3n-7-adverbios-interrogativos</p>   <p>-Elegir el pronombre interrogativo adecuado. (10 ítems)</p> <p>http://atschool.eduweb.co.uk/rgshiwyc/school/curric/Spanish/Cam1Uni10/Cam1Uni10New/13.htm ¡Error! Referencia de hipervínculo no válida. ¡Error! Referencia de hipervínculo no válida.</p>   <ol style="list-style-type: none"> 1. Emparejar pronombres interrogativos (español → inglés (10 ítems) 2. Completar preguntas con el verbo adecuado <p>http://atschool.eduweb.co.uk/rgshiwyc/school/curric/Spanish/Caminos2/C2U8/a.htm http://atschool.eduweb.co.uk/rgshiwyc/school/curric/Spanish/Cam1Uni3/5a.htm http://atschool.eduweb.co.uk/rgshiwyc/school/curric/Spanish/Cam1Uni9/Cam1Uni9New/14.htm</p>   <ol style="list-style-type: none"> 1. Emparejar pronombres interrogativos español → inglés (10 ítems) 2. Emparejar preguntas y respuestas (10 ítems) 3. Emparejar preguntas y respuestas (10 ítems) <p>http://www.quia.com/mc/502035.html</p>   <p>- Juego para emparejar los pronombres interrogativos en inglés y en español</p> <p>http://www.quia.com/jg/322547.html http://www.quia.com/cc/502035.html</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Flashcards 2. Matching 3. Memory 4. Crucigrama 5. Memory con los pronombres interrogativos (inglés - español)

Presente de indicativo

<http://www.ver-taal.com/drill.htm>



Conjugador de verbos a partir del infinitivo de todos los tiempos. La versión española incluye *vosotros* y la versión americana no.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades_ave/nivell/actividad_11.htm



1. Audio de 4 diálogos con preguntas básicas: nombre, apellido, residencia, edad. Completar un cuadro de verbos.
2. Paradigma de los verbos regulares e irregulares: *ser, estar, tener, parecerse, hacer, recomendar, poder*.

<http://www.cicclapaz.com/ex27.htm>



6 ejercicios para practicar el presente de indicativo de los verbos regulares que terminan en *-ar*.

<http://www.cicclapaz.com/ex33.htm>



6 ejercicios para practicar el presente de indicativo de los verbos regulares que terminan en *-er*.

http://lenguayliteratura.org/interactivos/index.php?option=com_content&view=article&id=315%3Apresente-de-indicativo-regulares-02&catid=129%3Aformas-personales&Itemid=24



- Completar 9 tablas de verbos regulares (*-ar, -er, -ir*).

http://www.digitaldialects.com/Spanish_verbs/VerbConj1.htm

http://www.digitaldialects.com/Spanish_verbs/VerbConj2.htm



1. Tabla de verbos regulares (*-ar, -er, -ir*) con su correspondiente traducción.
2. Ejercicio para identificar persona y forma verbal. (25 ítems)

http://www.todo-claro.com/English/beginners/grammar/El_presente/Seite_1.php



- 13 ejercicios (frases, textos, crucigrama) para completar en presente de indicativo. Verbos regulares e irregulares.

<http://www.cicclapaz.com/ex59.htm>



- Completar 6 tablas de verbos irregulares en presente de indicativo.

<http://www.cicclapaz.com/ex39.htm>



- Completar 6 ejercicios de verbos regulares (*-ir*) en presente de indicativo.

http://www.ceipuanherreraalcausa.es/Recursosdidacticos/CUARTO/datos/02_Lengua/datos/rdi/U12/03.htm



- Completar tabla de verbos en presente. (*Abrir, estudiar, ver, viajar, reír, correr*)

<http://www.studyspanish.com/verbs/lessons/justar.htm>



- Explicación de la conjugación en presente de indicativo de verbos regulares. Quiz verbos *-ar*. Quiz verbos *-er*. Quiz verbos *-ir*. Quiz verbos *-ar, -er, -ir*. (10/15/25 ítems)

<http://www.studyspanish.com/verbs/lessons/pieie.htm>



- Explicación presente verbos irregulares *e>ie*. Quiz (10/15/ 25 ítems)

<http://www.studyspanish.com/verbs/lessons/pioue.htm>



- Explicación presente verbos irregulares *o>ue*. Quiz (10/15/25 ítems)

<http://www.studyspanish.com/verbs/lessons/piirdar.htm>



- Explicación presente verbos *dar* e *ir*. (Quiz 10/15/25 ítems)

<http://www.studyspanish.com/verbs/lessons/pitenven.htm>



- Explicación presente verbos *tener* y *venir*. (Quiz 10/15/25 ítems)

<http://www.studyspanish.com/verbs/lessons/piirregfirst.htm>



- Explicación presente verbos Primera persona irregular. (Quiz 10/15/25 ítems)

<http://www.studyspanish.com/verbs/lessons/piortho.htm>



- Explicación presente verbos irregularidades ortográficas. (Quiz 10/15/25 ítems)

Ser y estar

http://www.spanish.cl/Grammar/Games/Verbo_Ser_Presente.htm



- Identificar forma verbal de verbo *ser* y persona (20 ítems)

http://www.spanish.cl/Grammar/Games/Verbo_Estar_Presente.htm

http://www.spanish.cl/Grammar/Games/Esta_vs_Estan.htm



- Identificar forma y persona del verbo *estar*. (20 ítems)
- Elegir entre *está* y *están* (21 ítems)

<http://atschool.eduweb.co.uk/rgshiwyc/school/curric/Spanish/Cam1Uni8/Cam1Uni8New/10.htm>



1. Identificar persona y forma verbal.
2. 11 frases para completar con *estar*.

http://www.123teachme.com/image_sentence_match/category/ser_origin



- Identificar la frase del audio con la frase en inglés. (22 ítems)

http://www.123teachme.com/image_sentence_match/category/ser_identity



- Identificar la frase del audio con su traducción en inglés. (86 ítems)

http://123teachme.com/word_order_quiz/category/ser_origin



- Frases en español e inglés que el alumno debe ordenar. Audio como ayuda o corrección. (23 ítems)

http://123teachme.com/word_order_quiz/category/ser_identity



- Frases en español e inglés que el alumno debe ordenar. Audio como ayuda o corrección. (86 ítems)

http://www.quia.com/quiz/384132.html?AP_rand=111663157



- 20 frases para completar con presente verbo *ser*.

<http://www.cicclapaz.com/ex22.htm>



- 5 ejercicios para completar con *ser* o *estar*. (30 ítems)

<http://freexmen.es/verboestar.htm>



- 10 frases para completar con el presente de *estar*. Te remite al paradigma.

<http://freexmen.es/verboser.htm>

<http://freexmen.es/verboser1.htm>



1. 10 frases para completar con presente verbo *ser*.
2. 10 frases para completar con presente verbo *ser*.

http://www.quia.com/quiz/438253.html?AP_rand=2125668109











<http://www.quia.com/rr/345551.html>

http://www.quia.com/cz/88025.html?AP_rand=380814092



1. Elegir la forma correcta de *ser* o *estar* para completar 11 frases.
2. Identificar la forma correcta del verbo *ser*. (10 ítems)
3. Completar diálogo con el verbo *ser*. (6 ítems)

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades_ave/nivell/actividad_18.htm

	 <ol style="list-style-type: none"> 5 ejercicios descripción física. Verbos <i>ser</i>, <i>llevar</i>, <i>tener</i> + partes del cuerpo + características. Identificar características físicas. <p>http://www.ver-taal.com/ej_presente_ser1.htm</p>  <p>- 2 ejercicios para completar con el verbo <i>ser</i>.</p>
<p>hay</p>	<p>http://www.studyspanish.com/lessons/hay.htm</p>  <ol style="list-style-type: none"> Basic quiz: <ul style="list-style-type: none"> Elegir la traducción correcta (español > inglés- 5 ítems) Elegir la traducción correcta (inglés - español > inglés - 10 ítems) Elegir la respuesta correcta. Escucha y traducción de frases (inglés > español) 13 ítems <p>http://www.123teachme.com/spanish_sentence_quiz/category/present_haber</p>  <p>- 5 ejercicios para elegir la traducción correcta del verbo (<i>ser- estar- tener- haber</i>) (50 ítems)</p> <p>http://www3.hf.uio.no/ilos/studier/fleksibel//spansk/portal/ejercicios/spa0101/H05/5.html</p>  <p>- Completar texto con <i>haber/estar</i></p> <p>¡Error! Referencia de hipervínculo no válida.</p>  <p>- Completar frases con <i>ser/ estar/ haber/ tener</i> (15 ítems)</p> <p>http://www.cyberteacher.it/esercizi/spa_havoesta.htm</p>  <p>Completar con <i>hay/ está</i></p> <p>http://www.123teachme.com/spanish_sentence_quiz/category/hay_que</p>  <p>- Elegir la traducción correcta inglés > español (50 ítems)</p> <p>http://atschool.eduweb.co.uk/rgshiwyc/school/curric/Spanish/Cam1Uni13/Unidadiii.html</p>  <p>Traducir 10 ítems (inglés > español) <i>hay que</i>+infinitivo</p>
<p>Conjunciones</p>	<p>http://www.quia.com/jq/91486.html</p>  <p>- Completar con <i>y/e/ o/u</i></p> <p>http://www.uv.mx/eee/sp_interactivo/sp_interac_old/N3040-conjunciones.htm</p>





- Completar con y/ e /ni (17 ítems)

5.2. Páginas de SPN 112

En la tabla 3 se encuentran aquellos recursos seleccionados para el nivel A2 o SPN 112. Los temas gramaticales que corresponden a este nivel son los siguientes: [comparativos](#), [posesivos tónicos](#), [ordinales](#), [todo](#), [pronombres de OD](#), [pronombres de OI](#), [pronombres tras preposición](#), [adverbios](#), [pretérito indefinido](#), [pretérito imperfecto](#), [pretérito perfecto](#), [imperativo](#), [estar+gerundio](#), [verbos psicológicos](#), [verbos copulativos](#).

Tabla 3. Recursos para SPN 112

<p>De superioridad <i>más...que</i> De igualdad <i>tan ...como</i> De inferioridad <i>menos ...que</i> Comparativos cultos latinos: <i>mejor, peor, mayor, menor</i></p>	<p>http://www.studyspanish.com/lessons/inequal.htm y http://www.studyspanish.com/lessons/inequal.pdf</p>  <p>Comparativos <i>más...que/ menos...que</i>.</p> <p>Basic Quiz:</p> <ol style="list-style-type: none">1. 15 frases para traducir el comparativo correspondiente.2. 5 frases para combinar dos frases en una realizando una comparación.3. Propuesta de escritura: 10 frases de comparación superioridad o inferioridad. <p>Minitest:</p> <ol style="list-style-type: none">4. 6 frases para traducir el comparativo correspondiente (<i>más/menos...que</i>)5. 4 frases para combinar dos frases en una realizando una comparación. <p>Audición: se pide que traduzcan las frases que escuchan en inglés y luego las escuchan en español.</p> <p>http://www.studyspanish.com/lessons/equal.htm http://www.studyspanish.com/lessons/equal.pdf</p>  <p>Comparativos de igualdad.</p> <p>Basic Quiz:</p> <ol style="list-style-type: none">1. 20 frases para combinar dos frases en una realizando una comparación.2. Propuesta de escritura: 10 frases de comparación de igualdad siguiendo el modelo del ejercicio anterior. <p>Minitest:</p> <ol style="list-style-type: none">3. 10 frases para combinar dos frases en una realizando una comparación. <p>Audición: se pide que traduzcan las frases que escuchan en inglés y luego las escuchan en español.</p> <p>http://www.studyspanish.com/lessons/irregcomp.htm y http://www.studyspanish.com/lessons/irregcomp.pdf</p>
--	---



Comparativos cultos latinos: *mejor, peor, mayor, menor*

Basic Quiz:

1. 20 frases para traducir el comparativo correspondiente.
2. Propuesta de escritura: 10 frases de comparación utilizando los adjetivos propuestos.

Minitest:

3. 10 frases para traducir el comparativo correspondiente.

Audición: se pide que traduzcan las frases que escuchan en inglés y luego las escuchan en español.

http://www.rocketlanguages.com/spanish/resources/talking_good_better.php



No contiene ejercicios

<http://mld.ursinus.edu/~jarana/Ejercicios/instructors/comp.html>



11 frases de selección múltiple con posibilidad de enviar al profesor las respuestas para su corrección.

<http://www.trinity.edu/mstroud/grammar/comp.htm>








10 frases de rellenar huecos.















<http://atschool.eduweb.co.uk/rgshiwyc/school/curric/Spanish/Caminos2/Cam2Uni7/5.htm>



10 frases de rellenar huecos traduciendo la palabra del inglés al español.

<http://www.trentu.ca/academic/modernlanguages/spanish/masarriba/comparisons.html>

	 <p>3 ejercicios orales</p>
<p>Formas tónicas de posesivos: <i>mío/a/os/as, tuyo/a/os/as, suyo/a/os/as</i></p>	<p>http://www.studyspanish.com/lessons/posspro.htm</p>  <p>Quiz básico:</p> <ol style="list-style-type: none"> 20 frases de selección múltiple para elegir el pronombre correcto según modelo en inglés. Propuesta de escritura: escribe un párrafo utilizando el mayor número posible de posesivos. <p>Mini test :</p> <ol style="list-style-type: none"> 10 frases de selección múltiple para elegir el pronombre correcto según modelo en inglés. <p>Audición: se pide que traduzcan las palabras que escuchan en inglés y luego las escuchan en español.</p> <p>http://atschool.eduweb.co.uk/rgshiwyc/school/curric/Spanish/Caminos3/Cam3Uni3/9.htm y http://atschool.eduweb.co.uk/rgshiwyc/school/curric/Spanish/Caminos3/Cam3Uni3/10.htm</p>  <p>20 frases para rellenar con el pronombre posesivo.</p> <p>http://www.indiana.edu/~call/ejercicios/prac_pron_pose02.htm</p>  <p>13 frases para rellenar con el pronombre posesivo.</p>
<p>Ordinales: contraste forma plenas/apocopadas</p>	<p>http://www.studyspanish.com/lessons/ordnum.htm</p>  <p>Basic Quiz:</p> <ol style="list-style-type: none"> 5 frases de selección múltiple del ordinal correspondiente. 15 frases de traducción. ejercicio de escritura de 10 frases con el mayor número de ordinales posible. <p>Mini test: 10 frases de traducción</p> <p>Audición: se pide que traduzcan las frases que escuchan en inglés y luego las escuchan en español.</p> <p>http://atantot-extra.co.uk/resources/resource.php?l=es&r=db44aa1a6daf0bfa8d43f55d832f332d</p>

	  <p>Ejercicio/juego de traducción de los ordinales con tiempo limitado.</p>
Universales: <i>todo</i>	<p>http://www.elearnspanishlanguage.com/grammar/todo.html y http://www.elearnspanishlanguage.com/tests/te-todo.html</p>    <p>10 frases para rellenar con <i>Todo, Toda, Todos, Todas</i>.</p>
Pronombres átonos de OD (incluyendo neutro <i>lo</i>); posición	<p>http://www.colby.edu/~bknelson/SLC/DO_IO.php</p>    <p>3 ejercicios conectados en progresión de dificultad de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 14 frases de sustituir el nombre objeto directo por el pronombre. 2. 16 frases de traducción + sustitución nombre objeto directo por el pronombre. 3. 7 frases para completar con el pronombre OD + verbo. 4. Ofrece: Vocabulario de los ejercicios explicado con imágenes o pequeño glosario y enlaces a pequeños cuadros gramaticales de recordatorio. <p>http://www.123teachme.com/spanish_sentence_quiz/category/direct_object_1</p>   <p>- 39 frases en español pero con posibilidad de verlas en inglés en las que se debe seleccionar el OD.</p> <p>http://www.123teachme.com/spanish_sentence_quiz/category/direct_object_pronouns_1</p>   <p>- 80 frases en español pero con posibilidad de verlas en inglés en las que se debe seleccionar el verbo+ pronombre OD.</p> <p>http://web.uvic.ca/hrd/span100/unit06/gr3ex_03a.htm</p>   <p>- 9 frases de rellenar huecos con el pronombre OD correcto. Da pistas para adivinar la solución.</p> <p>http://www.studyspanish.com/lessons/dopro1.htm y http://www.studyspanish.com/practice/dopro1.htm</p>



1. 10 frases de selección múltiple del pronombre correcto.
2. 5 frases de traducción de inglés a español completando el espacio con el verbo en la forma correcta.
3. 5 frases de sustitución de un nombre por el pronombre OD.
4. Se propone escribir diez frases usando los pronombres OD.
5. Otro minitest (10 frases en total) con los mismos tipos de ejercicios en: <http://www.studyspanish.com/tests/dopro1.htm>
6. Audición: se pide que traduzcan las frases que escuchan en inglés y luego las escuchan en español sustituyendo el nombre por el pronombre.

Pronombres átonos de OI
Sustitución de *le/les* por *se*
ante pronombre átono de OD

http://www.123teachme.com/spanish_sentence_quiz/category/indirect_object_pronouns_1



- 26 frases en español pero con posibilidad de leerlas en inglés en las que se debe seleccionar el pronombre OI.

http://www.unameseca.com/ejercicios-unam-canada/Basico_3/indirectos2/indirectos2Tri.htm



- 14 frases de selección múltiple.

http://web.uvic.ca/hrd/span100/unit08/gr1ex_01a.htm








- Serie de ejercicios conectados con:
- 7 frases con las palabras desordenadas. Hay que ordenarlas pinchando encima. Lectura de un texto en español y 6 preguntas de selección múltiple indicando a qué o a quién se refiere el OD u OI.
 - 6 frases para rellenar con el pronombre OI y OD: *se lo; se la; se los; se las*.
 - Aviso: Los dos últimos ejercicios de esta serie utilizan el pretérito y el gerundio.

Todos los ejercicios ofrecen: pistas y un glosario con el vocabulario utilizado.

<http://www.bowdoin.edu/~eyepes/newgr/ats/38.htm>



Aviso: Todos los ejercicios de esta serie utilizan los pasados. Incluye un link al diccionario *Word reference*.

	<ul style="list-style-type: none"> - 38 frases de sustitución del nombre objeto directo/indirecto por el pronombre. - 6 frases en inglés para traducir.
<p>Pronombres tónicos complementos preposicionales</p>	<p>http://www.studyspanish.com/lessons/oppro.htm</p>  <ul style="list-style-type: none"> - Basic Quiz: 20 frases en inglés y español para completar con pronombre. - Propone escribir 10 frases usando los pronombres con preposición - Mini-Test: 10 frases en inglés y español para completar con pronombre. - 6 frases para traducir oralmente. <p>http://www.bowdoin.edu/~eyepes/newgr/prprep.htm</p>  <p>Aviso: ejercicios de nivel más avanzado que 112. Incluye un link al diccionario <i>Word reference</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 10 frases para completar con preposición +pronombre. Posibilidad de visionar la frase en inglés. - 4 frases en inglés para traducir.
<p>Adverbios: de lugar prepositivos. <i>Dentro, fuera, abajo, arriba, delante, detrás, lejos, cerca</i> De tiempo. <i>Primero, luego, después</i> <i>La semana pasada, ayer, nunca</i> Locuciones adverbiales: <i>antes de, después de, encima de</i></p>	<p>http://www.quia.com/mc/1007813.html; http://www.quia.com/mc/1633366.html</p>  <ul style="list-style-type: none"> - Ejercicios de relacionar el adverbio en inglés con el adverbio en español correspondiente. <p>http://iteslj.org/v/s/ab-adverbs.html</p>  <ul style="list-style-type: none"> - 41 preguntas en las que se da el adverbio en inglés y hay que seleccionar el correspondiente en español. <p>http://www.123teachme.com/spanish_sentence_quiz/category/adverbs_place_1</p>  <ul style="list-style-type: none"> - 34 frases de selección múltiple del adverbio de lugar correspondiente.
<p>Pretérito Imperfecto Regulares e irregulares: <i>ser, ir, venir</i> Valor descriptivo Imperfecto habitual o cíclico</p>	<p>http://pot-pourri.fltr.ucl.ac.be/gra/exercices/verbo/preteritos02/verbos01/exe.cfm?serie=2</p> <p>http://pot-</p>

pourri.fltr.ucl.ac.be/gra/exercices/verbo/preteritos02/verbos01/exe.cfm?serie=4



- 20 frases para conjugar el verbo entre paréntesis.

http://lenguayliteratura.org/interactivos/index.php?option=com_content&view=article&id=306:imperfecto-de-indicativo-verbos-regulares&catid=129:formas-personales&Itemid=24



- Ejercicios de conjugación de 3 verbos regulares: *abrazar*, *correr* y *partir*.

<http://www.studyspanish.com/lessons/imp1.htm>



- Basic Quiz: 20 frases en inglés y español para seleccionar la forma correcta del verbo.
- Propone escribir 10 frases usando en cada una un verbo diferente en imperfecto.
- Mini-Test: 10 frases en inglés y español para seleccionar la forma correcta del verbo.
- Audición: escuchar y repetir la conjugación de tres verbos (*hablar*, *comer* y *vivir*)

<http://freexmen.es/verb-ar-pret-imper.htm> verbos regulares terminados en *-ar*.

<http://freexmen.es/verbo-er-pret-imper.htm> verbos regulares terminados en *-er*.

<http://freexmen.es/verb-ir-ptret-imper.htm> verbos regulares terminados en *-ir*.



- Ejercicios de conjugación: 16 ítems en cada página.

<http://freexmen.es/ser-pret-imper.htm> imperfecto del verbo *ser*.

<http://freexmen.es/estar-pret-imperfec.htm> imperfecto del verbo *estar*




<http://freexmen.es/tener-pret-imper.htm> imperfecto del verbo *tener*.



- Ejercicios de conjugación: 16 ítems en cada página.

http://www.ver-taal.com/crucigrama_imperfecto1.htm



	<p>- Crucigrama</p>
<p>Pretérito Indefinido Paradigma de formas regulares, irregularidades en la raíz: <i>tener, hacer, estar</i>; verbos completamente irregulares: <i>ser, ir</i>. Verbos irregulares <i>ver, dar</i> Significado básico; acciones pasadas enmarcadas en momento temporal preciso.</p>	<p>http://www.spanish.cl/Grammar/Notes/Preterito_Indefinido.htm</p>  <ul style="list-style-type: none"> - Propone 6 enlaces a ejercicios de selección múltiple clasificados en regulares e irregulares y según conjugación: <i>ar, er o ir</i>. Total: 145 ítems. - http://www.spanish.cl/Grammar/Games/Pasado_Verbos_Irregulares_AR.htm 20 ítems. - http://www.spanish.cl/Grammar/Games/Pasado_Verbos_Irregulares_ER.htm 25 ítems. - http://www.spanish.cl/Grammar/Games/Pasado_Verbos_Irregulares_IR.htm 22 ítems. - http://www.spanish.cl/Grammar/Games/Pasado_Verbos_Regulares_AR.htm 20 ítems. - http://www.spanish.cl/Grammar/Games/Pasado_Verbos_Regulares_ER.htm 18 ítems. - http://www.spanish.cl/Grammar/Games/Pasado_Verbos_Regulares_IR.htm 20 ítems. <p>http://www.studyspanish.com/lessons/pret1.htm</p>  <ul style="list-style-type: none"> - Basic Quiz: 20 frases en inglés y español para seleccionar la forma correcta del verbo. - Propone escribir 10 frases usando en cada una un verbo diferente en indefinido. - Mini-Test: 10 frases en inglés y español para seleccionar la forma correcta del verbo. - Audición: escuchar y repetir la conjugación de tres verbos (<i>hablar, comer y vivir</i>) <p>http://www.aprenderespanol.net/activities/level1/quiz-cargarzar.htm</p>  <ul style="list-style-type: none"> - 10 ítems de selección múltiple. <p>http://www.cicclapaz.com/ex125.htm y http://www.cicclapaz.com/ex126.htm</p> <ul style="list-style-type: none"> - 8 ejercicios de rellenar huecos. - 10 ejercicios de transformar la frase en presente al pretérito.

<http://www.quia.com/mc/283210.html>



- Ejercicio de relacionar formas verbales en inglés y español a modo de juego. Verbos regulares en *-ar*, *-er* e *-ir*.

http://www.ver-taal.com/crucigrama_indefinido1.htm y http://www.ver-taal.com/crucigrama_indefinido2.htm



- 2 Crucigramas con verbos irregulares.

http://www.ver-taal.com/ej_indefinido_regulares1.htm Verbos regulares, *ir* y *ser*

http://www.ver-taal.com/ej_indefinido_irregulares1.htm Verbos irregulares



- Ejercicio de escucha y selección de en qué persona está el verbo que se oye.

Pretérito Perfecto
Regla general con marcador temporal explícito: *hoy, este año, esta mañana, ya, todavía no*
Con marcador implícito

<http://www.studyspanish.com/lessons/presperfect.htm> y <http://www.studyspanish.com/practice/presperfect.htm>



- Basic Quiz: 10 ítems en inglés y español para completar seleccionando la forma correcta de *haber*.
10 ítems en inglés y español para completar con el participio correcto.
- Propone escribir 10 frases usando el pretérito perfecto.
- Mini-Test: 5 ítems en inglés y español para completar seleccionando la forma correcta verbo *haber*.
5 ítems en inglés y español para completar con el participio correcto.

http://www.quia.com/quiz/276418.html?AP_rand=1841113971



- 15 ítems para completar con el pretérito perfecto: participios irregulares (*ver, poner, abrir...*).

http://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/pasatiempos2/inicial/gramatical/27112000_01.htm



- Ejercicio a modo de pasatiempo para relacionar tres columnas y repasar presente y pretérito perfecto.

http://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/pasatiempos2/inicial/gramatical/18081999_01.htm

http://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/pasatiempos2/inicial/gramatical/23111999_01.htm

http://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/pasatiempos2/inicial/gramatical/18082000_01.htm

http://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/pasatiempos2/inicial/gramatical/15112000_01.htm

http://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/pasatiempos2/inicial/gramatical/19032001_01.htm



- 5 páginas Web que ofrecen ejercicios sobre el pretérito perfecto a modo de pasatiempo.

<http://www.amautaspanish.com/study-online/excersises/tiempos-perfectos--el-presente-perfecto-1-26-101.html>



- 10 ítems de selección múltiple.

http://www.ver-taal.com/crucigrama_perfecto.htm














- Crucigrama con los participios irregulares.

http://www.ver-taal.com/ej_perfecto_20080614_terremotojapon.htm



- Completar espacios de una noticia mediante la audición de la misma.

<p>Imperativos afirmativos regulares en 2ª persona singular y plural afirmativos irregulares: <i>di, haz, pon, sal</i> Imperativo en las formas de tratamiento de <i>usted/ustedes</i> Colocación de pronombres personales</p>	<p>http://pot-pourri.fltr.ucl.ac.be/gra/exercices/verbo/imperativo/verbos01/exe.cfm?serie=1;</p> <p>http://pot-pourri.fltr.ucl.ac.be/gra/exercices/verbo/imperativo/verbos01/exe.cfm?serie=2 ;</p> <p>http://pot-pourri.fltr.ucl.ac.be/gra/exercices/verbo/imperativo/verbos01/exe.cfm?serie=3</p> <p>http://pot-pourri.fltr.ucl.ac.be/gra/exercices/verbo/imperativo/verbos01/exe.cfm?serie=4</p> <p>http://pot-pourri.fltr.ucl.ac.be/gra/exercices/verbo/imperativo/verbos01/exe.cfm?serie=5</p> <p>http://pot-pourri.fltr.ucl.ac.be/gra/exercices/verbo/imperativo/verbos01/exe.cfm?serie=6</p> <p> </p> <p>- 60 ítems de conjugación en imperativo afirmativo.</p> <p>http://www.spanish.cl/Grammar/Notes/Imperativo.htm</p> <p>   </p> <p>- 20 ítems de selección múltiple</p> <p>http://www.studyspanish.com/lessons/formcomm.htm forma <i>usted/ustedes</i>.</p> <p>    </p> <p>- Basic Quiz: 20 ítems en inglés y español para completar conjugando el verbo + pronombre.</p> <p>Propone escribir 10 frases usando el imperativo en la forma de <i>usted/ustedes</i>.</p> <p>Mini-Test: 10 ítems en inglés y español para completar conjugando el verbo + pronombre</p> <p>http://www.studyspanish.com/lessons/informcomm1.htm forma tú.</p>
--	--



- Basic Quiz: 20 ítems en inglés y español para completar conjugando el verbo + pronombre.

Propone escribir 10 frases usando el imperativo en forma de *tú*. Cinco en afirmativo y cinco en negativo.

Mini-Test: 10 ítems en inglés y español de selección múltiple.

<http://www.studyspanish.com/lessons/irregtucomm.htm> imperativo irregular. Forma *tú*.



- Basic Quiz: 20 frases en inglés y español de selección múltiple.

Propone escribir 5 frases usando el imperativo en forma de *tú*.

Mini-Test: 10 frases en inglés y español de selección múltiple.

http://www.ver-taal.com/ej_imperativotu_20120520.htm El imperativo forma de *tú* (frases afirmativas) y

http://www.ver-taal.com/ej_imperativotu_20120922.htm



- 10 ítems de conjugación en imperativo afirmativo.
- 12 ítems de conjugación en imperativo afirmativo y negativo.

http://www.ver-taal.com/ej_imperativotu_20091119.htm y http://www.ver-taal.com/ej_imperativotu_20091010.htm

El imperativo en forma de *tú*



- 46 frases de conjugación frase negativa → frase afirmativa. **Ofrece solución en audio.**
- 46 frases de conjugación Frase afirmativa → frase negativa. **Ofrece solución en audio.**

<http://www.studyspanish.com/lessons/procomm.htm>

imperativo + pronombre objeto directo.



- Basic Quiz: 20 ítems en inglés para traducir al español.

Propone escribir 10 frases usando el imperativo + pronombre objeto directo.

Mini-Test: 10 ítems en inglés para traducir al español.

<http://www.studyspanish.com/lessons/commrev1.htm> repaso.



- Basic Quiz: 20 ítems a modo de repaso que incluye ejercicios de selección múltiple, rellenar huecos y traducción.

Propone escribir 10 frases usando el imperativo afirmativo/negativo, formal e informal + pronombre objeto directo.

- Mini-Test: 10 ítems combinando ejercicios de selección múltiple, rellenar huecos y traducción.

<http://www.studyspanish.com/lessons/informcomm2.htm> forma *vosotros*.



- Basic Quiz: 20 ítems en inglés y español de selección múltiple.

Propone escribir 10 frases usando el imperativo en forma *vosotros*, afirmativo y negativo.

Mini-Test: 10 ítems en inglés y español de selección múltiple.

<http://www.studyspanish.com/lessons/noscomm.htm> forma *nosotros*.



- Basic Quiz: 20 frases en inglés para traducir.
- Propone escribir 10 frases usando el imperativo forma *nosotros*.

Mini-Test: 10 frases en inglés para traducir.

Perífrasis *estar* + gerundio

<http://atschool.eduweb.co.uk/rgshiwyc/school/curric/Spanish/Caminos2/Cam2New/Cam2New2/19.htm>



- 12 ítems para practicar los gerundios.
- Incluye una pequeña lista en inglés y español de gerundios irregulares.

http://www.uv.mx/eee/sp_interactivo/sp_interac_old/3008_El_gerundio.htm



- 12 ítems para transformarlos al gerundio irregular.

http://www.colby.edu/~bknelson/SLC/prog_pres.php



- 18 frases de rellenar huecos con presente progresivo.

<http://www.studyspanish.com/lessons/presprog.htm> y
<http://www.studyspanish.com/practice/presprog.htm>



- Basic Quiz: 4 ítems en inglés y español de selección múltiple con la forma correcta de *estar*.
- 15 ítems de transformación de infinitivo a gerundio.
- Propone escribir 10 frases usando el presente continuo.
- Mini-Test: 2 ítems en inglés y español de selección múltiple con la forma correcta de *estar*.
- 8 ítems de transformación de infinitivo a gerundio.
- Audición: traducir las frases que se escucha en inglés al castellano.

http://www.ver-taal.com/ej_gerundio1.htm



- 20 imágenes para describir las actividades que están haciendo usando *estar*+ gerundio.

http://www.ver-taal.com/ej_gerundio_ruidos.htm



- 15 sonidos para describir lo que está haciendo usando *estar*+ gerundio.

Verbos psicológicos: *encantar*,
doler

<http://www.sm-ele.com/ArchivosColegios/NuevoELEAdmin/Archivos/Descargables/Pr%C3%A1cticos/P%C3%A1ginas%20desde101283-02-01-01-01+DIG-2.pdf>



- Explicación gramatical de los verbos *gustar*, *encantar*, *apetecer*
- 8 frases de selección de pronombre y conjugación verbo.
- Cuadro con tres columnas para formar 9 frases posibles.
- 7 frases para escribir preguntas y respuestas según el modelo.
- 5 frases de contestación libre usando los verbos estudiados.
- **Aviso: no contiene soluciones.**

<http://spanishkypeclasses.wordpress.com/2012/06/28/verbo-gustar-encantar-doler-parecer/>



- Explicación gramatical de los verbos *gustar*, *encantar*, *doler*, *parecer*.... Con enlaces a las siguientes páginas:

1. http://www.123teachme.com/learn_spanish/teacher_exercises_wb1_36



- 10 frases de rellenar huecos con verbo *gustar*.

<http://www.sm-ele.com/ArchivosColegios/NuevoELEAdmin/Archivos/Descargables/Pr%C3%A1cticos/P%C3%A1ginas%20desde101283-02-01-01-01+DIG-2.pdf>



- Explicación gramatical de los verbos *gustar*, *encantar*, *apetecer*
- 8 ítems de selección pronombre y conjugación.
- Cuadro con tres columnas para formar 9 frases posibles.
- 7 frases para escribir preguntas y respuestas según el modelo.
- 5 frases de respuesta libre usando los verbos estudiados.

Aviso: no contiene soluciones

<http://legacy.lclark.edu/~benenati/gustar/gustar1.html>
<http://legacy.lclark.edu/~benenati/gustar/gustar2.html>



- 10 ítems con el verbo *gustar* para reescribirlas en plural, usando la forma correcta

<http://legacy.lclark.edu/~benenati/gustar/gustar3.html>



- 7 propuestas para formar frases usando la persona, el verbo y el objeto indicado

<http://legacy.lclark.edu/~benenati/gustar/gustar4.html>



- 10 propuestas para formar frases usando la persona, el verbo y el objeto indicado

<http://legacy.lclark.edu/~benenati/gustar/gustar5.html> &
<http://legacy.lclark.edu/~benenati/gustar/gustar6.html>



- 10 frases para reescribirlas usando la forma correcta de *gustar* para reemplazar a *preferir*.

Verbos copulativos
Ser de posesión, cantidad,
precio, finalidad, etc.
Estar: localización temporal
estamos a/estamos en
Estar+adjetivo (que solo
pueden ir con *estar*: *estoy*
contento)

http://www.spanish.cl/Grammar/Games/Verbo_Ser_Presente.htm



- 20 ítems de selección múltiple con la forma correcta de *ser*. Presente.

<http://freexmen.es/verboser.htm>



- 10 ítems para completar la tabla y las frases con la forma verbal adecuada del verbo *ser*. Presente.

<http://www.cicclapaz.com/ex16.htm>



- Ejercicio de conjugación de todas las personas seleccionando la forma correcta del verbo *ser*. Presente.

<http://freexmen.es/verboser1.htm>



- 10 ítems para completar forma del verbo *ser*. Presente.

http://www.quia.com/cz/88025.html?AP_rand=654782291



10 ítems para completar forma

2 ejercicios de rellenar huecos con el verbo *ser* en presente a modo de juego.

<http://www.studyspanish.com/lessons/serest1.htm>

<http://www.studyspanish.com/lessons/serest2.htm>

<http://www.studyspanish.com/lessons/serest3.htm>

<http://www.studyspanish.com/lessons/serest4.htm>



- Páginas de teoría sobre *ser* y *estar* que nos conecta con las páginas de ejercicios siguientes de formato y contenido similar:

<http://www.studyspanish.com/practice/serest1.htm> condición o característica.

- Basic Quiz: 20 ítems de traducción seleccionando la opción correcta.
- Propone escribir 6 frases usando los verbos *ser* y *estar*.
- Mini-Test: 10 frases de traducción seleccionando la opción correcta.
- Audición: traducir las frases que se escucha en inglés al castellano.

<http://www.studyspanish.com/practice/serest2.htm> hora, profesión, origen, nacionalidad, religión...

- Basic Quiz: 20 frases de completar con la forma correcta verbo *ser*.
- Propone escribir 6 frases usando el verbo *ser*.
- Mini-Test: 10 ítems de completar con la forma correcta del verbo *ser*.
- Audición: formación de frases según información dada oralmente usando verbo *ser*.

<http://www.studyspanish.com/lessons/serest3.htm> estado físico y lugar.

- Basic Quiz: 20 ítems de completar con la forma correcta del verbo *estar*.

Propone escribir 6 frases usando el verbo *estar*.

	<ul style="list-style-type: none"> - Mini-Test: 10 ítems de completar con la forma correcta del verbo <i>estar</i>. - Audición: formación de frases según información dada oralmente usando el verbo <i>estar</i>. <p style="text-align: center;">http://www.studyspanish.com/practice/serest4.htm uso de ser y estar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Basic Quiz: 20 ítems de completar con los verbos <i>ser</i> o <i>estar</i>. <p style="text-align: center;">Propone escribir 12 frases usando el verbo <i>estar</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mini-Test: 10 ítems para completar con los verbos <i>ser</i> o <i>estar</i>. - Audición: formación de frases según información dada oralmente usando los verbos <i>ser</i> o <i>estar</i>.
--	---

6. Páginas que hemos encontrado y queremos señalar en este recorrido

En este vaciado de portales y páginas de internet disponibles que nos pudieran ofrecer material valioso para desarrollar la competencia gramatical de nuestros alumnos hemos encontrado portales que nos han parecido que sobresalen y que queremos comentar.

www.aprenderespanol.org es un portal que contiene si no todas, sí casi todas las páginas anteriores; sin embargo, carece de la información detallada que hemos proporcionado en las páginas anteriores sobre el número de ítems y el tipo de ejercicio que encontraremos.

<http://www.studyspanish.com> es la página que más hemos utilizado y que contiene casi todos los exponentes gramaticales, pero los ejercicios siempre son traducciones. En el polo opuesto está la página del instituto Cervantes,

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades_ave/aveteca.htm, puesto que utiliza la lengua meta exclusivamente y destaca por aunar en sus actividades las cuatro destrezas.

Finalmente, tenemos que señalar que hemos encontrado una sola página que, siguiendo una temática, ofrece ejercicios de varios puntos gramaticales. La temática elegida es el camino de Santiago y se trabajan exponentes gramaticales de nivel inicial como ser/estar, en, a por, para+lugar, por/para de causa y finalidad. Además de su atractivo visual, la página <http://camino.ccdmd.qc.ca/index.php#section0> ofrece 48 ejercicios

muy bien diseñados. Otro aspecto que la distingue de las innumerables páginas que hemos destacado es que hay un imprimible para el alumno en el que para cada ejercicio debe detallar el número de veces que ha hecho el ejercicio con algún error y el número de veces que lo ha hecho sin ningún error. Así el profesor puede saber si el alumno ha realizado el ejercicio y cómo lo ha hecho.

Los ejercicios que existen actualmente para aumentar la competencia gramatical en línea son numerosos, pero los profesores tenemos que realizar una selección de acuerdo a las necesidades de cada alumno. Esperamos haber ayudado en las líneas precedentes a esbozar unas pautas para realizar esta selección de forma eficaz.

Referencias:

- Area, M. (2005). *La educación en el laberinto tecnológico. De la escritura a las máquinas digitales*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- DeKeyser, R. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In C. Doughty y J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 42-63). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2002). The place of grammar instruction in the second/foreign language curriculum. In E. Hinkel y S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (pp. 17-34). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Garrett, N. (2009). Computer Assisted Language Learning trends and issues revisited: Integrating innovation. *Modern Language Journal*, 94, 719-740.
- Levy, M. (2009). Technology in use for Second Language Learning. *Modern Language Journal*, 94, 769-782.
- Long, M. y Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. In C. Doughty y J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyster, R. (1998). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classroom. *Language Learning*, 48, 183-218.
- Lyster, R. y Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.

- Nomdedeu Rull, A. (2006). Actualización de los recursos del docente de ELE en Internet. *RedELE-Revista Electrónica de Didáctica/Español Lengua Extranjera*, 12.
- Panova, I. y Lyster, R. (2002). Feedback. Patterns of corrective feedback and uptake in an adult ESL Classroom. *TESOL Quaterly* 36(4), 573-595.
- Provencio Garrigós, H. (2006). Materiales didácticos y Aplicaciones de Tecnología Lingüística en red para la enseñanza/aprendizaje del verbo. *RedELE-Revista Electrónica de Didáctica/Español Lengua Extranjera*, 6.
- Rodríguez Martín, J.R. (2004). El uso de internet en el aula de ELE. *RedELE-Revista Electrónica de Didáctica/Español Lengua Extranjera*, 2.
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- Spada, N. (1997). Form-Focused Instruction and Second Language Acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 30, 73-87.
- Stern, H.H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- VV.AA. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

A rellenar por el consejo editorial de redELE:

Fecha de recepción: 29/01/2013

Fecha de aceptación: 18/02/2013

ⁱ Trabajos anteriores en esta misma publicación han seleccionado portales, sitios y páginas de interés general para el docente de ELE (Nomdedeu, 2006), así como los relacionados con los tiempos verbales y su morfología (Provencio Garrigós, 2006). Rodríguez Martín (2004) adopta un punto de vista pedagógico y proporciona una tipología de actividades para el aula.

La enseñanza del español en la República Checa. Problemas específicos.



Cristina Rodríguez García
Profesora de español
Secciones bilingües en Europa Central y del Este
criss_900@hotmail.com

Cristina Rodríguez García es profesora de ELE, y de lengua y literatura españolas. Licenciada en Filología Hispánica (Universitat Autònoma de Barcelona) y con un Máster en Formación de profesores de español como lengua extranjera (Universitat de Girona), ha enseñado en España, Inglaterra y República Checa, donde lleva 6 años trabajando en la sección bilingüe de Brno. Además de sus clases, también es la responsable de preparar y dirigir una obra de teatro, con la que los alumnos de la sección participan cada año en diversos festivales de teatro escolar en español. Asimismo, ha colaborado con el Instituto Cervantes de Praga como examinadora en las pruebas DELE. Otros intereses que tiene son el aprendizaje de idiomas, especialmente eslavos (checo, búlgaro y ruso) y los viajes por países de Europa Central.

Resumen

En este artículo se presentan algunas particularidades de la enseñanza del español en la República Checa, en el contexto de las secciones bilingües del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Se centra, ante todo, en los problemas específicos que muestran los estudiantes checos cuando aprenden español.

Al inicio del artículo se hace una breve presentación de cuál es la situación actual del español en la República Checa; a continuación, se da una explicación básica de cómo funciona el checo y cuáles son las principales diferencias en comparación con el español; y por último, se hace un repaso de los problemas más comunes que manifiestan los estudiantes checos en español. De este modo el profesor podrá comprender mejor su origen y será capaz de solventarlos de forma más eficaz.

Abstract

The aim of this article is to present some distinctive features about teaching Spanish in the Czech Republic, within the context of the bilingual sections supported by the

Spanish Government. It focuses, above all, on the specific problems showed by Czech students while learning Spanish.

In the first part of the article, there is a brief presentation about the current situation of Spanish in the Czech Republic. In the second part, we find a basic explanation about Czech language and how it works, especially its differences in comparison to Spanish. In the last part, there is an overview of the most common problems showed by Czech students when they learn Spanish. Thus, any teacher will be able to understand their origin better and solve them more efficiently.

Palabras clave

Aprendizaje de la lengua, bilingüismo, errores, interferencias, lingüística contrastiva, fonética, gramática, competencia sociocultural

Keywords

Language learning, bilingualism, errors, interferences, contrastive linguistics, phonetics, grammar, socio cultural element

Artículo

1-. INTRODUCCIÓN.

Este artículo nace de la experiencia recopilada como profesora de lengua y literatura españolas durante 5 años en una sección bilingüe de la República Checa. Las secciones bilingües dependen de un programa del Ministerio de Educación de España, gracias al cual los alumnos de distintos países de Europa del Este tienen la oportunidad de cursar una parte de sus estudios de Secundaria en español¹. Estas secciones son fruto del convenio bilateral vigente entre el Ministerio de Educación checo y el Ministerio de Educación y Ciencia español.

En la República Checa existen 6 secciones bilingües repartidas por todo el país: Brno, České Budějovice, Olomouc, Ostrava, Pilsen y Praga. Todas ellas dependen de la Agregaduría de Educación, que es la oficina del Ministerio de Educación y Ciencia integrada en la Embajada de España en Praga. Uno de sus objetivos, así como el de las secciones bilingües, es apoyar la enseñanza del español en el sistema educativo checo y difundir la lengua y la cultura españolas en el país. Para ello se cuenta con una serie de contribuciones a los centros bilingües por parte de la administración española, como la organización del Festival Nacional de teatro escolar en español; la remisión de material

¹ En la actualidad el programa se desarrolla en Bulgaria, Eslovaquia, Hungría, Polonia, República Checa, Rumanía y Rusia, además de contar con otras secciones en China y Turquía. Para más información, véase: <http://www.educacion.gob.es/educacion/actividad-internacional/oficinas-centros-exterior/centros-docentes/seccione-bilingue-europa.html>

didáctico para las asignaturas que se imparten en español; o la concesión de ayudas a los alumnos con mejor expediente académico, entre otras.

El objetivo principal de este artículo es aproximarnos a las dificultades específicas que plantea la enseñanza del español a alumnos checos, teniendo en cuenta cómo funciona su lengua materna y así comprender el origen de algunos de los errores más comunes. Esperamos que pueda ser una herramienta útil para aquellos docentes de ELE que trabajen con alumnos cuya lengua materna sea el checo.

2-. EL ESPAÑOL EN LA REPÚBLICA CHECA.

El español tiene una notable presencia en la República Checa. Dentro del currículo educativo checo ocupa un lugar destacado junto a otras lenguas extranjeras, como el inglés y el alemán. También es posible encontrar estudios de Filología Hispánica en varias universidades checas, así como una amplia oferta de cursos de español en escuelas de idiomas y, sobre todo, en el Instituto Cervantes de Praga.

Según datos² del curso 2008/2009, un total de 34.800 estudiantes aprendía el español en algún ámbito educativo en aquel entonces. A día de hoy, habría que sumar a esta cifra todas aquellas personas autodidactas que aprenden español por su cuenta con distintos materiales, más los nuevos alumnos que se hayan incorporado al ámbito educativo y que estén estudiando nuestro idioma.

Son varios los factores que explican el interés y la demanda por la lengua española en la República Checa. Dentro del ámbito económico, el español destaca como lengua extranjera debido a las relaciones comerciales establecidas con España y América latina. Asimismo, destaca la posibilidad de cursar estudios superiores en algunas universidades españolas después de haber finalizado los estudios de Secundaria en una sección bilingüe, o también como parte del programa universitario *Erasmus*. Por otro lado, la entrada de la República Checa en la Unión Europea en el 2004 ha incrementado la demanda de profesionales que hablen español a lo largo de estos años.

Otras razones para aprender español están más vinculadas al ámbito de la cultura o del ocio, por ejemplo. Una muestra de ello es el interés que hay por el cine en español o la música de algunos grupos y cantantes latinos. No se debe olvidar la atracción que existe en la República Checa por los bailes latinos y el flamenco, así como la admiración por algunos equipos de fútbol y por deportistas pertenecientes a otras especialidades, como

² Datos extraídos del informe *El mundo estudia español* publicado en 2010.

el tenis o las motos. Por último, cabría destacar la presencia del turismo checo en España y América latina, sobre todo en estos últimos años, gracias a las líneas aéreas de bajo coste.

En definitiva, existen muchos motivos por los que el español es una lengua atractiva, con una gran demanda y con posibilidades de expansión dentro de la República Checa.

3-. EL CHECO. UNA BREVE INTRODUCCIÓN.

El checo es una lengua eslava hablada por unos 12 millones de personas y es la lengua oficial de la República Checa. A esta cifra habría que añadir el número de emigrantes que se encuentran en países como Eslovaquia, Austria, Estados Unidos o Canadá.

Dentro de las lenguas eslavas, el checo pertenece al grupo occidental, lo cual significa que se escribe con alfabeto latino y utiliza una serie de diacríticos para marcar la pronunciación de algunas letras. Estos rasgos los podemos encontrar en otras lenguas del mismo grupo, como son el polaco o el eslovaco³.

El checo, al igual que otras lenguas eslavas, tiene un sistema de declinaciones; es decir, utiliza una serie de morfemas flexivos en sus palabras para indicar género, número y caso. Además de las declinaciones, otro rasgo característico de esta lengua es la organización de los verbos en pares, según su aspecto imperfectivo o perfectivo. Esta diferencia se indica a través de distintos mecanismos lingüísticos, como el uso de algunos afijos, por ejemplo.

A continuación, explicamos brevemente cómo es el alfabeto checo, de qué manera funciona el género y el número, así como su sistema de declinaciones y los verbos, para entender mejor las diferencias entre esta lengua y el español. Asimismo, como este apartado no pretende ser un curso exhaustivo de checo, nos limitaremos a exponer aquella información más relevante para tener un conocimiento básico del funcionamiento de esta lengua y comprender mejor el origen de algunos errores en español.

³ Otras lenguas pertenecientes al grupo occidental serían, por ejemplo, el casubio, que es una lengua hablada al norte de Polonia en la región histórica de Casubia, en la costa del mar Báltico; o también el alto y bajo sorbio, que son las lenguas de una población eslava que vive en el este de los estados de Sajonia y Brandeburgo, al este de Alemania.

3.1-. ALFABETO:

El alfabeto checo se basa en el latino y contiene 34 letras ordenadas de la siguiente forma:

a b c č d ě f g h ch i j k l m n ň o p q r ř s š t ť u v w x y z ž

En la siguiente tabla se explica la fonética en aquellos casos que difiera del español:

ALFABETO CHECO									
a		f		l		r		v	/v/
b		g		m		ř	como una <i>r</i> palatalizada (<i>r + sh</i>)	w	
c	/ts/	h	como una aspiración	n		s		x	
č	/tʃ/	ch	/x/ como la <i>j</i> en español	ň	como la <i>ñ</i> en español	š	como una <i>s</i> palatalizada (<i>sh</i>)	y	
d		i		o		t		z	/z/
d'	como una <i>d</i> palatalizada	j	como la semiconsonante /j/	p		t'	como una <i>t</i> palatalizada	ž	/ʒ/
e		k		q		u			

En las consonantes, el diacrítico indica palatalización. Algunos sonidos no existen en español, pero pueden encontrarse en otras lenguas como el catalán o el inglés (sería el caso de *ž*, por ejemplo, en palabras como *calaix*⁴ en catalán o *vision* en inglés). Otra diferencia es que el dígrafo **ch** se considera una letra y se alfabetiza después de la **h**.

En cuanto a las vocales, se pronuncian igual que en español, a excepción de cuando llevan diacrítico:

á é ě í ó ú ů ý

El acento agudo y el diacrítico en forma de círculo indican que las vocales son largas; mientras que la *ě* indica la palatalización de la consonante precedente, si procede, como *děda*.

⁴ En catalán, *calaix* significa cajón; en inglés, *vision* quiere decir visión.

3.2-. GÉNERO:

En checo encontramos 3 géneros: **masculino**, **femenino** y **neutro**. El género masculino, a su vez, se divide en masculino animado y masculino inanimado, con lo cual, en la práctica, tenemos cuatro clases de géneros. Es muy importante tener en cuenta esta distinción, ya que determinará la declinación de los sustantivos, los pronombres, los adjetivos y de algunos numerales. Veamos algunos ejemplos en la siguiente tabla:

GÉNERO			
MASCULINO		FEMENINO	NEUTRO
ANIMADO	INANIMADO		
<i>bratr</i> (hermano)	<i>hrad</i> (castillo)	<i>sestra</i> (hermana)	<i>město</i> (ciudad)
<i>Španěl</i> (español)	<i>stůl</i> (mesa)	<i>Španělka</i> (española)	<i>auto</i> (coche)
<i>oni</i> (ellos)	<i>vlak</i> (tren)	<i>ony</i> (ellas)	<i>náměstí</i> (plaza)

3.3-. NÚMERO:

Al igual que en la mayoría de lenguas indoeuropeas, encontramos 2 números: **singular** y **plural**. En algunos casos especiales, es posible hallar el número **dual**. Este número sirve para hacer referencia a dos elementos que constituyen una pareja natural, como los ojos o las manos, por ejemplo. El checo usa el dual para referirse a algunas partes del cuerpo. En cualquier caso, la terminación para singular, plural o dual viene determinada por el género de la palabra.

GÉNERO	NÚMERO		
	SINGULAR	PLURAL	DUAL
Masculino animado	<i>batr</i> (hermano)	<i>bratři</i> (hermanos)	
Masculino inanimado	<i>hrad</i> (castillo)	<i>hrady</i> (castillos)	
Femenino	<i>sestra</i> (hermana)	<i>sestry</i> (hermanas)	<i>nohy</i> (piernas) <i>oči</i> (ojos) <i>uši</i> (orejas)
Neutro	<i>město</i> (ciudad)	<i>města</i> (ciudades)	

También habría que añadir los casos irregulares, en los que el número se expresa con otros sufijos que no aparecen en esta tabla.

3.4-. CASOS:

El checo es una lengua que tiene 7 casos o tipos de declinaciones. Esto quiere decir que la terminación de cada palabra cambia según su función sintáctica en la oración, su género y número. Los casos siguen un orden particular y reciben nombres parecidos a los que encontramos en latín: **nominativo, genitivo, dativo, acusativo, vocativo, locativo e instrumental**. A continuación se explica brevemente en qué consisten y se aportan algunos ejemplos:

- **Nominativo** (1.): es la forma básica de la palabra, tal y como aparece en el diccionario. Se utiliza en el sujeto de las oraciones, aunque también se aplica a adjetivos, determinantes, pronombres y numerales.

Moje nejlepší kamarádka žije v Praze → Mi mejor amiga vive en Praga.

- **Genitivo** (2.): equivale a un complemento nominal en español y también puede indicar posesión.

Kousek **papíru** → Un trozo **de papel**.

También se usa después de algunas preposiciones:

- *od*: desde o de, para expresiones de tiempo o posesión.

- *z*: desde, para lugar.

- *do*: hasta.

- *bez*: sin.

- *blízko*: cerca de.

Algunos verbos rigen genitivo, como *ptát se/zeptat se* → preguntar.

- **Dativo** (3.): sería como el objeto indirecto en español. Sirve para expresar la persona o cosa que recibe el daño o provecho de la acción verbal y responde a las preguntas ¿a quién? o ¿para quién? formuladas al verbo.

Dávám **Milanovi** knihu → **Le** doy un libro **a Milan**.

Ciertas preposiciones exigen el uso de dativo:

- *kvůli*: a causa de.

- *díky*: gracias a.

- *k*: a, hacia, a casa de.

Asimismo, algunos verbos rigen este caso, como *rozumět* → entender; o *věřit* → creer.

- **Acusativo** (4.): la mayoría de veces equivale al objeto directo en español.

Čtu **jednu zajímavou knihu** → Leo **un libro interesante**.

Las preposiciones que exigen acusativo son:

- *na*: a, hacia.

- *pro*: para.

- *za*: dentro de... un tiempo.

- **Vocativo** (5.): se utiliza para llamar a las personas o a los animales cuando queremos que nos presten atención. No lleva preposición.

Kristýno, pojd' jsem → **Cristina**, ven aquí.

Pane profesore, můžu s Vámi mluvit? → **Señor profesor**, ¿puedo hablar con usted?

- **Locativo** (6.): suele utilizarse para indicar un lugar o una posición estática. Siempre va acompañado de algunas preposiciones:

- *v*: en... un lugar.

- *na*: sobre... un mueble.

- *o*: acerca de, sobre.

- *po*: después de.

Bydlím **v Brně** → Vivo **en Brno**.

Položil dopis na stůl → Dejó la carta **encima de la mesa**.

Mluvíme **o tobě** → Hablamos **de ti**.

- **Instrumental** (7.): indica el instrumento mediante el cual el sujeto realiza una acción. Puede ser un objeto físico o un concepto abstracto, y en algunos casos puede situar un objeto en el espacio.

Jezdíte **autem** → Vais **en coche**.

Jdu do kina **se sestrou** → Voy al cine **con mi hermana**.

Obraz stojí **za skříní** → El cuadro está **detrás del armario**.

A continuación, se ofrecen algunos modelos básicos de declinación para cada género en aquellos casos que sean regulares, ya que los irregulares presentan otras particularidades que no aparecen en estas tablas.

Casos	Masculino animado	
	Singular	Plural
1. Nominativo	<i>pán</i> → señor	<i>pánové/-i</i>
2. Genitivo	<i>pána</i>	<i>pánů</i>
3. Dativo	<i>pánovi/-u</i>	<i>pánům</i>
4. Acusativo	<i>pána</i>	<i>pány</i>
5. Vocativo	<i>pane</i>	<i>pánové/-i</i>
6. Local	<i>pánovi/-u</i>	<i>pánech</i>
7. Instrumental	<i>pánem</i>	<i>pány</i>

Casos	Masculino inanimado	
	Singular	Plural
1. Nominativo	<i>vlak</i> → tren	<i>vlaky</i>
2. Genitivo	<i>vlaku</i>	<i>vlaků</i>
3. Dativo	<i>vlaku</i>	<i>vlakům</i>
4. Acusativo	<i>vlak</i>	<i>vlaky</i>
5. Vocativo	<i>vlaku</i>	<i>vlaky</i>
6. Local	<i>vlaku</i>	<i>vlacích</i>
7. Instrumental	<i>vlakem</i>	<i>vlaky</i>

Casos	Femenino	
	Singular	Plural
1. Nominativo	<i>žena</i> → mujer	<i>ženy</i>
2. Genitivo	<i>ženy</i>	<i>žen</i>
3. Dativo	<i>ženě</i>	<i>ženám</i>
4. Acusativo	<i>ženu</i>	<i>ženy</i>
5. Vocativo	<i>ženo</i>	<i>ženy</i>
6. Local	<i>ženě</i>	<i>ženách</i>
7. Instrumental	<i>ženou</i>	<i>ženami</i>

Casos	Neutro	
	Singular	Plural
1. Nominativo	<i>město</i> → ciudad	<i>města</i>
2. Genitivo	<i>města</i>	<i>měst</i>
3. Dativo	<i>městu</i>	<i>městům</i>
4. Acusativo	<i>město</i>	<i>města</i>
5. Vocativo	<i>město</i>	<i>města</i>
6. Local	<i>městě</i>	<i>městech</i>
7. Instrumental	<i>městem</i>	<i>městy</i>

3.5-. VERBOS:

El sistema verbal del checo es diferente en algunos puntos del español. La primera diferencia sería el número de tiempos que podemos encontrar. Son los siguientes: presente, pasado, futuro perfectivo, futuro imperfectivo, condicional e imperativo.

Uno de los problemas que surge en la enseñanza del español es la diferencia entre el pasado verbal en checo y en nuestra lengua. Mientras que en checo, los matices del pasado se manifiestan a través de ciertos mecanismos lingüísticos a partir de un único tiempo, en español es necesario utilizar varios tiempos que son desconocidos para los alumnos (pretérito perfecto, pretérito simple, pretérito pluscuamperfecto⁵, etc.). El checo resuelve estas cuestiones de deixis temporal gracias a la categoría aspectual, específica de todos los verbos eslavos.

El aspecto verbal nos informa acerca de cómo es el proceso de la acción. En checo los verbos se organizan en pares⁶ según su aspecto, que puede ser perfectivo o imperfectivo: el aspecto perfectivo indica que la acción se realiza una sola vez, que está terminada, o bien, que se hará en un futuro inmediato; mientras que el aspecto imperfectivo sirve para expresar acciones generales, que la acción se repite varias veces, o que tendrá lugar en el futuro (combinada con la forma auxiliar *budu*). Es probable que esta explicación sea algo reducida, pero creemos que ayudará al lector a hacerse una idea del funcionamiento de estos pares.

⁵ A veces es posible hallar en checo una forma de pluscuamperfecto, la cual se consigue añadiendo *byl* al tiempo de pasado. Sin embargo, este uso ha quedado obsoleto y sólo se encuentra en algunos textos.

⁶ Sin embargo, existen algunos verbos checos que sólo pueden ser perfectivos o imperfectivos y, por lo tanto, no se organizan en pares. Uno de los verbos sólo perfectivos sería *otěhonět* (quedarse embarazada); mientras que uno de los sólo imperfectivos sería *být* (ser/estar).

El aspecto se manifiesta a través de distintas formas: prefijos, sufijos, cambios de lexema, etc. Algunos ejemplos:

- con prefijo:

hacer → **udělat** (perf.) / **dělat** (imperf.)

- con sufijo:

visitar → **navštívit** (perf.) / **navštěvovat** (imperf.)

- cambio de lexema:

ir a pie, andar → **jít** (perf.) / **chodit** (imperf.)

ir en algún medio de transporte → **jet** (perf.) / **jezdit** (imperf.)

En cuanto a las formas verbales no personales, el checo sólo utiliza el infinitivo y el participio. Para expresar gerundio no existe una forma verbal concreta como en español, así que se utilizan otros procedimientos. Lo más parecido al gerundio es una forma conocida como *přechodník*, presente únicamente en textos escritos con un registro muy formal.

Por último, el modo subjuntivo no existe en el sistema verbal checo. Para formar enunciados desde un punto de vista no declarativo, existen construcciones como:

- *kdyby* + tiempo de pasado, para situaciones hipotéticas.

Ej.: **Si tuviera** tiempo, iría al cine → **Kdybych měla** čas, šla bych do kina.

- *aby* + tiempo de pasado, para expresar finalidad.

Ej.: Hablo contigo, **para que sepas** lo que pasa → Mluvím s tebou, **abys věděla**, co se děje.

Después de haber presentado las nociones más básicas de la lengua checa, vamos a centrarnos en los problemas más frecuentes de los alumnos cuando estudian español e intentaremos resolverlos teniendo en cuenta el funcionamiento de su lengua materna.

4-. CUESTIONES DE FONÉTICA Y FONOLOGÍA.

A partir del trabajo diario en el aula, hemos detectado algunas particularidades fonéticas y fonológicas de los estudiantes checos cuando hablan español, debidas a la influencia de su lengua materna. Veamos dos de las más representativas:

- Pronunciación de la grafía <v> como [v]:

Con cierta frecuencia, los alumnos checos tienen algunos problemas para pronunciar correctamente la grafía <v> en posición inicial de sílaba. En palabras como *verano* o *vosotros*, realizan un sonido más bien labiodental fricativo sonoro [v], diferente del sonido bilabial oclusivo [b] o fricativo [β] que se realiza en español. Esto se debe a la influencia de su lengua materna, que distingue fonéticamente / <v>, tal y como hemos visto en el apartado 3.1.

Sería adecuado corregirlo en caso de detectarlo a tiempo, porque, aunque no se trate de un error grave que impida la comprensión o la comunicación, resulta poco natural hacer esa distinción en español y se corre el riesgo de fosilizar esa producción del sonido. Para evitarlo, una posible solución sería enseñarles a los alumnos que, aunque se escriba <v>, deberían pronunciarlo como si fuera una , e insistir en esta idea.

- Dificultades para realizar el sonido [θ]:

Otro problema presente en las clases de español es la realización del sonido interdental fricativo sordo [θ]. La mayoría de los alumnos no es capaz de hacerlo, por lo que se acaba produciendo un fenómeno de seseo: [θ] → [s]. Por ejemplo, en el caso de la palabra *zanahoria*, muchos alumnos dirían [sana'orja] en lugar de [θana'orja].

La causa es la inexistencia en checo del sonido [θ], por lo que la solución sería trabajar la articulación de este sonido, al principio de forma exagerada (colocando el ápice de la lengua entre los dientes, dejando que al aire salga hacia afuera), para que se acostumbren y después les salga de forma natural.

Esta particularidad no se puede considerar como un error, ya que algunos dialectos del español peninsular y la variedad hispanoamericana de nuestra lengua presentan seseo. Aun así, lo que se pretende conseguir es una coherencia en la variedad utilizada por parte del alumno.

5-. CUESTIONES DE GRAMÁTICA.

En este apartado nos centraremos en algunas cuestiones de gramática que se dan sistemáticamente en las clases. De todos los casos presentes en nuestra práctica diaria, hemos hecho una selección de tres aspectos: uno relacionado con el uso del artículo y dos referentes al orden de palabras dentro de la oración.

- Problemas de omisión o uso redundante del artículo:

El artículo no existe en checo como categoría gramatical, por lo que los estudiantes tienen ciertos problemas para aprenderlo y dominar su uso. Por un lado, se enfrentan a la existencia de una pieza que les resulta opaca, porque no está presente en su lengua materna; por otro lado, tienen que entender la distinción que hacemos en español entre artículo definido e indefinido. Esto conlleva, en ocasiones, a un uso inadecuado del mismo, bien sea por omisión, o bien por redundancia. Veamos algunos ejemplos:

Por omisión:

- (1) * **Hijas** del Cid se casan con ***infantes** de Carrión⁷.

Las hijas del Cid se casan con **los** infantes de Carrión.

Por redundancia:

- (2) El Cid viajó con sus hombres por toda ***la España**.

El Cid viajó con sus hombres por **toda España**.

A veces, en checo podemos encontrar algunas palabras que se aproximan a nuestro artículo. Es el caso del numeral uno/una (*jeden/jedna/jedno*), o bien del demostrativo este/esta (*ten/ta/to*):

- (3) **Un** amigo mío me lo dijo → **Jeden** můj kamarád mi to řekl.

- (4) ¿Te refieres a **la** señora que vimos ayer? → Myslíš **tu**⁸ paní, kterou jsme viděli včera?

Este uso del demostrativo checo puede ser una pequeña ayuda para explicar el funcionamiento, en algunos casos, del artículo definido español. El/la/los/las se pueden relacionar con la identificación deíctica que llevan a cabo los demostrativos, siempre que con ellos se señale un objeto del espacio circundante a la posición del hablante (Castañeda, 2009:13).

- Desplazamiento del objeto directo al principio de la oración:

Es común encontrar el objeto directo desplazado al inicio de una oración, de nuevo por influencia del checo. Los alumnos tienen cierta libertad en su lengua materna para colocar las palabras en la oración, ya que gracias al caso y a la terminación que tienen, en seguida reconocen qué función sintáctica desempeñan, tal y como hemos explicado

⁷ Ejemplo extraído de un examen de literatura del curso 5^o6 (penúltimo año en las secciones bilingües).

⁸ *Tu* es la forma en acusativo (4.) del demostrativo femenino singular *ta*. Para más información sobre los casos, véase el apartado 3.4.

en el apartado 3.4. Sin embargo, el problema es que para realizar lo mismo en español deberían colocar un pronombre, que la mayoría de veces no ponen:

(5) La novela ***escribió** Cervantes.

La novela **la** escribió Cervantes.

En niveles básicos sería conveniente insistir en el orden sintáctico más común en español de Sujeto + Verbo + Complementos, ya que no podemos expresar la información sintáctica con la terminación de la palabra como en checo:

(6) Cervantes escribió la novela.

Si por cuestiones discursivas, o por funciones de tema y rema⁹, los alumnos quieren empezar la oración con el objeto, en esos casos se debe insistir en la obligatoriedad del pronombre antes del verbo.

- Pronombre *se* colocado en 2ª posición:

Frente a la relativa libertad que hay en checo para colocar las palabras en la oración, existe una excepción¹⁰ relacionada con el pronombre *se*. Este pronombre siempre debe ir en 2ª posición, algo que muchas veces los alumnos trasladan al español:

(7) El *Cantar de Mio Cid* ***se también divide** en tres bloques.

Como en checo es obligatorio colocar el *se* en esta posición, muchas veces pueden dejar la forma verbal para el final de la oración, y colocar todos los complementos que quieran entre el pronombre y la última palabra. El problema es que en español no funciona así y muchas veces se dan casos como el presentado en (7).

Sería bueno remarcar que el *se* en español no puede separarse de su forma verbal:

(8) El *Cantar de Mio Cid* también **se divide** en tres bloques.

(9) El *Cantar de Mio Cid* **se divide** también en tres bloques.

6-. CUESTIONES RELACIONADAS CON EL SISTEMA VERBAL.

En este apartado haremos una breve introducción de los problemas fundamentales de aprendizaje en cuanto a los verbos en español. Quisiéramos decir que las dificultades detectadas en clase son bastante universales, ya que no pertenecen

⁹ Consideramos tema como información conocida y rema, como información nueva.

¹⁰ Otras excepciones serían las formas auxiliares de los tiempos de pasado y condicional, *jsem* y *bych* respectivamente, en este caso para la 1ª persona del singular. Dichas formas deben aparecer en 2ª posición en la oración. Para más información, consultar los apartados 7.5.1. y 7.9. de *Czech. An Essential Grammar*, de James Naughton.

solamente a los alumnos checos, sino que son problemas comunes a cualquier estudiante de ELE.

- Confusión *haber-estar*:

Este error es bastante frecuente en nuestros alumnos. Se trata de la vacilación entre el verbo *haber* y *estar*, cuando los estudiantes presentan cierta información. Esta confusión da pie a ejemplos como el siguiente:

(10) En el piso ***está** una cocina.

Una posible explicación es que, en checo, el verbo *byť* se utiliza de forma similar a como usamos *ser-estar-haber* en español. En los siguientes ejemplos quedará más claro:

(11) En el piso **hay** una cocina → V bytě **je**¹¹ kuchyň.

(12) La cocina **está** en el primer piso → Kuchyň **je** na prvním patře.

(13) La cocina **es** grande → Kuchyň **je** velká.

Tal y como se aprecia en estos ejemplos, los alumnos checos utilizan un mismo verbo en su lengua materna, mientras que en español deben utilizar tres verbos distintos, con todas las confusiones que eso conlleva. Por eso, es importante que el docente tenga en cuenta este aspecto y así presentar de la forma más clara posible los usos de los verbos *haber* y *estar*, para la existencia, identificación y localización de objetos.

- Confusión *ser-estar*:

Los problemas con *ser* y *estar* son muy comunes en la enseñanza de ELE. Por suerte hay una gran cantidad de artículos especializados y propuestas didácticas, para solventar estos problemas y orientar al profesor. En el caso de los alumnos checos, es habitual encontrar enunciados como los siguientes:

(14) La profesora ***está** muy exigente.

Sabemos que lo que el alumno quiere decir es que la profesora **es** siempre, cada día, durante todo el curso, muy exigente. Por eso, en este caso (14) se consideraría un error.

- Usos del imperfecto y del indefinido:

Tal y como hemos explicado en el apartado 3.5., los alumnos expresan en su lengua los matices del pasado a través del aspecto verbal. Por lo tanto, es comprensible que los

¹¹ *Je* es la 3ª persona del singular del presente del verbo *byť*.

tiempos del pasado en español sean un campo de batalla para nuestros estudiantes. Una muestra de ello es la confusión entre el imperfecto y el indefinido en las narraciones:

(15) Hasta que un día Sempronio y Pármeneo ***mataban** a Celestina.

En estos casos les pregunto a mis alumnos cuánto rato necesitaron Sempronio y Pármeneo para matar a Celestina. Al tratarse de una acción terminada, les explico que lo correcto en español sería utilizar un pretérito indefinido:

(16) Hasta que un día Sempronio y Pármeneo **mataron** a Celestina.

Debe quedar claro que el valor aspectual del verbo dependerá de nuestra perspectiva: si visualizamos cualquier acción una vez concluida, usaremos el indefinido; si por el contrario, visualizamos un proceso en su transcurso, entonces será necesario el imperfecto.

7-. CUESTIONES DE LÉXICO.

En el campo del léxico abundan las confusiones, la mayoría de veces provocadas por su lengua materna, o bien por otras lenguas que estén estudiando, como el inglés o el alemán. Hemos clasificado los problemas más comunes teniendo en cuenta la categoría gramatical de la palabra. Así, presentamos algunas cuestiones relacionadas con las preposiciones, el significado de algunos verbos, los adjetivos, los números y determinadas construcciones.

- Preposiciones:

(17) Voy ***a** mi abuela (Jdu **k** babičce) → Voy **a casa de** mi abuela.

(18) Eso es típico ***para** el Barroco → Eso es típico **del** Barroco.

(19) Creo ***a** sus palabras → Creo **en** sus palabras.

(20) Decide ***de** hablar con él → Decide **Ø** hablar con él.

(21) Olvida ***a** sus deberes → Olvida **Ø** sus deberes.

- Significado de algunos verbos:

En ocasiones los alumnos utilizan el verbo *volverse*, cuando en realidad se refieren a *volver* o *regresar*. Esto pasa porque *volverse* en checo es *vrátit se/vracet se*.

(22) Marta ***se vuelve** por la noche (Marta **se vrátí** v noci) → Marta **vuelve** por la noche.

Ocurre algo parecido con el verbo *tener* en determinados contextos. Mientras que en checo se utiliza para decir que alguien se casa o que es su cumpleaños, su uso en español es incorrecto:

(23) Hoy mi primo ***tiene la boda** (Dnes můj bratranec **má svatbu**) → Hoy mi primo **se casa**.

(24) Mi abuelo ***tuvo cumpleaños** (Dědeček **měl narozeniny**) → **Fue** el cumpleaños de mi abuelo.

Cuando los alumnos quieren decir que alguien siente curiosidad, utilizan el verbo *estar* + *curioso/a*, como en checo (*být zvědavý/zvědavá*):

(25) Pavla ***está curiosa** (Pavla **je zvědavá**) → Pavla **siente/tiene curiosidad**.

En el caso de *hacer* o *aprobar un examen*, también encontramos algunos usos incorrectos de ciertos verbos, de nuevo por influencia de su lengua materna:

(26) Hoy ***escribimos un examen** (Dnes **píšeme test**) → Hoy **hacemos** un examen.

(27) No ***he hecho el examen** (Neudělal jsem **tu zkoušku**) → No **he aprobado** el examen.

- **Adjetivos:**

Otros casos problemáticos son algunos adjetivos o nombres de ciertas corrientes literarias, que aparecen casi calcados del checo:

(28) ***optimístico (optimistický)** → optimista.

(29) ***teorético (teoretický)** → teórico.

(30) ***Romantismus (Romantismus)** → Romanticismo.

- **Números:**

Cuando aparece en un texto algún porcentaje, suelen leerlo como se hace en checo:

(31) el 20 por ***cientos (20 procent¹²)** → el 20 por **ciento**.

Otro problema es la comparación con cifras, en la que los alumnos utilizan la conjunción *que* por influencia del checo, en lugar de la preposición *de*:

¹² Porcentaje sería *procento*, palabra de género neutro singular. Lo que pasa es que en checo, a partir del número 5, todas las palabras asociadas a su correspondiente número van en genitivo plural.

(32) Gana más ***que** 3000 euros (Vydělává více **než** 3000 eur) → Gana más **de** 3000 euros.

- Otras construcciones:

La palabra *como* puede resultar problemática en algunas construcciones:

(33) *** Como** primero... (**Jako** první...) → En primer lugar, primeramente,...

(34) ¿***Cómo** te gusta aquí? (**Jak** se ti tady líbí?) → ¿Qué te parece aquí? / ¿Te gusta aquí?

En cambio, los alumnos no utilizan la palabra *como* al principio de las oraciones subordinadas causales, sino que usan *porque* (*protože*):

(35) ***Porque** el pícaro tiene hambre, roba (**Protože** “*pícaro*” má hlad, kráde) → **Como** el pícaro tiene hambre, roba.

Hemos comentado anteriormente que el tema presenta información ya conocida o que se presupone al hablante. Que el pícaro tenga hambre, no es ninguna novedad para aquellas personas que conozcan las características de la novela picaresca. Por eso, en la anticipación del tema, es decir, en el desplazamiento de la causa hacia la posición inicial de la oración, debe aparecer la palabra *como*. Para poder utilizar el nexos *porque*, se debería invertir el orden y presentar la consecuencia (roba) de esa causa (tiene hambre) al principio, con todas las implicaciones pragmáticas que esto conllevaría:

(36) El pícaro roba, **porque** tiene hambre.

8-. CUESTIONES DE ORTOGRAFÍA.

En este apartado quisiéramos señalar algunas diferencias observadas entre el checo y el español, relacionadas con las convenciones ortográficas.

- Los siglos:

En checo, los siglos aparecen escritos en números naturales seguidos de un punto. Esto hace que algunos alumnos, cuando escriben en español, utilicen el mismo sistema:

(37) En el **siglo 20**. Unamuno escribió *Niebla* (V **20. století** Unamuno napsal *Niebla*) →

En el **siglo XX** Unamuno escribió *Niebla*.

Debe insistirse en la idea de que, aunque el lector entienda lo que han escrito, no es correcto ponerlo de esa forma, porque en español los siglos se escriben en cifras romanas y sin punto (excepto a final de oración).

- Uso de las comillas:

Las comillas checas tienen una disposición distinta de las españolas, tal y como se aprecia a continuación:

(38) „**La Canción del pirata**” de Espronceda („**Pirátova píseň**”od Esproncedy) → “**La Canción del pirata**” de Espronceda.

A veces, cuando los estudiantes escriben textos a mano (y sobre todo, a ordenador), cometen este error. Aunque sea algo tan pequeño, deben respetarse las convenciones de cada lengua en cuanto a los signos ortográficos.

- Uso de la coma en el estilo indirecto:

Las reglas para usar la coma en checo son ligeramente distintas de las que seguimos en español. Una de las diferencias más claras puede apreciarse en el discurso indirecto, algo que muchas veces se traslada incorrectamente al español:

(39) Ella **dijo**, que vendrías (Ona **říkala**, že přijdeš) → Ella **dijo que** vendrías.

9-. CUESTIONES SOCIOCULTURALES.

En este último apartado, quisiera mencionar algunos aspectos socioculturales con los que nos encontramos cada día, dentro y fuera del aula, y que afectan no sólo a los alumnos, sino también a los profesores. Al igual que con las cuestiones de gramática o léxico, también hemos procedido a una selección de aquellos fenómenos socioculturales más representativos de la sociedad checa: los saludos y los apellidos.

- Los saludos:

Los saludos están condicionados a una serie de normas relacionadas con las franjas horarias del día. En checo funcionan de forma distinta a nuestros saludos, tal y como explicamos a continuación.

Pronto por la mañana, desde que alguien se levanta hasta las 8h aproximadamente, los checos utilizan una fórmula que no existe en español: *dobré ráno*. Literalmente significa “buena mañana” y se utiliza para saludar bien pronto, cuando ha empezado el día. Después de las 8h y durante casi toda la jornada, ya puede decirse *dobrý den*. Sería el saludo genérico, que significa “buenos días”, y que puede usarse toda la mañana y parte de la tarde, también. Por ello, su significado podría ampliarse a “buenas tardes”. A partir

de las 19h aproximadamente, se usa *dobrý večer*¹³, reservado únicamente para estas horas, hasta antes de irse a dormir. Y finalmente, para dar las buenas noches los checos usan *dobrou noc*, algo que únicamente dicen cuando ya van a acostarse. Por eso sería muy extraño que alguien dijera *dobrou noc* al entrar en un restaurante por la noche para cenar. De hecho, éste sería un error típico de los extranjeros que aprenden checo, ya que aunque signifique “buenas noches”, no puede utilizarse en todos los contextos.

Otra cuestión relacionada con los saludos sería el grado de formalidad. Existen dos opciones: un saludo formal, con el que siempre la persona quedará bien (*dobrý den*) y uno informal, con el que hay que estar muy seguro de poder dirigirlo a nuestro interlocutor (*ahoj*). Normalmente, *ahoj* se reserva para la familia, la pareja y los amigos más íntimos. Es posible usarlo en el ámbito laboral, pero para ello deben darse una serie de condiciones: edad similar, relación más o menos próxima, o bien que así lo hayan pactado los interlocutores. Sería algo muy inadecuado que, por ejemplo, un alumno saludara diciendo *ahoj* a la directora del instituto. Por eso, en caso de duda, *dobrý den* es la opción más adecuada.

Algunos de estos aspectos los vemos en nuestros alumnos por la transferencia que hacen desde su lengua. Muchas veces dicen “buenos días” cuando son las 15h, porque en checo lo más común es decir “*dobrý den*”, tal y como hemos comprobado.

Por último, el grado de formalidad del saludo también va unido al del tratamiento. En aquellas situaciones donde se usa *ahoj*, lo más común es poder tutear a la otra persona; por el contrario, si se usa *dobrý den* como saludo, lo más esperable es que los interlocutores se traten de usted.

- Los apellidos:

El apellido es la seña de identidad más importante de los checos; puede que más que el nombre, en ocasiones. Cuando dos personas se presentan por primera vez en el ámbito laboral, suelen decir su apellido en lugar del nombre, algo totalmente diferente a lo que hacemos en español. También, muchos alumnos suelen firmar sus exámenes o trabajos

¹³ *Večer* equivaldría al *vespre* en catalán o al *evening* en inglés, todas ellas palabras que no existen en español.

solamente con el apellido, porque así se hace en checo. Cabría añadir que los checos sólo tienen un apellido.

En el caso de las mujeres, su apellido se forma a partir del paterno o bien del marido¹⁴, añadiendo el sufijo –ová. Por ejemplo, si un padre tiene como apellido *Beneš*, su mujer y su hija llevarán como apellido *Benešová*. En otros casos, el sufijo será –á: si el apellido es *Novotný*, su versión femenina será *Novotná*.

El problema aparece cuando los checos tienen que manejar nombres y apellidos extranjeros. En algunos casos, los adaptan a sus normas (total o parcialmente), mientras que en otras ocasiones, respetan la forma original y no la cambian. Así, en algunos casos he llegado a escuchar adaptaciones de mi propio apellido: Rodríguez → *Rodríguezová*. Por eso, los alumnos deben conocer el funcionamiento de los nombres y apellidos en español, así como entender que no se puede añadir el sufijo –ová o –á a un apellido femenino español; ni cambiar el orden del apellido paterno por el del materno, ya que automáticamente nos convertimos en otra persona.

10-. CONCLUSIONES.

Con este artículo se ha querido presentar una herramienta de apoyo para aquellos profesores que tengan alumnos procedentes de la República Checa y/o enseñen español en este país.

Esperamos que, con los casos presentados, se comprenda mejor el origen de algunos problemas que tienen los alumnos checos en español, así como aspectos de su lengua y cultura, por otro lado fascinantes.

¹⁴ Aunque esta situación está cambiando con los tiempos, ya que cada vez más mujeres optan por no cambiar su apellido, o bien por conservar el suyo a la vez que adoptan el de su marido.

11-. BIBLIOGRAFÍA.

- Agregaduría de Educación en Praga, República Checa:
<<http://www.educacion.gob.es/exterior/cz/es/home/index.shtml>>

- Programa de Secciones bilingües en la República Checa:
< <http://www.educacion.gob.es/exterior/cz/es/paginas/seccionesbilingues.shtml>>

- ÁLVAREZ-PEDROSA NÚÑEZ, Juan Antonio. Las lenguas eslavas. El eslavo común. La patria originaria de los eslavos. En: PRESA GONZÁLEZ, Fernando (coordinador), *Historia de las literaturas eslavas*. Madrid: Cátedra, 1997. p. 37-48. ISBN: 84-376-1566-6.

- CASTAÑEDA CASTRO, Alejandro y ALONSO RAYA, Rosario. La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza del español/LE. Departamento de lingüística general y teoría de la literatura, Universidad de Granada. Revista Marco Ele, núm. 8, 2009. ISSN: 1885-2211.

- *El mundo estudia español. República Checa*. Universidad de Valencia y Ministerio de Educación. Revista REDELE, 2010. p. 397-410. ISBN: 978-84-370-8179-3.

- LORENTE MUÑOZ, Pablo. Problemas específicos del aprendizaje del español para búlgaros. Revista REDELE, núm. 11, 2007. ISSN: 1571-4667.

- MURCIA SORIANO, Abel A. y DE SAGARRA ÀNGEL, Josep Maria. El español en Europa Centro-Oriental y del Este. Serie: *El español en el mundo*. Anuario del Instituto Cervantes, 2003.

- NAUGHTON, James. *Czech. An Essential Grammar*. London: Routledge, 2005. ISBN: 0-415-28785-5.

- ŠKUTOVÁ, Jana y LIMA RAMÍREZ, Francisco. Adquisición de ELE y fosilización de errores en la República Checa. Revista REDELE, núm. 10, 2007. ISSN: 1571-4667.

A rellenar por el consejo editorial de redELE:

Fecha de recepción: 26/01/2013

Fecha de aceptación: 19/02/2013

Twitter y la enseñanza del español como segunda lengua

Daniel Varo Domínguez
Universidad de Sevilla
varo.dominguez@gmail.com
Roberto Cuadros Muñoz
Universidad de Sevilla
rcuadros@us.es



Daniel Varo Domínguez.
Licenciado en Traducción e Interpretación de Inglés por la Universidad de Málaga. Lector de español en la Universidad Estatal Lingüística de Moscú en el curso 2010-2011. Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y de otras Lenguas Modernas por la Universidad de Sevilla.



Roberto Cuadros Muñoz.
Licenciado y Doctor en Filología Hispánica por la Universidad de Granada y en la actualidad profesor en el Departamento de Lengua Española, Lingüística y Teoría de la Literatura de la Universidad de Sevilla. Su investigación versa sobre temas filológicos como la gramática o la historia de la lengua españolas, y últimamente, desde su docencia en el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y otras Lenguas Modernas, sobre las Tecnologías de la Información y Comunicación aplicadas a la enseñanza de lenguas.

Resumen

El presente trabajo describe en primer lugar el servicio de *microblogging Twitter* para ahondar a continuación en las posibilidades que ofrece esta red social en la enseñanza del español como lengua extranjera y los beneficios que puede aportar a los docentes tanto en la construcción de entornos personales de aprendizaje como en la incorporación de la herramienta al aula de Español como Lengua Extranjera (ELE).

Abstract

This paper describes in the first place the microblogging service *Twitter* and afterwards tackles the possibilities offered by this social network in teaching Spanish as a foreign

language and the benefits that can bring to teachers both in the construction of personal learning environments and the incorporation of the tool into the Spanish as a foreign language (SFL) classroom.

Palabras clave

Español L2, e-aprendizaje, formación del profesorado, TIC, web 2.0, componente lúdico.

Keywords

Spanish as second language, e-learning, teachers development, ICT, web 2.0, ludic element.

Twitter y la enseñanza del español como segunda lengua

1. Objetivos y marco teórico-metodológico.

1.1. El profesor de ELE en la sociedad digital.

El objetivo principal de este trabajo es describir las posibilidades de la plataforma de *microblogging Twitter* en tanto que herramienta para la enseñanza del español como lengua extranjera. Este objetivo se bifurca en dos direcciones, una enfocada al docente y otra dirigida al alumno: 1) *Twitter* como eje central del diseño y la construcción del entorno personal de aprendizaje (PLE o *Personal Learning Environment*) y la red personal de aprendizaje (PLN o *Personal Learning Network*) por el docente de ELE; y 2) Las aplicaciones didácticas de *Twitter* en el aula de ELE fundamentadas en el aprendizaje colaborativo y autónomo. Estos objetivos específicos del trabajo enlazan con dos premisas prioritarias del *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES): a) mejorar la competencia digital y b) la competencia en una lengua extranjera, en este caso el español.

El siglo XXI ha conocido un cambio en la función del profesorado en el aula. La aparición de Internet ha posibilitado el acceso democratizado a la información. En este sentido, Fernando Santamaría (2005: 2), consultor y analista de redes sociales y análisis del aprendizaje, reflexiona sobre el cambio del papel del docente y se postula a favor del aprendizaje colaborativo: “El profesor ha dejado de ser “el orador sagrado, dispensador único de la ciencia”. En consecuencia su rol ha de ser redefinido. En el siglo XXI es imposible pensar en una enseñanza basada únicamente en la lección magistral, según un el modelo vertical”. En efecto, las últimas tendencias en educación propugnan el trabajo grupal en el aula como metodología predominante, en la cual los alumnos son los

protagonistas. La interacción que se produce en este espacio no sólo es la de profesor-grupo, sino entre el alumno y el profesor y entre los propios alumnos. A menudo los estudiantes aprenden más de sus compañeros (del compañero “experto”) que del propio profesor. La comunicación es más ágil entre “iguales”, pues la forma de expresarse depende en gran medida del conocimiento previo. A veces, el vocabulario del profesor es ininteligible para los estudiantes, sobre todo si no intenta partir del nivel real de estos. En el aprendizaje colaborativo, el foco se sitúa en el estudiante y el profesor pasa a adquirir un papel de guía aunque su función sigue siendo fundamental para un proceso de enseñanza-aprendizaje exitoso, cuyos objetivos principales resume en tres puntos Daniel Cassany, profesor de la Universidad Pompeu Fabra (2004: 13-14): a) *Fomentar la cooperación*, ya que se aprende mejor colaborando (y no compitiendo) con los compañeros; el trabajo en equipo permite atender la diversidad del alumnado (cada aprendiz aprende del otro) y la sociedad está organizada con equipos (médicos, docentes, administrativos, etc.) de manera que carece de sentido educar solo las capacidades individuales; b) *Fomentar la integración de los diferentes grupos entre sí*, dentro y fuera de la clase, y c) *Fomentar una enseñanza más reflexiva*, basada en las habilidades y no tanto en la memorización de contenidos. Algunos objetivos más concretos vinculados con este punto consisten en mejorar el nivel de conocimiento de cada aprendiz, aumentar sus capacidades comunicativas, y sus interacciones en clase. El profesor de ELE actual debe disponer de estrategias y herramientas que le ayuden a implementar esta metodología. Las nuevas tecnologías le ofrecen soluciones que trasladan la realidad de la enseñanza más allá de los muros del centro académico y crean lazos de unión entre docentes y alumnos. *Twitter* puede ser muy útil al respecto para lograr el aprendizaje colaborativo por su capacidad para crear múltiples redes de usuarios interconectados. Es revelador, además, que los profesores de lenguas extranjeras siempre han estado (y están) a la cabeza en la aplicación de las nuevas tecnologías en su docencia¹.

1. 2. Servicios de microblogging: Twitter como herramienta de comunicación.

Como es sabido, el *microblogging* es una forma de comunicación que ha revolucionado

¹ En el reciente seminario sobre *Especialización para profesores europeos de español: perfeccionamiento lingüístico, cultural y el uso de las TICs* organizado por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, uno de sus directores, Joaquín Martín, profesor de español y formador de profesores de lenguas, comentaba en una entrevista: “Tradicionalmente los docentes de lenguas extranjeras han transmitido sus innovaciones metodológicas a otras áreas de conocimiento y especialidades” (UIMP 2012). Martín destacaba la preocupación de los docentes de idiomas por crear estrategias para evitar la memorización y la búsqueda de nuevos métodos para mejorar la adquisición de léxico.

la interacción social y la transmisión de información a través de los medios digitales. También llamado *nanoblogging*, es un servicio de redes sociales² que permite enviar mensajes de texto breves (*sms*), de hasta 140 caracteres de extensión. El *microblogging* debe su nombre a los blogs ya que se trata, al igual que su hermano mayor, de un sistema de publicación personal. Existen múltiples servicios de *microblogging* con diferentes características. Entre ellos, encontramos dos tipos principales, los *horizontales* y los *verticales*.

En los *servicios de microblogging horizontales*, el usuario se une a una red abierta que cuenta previamente con múltiples usuarios. En este tipo de redes se sitúa *Twitter*. Por su parte, los *servicios de microblogging verticales* son redes creadas por un usuario que puede delimitar el acceso a la plataforma y cuyos usuarios normalmente comparten un interés común. Ejemplos de este tipo de son *Edmodo*, *redAlumnos*, *Twiducate*, *Diipo* o *Socialwire* (no parece casual su limitación a 140 caracteres de los mensajes del muro), al mismo tiempo plataformas sociales específicamente creadas con fines educativos que incluyen, entre otras opciones, servicios de *microblogging*. Tales plataformas necesitan un código proporcionado por el usuario que crea la red (por ejemplo, un profesor a sus alumnos) y para cuyo acceso, por parte de los invitados, no es necesario disponer de correo electrónico ni aportar datos personales. Su uso se está imponiendo en los centros educativos por encima de redes abiertas como *Twitter* o *Facebook* por un mayor control de la privacidad.

El profesor de Matemáticas e Informática en ESO, Juan José De Haro (2009a), uno de los mayores especialistas en la aplicación de las redes sociales en la educación en España, describe algunos de los beneficios del uso educativo del *microblogging*, a saber, supone un medio de comunicación no invasivo de la intimidad para profesores y alumnos que puede ser en tiempo real o a medio plazo; aporta simplicidad y eficiencia a las comunicaciones, fomenta la eliminación de lo superfluo y permite múltiples opciones de envío de mensajes, a través de teléfonos inteligentes, tabletas, lectores de libros digitales y todo tipo de ordenadores.

Son numerosas, pues, las posibilidades del *microblogging* en la educación, y, como veremos, en la enseñanza de español como lengua extranjera en particular. Por el

² Para más información, véase Ponce (2012).

momento, podemos mencionar las siguientes³: a) Escribir un diario de clase, en el que alumnos y/o el profesor pueden ir escribiendo sobre sus experiencias en el aula; b) Elaborar microcuentos; c) Proporcionar información a los alumnos relacionada con la clase: tablón de anuncios; d) Opinar sobre temas tratados en clase, o e) Crear y compartir materiales: enlaces, resúmenes, biografías de personajes históricos o de actualidad, seguimiento de temas de interés, etc.

Red nacida en marzo de 2006⁴, *Twitter* cuenta en la actualidad con más de 500 millones de usuarios registrados, aunque solo 140 millones de ellos la utilizan de manera activa. Su expansión es tal que se crean 11 cuentas nuevas cada segundo. Repasando sus funcionalidades, si bien es cierto que no permite la creación de grupos, calendario de eventos, adjuntar documentos (salvo imágenes) ni otros complementos que podemos encontrar en otras redes sociales o plataformas educativas (solo se pueden realizar algunas acciones simples, como reenviar el mensaje de otro usuario *-retuitear-*, responder a alguien, escribir un mensaje privado solo en el caso de seguimiento mutuo o marcar un mensaje como favorito), muchas de estas carencias se suplen con algunas aplicaciones que más adelante expondremos. El citado autor (De Haro 2009b) señala las características que diferencian a *Twitter* de las demás redes sociales:

a) **Permite relaciones flexibles entre sus miembros**⁵: seguir y no ser seguido; ser seguido y no seguir; seguimiento recíproco. Una de las mayores diferencias de *Twitter* respecto a otras redes sociales y servicios de *microblogging* es que, frente a *Facebook*, *LinkedIn* o *Tuenti*, la relación entre los miembros de *Twitter* no tiene que ser simétrica. Este aspecto resulta muy relevante en nuestra PLN, ya que podemos acceder al contenido que comparten personas que nos interesan por múltiples razones (profesionales, académicas, personales, comerciales, etc.), aunque el seguimiento no sea mutuo, de forma que *Twitter* se convierte en un panel de lecturas personalizado por cada tuitero según sus intereses.

b) **No es necesario ser “amigos” para entablar una conversación**: nuestra audiencia potencial de diálogo se puede extender a los millones de usuarios de *Twitter*.

c) **La conversación no es en tiempo real**: *Twitter* no es un medio sincrónico como los servicios de mensajería instantánea o chat del tipo *Windows Live Messenger* o *Skype*; se

³ Cfr. el wiki creado De Haro (s/f), en particular el apartado “Servicios de microblogging educativo”, que lidera *Edmodo*. *Twitter* queda en la 21ª posición. No es del todo cierto que impida compartir archivos, pues posibilita subir imágenes.

⁴ Véase Jorge *et al.* (2011) para los momentos más importantes de la historia de *Twitter*.

⁵ Negrita del autor.

produce un pequeño desfase temporal desde la publicación de algún contenido hasta su lectura por los usuarios. Por tanto, se asemeja al correo electrónico, pues el usuario tiene mayor autonomía para controlar sus tiempos de interacción, lo que provoca que los contenidos puedan reflexionarse de manera más profunda que en una conversación sin pausas.

d) **No sabemos quién está conectado y quién no:** *Twitter* se presenta como un medio no invasivo de la privacidad y en cualquier momento podemos decidir intervenir o posponer nuestra participación.

De la comparación con el resto de medios de información (chat y redes sociales), este autor (*op. cit.*) extrae tres ventajas de *Twitter*, que suscribimos plenamente:

Twitter sirve para estar en contacto continuo con las personas que nos interese, estableciendo con ellos diálogos a corto, medio o largo plazo. La diferencia con otros medios está en que esta red social se encuentra a medio camino entre un chat (sin los inconvenientes de premura de éstos) y el resto de redes sociales (sin sus inconvenientes de exceso de información). Además, su simplicidad ha permitido la creación de numerosas utilidades que la complementan y que cada uno puede adaptar según sus necesidades.

1.3. *Twitter* y PLE.

Los profesores Jordi Adell y Linda Castañeda (2010: 7-8) definían los PLE como un conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender. Es decir, las herramientas, los servicios y las conexiones de la Web 2.0 que facilitan el proceso de aprendizaje. Según estos autores, los PLEs están formados por tres tipos de herramientas:

a) **De acceso a la información**⁶: sitios de publicación (blogs, wikis⁷), repositorios y bases de datos de audio (*iTunes-U*, *podcasts*), vídeo (*YouTube*, *Vimeo*, *Blip*, etc.), multimedia (*Slideshare*) (...), lectores de RSS (*Google Reader*, *RSSowl*, etc.), sitios de noticias, portales de información específica, repositorios *OpenCourseWare*, etc.

b) **De creación y edición de información**: Wikis, *suites* ofimáticas de escritorio (*OpenOffice.org*) y en línea (*GDocs*⁸, *Zoho*), herramientas de mapas mentales (*CmapTools*, *Creatively*, *Collaborilla*⁹), de edición de audio¹⁰, vídeo, creación de presentaciones¹¹, mapas conceptuales¹², etc.

c) **De relación con otros**: herramientas de red social o de las que emerge una red social.

Gracias a este último tipo, en el que se incluye *Twitter* (y otras como *Facebook*,

⁶ Negritas de los autores.

⁷ Añadimos *Scribd*.

⁸ Hoy *Google Drive*.

⁹ O también otras como *MindMeister*

¹⁰ *Audacity*, por ejemplo.

¹¹ El propio *Google Drive*, *Prezi*.

¹² *Bubbl*, pongamos por caso.

Edmodo, *Tuenti* o *LinkedIn*), se forman conexiones interpersonales que tienen una función fundamental en los PLEs, las redes personales de aprendizaje (en inglés, PLN o *Personal Learning Networks*). Dentro de las herramientas sociales, la citada autora, junto a la profesora Isabel Gutiérrez (Castañeda y Gutiérrez 2010) distinguen, a su vez, tres tipos según su finalidad. Llama la atención cómo en este sentido Twitter difiere de redes como *Facebook* o *Tuenti*, con las que a menudo erróneamente se asimila.

a) Redes en las que nos relacionamos a través de materiales (vídeos, textos, vídeos, fotografías, o combinaciones de ellos) que publican los usuarios y en las que el foco se centra en aprender con dichos materiales (*Youtube*, *Flickr*, *Slideshare*, *Scribd*, etc.).

b) Redes en las que lo fundamental es compartir sitios, experiencias y recursos para aprender (*Delicious*, *Diigo*, *Twitter*, etc.).

c) Redes que sirven para establecer relaciones con otras personas, en las que el aprendizaje es producto de las interacciones comunicativas interpersonales (redes sociales como *Facebook*, *Tuenti* o *LinkedIn*).

Conviene aclarar que las PLN existen desde la Antigüedad puesto que el ser humano, como decía Aristóteles, es un animal social. Sin embargo, la inclusión de las TIC nos ha permitido construir un entramado más complejo: los entornos personales de aprendizaje. Como su nombre indica, destacan por su carácter particular; incluso se podría afirmar que son intransferibles puesto que no existe un modelo único, se construyen en función de la actividad del individuo, de su ocupación, aficiones y circunstancias. Requieren un proceso de búsqueda, selección, investigación para llevar a cabo su (re)construcción constante, puesto que se modifican con la aparición de nuevas herramientas, redes o personas, que van incorporándose sucesivamente a nuestra PLN.

Tales entornos tendrán cada vez más relevancia en el mundo digital, como afirma David Álvarez (2012: 22), gestor de proyectos educativos y responsable de los *podcasts* de las webs *educacontic.es* y *elcantordejazz.es*¹³: “Ya el año pasado aparecían en la edición K12 del *Horizon Report* 2011 como una de las ‘tecnologías educativas’ de impacto para los próximos cuatro o cinco años, y que las apuestas de las organizaciones van a ser cada vez más decididas por este tipo de enfoques del aprendizaje”. Este autor (Álvarez *op. cit.*), basándose en una propuesta de la editora de *The Edublogger*, Sue Waters, indica 5 pasos para construir un PLE: 1) Crear una cuenta en *Twitter*, 2) Iniciar un blog propio, 3) Suscribirse vía RSS a otros blogs, 4) Comenzar a usar servicios de

¹³ Usuarios en Twitter: @educacontic y @elcantordejazz.

marcadores sociales y 5) Unirse a alguna comunidad en *Ning*¹⁴. *Twitter*, por tanto, ocupa un lugar decisivo al suponer el primer paso que lleva a seguir completando nuestra identidad digital¹⁵.

Mucho más allá de un mero mensaje de 140 caracteres, *Twitter* implica una revolución dentro de la nueva comunicación digital. Tíscar Lara (2012), profesora y destacada investigadora en el ámbito de las nuevas concepciones de la comunicación, señala que la red de *microblogging* despliega hasta diez funciones comunicativas, cuya combinación se produce en esta red de modo exclusivo:

- 1) Función de reconocimiento. El retuit implica una de las formas de referencia de la autoría más utilizadas y valoradas en la actualidad. Modo de difundir la información que reconoce la procedencia de la misma, les da oportunidad a nuestros seguidores de visitar a esa persona y seguirla en caso de que les interese.
- 2) Función dialógica. Se puede conversar con alguien simplemente escribiendo “@usuario” en el mensaje.
- 3) Función apelativa. Es posible contactar con cualquier usuario de *Twitter* pese a que ese usuario no nos siga o conozca; simplemente escribimos “@usuario” y a continuación el mensaje que queremos hacer llegar. Esta función permite, por tanto, entablar conversación con personas a las que no se podría acceder fuera de *Twitter*.
- 4) Función discursiva. Incorporar *hashtags* mediante la almohadilla unida a la palabra clave “#tema” permite seguir eventos en directo (congresos, jornadas, festivales, etc.), unirse a discusiones sobre un campo específico o crear una etiqueta nueva que puede llegar a convertirse en tema del momento (*trending topic*).
- 5) Función de descubrimiento. Los perfiles en *Twitter* son normalmente públicos y podemos ver quiénes son los seguidores de las personas a las que seguimos.
- 6) Función de organización de las lecturas. La posibilidad de crear listas permite clasificar a las personas a las que seguimos de forma temática y segmentada.
- 7) Función de comisariado. Las listas en *Twitter* no sólo son útiles para los usuarios que las crean, sino también para cualquier otro usuario para quien esa selección resulte de interés. Por tanto, el creador ofrece su experiencia y criterio sobre determinados temas,

¹⁴ *Ning* es una plataforma en línea que posibilita la creación de webs y redes sociales.

¹⁵ Además, este autor ofrece una serie de consejos, también basados en la obra de Waters, al empezar a trabajar con estas herramientas: 1) Comenzar lentamente y con ayuda de un mentor; 2) Utilizar el mismo nombre de usuario en todas las herramientas; 3) Compartir en la red tanto como se toma de ella; 4) Preguntar tanto como se contesta; 5) Probar herramientas nuevas antes de decidir si son o no útiles y 6) Comentar en los blogs de otras personas.

mientras que para el receptor implica una fuente de información relevante pues puede incluso suscribirse a las mismas y disfrutar de la lectura recomendada.

8) Función de archivo. *Twitter* permite la opción de guardar en un apartado de *Favoritos*¹⁶ aquellos tuits seleccionados como relevantes por algún motivo, evitando su desaparición en el flujo de mensajes.

9) Función de documentación. *Twitter* permite desde su propio buscador o desde otros generalistas como *Google* buscar conversaciones en tiempo real sobre los temas de interés seleccionados. Esta capacidad, unida al masivo intercambio de enlaces de actualidad en los tuits, conlleva que esta forma de documentación sea muy valiosa por la frescura y relevancia de los datos localizados, ya que son recomendados personalmente entre sus usuarios. Las búsquedas permiten guardarse en el perfil del usuario, hecho que favorece el seguimiento constante de todo cuanto se mencione e intercambie alrededor de ese tema en el futuro¹⁷.

10) Función identitaria. A semejanza de otras redes sociales, *Twitter* incluye un perfil personal en la cuenta del usuario, de manera que este puede acompañarse de una foto, una breve descripción biográfica y un campo de enlace para ampliar la información en otra página web que le identifique. A la hora de escoger todos estos elementos, el usuario se convierte en autor y toma decisiones sobre su imagen para presentarse a sus lectores. Por otro lado, su reputación pública se ve completada por la imagen que escapa a su control y que proyectan los demás de él, como el número de seguidores que tiene y el número de listas de otros en las que está incluido.

Podemos observar, de este inventario, aparte de la importancia de 4) en lo que se refiere en la influencia social (especialmente aprovechada por los líderes políticos o de opinión), el hecho de que las funciones descritas –especialmente 5) 8) y 9)-, abren la posibilidad de seguir aumentando nuestra PLN cuantitativa y cualitativamente. Respecto a 6), si como apunta el profesor José Luis Orihuela (2011: 33): “*Twitter*, más allá de la tecnología, son las personas que lo utilizan, los mensajes que se comparten y las relaciones que se establecen entre sus usuarios”, deben tener, en consecuencia, un acceso organizado a esas personas y a los contenidos que transmiten supone disponer de procedimientos de gestión. En efecto, una de las funciones más útiles que proporciona *Twitter* es la creación de listas (por ejemplo, http://twitter.com/Dani_Varo/lists), que organizan a diferentes miembros de la plataforma en función de un criterio o una

¹⁶ Cfr. por ejemplo, la página http://twitter.com/Dani_Varo/favorites.

¹⁷ Remitimos a la web <http://twitter.com/search?q=%23twitterele&src=typd>

temática elegida por el propio usuario: familiares, compañeros de trabajo, colegas de profesión, medios de comunicación, personajes famosos, etc. Cada lista genera su propio flujo de mensajes (*timeline*) independiente del general. Este seguimiento segmentado de los contenidos evita lo que Orihuela (*op. cit.*: 50) llama el “síndrome de lo que me estaré perdiendo”, es decir, la ansiedad que provoca en los tuiteros que siguen más de cien cuentas la imposibilidad de leer todas las actualizaciones que van surgiendo. Pese a sus restricciones (el nombre de una lista no puede empezar por un carácter numérico ni por "-" o "_", tampoco puede superar los 25 caracteres; cada usuario puede crear un máximo de 20 listas y en cada una se pueden agregar hasta 500 tuiteros), en nuestra experiencia personal, las listas nos han permitido ordenar a las personas a las que seguimos, en su mayoría profesores de ELE debido al uso profesional de la herramienta, y poder acceder a información concreta de forma más sencilla que si nos limitamos a leer nuestro flujo de mensajes.



Imagen 1. Tuit de Guillermo Gómez sobre la utilidad de *Twitter* para construir la PLN.

Las listas sobre ELE en *Twitter* que nos han servido para construir nuestro PLE y ampliar nuestra PLN, de mayor a menor número de miembros y por su capacidad de influencia, son las siguientes:

1. [Colegas ELE](#), de Elisa Hergueta (@elisahergueta) Cuenta con 450 miembros y 13 suscriptores.
2. [Profesores de ele](#), de Victoria Castrillejo (@acastrillejo). Con 365 miembros y 97 seguidores, es una de las listas con mayor número de profesores de ELE y de la que más nos hemos nutrido para aumentar nuestra red de contactos profesionales¹⁸.
3. [ELE](#), de Guillermo Gómez (@cometa23): 336 miembros y 37 suscriptores.
4. [Ele](#), de Jesús Esteban (@pocalise): 192 miembros y 33 suscriptores.
5. [Didáctica y ele](#), de Iñaki Calvo (@inaki_calvo): 141 miembros y 33 suscriptores.
6. [Spanish Teachers](#), de Pilar Munday (@mundaysa): 121 miembros y 39 suscriptores¹⁹.

¹⁸ Castrillejo constituye un referente en el uso de listas ya que entre otras ha creado: a) [Editoriales de ELE](#); b) [Materiales para el aula de ELE](#); c) [Sedes del Instituto Cervantes](#), y d) [Academias de ELE](#).

¹⁹ Datos a fecha de 29 de enero de 2013.

Todas estas listas son, evidentemente, públicas, ya que frente a las privadas (minoritarias en el conjunto de la red), en las primeras hemos podido incluir a personas que seguimos e incluso a personas a las que no seguimos; además, nos han permitido incluir a una misma persona en varias listas, seguir y suscribirnos a listas de otros autores o bloquear listas en las que hemos sido incluidos. Estas listas van aumentando y actualizándose constantemente puesto que cada día crece el número de profesionales del sector que hacen de *Twitter* su herramienta principal para contactar con otros profesores de ELE y estar al día de cuanto sucede en nuestra materia de estudio (congresos, cursos de formación, blogs, ofertas de trabajo, academias, editoriales, etc.)²⁰.

2. *Twitter* y ELE.

Junto a una dimensión “teórica” de formación y continua actualización del docente, hay que considerar una vertiente más “práctica”, que tiene que ver con su aplicación didáctica. Las características citadas hacen de *Twitter* una herramienta ideal para su aplicación en la clase de ELE en todos los niveles del *MCERL* del Consejo de Europa.

2.1. *Primeros pasos de Twitter en la enseñanza de ELE.*

Aún son pocas las experiencias relacionadas con el uso de *Twitter* en el aula²¹, y todavía más escasas en la docencia de lenguas extranjeras en general²² y de ELE en particular. Una de las primeras en aparecer en internet fue la llevada a cabo por Fabrizio Fornara (2010) en el *IES Abroad Barcelona* y publicada en el libro colaborativo *El bazar de los locos. The Twitter Experience*. Fornara destaca tres elementos que hacen de esta red una herramienta idónea para la enseñanza de lenguas:

- 1) *Twitter* es una herramienta de comunicación aprovechable en la lengua objeto de estudio que, aun basándose en la producción escrita, puede reproducir la informalidad de la interacción oral;
- 2) es una red social que intensifica el espíritu de pertenencia a la comunidad lingüística en la que

²⁰ Incluimos en este apartado la lista pública de [ELE](#) de Daniel Varo (@Dani_Varó), que agrupa ya a 302 miembros (y 38 suscriptores). Ofrecemos en sendos Anexos por un lado, una nómina de 50 profesores de español como lengua extranjera que todo docente de ELE debería seguir en Twitter, quienes a su vez han creado potentes redes internacionales por todo el mundo en general y sobre todo en Europa. La mayoría de ellos son muy activos en internet, ya que disponen de blogs, crean y comparten materiales, y reflexionan continuamente sobre su práctica docente. Twitter hace posible que podamos entablar comunicación con ellos, compartir ideas, actividades, proyectos y aprender mutuamente de manera informal. Al respecto, los profesores de ELE Alfonso Hinojosa y el ya citado Joaquín Martín (UIMP 2012) han llegado a señalar que los docentes de lenguas extranjeras están “en la punta de lanza” de la innovación metodológica “gracias a su constante inquietud” por buscar nuevas ideas, aproximaciones y actividades que permitan a los alumnos aprender de una forma “natural y sin darse cuenta”. Por otro lado, una lista de recursos seleccionados cuidadosamente, que pueden facilitar tanto la práctica docente del profesor de ELE como el acceso a materiales 1.0 y 2.0 para el estudio del español en todos los niveles. Destacan por ser gratuitos, por la variedad de ámbitos lingüísticos abordados.

²¹ Puede verse alguna muestra en Barrett (2008, 2009) y López García (2011).

²² En Ruipérez, Castrillo y García Cabrero (2011) se describe una experiencia de uso de Twitter para mejorar la competencia escrita en lengua alemana.

se relaciona el estudiante; 3) brinda al profesor la posibilidad de entrar en la informalidad cotidiana del estudiante, espacio real de práctica y aprendizaje.

El primer elemento apunta a la lecto-escritura en línea que, especialmente en *Twitter*, es prácticamente lo mismo que escuchar y hablar en red; el segundo entronca con la ampliación de la PLN del aprendiz de lengua extranjera, lo que puede repercutir positivamente en el proceso de adquisición de la L2; y el tercero enfatiza las posibilidades que ofrece *Twitter* al profesor para trasladar la docencia más allá del aula y cambiar la localización del proceso favoreciendo el aprendizaje informal en contextos reales. Fornara se marcó como objetivo traspasar las fronteras del aula, haciendo posible que sus alumnos usaran el español en momentos en los que usarían su lengua materna. La tarea inicial consistía en escribir un tuit al día durante seis días a la semana. El profesor ejercía su papel de guía y facilitador interactuando con sus alumnos de forma constante. La evaluación fue de carácter cuantitativo, como muestra la siguiente tabla:

Tweets	0-13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24+
Nota	4	5	5,5	6	6,5	7	7,5	8	8,5	9	9,5	10

Imagen 2. Tabla de evaluación del uso de *Twitter* en el aula de ELE (Fornara 2010).

Dejando a un lado la corrección gramatical, léxica y sintáctica que se evaluaban dentro de otras actividades, era una actividad obligatoria y computaba un 10% para la nota final del curso. Una vez a la semana se hacía una puesta en común para analizar los posibles errores de todos los alumnos. La temática de los tweets era libre y la participación, animada con preguntas del profesor con preguntas, debates, fue incrementándose con el transcurso del tiempo, tomando algunos estudiantes el rol del profesor y planteando preguntas y debates al resto del grupo. La experiencia de Fornara fue un éxito, ya que se consiguió el objetivo perseguido: que los estudiantes practicasen español en contextos informales, de forma espontánea y que esto tuviera una repercusión positiva en su producción oral y escrita.

2.2. El caso de #Twitterele.

Las etiquetas en *Twitter* suelen ser banales, la mayoría de ellas relacionadas con temas del momento, con las circunstancias socio-políticas, personajes famosos, eventos o sucesos puntuales y no suelen perdurar en el tiempo. Sin embargo, el 10 de enero de 2012, el docente Manuel Rastrero (@mararu) creó una etiqueta, #*Twitterele*, que a día de hoy sigue vigente transcurrido casi un año y que ha superado con creces las expectativas iniciales. En su etapa germinal la etiqueta se usó para valorar las

posibilidades de *Twitter* en la enseñanza de ELE²³. Hoy día su uso ha evolucionado y, además, se utiliza para dar difusión a todo tipo de noticias y acontecimientos relacionados con la enseñanza de ELE.



Imagen 3. Primer tuit con la etiqueta #Twitterele.

El debate surgido en la red social desembocaría, apenas dos semanas más tarde, en una propuesta de Guillermo Gómez (@cometa_23) para crear un documento colaborativo²⁴ en el que diseñar tareas que incluyeran *Twitter* al enseñar español como lengua extranjera.



Imagen 4. Tuit sobre la creación de un documento colaborativo sobre tareas en *Twitter*.

La acogida de esta idea no se hizo esperar y pronto se sumaron a la iniciativa profesores de ELE repartidos por todo el mundo. En un primer lugar se solicitaba a los profesores que hablaran sobre sus experiencias y sobre los grupos con los que estaban trabajando y un total de doce profesores completaron este paso. Posteriormente se hicieron propuestas de actividades colaborativas, se propusieron formas de evaluar el uso de *Twitter* en ELE e incluso algunos profesores incluyeron un calendario de tareas semanales que podía llevarse a cabo por diferentes profesores de forma simultánea y así provocar que sus grupos de alumnos interactuaran entre sí. Conectivismo, aprendizaje informal, desarrollo de la competencia digital, todo en uno. En nuestra opinión, las actividades más destacadas surgidas de este trabajo colaborativo fueron las siguientes:

1. Héctor Martín (@Peporz) sugirió crear una historia colaborativa en 50 (100, 150) tuits, en la que se podrían establecer turnos de, por ejemplo, 2 tuits por cada grupo de alumnos que participase; tarea abierta a la colaboración de grupos de otros centros que no se conocieran entre sí. La actividad consistiría en escribir una historia con su

²³ Cfr. a este propósito Rastrero (2012).

²⁴ La dirección web para su consulta es <http://tinyurl.com/twitterele>.

introducción, nudo y desenlace en 50 tuits empleando la misma etiqueta y respetando un orden de participación establecido por el/los profesor/es.

2. Guillermo Gómez (@cometa23) propuso dos actividades:

a) Tuitear información sobre un lugar, en su caso países latinoamericanos²⁵. Cada estudiante elige un país de América del Sur y tiene que ofrecer información mediante tuits que puede acompañar de enlaces que complementen y desarrollen el mensaje. El profesor también participa en la actividad ya que los estudiantes le asignan un país del que ha de aportar datos. Esta actividad desembocó en otra posterior²⁶ en la que los estudiantes tenían que elaborar presentaciones en *Google Docs* sobre países latinoamericanos. Para ello tenían que incluir, al menos, la información que uno de sus compañeros había tuiteado sobre el país elegido en la primera actividad. Ambas actividades están destinadas a un nivel A2 aunque se podría adaptar a todos los niveles

b) Usar la etiqueta #lamejorexcusa²⁷, para practicar las excusas de forma lúdica. Se plantea una situación y se propone que a lo largo de una semana escriban las mejores excusas para esa situación. Se puede organizar un concurso, con el ranking de las tres mejores excusas. Ejemplo: #lamejorexcusa para no ir a clase.

3. Héctor Ríos (@rioshector) aportó dos propuestas:

a) Tuitear un evento en directo con una etiqueta determinada (acontecimiento deportivo, festival de cine, entrega de premios, manifestación, etc.). Cada alumno o grupo de alumnos tendría que informarse del evento e informar al resto de compañeros de que van a tuitearlo (fecha, hora, lugar, etc.).

b) Trabajar el condicional con la etiqueta #yonuncaloharía. Además, los alumnos tendrían que incluir algún material adicional (texto, vídeo, audio) a través de un enlace incluido en el tuit.

4. María Mejías (@mar_mejias) propuso un juego de pistas o búsqueda del tesoro: Adivinar una palabra (lugar, personaje famoso, plato de comida, etc.) que el profesor u otro estudiante elige y sobre la que va dando pistas a través de tuits.

5. Adelaida Martín (@amartinbosque) ideó usar las etiquetas #notoquesoyespañolcuando y #notoquesoyespañolacuando²⁸, adecuadas para niveles iniciales o en estudiantes que visiten por primera vez España.

²⁵ Cfr. en este sentido Gómez (2012a).

²⁶ Remitimos al respecto a Gómez (2012b).

²⁷ Sobre esta cuestión, véase Gómez (2012c).

²⁸ Cfr., para más datos, Martín (2012).

6. Gloria Quiñónez (@GQSunlimited) planteó tuitear con los estudiantes y convertir una etiqueta en tema del momento. Este proyecto debería llevarse a cabo en un centro de español con muchos alumnos o entre diferentes centros que participaran de forma conjunta²⁹.

El debate y la colaboración continuó durante meses y tuvo su prolongación tiempo más tarde; primero en *Digitalingua. Primer Congreso Internacional sobre Entornos Digitales y Aprendizaje de Lenguas*, celebrado en Barcelona en mayo de 2012 (en modalidad tanto presencial como virtual) en el que se siguió discutiendo la aplicación de *Twitter* en el aula de ELE a través de foros y ponencias como *Trinos en azul* de Adelaida Martín y María Mejías; y posteriormente en octubre de 2012, en el marco de la 7ª edición del *Encuentro Nacional de Profesores y Editoriales de ELE*³⁰ organizado por la escuela de español *Málaga ¡Sí!* y titulado *Profesores de ELE en el siglo XXI*, en que se produjo uno de los fenómenos que caracterizan el uso de *Twitter* entre profesionales de un mismo sector, en este caso profesores de ELE: la *desvirtualización* (fenómeno que podría dar pie a un trabajo de investigación adicional). En Málaga se reunieron un buen número de profesores tuiteros y se prosiguió el debate sobre *Twitter* en el aula de ELE gracias a una de las ponencias del Encuentro, *La integración de tareas digitales en el aula de ELE*, presentada por Javier Villatoro. En su planteamiento, el autor trató el

²⁹ Pilar Munday recoge estas y otras etiquetas apropiadas para ELE en la web “Hashtags interesantes en Twitter para la clase de ELE”, particularmente útiles para el aprendizaje de los usos de los tiempos verbales, en cualquiera de los niveles de referencia del MCERL:

#AVecesSoloQuiero	Practicar subjuntivo o infinitivo según sujeto. Practicar vocabulario de deseos y futuro
#ElmundoSeríaMásJustoSi #SeríaMásFelizSi	Practicar las segundas condicionales
#NadaNoHayNoExiste	<i>Algo/alguien/nadie (que)</i> <i>Algo/alguien/nadie + mejor /peor/ etc. + que</i>
#lamejorexcusa	Escribir la mejor excusa para no ir a clase. <i>Es que...</i>
#CosasQueEsperoQueSucedanAlgunDia	Subjuntivo
#CuandoEraChiquitoPensaba	Imperfecto (y otros tiempos verbales)
#TeAmoPero	Practicar vocabulario (los estudiantes pueden elegir cuál frase es más original, por ejemplo)
#TodoIríaMejorSi	Practicar el imperfecto de subjuntivo
#10CosasAcercaDeMí	Descripciones, uso del presente, verbos como <i>me gusta</i> , etc.

³⁰ Para la consulta del documento que recoge todos los tuits (etiqueta #7ENPE), cfr. Rodríguez (2012).

paso de las tareas 2.0, en las que internet se usa como un medio de comunicación en el que se comparte información, a las tareas 3.0, en las que internet ya permite implementar el aprendizaje ubicuo, pues fomentan un aprendizaje basado en: a) la acción, b) la interacción, c) la investigación y d) el uso compartido de información. Como resultado se hicieron nuevas propuestas sobre la aplicación de *Twitter* en el aula de ELE, entre las que destacan:

- Tuitear una serie de televisión. Para alumnos que estudien en España, se plantea que vean en casa un capítulo de una serie y tuiteen en directo lo que sucede en el capítulo. En el caso de que se alojen con españoles, pueden interactuar con ellos para comprobar su comprensión de lo que ocurre en la serie.

- Comentar a través de *Twitter* un evento en directo retransmitido en internet (por ejemplo, la gala de los Óscar, acontecimiento deportivo, concierto, etc.). En este caso la interacción, además de con el resto de compañeros de clase, se realiza con otros tuiteros que estén comentando el evento al mismo tiempo. Por ello, tanto la audiencia a la que se dirige como el *input* que va a recibir el estudiante van a ser mucho mayores³¹.

Adicionalmente, estas actividades se pueden complementar con aplicaciones compatibles con *Twitter* que enriquecen la experiencia dentro del servicio de *microblogging*, a saber, [Twitterpoll](#), que sirve para crear encuestas y votaciones y publicarlas en *Twitter*; [Twitlonger](#), que permite crear microrrelatos de más de 140 caracteres, [Tweetdoc](#), con el que se crea un archivo *.pdf a partir de los tuits (hasta un límite de 500) que contienen una determinada etiqueta de *Twitter*. Idóneo para actividades en las que haya que transmitir un evento en directo; y la recentísima aplicación de vídeo [Vine](#) (de momento, solo para IOS, lanzada oficialmente el pasado 24 de enero) para crear y subir vídeos instantáneamente a la red social, con sus atractivas posibilidades didácticas. Incluso es posible sincronizar nuestra cuenta de *Twitter* para que nuestros tuits sean publicados en *Facebook* y nuestras publicaciones de *Facebook* en *Twitter* de manera automática.

A la hora de realizar las actividades en *Twitter*, el profesor puede optar por crear una cuenta particular para el curso o mantener la suya propia. Una cuestión aconsejable sería

³¹ Muy recientemente, Sergio Tejero, profesor de Lengua y Literatura del Instituto Ekialde de Vitoria, ha propuesto a sus alumnos de 2º de ESO el "QUIJO-TWEET" una excelente iniciativa, que consiste en resumir cada capítulo de *El Quijote* en un tuit (La noticia es de 13 de enero de 2013, emitida en RTVE).

que todas las actividades fueran acompañadas de una etiqueta para poder recuperar los tuits y así poder evaluarlos de forma individual o junto con los propios alumnos³².

2.3. Evaluación de las actividades de Twitter en clase de ELE.

La evaluación de las actividades generó un gran debate entre los profesores tuiteros. Fruto de ello surgió una propuesta de Adelaida Martín y María Mejías (2012) para evaluar el uso de *Twitter* en el aula de ELE, presentada en el congreso *Digitalingua*. Las autoras se basan en la oralidad de los mensajes de *Twitter*, la cual está en consonancia con la definición de *texto oral* del *MCERL* (2002: 93): “Se consideran textos orales, entre otros, los diálogos y las conversaciones”. Al respecto Martín y Mejías defienden lo siguiente:

Como los tuits son textos orales, hemos tenido en cuenta criterios de evaluación propios de la expresión oral, como la interacción; y también otros comunes a esta y a la evaluación de la expresión escrita, como la corrección y la riqueza lingüísticas. Además, también hemos valorado la participación, a partir del número de tuits de los estudiantes.

Frente a lo esperado, y más allá de la mencionada propuesta de Fornara, no se considera únicamente el propósito comunicativo, como podrían hacer pensar las especiales características de este tipo discursivo. Es más, en general esta red evita las abreviaturas y por supuesto es bastante escrupulosa con los errores ortográficos. La propuesta se plasmó en la siguiente rúbrica, donde estos tres aspectos quedan perfectamente equilibrados:

Participación (número de tuits)	4 puntos 16 tuits o más	3 puntos 11-15 tuits	2 puntos 6-10 tuits	1 punto 1-5 tuits
Interacción	<p>3 puntos Siempre o casi siempre escribes a tus compañeros y respondes sus tuits mostrando interés y fomentando el diálogo. Incluyes información de otros tuiteros y/o <i>hashtags</i> y es posible que, incluso, hayas interactuado con otros usuarios en alguna ocasión.</p> <p>2 puntos Algunas veces escribes a tus compañeros y respondes sus tuits. Sueles mostrar interés en tus respuestas.</p> <p>1 punto Nunca o casi nunca escribes a tus compañeros ni respondes sus tuits.</p>			

³²Tampoco faltó [#twitterele](https://twitter.com/twitterele) al abordar los entornos profesionales y personales de aprendizaje en el *XXI Encuentro Práctico de profesores de ELE* (https://twitter.com/encuentro_ele), organizado por la editorial Difusión (@difusionELE) e International House Barcelona y celebrado en Barcelona los pasados 21 y 22 de diciembre.

Gramática y vocabulario	3 puntos Tus tuits se comprenden perfectamente. Escribes frases completas, sin errores y utilizando los contenidos aprendidos en clase. Utilizas un amplio vocabulario. No cometes errores ortográficos ni tipográficos. Te autocorriges.
	2 puntos Cometes algunos errores propios de tu nivel, pero estos no impiden la comprensión de tus tuits. Escribes frases incompletas. Utilizas un vocabulario poco amplio. Cometes algunos errores ortográficos y/o tipográficos.
	1 punto No se comprenden tus tuits. No utilizas la gramática ni el vocabulario de forma adecuada. Cometes muchos errores ortográficos y/o tipográficos.

Tabla 1. Rúbrica de evaluación (Bosque y Mejías 2012)

2.4. Dificultades para usar Twitter en ELE.

Hasta el momento solo hemos mencionado las bondades de *Twitter* tanto para el docente como para el aprendiz de ELE. Sin embargo, como todas las herramientas 1.0 o 2.0, presenta algunos inconvenientes, que van desde la edad a la brecha digital, pasando por una posible mala gestión de su carácter público, pero casi todas solventables. Podemos diferenciar dificultades extrínsecas e intrínsecas. Entre las primeras, figura la impartición de la docencia en contextos socioeducativos o económicos en que la presencia de las nuevas tecnologías sea escasa o nula tanto dentro como fuera de nuestro centro de trabajo. Ello puede implicar, a su vez, la falta de formación del profesor de español en nuevas tecnologías y, en ocasiones, su rechazo a la aplicación e incorporación al aula. De manera análoga, podemos encontrarnos con alumnado inexperto en las TICs y en la web 2.0, reacio al aprendizaje a través de medios digitales, o incluso su decidido rechazo, pues los estudiantes pueden pensar que el uso de este tipo de herramientas equivale a perder el tiempo. Cabe mencionar al respecto que el sentido común debe imperar en la aplicación de las nuevas tecnologías a la docencia, acercándolas al alumnado sin imposiciones.

Por otro lado, figuran problemas inherentes a esta red social. En primer lugar, la edad mínima para registrarse es de 13 años, por lo que queda inhabilitado para alumnos de edades inferiores. Tal vez están detrás los riesgos potenciales de la ausencia de privacidad. Precisamente el hecho de que *Twitter* sea un sistema totalmente abierto, utilizarlo con varios cursos distintos de alumnos puede producir adicionalmente una gran cantidad de ruido entre grupos diferentes, ya que no permite discriminar grupos de

usuarios. Este inconveniente se puede solucionar con el uso de etiquetas personalizadas para cada grupo o creando una cuenta independiente para cada grupo. Asimismo, el nivel de control sobre *Twitter* puede resultar insuficiente en determinados casos y podemos encontrar que otros servicios de *microblogging* se adaptan mejor a las necesidades concretas requeridas. Aparte del hecho de que uno y otros no han de resultar incompatibles, en cualquier caso tanto alumnos como profesorado deben ser conscientes de la importancia de la competencia digital en la sociedad del siglo XXI y las posibilidades que ofrecen las TICs en el aprendizaje ubicuo.

3. Conclusiones.

Así pues, *Twitter* ofrece múltiples posibilidades tanto al docente como al aprendiz en ELE: a) Es la red social más idónea para construir nuestro entorno personal de aprendizaje. Si hacemos un uso profesional del servicio las consecuencias positivas no tardarán en aparecer y nuestra red de contactos crecerá exponencialmente tanto en número como en calidad y prestigio. Gracias a *Twitter* hoy contamos con un claustro de profesores repartidos por el mundo a los que puedo acceder de forma inmediata; b) todas las actividades propuestas tienen características comunes ya vislumbradas en la propuesta inicial de Fornara, a saber, el aprendizaje en contextos informales, en los que el alumno no siente la presión del profesor y del resto de compañeros, no se siente observado y puede reflexionar antes de producir su mensaje; un aprendizaje que supera los límites del aula, en que el alumno entra en contacto con muestras reales de la lengua, escapando del encorsetamiento del libro de texto, se comunica de modo lúdico con diferentes compañeros o usuarios de *Twitter* y accede a nuevas fuentes de información en la L2; y un aprendizaje en que las actividades resultan motivadoras, la mayoría de carácter lúdico, y juegan un papel importante en la cohesión del grupo, fortaleciendo los lazos entre los alumnos, y entre el profesor y los propios alumnos; y c) las dificultades o inconvenientes que presenta *Twitter* para su uso en el aula de ELE no pueden dejar de hacernos ver las posibilidades que la herramienta ofrece tanto al profesor como al alumno posibilitando un proceso de enseñanza-aprendizaje ubicuo.

4. Bibliografía.

AA.VV. (s/f): “#Twitterele y tareas colaborativas” (en línea).
<https://docs.google.com/document/d/1UvO7XfcQo_G4jLgjzxr82nWI9Dcvgo9NwczIT4dCPp8/edit?pli=1#> [Consulta: 29 de enero de 2013].

ADELL, J. y L. CASTAÑEDA (2010): “Los entornos personales de aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje” (en línea), en R. Vila y M. Fiorucci (eds.): *Claves para la investigación y calidad educativas: La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas*. Alcoy: Marfil Roma TRE Università degli Studi. <http://cent.uji.es/pub/files/Adell_Castaneda_2010.pdf> [Consulta: 20 de septiembre de 2012].

ÁLVAREZ, D. (2012): *Los PLE son para el verano* (en línea). <<http://e-aprendizaje.es/e-book-gratis/>> [Consulta: 15 de diciembre de 2012].

BARRETT, T. (2008): “*Twitter. A Teaching and Learning Tool*” (en línea), Blog *ICT in my Classroom*. <<http://tbarrett.edublogs.org/2008/03/29/Twitter-a-teaching-and-learning-tool/>> [Consulta: 18 de septiembre de 2012].

(2009): *Twenty-five interesting ways (and tips) to use Twitter in the classroom* (en línea). <<http://www.slideshare.net/travelinlibrarian/twenty-five-interesting-ways-to-use-tw>> [Consulta: 15 de septiembre de 2012].

CASSANY, D. (2004): “Aprendizaje cooperativo para ELE” (en línea). <http://www.upf.edu/pdi/daniel_cassany/pdf/txt/AprCoo04.pdf> [Consulta: 2 de octubre de 2012].

CASTAÑEDA, L. e I. GUTIÉRREZ (2010). “Redes sociales y otros tejidos online para conectar personas”. En L. Castañeda Quintero (coord.): *Aprendizaje con redes sociales: tejidos educativos para los nuevos entornos*. Sevilla: MAD-Eduforma, pp. 17-39.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL) (en línea). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf> [Consulta: 20 de noviembre de 2012].

DE HARO, J. J. (2009a): “*Microblogging para la educación*” (en línea). <<http://jjdeharo.blogspot.com.es/2009/08/microblogging-para-la-educacion.html>> [Consulta: 12 de octubre de 2012].

(2009b): “*Twitter: los monólogos de la gente que se escucha*” (en línea), Blog *Educativa*. <<http://jjdeharo.blogspot.com.es/2009/07/Twitter-los-monologos-de-la-gente-que.html>> [Consulta: 19 de octubre de 2012].

(s/f): *EduTwitter: Microblogging en la educación* (en línea).
<<http://eduTwitter.wikispaces.com/Experiencias+de+clase+con+Microblogging>>

[Consulta: 19 de octubre de 2012].

FORNARA, F. (2010): “*Twitter en la enseñanza del español como lengua extranjera*” (en línea). *El bazar de los locos*.
<http://www.elbazardeloslocos.org/?page_id=748> [Consulta: 30 de septiembre de 2012].

GÓMEZ, G. (2012a): “*Twitteando en clase: tarea para el finde #Twitterele*” (en línea). Blog *Profesor de ELE en apuros*.
<<http://profesorenapuros.es/2012/02/twitteando-en-clase-tarea-para-el-finde-Twitterele.html>> [Consulta: 28 de septiembre de 2012].

(2012b): “*Twitteando en clase: presentaciones a partir de tweets #Twitterele*” (en línea). Blog *Profesor de ELE en apuros*.
<<http://profesorenapuros.es/2012/02/twitteando-en-clase-presentaciones-a-partir-de-tweets.html>> [Consulta: 28 de septiembre de 2012].

(2012c): “*Twitteando en clase: #lamejorexcusa para #Twitterele*” (en línea). Blog *Profesor de ELE en apuros*. <<http://profesorenapuros.es/2012/02/twitteando-en-clase-lamejorexcusa-para-Twitterele.html>> [Consulta: 28 de septiembre de 2012].

JORGE, M. *et al.* (2011): *Twitter: 5 años. Un recorrido por la herramienta que se convirtió en plataforma* (en línea). Hipertextual/Fundación Telefónica.
<<http://ebooks.hipertextual.com/Twitter>> [Consulta: 28 de octubre de 2012].

LARA, T. (2012): “*Competencia digital, nuevos medios, nuevos lenguajes, nuevos hablantes. Twitter y sus funciones comunicativas*” (en línea), *Lenguaje y Textos*, 34: 39-46. <<http://tiscar.com/2012/03/11/Twitter-y-sus-funciones-comunicativas/>> [Consulta: 17 de octubre de 2012].

LÓPEZ GARCÍA, J. C. (2011): “*Usos de Twitter en educación*” (en línea). *Eduteka*, <<http://www.eduteka.org/TwitterEducacion.php>> [Consulta: 19 de octubre de 2012].

MARTÍN, A. (2012): “*Twitter en la clase de ELE: #notoquesoyespanolcuando*”, Blog *Pensando en ELE* (en línea).
<<http://pensandoenele.blogspot.com.es/2012/01/Twitter-en-la-clase-de-ele.html>> [Consulta: 11 de octubre de 2012].

MARTÍN, A. y M^a MEJÍAS (2012): “Cómo evaluar el uso de *Twitter* con estudiantes de ELE” (en línea). <<http://es.scribd.com/doc/80108864/Como-evaluar-el-uso-de-Twitter-conestudiantes-de-ELE>> [Consulta: 28 de septiembre de 2012].

MUNDAY, P. “Hashtags interesantes en *Twitter* para la clase de ELE” (en línea) [Consulta: 28 de enero de 2013].
<https://docs.google.com/document/d/1LoEx134YpGR_vgNfnSHr2b25m9uu115Cm4PLJaumE0I/edit?pli=1>

ORIHUELA, J. L. (2011): *Mundo Twitter*. Barcelona: Alienta Editorial.

PONCE, I. (2012): *Monográfico: redes sociales* (en línea) Madrid: Observatorio Tecnológico. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <<http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/internet/web-20/1043>> [Consulta: 15 de octubre de 2012].

RASTRERO, M. (2012): “El uso de *Twitter* en ELE” (en línea). <<http://www.slideshare.net/Hermesyotot/el-uso-de-Twitter-en-ele>> [Consulta: 10 de octubre de 2012].

RODRÍGUEZ, J. R. (2012): *Profesores de ELE del siglo XXI* (en línea). <<http://www.tweetdoc.org/View/55165/Profesores-de-ELE-del-siglo-XXI>> [Consulta: 8 de noviembre de 2012].

RTVE (2013): “El Quijo-Tweet, una nueva forma para que los alumnos se aficionen a la lectura” (en línea), <<http://www.rtve.es/alacarta/videos/telediario/td-quijote/1661356/>> [Consulta: 20 de enero de 2013].

RUIPÉREZ, G., M. D. CASTRILLO y J. C. GARCÍA CABRERO (2011): “El uso de *Twitter* para mejorar la competencia de la expresión escrita en lenguas extranjeras” (en línea), *Arbor*, 187 (Extra_3): 159-163. <<http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1420/1429>> [Consulta: 25 de octubre de 2012].

SANTAMARÍA GONZÁLEZ, F. (2005): “Herramientas colaborativas para la enseñanza usando tecnologías web: weblogs, redes sociales, wikis y web 2.0. (en línea). <http://fernandosantamaria.com/descargas/herramientas_colaborativas2.pdf> [Consulta: 30 de septiembre de 2012].

UIMP (2012): “Expertos en Educación consideran que los profesores de lenguas extranjeras están “en la punta de lanza” de la innovación metodológica” (en línea). *UIMP (Universidad Internacional Menéndez Pelayo)*. Santander, 3 de agosto de 2012 <<http://www.uimp.es/blogs/prensa/2012/08/03/expertos-en-educacion-consideran-que->

[los-profesores-de-lenguas-extranjeras-estan-%E2%80%9Cen-la-punta-de-lanza%E2%80%9D-de-la-innovacion-metodologica/>](#) [Consulta: 28 de septiembre de 2012].

ANEXOS

Anexo I. 50 profesores de ELE en Twitter

- @**acastrillejo** Victoria Castrillejo. Profesora de ELE en la Universidad de Göttingen (Alemania) y formadora de profesores de ELE y en el uso de las TICs.
- @**AdrianaRepila** Profesora de ELE en el Centre d'idiomes de la Universidad de Valencia y cofundadora de la revista digital *RutaEle*.
- @**amartinbosque** Adelaida Martín. Profesora de ELE en ESADE y CEA Global Education y formadora de profesores de ELE en Cálamo y Cran Barcelona.
- @**brinquen** Beatriz Monreal. Profesora de Español como Lengua Extranjera en la Universidad Autónoma de Madrid. Creadora del blog *Muchaclase* (<http://www.muchaclase.es/>) que utiliza como herramienta de apoyo a sus clases y que también posee cuenta de *Twitter* (<https://Twitter.com/muchaclase>).
- @**Caperucitaen** Alicia Hernando. Profesora de ELE en Tandem Escuela Internacional Madrid y autora del blog *Y Caperucita se mudó...* (<http://ycaperucitasemudo.wordpress.com/>).
- @**Carlaryla** Carlota Rylance. Profesora de ELE en Tenidiomas (Jerez de la Frontera, Cádiz), traductora y autora del blogfolio *CarlotELE* (<http://carlotele.wordpress.com/>).
- @**carmeloloya** Carmelo Fernández. Profesor de ELE en Roma y formador de profesores.
- @**cometa23** Guillermo Gómez. Profesor de ELE en la Universidad de Deusto y autor del blog *Profesor de ELE en apuros* (<http://profesorenapuros.es/>).
- @**danrodriguezola** Daniel Rodríguez. Profesora de ELE en el centro IES Abroad Barcelona.
- @**djimenezsanchez** Daniel Jiménez. Profesor de ELE en Hungría y autor del blog *Algarabías* (<http://www.algarabias.com/blog/>).
- @**e_quintana Emilio Quintana** Profesor de ELE en el Instituto Cervantes de Estocolmo, fundador y coautor del blog *Nodos Ele* (<http://www.nodosele.com/blog/>) sobre redes sociales, Web 2.0 y ELE.
- @**elisahergueta** Elisa Hergueta. Profesora de ELE y formadora de profesores en Austria, autora del blog *Sinapsis ele* (<http://sinapsisele.blogspot.com>).
- @**encarnitamb** Encarna Mesa. Profesora de ELE en Alicante y especialista en español de los negocios.
- @**Encinaalonso** Encina Alonso. Formadora de profesores de ELE en Munich y autora de materiales didácticos.
- @**EstrellaAstarte** Estrella Astarté. Profesora de ELE en el Centre d'Idiomes de la Universidad de Valencia y cofundadora de la revista digital *RutaEle*.
- @**fatimack** Fátima Cheikh-Khamis. Profesora de ELE en Zaragoza.
- @**ffornara** Fabrizio Fornara. Profesor de italiano en Florida State University y autor del blog *Wow 2.0* (<http://fabriziofornara.wordpress.com/>).
- @**franherrera** Francisco Herrera. Director del centro de lenguas CLIC Cádiz y formador de profesores de segundas lenguas.

- @GQSunlimited Gloria Quiñónez. Profesora de ELE y portugués en Austria y autora del blog *Lenguas Unlimited* (<http://lenguas-unlimited.blogspot.com.es/>).
- @granainoinuk Juan Fernández. Profesor de ELE en Reino Unido.
- @iria_marino Iria Vázquez Mariño. Profesora de ELE en la Universidad de Lille (Francia) y autora del blog *Habla E/LE* (<http://www.hablaele.blogspot.com.es/>).
- @isalv Isabel Leal. Profesora de ELE en la Universidad de Tirana y autora del blog *Mundos Periféricos* (<http://mundosperifericos.wordpress.com/>).
- @JavierVillatoro Javier Villatoro. Director de la editorial *Letra 25*, editor de *enClave-ELE* y formador de profesores en Málaga.
- @javimguti Javier María Gutiérrez. Profesor de ELE en la Universidad de Passau (Alemania) y autor del blog *GutiElez* (<http://gutielez.wordpress.com/>).
- @jramon José Ramón Rodríguez. Director académico de *Málaga Sí*, formador de profesores de ELE y autor del blog *JramónELE* (<http://jramonele.blogspot.com.es/>).
- @kontarini Leonor Quintana. Profesora de ELE en Atenas, moderadora de la *Comunidad Todoele* y autora del blog *El suplemento ocasional* (<http://kontarini.blogspot.com.es/>).
- @lauravtavares Laura Vázquez Tavares. Profesora de ELE y responsable TIC en el IES Abroad Barcelona. Autora de los blogs *De Cine* (<http://cineele.blogspot.com.es/>) y *Mundo ELE* (<http://mundoele.blogspot.com.es/>).
- @lolatorres Lola Torres. Profesora de ELE, responsable del Departamento de Español de UAB Idiomes Barcelona y coautora del blog *Nodos Ele* (<http://www.nodosele.com/blog/>) que trata sobre redes sociales, Web 2.0 y ELE.
- @m_cordoba_g María Córdoba. Profesora de ELE en el centro IES Abroad Madrid.
- @magarciaguerra Miguel Ángel García. Coordinador de Bachillerato, profesor de lengua, literatura e informática en el Colegio San Juan Bosco (Torrejón de Ardoz, Madrid), autor de materiales de ELE y de *El blog de Miguel Ángel García Guerra* (<http://www.magarciaguerra.com/>).
- @maguitaevohé María José Solomando. Profesora de ELE en el Centre d 'Idiomes de la Universidad de Valencia y cofundadora de la revista digital *RutaEle*.
- @mar_mejias Profesora de ELE y Faculty Advisor en el IES Abroad Barcelona; autora del blog *ELE de María* (<http://eledemaria.blogspot.com.es/>).
- @mararu Manuel Rastrero. Profesor de ELE en Burdeos (Francia) y autor de *El Blog de Manuel Rastrero* (<http://manuel-rastrero.blogspot.com.es/>).
- @Marecica Mar Galindo. Profesora de Lingüística en la Universidad de Alicante y responsable de comunidades virtuales de ASELE.
- @monfor Maribel González. Profesora de ELE, arabista, mediadora intercultural y autora del blogfolio *Maribelele* (<http://maribelele.wordpress.com/>) y coautora de *Cuaderno Intercultural*.
- @mundaysa Pilar Munday. Profesora de español en la Universidad *Sacred Heart* (EE.UU.) y autora del blog *Profe Munday's Blog* (<http://pilarmunday.com/>).
- @NeftaliPeral Neftali Peral. Director de la escuela Hispaania Maja en Tallinn (Estonia).
- @Pep0rz Héctor Martín. Profesor de ELE en la Universidad de Carolina del Norte (EE.UU.) y traductor.

- @PiliCarilla María Pilar Carilla. Profesora de ELE en Bélgica y autora del blog *De amor y pedagogía* (<http://deamorypedagogia.blogspot.com.es/>).
- @pocalise Jesús Esteban. Profesor de ELE autónomo en Madrid.
- @profeland Paz Bartolomé. Profesora de ELE en la Universidad Antonio de Nebrija y autora del blog *Profeland* (<http://www.profeland.com/>).
- @rioshector Héctor Ríos. Profesor de ELE en la Universidad de Cagliari (Italia) y autor del blog *Héctor Ríos Santana. Reflexiones y pensamientos de un profesor de E/LE* (<http://rioshector.wordpress.com/>).
- @rllolis_CU Reyes Llopis. Profesora de ELE en la Universidad de Columbia (EE.UU).
- @rtorres_85 Ricardo Torres. Profesor de ELE en Málaga Sí, traductor y autor del blog *El rincón del profesor de ELE* (<http://rinconprofele.blogspot.com.es/>).
- @spanish4teacher Emilia Carillo. Profesora de ELE y autora de la web *Spanish4Teachers. Teaching Resources For Spanish Class* (<http://www.spanish4teachers.org/>).
- @spanishblog Karen Bryant. Profesora de ELE en Carolina del Norte (EE.UU). y autora del blog *Teaching & Learning Spanish* (<http://teachinglearningspanish.blogspot.com.es/>).
- @tdesantos Teresa de Santos. Jefa de Estudios del Instituto Cervantes de Roma.
- @tramasclestes Iker Erdocia. Profesor de ELE y Literatura en Cracovia.
- @Vanesa_hm Vanesa Hidalgo. Profesora de ELE en Hungría especialista en la aplicación del teatro en la enseñanza de español y autora del blog *Teatreamos* (<http://teatreamosenespanol.blogspot.com.es/>).
- @ZjonesSpanish Zachary Jones. Profesor y creador de materiales de ELE en las webs *Zambombazo* y *PhotoVocab*³³.

Anexo II. Recursos de ELE para profesores y alumnos

- @blogdeespanol Twitter de *El Blog para Aprender Español*. Raquel Alonso y María Ballesteros ofrecen en este blog material gratuito para la enseñanza de ELE agrupado en varias categorías (“Usamos la gramática”, “Pronunciamos en español”, “Artículo sobre el español”, “Tapas gramaticales”).
- @blogdelengua Twitter del *Blog de Lengua Española* (<http://blog.lenguae.com/>) de Alberto Bustos, profesor titular de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Extremadura. Ofrece explicaciones sobre competencia lingüística (gramática, semántica, léxico y ortografía) y, periódicamente, ejercicios relacionados con la lengua española, a la vez que aporta las soluciones de los ejercicios propuestos.
- @C_Intercultural Twitter de la web *Cuaderno Intercultural* (<http://www.cuadernointercultural.com/>) Referente imprescindible en todo lo relacionado a la interculturalidad y educación intercultural, gestionado por Rosana Larraz (@rosanala) y Maribel González (@monfor).
- @eledelengua Twitter de *LdeLengua, podcast* sobre la enseñanza del español y la web social destinado a profesores de ELE y realizado por Francisco Herrera (@franherrera) y Victoria Castrillejo (@acastrillejo).
- @esecvc Twitter del podcast *En Sintonía con el Español* del Centro Virtual Cervantes para la enseñanza/aprendizaje de ELE. En esta web se pueden encontrar propuestas didácticas para aprender

³³<http://zachary-jones.com/zambombazo/> y <http://zachary-jones.com/photovocab/>, respectivamente.

español, con un podcast y actividades interactivas. Está dirigido a estudiantes de español desde el nivel A2 y a profesores, ya que cuenta con secciones independientes dedicadas tanto para discentes como para docentes. Se complementa con el Blog de *En Sintonía con el español* (<http://ese.blogs.cervantes.es/>) enfocado a la formación continua del profesor de ELE.

-**@fundeu** *Twitter* de la *Fundación del Español Urgente* (Fundéu) (<http://www.fundeu.es/>) promovida por la Agencia EFE, patrocinada por BBVA y asesorada por la RAE, cuyo objetivo es el buen uso del español en los medios de comunicación. Cuenta con más de 146 mil seguidores y responde consultas de los usuarios tanto desde su cuenta de *Twitter* como desde el resto de servicios en los que está presente (web, *Facebook* y *Google+*). Es muy útil para realizar consultas sobre neologismos, extranjerismos o terminología tecnológica, ya que constantemente ofrecen recomendaciones al respecto.

-**@Icervantes** *Twitter* oficial del Instituto Cervantes, que da difusión a las diferentes actividades que se realizan en la red de centros de enseñanza de español repartidos por todo el mundo.

-**@practicaespanol** *Twitter* oficial de *Practica español* (<http://www.practicaespanol.com/>). Web para aprender español a través de contenidos informativos de la Agencia EFE y el apoyo del Instituto Cervantes y de la Fundación de la Lengua Española. Los contenidos aparecen clasificados por niveles. Cuenta con varias secciones (gramática, ejercicios, música, noticias) y está traducida al inglés, al portugués, al francés y al chino.

-**@Rutaele** *Twitter* de *Rutaele* (<https://twitter.com/Rutaele>), revista digital para profesores de español de periodicidad cuatrimestral y abierta a la colaboración.

-**@todoele** *Twitter* oficial de la web *Todoele* (<http://www.todoele.net/>) Web de consulta obligada para todos los docentes de ELE por su cantidad y calidad de recursos. Está compuesta por múltiples secciones entre las que destacan: materiales didácticos, trabajo, cursos, noticias, tecnología y ELE. Tiene más de 2.700 seguidores en *Twitter*.

A rellenar por el consejo editorial de redELE:

Fecha de recepción : 29/01/2013

Fecha de aceptación: 18/01/2013

La comunicación no verbal en los manuales de E/LE

Maria Giovanna Monterubbianesi
Colaboradora didáctica, Universidad de Milán
m_g_m80@hotmail.com



Doctora en Lengua Española por la Universidad de Granada donde ha conseguido también el Master oficial en Estudios superiores de lengua española. Ha conseguido sus estudios de grado en Italia, donde colabora actualmente con la Universidad de Milán en el Departamento de español de la Facultad de Mediación lingüística y cultural. Es especialista en comunicación no verbal, análisis del discurso y didáctica del español como lengua extranjera y, después de la publicación en red de su tesis doctoral sobre comunicación no verbal, sigue su trabajo de investigación en las mismas áreas de estudio.

Resumen (español)

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas ha establecido desde 2002 que la enseñanza de L2 tiene que incluir los aspectos culturales propios de las sociedades objeto de estudio. Entre estos aspectos hace referencia a los rasgos no verbales que caracterizan las interacciones orales entre nativos. Nuestro objetivo es analizar los manuales de E/LE más usados en las clases españolas y extranjeras con el objetivo de destacar la presencia o ausencia de apartados relacionados con el tema de la comunicación no verbal en general o con algunos de sus aspectos. De los muchos manuales que hemos analizado pondremos en evidencia la estructura general y el tipo de tareas dedicadas al tema en cuestión. Concluiremos proponiendo una serie de posibles temas y tipologías de ejercicios sobre comunicación no verbal que podrían ser introducidos en los manuales para una mejor decodificación de los mensajes comunicativos de parte de los estudiantes extranjeros.

Abstract (English)

Since 2002 The Common European Framework of Reference for Languages has established that the foreign and second language teaching has to include the most important cultural aspects of the different societies. It makes reference to the nonverbal

communication of native conversation as a culturally relevant part of all languages. Our purpose is analyzing the most used Spanish as foreign language school books in Spanish and foreign classrooms in order to underline the presence or absence of references specifically dedicated to nonverbal communication. We will show the different book structures and exercises created on this topic and their specific goals. We will conclude proposing several topics of discussion and exercises on nonverbal communication that could be included in the school books in order to help students to better understand oral messages from the native speakers.

Palabras clave

Comunicación no verbal, didáctica, Español L2, manuales ELE, Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, actividades didácticas

Keywords

Nonverbal Communication, didactics, Spanish as second language, handbook, manual, user's guide, The Common European Framework of Reference for Languages, learning activities

Artículo

1. Introducción

En una perspectiva de investigación científica sobre la comunicación no verbal y su aplicación a la didáctica de lenguas extranjeras, es necesario plantearse como objetivo el análisis de todos los datos que tenemos al alcance. Entre ellos se hace imprescindible revisar el material didáctico a disposición en las clases de E/LE para destacar la presencia o ausencia de apartados relacionados con el tema en cuestión. Emprendemos este análisis con el objetivo de poner en evidencia lo que se ha hecho y lo que queda por hacer en relación a la enseñanza de la CNV¹, convencidos de la importancia de su inclusión en la didáctica.

Es imprescindible empezar por los manuales de E/LE para realizar un análisis profundo de la relación entre la comunicación no verbal y la enseñanza. Son los instrumentos de aprendizaje más comunes y los medios principales de contacto entre el estudiante y la lengua meta. Por esta razón estamos convencidos de que en los manuales deberían encontrarse referencias a los aspectos culturales de una lengua, incluyendo entre ellos, los no verbales.

Desde el 2002, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Extranjeras ha establecido que

El conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma es un aspecto del conocimiento del mundo [...] tiene la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos (MCER, 2002: 100).

¹ Con esta sigla nos referimos en el texto a la Comunicación No Verbal.

El mismo documento no deja de especificar la importancia de los rasgos no verbales de la lengua dedicando la sección 4.4.5. a este tema. Esta sección se titula “Comunicación no verbal”, es uno de los apartados del capítulo “Actividades comunicativas de la lengua y estrategias”. Se hace referencia a “Gestos y acciones” que acompañan las actividades de la lengua y a “Acciones paralingüísticas”, que se dividen en lenguaje corporal (gestos, expresiones faciales, posturas, contacto visual, contacto corporal, proxémica), uso de signos paralingüísticos en el habla (por ejemplo, /chssss/ para pedir silencio) y cualidades prosódicas (cualidad de la voz, tono, volumen, duración).

Es, entonces, oficialmente reconocida la importancia de aprender estos rasgos y su valor cultural. Nuestro objetivo es analizar los manuales de E/LE más conocidos y usados en las aulas para comprobar si el tema de la CNV ha sido desarrollado y de qué manera.

Por último, quiero informar de que este ensayo nace para completar un trabajo de investigación sobre la comunicación no verbal en los manuales de E/LE presentado por la autora en el congreso de DLL² en 2009 en Sevilla (Monterrubianesi, 2012: 505-522). Se trataba de los primeros intentos de análisis de un número reducido de manuales que la investigadora se proponía ampliar y llevar a cabo para sus estudios doctorales. Ahora que los datos a nuestro alcance son completos y la cantidad y variedad de manuales analizados más amplia, podemos finalmente presentar los resultados de nuestro trabajo.

2. Análisis de los manuales de E/LE³

2.1 Los parámetros de análisis

Este análisis ha empezado con la recogida de los manuales de español como lengua extranjera más usados en los países de habla hispana y no hispana. Para identificarlos hemos remitido a un estudio estadístico propuesto por María del Carmen Fernández López (2010). Además de analizar los manuales que la profesora Fernández López indica en su estudio, hemos dirigido nuestra atención a todo el material didáctico utilizado en el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada y recogido en su biblioteca. Esto nos ha llevado finalmente a seleccionar 107 manuales divididos en manuales para adolescentes, adultos, niños y manuales con fines específicos (español para los negocios). El análisis ha abarcado todos los niveles de aprendizaje: inicial, intermedio y avanzado para los textos publicados anteriormente a la promulgación del Marco Común Europeo de referencia; los demás siguen la distinción entre niveles A1, A2, B1, B2, C1, C2 establecida por el mismo documento (MCER, 2002: 23-43).

Los años de publicación de los manuales van de 1992 a 2011. En caso de disponibilidad de materiales, se han puesto en relación distintas ediciones del mismo manual para buscar algún cambio de interés. El único caso que ha mostrado una variación de interés, ha sido *E/LE* y *Nuevo E/LE*. En los niveles intermedios se propone un apartado sobre gestos (explicación teórica) que se ha ampliado en la edición más reciente añadiendo tareas relacionadas con el contenido temático no verbal de la unidad.

² Congreso sobre la Didáctica de la Lengua y la Literatura, Sevilla, 2009.

³ Algunos fragmentos de este artículo se han extraído de la tesis doctoral defendida por la autora en 2011: “La comunicación no verbal del español actual a partir de la filmografía de Pedro Almodóvar y su aplicación a la didáctica de E/LE”, Editorial Universidad de Granada : Granada, 2012.

Además del año de publicación, se ha tenido en cuenta el enfoque didáctico de cada manual (tradicional, comunicativo, por tareas, etc.) y también su organización en unidades o temas. No se ha reconocido un enfoque específico en los manuales de español para los negocios que, por su estructura peculiar, tienen una organización y unos objetivos diferentes. Esta distinción ha permitido confirmar que la mayoría de las tareas directamente relacionadas con la comunicación no verbal se encuentran en manuales de enfoque comunicativo o por competencias (9 manuales). Queremos, sin embargo, recordar la grande cantidad de manuales que se declaran comunicativos y que no presentan ninguna referencia más o menos explícita a la comunicación no verbal. Se ha analizado cada unidad o tema en la búsqueda de tareas, ejercicios de cualquier competencia o destreza, que involucraran de alguna forma la CNV.

La primera clasificación que hemos realizado ha sido entre los apartados o ejercicios que se relacionaban directamente con la CNV y todos los que solo indirectamente la incluían. Cuando hablamos de tareas que se relacionan directamente con la CNV, hacemos referencia a todos los ejercicios cuyo único objetivo fuera el aprendizaje de contenidos no verbales. Los ejercicios con una relación indirecta con la CNV son las tareas que utilizan algunos elementos no verbales como medio de enseñanza de otros contenidos lingüísticos (gramática, sintaxis, vocabulario, fraseología). Una vez realizada esta distinción, hemos centrado nuestra atención en el factor no verbal que estas tareas quieren potenciar o enseñar. En este sentido nuestra tabla de referencia se ha dividido en gestos, kinésica, proxémica, cronémica y paralenguaje, permitiéndonos marcar la casilla correspondiente al aspecto no verbal enseñado⁴.

Después de haber analizado a fondo cuáles son los objetivos de estos ejercicios en su contexto de enseñanza, el último paso ha sido proponer otras tareas no verbales que podrían complementar las unidades según el tema tratado.

2.2 Los resultados del análisis

De todos los manuales analizados, solo 20 (*¡Adelante!*; *Así me gusta 1*; *Aula 2*; *Aula Internacional 2*; *Aula Latina 2*, *Eco 1*; *Eco 2*; *El ventilador*; *E/LE 2*; *En acción 1*; *Exposiciones de negocios en español*; *Gente 2*; *La comunicación informal en los negocios*; *Mañana 3*; *Nuevo E/LE 2*; *Redes 3*; *Socios 1*; *Socios 2*; *Sueña 1*; *Español en marcha 1*) incluyen alguna tarea relacionada de forma explícita con la CNV. En la mayoría de los casos se trata de indicaciones culturales sobre los gestos españoles y su comparación intercultural con la gestualidad en otros países. Algunos manuales dedican un apartado a las formas de saludos y despedidas en España, enseñando, a través de fotos, cómo la gestualidad y la distancia interpersonal son muy importantes en contextos informales y formales. Hemos encontrado tareas o explicaciones sobre el uso de los gestos en general, en España o en otros países (en particular el uso de las manos para expresar contenidos lingüísticos que no sean necesariamente los saludos o despedidas) y también apartados sobre el lenguaje corporal en general, sin relación específica con los gestos, así como también a expresiones de la cara, posturas o movimientos del cuerpo. Solo en un caso se ha encontrado un ejemplo relacionado con el paralenguaje y, en particular, sobre el uso y valor de la risa en España y en otros países. Dentro de los veinte manuales que hacen referencia directa a la comunicación no verbal, solo uno, *El ventilador*, dedica a este tema una unidad entera.

⁴ En el Anexo I que concluye este ensayo es posible visionar la tabla con los manuales que se dedican de forma directa o indirecta a la enseñanza de algunos aspectos no verbales.

Otros datos relevantes se relacionan con los niveles de enseñanza de los mismos manuales. Los veinte manuales son la mayoría (15) de nivel inicial/intermedio (A1-A2) mientras que solo 2 son de nivel B1-B2, 1 de nivel avanzado (C1) y 2 manuales de español para los negocios no especifican su nivel. Aunque no se trate de un análisis de todos los manuales a disposición en el mercado, es posible, con estos datos, concluir que el tema de la comunicación no verbal se introduce en apartados culturales para alumnos con un conocimiento todavía superficial de la lengua. Incluir un tema como éste en un nivel inicial/intermedio puede llamar la atención y atraer el interés de los alumnos, pero aparece más bien como un intento de situar estos contenidos en el medio por no saber exactamente a quién podría ir dirigido. De hecho, en los manuales con diferentes niveles es bastante frecuente no volver a encontrar referencias sobre comunicación no verbal en los niveles superiores ni de forma explícita ni de forma implícita. Parece tratarse, entonces, de notas culturales como muchas otras. Hay también que subrayar que los 20 manuales se han publicado entre 2000 y 2007, con las únicas excepciones de *E/LE2* y *Gente2* de 1998. Consideramos estos dos precursores en la inclusión de la CNV en la didáctica, teniendo en cuenta que la investigación sobre el tema tenía poco más de 30 años de desarrollo.

Treinta y cinco manuales hacen referencias indirectas o implícitas a la comunicación no verbal, sin considerarla el objetivo principal del aprendizaje: *¡Adelante!*; *Así me gusta 1*; *Así me gusta 2*; *Aula 1*; *Aula 2*; *Aula 4*; *Aula5*; *Aula Internacional 1*; *Aula Internacional 2*; *Aula Internacional 4*; *Aula Latina 1*; *Aula Latina 2*; *Avance 1*; *Bitácora*; *Cultura y negocios*; *Destino Erasmus*; *En equipo.es*; *Es español 1*; *Es español 2*; *Es español 3*; *Gente 3*; *Mañana 1*; *Mañana 2*; *¡Nos vemos!*; *Nuevo Ven 1*; *Pasaporte E/LE 1*; *Planet@ E/LE 1*; *Planet@ E/LE 3*; *Prisma 5*; *Redes 1*; *¿Sabes?*; *Sueña 1*; *Sueña 2*; *Sueña 3*; *Vuela 1*. En todos los casos se trata de ejercicios donde los alumnos deben relacionar estados de ánimo (miedo, tristeza, alegría, etc.) o físicos (estar enfermo, estar cansado, etc.) con los dibujos correspondientes. Claramente, el objetivo es el aprendizaje de vocabulario o de fórmulas sintácticas específicas (como el uso del verbo “estar”), pero el canal visual y los factores no verbales presentes en los dibujos hacen de intermediarios en la recepción de los contenidos. En algunos casos, como por ejemplo la enseñanza de los adverbios de espacio, se hace imprescindible proponer la ejemplificación gráfica de la palabra para que el aprendiz pueda realmente entender su significado.

3. La CNV en los manuales

Analicemos ahora con más detalle los manuales y sus características. Los manuales que presentan alguna propuesta didáctica interesante sobre CNV se analizarán ahora según la forma no verbal que hayan tratado. Esta categorización tiene el objetivo de encontrar temas recurrentes en el ámbito no verbal en las aulas de E/LE.

Empezamos por el grupo de los manuales que tratan la gestualidad y la proxémica. Por orden alfabético, el primero es *¡Adelante!* (Edinumen, 2005), que es un manual para la enseñanza del español para extranjeros que se incorporan a la ESO. Tiene una perspectiva y objetivos distintos a la mayoría de los manuales de E/LE. Los niveles analizados son A1 y A2 en el mismo volumen. En la Unidad 1 (págs. 6 y 9) encontramos dos tareas: la primera “Cuenta con los dedos” tiene la finalidad de enseñar los números a través de la manera española de contar con las manos; la segunda tarea sirve para que los estudiantes aprendan a saludar y despedirse. También en este caso se

evidencia, a través de fotos, cómo los españoles se abrazan y besan para saludarse en distintos contextos.

El mismo tema de saludar y despedirse se encuentra, con algunos cambios interesantes, en el manual *Así me gusta 1 y 2* (CLAVE-E/LE, 2005). Es un manual con enfoque comunicativo por competencias, los niveles son dos (A1 y A2) pero solo en el primer libro se hace referencia directa a la comunicación no verbal. En el tema 1 (“Entra en el chat”), se pide a los alumnos que lean un texto sobre las distintas formas de saludarse y despedirse en varios países y en España. En el tema 4 (“Ver el día a día”) hay dos tareas sobre la concepción del tiempo que tienen los españoles en comparación con otras culturas. Se trata de uno de los pocos casos de referencia cronémica que se ha encontrado en los manuales de E/LE analizados. Hay también que recordar que en los dos libros se presentan tareas con referencias implícitas a la CNV. Se utiliza muy a menudo la técnica de correspondencia entre elementos lingüísticos e imágenes de estados de ánimo o movimientos del cuerpo.

En *Eco1* (Edelsa 2003) vuelve el tema de los saludos: en la Unidad 1 (“Hola, ¿Cómo te llamas?”) se explica de forma clara cómo suelen saludarse y despedirse los españoles, verbalmente y no verbalmente.

E/LE2 (SM, 1998) es un manual con enfoque tradicional. Aun así, presenta en el segundo volumen un apartado para aprender a saludar y despedirse que hace hincapié en el concepto de beso y de besarse en España, con tareas relacionadas. Como ya se ha anticipado antes, se observa cierta evolución con la nueva edición de este manual: *Nuevo E/LE2* (SM, 2002). En el apartado 12 sobre la interculturalidad, se habla detenidamente de gestos en diferentes culturas con textos y tareas relacionadas. Es evidente que el objetivo del apartado es didáctico.

Encontramos de nuevo el tema de saludar y despedirse en *En acción1* (CLAVE-E/LE, 2005), que es un manual que intenta proponer un enfoque comunicativo en los tres niveles iniciales. Solo hay que resaltar en el primer volumen (pág. 59) una interesante panorámica sobre las formas de saludar en varios países con dibujos y explicaciones.

Los únicos manuales que se diferencian un poco, al tratar el tema de los gestos y de la proxémica desde otras perspectivas son *Sueñal* (Anaya, 2002), *Español en marcha1* (SGEL, 2005) y *Gente2* (Difusión, 1998).

Sueñal (Anaya, 2002) demuestra una atención al componente no verbal en el primer nivel (A1- manual 1) dedicando un apartado de la unidad 9 a los gestos españoles con una tarea de adivinanza sobre sus significados y una tarea del estilo “Dilo sin palabras”.

Español en marcha1 (SGEL, 2005) presenta, en la unidad 3 (“El trabajo”), algunos gestos en una tarea de correspondencia entre gestos y expresiones lingüísticas. Se pide también a los alumnos que hagan comparaciones con los países de origen.

Finalmente, *Gente2*, (Difusión, 1998) está basado en el concepto de enfoque por tareas, pero dedica poco espacio a la comunicación no verbal. Solo en el nivel A2 (Manual 2, unidad 5, “Gente y cosas”) se habla de gestos y de varias actividades que se pueden desarrollar exclusivamente con las manos.

Seguimos con los manuales que incorporan actividades basadas en la kinésica, la proxémica y la cronémica. Entre ellos el muy conocido *Aula* (Difusión 2006, 2007, 2008), que es, sin duda, uno de los manuales de E/LE más utilizados en España y en el extranjero. El enfoque didáctico es comunicativo por inmersión, porque originalmente estaba pensado para cursos intensivos de lengua española en distintos contextos de aprendizaje. Tiene las variantes de *Aula Internacional* (para clases de español en contextos de aprendizaje no hispanos) y *Aula Latina* (para clases de E/LE en México).

En las tres variantes encontramos notas y tareas sobre el lenguaje corporal y la kinésica en los manuales de nivel A2 (*Aula2*, *Aula2 Internacional*, *Aula2 Latina*). En los tres casos se introduce en la unidad 9 (“Estamos muy bien”) un apartado sobre lenguaje corporal y cuatro tareas específicas sobre los gestos de los españoles. Se nota la ausencia de tareas interactivas en las que los alumnos puedan interactuar entre ellos y con otras personas fuera del aula. Para realizar este contacto se podría hacer un uso más amplio de vídeos, películas o material audiovisual durante las clases, así como puestas en escena o grabaciones como tareas. Además de esta actividad sería útil una diferenciación de los gestos enseñados en las tres variantes (*Aula*, *Aula Internacional* y *Aula Latina*) en relación con las características culturales de los alumnos a quienes están dirigidos.

El lenguaje corporal de los españoles se trata también en *Eco2* (Edelsa, 2004), precisamente en la unidad 16 (“Ya verás”). En ella se habla de lenguaje corporal a través de dibujos de expresiones de la cara, movimientos y sus descripciones, a los que siguen tres tareas relacionadas con este apartado cultural. Como hemos visto, la CNV, en estos niveles intermedios se relaciona con el lenguaje verbal propio de algunos contextos específicos (el trabajo, la expresión de las emociones, la fraseología y el conocimiento cultural).

Hablando de ámbitos más específicos, *Redes3* (SM, 2005), en el tercer volumen (pág. 47) propone una tarea de gran interés en el nivel kinésico: se pide a los alumnos que generen acciones involuntarias a partir de frases hechas como “se me abría la boca” o “se me cierran los ojos”.

Con gran riqueza de información sobre la cultura española *El ventilador* (Difusión, 2006), como hemos anticipado, se ocupa detenidamente de la CNV. Es un manual de perfeccionamiento (nivel C1) y es el único caso, entre los manuales analizados, que presenta un largo apartado sobre la comunicación no verbal. En la unidad 3 (“Saber cultura”), la sección 3.5 se titula precisamente “Lenguaje no verbal” y habla a fondo de gestos innatos y adquiridos, de malentendidos y choques culturales que pueden surgir por el desconocimiento de los elementos no verbales.

Los últimos manuales que hemos incluido en esta categoría se ocupan de la didáctica del español con fines específicos, en este caso español de los negocios. Los podemos considerar como una categoría aparte porque tratan detenidamente varios aspectos no verbales a lo largo de todas las unidades, siempre desde la perspectiva específica del mundo del trabajo.

Exposiciones de negocios en español (Arco Libros, 2002) es un manual general sobre los negocios que deja mucho espacio a la interculturalidad y a la comparación entre la forma de llevar a cabo los negocios en España y en otros países. Se hace referencia a la comunicación no verbal y a su importancia en la expresión oral, sobre todo hablando de vestimenta y apariencia física. Se consideran también los gestos de saludo, la proxémica y la kinésica.

También *La comunicación informal en los negocios* (Arco Libros, 2002) trata de forma general todos los elementos socioculturales implicados en la comunicación informal de los negocios. Entre estos elementos se encuentran los no verbales, en particular la kinésica y la proxémica.

Finalmente, *Socios 1 y 2* (Difusión, 2000) es un manual en dos niveles (A1 y A2) que hace referencia al funcionamiento de las empresas españolas en comparación con las extranjeras. En los dos volúmenes se tratan elementos no verbales de carácter proxémico, cronémico y kinésico, con particular interés hacia los gestos y las posturas.

Queremos llamar la atención sobre el manual *Mañana3* (Anaya, 2006), pensado para estudiantes preadolescentes y adolescentes, ya que, aun tendiendo un enfoque

tradicional, en el tercer volumen, unidad 3, “Que lo pases bien”, se presenta un texto sobre la “risa”, relacionado con frases hechas y dichos. Se trata de la única referencia paralingüística que hemos encontrado en nuestro estudio. El tema está bien estructurado y la sección es rica en tareas entretenidas.

En lo que respecta a la presentación indirecta de elementos no verbales, cabe señalar los manuales *Aula, Es español, Mañana, Planet@ E/LE* y *Sueña*, los cuales han incluido implícitamente el tema a lo largo de los distintos niveles de aprendizaje. En todos los casos se trata del uso de imágenes (dibujos o fotografías) para explicar visualmente estados físicos o de ánimo, incluyendo a menudo tareas de asociación entre expresiones lingüísticas e imágenes.

Queremos subrayar dos aspectos que se han puesto en evidencia durante este estudio de los manuales de E/LE.

El primero se refiere a la ausencia de tareas sobre CNV en manuales que se declaran comunicativos y atentos a los aspectos culturales (*A Fondo, Avance, Nuevo ven, Prisma, Vuela*), así como en los manuales para niños y jóvenes, que de por sí tendrían un enorme potencial en el aprovechamiento de los contenidos no verbales para la enseñanza. Aun así, se nota una ausencia total de cualquier referencia directa o indirecta al lenguaje no verbal (*Chicos-Chicas, Jóvenes.es, La pandilla, Los trotamundos, Pasacalle*).

El segundo aspecto es el escaso número de manuales de español para los negocios que se ocupan de CNV. Se trata de un dato particularmente sorprendente si se piensa en la importancia que los elementos no verbales recubren en circunstancias tan delicadas como encuentros de trabajo y decisiones empresariales. La mayoría de los manuales analizados, con la excepción de los tres citados anteriormente, presenta un enfoque bastante tradicional y no dedica suficiente espacio a ese tema. Se trata de *36 actividades para mejorar el español de negocios, Cultura y negocios, Embarque, ESnegocios.es, Español para el comercio internacional, Hablando de negocios, Marca registrada y Trato hecho*.

4. Propuestas didácticas y consideraciones finales

La idea general que se desprende de este breve repaso por los manuales de E/LE es que todavía queda mucho por hacer en la investigación de los componentes no verbales de la lengua española y solo así será posible encontrarles un lugar en la didáctica de E/LE. Existe la necesidad objetiva de una mayor presencia de temas, tareas y ejercicios prácticos sobre comunicación no verbal, sin olvidar factores fundamentales como la cronémica al lado de la kinésica, de la proxémica y del paralenguaje. Sería muy útil para la didáctica diseñar unidades que se dedicaran a desarrollar competencias no verbales junto a elementos lingüísticos generales. Hasta la fecha, lo que encontramos en los manuales es insuficiente y, sobre todo, está demasiado circunscrito a la nota de carácter cultural o a la curiosidad sobre los hábitos españoles. Es necesario valorar la CNV entre los factores de aprendizaje más importantes e incluirla; en los manuales al mismo nivel que los demás elementos lingüístico-culturales.

En este sentido, el material sobre la didáctica de la CNV en E/LE puede ser de gran ayuda para la concreta realización de tareas sobre este tema.

Se podría, por ejemplo, introducir el concepto de la variedad gestual según la edad de los estudiantes proponiendo el aprendizaje de los gestos propios de los jóvenes o de los adultos. Me refiero, por ejemplo, a introducir el tema del argot juvenil en clase y acompañar la enseñanza de las expresiones lingüísticas con los gestos que identifican a los jóvenes en un grupo y que los diferencian de los otros. Podría ser un tema de

interés también para introducir reflexiones sobre los problemas sociales como, por ejemplo, el lenguaje de la droga y los gestos que los jóvenes utilizan para expresarse en la ilegalidad.

Otro tema de interés sería el de insistir en los gestos relacionados con la cotidianidad y con aspectos formales e informales de la misma que no sean únicamente las formas de saludar y despedirse. Se podría introducir este tema con la descripción del día, el uso de presente indicativo, para que los estudiantes puedan comprender más fácilmente el concepto de acción repetida y usual. De la misma manera se podría hablar de los gestos propios de los distintos contextos cotidianos como “los gestos en familia”, “los gestos con los amigos”, “los gestos en clase”, etc.

Se podría proponer una presentación de gestos relacionados con los temas de las unidades de los manuales (los más comunes son los amigos, el trabajo, los viajes, etc.), para que estos contenidos no verbales puedan ser estudiados junto con los otros aspectos lingüísticos de la misma área.

Igualmente, los manuales podrían incluir unidades específicas sobre la CNV, dedicando una primera parte a la explicación de los temas fundamentales relacionados con lo no verbal (por ejemplo, las definiciones de kinésica, paralenguaje, proxémica y cronémica) y, sucesivamente, presentando una clasificación de los gestos según la forma (gestos de las manos, brazos, cabeza, mirada, etc.). Estos tipos de actividades pueden adaptarse a diferentes niveles de conocimiento de la lengua. Se puede empezar con el estudio de las partes del cuerpo en los niveles más bajos y relacionarlas con gestos que normalmente realizan con cada una de ellas. Igualmente se podrían crear diálogos que los estudiantes deberían representar en parejas o en grupo usando solo los gestos.

Finalmente, proponemos asociar los elementos no verbales, sobre todo gestuales, a la enseñanza de construcciones lingüísticas específicas como, por ejemplo, las expresiones idiomáticas, los deícticos, los pronombres, los adverbios o los marcadores del discurso, entre otros. Cada uno de estos elementos lingüísticos tiene uno o más gestos correspondientes que a menudo los acompañan o sustituyen. Es interesante e importante que los estudiantes sepan reconocerlos y también. Las tareas se deben relacionar siempre con los contenidos de las unidades y el nivel de conocimiento de la lengua que poseyeran los alumnos.

Así se conseguiría, en nuestra opinión, aumentar la presencia de estos temas en manuales de niveles avanzados que, hasta la fecha, carecen de actividades relacionadas con la CNV.

Anexo I

Tabla con los manuales de E/LE que incluyen tareas directamente e indirectamente relacionadas con la enseñanza de los elementos no verbales de la lengua.

Título⁵	Editorial	Año pub.	Enfoque didáctico	Nivel	Tareas sobre CNV (directa)	Tareas sobre CNV (indirecta)	Factor no verbal que se considera
¡Adelante!	Edinumen	2005	Extranjeros en la ESO	A1-A2	SI	SI	Gestos-Proxémica
Así me	CLAVE-	2005	Comunicativo	A1	SI	SI	Gestos-

⁵ Los manuales se han ordenado según el orden alfabético de los títulos.

gusta1	E/LE						Proxémica
Así me gusta2	CLAVE-E/LE	2006	Comunicativo	A2	NO	SI	---
Aula1	Difusión	2007	Cursos intensiv. Inmersión	A1	NO	SI	---
Aula2	Difusión	2007	Cursos intensiv. Inmersión	A2	SI	SI	Kinésica
Aula4	Difusión	2008	Cursos intensiv. Inmersión	B2	NO	SI	---
Aula5	Difusión	2008	Cursos intensiv. Inmersión	C1	NO	SI	---
Aula intern.1	Difusión	2006	Aula en el extranjero	A1	NO	SI	---
Aula intern.2	Difusión	2006	Aula en el extranjero	A2	SI	SI	Kinésica
Aula intern.4	Difusión	2007	Aula en el extranjero	B2	NO	SI	---
Aula latina1	Difusión	2006	Aula en México	A1	NO	SI	---
Aula latina2	Difusión	2006	Aula en México	A2	SI	SI	Kinésica
Avance1	SGEL	2001	Mezcla	Elemental	NO	SI	---
Cultura y negocios	Edinumen	2003		Todos los niveles	NO	SI	---
Eco1	Edelsa	2003	Por competencias	A1	SI	NO	Gestos-Proxémica
Eco2	Edelsa	2004	Por competencias	A2	SI	NO	Kinésica
El ventilador	Difusión	2006	Comunicativo	C1	SI	NO	Kinésica
E/LE2	SM	1998	Comunicativo	A2	SI	NO	Gestos-Proxémica
En acción1	CLAVE-E/LE	2005	Comunicativo	A1	SI	NO	Gestos-Proxémica
En equipo.es	Edinumen	2002		Elemental	NO	SI	---
Es español1	Espasa	2001	Para el autoaprendizaje	Inicial	NO	SI	---
Es español2	Espasa	2002	Para el autoaprendizaje	Intermedio	NO	SI	---
Es español3	Espasa	2003	Para el autoaprendizaje	Avanzado	NO	SI	---
Español en marcha1	SGEL	2005	Por competencias	A1	SI	NO	Gestos
Exposiciones de negocios en español	Arco Libros	2002		Todos los niveles	SI	NO	Kinésica /Cronémica / Proxémica

Gente2	Difusión	1998	Por tarea	Intermedio	SI	NO	Gestos
Gente3	Difusión	2001	Por tarea	Avanzado	NO	SI	---
La comunicación informal en los negocios	Arco Libros	2002		Todos los niveles	SI	NO	Kinésica /Cronémica / Proxémica
Mañana1	Anaya	2004	Tradicional	A1	NO	SI	---
Mañana2	Anaya	2005	Tradicional	A2	NO	SI	---
Mañana3	Anaya	2006	Tradicional	B1	SI	NO	Paralingüística
Nuevo E/LE2	SM	2002	Comunicativo	Intermedio	SI	NO	Gestos
Nuevo Ven1	Edelsa	2003	Comunic./Por competencias	A1	NO	SI	---
Pasaporte E/LE1	Edelsa	2007	Por competencias dirigido a la acción	A1	NO	SI	---
Planet@ E/LE1	Edelsa	1998	Comunicativo-por tareas	A1	NO	SI	---
Planet@ E/LE3	Edelsa	2000	Comunicativo-por tareas	B1	NO	SI	---
Prisma5	Edinumen	2006	Comunicativo/tradicional	C1	NO	SI	---
Redes1	SM	2003	Por tarea	Inicial	NO	SI	---
Redes3	SM	2005	Por tarea	Avanzado	SI	NO	Kinésica
Socios 1	Difusión	2000		Inicial	SI	NO	Kinésica /Cronémica / Proxémica
Socios 2	Difusión	2001		Intermedio	SI	NO	Kinésica /Cronémica / Proxémica
Sueña1	Anaya	2002	Comunicativo-tradicional	A1	SI	SI	Gestos
Sueña2	Anaya	2003	Comunicativo-tradicional	A2	NO	SI	---
Sueña3	Anaya	2004	Comunicativo-tradicional	B1	NO	SI	---
Vuela1	Anaya	2005	Mezcla	A1	NO	SI	---

Bibliografía

- BARROS GARCÍA, P. y VAN ESCH, K. (eds.). *Diseños didácticos interculturales la competencia intercultural en la enseñanza del español*. Granada: Editorial UGR, 2006.
- BRIZ GÓMEZ, A. (coord.). *La conversación coloquial (Materiales para su estudio)*. Valencia: Editorial Universidad de Valencia, 1995.
- CESTERO MANCERA, A.Mª. *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros, 1999
- CONSEJO DE EUROPA. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (trad. Instituto Cervantes). Ministerio de Educación,

Cultura y Deporte, Subdirección internacional de Cooperación internacional para la edición impresa en español, Secretaría general técnica del MECD, Subdirección general de Información y Publicaciones: Grupo ANAYA, 2002

FERNÁNDEZ LÓPEZ, C. Especial materiales E/LE: selección de materiales y manuales didácticos. *Cuadernos Cervantes*. 2010, Época II.

MARTINELL, E. y GELABERT, M^a J. “Aprender una lengua es también aprender sus gestos (proyecto de un diccionario de gestos)”. En *Actas del I Congreso Nacional de ASELE*, (Granada, 29/11-02/12/1989), Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 1990. P. 297-305

MONTERUBBIANESI, M.G. “La Comunicación No Verbal en la didáctica de Español como lengua extranjera: análisis de los manuales de E/LE”. En Macarena Navarro Pablo (coord.), “*Selección, desarrollo y evaluación de competencias en DLL (didáctica de la lengua y la literatura)*”, Sevilla: Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla, 2012. P. 505-522

POYATOS, F. *La comunicación no verbal, I: Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid: Ediciones Istmo, 1994.

ROBLES ÁVILA, S. (coord.). *La enseñanza del español como lengua extranjera a la luz del marco común europeo de referencia*. Málaga: Innovación educativa. Área de innovación educativa, Universidad de Málaga, 2006.

A rellenar por el consejo editorial de redELE:

Fecha de recepción: 14/12/2012

Fecha de aceptación: 20/02/2012

El diseño inverso en la adquisición de una segunda lengua: su aplicación en el desarrollo de unidades temáticas

Aixa Said-Mohand
Assistant Professor of Spanish
New Jersey City University, USA
profesoraisa@yahoo.com

Aixa Said-Mohand es licenciado en Filosofía y Letras por la Universidad de Granada. Cursó el Máster de ELE de la Universitat de Barcelona. Tiene un doctorado en Lingüística Hispánica por University of Florida. Impartió clases de ELE en University of Miami, Galway-Mayo Institute of Technology (Irlanda) y coordinó el programa de español del Galway Language Center en Irlanda. Después de impartir clases por tres años en University of Wisconsin-Green Bay, actualmente ejerce como profesor de lengua y lingüística española en New Jersey City University en los EE.UU desde el 2009. Ha presentado ponencias y talleres sobre el español en los Estados Unidos, la enseñanza del español a hispanoparlantes y la adquisición de la pragmática en el aula.

Resumen En los Estados Unidos el uso del diseño inverso o reverso (*backward design*) es el enfoque pedagógico a seguir en la mayoría de las instituciones académicas, (principalmente de primaria y de secundaria) que imparte clases de lenguas extranjeras. Si bien el diseño inverso tiene como propósito principal fomentar que el estudiante entienda y aprenda con profundidad cualquier materia académica (Wiggins y McTighe, 2005), su uso en el currículo de lenguas extranjeras hace que el docente se planteé, desde un primer momento, los resultados que se espera obtener al final de una unidad temática. Y teniendo esto en cuenta, debe seguidamente determinar qué tipo de evidencias necesitará para medir los resultados y, finalmente, ayudarle a crear las actividades o tareas, las cuales harán que los estudiantes alcancen los resultados esperados. Sin lugar a dudas, el diseño inverso hará que las actividades de clase ganen en coherencia, motivación y autenticidad. Para ejemplificar este enfoque, presentaremos paso a paso todas las etapas a seguir en el desarrollo de una unidad temática.

Abstract The Backward design is an approach that has been embraced by many American elementary and secondary schools that offer Modern Languages courses in

their curricula. With this approach, which main purpose is to foster student's learning and a deep understanding of any school subject (Wiggins y McTighe, 2005), the Modern Language teacher must set, from the beginning, the learning goals that he or she desires the students to reach at the end of a thematic unit. Then, during the second stage of the backward design, the teacher has to determine the evidence(s) that will prove students' understanding. And, the final stage involves the learning activities that will guide the students to reach the desired results. There is no doubt that this approach will help teachers to design a more cohesive, meaningful and authentic class activities. This article will illustrate step by step how the backward design can be implemented when developing a thematic unit.

Palabras clave

Conocimiento del mundo, actividades didácticas, actividades comunicativas, unidad temática.

Keywords

World knowledge, learning activities, communicative competence, thematic unit

1. Introducción

El diseño inverso o reverso (*backward design*) es un enfoque pedagógico que capacita al estudiante a transferir o a aplicar los conocimientos adquiridos durante el aprendizaje a ámbitos diferentes a los presentados en el aula (Wiggins y McTighe, 2011), es decir, capacita al estudiante a entender, a reflexionar, a evaluar y a emplear lo aprendido en situaciones nuevas. Bruner (1988), en su teoría sobre *el aprendizaje por descubrimiento*, señala que el estudiante estará capacitado para transferir lo aprendido a situaciones nuevas e inesperadas y, por ende, a desenvolverse en ellas, aunque estas no hayan tenido lugar en el salón de clase.

Es menester recalcar que el diseño inverso está concebido como un enfoque que se puede aplicar en el desarrollo de unidades temáticas para cualquier materia o asignatura académica; por ejemplo, ciencias sociales, lengua y literatura, historia, geografía o lenguas extranjeras, entre otras.

La implementación del diseño inverso requiere que el docente parta de tres pilares fundamentales, los cuales deben postularse de forma secuenciada: 1) establecer o identificar los resultados deseados, 2) obtener las evidencias de aprendizaje y 3) crear las actividades de aprendizaje. Cabría mencionar que estos tres pasos presentan cierto

paralelo con el desarrollo de unidades temáticas basadas en el *enfoque por tareas* (Zanón & Estaire, 1990).

DISEÑO INVERSO

1. IDENTIFICAR LOS RESULTADOS DESEADOS
 - 1.1 EL ENTENDIMIENTO
 - 1.2 LOS OBJETIVOS /METAS
2. ELABORACIÓN DE LAS EVIDENCIAS
 - 2.1 CONTEXTO: TAREA FINAL
 - 2.2. IPA (COMPONENTES TEMÁTICOS Y LINGÜÍSTICOS)
 - 2.3. LA EVALUACIÓN
3. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

ENFOQUE POR TAREAS

1. ELECCIÓN DE TEMA/ÁREA DE INTERÉS
2. ESPECIFICACIÓN DE OBJETIVOS COMUNICATIVOS
3. PROGRAMACIÓN DE TAREA(S) FINAL(ES) QUE DEMOSTRARAN CONSECUCCIÓN DE LOS OBJETIVOS
4. ESPECIFICACIÓN DE COMPONENTES TEMÁTICOS Y LINGÜÍSTICOS NECESARIOS / DESEABLES PARA LA REALIZACIÓN DE TAREA(S) FINAL(ES)
5. PLANIFICACIÓN DEL PROCESO: SECUENCIACIÓN DE PASOS A SEGUIR A TRAVÉS DE TAREAS POSIBILITADORAS Y TAREAS DE COMUNICACIÓN ORGANIZADAS POR LECCIONES
6. EVALUACIÓN INCORPORADA COMO PARTE DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

A nuestro juicio, creemos que todo profesor puede aplicar el diseño inverso incorporando, al mismo tiempo, los pasos del enfoque por tareas. En el siguiente recuadro tomamos, como eje central, los tres pasos del diseño inverso para indicar en qué pasos se incluirían los del enfoque por tareas.

DISEÑO INVERSO

	IDENTIFICAR LOS RESULTADOS DESEADOS	ELABORACIÓN DE LAS EVIDENCIAS	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE
ENFOQUE POR TAREAS	EL ENTENDIMIENTO ELECCIÓN DE TEMA/ÁREA DE INTERÉS	TAREA FINAL PROGRAMACIÓN DE TAREA(S) FINAL(ES) QUE DEMOSTRARAN CONSECUCCIÓN DE LOS OBJETIVOS	ACTIVIDADES PLANIFICACIÓN DEL PROCESO: SECUENCIACIÓN DE PASOS A SEGUIR A TRAVÉS DE TAREAS POSIBILITADORAS Y TAREAS DE COMUNICACIÓN ORGANIZADAS POR LECCIONES
	LAS PREGUNTAS ESENCIALES ELECCIÓN DE TEMA/ÁREA DE INTERÉS	EL IPA ESPECIFICACIÓN DE COMPONENTES TEMÁTICOS Y LINGÜÍSTICOS NECESARIOS / DESEABLES PARA LA REALIZACIÓN DE TAREA(S) FINAL(ES)	
	LOS OBJETIVOS / METAS ESPECIFICACIÓN DE OBJETIVOS COMUNICATIVOS	LAS RÚBRICAS DE EVALUACIÓN EVALUACIÓN INCORPORADA COMO PARTE DEL PROCESO DE APRENDIZAJE	

El desarrollo de unidades temáticas basadas en el diseño inverso también nos ayudará a crear una clase centrada en las necesidades (*target needs*) del alumno (Nunan, 1988, 1989). Además, este tipo de enseñanza favorecerá que el estudiante aprenda a aprender con tareas comunicativas de actuación (Zanón, 1990; Zanón & Alba, 1999; Martín Peris, 2004). Asimismo, beneficiará al docente a diseñar actividades auténticas conectadas a situaciones de la vida real.

Teniendo en cuenta nuestro contexto de enseñanza, los Estados Unidos, conectaremos los principios del diseño inverso con las 5Cs de ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages). Las 5Cs son *comunicación*, *comunidad*, *comparación*, *conexión* y *cultura* (ACTFL, 2012), como ilustramos en el gráfico 1. En algunos estados, como el de Nueva Jersey, la Secretaría de Lenguas Modernas del Ministerio de Educación considera que la C de comunicación debe ser el eje motor por las que las otras Cs circulan y se entrelazan entre sí, como mostramos en el gráfico 2.

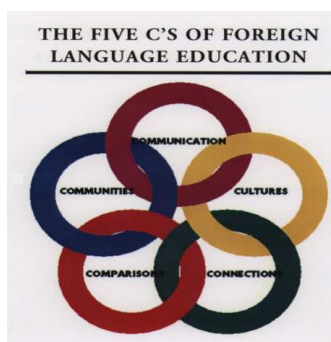


Gráfico 1

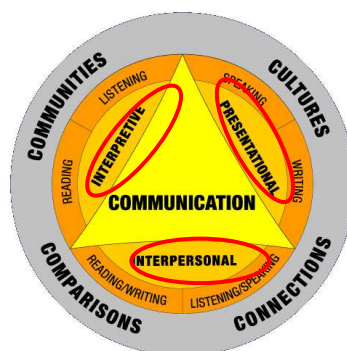


Gráfico 2

La C de comunicación (Gráfico 2) se articula en tres modos de comunicación: el *interpersonal* (interacción oral o escrita), el *interpretativo* (comprensión oral o escrita) y el *presentacional* (expresión oral de tipo unidireccional). Al igual que los planteamientos del enfoque comunicativo, las 5Cs tienen como objetivo capacitar al aprendiente para una comunicación real a través de las cuatro destrezas (expresión oral y escrita, comprensión oral y escrita), como se puede observar en el Gráfico 3 (listening, speaking, reading and writing).

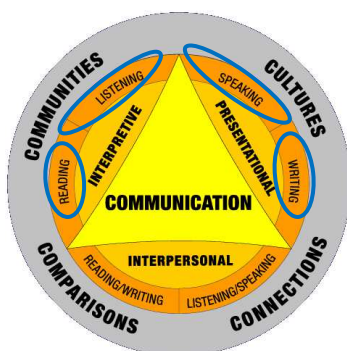


Gráfico 3

A continuación, presentamos un resumen de la ficha para la unidad temática, así como un esquema de los puntos a tratar en cada paso del diseño inverso.

UNIDAD TEMÁTICA: MES DEL BIENESTAR

OBJETIVOS DIDÁCTICOS	APRENDER Y VALORAR LO QUE CONSTITUYE UNA DIETA ALIMENTICIA SALUDABLE
DESTREZAS	TODAS
CONTENIDOS CULTURALES	CONOCER Y OPINAR SOBRE LA GASTRONOMÍA DE ALGUNOS PAÍSES
CONTENIDOS GRAMATICALES	EL PRESENTE DE INDICATIVO, EL PASADO, EL PRESENTE DE SUBJUNTIVO Y EL CONDICIONAL SIMPLE
CONTENIDOS FUNCIONALES	NARRAR Y DESCRIBIR LOS HÁBITOS ALIMENTICIOS. RESUMIR Y EXPONER INFORMACIÓN. EXPRESAR GUSTOS, OPINIONES Y PREFERENCIAS
CONTENIDOS LÉXICOS	VOCABULARIO RELACIONADO CON LOS ALIMENTOS Y LA DIETA
DESTINATARIOS	APRENDIENTES DE NIVEL B DEL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIAS PARA LAS LENGUAS (MERC)

ESQUEMA DEL DISEÑO INVERSO PARA LA UNIDAD TEMÁTICA: MES DEL BIENESTAR

PRIMER PASO: IDENTIFICACIÓN DE LOS RESULTADOS DESEADOS (STAGE #1 :DESIRED RESULTS)

EL ENTENDIMIENTO (UNDERSTANDING)

EL APRENDIENTE APRENDERÁ QUE
LA VIDA PUEDE SER SALUDABLE.
LA COMIDA ES CULTURA.

LAS PREGUNTAS ESENCIALES (ESSENTIAL QUESTIONS)

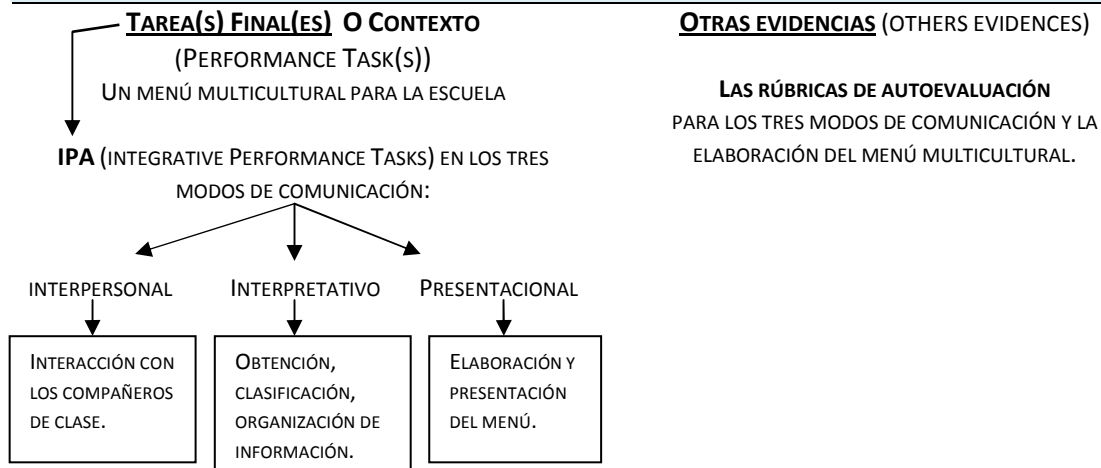
¿POR QUÉ LA GENTE COMO LO QUE COME?
¿QUÉ FACTORES DETERMINAN UNA VIDA SALUDABLE?

LOS OBJETIVOS / METAS (STUDENTS WILL KNOW AND WILL BE ABLE TO DO...)

EL APRENDIENTE CONOCERÁ
EL NUEVO ICONO NUTRICIONAL.
LOS VALORES NUTRICIONALES.
LOS HÁBITOS ALIMENTICIOS DE SUS COMPAÑEROS DE CLASE.
EL VOCABULARIO PERTINENTE A LA GASTRONOMÍA.
LAS ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS PERTINENTES.

EL APRENDIENTE PODRÁ (EN EL FUTURO)
SELECCIONAR BUENOS HÁBITOS ALIMENTICIOS.
USANDO LA GUÍA DEL ICONO (PIRÁMIDE) DE LOS ALIMENTOS
PARA ACONSEJAR Y SUGERIR PLATOS NUTRITIVOS.
RESPECTAR Y ADMIRAR LAS GASTRONOMÍA MULTICULTURAL
FUERA Y DENTRO DE SU ENTORNO.

SEGUNDO PASO: LAS EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE (STAGE # 2: ASSESSMENT EVIDENCE)



TERCER PASO: LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE (STAGE # 3: LEARNING ACTIVITIES)

- TAREA # 1 LOS PRODUCTOS QUE SE COMEN:** ACTIVAR VOCABULARIO, PRESENTACIÓN DEL ICONO DE LOS ALIMENTOS.
- TAREA # 2 SOMOS LO QUE COMEMOS:** LOS VALORES NUTRICIONALES.
- TAREA # 3 LO QUE COME EL MUNDO:** LOS ALIMENTOS TRADICIONALES DE OTROS PAÍSES.
- TAREA # 4 LA CULTURA EN UN PLATO:** LOS PLATOS TÍPICOS DE NUESTROS COMPAÑEROS DE CLASE Y DE OTROS PAÍSES.
- TAREA # 5 LO QUE NO COME EL MUNDO:** ELABORACIÓN DEL MENÚ.

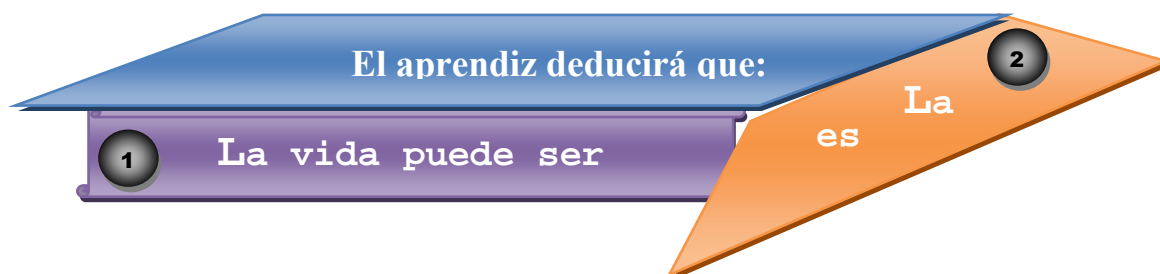
2. La implementación del diseño inverso de nuestra unidad temática

2.1 Primer Paso: identificar los resultados deseados

En esta primera etapa del diseño inverso se debe identificar o establecer los resultados que los estudiantes alcanzarán al finalizar la unidad temática. Para ello, el docente debe preguntarse: *¿qué es lo que quiero que los estudiantes sepan/conozcan, entiendan, y sean capaces de hacer al final de la unidad?*. En este primer paso se tendrán en cuenta dos puntos: 1) *el entendimiento* y 2) *los objetivos /metas* (los estándares).

2.1.1 El entendimiento

Es en esta etapa en la que se decide el tema de la unidad temática. Como bien señalan Zanón & Estaire (1990), se debe evitar emplear el uso de términos gramaticales para titular la unidad temática. En este sentido, y de acuerdo a lo que abogan Zanón y Estaire, se debe abordar el tema teniendo presente el concepto de la “gran idea” (*the big idea*) de Wiggins y McTighe (2005). Los autores se refieren a la presentación de un tema que merezca la pena tratar y que tenga un impacto perdurable en el aprendiente. Esto está relacionado con *el entendimiento*, el cual formulamos de la siguiente manera:

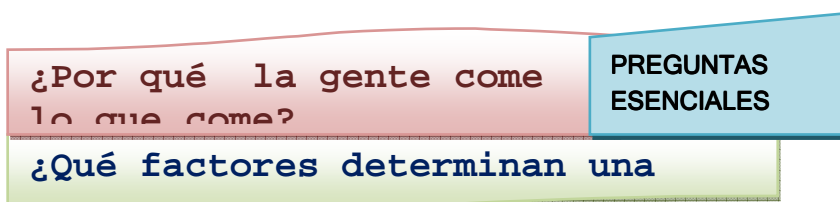


Lo interesante de presentar las afirmaciones de arriba, no sólo hará que el estudiante empeciese a cuestionar su conocimiento del mundo, sino que se dará cuenta que *el entendimiento*, que aprenda de la unidad, irá cambiando conforme se enfrente a nuevas situaciones durante el transcurso de su vida como aprendiz de lengua. Para que quede más claro el constructo del *entendimiento*, supongamos que queremos que los estudiantes aprendan las diferentes partes del menú de un restaurante. Esto lo podemos formular de la siguiente forma *Comer en un restaurante es un acto social*. De esta manera, no solo el aprendiente se familiarizará con los contenidos nocio-funcionales como la de pedir el menú o pagar la cuenta, sino que también el *entendimiento* posibilitará que el estudiante descubra que, no en todas partes, la gente va a restaurantes

a hacer lo mismo, o que los rituales o etiquetas sociales no son uniformes, puesto que dependen de la cultura en minúscula (*the small C*), la cual se refiere a entender el porqué una comunidad, en particular, actúa de cierta forma, frente a la cultura en mayúsculas (*the big C*) referida a monumentos, pintura, acontecimientos históricos, personas célebres, entre otros.

2.1.2 Las preguntas esenciales

Una vez estipulado el *entendimiento*, el segundo paso es elaborar las preguntas esenciales (*essential questions*), que no es más que reescribir las afirmaciones de arriba en interrogantes. El propósito de las preguntas esenciales es hacer que el aprendiz sienta mayor curiosidad por el tema y, por consiguiente, lo lleve a un mejor entendimiento del mismo (Wiggins y McTighe, 2005).



2.1.3 Los objetivos y metas

En esta segunda parte de los resultados deseados se ha de marcar *los objetivos* o *las metas*, las cuales ayudarán al aprendiente a trabajar el tema de la unidad temática. Para establecer los objetivos tomamos como referencia los estándares, en nuestro caso, de Nueva Jersey. Como comentamos anteriormente, el estándar de la enseñanza de lenguas modernas de Nueva Jersey considera que la C de Comunicación es la que debe tener presente todo docente cuando incorpore las otras Cs.

Asimismo, los estándares tienen en cuenta varios niveles de competencia: *Novato* (novice), *Intermedio* (intermedio), *Avanzado* (advanced) y *Superior* (superior). Cabría mencionar que ACFTL ha incluido recientemente un nuevo nivel *Distinguished* (distinguido o maestría). A su vez, cada uno de los niveles se divide en sub-niveles de acuerdo a los indicadores (*indicators*) o descriptores, y a los contenidos que el aprendiz será capaz de hacer en cada nivel. En nuestro caso, el nivel que seleccionamos para nuestra unidad temática fue el *Intermediate-Low* (intermedio-bajo, véase apéndice A) que, de acuerdo la investigación de Martínez Baztán (2008), equivaldría al nivel *B1* del MCER (Marco Común Europeo de Referencia). Los estándares deben ser un punto de referencia durante todo el diseño de la unidad temática. Para poder concretar los

objetivos y las metas, recomendamos al docente tomar en consideración las siguientes preguntas de guía.

¿Qué deseo que los estudiantes aprendan?

1

¿Qué podrán hacer los estudiantes con lo aprendido al final de esta unidad

2

Es primordial, en todo momento, hacer participes a los estudiantes de los objetivos de la unidad temática. El hacer que conozcan los objetivos los motivará y los hará participes de su propio aprendizaje. Para ello, por ejemplo, se les podría dar las respuestas a los dos preguntas de arriba de la siguiente forma.

Conocerás

1

El nuevo ícono de la dieta nutricional.
Los valores nutricionales de las etiquetas de los alimentos.
La cultura gastronómica de varios países.

Podrás

2

Describir y comparar tus hábitos alimenticios y los de otros.
Aconsejar y sugerir buenos hábitos alimenticios.
Negociar y discutir la preparación de una receta.
Obtener, inferir y clasificar información de alimentos.
Expresar gustos y preferencias.

2.2 Segundo Paso: elaboración de las evidencias

En esta segunda etapa del diseño inverso pasamos a la elaboración de las evidencias, las cuales ayudarán al aprendiz a trabajar el entendimiento y los objetivos marcados para llegar a la tarea final. Para ello, seguiremos los planteamientos del IPA (*Integrative Performance Assessment*) que establece ACTFL. Como indican Sandrok et. al (2006), el IPA principalmente es un *instrumento evaluativo de actuación* de cómo el estudiante va alcanzado el aprendizaje.

2.2.1 Tarea Final / Contexto

Para presentarles a los estudiantes las evidencias, recomendamos que se presente un contexto o tarea final, o a lo que Wiggins y McTighe (2005) llaman *performance task*. Nuestra tarea final fue la siguiente.

TAREA FINAL / CONTEXTO: Una cena multicultural

Vais a preparar un menú multicultural para la cafetería de vuestra escuela. Tendréis que tener en cuenta lo que comen los estudiantes de la escuela para diseñarlo.

2.2.2 El IPA

Para el IPA tendremos en cuenta los tres modos de comunicación: el *interpretativo*, el *interpersonal* y el *presentacional*. Aunque en la sección 2.1.3 se presentó dos cuadros informativos de lo que los estudiantes conocerán y podrán hacer, en los siguientes cuadros se presenta tal información, pero de acuerdo a los tres modos de comunicación. Se aconseja que el docente tenga en consideración los siguientes cuadros, ya que le ayudará a tener presente, en todo momento, los objetivos marcados para la unidad temática.

INTERPRETATIVO	
Clasificar los alimentos de acuerdo a las categorías de MiPlato.	
Secuenciar las instrucciones de una receta.	
Obtener información de productos usados en la gastronomía de varios países.	
INTERPERSONAL	
Preguntar y pedir información por ciertos alimentos o ingredientes.	
Hablar sobre los gustos alimenticios de mis compañeros de clase y de varios países.	
Negociar los platos de un menú para la escuela.	
Dar instrucciones para preparar una receta.	
PRESENTACIONAL	
Confecionar un menú multicultural para la escuela.	

Para los estudiantes, se debe entregar la información de los tres modos en un formato diferente para que ellos puedan entenderlo claramente, como ilustramos a continuación. Con este formato, se anima al aprendiz a que tome control o riendas de su propio aprendizaje y sepa de antemano que es lo que va a aprender a hacer, o en palabras de Martín Peris (2000), *aprender a aprender* y *aprender a hacer*.

¿QUÉ APRENDERÉ Y HARÉ EN ESTA UNIDAD TEMÁTICA?

INTERPRETATIVO

Conoceré los alimentos típicos de la gastronomía de otros países.
Compararé mis alimentos con los de otros países.
Clasificaré los alimentos usando MiPlato.
Seguiré las instrucciones para preparar un plato típico.

INTERPERSONAL

Conversaré con mis compañeros de clase sobre sus gustos alimenticios y los míos.
Hablaré sobre lo que tomo para el desayuno, el almuerzo y la cena.
Daré las instrucciones de una receta que me gusta.
Elegiré con mis compañeros de clase varios platos y los adaptaremos.

PRESENTACIONAL

Confecionaré un menú multicultural para la cafetería de mi escuela.

2.2.3 Las rúbricas de evaluación

En la parte final de las evidencias se debe informar a los estudiantes de cómo se irá evaluando las competencias. Consideramos que las rúbricas o planillas de autoevaluación pueden ayudar al aprendiz a estar informado de su progreso. Se recomienda que las rúbricas se entreguen al principio de la unidad temática, ya que se conseguirá que la evaluación sea continua. Deseamos recalcar que estas rúbricas fueron diseñadas pensando exclusivamente en la presente unidad temática. Como se puede apreciar en las planillas, los descriptores se han formulado, sin entrar en muchos detalles, de manera general y concisa. Por ejemplo, el descriptor de “controlo los puntos gramaticales” puede incluir cualquier aspecto gramatical o lingüístico *per se*. Dada la naturaleza o el propósito del presente artículo, queda fuera de nuestro alcance tratar la temática de los instrumentos evaluativos en la clase de E/LE. Para un estudio pormenorizado, véase el trabajo de Pastor Cesteros y Roca Marín (2007) en la sección de referencias.

¿CÓMO VA MI COMPETENCIA COMUNICATIVA?

MODO INTERPERSONAL			
Cuando interactué	Necesito Mejorar	Lo hago Bien	Lo hago Muy Bien
Mis compañeros de clase me entienden.			
No hago muchas pausas.			
Uso marcadores y conectores del discurso.			
Uso bastante vocabulario y frases.			
No repito mucho lo que digo.			
Controlo los puntos gramaticales.			
Uso frases y expresiones idiomáticas.			
Pido aclaraciones.			
Expreso mis opiniones con claridad.			
MODO INTERPRETATIVO			
Cuando escucho o leo	Necesito Mejorar	Lo hago Bien	Lo hago Muy Bien
Entiendo a mis compañeros de clase.			
Me cuesta entender a los nativos hablantes.			
No me tienen que repetir las cosas.			
Entiendo el vocabulario que usan mis compañeros.			
Entiendo cuando veo los videos.			
Entiendo lo que leo.			
MODO PRESENTACIONAL			
Cuando expongo o presento el menú	Necesito Mejorar	Lo hago Bien	Lo hago Muy Bien
No hago muchas pausas.			
Uso marcadores y conectores del discurso.			
Uso bastante vocabulario y frases.			

No repito mucho lo que digo.			
Controlo los puntos gramaticales.			
Hablo con claridad, coherencia y organización.			

Un menú para la escuela	Necesito Mejorar	Lo hago Bien	Lo hago Muy Bien
No tengo faltas ortográficas, gramaticales y estilísticas.			
Uso marcadores y conectores del discurso.			
Uso el vocabulario apropiado.			
El menú está bien organizado y secuenciado.			
No repito mucho cuando escribo.			
Uso frases complejas.			
Uso frases y expresiones idiomáticas.			

Hemos de aclarar que, en la autoevaluación referente al modo interpretativo, el enunciado de “Me cuesta entender a los nativos hablantes” tiene que ver con la actividad en la que se le pide al aprendiente ver unos video-clips narrados por nativo hablantes. Obviamente, se podría haber creado una actividad o una tarea en la que se le podía haber pedido al aprendiente entrevistar a un nativo hablante para que le diera los pasos de preparación de un plato típico.

3. Tercer Paso: las actividades de aprendizaje

En esta última etapa pasamos a la elaboración de las actividades, las cuales reflejarán lo comentado en los pasos uno y dos. Cabría puntualizar que la secuencia de las actividades de cada tarea obedece a razones pedagógicas. Por ejemplo, las actividades se han secuenciado como una andamiaje en el que la primera actividad ayudará al aprendiente a llevar a cabo la segunda actividad, y esta a la tercera, hasta llegar a la tarea final.

Sería menester subrayar que los tres modos de comunicación están presentes en todo momento durante la unidad temática. Así por ejemplo, el modo interpretativo se da en aquellas actividades en la que el aprendiente escucha o lee información; el modo interpersonal cuando entabla una conversación con sus compañeros de clase; y el modo presentacional cuando se presenta el menú (la tarea final) al resto de la clase.

Por último, se ha de recalcar que *el entendimiento o las preguntas esenciales* también están latentes durante la ejecución de las actividades. En este sentido, será el propio aprendiente, con la asistencia del profesor y de los demás compañeros de clase, el que irá reflexionando, cuestionando y evaluando el conocimiento que tenía del tema conforme lleve a cabo las actividades o las tareas de aprendizaje.

3.1 La primera tarea

Como comentamos anteriormente, una de las evidencias de aprendizaje es que el estudiante sepa usar la guía de MiPlato, que es el icono que sustituye a la Pirámide de los Alimentos en los Estados Unidos, cuya idea propuso la esposa del presidente Obama, [Michelle](#). Antes de que rellenen MiPlato (actividad C), se les ofrecen a los estudiantes dos actividades (A y B) para que se familiaricen con el vocabulario de algunos alimentos y, por consiguiente, estén mejor preparados para llevar a cabo la actividad (D).

Tarea # 1: Los productos que se comen

A. Vas a preparar la lista de los ingredientes para un menú multicultural. Aquí tienes algunos productos. Puedes añadir otros. ¿Cómo se llaman estos productos?



B. Mira las siguientes páginas web para saber cómo se llaman algunos productos.



[1](#)



[2](#)



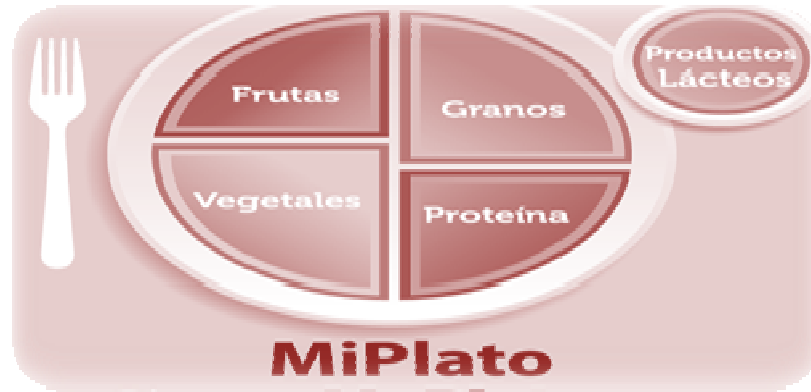
[3](#)



[4](#)

Tarea # 1 (continuación)

C. Tienes que clasificar los ingredientes de la actividad A en cinco categorías. Rellena el diagrama MiPlato con tu compañero de clase



D. Ahora vas a hablar con tu compañera de lo que te gusta o no te gusta comer. Rellena sólo lo que comes para cada comida del día. ¿Qué tenéis en común? ¿Crees que tu compañero come de acuerdo a los consejos de MiPlato?

	Desayuno	Almuerzo	Cena
Mi			
Su			

Un pequeño diagrama MiPlato con el texto 'MiPlato Choose MyPlate.gov' ubicado en la parte superior derecha del formulario.

3.2 La segunda tarea

En la siguiente tarea se presentan los datos nutricionales para que después decidan qué ingredientes de la comida del mundo van a escoger para la tarea final. Como pretexto para afrontar el tema nutricional, se presenta la actividad A con dos fotos: un hombre mirando dos productos, para lo que se lo podría preguntar al estudiante *¿Qué está haciendo el hombre?* y el carrito o cesto de la compra. La segunda actividad está concebida para que el aprendiente aprenda las partes de una etiqueta, lo que le posibilitará entender los video-clips de la actividad C y, más tarde, llevar a cabo la última actividad, la cual consiste en hacer recomendaciones o sugerencias a los

compañeros de clase. Por último, se espera que, cuando elaboren el menú, tengan en cuenta lo aprendiendo en esta segunda tarea.

Tarea # 2: Somos lo que comemos

A. La cesta de la compra. Entrevista a tu compañero usando las siguientes preguntas.

La cesta de la compra



¿Dónde sueles comprar la comida?

¿Vas a un supermercado, a un mercado al aire libre, a una tienda de comestibles, etc.?

¿Hay algo importante que tienes en cuenta cuando haces la compra?

¿En qué te fijas cuando compras un producto?



B. Datos de nutrición. Relaciona un texto con su título.

<p style="text-align: center;">1</p> <p>Te da la información de los nutrientes que tiene cada porción.</p>	<p style="text-align: center;">2</p> <p>Es una unidad de energía. Proviene de los carbohidratos, proteína y grasa.</p>	<p style="text-align: center;">3</p> <p>Ayuda a la digestión.</p>
<p style="text-align: center;">5</p> <p>Procede de los productos de origen animal como el pollo, la carne o el pescado.</p>	<p style="text-align: center;">6</p> <p>Son las grasas que no son buenas.</p>	<p style="text-align: center;">4</p> <p>Son las grasas que son buenas para el corazón.</p>
<p style="text-align: center;">7</p> <p>Es el número de porciones o cantidades que tiene el producto.</p>	<p style="text-align: center;">8</p> <p>Se llaman A, B, C, D, etc.</p>	<p style="text-align: center;">9</p> <p>Es el número de calorías que tiene la grasa.</p>
<p style="text-align: center;">10</p> <p>Es la cantidad de sal que tiene el alimento.</p>	<p style="text-align: center;">11</p> <p>Es bueno para la energía pero hay que ingerir poca.</p>	<p style="text-align: center;">12</p> <p>Es buena para los músculos.</p>
		<p style="text-align: center;">13</p> <p>Dan energía a los músculos y al cerebro.</p>

- | | | | | |
|----------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------|
| LA RACIÓN | LA RACIÓN POR ENVASE | LAS CALORÍAS | EL VALOR DIARIO | EL SODIO |
| LA FIBRA | LA PROTEÍNA | LAS VITAMINAS | LOS MINERALES | EL AZÚCAR |
| EL COLESTEROL | LOS CARBOHIDRATOS | LAS CALORÍAS DE LA GRASA | | |
| LAS GRASAS SATURADAS | LAS GRASAS POLISATURADAS | | LAS GRASAS MONOSATURADAS | |

C. Mira los siguientes videos para aprender más sobre las etiquetas nutricionales.

- 1 [Video](#)
2 [Video](#)
3 [Video](#)

D. Las calorías cuentan. Sabías que se recomienda que el porcentaje de valor diario esté basado en una dieta aproximada de 2.000 calorías. Calcula el número de calorías que consume tu compañero de clase usando la información de la actividad D de la Tarea # 1. Usa el siguiente [enlace de internet](#) como ayuda. Después, recomiéndale algunos cambios en su dieta, sin olvidar sus gustos.

3.3 La tercera tarea

En esta tarea se pasa a abordar el segundo enunciado del entendimiento *La comida es cultura*. La actividad A es el punto de partida para que el aprendiente se dé cuenta que no todo el mundo come lo mismo y, por lo tanto, empiece a cuestionar las creencias que tenía a priori sobre este tema.

Tarea # 3: Lo que el mundo come

A. Aquí tienes las fotos de lo que come el mundo que nos rodea. ¿Qué productos puedes identificar en las fotos? Para saber cuáles son los productos preferidos en cada país, mencionados en las fotos, haz clic en el siguiente [enlace](#). En las fotos que verás en internet, lee con atención la leyenda de cada una de ellas.



Japón, la familia Ukita



Italia, la familia Manzo



Chad, la familia Aboubaker



Kuwait, la familia Al Haggan



EE.UU., la familia Revis



México, la familia Casales



China, la familia Dong



Polonia, la familia Sobczynscy



Ecuador, la familia Ayme

B. Si fueras invitado a pasar un fin de semana a degustar platos del mundo, ¿a qué familia elegirías o qué productos escogerías ¿por qué?

C. ¿Has probado alguna vez productos del mundo? Indica *Si* o *No*

He conocido alimentos del mundo	SI	NO
porque he ido a restaurantes especializados		
porque he realizado viajes o visitas a otros países		
por conocidos, familiares o amigos de esos países o que han visitado esos países		
porque compro en supermercados especializados		

D. ¿Qué platos típicos han degustado o probado tus compañeros de clase?

3.4 La cuarta tarea

En esta tarea los estudiantes seguirán conociendo más sobre la comida de otros países. Para ello, el objetivo comunicativo es que el estudiante aprenda los contenidos léxicos y lingüísticos que le capacite para describir la preparación de un plato (A, B y C). Además, estas actividades le preparan para realizar la actividad final (D).

Tarea # 4: La cultura en un plato

A. Vas a explicar cómo se hace tu receta preferida, pero antes de todo, aprendamos un poco más de vocabulario. Empareja las fotos con las oraciones. ¿Qué oración no tiene foto?

Hervir / se hierven / hierves los huevos A	Quitar / se quitan / quitas las espinas al salmón B
Machacar / se machacan / machacas los ajos C	Cortar / se cortan / cortas las cebollas D
Pelar / se pelan / pelas los tomates E	Rellenar / se rellenan / rellenas los pimientos F
Añadir / se añade / añades sal G	Remojar / se remojan / remojas las lentejas H
Exprimir / se exprime / exprimes un limón I	Trocear / se trocean / troceas el pollo J



B. ¿Cómo se preparan o sirven los alimentos que tienes a continuación? Usa los verbos del diccionario para responder a la pregunta.



Tarea # 4 (continuación)

- C. Ahora vas a ver cómo se preparan algunas recetas del mundo. Uno de tus compañeros de clase tiene el nombre de la receta, pero no sabe cómo prepararla. Ayúdale a hacerla. Para ello, ten en cuenta los ingredientes y los pasos básicos a seguir.



japonesa



árabe



puertorriqueña



catalana



italiana



rusa



judía



senegalés



china



irlandesa




guatemalteca



chilena

- D. Esta es mi receta. Habla con tu compañero sobre lo siguiente.

¿Cuál es tu plato preferido?
¿Sabes preparar algún plato especial?
¿Es fácil de preparar? ¿Qué ingredientes tiene?
¿Es tu comida diferente según la estación del año?
¿Qué sueles comer cuando hace mucho frío / calor?



3.5 La tarea o el producto final

Como bien apuntamos al principio de este trabajo, la tarea final es la elaboración de un menú multicultural para la cafetería de la escuela. En este sentido, todas las tareas se han secuenciado de tal forma que el aprendiente ponga en práctica todo lo aprendiendo hasta el momento. La actividad A constituye en sí la elaboración del folleto para el menú. Como elemento sorpresa, diseñamos la actividad B para que el aprendiente reflexionará con más profundidad el entendimiento *La comida es cultura* y la pregunta esencial *¿Por qué la gente come lo que come?*. Por ejemplo, la actividad B hará que el aprendiente descubra que el consumo o no de ciertos productos puede estar ligado a la creencia, a la religión, a la región geográfica y a la dieta de cada persona o cultura. Esto forzará al aprendiente a reconsiderar la elaboración del menú.

Tarea # 5 Lo que no come todo el mundo

- A. Es el momento de elegir los ingredientes para decidir qué platillos estarán en el menú. Asimismo, hay que pensar en el diseño o presentación de la carta del menú y la fecha para degustarlo. Usa la siguiente planilla para organizar el menú.

Guía para hacer el menú

Las fotos que pondrás.

El tipo de letra para redactar la información de cada plato.

Los platos deben tener también su etiqueta nutricional y los ingredientes.

Origen de los ingredientes o qué país usa mucho esos ingredientes.

La preparación del plato o cómo se sirve: frito, cocido, hervido, etc.

El día especial para degustar el menú.

Otras cosas que creas necesarias.

- B. En la página de *facebook* de la escuela, algunos estudiantes han colgado información sobre sus gustos alimenticios.

Pedro: No olvidéis que soy musulmán y no como carne de cerdo. Podéis poner el símbolo este para que así yo sepa que lo puedo comer

Ruth: Ya sabéis que consumo comida kósher. Por ejemplo, no como cerdo, langosta, camarones. Bueno, cuando compréis la comida o hagáis el menú, por favor poner el símbolo kósher:

Mohamed: No olvides que soy cristiano y durante el Viernes de Pascua no como carne

Jonatán: Mi hermano pequeño es alérgico a los cacahuets.

Manu: Estoy a dieta y como no pongáis ensaladas o verduras, no voy a la comida. Salu2

Isabel: Por favor cuando hagáis el postre, no pongáis mucha azúcar que soy diabética.

Otto y Ana: Nosotros somos alérgicos a los productos lácteos. Además celiacos. Por favor poner el símbolo en los platillos

Logos: HALAL, KSA, SIN GLUTEN

- C. Teniendo en cuenta la información de Facebook, a lo mejor tendréis que hacer algunas modificaciones al menú.

4. A modo de conclusión

Como se ha podido observar a lo largo de esta unidad temática, todas las actividades se han secuenciado teniendo presente, en todo momento, el producto final: un menú multicultural. Partiendo del producto final, se secuenciaron las actividades teniendo con marco de referencia los tres postulados del diseño inverso y el IPA en sus tres modos de comunicación.

Asimismo, y gracias al producto final (el menú), se han podido tratar aspectos importantes sobre la comida y su impacto en una dieta saludable. Además, como se

mencionó al principio de este trabajo, la gran idea (*the big idea*) era que el aprendiz adquiriera también competencia multicultural gracias al postulado del *entendimiento*. Finalmente, les presentamos en el apéndice B una guía con sugerencias didácticas para algunas de las actividades.

5. Referencias Bibliográficas

- ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) (2012): *ACTFL Proficiency Guidelines*. Yonkers, NY: ACTFL. Disponible en internet: [<http://actflproficiencyguidelines2012.org/>]
- BRUNER, J.S. (1988): *Desarrollo cognitivo y educación. Selección de textos por J. Palacios*. Madrid: Morata.
- NUNAN, D. (1988): *The learner-centred curriculum*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (1989): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.
- MARTÍNEZ BAZTÁN, A. (2008): *La evaluación oral: Una equivalencia entre las guidelines de ACTFL y alguna de las escalas del MCER*. Tesis doctoral. Disponible en internet: [<http://www.atrilinguarum.org/pdivulgacion/files/17457853.pdf>]
- MARTÍN PERIS, E. (2000): “La enseñanza centrada en el alumno: algo más que una propuesta políticamente correcta”. *Frecuencia L*, 13, pp. 3-29.
- MARTÍN PERIS, E. (2004): “Que significa trabajar en clase con tareas comunicativas?”. *RedELE. Red electrónica de didáctica ELE*, nº 0. Disponible en internet: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redele_0_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3]
- NEW JERSEY WORLD LANGUAGES STANDARDS (2009): *New Jersey Core Curriculum Content Standard for World Languages*. Disponible en internet: [<http://www.state.nj.us/education/cccs/standards/7/>]
- PASTOR CESTEROS Y ROCA MARÍN (eds.) (2007). “La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del Español como Lengua Extranjera / Segunda Lengua”. *Actas del XVIII Congreso Internacional de ASELE*. Alicante. Disponible en internet: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xviii.htm]
- SANDROK, S. P., ADAIR-HAUCK, B., GLISAN, E. W., KODA, K., & SWENDER, E. (2006): “The Integrated Performance Assessment (IPA): Connecting Assessment to Instruction and Learning”. *Foreign Language Annals*, 39(3), pp. 359-382.

ZANÓN, J. & ESTAIRE, S. (1990): "El diseño de unidades didácticas mediante tareas principios y desarrollo". *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, pp. 55-90.

ZANÓN, J. (coord.) (1990): "Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras". *CABLE: Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, pp. 19-28.

ZANÓN, J. & ALABA, M. (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

WIGGINS, G., & MCTIGHE, J. (2011): *The Understanding by Design guide to creating high-quality units*. Alexandria, VA: ASCD.

WIGGINS, G., & MCTIGHE, J. (2005): *Understanding by Design*. Alexandria, VA: ASCD.

Apéndice A

Para la versión en inglés, vea el siguiente enlace: <http://www.state.nj.us/education/cccs/standards/7/>

Nivel Intermedio Bajo (Intermediate Low) (mi traducción)

Modo Interpretativo
Descriptor: El aprendiente
7.1.IL.A.1 Identifica y analiza los detalles, la idea central y las ideas secundarias de materiales culturales auténticos encontrados en diferentes fuentes, como internet.
7.1.IL.A.2 Demuestra que puede comprender, tanto a nivel oral como escrito, indicaciones relacionadas con la vida diaria respondiendo a ellas adecuadamente.
7.1.IL.A.3 Compara y contrasta la comunicación no verbal, la entonación y las prácticas culturales entre la L1 y la L2.
7.1.IL.A.4 Es capaz de usar la lengua meta, tanto oral como escrita, para describir personas, lugares y actividades diarias.
7.1.IL.A.5 Comprende conversaciones e información escrita de distintos temas.
7.1.IL.A.6 Identifica la idea principal, el tema y los detalles secundarios de textos escritos de tipo cultural, y pertinente a su edad.
7.1.IL.A.7 Puede inferir el significado de vocabulario nuevo en textos que no haya visto hasta el momento.
7.1.IL.A.8 Compara y contrasta la L1 y la L2 a nivel lingüístico.
Modo Interpersonal: El aprendiente
Descriptor
7.1.IL.B.1 Usa las nuevas tecnologías para participar en conversaciones breves e intercambiar información relacionada con la lengua meta.
7.1.IL.B.2 Puede dar y seguir instrucciones o mandatos orales y escritos.
7.1.IL.B.3 Usa los gestos, la entonación y las expresiones idiomáticas de la lengua meta en contextos familiares.
7.1.IL.B.4 Pregunta y responde a preguntas relacionadas con la vida personal y escolar.
7.1.IL.B.5 Participa en sencillas conversaciones sobre la experiencia personal o sobre temas tratados en otras asignaturas académicas.
Modo Presentacional: el aprendiente
Descriptor
7.1.IL.C.1 Usa el conocimiento que tiene de las prácticas y de los productos culturales para hacer una presentación.
7.1.IL.C.2 Puede crear y llevar a cabo diálogos, leer poemas, cantar, narrar historias y hacer juegos de roles.
7.1.IL.C.3 Usa el idioma de forma creativa para escribir sobre contenidos orales o visuales.
7.1.IL.C.4 Compara y contrasta, tanto a nivel oral como escrito, temas culturales pertinentes a su edad.
7.1.IL.C.5 Compara y contrasta productos y prácticas culturales relacionadas con la cultura de la L1 y la L2. Lo puede hacer de forma oral, escrita o a través de simulación.

Apéndice B: Sugerencias didácticas para algunas actividades

Tarea # 1

Actividad A

Si lo estudiantes tienen dificultad para encontrar el nombre de los productos, aquí le ofrecemos un ejemplo con algunos de ellos. Esta sugerencia está confeccionada para que trabajen en grupos de tres.

Set para Estudiante A



Pescado Carne Picada Plátano Leche Arroz Habichuelas Cebolla Coco



L-----a M-----a A-----e M-----a Q-----o C-----s P--n B----a

Set para Estudiante B

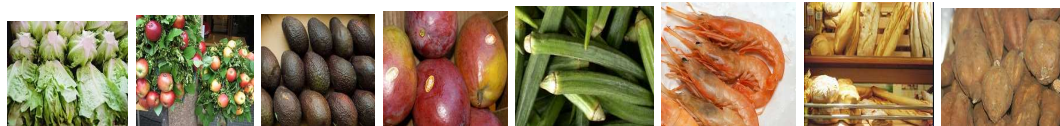


Piña Cerdo Pimientos Guayaba Papa Pollo Tomate Queso



P----o C---eP--a P----o L---e A-----z H-----s C-----a C---o

Set para Estudiante C



Lechuga Manzana Aguacate Papaya Quimbombó Camarones Pan Batata



P--a C----o P-----s G-----a P--a P---o T----e Q---o

Asimismo, se recomienda que se dé a cada estudiante la siguiente *ayuda de actuación lingüística*.

A: ¿Qué es esto/ eso/ aquello? ¿Qué son estos/as esos/as aquellos/as
¿Cómo se llama(n) esta(s) esa(s) aquella(s) fruta(s) verdura(s)...?
B: Ummm, es que...
A: Bueno / Pues / Entonces ¿Cómo se escribe / se deletérea?
B: Ah, sí, mira se escribe / se deletrea...

aquella fruta / verdura
aquello



esa fruta / verdura
eso



esta fruta / verdura
esto



Clave

- 1 El Estudiante A tiene la información que necesita el Estudiante B.
- 2 El Estudiante B tiene la información que necesita el Estudiante C.
- 3 El Estudiante C tiene la información que necesita el Estudiante A.

Expansión

- 1 **Video:** Creemos que no tiene desperdicio, ya que los estudiantes verán un mercado típico español.
- 2 Fotos para reforzar o ampliar el vocabulario.



Tarea # 1 (continuación)

Actividad B

En esta actividad se presenta algunos sitios de internet en los que se puede hacer la compra. Esta sugerencia se puede aprovechar para practicar el tema del cambio de moneda y establecimientos como la *frutería*, la *pescadería*, la *charcutería*, la *panadería*, entre otros. También se le puede pedir al estudiante que compare los precios de los supermercados listados en internet con los ubicados en su barrio.

GRUPO 1. Buscas el precio de tres productos para cada categoría de MiPlato. Anota el precio y los comparas después con los precios de un supermercado de tu barrio. Si no, los comparas con un supermercado norteamericano.

Primero pincha [aquí](#) y verás una barra horizontal parecida a esta

Todos los departamentos Almacén Frescos y Congelados Lácteos y Quesos Bebidas y Alkoholes

Si pinchas en *Fresco y Congelados* o *Lácteos y Quesos*, aparecen los productos con los precios. No olvides que el precio está en dólares chilenos. Para saber a cómo está el cambio con respecto al dólar, picha [aquí](#).

Supermercados en los Estados Unidos. (Pincha en los números para acceder a la página web)



GRUPO 2. Buscas el precio de tres productos para cada categoría de MiPlato. Anota el precio y los comparas después con los precios de un supermercado de tu barrio. Si no, los comparas con un supermercado norteamericano.

Primero pincha [aquí](#) y verás los precios de algunos alimentos. No olvides que el precio está en la moneda de Bolivia, el boliviano. Para saber a cómo está el cambio con respecto al dólar, picha [aquí](#).

Supermercados en los Estados Unidos. (Pincha en los números para acceder a la página web)



1 Cuanto entres en este enlace, tan sólo ve a la parte de abajo en donde dice "Escoge la tienda de tu preferencia, para ver especiales semanales" Elije cualquier zona.

GRUPO 3. Buscas el precio de tres productos para cada categoría de MiPlato. Anota el precio y lo comparas después con los precios de un supermercado de tu barrio. Si no, lo comparas con un supermercado norteamericano.

Primero pincha [aquí](#) y verás una barra horizontal parecida a esta

Inicio Historia Ofertas Sucursales Certificados Contacto

Si pinchas en *Ofertas*, aparecen los catálogos en *pdf* o en *documento word*. Pincha en ellos para abrirlos y ver los productos con los precios. No olvides que el precio está en la moneda nacional de Nicaragua, el córdoba. Para saber a como está el cambio con respecto al dólar, picha

[aquí](#).

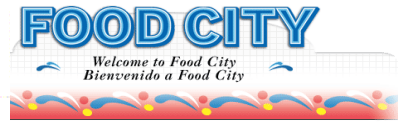
Supermercados en los Estados Unidos. (Pincha en los números para acceder a la página web)



1



2



3

GRUPO 4. Buscas el precio de tres productos para cada categoría de MiPlato. Anota el precio y los comparas después con los precios de un supermercado de tu barrio. Si no, los comparas con un supermercado norteamericano.

Primero pincha [aquí](#) e introduce el siguiente **código postal 1810** donde dice **Aceptar** No olvides que el precio está en euros. Para saber a cómo está el cambio con respecto al dólar, pincha [aquí](#).

Supermercados en los Estados Unidos. (Pincha en los números para acceder a la página web)



1



2

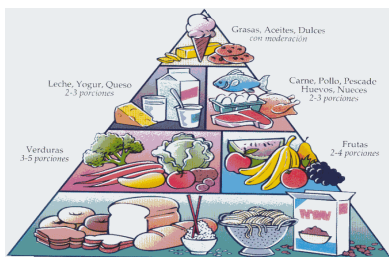


3

Actividad C

Le sugerimos que use la siguiente [pirámide](#) para que los estudiantes puedan compararla con [MiPlato](#) y, de esta forma, también corroborarán si clasificaron adecuadamente MiPlato. Otra sugerencia es que vean un video clip de MiPlato y, mientras lo vean, lo rellenen. También y, para que la actividad sea comunicativa, puede hacer que ciertos estudiantes rellenen una parte del plato y se hagan preguntas.

Fotos para la primera sugerencia



Fotos para la segunda sugerencia

Para esta segunda sugerencia, después de ver el [video clip](#), repartirles un plato vacío para que rellenen las partes que no les tocaron. Para ello, tendrán que circular alrededor de la clase y buscar a estudiantes que hayan relleno otras partes. Puede usar el plato vacío de la Tarea #1, Actividad C.

Grupo 1



Grupo 2



Grupo 3



Grupo 4



Grupo 5



Expansión - [video](#)

Tarea # 1 (continuación)

Actividad D

Para que la conversación fluya como se espera, se le puede proveer al estudiante la siguiente ayuda.

Para decir cuando comes los alimentos:

Yo como } (casi) siempre / (pocas/ muchas) (a) veces /
frutas... } (casi) nunca / con (mucho / poca) frecuencia

Para explicar el porqué o porque no

Es } (muy/poco) sabroso/a, rico/a. dulce
Está } delicioso/a, amargo/a
saludable, bueno/a

Más razones: Soy alérgico/a a la leche.
Soy vegetariano/a. Para tener buena salud.
Porque tiene (mucho / poca) proteínas,
vitaminas, grasas, etc. No es bueno/a, malo/a
Por mi religión.


Para hablar de los gustos

(A mí)	}	me gusta/encanta	}	la carne
(A ti)		te		el pollo
(A él/ella/usted)	}	le	}	las papas
(A nosotros/)		nos gustan/encantan		las peras
(A ellos/as, ustedes)		les		

Más información: Me gusta mucho / muchísimo / un poco. No le gusta (para) nada.

Otros verbos como gustar: enloquecer, fascinar, me vuelve loco(a).

A mí no 2




Me encantan las espinacas. 1

A mí también Bebo leche todos los días. 1



Me gusta la leche mucho. 2

Pedro, no me gusta el pescado del mercado. 1



A mí tampoco. 2

También le sugerimos que, cuando terminen con la Actividad D, y teniendo en cuenta las recomendaciones de mi MiPlato, deben decidir si tienen que añadir o eliminar algo de sus comidas diarias. En caso de que la actividad no conlleve una conversación fructífera, le proponemos lo siguiente. Se le dice al estudiante que va a adoptar una nueva identidad y que memorice la información que se le da. Después, que hablen de los gustos alimenticios que le tocaron. La clase debe aconsejar si se debe cambiar o añadir a algo a la dieta.

Mustafá

Desayuno = taza de café sin leche y una galleta

Almuerzo: sopa, pollo, papas fritas, pescado y una barra de pan blanco.

Cena: hamburguesa, perrito caliente, papas fritas, coca-cola, un trozo de pizza,

Ruth

Desayuno: nada

Almuerzo: una manzana y un yogurt

Cena: un vaso de agua y un plátano

Nicolás

Desayuno: cereales con leche y zumo de naranja

Almuerzo: pollo, brócoli, zanahorias, lechuga, tomate, patatas.

Cena: una infusión de hierbabuena

Carmen

Desayuno: bacón, papas fritas, pan tostado, dos huevos fritos, dos salchichas, y cuatro galletas

Almuerzo: dos hamburguesas, papas fritas y Coca-Cola

Cena: nada

Tarea # 2

Actividad B

Clave

1 el valor diario 2 las calorías 3. La fibra 4 las grasas monosaturadas y polisaturadas
 5 la proteína 6 la grasa saturadas 7 la ración por envase 8 las vitaminas
 9 las calorías de la grasa 10 el sodio 11 el azúcar 12 la proteína 13 carbohidratos

Expansión- videos

1 [Video](#) 2 [Video](#) 3 [Video](#)

Actividad B y C

Para trabajar más las etiquetas, le sugerimos la siguiente actividad, en la que se presenta a los estudiantes los datos nutricionales de varios productos conocidos en los Estados Unidos. Tienen que elegir un producto y explicarles a sus compañeros el por qué de la elección.

Jugo de manzanas natural

Información nutricional	
Tamaño de la porción 8 onzas líquidas Porciones por envase variable	
Cantidad por porción	
Calorías 120	Calorías de las grasas 0
% de valor diario*	
Grasa total 0 g	0%
Sodio 25 mg	1%
Total de carbohidratos 30 g	10%
Azúcar 26 g	
Proteína 0 g	
No es una fuente significativa de grasa saturada, fibra, vitamina A, vitamina C, calcio y hierro	

Información nutrimental	
Porción 1 manzana grande (242g / 8 oz.)	
Cantidad por porción	
Calorías 130	Calorías de grasas 0
% de valor diario**	
Grasas totales 0g	0%
Grasas saturadas 0g	0%
Grasas trans 0g	0%
Colesterol 0mg	0%
Sodio 0mg	0%
Potasio 260mg	7%
Carbohidratos totales 34g	11%
Fibra dietética 5g	20%
Azúcares 25g	
Proteína 1g	
Vitamina A 2% • Vitamina C 8%	
Calcio 2% • Hierro 2%	
* El porcentaje de valor diario basado en una dieta de 2,000 calorías. Sus valores diarios pueden ser mayores o menores	



Información Nutricional	
Tamaño por Ración 40g	
Raciones por envase 01	
Calorías	220
Calorías a partir de la Grasa	130
% RDA (*)	
Grasa Total 14 g	20 %
Grasa Saturada 4,5 g	20 %
Grasa Trans 0 g	
Colesterol 0 mg	0 %
Carbohidratos Totales 20 g	6 %
Azúcares 2 g	
Fibra Dietaria 3 g	10 %
Proteínas 3 g	8 %
Sodio 160 mg	6 %
(*) Los porcentajes de requerimientos diarios están basados en una dieta de 2.000 calorías	



Información Nutricional / Nutrition Facts			
Cantidad por Porción Amount Per Serving	% RID* % DV*	Cantidad por Porción Amount Per Serving	% RID* % DV*
Grasa Total / Total Fat 7 g	10%	Carb. Totales / Total Carb. 26 g	8%
Grasa Sat. / Sat. Fat 3.0 g	15%	Azúcares / of which sugars 15 g	
Grasa Trans / Trans Fat 0 g		Fibra Diet. / Dietary Fiber	
Colesterol / Cholest. 0 mg		Menos de 1g/Less than 1 g	2%
Sodio / Sodium 150 mg		Proteínas / Protein 2 g	4%
Calcio / Calcium 7 mg	(+)%	Hierro / Iron 1 mg	6%
No es fuente de vitaminas A y C / Not a significant source of vitamins A and C. (H) Menos del 2% de la Recomendación de la Ingesta Diaria / (H) Less than 2% of Recommended Daily Value. *Los Requerimientos de Ingesta Diaria (RID) están basados en una dieta de 2.000 kcal, según recomendaciones del Instituto Nacional de Nutrición (INN, 2000). *Percent Daily Values (DV) are based on a 2,000 kcal diet, as recommended by Instituto Nacional de Nutrición (INN, 2000).			

HAMBURGUESA TRADICIONAL			ESPINACA			MILANESA DE SOJA			PATITAS DE POLLO		
Porción 89g	Cant. por porción	% Valor diario	Porción 100g	Cant. por porción	% Valor diario	Porción 80 g	Cant. por porción	% Valor diario	Porción 130 g	Cant. por porción	% Valor diario
Valor energético	186 kcal	9	Valor energético	37 kcal	2	Valor energético	207 kcal	10	Valor energético	333 kcal	17
Carbohidratos	0 g	0	Carbohidratos	4,2 g	1	Carbohidratos	28 g	9	Carbohidratos	22 g	7
Proteínas	15 g	20	Proteínas	3,6 g	5	Proteínas	9,3 g	12	Proteínas	14 g	19
Grasas totales	14 g	25	Grasas totales	0,6 g	1	Grasas totales	6,4 g	12	Grasas totales	21 g	38
Grasas saturadas	6,0 g	27	Grasas saturadas	0 g	0	Grasas saturadas	0,8 g	4	Grasas saturadas	2,2 g	10
Grasas trans	0,3 g	---	Grasas trans	0 g	-	Fibra alimentaria	2,2 g	9	Grasas trans	0 g	-
Fibra alimentaria	1,3 g	5	Fibra alimentaria	2,6 g	10	Sodio	401 mg	17	Fibra alimentaria	4,8 g	19
Sodio	720 mg	30	Sodio	74 mg	3	Hierro	2,6 mg	19	Sodio	850 mg	35
			Hierro	2,0 mg	14	Magnesio	34 mg	13	Fósforo	185 mg	26
			Magnesio	44 mg	17	Fósforo	115 mg	16			

Para que la conversación fluya como se espera, se le puede proveer al estudiante la siguiente ayuda:

1 Mira, yo elegiría las espinacas porque son muy saludables.

2 Yo también *estoy de acuerdo*. Además tienen ácido fólico, un nutriente muy importante.

4 Claro que sí.

3 Como digo, el jugo de manzana también lo elegiría.

5 Bueno que me toca hablar.

6 Volviendo a lo que dije, el jugo de manzana me parece bueno y [...]

7 [...] oye, un momento que me toca hablar.

Para explicar con detalles y valorar

Bueno, lo que pasa es que...
El problema de... es...
Lo único que no me gusta es... porque
La verdad es que...

Opinión en general

(A mi) (no) me { gusta porque...
parece que...
parece bien pero...

Si estás de acuerdo

Claro que sí
Estoy de acuerdo
Por supuesto
Yo también

Si no estás de acuerdo

No estoy de acuerdo
Estoy en contra
No es posible
No lo creo

Para retomar el turno de habla

Como digo (decía, iba diciendo)...
Volviendo a lo que dije (decía, había dicho)...
Bueno, que me toca hablar...
Oye, un momento que me toca decir algo más

Tarea # 4

Actividad A

Como se puede observar, ofrecemos tres alternativas para las instrucciones: *el infinitivo*, *el se impersonal* y *el imperativo*.

Clave (la foto que falta es la de la oración A.

1 E 2 G 3 H 4 I 5 B 6 J 7 C 8 F 9 D

Actividad C

Para ejecutar esta actividad, le recomendamos que asigne el nombre un plato a cada estudiante y el video de un plato diferente. Después, el estudiante preguntará a la clase quien ha visto el video correspondiente al nombre de su plato. Si en clase no hay ordenadores, recomendamos que asigne la actividad como tarea para casa.

Otra sugerencia está relacionada con las siguientes fotos. El estudiante que tenga el nombre “mofongo”, preguntará a la clase quién tiene la foto. El estudiante que la tenga, se acercará a él o ella a describir los ingredientes para que el otro estudiante lo anote en la columna de “ingredientes”.

Platos típicos
Moros y Cristianos



Platos típicos
Mangu



Ingredientes



Platos típicos
Mofongo



Platos típicos
Arroz a la cubana



Ingredientes



Platos típicos
Mangu



Platos típicos
Moros y Cristianos



Ingredientes



Platos típicos
Ropaveja



Platos típicos
Arroz con Gandules



Ingredientes



Platos típicos
Arroz con Gandules



Platos típicos
Ropaveja



Ingredientes



Platos típicos
Arroz a la cubana



Platos típicos
Mofongo



Ingredientes



Videos: [Arroz con gandules](#) , [Ropaveja](#) , [Mofongo](#) , [Arroz a la cubana](#). [Moros y Cristianos](#), [Mangu](#)

Tarea # 4 (continuación)

Actividad D

En esta actividad los estudiantes platicarán con sus compañeros de clase sobre sus recetas preferidas. Si el profesor cree que los estudiantes deberían tener más ejemplos, puede usar los videos-clips de la Tarea anterior. Le sugerimos: **1)** que elija uno de los videos y le quite la voz (baje el volumen), **2)** que los estudiantes narren lo que vean y **3)** que el profesor vaya dando retroalimentación.

Por último, se podría aprovechar el momento para que los estudiantes aprendan los rituales a la hora de comentar o expresar opinión sobre la comida. A continuación, les ofrecemos unos diálogos incompletos para que los estudiantes lo emparejen con una oración; además, ofrecemos unos videos que pueden ayudar a que el estudiante pueda observar cómo se da gracias o se alaba una comida. Somos conscientes que los estudiantes pueden tener ciertos problemas para entender algunos aspectos pragmáticos, ya que nos movemos en el área de la pragmática, más concretamente, la cortesía verbal, la cual es muy importante, ya que si no se usa apropiadamente, se pueden crear situaciones incómodas y, por consiguiente, el estudiante puede ser visto como mal educado o descortés.

No ha sido nada. Es fácil prepararlo

No me puedo comer la sopa

- 1.- Te ha quedado de maravillas.
2. Está muy soso.
3. Está en su punto.
4. ¡Qué caliente está!
5. Está muy sabroso.
6. ¡Qué rico!
7. ¡Qué picante está la salsa!
8. Le falta un poco de sal.
9. Está un poco crudo ¿no?

Clave – las respuestas pueden variar. Lo importante es que el estudiante explique o argumente bien su elección.

1 A 2 E/B 3 F 4 D 5 A/G 6 A/G 7 C 8 E 9 G

Expansión- videos muy interesantes, ya que se escucha algunas de las expresiones de la actividad: [1 Video](#) [2 Video](#) [3 Video](#) [4 Video](#) [5 Video](#)

Finalmente, le proponemos la siguiente actividad para que los estudiantes rellenen un diálogo, cuyo contexto imaginario es la cena entre dos famosos chefs, una norteamericana (Julia) y un británico (Ramsey), y el presentador de un programa televisión sobre comida internacional (David). Todos se encuentran cenando en el que en su día fuera el restaurante *El Bulli*. El diálogo ofrece la oportunidad al estudiante de aprender el uso de expresiones, como las de la actividad anterior.

Una cena entre chefs y degustadores muy especiales.

Lee el siguiente diálogo y piensa con qué expresión se puede relacionar.

Camarera: Hola, buenas noches a todos, ¿Cómo están hoy?

Andrew: Hola, muy bien, 1.....

Julia: Sí, sí, pero queremos comer las delicias de su país.

Camarera: Claro que sí, la comida aquí está riquísima.

Gordon: Bueno, 2.....

Andrew: Gordon, 3.....

Julia: Oiga, nos puede traer 4.....

Camarera: Sí, 5.....

Andrew: Nos puede traer algunas 6..... ¿Tienen gambas al ajillo?

Julia: Y porque no nos traen 7.....

Gordon: Perfecto, buen idea Julia.

Camarera: ¿Cómo está la comida?

Gordon: ¿Me puede traer 8.....?

Julia: Pero 9.....

Andrew: Julia, 10.....

Julia: Aquí tienes. Cuidado, ya sabes el tema del sodio. No es muy bueno.

Andrew: Es que está 11..... No tiene mucho sabor.

Julia: Prueba ahora este plato,

Gordon: Mujer. 12..... Camarera por favor, un poco de agua.

Andrew: Es que se sirve picante. Me encantan estas morcillas de Burgos.

Gordon: La verdad que a esta tortilla española le falta algo ¿no?

Andrew: Sí, es verdad, 13..... Y además no están bien hechas las patatas.

Julia: Sí, un poco. Camarera, por favor ¿14..... a Andrew?

Camarera: ¿Desean probar nuestros callos a la madrileña?

Andrew: Sí, sí 15.....

Julia: No lo sabes. Mira tiene callos de ternera, morro de vaca, jamón serrano, chorizo, morcilla, ajo, cebolla, garbanzos. Es una cazuela muy popular en Madrid.

Gordon: Voy a decir algo bueno. Está de maravillas. Pero prefiere algo menos caliente.

Camarera: Pues tenemos un gazpacho andaluz que le va a gustar mucho.

Gordon: Me encanta este gazpacho.

Julia: 16.....

Andrew: Camarera, ¿Qué vino nos sugiere?

Camarera: Un jerez, seguro que les va a gustar.

Andrew: Sólo tenemos dos copas, 17.....

Camarera: Perdón, se me olvidó. Es que hoy estamos muy ocupados.

Julia: ¡Qué buen sabor tiene este Jerez! Y para terminar 18.....

Camarera: Nuestro tocino de cielo es 19.....

Gordon: Y ¿Quién es el chef? Seguro que me conoce, yo soy muy famoso.

Andrew: Y Julia también es famosa.

Ferrán: Hola buenas tardes, yo soy Ferrán Adrià, el chef.

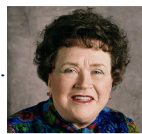
Todos: Ferrán, ¿Cómo estás amigo?

Ferrán: ¡Qué alegría de veros! Espero que la comida esté buena. Mirad, tenéis que probar el tocino de cielo, os vais a chupar los dedos.

Gordon: Camarera, las cucharas de postre y por favor 20.....

Camarera: Sí, pero no se preocupen que la comida está a cargo del chef.

Julia: ¡Qué bien! Por favor dele las gracias a Ferrán.



Clave: 1 M, 2 A, 3 E, 4 N, 5 J, 6 I, 7 S, 8 Q, 9 O, 10 T, 11H, 12 G, 13 R, 14 K, 15 D, 16 P, 17 C
18 F, 19 B, 20 L

*En caso de que los estudiantes no coincida con la clave, que justifiquen bien su elección.

Expansión – videos sobre los protagonistas del diálogo.

1 [Un Día En El Bulli](#) 2 [Julia Child](#) (en inglés) 3 [Ramsey](#) 4 [Andrew](#)

Expansión – videos de restaurantes 1 [Video](#) 2 [Video](#) 3 [Video](#) 4 [Video](#)

*Lo importante del [video uno](#) es que los estudiantes presten atención cuando los clientes preguntan qué lleva ciertos platos del menú. Hemos de decir que el video contiene ciertos improperios, ya que el clip es de una serie de humor de televisión.

Concluimos esta sugerencia, proponiendo que los estudiantes conversen sobre sus experiencias en restaurantes.

¿ERES DE RESTAURANTES? PLATICA CON TUS COMPAÑEROS USANDO LAS SIGUIENTES PREGUNTAS.

¿Sueles comer fuera de casa? ¿Con qué frecuencia comes en restaurantes?

¿Cuál es tu restaurante favorito? ¿Qué sueles pedir de primero, de segundo y de postre?

Para la pregunta *¿Qué sueles pedir de primero, de segundo y de postre?* se podría usar el diálogo de los chefs y pedir a los estudiantes que identifiquen los platos que se pidieron de primero, de segundo y de postre.

Expansión – comerciales de menús y restaurantes

1 [Video](#) 2 [Video](#) 3 [Video](#) 4 [Video](#) 5 [Video](#) 6 [Video](#) 7 [Video](#) 8 [Video](#) 9 [Video](#) 10 [Video](#) 11 [Video](#)
12 [Video](#) 13 [Video](#) 14 [Video](#)

Expansión – videos sin voz para que los estudiantes puedan crear mensajes publicitarios

1 [Video](#) 2 [Video](#) 3 [Video](#) 4 [Video](#) 5 [Video](#)

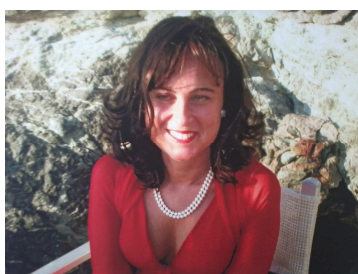
A rellenar por el consejo editorial de redELE:

Fecha de recepción: 17/01/2013

Fecha de aceptación: 18/03/2013

La explotación del cortometraje en la clase de español LE: *Un perro andaluz* (1929), *Belarra* (2002) y *Ana y Manuel* (2004)

Beatrice Garzelli
Università per Stranieri di Siena, Italia
garzelli@unistrasi.it



Beatrice Garzelli es investigadora y profesora de Lengua y Traducción Española en la Università per Stranieri di Siena desde hace 7 años. Es codirectora de la Colección “InterLinguistica. Studi Contrastivi tra Lingue e Culture” (Pisa, ETS, 2013). Se ocupa de traducción al italiano de textos literarios del Siglo de Oro y contemporáneos, de análisis lingüístico contrastivo italiano-español y de traducción audiovisual (doblaje y subtitulación) aplicada a la didáctica del español L2. Entre sus recientes publicaciones recordamos: Gramática de la lengua italiana (con P. Trifone y M. Palermo, Perugia, Guerra, 2011) y Film Translation from East to West. Dubbing, subtitling and didactic practice (con C. Buffagni, Berna, Peter Lang, 2012).

Resumen

El artículo destaca la importancia del cortometraje como género breve en la enseñanza del español a itálofonos, poniendo en evidencia las ventajas que ofrece este producto audiovisual en la clase de lengua. En particular el corto abre a contextos extralingüísticos que se acercan a la realidad, sintetiza, resume y compendia los componentes socioculturales y pragmáticos favoreciendo la explotación didáctica a través de actividades que desarrollan todas las destrezas.

El módulo propuesto se basa en el empleo de tres cortometrajes de época, temas y directores distintos (*Un perro andaluz*, 1929, de Luis Buñuel y Salvador Dalí; *Belarra*, 2002, de Koldo Almandoz; *Ana y Manuel*, 2004, de Manuel Calvo) y reflexiona sobre

las posibles unidades didácticas recomendables para tres grupos de estudiantes universitarios de diferentes niveles lingüísticos (elemental, intermedio y avanzado).

Abstract

The essay emphasises the importance of the short film in the teaching of Spanish as a foreign language and points out the advantages that this audiovisual product offers during language classes. In particular, the short shows extralinguistic contexts which are near reality, summarizes and recaps the sociocultural and pragmatic features facilitating the didactic exploitation through activities which develop all the skills.

The itinerary proposed is based on the use of three short films of different periods, themes and directors (*Un perro andaluz*, 1929, by Luis Buñuel and Salvador Dalí; *Belarra*, 2002, by Koldo Almandoz; *Ana y Manuel*, 2004, by Manuel Calvo), and on devising possible didactic unities for three classes of university students with different linguistic competence (elementary, intermediate and advanced).

Palabras clave

Español L2, medios audiovisuales, comprensión audiovisual, lenguas en contacto, traducción.

Keywords

Spanish as second language, audiovisual media, audiovisual comprehension, languages in contact, translation.

La explotación del cortometraje en la clase de español L2: *Un perro andaluz* (1929), *Belarra* (2002) y *Ana y Manuel* (2004).

1. *El cortometraje: creatividad en la brevedad*

El cortometraje o “corto” es un producto audiovisual dirigido al cine, a la televisión o a internet, cuya duración varía de pocos segundos a un máximo de media hora. Se trata, por lo tanto, de una forma breve y condensada de comunicación lingüística y creación artística que permite a guionistas, directores y productores dedicarse a la indagación y al empleo de los más diferentes géneros (del drama a la comedia, del *horror* a la ciencia ficción, de la aventura a lo erótico) hasta experimentar variados subgéneros y géneros híbridos.

La mayoría de los directores de cortometrajes son jóvenes creadores que se asoman al mundo del cine o de la web con sus primeros trabajos disfrutando de las tecnologías digitales, de los bajos costes de producción y de una difusión que, gracias a la red, puede llegar a ser rápida y extraordinariamente eficaz. Además, la presencia menos fuerte de cánones establecidos, aunque afortunadamente exista una legislación que rige el sector¹, permite a los profesionales y a los autodidactas cierta libertad tanto en la elección de temas candentes, menos censurados² o autocensurados en este formato breve, como en el empleo de actores, a veces desconocidos. Añadamos a esto que las preocupaciones de carácter comercial y de recepción del producto son menores, considerando que los directores pueden eludir los grandes gastos que supondría, en cambio, un largometraje.

Otra característica que favorece el desarrollo del género estriba en la ventaja de dar vida, con menor esfuerzo respecto a una película, a una obra acabada, jugando especialmente con el *pathos* que se crea al final; agreguemos que las expectativas del público del corto son diferentes si las comparamos con las del espectador de un filme, en el que la atención del receptor debe mantenerse y distribuirse a lo largo de unos 90' aproximadamente. En el cortometraje los mensajes son más rápidos y las emociones se condensan en breves pero significativos instantes, poco pausados: todo esto favorece el

¹ Como subraya Fernando Fernández Aransay (2010: 138-140), el mundo de los cortometrajes no constituye una arcadía feliz libre de “la desdichada sombra de las leyes”, por el contrario la actividad de los cortometrajistas y el fruto de su trabajo intelectual no escapan al omnicomprensivo ordenamiento jurídico. Esto no debería considerarse una mala noticia ya que no se establecen sólo obligaciones, sino se otorgan también derechos morales, de explotación y de propiedad intelectual.

² Sobre el tema de la censura en ámbito cinematográfico véanse los estudios siguientes: Gubern, 2001: 83-89; Carreras i Goicoechea, 2007: 183-212; Buffagni, 2012: 211-233.

empleo del suspenso que aumenta de manera exponencial en el momento del desenlace de la acción. Es así como en muchos casos el final resulta completamente inesperado, transgresor o inobservante.

Si el mercado del cortometraje todavía aparece difícil de delimitar, tenemos que señalar que en España los concursos y festivales dedicados en parte o completamente al corto crecen cada año³ y esto comporta no sólo una proliferación internacional del producto audiovisual sino también un interés de los estudiosos en los aspectos históricos, sociológicos, antropológicos y lingüísticos, interés que hace pocos años era dirigido casi exclusivamente al ámbito de los largometrajes.

2. *El uso del cortometraje en la enseñanza del español L2*

Los textos audiovisuales en general han llegado a ser un instrumento fundamental en el campo de la educación lingüística y esto se debe a la exigencia de llevar a la clase porciones de lengua auténtica, capaces de ofrecer contextos extralingüísticos que se acercan a la realidad⁴, reflejándola desde las más variadas perspectivas y puntos de vista. La confluencia simultánea de por lo menos dos códigos: el lingüístico y el visual, integrados – en muchos casos – del código musical⁵, constituye otra razón del éxito didáctico de estos materiales que impulsan a los estudiantes a aprender la lengua extranjera a través de medios más estimulantes con respecto a manuales o textos de vieja generación. La presencia de elementos culturales marcados, la posibilidad de conocer de manera directa costumbres y tradiciones españolas comparándolas con las de otros países, la oportunidad de estudiar cambios lingüísticos e históricos a través del habla de los personajes, así como la ventaja de reflexionar sobre las traducciones posibles de implícitos culturales, estereotipos, juegos de palabras o chistes llegan a ser recursos extraordinarios para el trabajo del docente de español LE. Asimismo las imágenes, el *backstage*, los ambientes, la actuación de los actores y su gestualidad representan otros rasgos que favorecen la motivación de los discentes⁶, incluso en los casos – como demostraremos a continuación – de cortos que tienen pocos diálogos o que son completamente mudos.

³ En 2003 nació la ACE (*Párlame de cortos*. Agencia del Cortometraje Español), agencia que se dedica a promocionar los cortometrajes españoles y sus cineastas o productoras, tanto en España, como a nivel internacional.

⁴ Benucci, 1999: 11.

⁵ Hurtado Albir, 2001: 77.

⁶ Garzelli, 2012: 318.

Debemos reconocer, sin embargo, que todas estas características, que coadyuvan a la didáctica de la lengua española a extranjeros, se encuentran también en las películas o en las series televisivas, pero – en el momento de preparar su clase universitaria – el docente puede enfrentarse con una serie de dificultades prácticas que el empleo de los cortometrajes consigue descartar *a priori*⁷.

En primer lugar mencionaremos la facilidad con que se los encuentra y, al mismo tiempo, se los usa: tratándose de un producto que tiene una larga difusión entre los internautas, gracias a su formato, internet representa hoy en día su mejor plataforma de transmisión y de descarga, en la mayoría de los casos gratuita. Por esta razón se puede disponer de muchos productos audiovisuales y, en consecuencia, disfrutar de la posibilidad de seleccionar los mejores y más adecuados según los niveles lingüísticos de la clase y los objetivos que nos planteamos. Esta oportunidad permite también ofrecer un papel activo a los discentes, por ejemplo en el ejercicio de búsqueda en línea de los cortos y de materiales suplementarios como tráilers o entrevistas a directores y actores en *you tube*, así como en el visionado en tiempo real de estos vídeos.

La breve duración, además, ofrece la ocasión de trabajar durante una clase de una o dos horas sobre uno o más cortos, proponiendo a los alumnos que los vuelvan a ver para realizar un análisis atento y detallado de las secuencias más significativas. Operación, ésta, que resultaría difícil al utilizar una película: en este caso el docente se ve muchas veces obligado a cortarla o a proponer nuevamente, en una segunda parte de proyección, las secuencias cinematográficas que faltan, pero el reenvío a una clase posterior podría decretar la pérdida de atención e interés y, por lo tanto de motivación del alumnado, motor verdadero del aprendizaje.

Llegando al aspecto lingüístico, podemos remarcar que los cortometrajistas se muestran más libres de proponer fórmulas jergales e idiomáticas, registros y estilos dialectales múltiples que aparecen menos condensados en un largometraje, el cual, además, tiene exigencias de mercado a las cuales obedecer. Estos rasgos lingüísticos auténticos, que incluyen contenidos sociales, culturales y políticos⁸ no siempre se encuentran en los textos literarios o pragmáticos que el profesor presenta en el aula, por consiguiente el cortometraje resulta un instrumento didáctico útil para llenar estos vacíos.

⁷ Sobre las ventajas del uso del cortometraje en la clase de lengua italiana a extranjeros, léase Villarini, 2012: 360 y ss.

⁸ Soriano, 2010: 40.

Al cerrar esta breve reflexión teórica, es imprescindible hablar de la importancia de la explotación de este producto audiovisual en la clase de lengua y traducción española dirigida a itálofonos. Tratándose de vídeos breves, en caso de ausencia del guión escrito es posible realizar manualmente la transcripción de los diálogos de toda la obra con la ayuda de los estudiantes, con la finalidad de aprovechar el texto original del corto que puede ser segmentado en secuencias para trabajar sobre cuestiones gramaticales, funcionales, comunicativas o de vocabulario según los niveles de los discentes y los objetivos del módulo universitario.

Aludiendo a la traducción audiovisual, una desventaja podría ser la falta de traducciones para el doblaje a diferencia de lo que ocurre con las películas. Por lo que concierne a los cortometrajes españoles se suele realizar, especialmente con los que participan en concursos o festivales internacionales, sólo subtítulos interlingüísticos, muchas veces en inglés para ofrecer una circulación y una difusión más eficaz de la obra. Sin embargo esta falta de traducciones puede convertirse en un recurso: la preparación de trabajos o tesis sobre el tema, con propuestas de subtitulación en italiano, así como la realización de proyectos pilotos de doblaje puede resultar de gran satisfacción tanto para los alumnos como para los docentes. Además la posibilidad de establecer un contacto directo con el director del corto, si vive, o con algunos actores, es una manera de entrar en el mundo contemporáneo del cortometraje, comprender sus mecanismos y estudiar las estrategias de pasaje de un idioma a otro, reflexionando sobre las pérdidas lingüísticas y culturales y los instrumentos más valiosos para compensarlas.

A continuación vamos a presentar tres diferentes propuestas de uso del corto en la enseñanza del español como lengua extranjera. Se trata de obras completamente diferentes por época, autores y temas, pero muy útiles porque demuestran, según nuestro parecer, las múltiples y extraordinarias perspectivas de estudio y de explotación del género.

2.1 El cortometraje de autor: Un perro andaluz (1929) de Luis Buñuel y Salvador Dalí

Una de las creaciones más famosas en la historia del cortometraje es, sin lugar a dudas, *Un perro andaluz/Un chien andalou* (1929), escrita por dos jóvenes artistas españoles que todavía no habían alcanzado la notoriedad, Luis Buñuel y Salvador Dalí, y dirigida por el primero.

Es un vídeo mudo y en blanco y negro, de quince minutos, cuya sonorización definitiva fue supervisada en 1960, por Buñuel, que añadió *Tristán e Isolda* de Wagner y fragmentos de tango argentino⁹. Se trata del manifiesto cinematográfico del surrealismo europeo, en el que se muestran – con un estilo condudente y transgresor – ideas, transpuestas en imágenes, que los dos artistas compartían con algunos compañeros de la Residencia de Estudiantes de Madrid, en particular Federico García Lorca y Pepín Bello. A pesar de la ausencia de partes habladas, el corto, rico en situaciones, secuencias y personajes, se presta a unidades didácticas para una clase de nivel intermedio (B1-B2).

El trabajo que proponemos se divide en una serie de actividades que se desarrollan antes, durante y después del visionado de la obra maestra.

La primera, que se realiza antes de ver *Un perro andaluz*, consiste en la presentación a la clase de una brevísima vídeo-entrevista a Luis Buñuel¹⁰, en francés, pero subtitulada en inglés, que permite trabajar también en una clase multilingüe usando el español como lengua de enseñanza y explicación y el inglés como idioma intermedio de comunicación. La entrevista es significativa porque ofrece la oportunidad al docente de contextualizar algunas imágenes y elecciones de argumentos que podrían resultar oscuros o absurdos a los alumnos. En particular el director aragonés explica la importancia del sueño en el interior del corto, añadiendo que el guión – escrito en siete días – se basó de manera especial sobre “deux rêves”: uno de Dalí, que había soñado con su mano llena de hormigas y el otro suyo, en el que se había figurado la imagen – *cult* hoy en día – de un cuchillo que cortaba un ojo humano:



Fig. 1: fotograma del ojo que está a punto de ser cortado (*Un perro andaluz*, 1929)

⁹ Sobre el corto léase Tausier (2007) en: <http://seronosser.free.fr/donluis/unperroandaluz.htm> [Consulta: 2 de enero de 2013] y Gubern; Hammond, 2009.

¹⁰ Véase “Luis Buñuel speaking about his collaboration with Salvador Dali on *Un chien andalou*”. Clip from 1986 TV documentary directed and produced by Adam, en: <http://www.youtube.com/watch?v=qi3d03KaVw8> [Consulta: 2 de enero de 2013].

El análisis de una parte de los subtítulos en inglés, que corresponden a las respuestas ofrecidas por Buñuel a su entrevistador, permite a la clase entrar de lleno en el corto, empezando a formarse una serie de expectativas que podrán ser descritas en un segundo ejercicio pre-visionado: aquí cada estudiante indicará – en un orden de importancia – cinco adjetivos con los que describiría la obra maestra (ej.: chocante, absurda, irracional, realista, surrealista, mágica, irreverente, descarada, cínica, revolucionaria...). Después del visionado se seleccionarán los cinco adjetivos más recurrentes entre los alumnos y los más apropiados al contexto filmico, trabajando sobre sus posibles sinónimos y antónimos con la finalidad de enriquecer el vocabulario y animar a la clase a realizar tareas de producción oral, en particular pequeños diálogos que comenten los temas del cortometraje.

A continuación proponemos la transcripción de los subtítulos relativos a la parte más significativa de la entrevista a Buñuel:

min. 00.01: We thought of “Un chien andalou” because of two dreams [...]
min. 00.08: He [Dali] dreamt his hand was full of ants [...]
min. 00.15: and I dreamt of a knife cutting an eye.
min. 00.17: He said we could make a film with that
min. 00.20: using those irrational elements. We wrote the scripts in seven days [...]
min. 00.28: The rule was refuse any image that could have a rational meaning...
min. 00.33: or any memory or culture.
min. 00.35: That meant any image appeared to us...
min. 00.39: that we considered impressive or impressed us was accepted.

Durante la visión del corto¹¹ se sugiere una actividad de división en secuencias de la historia, aprovechando las brevísimas acotaciones temporales en francés, subtituladas en español, que encontramos en los momentos clave de la obra:

min. 00.31: Érase una vez...
min. 01.13: Ocho años después
min. 08.55: Hacia las tres de la mañana...
min. 10.22: Dieciséis años antes
min. 15.26: En primavera

Aunque no se trate de una tarea simple puesto que el uso del tiempo no es lineal, predominan las situaciones absurdas y paradójicas y la relación entre los personajes aparece a veces misteriosa, contradictoria y dominada por la esfera del inconsciente, es posible trazar, en líneas generales, los acontecimientos y las imágenes más significativas que se desarrollan durante el metraje. De Luis Buñuel actor que afila una

¹¹ *Un perro andaluz* se encuentra en: <http://www.youtube.com/watch?v=PiKxWcy-uzs> [Consulta: 13 de enero de 2013].

navaja mientras observa desde una ventana una nube que corta la luna, a la imagen de un ciclista (Pierre Batcheff) vestido de monja que se cae en la calle; de una mujer, de apariencia andrógina, atropellada por un coche, a los pechos de la protagonista femenina (Simone Mareuil) que se convierten en nalgas a causa de la excitación sexual del hombre, hasta llegar – después de otras situaciones – al fotograma final de un paisaje desierto en el que el hombre y la mujer protagonistas están enterrados y son devorados por algunos insectos¹².

La descripción de estas secuencias nos lleva a reflexionar sobre la presencia de temas irreverentes, considerando la época, como la violencia, la muerte, el sexo, argumentos que los dos artistas tratan con revolucionaria genialidad mediante el filtro del sueño y observándolos a través de la esfera del inconsciente humano.

Después de la visualización de *Un perro andaluz* se propone una tarea en pequeños grupos con el objetivo de investigar sobre la presencia, en la filmografía posterior, de algunas escenas significativas del cortometraje. En particular nos referimos al fotograma en el que Buñuel, con una cuchilla de afeitar, corta un ojo a la actriz (min. 01.10) (fig. 1) y a la imagen de la mariposa calavera, utilizada en uno de los planos más recordados de la obra maestra (min. 13.11) (fig. 2)¹³.



Fig. 2: fotograma de la mariposa calavera (*Un perro andaluz*, 1929)

Otras actividades post-visionado se pueden construir sobre el vestuario de la época en contraposición con las ropas extravagantes que visten algunos personajes del corto (el ciclista vestido de monja y la mujer atropellada disfrazada de hombre) o con referencia a la pintura (ej.: *La encajera* de Veermer) y a la importancia del aspecto iconográfico en la obra (ej.: la mano cortada en la calle, el asno podrido, la espalda desnuda de la mujer en el parque que pronto desaparece...).

¹² Sobre los contenidos de *Un perro andaluz* véanse Sánchez Vidal (2004) y <http://eoran.com/unchienandalou/espanol/lefilm.php> [Consulta: 4 de enero de 2013].

¹³ La primera imagen fue utilizada por Alfred Hitchcock en *Spellbound (Recuerda)* (1945): aquí unas tijeras gigantes cortan un ojo pintado en una cortina, mientras que la segunda fue reproducida por Jonathan Demme en el cartel de su *El silencio de los corderos* (1991), en el cual, en la boca de Jodie Foster, se posa la mariposa cuyo tórax se pacere a una calavera.

2.2 Belarra (2002) de Koldo Almandoz: un corto mudo, pero con muchas palabras

Una propuesta completamente diferente por época, autor, y tema es *Belarra* (“Hierba” en castellano), cortometraje de diez minutos, rodado en 2002, y en 35 mm., por Koldo Almandoz, joven director y guionista vasco¹⁴.

El corto, que cuenta una historia simple, cuyo dramático final el espectador se imagina, pero no ve concretamente en la pantalla, es aconsejable para una clase de principiantes (niveles A1-A2) porque no tiene diálogos; por lo tanto a través de las imágenes, de la gestualidad de los actores, de la música y de los sonidos (y el código auditivo juega un papel determinante en el desarrollo de la acción), los estudiantes pueden entender sin esfuerzo los contenidos.

La obra se abre con algunas secuencias silenciosas en las que se ve, a través del reflejo de un espejo al interior de un cuarto de baño, a una mujer que se está duchando: los movimientos de la cámara, que parece espiar por el ojo de la cerradura, y la presencia de la joven mujer desnuda nos hacen casi prever que dentro de poco algo malo le pasará como en una película de *horror*. En realidad la mujer se viste, coge a su niño en brazos, y sale de casa con una cesta llena de sábanas para tenderlas al sol. La hierba – verdadera protagonista del corto en la mayoría de los fotogramas – aparece en toda su belleza; el director la observa desde muy cerca: es así como las briznas, que se mueven al viento, aparecen gigantes e igualmente los insectos, que se esconden en su interior. Mientras que su madre se ocupa de las sábanas, el niño empieza a andar dentro de la hierba, alejándose rápidamente de la casa. En el otro lado del campo aparece un hombre que está cortando la hierba con una guadaña muy grande: el ruido de los pasos del actor, del hierro de la guadaña y de la hierba cortada es fuerte y ritmado y resulta impactante para el espectador. Mientras tanto, la madre se ha puesto a buscar al niño en el interior de las grandes sábanas tendidas y, después, en la hierba. El niño se acerca al hombre, probablemente su padre, que no se da cuenta de su presencia porque la hierba es muy alta: la música aumenta y también el ruido de la guadaña. El corto se cierra como en un cortocircuito, pero al presentar la ficha técnica, se vuelve a enfocar la cara espantada de

¹⁴ Sobre la personalidad de Koldo Almandoz y su afición a los cortometrajes, Marian Fernández Pascal (2010: 19) afirma: “hace pelis cortas porque le gusta [...] no tiene ninguna gana de lidiar durante siete semanas cada día con 50 personas esperando sus instrucciones; por eso para él esto de hacer cortos no es el camino hacia el largo ni nada por el estilo. Lo de los cortometrajes cada vez se le da mejor, hace cine sin autocensura, divertido, irreverente, impactante e incluso romántico; le va explorar géneros y maneras de contar, quiere hacer eso que no haya visto antes, odia repetirse, le gusta gustar pero prefiere ser odiado a resultar facilón, es creativo y currante, capaz de adaptarse a cualquier imprevisto[...]”.

la madre: en el último fotograma ella grita con todas sus fuerzas, mientras que todo a su alrededor gira vertiginosamente.

La primera actividad pre-visualización consiste en un análisis del título: *Belarra*. Se descubre que se trata de una palabra en lengua vasca, por tanto es posible abrir un breve paréntesis explicativo sobre las lenguas habladas hoy en día en España, además del castellano, y sobre la historia del vasco o euskera, su antiquísimo origen, su difusión y número de hablantes.

En la segunda tarea se efectúa un estudio del cartel del cortometraje (fig. 3) para comprender la traducción al español del título (*Hierba*) y empezar a contextualizar la obra. De hecho la figura de la mujer que tiende las sábanas blancas en medio de un campo inmenso, hecho de hierba y de algunos árboles, corresponde a la imagen clave del vídeo de Koldo Almandoz porque justo de esta simple acción, que está realizando la actriz, se producirá el acontecimiento dramático sucesivo.



Fig. 3: cartel de *Belarra* (2002)

Durante la visualización¹⁵ se entrega a la clase una ficha que contiene las únicas acotaciones puestas por el director, que reproducimos a continuación:

min. 00.30: <i>Belarra</i> → Hierba/Grass/Herbe
min. 01.09: <i>Emakumea</i> → Mujer/Woman/Femme
min. 04.49: <i>Saskiak</i> → Cestas/Baskets/Paniers
min. 05.24: <i>Haurra</i> → Niño/Child/Enfant
min. 06.16: <i>Gizona</i> → Hombre/Man/Homme
min. 07.10: <i>Maindireak</i> → Sábanas/Sheets/Draps
min. 08.00: <i>Sega</i> → Guadaña/Scythe/Faux

Como podemos ver, cada palabra vasca – con la que Almandoz abre los momentos *clou* del corto – tiene, en las secuencias temporales indicadas, la traducción en tres idiomas diferentes (español, inglés y francés): naturalmente la presencia del español, y de otras lenguas, resulta de ayuda a los estudiantes para comprender el mensaje escrito de *Belarra*.

¹⁵ El corto se encuentra en: <http://vimeo.com/12507562> [Consulta: 13 de enero de 2013].

Durante el visionado suministraremos un ejercicio de expresión escrita en el que los alumnos deberán indicar, en una tabla, las características físicas de los tres personajes del corto (edad, ojos, pelo, talle, vestuario...) y, en una segunda fase, exponer a la clase sus resultados.

Después de la visualización se plantean, en cambio, dos tareas: la primera – de tipo léxico – es una observación sobre los colores en la obra de Almandoz, en la que se pide que se asocie a cada color un objeto o situación (ej.: blanco→sábanas; negro→casa; verde→hierba...), analizando posteriormente las posibles connotaciones simbólicas del cromatismo. En el segundo ejercicio los discentes tendrán que indicar las formas verbales ligadas, por un lado, al silencio, por otro, a la presencia de sonidos, ruidos o música (ej.: ducharse→antes silencio/después sonido del agua; cortar [la hierba]→sonido metálico de la guadaña; gritar [de la madre]→ antes silencio/después música y cantos...) para reflexionar sucesivamente, con el auxilio del docente, sobre el emblemático empleo del componente auditivo en la obra.

Otro módulo didáctico se puede construir a través de pequeñas tareas de expresión oral: con la ayuda de algunas preguntas preparadas anteriormente se abre una discusión sobre el final del corto y el destino del niño, al mismo tiempo se puede analizar la capacidad del director de provocar emociones impactantes, a través de medios simples, pero extraordinariamente eficaces.

2.3 Ana y Manuel (2004) de Manuel Calvo: estudio de los subtítulos en español

El último cortometraje que sugerimos en este recorrido es un trabajo de Manuel Calvo, a quien encontramos habitualmente en los equipos técnicos de varios cortos y largometrajes, y también como ayudante de dirección de Pedro Almodóvar e Isabel Coixet¹⁶.

La obra, realizada en 2004, tiene una duración de once minutos escasos y, a diferencia de las dos propuestas anteriores, cuenta una historia, protagonizada por Elena Anaya y Diego Martín, en la que predominan los sentimientos, tanto amorosos, como de amistad, sin caer – sin embargo – en tonos excesivamente almibarados.

¹⁶ Sobre la obra de Manuel Calvo véase Cardoso, 2010: 34. A propósito de la explotación del corto desde una perspectiva gramatical, léase Yagüe Barredo, 2007: 1-10.



Fig. 4: fotograma de *Ana y Manuel* (2004)

En este caso trabajaremos sobre una serie de actividades, recomendadas para una clase de estudiantes universitarios italianos de nivel avanzado (C1-C2), tomando en consideración, en los ejercicios pre y post-visionado, la versión del corto subtitulada en español¹⁷, muy útil a los alumnos para visualizar cada palabra de los diálogos, diálogos que adquieren aquí la forma de monólogo en primera persona de la protagonista.

La narración nos pinta a la joven Ana que, dejada por su novio Manuel, decide, para llenar el vacío de esta pérdida, comprar un perro. Para superar rápidamente el drama del abandono, se dedica con todas sus fuerzas al cachorro (que llama “Man”), compartiendo con él momentos tiernos y maravillosos. Pero, con el tiempo, Ana parece hartarse del empeño que el animal doméstico requiere y empieza a pensar en deshacerse de él para recuperar la libertad, cultivando la escondida esperanza de comenzar una nueva relación amorosa. La casualidad quiere que la noche de Navidad le roben el coche con el perro dentro: la pérdida del amado amigo la hará caer en un estado de tristeza mucho más fuerte de cuando la dejó Manuel. Un día llama a su puerta su ex, acompañado por Man: Manuel le dice que quiere volver a estar con ella y que llega con la novedad de ese perro, comprado en un mercadillo, y que ha llamado “Max”. Ana, contenta, acepta a los dos sin contar a su novio que el animal, en realidad, era suyo.

Antes del visionado vamos a presentar a los estudiantes una ficha que contiene las primeras frases con las que se abre el corto y que transcribimos a continuación:

min. 00.51: El verano pasado tuve la genial idea de comprarme un perro.
min. 01.03: Todo comenzó cuando Manuel me dejó
min. 01.05: y no se me ocurrió nada mejor que substituirle por un gran perro
min. 01.01: con mucho pelo
min. 01.13: y una boca enorme.
min. 01.19: Yo siempre había estado en contra de tener animales en casa.

Estas primeras informaciones ofrecidas por la narradora pueden resultar convenientes a los alumnos para que cada uno formule, en un ejercicio de expresión oral, una o más hipótesis sobre los temas y los contenidos clave de la obra de Calvo (ej.: el amor y la

¹⁷ Véase <http://www.youtube.com/watch?v=ctmhyWse4xw> [Consulta: 13 de enero de 2013].

conclusión de una relación; la adopción de un animal; la entrada de un animal doméstico en casa...). Después se propone el visionado de *Ana y Manuel*, cortando la última parte – aproximadamente los últimos tres minutos – que contiene el final con efecto sorpresa de Manuel que regresa a casa de Ana con el perro robado y comprado nuevamente. La clase, dividida en pequeños grupos, hará su personal previsión, describiendo el final del corto en un papelito que el docente leerá sólo después del visionado común, decretando así la victoria del o de los grupos que se han acercado más al guión de Manuel Calvo.

Durante la visualización del corto, en cambio, los estudiantes podrán reflexionar sobre el tema de los nombres en la obra, a través de los significados simbólicos que le atribuye la protagonista y siguiendo el recorrido siguiente: Manuel→Man→Max.

A continuación las explicaciones de Ana al respecto, que los alumnos intentarán reconstruir a lo largo del visionado. En negrita señalamos los rasgos más significativos:

min. 02.42: Me recomendaron que le pusiera un nombre monosílabo para que el perro lo asimilase antes.
min. 02.49: Decidí llamarle Man .
min. 02.51: Me gustaba porque era la mitad de Manuel y además significaba ‘hombre’ en inglés .
min. 02.55: “Aunque sólo seas medio Manuel , eres mucho más hombre que él”.
min. 03.15: Manuel tiene una parte de hombre y otra de ‘uel’ .
min. 08.58: [Manuel] me dijo que le había llamando Max .
min. 09.03: Y para mí era un tercio de Manuel y una parte ‘x’ desconocida que había hecho que nos volviésemos a juntar los tres.

Después del visionado se pueden dedicar algunos módulos didácticos a la traducción al italiano de los subtítulos españoles, realizando una serie de reflexiones sobre las dificultades de pasaje de la lengua original a la de llegada.

La propuesta didáctica consiste en realizar la traducción al italiano de todos los subtítulos, operación, ésta, posible en el caso de un texto breve, mientras que mucho más difícil de llevar a cabo si se trata de una película.

Aquí vamos a presentar sólo algunas pistas de análisis que se refieren a la traducción para la subtitulación. En el primer recuadro se coloca el original, en el segundo, la propuesta traductora en italiano:

A) Uso de los diminutivos:

min. 02.15: aunque yo sabía perfectamente que a él le hubiera encantado tener un gatito , un perrito o un pájaro
trad. it.: anche se io sapevo perfettamente che a lui sarebbe piaciuto avere un gatto , un cane o un uccellino

B) La traducción de expresiones exclamativas:

min. 02.37: ¡ Menuda venganza!

trad. it: Bella vendetta!

C) Uso de las preposiciones:

min. 06.50: y en el momento de dar los regalos bajé a por él

trad. it.: e al momento di dare i regali scesi a prenderlo

En el caso A) la protagonista se refiere a la afición de Manuel hacia los animales domésticos, que parece contrastar con su *forma mentis*. La propuesta de traducción al italiano evidencia una actitud contraria en las dos lenguas: si en el diálogo original se usa el diminutivo con “gatito” y “perrito”, pero no con “pájaro”, en la versión italiana nos parece preferible emplear “uccellino”, dado que “uccello” podría asumir una connotación vulgar, mientras que para equilibrar la frase se puede renunciar a los diminutivos “cagnolino” y “gattino”, porque tres diminutivos seguidos resultarían un poco pesados o cargados de tonos irónicos o almibarados, que el original no presenta.

Con la tabla B) tenemos la oportunidad de tratar del tema de las interjecciones propias e impropias y de las dificultades de traducción, a otros idiomas, de expresiones exclamativas que indican sentimientos o súbitas sensaciones como asombro, malestar, dolor, molestia, cariño y que podrían modificarse levemente al pasar de una cultura a otra. En el subtítulo en cuestión Ana destaca que la mejor manera de vengarse del abandono de Manuel fue la de comprar un perro, por lo tanto la idea que parece prevalecer es su satisfacción por el desquite, que conlleva una actitud recriminatoria hacia su ex-novio. A continuación se presenta la lista de los significados del término “menudo”, consultables en el *Diccionario de la Real Academia* en línea, para dar la oportunidad a los estudiantes de encontrar la solución traductora más adecuada al contexto comunicativo:

menudo, da.

(Del lat. *minūtus*).

1. adj. Pequeño, chico o delgado.
2. adj. Despreciable, de poca o ninguna importancia.
3. adj. Plebeyo o vulgar.
4. adj. Se dice del carbón mineral lavado cuyos trozos han de tener un tamaño reglamentario que no exceda de doce milímetros. U. t. c. s.
5. adj. Exacto, que examina y reconoce las cosas con gran cuidado y menudencia.
6. adj. U. t. en sent. ponderativo. ¡*Menudo enredo!*
7. adj. Se decía del dinero, y en especial de la plata, en monedas pequeñas, como las pesetas u otras menores.
8. adj. ant. Miserable, escaso, apocado.
9. m. *Méx.* callos (guiso).
10. m. pl. Vientre, manos y sangre de las reses que se matan.
11. m. pl. En las aves, pescuezo, alones, pies, intestinos, higadillo, molleja, madrecilla, etc.

12. m. pl. Diezmo de los frutos menores, como hortalizas, frutas, miel, cera y otros semejantes, que se arrendaban y recaudaban con el nombre de renta de menudos.
13. m. pl. Monedas que suelen llevarse sueltas.
14. adv. m. ant. por menudo¹⁸.

Del cotejo lexicográfico se llega a “Bella vendetta!” que en italiano se acerca al significado de la fuente española, manteniendo el tono irónico.

La letra C) permite afrontar el motivo del uso diferente de las preposiciones entre español e italiano y, en el caso específico, presenta la locución, de tono coloquial, que se construye con *infinitivo verbal+a por*, y que tiene el significado de “en busca de”. Como Ana habla de su decisión de sacar al perro del coche, antes de entregar a sus familiares los regalos de Navidad, la propuesta de traducción al italiano resulta “scesi a prenderlo”.

3. Conclusiones

Para concluir podemos afirmar que el recorrido didáctico ilustrado contiene sólo algunas de las propuestas posibles, propuestas que el docente – que juega un papel activo y responsable en la clase – puede modificar o calibrar en cada momento, volviendo a orientar la lección, o el módulo, según las exigencias de los alumnos, en línea con el concepto de “agenda nascosta” de Orletti¹⁹.

Como hemos demostrado, el cortometraje – en cuanto género breve – condensa las emociones en concisos pero significativos momentos, dando más importancia al inicio y al final de la obra, lo que despierta el interés y la curiosidad de los estudiantes, cuya motivación crece. Además, abre una ventana sobre contextos extralingüísticos que se acercan a la realidad, sintetiza, resume y compendia los componentes socioculturales y pragmáticos favoreciendo la explotación didáctica a través de actividades que potencian todas las destrezas. En particular, y llegamos a nuestras tres propuestas, se pueden desarrollar las funciones comunicativas, enriquecer el léxico, formular hipótesis, describir estados de ánimo, hasta dedicarse a la traducción para el doblaje o la subtitulación y a la reflexión sobre las estrategias discursivas y la mezcla de diferentes códigos.

En los primeros dos casos se pretende provocar un impacto en el estudiante/espectador a través de la agresividad de la imagen, en el tercero se juega en los sentimientos de amistad y de amor en su faceta más enternecedora; en *Un perro andaluz* y *Belarra* se

¹⁸ Ver *DRAE*, s.v., en: <http://www.rae.es/rae.html> [Consulta: 13 de enero de 2013].

¹⁹ Ver Orletti (2000).

trabaja sobre la ausencia de partes dialogadas, mientras que con *Ana y Manuel* se propone un estudio de los subtítulos interlingüísticos y de su reflejo en la traducción al italiano.

En estos últimos años se han realizado trabajos sobre el empleo de cortometrajes individuales en la didáctica²⁰, si bien existen pocos estudios completos y sistemáticos en los manuales de enseñanza del español²¹. Se trata, sin embargo, de una extraordinaria oportunidad de explotación de un género transversal que suscita el interés de jóvenes y adultos, un instrumento ágil, moderno, libre e independiente al cual el docente no debería renunciar.

Bibliografía

Bibliografía primaria

ALMANDOZ, KOLDO (2002), *Belarra*, en: <http://vimeo.com/12507562> [Consulta: 13 de enero de 2013].

BUÑUEL, LUIS, Y DALÍ, SALVADOR (1929), *Un perro andaluz*, en: <http://www.youtube.com/watch?v=PiKxWey-uzs> [Consulta: 13 de enero de 2013].

CALVO, MANUEL (2004), *Ana y Manuel*, en: <http://www.youtube.com/watch?v=ctmhyWse4xw> [Consulta: 13 de enero de 2013].

Bibliografía secundaria

AA.VV. (2009): *Clase de cine. Actividades para la visualización de películas en español*, Barcelona: Difusión.

²⁰ Véase *MarcoELE* (<http://marcoele.com/actividades/peliculas>) [Consulta: 14 de enero de 2013], especialmente los trabajos de García Muñoz con Sáez Garcerán (2011: 1-21) y de González Tejel con Martín Serrano (2011: 1-11).

²¹ Relativamente a la enseñanza del italiano LE, podemos aconsejar Costantini, Montesi, Tomassini (2009).

- AGOST, ROSA (1999): *Traducción y doblaje: palabras, voces e imágenes*, Barcelona: Ariel.
- BENUCCI, ANTONELLA (1999): “Didattica dell’italiano a stranieri e cinema”, *Educazione Permanente*, anno XI, pp. 11-46.
- BLANCO IGLESIAS, ESTHER (2008): “¿Qué ponen en el cine?”, en *MarcoELE, Revista de Didáctica*, 7, pp. 1-5, en: <http://marcoele.com/descargas/7/queponenenelcineebianco.pdf> [Consulta: 14- de enero de 2013].
- BUFFAGNI, CLAUDIA (2012): “Censorship and English Subtitles en GDR Films. The Case of *Das Kaninchen bin ich (The Rabbit is me, 1965)*”, en Buffagni, Claudia, Garzelli, Beatrice (eds): *Film translation from East to West. Dubbing, subtitling and didactic practice*, Bern: Peter Lang, pp. 211-233.
- CARDOSO, EDUARDO (ed.) (2010): *El cortometraje español en 100 nombres. Guía para entender el mundo del cortometraje*, Madrid, en: www.elcortometraje100nombres.com [Consulta: 23 de diciembre de 2012].
- CARRERAS I GOICOECHEA, MARÍA (2007): “Traducción y comicidad bajo la censura: la recepción de Totò en la España franquista”, en Scelfo, Maria Grazia, Petroni, Sandra (eds): *Lingua cultura e ideologia nella traduzione di prodotti multimediali (cine, televisione, web)*, Roma: Aracne, pp. 183-212.
- COSTANTINI, LETIZIA, MONTESI, ANNAMARIA, TOMASSINI, PATRIZIA (2009): *Per un pugno di corti. L’italiano attraverso i cortometraggi*, livello elementare-intermedio/ livello intermedio-avanzato, Perugia: Guerra.
- DICCIONARIO REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, vigésima segunda ed. (en línea: <http://www.rae.es/rae.html> [Consulta: 13 de enero de 2013]= [DRAE].
- DURO, MIGUEL (2001): *La traducción para el doblaje y la subtitulación*, Madrid: Cátedra.
- FERNÁNDEZ ARANSAY, FERNANDO (2010): “Derecho al corto. Desmistificando la propiedad intelectual y los cortometrajes”, en Cardoso, Eduardo (ed.): *El cortometraje español en 100 nombres. Guía para entender el mundo del cortometraje*, Madrid, pp. 138-140, en: www.elcortometraje100nombres.com [Consulta: 23 de diciembre de 2012].
- FERNÁNDEZ PASCAL, MARIAN (2010): “Almandoz, Koldo”, en Cardoso, Eduardo (ed.): *El cortometraje español en 100 nombres. Guía para entender el mundo del*

- cortometraje*, Madrid, p. 19, en: www.elcortometraje100nombres.com [Consulta: 23 de diciembre de 2012].
- GARCÍA MUÑOZ, ROSA; SÁEZ GARCERÁN, PATRICIA (2011): “Niños envueltos”, *Revista de didáctica MarcoELE*, 12, pp. 1-21, en: <http://marcoele.com/actividades/peliculas/> [Consulta: 14 de enero de 2013].
- GARZELLI, BEATRICE (2012): “Dal testo letterario al testo filmico: *Tristana* e *Como agua para chocolate* nell’aula di spagnolo L2”, en Buffagni, Claudia, Garzelli, Beatrice (eds): *Film translation from East to West. Dubbing, subtitling and didactic practice*, Bern: Peter Lang, pp. 305-320.
- GONZÁLEZ TEJEL, RAFAEL; MARTÍN SERRANO, MARÍA (2011), “Reconocerse (Iván Cerdán, 2008)”, *Revista de didáctica MarcoELE*, 13, pp. 1-11, en: <http://marcoele.com/actividades/peliculas/> [Consulta: 14 de enero de 2013].
- GUBERN, ROMÁN (2001): “Infidelidades”, en *La traducción para el doblaje y la subtitulación*, en Duro, Miguel (ed.), Madrid: Cátedra, pp. 83-89.
- GUBERN, ROMÁN; HAMMOND, PAUL (2009): *Los años rojos de Luis Buñuel*, Madrid: Cátedra.
- HURTADO ALBIR, AMPARO (2001): *Traducción y traductología*, Madrid: Cátedra, 3º ed.
- ORLETTI, FRANCA (2000): *La conversazione diseguale. Potere e interazione*, Roma: Carocci.
- SÁNCHEZ VIDAL, AGUSTÍN (2004): *Luis Buñuel*, Madrid: Cátedra, 4º ed.
- SORIANO FERNÁNDEZ, SANDRA (2010): *Con cortos y sin cortes. Una propuesta didáctica para el uso del cortometraje en la clase ELE*, *Suplementos MarcoELE, Revista de Didáctica*, 10, pp. 1-114, en: http://marcoele.com/descargas/10/cortos_ele_s.soriano.pdf [Consulta: 28 de diciembre de 2012].
- TAUSIER, ANTONIO (2007): “Las contradicciones de don Luis. *Un perro andaluz* (*Un chien andalou*, 1929)”, en: <http://seronoser.free.fr/donluis/unperroandaluz.htm> , [Consulta: 29 de enero de 2012].
- VILLARINI, ANDREA (2012): “Da un codice all’altro: l’uso del cortometraggio per insegnare italiano a stranieri”, en Buffagni, Claudia, Garzelli, Beatrice (eds): *Film translation from East to West. Dubbing, subtitling and didactic practice*, Bern: Peter Lang, pp. 359-372.

YAGÜE BARREDO, AUGUSTÍN (2007): “Amores con perro. Una propuesta de revisión de los tiempos de pasado en español”, *Revista de didáctica MarcoELE*, 5, pp. 1-10, en: <http://marcoele.com/actividades/peliculas/> [Consulta: 6 de enero de 2013].

Sitios

<http://www.youtube.com/watch?v=qi3d03KaVw8> . “Luis Buñuel speaking about his collaboration with Salvador Dali on *Un chien andalou*”. Clip from 1986 TV documentary directed and produced by Adam [Consulta: 2 de enero de 2013].

<http://eoran.com/unchienandalou/espanol/lefilm.php> [Consulta: 2 de enero de 2013].

<http://marcoele.com/actividades/peliculas> [Consulta: 14 de enero de 2013].

Lista figuras

Fig. 1: <http://seronoser.free.fr/donluis/> [Consulta: 29 de diciembre de 2012].

Fig. 2: <http://ar.m.globedia.com/un-perro-andaluz> [Consulta: 4 de enero de 2013].

Fig. 3: <http://gaztkolaborazioak.blogspot.it/> [Consulta: 29 de diciembre de 2012].

Fig. 4: <http://www.basqueed.org/BasqueFilmSeries-2008.htm> [Consulta: 29 de diciembre de 2012].

A rellenar por el consejo editorial de redELE:

Fecha de recepción 11/04/2013

Fecha de aceptación: 15/05/2013

Algunos rasgos fonéticos y morfosintácticos de la interlengua de estudiantes egipcios en un contexto de aprendizaje formal¹

María Luisa Cruz Vargas

Colaboradora externa. Instituto Cervantes de El Cairo (Egipto)

mcv280@alboran.ual.es



Nací en Almería (España) el día 2 de noviembre de 1986. Soy licenciada en Traducción e Interpretación (especialidad: inglés) por la Universidad de Granada y, además, obtuve el Diploma de Estudios Avanzado por el Programa de Doctorado de Filología Inglesa de la Universidad de Almería, y el Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. He trabajado como profesora asociada de francés (Diplomatura de Turismo) en la Universidad de Almería y como profesora de inglés en dos colegios internacionales de El Cairo. He recibido varios cursos de formación del profesorado a través del Instituto Cervantes y de la Universidad Antonio de Nebrija. Por último, he publicado o tengo pendientes de publicación algunos artículos científicos en revistas nacionales e internacionales.

Resumen

El objetivo de este artículo es estudiar las peculiaridades del Español escrito y hablado por los practicantes egipcios, centrándonos, para ello, en el análisis de estos rasgos desde los puntos de vista fonético, sintáctico y morfológico. Por consiguiente, este trabajo pretende constituir una descripción de esta serie de características lingüísticas que pueda fundamentar una metodología para los profesores noveles de Español como Lengua Extranjera (ELE) en este país africano. Además, se introduce una breve reseña acerca del proceso histórico seguido para la implantación de los estudios de español en Egipto, particularmente, en El Cairo. Finalmente, se destaca la expansión actual del español en Egipto y la motivación del estudiante hacia el aprendizaje de nuestra lengua.

¹ La autora desea expresar su agradecimiento por los comentarios y sugerencias de un evaluador anónimo que, sin duda, han contribuido a mejorar notablemente el trabajo.

Abstract

The aim of this paper is to study the characteristics of the Spanish written and spoken by Egyptian practitioners, focusing on the analysis of these features from the phonetic, syntactic and morphologic points of view. Therefore, this work tries to be a description of these linguistic characteristics and consequently a methodology for the new teachers of Spanish as a Foreign Language in this African country. Moreover, a short note on the historical process followed for the implantation of Spanish studies in Egypt is introduced, particularly, in Cairo. Finally, the current expansion of Spanish language in Egypt and the motivation of the student towards the learning of our language are outlined.

Palabras clave

Fonética, errores, español L2, gramática, morfología, motivación, sintaxis.

Keywords

Phonetics, errors, Spanish as second language, grammar, morphology, motivation, syntax.

1. Introducción

De acuerdo con Ruiz Zambrana (2009), el español está adquiriendo una gran importancia en el escenario internacional, siendo la expansión del español en África la que está viviendo un momento crucial: “Más de medio millón de africanos estudian español como lengua extranjera a lo largo y ancho del continente en más de una quincena de países. La situación del español en Oriente Próximo arroja resultados igualmente esperanzadores si tenemos en cuenta la inestabilidad política y por tanto económica que atenaza a la zona en los últimos años: más de 15.000 alumnos cursan estudios de español en toda el área”.

Por ello y centrándonos en un país del Oriente Próximo, en este artículo pretendemos exponer las principales características diferenciales del español escrito y hablado por los estudiantes egipcios, particularmente en el área de El Cairo. En este punto, hemos de aclarar que el tratamiento en el desarrollo de este trabajo ha sido puramente metodológico y no lingüístico, ya que pretende ser una herramienta útil a aquellos profesores de Español como Lengua Extranjera (ELE) que se enfrenten a la tarea de la enseñanza de nuestro idioma en Egipto. No obstante y antes de abordar el objetivo central del artículo, nos gustaría exponer una breve reseña histórica acerca de la introducción y expansión de la enseñanza del español en Egipto, así como las principales causas intrínsecas y extrínsecas de motivación de los estudiantes egipcios.

La presencia del español en Egipto arranca en 1931 con la inauguración de la Escuela Española de El Cairo. Abuelata (2008) indica que, después de la Segunda Guerra Mundial, Egipto se propone el establecimiento de nexos culturales con otros países, buscando en esta iniciativa, por una parte, desligarse del francés y del inglés (por sus connotaciones coloniales) y el interés por conocer determinados aspectos de la

revolución hispanoamericana, lo que hacía imprescindible conocer el idioma de estos países. Posteriormente, en 1950, se inaugura el Instituto Egipcio de Estudios Islámicos, como fruto de la firma de un convenio cultural entre España y Egipto (Ounane, 2005), y el 23 de noviembre de 1953 la embajada informa de que el Ministerio de Asuntos Exteriores decide finalmente sustituir el nombre de Escuela Española de El Cairo, por el de Centro Cultural Hispánico “con el propósito de dar un mayor contenido y amplitud a la labor que al mismo le corresponde llevar a cabo” (Fuentelsaz, 2007). Dicho cambio de nombre comenzó a gestarse en el año 1952 (Cuyaubé, 2006), siendo este centro el predecesor en Egipto del actual Instituto Cervantes que se creó en 1991. Según Fuentelsaz (2007):

“Sus objetivos son similares en cuanto a la “promoción y enseñanza de la lengua española” pero se añade a la difusión de la cultura española la de la hispanoamericana, y por otra parte se limita, en cuanto a la cooperación con el país en el que está ubicado, a realizar actividades de difusión cultural, y ya no hace referencia a la incorporación de los aspectos idiosincrásicos de la cultura egipcia”.

El español está implantado en Egipto tanto en los estudios secundarios como en los superiores, sobre todo, en la zona de El Cairo. En efecto, propiciado fundamentalmente por el interés hacia los movimientos de liberación en Hispanoamérica, en 1957 se introduce la carrera de Filología Española en la Universidad de Ain Shams (Abuelata, 2003). A partir de este año, el número de alumnos que se han graduado ha ido *in crescendo*, así como el número de alumnos matriculados en español como lengua extranjera optativa, en posgrado y en máster, a lo que hay que unir el número de doctorados.

Esta expansión del español en los estudios superiores se ha completado con su implantación en las universidades Al-Azhar, El Cairo, Minia, 6 de octubre, Alejandría, Canal de Suez, Helwán y Sur del Valle. En todas estas universidades, al igual que en Ain Shams, el número de alumnos y profesores ha ido siempre en aumento, lo que ha propiciado la implantación de la enseñanza-aprendizaje del español, así como de su cultura y civilización.

El segundo gran eje en la promoción y difusión del idioma español en Egipto lo constituye el Instituto Cervantes. Aunque no disponemos de datos de este país, podemos decir que, a nivel agregado, en el curso académico 2011/2012 se han superado las 243.000 matrículas, lo que supone un incremento del 7% respecto a las 227.000 inscripciones del período anterior. De ellas, casi 134.000 matrículas correspondieron a los alumnos presenciales de español que estudiaron el idioma en cursos generales (104.000) o en cursos especiales (30.000). La actividad del Instituto Cervantes en El Cairo va desde la docencia hasta los actos artístico-culturales, pasando por la estrecha colaboración con las autoridades, universidades e instituciones egipcias.

De acuerdo con Cuyaubé (2006), las causas por las que los egipcios se decantan por el idioma español son las siguientes (de mayor a menor porcentaje):

- Son estudiantes de Filología Española, que, por motivos laborales, se interesan en el idioma debido a:
 - Trabajar en el sector turístico.
 - Trabajar como traductor.

- Trabajar como profesor de lengua.
- Causas indirectas como, por ejemplo, imposición paterna.
- Propia satisfacción personal.
- La exigencia de una especialización universitaria cursada en España.
- El atractivo que tiene para ellos la cultura española.

Partiendo de un planteamiento general, De Alba Quiñones (2009), lleva a cabo una serie de consideraciones en torno al análisis de errores aplicado a los estudiantes de segundas lenguas. Más concretamente, la metodología que propone se articula en los siguientes pasos:

1. Recopilación del corpus.
2. Identificación de los errores.
3. Catalogación de los errores.
4. Descripción de los errores.
5. Explicación de los errores.
6. Terapias propuestas para solventarlos desde una perspectiva didáctica o pedagógica.

Con respecto al primer paso, hemos de decir que el *corpus* que se analizará en este trabajo está vinculado a la selección de muestras (grupos de estudiantes de ELE en el Instituto Cervantes de El Cairo) con las siguientes características (Sánchez Gargallo, 2004):

1. Todos los aprendices de las muestras analizadas comparten la misma lengua materna (el árabe) y el mismo origen geográfico (personas nacidas en Egipto, la mayoría de ellos en El Cairo). El único nivel de heterogeneidad lo constituye el hecho de que algunos de los estudiantes seleccionados han estudiado previamente alguna lengua diferente del Español.
2. Las muestras se han distribuido homogéneamente en grupos de aproximadamente diez estudiantes seleccionados de forma aleatoria entre los alumnos del mismo nivel.
3. De las cuatro destrezas lingüísticas (expresión oral y escrita, y comprensión oral y escrita), nos hemos centrado en las dos primeras porque son más fácilmente medibles.
4. En el estudio no se han tenido en cuenta las diferentes subcompetencias (pragmática y sociolingüística) que forman parte de la competencia comunicativa.
5. Por último, en cuanto a la periodicidad de recogida de los datos, el estudio es de orden diacrónico porque se ha pretendido la obtención de datos de los mismos o de diferentes individuos en diferentes estadios y no simultáneamente en el tiempo.

Con respecto a la *catalogación* y *explicación* de los errores, la mayoría de ellos se justifican por interferencia con la lengua materna, aunque algunos de ellos son errores interlingüales mientras que otros son de simplificación. Estos tres tipos de errores son las modalidades que pueden darse si seguimos un criterio de análisis etiológico. En este sentido, una posible continuación de este trabajo lo constituiría la clasificación de los errores expuestos siguiendo los seis criterios transversales (lingüístico, etiológico,

comunicativo, pedagógico, pragmático y cultural) propuestos por De Alba Quiñones (2009).

Por último, con respecto al paso 6, hemos de decir que el tratamiento de las *terapias* para corregir los errores señalados no constituye el objeto de este trabajo que se centra en los pasos 2 y 4 de los expuestos anteriormente, a saber: constituir una guía descriptiva que pueda fundamentar una metodología para los profesores noveles de ELE.

En un segundo estadio, podemos citar el trabajo de Hussein Nada (2003) que desarrolla una gramática pedagógica del español para estudiantes arabo-parlantes, analizando, para ello, los errores en estudiantes de nacionalidad iraquí y centrándose en el estudio del modo, de usos dislocados y no dislocados de los tiempos verbales y de aspectos léxicos como el uso de ser-estar. Otros estudios llevados a cabo con anterioridad en países árabes son (*Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 2007):

- El Hamdouni M'Hani, B. (2002): *Análisis de errores: las cláusulas relativas en la interlengua de los estudiantes universitarios marroquíes de ELE*. Tesis Doctoral, Departamento de Lingüística, Lenguas Modernas Lógica y Filosofía de la Ciencia, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Madrid.
- Rodríguez Paniagua, L. R. (2001): *Análisis de errores e Interlengua de los aprendices árabes de Español como Lengua Extranjera*. Memoria de Master, Universidad de Salamanca. Estudio llevado a cabo con estudiantes de Beirut y Argel.
- Hela, G. (1994): *El español no nativo de los hablantes de árabe*. Tesis Doctoral, Departamento de Filología Española I, Facultad de Filología, Universidad Complutense de Madrid. Estudio llevado a cabo con estudiantes de Túnez.

O también algunas publicaciones en diversos números de *RedELE Revista Electrónica del Español Lengua Extranjera*:

- Djandue, Bi Drombé. “La influencia de los estereotipos en el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (E/LE) en Costa de Marfil”. *RedELE revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 24 (2012).
- Fernández Martín, Patricia. “Propuesta didáctica: curso básico de fonética y ortografía españolas para inmigrantes marroquíes”. *RedELE revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 11 (2007).

Con respecto a las peculiaridades del español hablado y escrito en Egipto, debemos citar, en primer lugar, el trabajo de Abd El Salam (2002) que lleva a cabo un estudio analítico donde se estudian los errores léxicos producidos por los hablantes no nativos de español de origen egipcio, tanto en su producción escrita como oral. Además, en este trabajo, se propone investigar las estrategias de comunicación utilizadas por dichos hablantes y que pueden justificar los errores descritos. Por último, hemos referencia al trabajo de Al-Zawam Khaled (2004), donde se analizan los errores en el español de estudiantes universitarios de Filología Española de las Universidades de El Cairo, Al

Minia y Al-Azhar en Egipto y de Lengua Española para Traducción de la Universidad de Irbid-Yarmuk en Jordania.

La organización de este trabajo es como sigue. Después de este apartado introductorio en donde se ha expuesto el proceso de implantación progresiva del español en Egipto, la sección 2 se centra en las características fonéticas del español hablado por los egipcios, para lo cual esta sección se ha dividido en diversos subepígrafes que recogen los diferentes aspectos parciales de este campo. Por su parte, en las secciones 3, 4 y 5 se han aglutinado, respectivamente, las características morfosintácticas, sintácticas y léxicas, también articuladas, por motivos de claridad en la exposición, en diversos subapartados como en la sección anterior. Finalmente, en la sección 6 presentamos las principales conclusiones obtenidas.

2. Rasgos fonéticos del español en Egipto

El presente trabajo se sitúa dentro de lo que se llama Lingüística Contrastiva y pretende ser una breve guía de utilidad para los profesionales del ELE en los países árabes, en general, y en Egipto, en particular. Para la organización en epígrafes de esta sección y de las siguientes, nos hemos basado en Amador y Rodríguez (2010).

2.1. Dificultad en la pronunciación de dos vocales consecutivas

Los hablantes egipcios, cuando se encuentran con palabras en las que existe una confluencia de dos vocales, suelen alterar el orden de estas, debido a la ausencia de una familiarización con las vocales en su lengua. Por ejemplo, en la palabra “diez” se produce una alteración del orden de las vocales (metátesis), resultando en [d e ð] y así ocurre con muchas palabras que presentan esta peculiaridad, tales como “séis” ([s j e s]). En otras palabras, una de las dos vocales desaparece como es el caso de “siete” ([s i t e]) o “veinte” ([b i ñ t e]), etc. El problema se agudiza en la pronunciación de diptongos en los que intervengan estas dos letras (“i” y “u”): por ejemplo, “ciudad” ([k w i ð a ð]).

La razón de este fenómeno lingüístico la podemos encontrar en que el árabe es una lengua que solo cuenta con tres vocales y que, por tanto, no tienen tanta importancia como en castellano. De hecho, al escribir en alfabeto árabe, las vocales suelen omitirse y solo se escriben las consonantes. Esto hace que las parejas de vocales no se distingan correctamente, produciéndose, de este modo, una enorme dificultad en la lectura, tanto a la hora de su comprensión como de su pronunciación.

2.2. Falta de distinción en la pronunciación entre las vocales “i” y “e”, así como entre “o” y “u”

Como hemos afirmado en el ejemplo anterior, a los egipcios les resulta muy complicado distinguir los sonidos vocálicos de la lengua española. Esto es debido a que, en árabe, solo existen las vocales “a”, “i” y “u”. Un ejemplo de esta dificultad podría ser [i x i b ð j o] en lugar de [e x i b ð j o]. Además, también influye en esta confusión, el hecho de que en su idioma los egipcios den más importancia al estudio de las consonantes que al de las vocales.

Por otra parte, la pronunciación de las vocales que se encuentran al final de una palabra suele ser bastante cerrada, pero sin apreciarse esa peculiaridad de forma muy exagerada. Así, en el ejemplo anterior, la “o” final no se pronunciaría exactamente como una “u”, pero sí se observa que la “o” es bastante oclusiva y no abierta como la pronunciaría un nativo español.

Por último, cuando la “e” y la “o” se encuentran en medio de una palabra, el fallo en la pronunciación es aún más claro, tal y como podemos observar en el siguiente ejemplo: [s u p e r m i r k a ð o]. En este caso, la “e” que encontramos en la segunda sílaba de la palabra ha sido sustituida por una “i” fuerte. No obstante, la “o” final no presenta una confusión tan clara, aunque podemos percibir que no se pronuncia como una “o” abierta, sino una “o” bastante cerrada.

Estos errores se observan, sobre todo, al hacer ejercicios de audición en los que los alumnos tienen que elegir entre dos palabras que para ellos suenan parecidas, ya que se diferencian solo en una vocal. Por ejemplo, con las palabras “rosa” y “rusa”, al no diferenciar bien los sonidos “o” y “u”, suelen cometer bastantes fallos en la audición.

2.3. Similitud en la pronunciación de las consonantes “p” y “b”

En la lengua árabe, la “p” no existe y así, en palabras como “batata” (palabra árabe que significa “patata”) la “p” ha sido sustituida por la “b”. De ahí que las palabras que contienen una “p” se pronuncien con el sonido correspondiente a la “b”. Por ejemplo, [b e k e n o] en lugar de [p e k e n o]. El resultado es que los hablantes egipcios de español deben hacer un gran esfuerzo para conseguir el sonido labial [p], pues es algo que no les sale de manera natural al no existir en su idioma.

2.4. Dificultad en la pronunciación y escritura de la “ñ”

Tanto en la expresión oral como en la escrita, los estudiantes egipcios no distinguen la “ñ”. Como resultado, escriben el sonido que correspondería a la “ñ” como “ni” más la vocal que siga. Además, también tienen dificultades para pronunciar esta consonante que no existe en su idioma. Por ejemplo, suelen pronunciar la palabra “España” como [e s p a n j a] o “años” como [ã n j o s].

2.5. Dificultad en la pronunciación de la “z”

El origen de esta dificultad reside en que la “z” española tiene, en árabe, un sonido parecido a la doble “s”, por lo que, en muchas palabras, suelen pronunciar la “z” como si hubiera dos “s”. Esto ocurre con la palabra “zapato”, donde pronuncian una “z” muy fuerte. Para hacernos una idea, la pronunciación de esta consonante se asemejaría al sonido de una mosca.

2.6. La r y la rr

Los aprendientes de Español en Egipto, a veces, se equivocan y escriben la “rr” en lugar de “r” y viceversa. Por ejemplo, escriben “Maroco” por “Marruecos” o “cucharra” por “cuchara”. Estos ejemplos han sido extraídos del artículo de Benyaya (2007).

2.7. Los grupos consonánticos

Indican García y Guijarro (2005), en referencia fundamentalmente a los dialectos árabes orientales y, concretamente, al dialecto árabe de El Cairo, que “la estructura fonológica de tres consonantes seguidas es imposible, por lo que al pronunciar una palabra con esta estructura siempre se tiende a la introducción de una vocal, por muy breve que sea, para amoldar esa pronunciación a los esquemas de su lengua materna”.

3. Rasgos morfosintácticos

3.1. Ausencia del uso de los verbos “ser” y “estar”

Esta omisión en el uso de los verbos “ser” y “estar” se debe a que, en la lengua árabe, simplemente no existen. Por ello, los egipcios que entran en contacto con la lengua española tienden a cometer este error, algo que podemos observar claramente en ejemplos como los siguientes: “Yo doctor”. En este ejemplo, observamos que se ha omitido el verbo “ser”, ya que en árabe se dice: “Ana doctor”, donde “ana” significa “yo” y “doctor” significa “doctor”.

Con el verbo “estar” sucede exactamente lo mismo: “Ella feliz” por “heyya mabsota”. Como puede observarse, se ha omitido el verbo “estar”.

Asimismo, al no existir estos verbos en la lengua árabe, al hablar se produce una confusión en cuanto al empleo de los mismos, pues algunas veces dudan entre si usar el verbo “ser” o el verbo “estar”. Esto es algo que no solamente sucede con los egipcios, sino con la mayoría de los extranjeros que aprenden la lengua española, pues el español es una de las pocas lenguas, junto con el italiano, que pueden presumir de poseer estos verbos que dan a la lengua un matiz de mayor claridad (como guía didáctica de este tema, puede consultarse Cuesta Serrano (2007) o Gumiel Molina (2008)).

3.2. Presencia injustificada del verbo “ser” junto a otro verbo

Es relativamente frecuente que un hispanohablante egipcio diga: “Yo soy estudio español”. Esta confusión en el uso del verbo “ser” parece provenir de que ellos tienen el verbo “kana” que resulta ser muy parecido al verbo “to be” inglés.

3.3. Dificultad para diferenciar el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido

Esta dificultad proviene de que los egipcios tienen una concepción del pasado diferente de la nuestra. En muchos casos, se utiliza el presente de indicativo o el infinitivo del verbo en ambos casos: “El mes pasado cojo el metro todas las mañanas” en lugar de “el mes pasado cogí el metro todas las mañanas”, o “antes no querer estudiar” por “antes no quería estudiar”. No obstante, en el mejor de los casos, ambos tiempos verbales podrían sustituirse por el pretérito perfecto: “el mes pasado he cogido el metro todas las mañanas” o “antes no he querido estudiar”.

3.4. Dificultad para distinguir el presente de indicativo del presente del subjuntivo en las frases que indican deseo

Esta dificultad no es sólo propia de los estudiantes de origen árabe, sino que es una dificultad general de todos los estudiantes extranjeros de español, sean del origen que sean. Por ejemplo, “espero que cambias” en lugar de “espero que cambies”.

3.5. Dificultad para utilizar el pretérito imperfecto de subjuntivo en las frases que indican una hipótesis no realizable

Esta es también una dificultad general en el aprendizaje del ELE y se suele resolver, al igual que en el epígrafe anterior, con el uso del presente de indicativo. Por ejemplo: “si soy rico, ayudaría a todo el mundo” en lugar de “si fuera rico, ayudaría a todo el mundo”.

3.6. Colocación del adjetivo posesivo detrás del nombre

Aparte de los problemas de concordancia de número entre el adjetivo posesivo y el nombre al que acompañan, los estudiantes egipcios de español tienen a colocar el posesivo detrás del nombre. Por ejemplo, “este es el libro de tú” en lugar de “este es tu libro”. Es probable que la causa de este error provenga de la expresión alternativa “este es el libro de ti”, más propia del francés que del español (*ce livre est à toi*).

3.7. Elisión de artículos

Al igual que en el epígrafe anterior, aparte de los problemas de concordancia en género y número entre el artículo determinado español y el sustantivo al que acompañan, los egipcios tienen tendencia a suprimirlos, cuando hay que ponerlos (por ejemplo, “estudiamos en cocina”) o a ponerlos, cuando su uso no es correcto (“quiero un bocadillo de la mantequilla”).

3.8. Elisión del pronombre personal átono

La enorme confusión que se suscita con el uso y colocación del pronombre personal átono (uso del mismo cuando sobra o su incorrecta colocación), muchas veces se salda simplemente con la omisión. Por ejemplo: “Luisa levanta a las ocho” en lugar de “Luisa se levanta a las ocho”.

3.9. Uso del pronombre personal “yo” delante

Como sabemos, la construcción del pronombre personal “yo” delante de otros sujetos de la oración, más que un error morfosintáctico, se convierte en una falta de cortesía o incluso de educación, por lo que está mal visto dentro de un buen uso del español. Por ejemplo: “yo y mis amigos fuimos a cenar” en lugar de “mis amigos y yo fuimos a cenar”.

4. Rasgos sintácticos

4.1. Dificultad en el uso de las preposiciones

Aunque, en general, los egipcios tienen mucha dificultad para el correcto uso de las preposiciones españolas, en particular, dicha dificultad se acrecienta para distinguir entre “por” y “para” (como guía didáctica sobre este tema, véase el trabajo de Rodríguez López, 2006). Además, el problema se agudiza porque los egipcios tienen una preposición (“bi”) que es multiusos porque puede significar “en”, “con”, “junto a”, “en medio”, “a”, “por”, “de”, “entre”, etc., dependiendo del contexto.

4.2. Dificultad en el aprendizaje de verbos preposicionales

Es el caso del verbo preposicional “advertir de”, ya que ellos le quitan la “de”. También ocurre con otros verbos como “entrar” en el que omiten la preposición “en”, ya que en árabe este verbo no se usa con preposición.

5. Rasgos léxicos

Con respecto a los rasgos léxicos, señalaremos más brevemente los siguientes:

- Confusión del masculino con el femenino, porque hay muchas palabras que, para ellos, tienen diferente género a las nuestras.
- Confusión del singular con el plural, porque hay palabras que ellos las utilizan en singular y nosotros en plural.
- Deficiente caligrafía, debido a:
 - ✓ Los egipcios, en su aprendizaje, le dan poca importancia a los dictados y a las composiciones.
 - ✓ La peculiar forma de la escritura árabe.
 - ✓ La escritura de una letra puede variar si va dentro de una palabra o va aislada.

- ✓ El alfabeto árabe no distingue entre mayúsculas y minúsculas.
- ✓ La dislexia entre la “d” y la “t”, y la “b” y la “p”.
- Dificultad en la escritura de los acentos gráficos del español que ellos, muchas veces, confunden con un símbolo con el que expresan que una vocal es breve.
- El alumno árabe no tiene el concepto de sílaba del idioma español.
- Uso indebido de los signos de puntuación del español, cuyo uso es muy diferente al del árabe.

6. Conclusiones

La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) presenta una serie de dificultades generales y comunes a todos los destinatarios, sean estos de la nacionalidad que sean. Podemos decir que estas dificultades son características (propias) del idioma español, como, por ejemplo, el empleo de los tiempos de subjuntivo o el uso de las preposiciones. No obstante, existen otras dificultades que residen en el receptor de nuestra lengua, es decir, son dificultades que dependen de la primera lengua o de otras lenguas aprendidas por el estudiante de ELE. Usualmente, estas dificultades surgen por una falta de correspondencia entre los esquemas lingüísticos del español con la lengua materna u otras aprendidas previamente por el estudiante, lo que se traduce en errores de aprendizaje que son necesarios anticipar cuando nos enfrentamos a una labor docente de ELE.

Por eso, en este artículo, presentamos una breve guía de las principales características fonéticas, morfológicas, sintácticas y léxicas de la interlengua de nuestro público meta (estudiantes egipcios de ELE). No obstante, además de describir y clasificar los principales errores (no solo interlinguales sino también intralinguales y de simplificación) cometidos por los estudiantes egipcios, se intenta indagar en sus causas –para que el profesor dirija sus actividades hacia la subsanación de los mismos. De aquí que el conocimiento de la metodología del Análisis de Errores (Baralo Ottonello, 2009) en el ámbito de la enseñanza del ELE con aprendices de diferente lengua materna, junto con el Análisis Contrastivo (Martínez Vázquez y Nieto, 2006), sería muy beneficioso para la labor del docente de ELE.

Por todo lo expuesto en este trabajo, consideramos que ciertos conocimientos básicos sobre la estructura o los rasgos fundamentales del principal código lingüístico materno de los alumnos egipcios, conllevaría numerosos beneficios tanto para el docente como para el aprendizaje (en contextos formales) y el buen uso de la lengua española por parte del estudiante del ELE.

Bibliografía

- (1) Abd El Salam, Abir Mohamed. *Estudio pseudo-longitudinal de errores léxicos y estrategias de comunicación en la interlengua oral y escrita de hablantes de español de origen egipcio*. Tesis Doctoral, Departamento de Filología Española I, Facultad de Filología, Universidad Complutense de Madrid, 2002.
- (2) Abuelata, Mohamed. “Un apunte sobre el español en Egipto”. *El Español en el Mundo. Anuario del Instituto Cervantes*, p. 275-306, 2003

<http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_03/abuelata/>[Consulta: 20 abril 2013]

(3) Abuelata, Mohamed. “Cincuenta años de Hispanismo en Egipto”. En Abuelata, Mohamed (Ed.): *Medio siglo de Hispanismo en Egipto. Homenaje a Don Pedro Martínez Montávez y a Don Assaad Cherif Omar*, Ed. Darat al-Karaz, Egipto, p. 29-65, 2008.

(4) Al-Zawam Khaled, Omram. *Análisis de errores en el aprendizaje de Español como Lengua Extranjera de estudiantes universitarios árabes*. Tesis Doctoral, Departamento de Filología Española Literatura Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Alicante, 2004.

(5) Amador López, Marta y Rodríguez, Javier M. “Bosquejo de errores frecuentes en la enseñanza del español a arabófonos”, *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 2010.

<http://www.cuadernos cervantes.com/lc_arabe.html> [Consulta: 20 abril 2013]

(6) Baralo Ottonello, Marta. “A propósito del Análisis de errores: una encrucijada de teoría lingüística, teoría de adquisición y didáctica de lenguas”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3) (2009), p. 27-31.

(7) Benyaya, Zineb. “La enseñanza del español en la secundaria marroquí: aspectos fónicos, gramaticales y léxicos”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*. Volumen 1, número 2 (2007), p. 1-61. Este artículo también puede encontrarse como Benyaya, Zineb. “La enseñanza del español en la secundaria marroquí: aspectos fónicos, gramaticales y léxicos”. *RedELE revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 11 (2007).

(8) Cuesta Serrano, Jaime. “¿Es posible simplificar los usos de *ser* y *estar* en las enseñanzas de E/LE?”. *RedELE revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 10 (2007).

(9) De Alba Quiñones, Virginia. “El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3) (2009), p. 1-16.

(10) Fuentelsaz Franganillo, Jorge. “Cooperación cultural y educativa española en Egipto. (Origen y evolución)”. *Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos - REIM - Nº 1* (enero-abril, 2007), p. 31-61.

(11) García, S. y Guijarro, D. “Dificultades comunes del árabo-parlante en el aprendizaje de español como segunda lengua”. *Material Complementario del VI Ciclo de Conferencias sobre Adquisición y Uso de Segundas Lenguas*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide, 2005.

(12) Gumiel Molina, Silvia. “Sobre las diferencias entre *ser* y *estar*. El tipo de predicado y el tipo de sujeto”. *RedELE revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 13 (2008).

(13) Hussein Nada, A. *Una propuesta de gramática pedagógica para aprendices de ELE árabo-parlantes basada en el análisis de errores del sistema verbal español*. Tesis Doctoral, Departamento de Lingüística General y Teoría de la Literatura, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Granada, 2003.

(14) Makki, Mahmud Ali. “El hispanismo egipcio”. *El Español en el Mundo. Anuario del Instituto Cervantes* (2003), p. 253-273.

<http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_03/makki/> [Consulta: 20 abril 2013]

(15) Martínez Vázquez, Julián y Nieto, Haydée I. “Análisis del error. Estudio de caso: Evaluación de los resultados del taller de escritura del nivel avanzado de español para extranjeros” *RedELE revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 7 (2006).

(16) Moratinos Cuyaubé, Luis. “El español en Egipto”. *Anuario del Instituto Cervantes*, 2006.

<http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_02.pdf> [Consulta: 20 abril 2013]

(17) Ounane, Ahmed. “El español en los países árabes”. *FIAPE. I Congreso Internacional: El español, lengua del futuro*. Toledo, 20-23 de marzo de 2005.

(18) *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, Volumen 1, número 2, año 2007.

(19) Ruiz Zambrana, Juan. “La situación actual de la lengua española en el mundo”. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, (septiembre, 2009).

<<http://www.eumed.net/rev/cccss/05/jrz.htm>> [Consulta: 20 abril 2013]

(20) Rodríguez López, Patricia. “¿Por o para? Una propuesta didáctica”. *RedELE revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 6 (2006).

(21) Santos Gargallo, I. “El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo” en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.): *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, 2004.

A rellenar por el consejo editorial de redELE:

Fecha de recepción 08/05/2013

Fecha de aceptación: 08/07/2013

*Refuerzo de la corresponsabilidad
del aprendiente en el desarrollo de la interlengua mediante una
competencia de aprendizaje de lenguas*



Lone Ambjoern
Investigadora y docente
Aarhus University,
School of Business and Social Sciences
la@dlgmail.dk

Lone Ambjoern es docente e investigadora de la Universidad de Aarhus, School of Business and Social Sciences, Dinamarca. Imparte clases de competencia conversacional de español. La adquisición de segundas lenguas, la didáctica de lenguas extranjeras y el aprendizaje electrónico constituyen sus principales ámbitos de investigación. Ofrece cursos de formación continua en los mismos ámbitos y es consultora de proyectos de desarrollo pedagógico-didácticos para lenguas extranjeras en la educación secundaria.

RESUMEN (español)

El concepto *aprender a aprender*, fundamentado en una concepción constructivista del aprendizaje, constituye un punto de inflexión en el proceso actual de desarrollo y transformación de la educación y la enseñanza universitaria a nivel europeo. El presente artículo pretende abogar por un refuerzo de *la corresponsabilidad del aprendiente de lenguas*, concepto que se desprende de la competencia clave de aprender a aprender, a través del desarrollo de una *competencia de aprendizaje de lenguas*. En este sentido se ilustrarán algunos de los requisitos fundamentales para lograr que el aprendiente de lenguas asuma el papel de actor activo y responsable de su propio proceso de aprendizaje.

RESUMEN (inglés)

The concept *learning to learn*, which is based on constructivist learning theory, is the focal point of the current development and change process that is taking place in education and teaching under the auspices of universities at European level. This article argues that *language learners' co-*

responsibility, which is directly derived from the key competence learning to learn, can be strengthened through the development of a *language learning competence*. In relation to this, the article clarifies some of the fundamental prerequisites for successful development of the learners as active and co-responsible participants in their own learning process.

PALABRAS CLAVE

aprender a aprender; corresponsabilidad en el propio proceso de aprendizaje; interlengua; competencia de aprendizaje de lenguas; metacognición.

KEYWORDS

learning to learn; co-responsibility for own learning process; interlanguage; language learning competence; metacognition.

1. INTRODUCCIÓN

En la esfera universitaria europea estamos asistiendo a una intensa labor de desarrollo de la calidad de la educación y la enseñanza, relacionada con la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), más conocido como el Proceso de Bolonia¹. Se está produciendo, por tanto, un refuerzo de la función de la enseñanza, lo que requiere de un pensamiento innovador en la planificación de los estudios, los objetivos, las competencias de estudio y del aprender a aprender de los estudiantes y la formación del personal docente. Una mayor calidad de la educación y la enseñanza es determinante para atraer y retener a estudiantes, reducir el abandono universitario, mejorar el porcentaje de finalización de los estudios y, a nivel más general, contribuir al desarrollo de las competencias que sentarán las bases del aprendizaje permanente.

1.1 Aprender a aprender

Uno de los elementos primordiales de este proceso de desarrollo que presenciamos en la universidad es la implementación del cambio de paradigma que se ha venido produciendo en estas últimas décadas en el ámbito pedagógico-didáctico. El nuevo paradigma se caracteriza por un cambio de enfoque del instructivismo al constructivismo, de la enseñanza al aprendizaje además del rol del docente como "contenedor de conocimientos" y mero transmisor de los mismos al rol del aprendiente como protagonista de su propio proceso de aprendizaje. La competencia clave de *aprender a aprender* ocupa un lugar central en este contexto.

¹ 47 estados europeos participan en el proceso (1999-2020) con el objetivo de lograr que Europa evolucione hacia un espacio común de la educación superior. En este espacio debe producirse la convergencia de las estructuras de los sistemas educativos para facilitar la movilidad y el reconocimiento mutuo de los estudios.

Según el Centro Virtual Cervantes, Diccionario de términos clave de ELE², "*la expresión "aprender a aprender" hace referencia al desarrollo de la competencia del aprendiente para reconocer su proceso de aprendizaje, aumentando así su eficacia, su rendimiento y el control sobre el mismo. Para lograrlo, el aprendiente debe desarrollar la conciencia metacognitiva mediante el entrenamiento en el uso de las estrategias metacognitivas³, que le permitirán:*

- *tomar distancia respecto al propio proceso de aprendizaje, es decir, observarlo y analizarlo "desde fuera";*
- *ser consciente de los propios procesos mentales;*
- *reflexionar sobre la forma en que aprende;*
- *administrar y regular el uso de las estrategias de aprendizaje más apropiadas en cada caso;*
- *alcanzar la autonomía".*

1.2 Corresponsabilidad en el propio proceso de aprendizaje

Desde el punto de vista del aprendizaje, la autonomía siempre ha ocupado un lugar central en la educación universitaria. El mencionado cambio de paradigma ha provocado, no obstante, que este concepto se integre ahora en un marco educativo, lo que lo convierte en más tangible y asequible tanto para estudiantes como para docentes/tutores.

Dentro del aprendizaje de lenguas, los conceptos *interlengua* y *autonomía* guardan una evidente relación. El desarrollo de la interlengua, entendido como un proceso de aprendizaje individual, no puede acontecer obviamente sin la participación activa e independiente del aprendiente. El concepto de interlengua puede ubicarse, por tanto, dentro del paradigma constructivista según el cual el aprendiente desarrolla nuevos conocimientos o capacidades a partir de su base existente de conocimientos o capacidades. El aprendizaje no es, por tanto, algo que pueda imponerse a nadie, sino que se trata de un proyecto personal del aprendiente.

Según Little (2002), es comúnmente aceptado que los aprendientes autónomos entienden el propósito del programa educativo, aceptan explícitamente la responsabilidad de su aprendizaje, comparten la negociación de los objetivos de aprendizaje, toman iniciativas en la planificación y ejecución de las actividades, revisan regularmente su aprendizaje y evalúan su efectividad (cf. Holec, 1981; Little, 1991). En otras palabras, existe un consenso de que la práctica de la autonomía del aprendiente requiere conocimientos, una actitud positiva, la capacidad de reflexión y una predisposición a ser proactivo en la autogestión y en la interacción con los demás.

² Centro Virtual Cervantes © Instituto Cervantes, 1997-2012.

³ Wenden (1999) sostiene que el conocimiento metacognitivo y las estrategias metacomunicativas son componentes complementarios dentro de un concepto metacognitivo más amplio. El conocimiento metacognitivo hace referencia a la información que adquieren los aprendientes acerca de su aprendizaje, mientras que las estrategias metacognitivas, como por ejemplo, la planificación, la monitorización y la evaluación, son capacidades generales mediante las cuales los aprendientes gestionan, dirigen, regulan y orientan su proceso de aprendizaje". (Wenden, op.cit.: 436).

Esta característica del aprendiente autónomo requiere, no obstante, una comprensión y competencia de aprender a aprender que los estudiantes difícilmente pueden poseer al iniciar los estudios universitarios. En consecuencia, en los niveles iniciales de los estudios, el desarrollo de la *corresponsabilidad en el aprendizaje* y, a su vez, del *aprendiente de lenguas corresponsable* como objetivo parcial para lograr la completa autonomía parece más realista y factible. La autonomía ha de considerarse, de modo más realista, como un objetivo superior y más a largo plazo, dependiendo de las competencias de estudio y del aprender a aprender de los universitarios.

El concepto de corresponsabilidad en el aprendizaje lleva implícita la existencia de una bilateralidad, que incluye tanto al aprendiente como al docente/tutor. Un aprendizaje sobre el proceso de aprendizaje, que permita capacitar mejor al aprendiente en la planificación, revisión y evaluación de su propio aprendizaje no es posible, obviamente, sin que exista una colaboración continua entre el docente/tutor y el aprendiente tanto en el desarrollo de la interlengua como en la facilitación de los conocimientos necesarios sobre las diferentes circunstancias del aprendizaje de lenguas.

Es necesario, además, que el docente universitario debe poder mostrar una debida voluntad de adaptación similar a la del aprendiente/estudiante, lo que requiere que el docente sustituya su rol de "contenedor de conocimientos" por el de guía, facilitador, orientador y tutor, con todas las implicaciones que esto conlleva.

1.3 Las dos dimensiones de la competencia de aprendizaje de lenguas

En la literatura científica referente a la 'autonomía'/al 'aprendizaje autodirigido', al 'entrenamiento del estudiante de idiomas' y al 'aprender a aprender', podemos constatar que la dimensión metacognitiva se centra principalmente en recomendaciones sobre la necesidad de concienciar al aprendiente de lenguas sobre diferentes aspectos de sí mismo en tanto que aprendiente (por ejemplo, estilos de aprendizaje, su proceso de aprendizaje y sus necesidades educativas), así como sobre el dominio de las estrategias de aprendizaje para regular y optimizar el proceso.

Si bien el valor de lo anterior es incuestionable, la experiencia nos demuestra que no es suficiente para el desarrollo de una corresponsabilidad real por parte del aprendiente en el proceso de aprendizaje y, en ningún caso, en el contexto universitario. Se echan en falta propuestas para una concienciación general sobre la adquisición de segundas lenguas donde se concreticen aquellos aspectos teóricos que puedan apoyar al aprendiente a asumir su propio proceso de aprendizaje y, por tanto, contribuir al desarrollo constructivo de la corresponsabilidad en dicho proceso. Es decir, resulta necesario que se presenten propuestas para la elaboración de una competencia de aprendizaje de lenguas a partir de un fundamento teórico del aprendizaje que se adapte al nivel estudiantil del aprendiente. De lo contrario, la corresponsabilidad del aprendiente no dejará de quedar relegada a un seudoconcepto, en nuestra opinión.

El concepto de competencia de aprendizaje de lenguas abarca tanto una dimensión general como otra específica. En la dimensión general, se conciencia al aprendiente sobre determinados aspectos generales teóricos de la adquisición de lenguas (v. también el apartado 2), mientras que la

dimensión específica se ocupa de las características didácticas de una asignatura lingüística concreta. Esta última dimensión se vincula al concepto *didáctica de asignatura*.

La didáctica de asignatura se ocupa del diseño y la ejecución de la enseñanza con vistas a lograr los objetivos académicos perseguidos. Más concretamente, esto significa que la didáctica de asignatura parte de los conocimientos académicos previos que exige la asignatura a los estudiantes y se orienta hacia enfoques educativos, herramientas de aprendizaje, metodologías de trabajo y tipología de tareas relacionadas con una asignatura concreta. Según esto, la didáctica de asignatura tiene el cometido de respaldar un desarrollo educativo consciente, de modo que puedan alcanzarse determinados objetivos didácticos tanto a corto como a largo plazo.

Nuestra convicción basada en la experiencia sugiere que uno de los requisitos necesarios para el desarrollo de la competencia de aprendizaje de lenguas del estudiante es la existencia de la didáctica de asignatura que le sirva de fundamento. Integrando dicha competencia en un contexto, se evita que su componente teórico se cultive por el mero hecho de cultivarlo y que incorpore, en cambio, un componente práctico utilizado en una asignatura concreta para aumentar el potencial de aprendizaje.

Toda asignatura lingüística con unos objetivos didácticos propios cuenta, en principio, con su propia didáctica, que no necesariamente es de interés general. Por este motivo, el presente trabajo no presenta una exposición sistemática y detallada de las reflexiones didácticas que sientan la base de nuestra asignatura de competencia conversacional en el primer ciclo del grado de español (v., en su caso, Ambjoern 2008). Cabe apuntar, no obstante, que el proyecto de elaboración de un modelo para la competencia de aprendizaje de lenguas que estamos acometiendo estos años prevé también la identificación de los elementos de la didáctica específica que ha de incluir el modelo. Tanto el desarrollo de la didáctica de nuestra asignatura como la implementación de la competencia de aprendizaje de lenguas vamos desarrollando a través de un proceso de tests, evaluaciones y revisiones, porque sólo de esta manera puede producirse la indispensable adecuación a las necesidades del estudiante.

Como nuestra asignatura incorpora el e-aprendizaje, su didáctica abarca también la e-didáctica. En esta se incluyen argumentos fundados en la teoría en favor del aprendizaje combinado además de los requisitos para su buen funcionamiento (v., en su caso, Ambjoern, 2010).

2. LA DIMENSIÓN GENERAL DE LA COMPETENCIA DE APRENDIZAJE DE LENGUAS

El lugar central que ocupa el concepto de interlengua en la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas (ASL⁴) lo convierte en un punto de partida lógico para la dimensión general de la competencia de aprendizaje de lenguas. Dado que, como es obvio, la literatura que ha investigado este aspecto no se ha elaborado con el aprendiente de lenguas como grupo objetivo, recomendamos que el docente, en tanto que desarrollador del material didáctico para el aprendizaje de lenguas, se

⁴ SLA en inglés.

apoye y busque inspiración en obras menores de carácter introductorio que no presenten un contenido excesivamente complejo o extenso⁵.

A fin de ilustrar con mayor exactitud nuestro postulado de que es indispensable poseer una competencia de aprendizaje de lenguas para que el aprendiente pueda asumir una verdadera responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje, presentaremos a continuación varios ejemplos de lo que podría incluir la dimensión general de la competencia de aprendizaje de lenguas. Los diferentes apartados se han construido a partir de un componente teórico y otro práctico, representando este último normalmente las cuestiones y planteamientos de aprendizaje típicos y generales que encontramos en la enseñanza o tutoría de nuestra asignatura y que no se integran en la dimensión didáctica específica. Cabe subrayar que los ejemplos presentados no cubren exhaustivamente todas las aplicaciones teóricas, sino que meramente pretenden ilustrarlas y servir como fuente de inspiración para otros docentes de lengua⁶.

2.1 Características de la interlengua

En 1972, Selinker introdujo el término *interlengua* para referirse a una lengua que no es ni la lengua materna ni la lengua extranjera, y que un aprendiente va desarrollando hacia la lengua meta. Si bien la interlengua es una versión reducida en cuanto a forma y función de una lengua extranjera, se considera completamente válida por sí misma. Las tres características fundamentales de este tipo de lengua son la dinámica, la sistemática y la variabilidad.

2.1.1 Formación y verificación de hipótesis

Teoría

El desarrollo dinámico de la interlengua aproximándose gradualmente a la lengua meta puede describirse como un proceso que se compone de formación y verificación de hipótesis. Para la adquisición de lenguas es esencial que el aprendiente siga desarrollando sus hipótesis y, con ello, su interlengua. Para que una hipótesis pueda aceptarse en la interlengua debe verificarse y valorarse a partir de la reacción evaluativa que produce. Si la hipótesis es correcta, pasará a integrar la interlengua. Si, en caso contrario, es incorrecta, deberá formarse una nueva hipótesis. Seguidamente, se producirá un desarrollo gradual de la hipótesis incorrecta a la correcta.

Propuesta de aplicación de la teoría

La formación y la verificación de hipótesis constituyen, por tanto, factores esenciales en el desarrollo de la interlengua. Las hipótesis se forman tanto a partir del input procedente del aula co-

⁵ Buen ejemplo es la obra de Ellis, Rod (1997): *Second Language Acquisition*. Oxford Introductions to Language Study. Oxford University Press, 147 páginas. El libro está basado en el proceso de desarrollo de la interlengua y cubre muchos aspectos de la adquisición de lenguas.

⁶ Valga subrayar que no procedemos a describir la forma de transmisión que podría adoptar el componente teórico para los aprendientes, puesto que obviamente dependerá del grupo objetivo, debiendo ser el docente/desarrollador de material quien decida al respecto.

mo del input externo, puesto que resulta ilusorio sostener que el mero input de la enseñanza puede ser suficiente para construir una interlengua que abarque satisfactoriamente la totalidad de componentes⁷ de la competencia comunicativa. Lo mismo resulta aplicable en la verificación de hipótesis (con la subsiguiente reacción evaluativa): a fin de lograr un desarrollo óptimo de la interlengua, es preciso concienciar al estudiante de la necesidad de que, paralelamente con la enseñanza, se mantenga activo lingüísticamente, tanto en el proceso de producción como de recepción⁸.

La necesidad de mantenerse activo lingüísticamente dentro del aula es ampliamente reconocida entre los estudiantes de lenguas. No obstante, la mayoría considera que para satisfacer los requisitos que impone el desarrollo de la interlengua en el contexto universitario es suficiente con seguir las horas lectivas ofertadas y obvian la necesidad de trabajar por sí solos con la lengua.

2.1.2 Reducción y fosilización de la interlengua

Teoría

El aspecto dinámico de la interlengua se manifiesta por estar en constante proceso de cambio, desarrollo y revisión según las reglas interiorizadas si se trabaja en ello. En caso contrario, retrocederá a un estadio de desarrollo anterior o fosilizará.

Que la interlengua pueda fosilizar significa que su desarrollo puede estancarse en caso de que el aprendiente deje de formar y verificar nuevas hipótesis. Según Selinker (1972), esto ocurre en algún momento a aproximadamente el 95% de todos los aprendientes de lenguas. Una explicación fundamental para ello es que los casos en que el aprendiente alcanza un nivel de lengua meta son la excepción a la regla, porque en la práctica es una imposibilidad cognitiva, especialmente si no se vive en el país de la lengua meta por un tiempo prolongado. Pero también hay otras explicaciones complementarias: p.ej. que el aprendiente ya no siente necesidad o motivación de desarrollar su interlengua o se siente distanciado de la cultura de la lengua meta.

Propuesta de aplicación de la teoría

En este aspecto, resulta igualmente esencial la concienciación sobre el peligro existente en los prolongados periodos no lectivos de la universidad de que se reduzca un determinado nivel de interlengua, puesto que el no mantenimiento del nivel redundaría en una estrategia de estudio incoherente.

Hemos recabado buenas experiencias en la elaboración de propuestas para un programa de entrenamiento que permita a los estudiantes mantenerse activos durante los periodos no lectivos, siendo un programa que goza de buena acogida entre los estudiantes cuando su puesta en práctica se respalda con un argumento fundamentado en la teoría. En este tipo de programa de entrenamiento

⁷ Por ejemplo, los componentes lexicográficos, gramáticos, discursivos, pragmáticos, estratégicos.

⁸ Por ejemplo, leer diariamente (determinadas secciones de) un periódico en español; ver los vídeos de noticias breves que publican numerosos periódicos y revistas; ver televisión y escuchar radio en español; leer novelas; comunicarse con hispanohablantes por correo electrónico y chat, etc. Además de, obviamente, pasar temporadas periódicas en países de habla hispana.

reviste especial importancia el desarrollo continuo de la competencia lexicográfica que, a nuestro parecer, es el componente más importante de la competencia comunicativa general.

2.1.3 Output forzado

Teoría

Para evitar la fosilización, Swain (1995) subraya el papel de la verificación de hipótesis y del *output forzado* como el motor para el desarrollo de la interlengua. A través del output en situaciones comunicativas, el aprendiente debe afrontar retos cognitivos en conexión con la verificación de nuevas formas y estructuras lingüísticas, lo que le presiona a ampliar su interlengua para hacerla más funcional, precisa y rica en matices. Con esta producción "forzada" del output, los aprendientes de lenguas ensayan lo que funciona y lo que no, lo que les permite descubrir las carencias de su propia interlengua y hace que presten mayor atención a la lengua.

Propuesta de aplicación de la teoría

La concienciación del estudiante sobre la importancia, por un lado, de la verificación de hipótesis para evitar la fosilización y, por otro, de la hipótesis del output de Swain, revisten especial importancia para un grupo de nuestros estudiantes. Este grupo está compuesto por estudiantes que, a raíz de una estancia prolongada en países hispanohablantes, han adquirido una competencia oral que les hace sentir que no tienen en principio ningún problema de comunicación con usuarios nativos, por lo que no necesitan seguir desarrollando su interlengua. Estos estudiantes consideran además que el subsiguiente desarrollo de la interlengua se produce de manera más o menos inconsciente/implícita, reuniéndose en grupos de vez en cuando para charlar informalmente sin ninguna meta conversacional explícita⁹. Su comportamiento comunicativo en las conversaciones de grupo se caracteriza por un rechazo a todo lo nuevo, y buscan únicamente reafirmar su conocimiento existente. Al mismo tiempo no comprenden que su interlengua no se desarrolle.

2.1.4 Variedad lingüística independiente

Teoría

Que la interlengua sea sistemática significa que posee un conjunto de reglas, si bien éstas divergen en mayor o menor grado de la lengua meta. Se puede expresar de la siguiente manera: la interlengua es una variedad lingüística independiente y no una versión incompleta de la lengua meta. Con la denominación *variedad lingüística independiente* no se hace referencia, de este modo, a los errores en el sentido negativo de la palabra, sino más bien a las desviaciones de la lengua meta (Bjerre/Ladegaard, 2007: 29). Estas desviaciones respecto a la lengua meta deben entenderse como un elemento necesario del proceso de adquisición de lenguas y no como interrupciones negativas.

⁹ Para practicar la capacidad conversacional aplicamos el enfoque centrado en el participante y basado en actividades interactivas de práctica libre. Los estudiantes, que trabajan en grupos reducidos, deben apoyarse en indicaciones escritas sobre cómo realizar las tareas para conseguir un rendimiento óptimo y hacia metas concretas y explícitas de aprendizaje.

Propuesta de aplicación de la teoría

La interlengua considerada como variedad lingüística independiente con desviaciones de la lengua materna (y no errores) es especialmente útil para los estudiantes que se bloquean al tener que expresarse en la lengua extranjera debido a la ansiedad de ejecución.

A modo de ejemplo cabe mencionar que algunos estudiantes de competencia conversacional que en anteriores clases de lengua extranjera desarrollaron una concepción muy negativa a cometer errores, hacen todo lo posible para evitarlos eligiendo sólo unas pocas técnicas de conversación donde centrar su entrenamiento sin deseos o tentativas de ampliar el repertorio. Si no se intenta poner coto a esta conducta inapropiada subrayando la existencia de errores como parte natural del desarrollo de la interlengua, esta se convertirá en un obstáculo para aprobar la asignatura.

También hemos recabado buenas experiencias en la concienciación de los estudiantes sobre las diferencias entre la lengua escrita y la lengua hablada. El menor tiempo que se dedica a la planificación de la producción oral en comparación con la producción escrita, junto con la imposibilidad de revisar y corregir los enunciados orales, implica que no se puedan imponer los mismos requisitos de corrección lingüística a estas dos formas de expresión.

2.1.5 Progresión en forma de U

Teoría

El desarrollo de la interlengua hacia un mayor grado de sofisticación, matización y complejidad se produce con el tiempo e implica un cambio constante. Para entender dicho desarrollo es esencial adquirir conciencia de que no se trata de un proceso lineal ni acumulativo, sino de una progresión que puede describirse como "en forma de U"¹⁰.

Al principio, los aprendientes exhiben un alto nivel de precisión para después aparentemente retroceder antes de que su rendimiento vuelva a regirse según las normas de la lengua meta. Está claro que esto se produce porque los aprendientes reorganizan sus conocimientos existentes para así poder dar cabida a nuevos conocimientos (Ellis, 1997).

La reestructuración a la que se refiere Ellis, se profundiza en Lightbown (1985: 177) de la siguiente manera:

"La [reestructuración] se produce porque la lengua es un sistema jerárquico complejo cuyos componentes interactúan de manera no lineal. Visto desde esta perspectiva, un aumento del índice de errores en un área puede reflejar un aumento de la complejidad o precisión en otra, lo cual va seguido de una sobregeneralización de una estructura recién adquirida o simplemente de una especie de sobrecarga de complejidad que obliga a la reestructuración o, como mínimo, a la simplificación en otra parte del sistema".

Esto guarda relación con la mencionada variabilidad de la interlengua, que se manifiesta en que el aprendiente hace uso de varias formas a la vez, incluyendo la forma correcta. Esto significa que pueden darse simultáneamente ejemplos lingüísticos de una regla de la interlengua recién revi-

¹⁰ La comparación del desarrollo de la interlengua con la letra U se justifica en su similitud con un proceso que va de estar a un nivel a no estar a ese nivel para finalmente volver a estar al nivel.

sada y una versión anterior discrepante de la misma regla, lo que podría malinterpretarse como un desarrollo inadecuado de la interlengua. Al contrario, la reestructuración forma parte del proceso de aprendizaje e indica un avance en el desarrollo lingüístico.

Propuesta de aplicación de la teoría

La concienciación del desarrollo en U de la interlengua puede contribuir a reducir las frustraciones que sienten los estudiantes en los periodos de retroceso. Entienden que la reestructuración es parte del proceso y que no (necesariamente) es su capacidad como aprendiente de lenguas la que está en juego.

La concienciación sobre este aspecto de la interlengua también puede servir de argumento para la utilización de programas de enseñanza y entrenamiento cíclicos¹¹. Con este tipo de programas de entrenamiento se busca una automatización creciente de elementos lingüísticos mediante repeticiones continuas en intervalos de tiempo mayores o menores y diferentes contextos. El enfoque está puesto, además, en un desarrollo gradual, y no lineal, de la interlengua que permita la adecuación del contenido del ciclo a las necesidades concretas de cada estudiante en determinados momentos del proceso.

Muchos estudiantes no conocen de sus anteriores clases de lengua este tipo de entrenamiento que requiere un alto grado de autoconsciencia. A esto cabe añadir que el estudiante, por naturaleza, no puede percibir el efecto inmediato de aprendizaje y a menudo carece de la perseverancia necesaria, por lo que existe el riesgo de que su interés por este método disminuya y de que, en el peor de los casos, no se logre ningún efecto. Para evitar o atajar esta situación, recomendamos que se exponga la teoría sobre la reestructuración de la interlengua y su desarrollo en forma de U a partir de varios ejemplos ilustrativos que los estudiantes puedan identificar con su propio proceso de aprendizaje.¹²

2.1.6 Procesamiento de información y capacidad cognitiva

Teoría

Los últimos aspectos del desarrollo de la interlengua que quisiéramos tratar en el presente trabajo son el *procesamiento de información* y la *capacidad cognitiva*. Dentro de la psicología cognitiva, que comprende una parte considerable del fundamento teórico de la investigación en la adquisición de segundas lenguas, el aprendizaje de lenguas se contempla como un procesamiento de

¹¹ Normalmente se emplean los mismos recursos lingüísticos en diferentes combinaciones para expresar distintos significados. Los nuevos elementos lingüísticos se suelen aprender gradualmente conforme se experimentan y ensayan intermitentemente en diferentes contextos. Es necesario experimentar y ensayar repetidamente unas mismas características lingüísticas. Este es el concepto que se esconde detrás de los términos "cíclicos" o "en espiral". Reflejan el proceso natural de aprendizaje de una lengua consistente en la aparición repetida de unos mismos elementos en diferentes combinaciones y con diferentes significados.

¹² Cada uno de los estudiantes hace balance de su entrenamiento cíclico mediante *fichas de aprendizaje reflexivas* que contienen una plantilla que le guía a través del proceso. También el docente/tutor contribuye a estas fichas con sus comentarios y recomendaciones en el transcurso de las *tutorías* periódicas orientadas al proceso que se ofrecen en la asignatura de competencia conversacional. (Para más detalles sobre las tutorías y las fichas de aprendizaje, v. apartados 3.1.3 y 3.1.4.)

información. Por procesamiento de información se entiende un proceso mediante el cual la información se almacena y organiza en la memoria, y se recupera posteriormente cuando se necesita. La investigación dentro de este ámbito pretende ilustrar las exigencias que plantea el procesamiento de información a los recursos cognitivos tales como el nivel de capacidad de procesamiento y la atención.

La psicología cognitiva sostiene que el ser humano y, como tal, el aprendiente, posee una capacidad de procesamiento cognitivo limitada. Esta limitación se describe a partir de dos dimensiones.

Una de ellas guarda relación con la capacidad de procesamiento de la información, es decir, la manera en que el aprendiente procesa la información según el carácter del input y sus conocimientos previos. Si un aprendiente se ve expuesto, por ejemplo, a un rápido torrente de palabras en lengua extranjera, puede que su capacidad de procesamiento de la información se sobrecargue y que, como resultado, se bloquee (McLaughlin/Rossman/McLeod, 1983).

La segunda dimensión está relacionada con el nivel de atención que el aprendiente pueda prestar en un momento determinado. Esta selectividad en la atención viene determinada por las exigencias impuestas por una tarea concreta. Dentro de esta dimensión, Shiffrin/Schneider (1977) distinguen entre procesos controlados y automáticos. Generalmente la información nueva, a diferencia de la adquirida, exigirá un procesamiento controlado bajo la atención activa y centrada del aprendiente. Este proceso es bastante lento, secuencial y exigente para la capacidad de procesamiento de la memoria procesal. De ahí que un proceso controlado influya en la capacidad del aprendiente por realizar múltiples tareas a la vez que requieran atención activa y, por tanto, energía de procesamiento. El uso de un conocimiento previamente adquirido es, en cambio, un proceso automático que precisa de menos recursos y puede realizarse con mayor rapidez y menor exigencia que el proceso controlado, ya que no requiere la atención activa del aprendiente.

La influencia de dichos factores en el proceso de aprendizaje quedan ilustrados en McLaughlin/Rossman/McLeod (1983: 145):

"La mera producción de una expresión fonética correcta o, como mínimo, adecuada, de palabras individuales puede requerir de importantes esfuerzos cognitivos para el aprendiente de segundas lenguas en las fases iniciales. Al mismo tiempo, el aprendiente necesita hacer uso de las debidas reglas sintácticas y debe recurrir a un sistema léxico limitado. En consecuencia, cada componente requerirá más o menos trabajo dependiendo de lo bien que se haya aprendido. Cuanto mejor se haya adquirido un componente, menor será el esfuerzo (y tiempo de procesamiento) requerido para su ejecución. La ejecución de nuevas competencias es costosa en cuanto a la carga de trabajo asociada y sólo se producirá cuando se minimicen otras tareas y las demandas cognitivas".

Aplicación de la teoría

El grado de procesamiento cognitivo que desencadena una actividad lingüística en el aprendiente divergirá individualmente, variando de un aprendiente a otro. Por ello carece de sentido ofre-

cer simultáneamente a todos los estudiantes de una clase el mismo programa con actividades idénticas, ya que dicho programa exigirá diferentes grados de procesamiento cognitivo para cada estudiante dependiendo del grado de utilización de procesos controlados o automáticos, respectivamente, y del estadio de progresión individual de la interlengua. Algo que no plantea problemas a nivel cognitivo para determinados estudiantes supone una carga cognitiva para otros y es por tanto un obstáculo total o parcial para el desempeño de la actividad. Teniendo esto en cuenta, se transmite al estudiante la importancia de incluir la diferenciación en la enseñanza y el aprendizaje y se promueve la idea de que los estudiantes, en colaboración con el docente/tutor, deben incorporar de modo consciente esta posibilidad en la planificación de su programa de entrenamiento lingüístico.¹³

La integración del e-aprendizaje como forma de *aprendizaje combinado* en la enseñanza de lenguas está cada vez más extendida. No obstante, cabe constatar que su aplicación se acompaña raramente de una argumentación teórica sobre el proceso de aprendizaje, lo que, en nuestra opinión, puede explicar el escepticismo que sienten algunos estudiantes frente a esta forma de aprendizaje. La justificación de incluir el aprendizaje combinado se debe desprender principalmente de las teorías del procesamiento de la información y de la capacidad cognitiva limitada.

Cuando se realizan diferentes tipos de ejercicios lingüísticos en el aula es frecuente constatar que el rendimiento educativo no se corresponde con el trabajo ni el tiempo invertidos. La razón está en que es prácticamente imposible retener en el aula presencial todas las propuestas de solución iniciales y las complementarias de las tareas presentadas por los estudiantes. Esto, por su lado, se debe a que hablar y escuchar suponen una mayor carga cognitiva que leer y escribir, actividades que con más frecuencia se realizan en el aula virtual.

Además, resulta imposible mantener el mismo nivel de atención a lo largo de una lección. Generalmente la atención se atenúa lentamente durante los 10 primeros minutos, tras lo que cae en picado hasta llegar a tocar fondo a los 30 minutos. A continuación vuelve a subir y vuelve a ser elevada los últimos 5 minutos (Jay/Jay, 1993). Esta demostración llevada a cabo por psicólogos pone de manifiesto la posibilidad de que los estudiantes pierdan muchos inputs valiosos si no se guardan por escrito de una manera u otra.

Una parte mayor de los estudiantes no están habituados al e-aprendizaje, pero a pesar de no disponer de los requisitos necesarios para poder valorar el potencial de aprendizaje que engloba, el número de estudiantes con una predisposición negativa es sorprendentemente alto. Dichos casos requieren de un esfuerzo adicional a través del uso de una argumentación fundada en las teorías didácticas, complementadas preferiblemente con el ensayo de unas mismas actividades lingüísticas en el aula física y el aula virtual; comparación que suele favorecer el uso del aula virtual.

¹³ En la asignatura de competencia conversacional se trabaja en concreto con criterios de diferenciación que incluyen lectura, práctica de vocabulario, tratamiento de temas en relación con la conversación, técnicas de conversación y e-tareas de la asignatura. Los criterios más importantes son el ritmo, la cantidad, la complejidad, la calidad, la selectividad y la variación.

3. REQUISITOS PARA EL DESARROLLO DE LA CORRESPONSABILIDAD EN EL APRENDIZAJE PARTIENDO DE LA COMPETENCIA DE APRENDIZAJE DE LENGUAS

Considerando el cambio de paradigma del instructivismo al constructivismo, que se integra en el desarrollo actual de la calidad en la enseñanza universitaria, y que concede mayor preponderancia al aprendiente y al aprendizaje frente al docente y la enseñanza, resulta necesario invertir tiempo y esfuerzos en la concienciación de los estudiantes sobre estas innovadoras iniciativas sin presuponer que un estudiante de un centro de estudios superior trabaja, por definición, es capaz de asumir la (cor)responsabilidad de su propio aprendizaje.

A efectos del objetivo general que se persigue con el presente artículo, en los siguientes apartados quisiéramos centrarnos en los requisitos necesarios para lograr un desarrollo y resultado positivos en el proceso de adaptación por parte del estudiante.

3.1 Creencias del estudiante

A continuación desarrollaremos un planteamiento fundamental en el proceso de adaptación del aprendiente hacia métodos de aprendizaje y enseñanza nuevos y diferentes, a saber, las denominadas *creencias del estudiante*. Seguidamente, plantearemos propuestas sobre cómo transformar las creencias negativas en positivas como requisito previo para asegurar un desarrollo constructivo del rol del estudiante como coprotagonista de su propio proceso de aprendizaje.

Las creencias del estudiante, directamente relacionadas con el mencionado cambio de paradigma de docente/enseñanza a aprendiente/aprendizaje y con la corresponsabilidad del aprendiente en el proceso de aprendizaje, constituyen un ámbito de investigación basado en los estudios de la psicología cognitiva. Las creencias del estudiante están vinculadas a su contexto cultural y educativo y a otras experiencias previamente adquiridas en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Victori/Lockhart (1995: 224) definen el concepto de creencias del estudiante como sigue: *"suposiciones generales que los estudiantes asumen sobre sí mismos en tanto que aprendientes, sobre los factores que inciden en el aprendizaje de lenguas y sobre la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza de lenguas"*.

Cotteral (1995) indica que dichas creencias inciden significativamente tanto en el comportamiento educativo como en su resultado. Algunos estudios demuestran que los aprendientes que obtienen buenos resultados desarrollan creencias informadas sobre el aprendizaje de lenguas, sus propias capacidades y objetivos y el uso eficaz de las estrategias de aprendizaje, lo que en su conjunto facilita el proceso de aprendizaje. Este tipo de aprendiente tiene tendencia a adoptar una actitud más activa e independiente que le permite responsabilizarse de su propio aprendizaje.

Las creencias inadecuadas sobre el aprendizaje de lenguas pueden conducir al uso de estrategias educativas menos eficaces, lo que, por su parte, puede resultar en una falta de motivación, un menor rendimiento cognitivo, ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera y una actitud negativa frente al empleo de autonomía (Victori/Lockhart, 1995).

Un número importante de estudiantes experimentan diferentes grados de dificultad para lograr adaptarse al cambio que ha dejado atrás los métodos más tradicionales dirigidos por el docente en favor del modelo constructivista, donde se convierten en protagonistas de su proceso de aprendizaje. En Thanasoulas (2000), donde se ilustran diferentes requisitos necesarios para lograr la autonomía en el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras, se expone al respecto que si los aprendientes parten del concepto erróneo de que el aprendizaje sólo es posible en el contexto del "aula tradicional", con un docente que dirige, instruye y controla la actividad educativa, y unos estudiantes que deben seguir los pasos del docente, es probable que aquellos se muestren insensibles o resistentes a las estrategias centradas en la autonomía del aprendiente, comprometiendo sus posibilidades de éxito.

En lo que a la corresponsabilidad en el proceso de aprendizaje se refiere, las creencias del estudiante pueden dificultar, o incluso bloquear, la corresponsabilidad a corto plazo y la autonomía a largo plazo, elementos que son y serán necesarios en todo estudio universitario y en un proceso de adaptación que tiene en 'aprender a aprender' uno de sus conceptos clave.

Por este motivo, el docente/tutor debe tomar nota de las creencias del estudiante y ayudarlo a superar las posibles dificultades que pudieran surgir y, con ello, sus posibles frustraciones, desmotivación o bloqueos en la enseñanza-aprendizaje, que en caso de desajustes importantes entre las creencias del estudiante y las del docente pueden incluso incluir la pérdida de confianza al docente (Mantle-Bromley, 1995; Peacock, 1998).

En la literatura especializada se identifican en general dos tendencias opuestas y se proponen recomendaciones para aquellos casos de divergencia entre las creencias del estudiante y las del docente. En dicha situación, por un lado hay quienes defienden que la adaptación debe producirse en el enfoque didáctico de docente, mientras otros son partidarios de que el docente ayude a los estudiantes a salir de su *zona de confort* (Oxford, 2003). Este concepto se define como un estado conductual en el que una persona se desenvuelve sin ansiedad valiéndose de un conjunto limitado de conductas para proporcionar un nivel constante de rendimiento, normalmente sin ninguna sensación de riesgo (White, 2009)¹⁴. Dentro de esta zona de confort, el aprendiente no se topa con nuevos retos, por lo que no aprende nada nuevo. En otras palabras, se produce un estancamiento del aprendizaje.

En el caso contrario, conforme los aprendientes se van alejando de la zona de confort y se adentran en zona de expansión, empiezan a afrontar retos, se desarrollan y aprenden cosas nuevas. Si los aprendientes alcanzan, en cambio, la zona de pánico, se habrán alejado excesivamente de la zona de confort y surgirán obstáculos que impedirán un desarrollo significativo del aprendizaje.

En nuestro caso, somos claramente partidarios de que el docente/tutor ayude al estudiante a salir de su zona de confort. La cuestión es, por tanto, de qué manera más concreta los docentes/tutores podemos ayudar y respaldar lo mejor posible a aquellos estudiantes con una concepción

¹⁴ El concepto de confort debe entenderse en un sentido amplio desde una perspectiva social, mental, física, emocional, etc. El tipo de confort específico en cada caso dependerá de la situación y de la competencia que deba desarrollarse.

del aprendizaje claramente disfuncional en determinados contextos que evita o reduce el desarrollo de la interlengua.

3.1.1 Investigación de las creencias del estudiante

Ante todo, resulta una ventaja tanto para estudiantes como docentes conocer las percepciones que los estudiantes tienen del aprendizaje (por ejemplo vía cuestionarios escritos o conversaciones orientativas), puesto que esto permite identificar coincidencias y discrepancias entre dichas percepciones y las del docente. La idea no es retener a aquellos estudiantes con percepciones del aprendizaje inadecuadas en la zona de confort, sino que, siguiendo el principio fundamental de las tres zonas de aprendizaje, se intenta apoyar a los aprendientes para que desarrollen percepciones más apropiadas que les permitan optimizar el proceso de aprendizaje. De este modo, también se recompensa la obligación general del aprendiente de mostrar voluntad y capacidad de adaptarse constantemente dentro de su vida de estudiante y, a la larga, su vida laboral.

3.1.2 La comunicación persuasiva

La *comunicación persuasiva* se presenta como una manera de abordar este planteamiento. Una comunicación persuasiva es una discusión que presenta información y argumentos para cambiar la percepción del aprendiente de un tema, una situación, una tarea, etc. Estos argumentos pueden ser explícitos o implícitos, especialmente cuando el tema se considera importante. Por ejemplo, si un temor o creencia profundamente arraigados impiden que el aprendiente participe en un proceso de aprendizaje, la comunicación persuasiva pretende ayudar a dilucidar estos hechos e identificar las causas subyacentes.

Cabe señalar, no obstante, que no se presentan argumentos para influir en la opinión de los estudiantes. La comunicación recoge sobre todo hechos que muestran cómo los aprendientes pueden lograr la autonomía y que quienes lo hacen obtienen resultados positivos. Este enfoque se basa en la suposición que cuando los aprendientes reciben información convincente sobre una situación, se les puede llevar a reexaminar evaluaciones existentes y revisarlas o cambiarlas por completo. (Thanasoulas, 2000, a partir de Petty/Cacioppo (1986) y Wenden (1998).

3.1.3 Tutorías

A fin de que la concienciación metacognitiva acerca del desarrollo de la competencia de aprendizaje de lenguas puedan surtir efecto en la aplicación de la corresponsabilidad en el proceso de aprendizaje, resulta indispensable que se realicen tutorías periódicas para dilucidar la utilidad de la teoría en la práctica. Debe establecerse, por tanto, una colaboración continua entre el docente/tutor y el estudiante con vistas a desarrollar la interlengua de éste y a proporcionarle los conocimientos necesarios sobre las diversas circunstancias del aprendizaje de lenguas para que asuma una corresponsabilidad real en este proceso.

Las tutorías periódicas orientadas al proceso son, a nuestro parecer, un medio irremplazable. Dichas tutorías no desempeñan una función de control o evaluación, sino que sirven exclusivamente para apoyar al estudiante en el proceso de aprendizaje.

3.1.4 Ficha de aprendizaje reflexivo

Las tutorías tienen su punto de partida en la *ficha de aprendizaje reflexiva* (Moon, 2010), que hemos desarrollado a partir de la didáctica de la asignatura que incluye la competencia de aprendizaje de lenguas. Considerando que dicha ficha difícilmente va a ser de utilidad en otros contextos académicos, evitaremos aquí su descripción detallada y, en su lugar, nos limitaremos a exponer los principios fundamentales que explican sus objetivos y su diseño.

No se trata de un portafolio donde el estudiante deba guardar productos para su valoración. La ficha, que está diseñada en forma de plantilla para rellenar, está orientada al proceso y se concentra en la reflexión sobre los progresos en el proceso de aprendizaje del estudiante, con lo cual contribuye al desarrollo de su conciencia metacognitiva. Es una herramienta que además complementa la corresponsabilidad de estudiante y tutor en el desarrollo del proceso de aprendizaje del aprendiente. Desempeña asimismo la función de punto de encuentro orientativo de las actividades educativas que comprende la asignatura, además de ser un apoyo para el estudiante en la planificación del programa de entrenamiento de cada semestre.

3.1.5 Una guía de aprendizaje

Como parte integrante del desarrollo de la competencia de aprendizaje de lenguas hemos elaborado una *guía de aprendizaje* para los estudiantes¹⁵. La guía constituye un marco de referencia común en la colaboración establecida entre estudiantes y docente/tutor que busca aportar a los estudiantes el mayor aprovechamiento educativo posible de la asignatura.

El contenido de la guía de aprendizaje se va presentando gradualmente y se repite a lo largo del proceso de aprendizaje cuando se presenta la necesidad. Se hacen asimismo referencias continuas a la guía en caso de ser relevante para determinados planteamientos de aprendizaje. Además, los estudiantes usan la guía de aprendizaje como una especie de obra de referencia, sobre la que pueden hacer preguntas durante todo el programa de la asignatura¹⁶. De este modo, la concienciación sobre el desarrollo de la competencia de aprendizaje de lenguas constituyen una parte totalmente integrada de la enseñanza y el aprendizaje en la asignatura.

¹⁵ La guía, que consta de unas 80 páginas, se integra como un elemento más entre los otros materiales de la asignatura y se revisa continuamente con la vista puesta en ajustes académicos y nuestras experiencias y constataciones pedagógico-didácticas.

¹⁶ Estas preguntas se formulan, por ejemplo, en el foro electrónico de nuestra plataforma educativa para que todos los estudiantes puedan consultar tanto las preguntas como las respuestas y conservarlas por escrito de manera sistematizada.

3.2 Nuestras experiencias con el proceso de adaptación por parte de los estudiantes

En nuestra experiencia, la mayoría de estudiantes entienden la necesidad de conocer (partes de) la base teórica del proceso del aprendizaje, la valoran y se fundamentan en ella para desarrollar una competencia de aprendizaje de lenguas que les proporcione una oportunidad real de participar en un diálogo constructivo y reflexivo sobre el proceso con el docente/tutor y los demás estudiantes. Los estudiantes expresan igualmente que esta concienciación metacognitiva contribuye a la comprensión de las diferentes circunstancias de aprendizaje, que o bien les han causado sorpresa o les han provocado frustraciones y desmotivación.

La idea de tener que asumir la corresponsabilidad en el proceso de aprendizaje puede, inicialmente, ocasionar cierto nerviosismo en los estudiantes. Este suele, sin embargo, disiparse en la mayoría de casos conforme los aprendientes experimentan que reciben el apoyo necesario por diferentes vías.

También existe un grupo reducido de estudiantes que al iniciar el programa de la asignatura se muestran escépticos a la concienciación metacognitiva. No es hasta más adelante en el programa, al percatarse de que el docente no puede ser ni es el principal responsable de su proceso de aprendizaje, y el efecto educativo del enfoque didáctico de la asignatura empieza a generar resultados positivos en el desarrollo de la competencia conversacional, cuando este grupo de estudiantes reconoce el valor de una competencia de aprendizaje de lenguas.

No obstante, la velocidad de adaptación en algunos casos ha sido tan lenta que estos estudiantes o bien experimentan grandes problemas por lograr los objetivos didácticos de la asignatura dentro del plazo previsto o simplemente no los consiguen. Carecemos todavía de una solución útil para atajar el problema de la lentitud en el proceso de adaptación de algunos estudiantes dentro del plazo de tiempo previsto en la asignatura.

Finalmente existe un grupo muy reducido de estudiantes que rechazan por completo la competencia de aprendizaje y la corresponsabilidad en el proceso de aprendizaje y se muestran reticentes a todo tipo de argumentación. Nuestra experiencia nos demuestra, sin embargo, que ésta categoría de estudiantes a menudo está compuesta por los que o bien no han elegido los estudios de español por interés, sino meramente por un proceso de eliminación¹⁷ o bien los que usan el curso universitario como "sala de espera" hasta que puedan entrar en la carrera que desean.

En otras palabras, resulta inusual que un estudiante motivado y serio, con creencias iniciales poco adecuadas para alcanzar los objetivos perseguidos, no posea la voluntad y la capacidad necesarias para protagonizar su adaptación dentro de un plazo de tiempo de mayor o menor duración.

¹⁷ En School of Business and Social Sciences de la Universidad de Aarhus es obligatorio el estudio de una lengua extranjera en el primer ciclo del grado de Comunicación Empresarial Internacional. Esta lengua extranjera obligatoria puede combinarse con otra lengua extranjera o con una línea no lingüística dentro de Comunicación o Estudios Europeos.

4. CONCLUSIONES

Es bien sabido que la transición entre las diferentes etapas del sistema educativo ocasiona problemas a alumnos y estudiantes. La falta de competencias de estudio y de aprender a aprender al iniciar los estudios en los centros de educación superior se debe, entre otros factores, a la brecha académica y pedagógica que existe entre la educación secundaria y la universitaria. En Dinamarca se han puesto en marcha iniciativas encaminadas a cerrar dicha brecha, pero habrá que esperar algún tiempo para que sus efectos se empiecen a notar.

Al iniciar la enseñanza universitaria, se plantea el reto, a menudo irreconciliable, de hacerse una idea sobre los elementos académicos, la progresión y los objetivos didácticos de unos estudios determinados. A los estudiantes se les imponen al mismo tiempo exigencias de autonomía, pero carecen de todo fundamento necesario para poder comprender totalmente su significado real en el nuevo contexto estudiantil y educativo en el que se encuentran después de la educación secundaria.

Nuestro propósito con el presente artículo ha sido el de mostrar posibles vías para reforzar la corresponsabilidad del aprendiente de lenguas en su propio proceso de aprendizaje a partir del desarrollo de una competencia de aprendizaje de lenguas. Tal conocimiento metacognitivo junto con la transposición contextual de la teoría en la práctica es uno de los varios enfoques posibles para conectar con la situación del estudiante en términos académicos y educativos al iniciar los estudios o empezar una nueva asignatura.

Con un desarrollo gradual de la corresponsabilidad en el proceso de aprendizaje fundamentada en una base teórica de la adquisición de lenguas, el docente/tutor puede, en colaboración con el estudiante, facilitarle a éste el proceso que lleve al cumplimiento de los objetivos didácticos de las asignaturas y los estudios, reforzando los beneficios de carácter educativo tanto a corto como a largo plazo.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ambjoern, Lone (2008): Enseñanza y aprendizaje de la competencia conversacional en español: planteamientos del problema y propuestas de solución. *Revista redELE* 13, 1-15.

Ambjoern, Lone (2010): Combinando el aprendizaje asincrónico a través de una plataforma educativa y la enseñanza presencial para el desarrollo de la competencia conversacional. *Revista redELE*, 20, 1-16.

Bjerre, Malene/Ladegaard, Uffe (2007): *Veje til et nyt sprog. – Teorier om sprogtilgængelse*. Danmark, Dansk lærerforeningens Forlag.

Burns, Anne/Joyce, Helen (1997): *Focus on speaking*. Macquarie University: National Centre for English Language Teaching and Research.

Cotterall, S. (1995). Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System* 23/2, 195-205.

- Ellis, Rod (1997): *Second language acquisition*.
Oxford Introductions to Language Study, Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2001): *SLA research and language teaching*.
Oxford: Oxford University Press.
- Gremmo, Marie-José/Riley, Philip (1995): Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: the history of an idea. *System*, 23/2, 151-164.
- Holec, Henri (1981): *Autonomy and Foreign Language Learning*.
Oxford: Pergamon.
- Jay, Antony/Jay, Ros (1993): *Alt om præsentation*.
København: Egmont Wangel A/S.
- Lightbown, Patsy M. (1985): Great expectations: Second language acquisition research and classroom teaching. *Applied Linguistics*, 6/2, 173-189.
- Little, David (1991): *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*.
Dublin: Authentik.
- Little, David (2002): Learner autonomy and second/foreign language learning. En *The guide to good practice for learning and teaching in languages, linguistics and area studies*.
University of Southampton: Centre for Languages, Linguistics and Area Studies.
- Mantle-Bromley, Corinne (1995). Positive attitudes and realistic beliefs: Links to proficiency. *The Modern Language Journal*, 79/3, 372-386.
- McLaughlin, Barry/Rossmann, Tammi/McLeod, Beverly (1983): Second language learning: An information-processing perspective. *Language Learning*, 33/2, 135-158.
- Moon, Jennifer (2010): Assessment. – Learning journals and logs.
UCD Teaching and Learning, Resources.
- Oxford, Rebecca (1996): *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives*. Manoa: University of Hawaii Press.
- Oxford, Rebecca (2003): Language learning styles and strategies: An overview.
Gala, 1-25.
- Peacock, Matthew (1998). The links between learner beliefs, teacher beliefs, and EFL proficiency. En *Perspectives: Working Papers*, 10/1, 125-159. City University of Hong Kong.
- Petty, R. E./Cacioppo, J. T. (1986): *Communication and Persuasion: Central and Peripheral Routes to Attitude Change*. New York: Springer-Verlag.
- Schneider, W./Shiffrin, R. (1977): Controlled and automatic human information processing, II: Perceptual learning, automatic attending and a general theory. *Psychological Review*, 84, 127-190.

Selinker, Larry (1972): Interlanguage.

International Review of Applied Linguistics, 10, 209-230.

Swain, Merrill (1995): Three functions of output in second language learning.

En: G. Cook & B. Seidlhofer (Editors), *Principles and practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press.

Thanasoulas, Dimitrios (2000): What is learner autonomy and how can it be fostered?

Internet TESL Journal, 6, 1-11.

Wenden, Anita L. (1998): *Learner Strategies for Learner Autonomy*.

Prentice Hall.

White, Alasdair (2009): *From Comfort Zone to Performance Management*.

White & MacLean Publishing.

Victori, M./Lockhart, W. (1995): Enhancing metacognition in self-directed language learning.

System 23/2, 223-234.

A rellenar por el consejo editorial de redELE:

Fecha de recepción: 20/08/2013

Fecha de aceptación: 13/09/2013

Narración y argumentación: dos tipos discursivos, dos modos de pensamiento

Kiriakí Palapanidi
Universidad Abierta de Grecia
kelpagon@gmail.com



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 es el nivel lingüístico en la lengua extranjera, el tema de la producción escrita y la influencia de la lengua materna.

Resumen

En este artículo se presentan la narración y la argumentación desde dos perspectivas: la lingüística y la cognitiva. Por un lado, nos detendremos en la narración y en la argumentación como tipos discursivos presentando las diferentes definiciones dadas por los investigadores, así como los elementos característicos que las distinguen de otros tipos discursivos. Además, se exponen las diversas maneras en que las mismas pueden estar estructuradas. Por otro, las examinaremos desde la perspectiva cognitiva, es decir, como una modalidad de pensamiento y una habilidad cognitiva humana. Fin principal del presente estudio es servir de herramienta didáctica a todos aquellos docentes de LE que se vean involucrados en la enseñanza de los tipos textuales en la producción escrita.

Abstract

In this article the narration and the argumentation are presented from two different perspectives, the linguistic and the cognitive. On the one hand, we analyze the narration and the argumentation as discursive types presenting the different definitions of researchers and their characteristic elements that differentiate them from

the other discursive types. Furthermore, the different ways in which they can be structured are exposed. On the other hand, we examine them from a cognitive perspective as a way of thinking and as a cognitive human ability. From a didactic perspective, the teachers of the FL can be based on this information when teaching the text typology of the written production.

Palabras clave

tipología textual, escritura, expresión escrita, análisis del discurso

Keywords

text typology, writing, written production, discourse analysis

1. La narración.

Los textos han sido clasificados por los investigadores según su objetivo y su función comunicativa. En todas las clasificaciones propuestas, la narración de eventos es una de las categorías principales. El mismo comentario se puede hacer si observamos las diferentes tipologías textuales basadas en la finalidad retórica del texto; en todas se incluye el texto narrativo.

Este hecho es de esperar si tenemos en cuenta que la necesidad de contar algo está presente en muchas actividades de nuestra vida cotidiana. Como afirma Ochs (1997), necesitamos la narración, por un lado, para contar lo que nos pasó, para contar una película que vimos o un libro que leímos y, por otro, para tener acceso a conversaciones, textos, películas, etc. De acuerdo con el autor, nadie puede imaginar un mundo sin narración. Ello significaría un mundo sin historia, sin leyendas, sin mitos, sin literatura, y una vida sin memoria ni revisión interpretativa del pasado.

Como refiere Reyes Trigos (2003), hay muchos tipos posibles de narración y se han hecho esfuerzos para distinguirlos. Una de las distinciones más importantes es la que clasifica las narraciones en lingüísticas y no lingüísticas. Las lingüísticas son las que usan como medio de expresión el lenguaje oral o escrito y las no lingüísticas son las que usan otras modalidades comunicativas, como la música, la pintura, la mímica. Las lingüísticas pueden ser orales o escritas y pueden clasificarse en dos subcategorías: las literarias y las no literarias. Las primeras las encontramos en la literatura y tienen un objetivo estético, mientras que las segundas las encontramos en la vida cotidiana y pueden cumplir diversos objetivos.

Otra distinción es la propuesta por Van Dijk (1976a), que clasifica las narraciones en dos tipos: las naturales y las artificiales. Las primeras corresponden a las conversaciones naturales y tienen como objetivo informar al oyente sobre acciones o eventos pasados. Las artificiales, por otro lado, las encontramos en la literatura, es decir, en cuentos, mitos, novelas, y una de sus características es que no son necesariamente verdaderas.

En este apartado, nos vamos a referir a la narración desde dos perspectivas: la lingüística y la cognitiva. Desde la primera perspectiva se presentan las diferentes definiciones de narración propuestas por los investigadores y las características que distinguen un discurso narrativo de otros tipos de discurso. Asimismo, se exponen los componentes estructurales de una narración y los diferentes modelos que han propuesto los especialistas. A continuación, desde la perspectiva cognitiva, examinamos la narración como una modalidad de pensamiento y una habilidad cognitiva humana.

1.1 Definición de la narración

Los modelos para definir la narración y analizar su estructura, su desarrollo y sus funciones son muchos y ostentan diferentes enfoques. Bamberg (1997a), por ejemplo, se refiere a siete perspectivas desde las cuales se han llevado a cabo intentos de definir y analizar la narración: la lingüística (Labov y Waletzky, 1967), la cognitiva (Stein, 1988; Stein y Albro, 1997), la interactiva (Quasthoff, 1997), la constructivista (Bamberg, 1997b), la sociocultural (Nikolopoulou, 1997), la combinatoria (McCabe, 1997) y la narración autobiográfica (Hermans, 1997).

Las definiciones de narración que citamos en este artículo son las de los modelos que más repercusión han tenido en los estudios de la narración. Además, se citan algunas definiciones que provienen de modelos de investigadores más actuales.

Uno de estos modelos es el de Labov, que según Álvarez (2001) es uno de los lingüistas que más ha trabajado en la narración. Su modelo es presentado en los trabajos de Labov y Waletzky (1967) y Labov (1972), donde se analizan y se evalúan los medios lingüísticos que usan hablantes de diferentes edades para narrar sus experiencias personales. Según este estudio, la narración es un método de recapitular experiencias pasadas combinando una secuencia verbal de cláusulas con una secuencia de eventos pasados. Basado en esta idea, el autor considera que una

narración mínima es la secuencia de dos cláusulas temporalmente ordenadas. El cambio de orden de estas cláusulas puede cambiar la secuencia temporal de interpretación semántica original.

Otro lingüista que ha propuesto un modelo de análisis de la narración es Van Dijk (1976a). Según Reyes Trigo (2003), su trabajo se ha visto influenciado por la gramática generativa, y su intención es formar un modelo que se pueda aplicar a todas las narraciones posibles. Van Dijk (1976a) considera que el discurso narrativo es una forma de descripción de la acción. Subraya que no son narraciones todas las descripciones de acciones. Tampoco las narraciones consisten solo en acciones; contienen también descripciones de circunstancias, objetos, estados mentales y procesos. El autor concluye que no podemos determinar con certeza las características y las propiedades que distinguen el discurso narrativo de los otros tipos de discurso, sino que podemos hacer hipótesis de que hay un tipo discursivo llamado narrativo cuyos límites no son claros.

Otra definición más actual de narración es la de Bamberg (1997b). Su propuesta es una alternativa del modelo tradicional lingüístico, representado principalmente por el modelo de Labov y Waletzky (1967). Dicha propuesta sigue un enfoque constructivista y considera que el modelo lingüístico de narración pone demasiado énfasis en la función informativa del uso lingüístico. Bamberg (1997b) piensa que los eventos que se cuentan en una narración son productos del uso lingüístico determinados por los objetivos de la actividad discursiva, por eso no pueden considerarse como un punto de partida para formar representaciones, que se transformarán luego en oraciones y cláusulas.

Otro trabajo que se ha centrado en las propiedades y la estructura de la narración es el de Ochs (1997). El autor opina que la narración puede incluir muchas actividades lingüísticas pero también la misma puede incorporarse a otra actividad lingüística mayor. Uno de los elementos que definen la narración es la transición temporal de un estado de eventos a otro. Es interesante señalar que Ochs (1997) incluye en su definición la mayor parte de los tipos de narración posibles, o sea, lingüísticas y literarias, dado que sostiene que una narración puede referirse a eventos pasados, presentes, futuros o hipotéticos. Finalmente, Ochs (1997) afirma que la narración tiene una estructura determinada que la distingue de los otros modos discursivos y es un medio para que los miembros de una comunidad representen los eventos, sus pensamientos, sus sentimientos y sus creencias.

Otro investigador cuya investigación se ha centrado en la narración y la narratología es Prince. Prince (1992) examina la narración como marco temático y la define abarcando tanto las narraciones literarias como las lingüísticas. Sostiene que la narración consiste en secuencias narrativas mínimas relacionadas por una simple conjunción o por una alternancia. Considera que tanto el narrador como el que escucha o lee son elementos componentes de la narración. Asimismo, piensa que la narración no es sólo un producto sino también es producción, no es solo un objeto, es un acto con la intención de cumplir su objetivo.

Por último, para Reyes Trigos (2003) la narración es una representación de acontecimientos, reales o ficticios, en secuencia temporal. En el término ‘acontecimientos’ incluye los estados, los procesos y los eventos en base al trabajo de Bach (1986), quien utiliza de la misma manera el término ‘*eventualities*’. Bach (1986) incluye en las eventualidades (*eventualities*) dos categorías: los estados, que pueden ser estáticos o dinámicos, y los no – estados, que corresponden a los procesos y los eventos. Los eventos pueden ser duraderos o momentáneos.

1.2 Estructura de la narración

Tras la exposición de las diferentes definiciones de narración, vamos a presentar algunos de los modelos que analizan la estructura de la narración. Es importante señalar que, según Ochs (1997) y Reyes Trigos (2003), los primeros esfuerzos de analizar la estructura de la narración provienen de los estudios literarios de la corriente estructuralista (Propp, 1928; Lévi-Strauss, 1958, 1960; Barthes, 1966; Todorov, 1967, 1969, 1971).

Según Reyes Trigos (2003), estos estudios, a pesar de que analizan narraciones literarias, tienen un impacto en muchas investigaciones sobre la narrativa que se llevan a cabo en otras disciplinas. En lingüística, por ejemplo, los modelos estructuralistas aplicados a la literatura se transforman y siguen una nueva orientación bajo la influencia de la gramática generativa de Chomsky.

Los primeros esfuerzos en lingüística de formar una nueva base teórica para la estructura de la narración son el de Labov y Waletzky (1967) y el de Labov (1972). Estos dos estudios analizan narraciones orales de experiencias personales con el objetivo de observar las técnicas lingüísticas que usan sus participantes para evaluar sus propias experiencias. El análisis de dichas narraciones muestra que los

componentes estructurales de la narración son los siguientes: el resumen, la orientación, la complicación, la evaluación, la resolución o resultado y la coda.

El resumen, que no está incluido en el primer estudio de Labov y Waletzky (1967), se encuentra normalmente al principio, para presentar brevemente el punto de la narración. La orientación es la sección que le proporciona al oyente la información necesaria sobre el espacio, el tiempo y la situación en la que están los protagonistas de la historia. La complicación, a su vez, incluye la serie de eventos que el narrador pretende contar. La sección siguiente es la evaluación, que se considera uno de los elementos más importantes de la estructura narrativa, dado que aquí el narrador indica el punto de la narración y la razón por la que cuenta la historia. La resolución incluye el resultado de toda la historia contada y puede coincidir con la evaluación. Por último, la coda es la sección que puede contener observaciones generales, cuya función es trasladar la perspectiva verbal al presente.

El siguiente lingüista que propuso una base teórica para el estudio de la narración es Van Dijk. Sin embargo, Van Dijk no analizó narraciones orales como lo hizo Labov, sino la estructura de textos y narraciones escritas, para lo cual se basó en la gramática generativa y en los modelos estructuralistas de los estudios literarios.

Van Dijk (1976a, 1976b) sostiene que los textos poseen una estructura profunda común, la llamada macroestructura, que se vuelve superficial mediante el empleo de distintas estrategias. En cuanto a la narrativa, considera que sus componentes estructurales son macrocategorías que corresponden a macroestructuras semánticas cognitivas. En concreto, Van Dijk (1976a) propone la siguiente estructura narrativa: exposición, complicación, resolución, evaluación y moral. Las tres primeras categorías se consideran obligatorias y las restantes optativas.

La parte introductoria de una narración puede contener índices metalingüísticos que anuncian el inicio de la narración o el resumen de la historia que se va a contar. El primer componente estructural es la exposición, que contiene especificaciones introductorias en cuanto al espacio, el tiempo, las condiciones físicas (p.e. calor, lluvia), las circunstancias sociales, las características de las personas y su estado emocional. Tras la exposición aparece la complicación, que contiene la descripción de las acciones o de los eventos que pretende contar la narración. Es necesario que estos eventos sean, de alguna manera, inesperados, raros o difíciles porque de este modo se justifica su narración. La sección siguiente es la resolución, que incluye las consecuencias, positivas o negativas, de los hechos contados.

Las dos últimas partes de la narración son opcionales. Primero, la evaluación, que es donde se refleja la reacción del narrador ante los eventos y su interpretación de los mismos. Finalmente, una narración puede contener la moral, en la que se mencionan las consecuencias de la historia para las acciones futuras del narrador o del oyente. La existencia de esta parte depende de la función de la narración.

Por último, cabe añadir el trabajo de Ochs (1997), quien en uno de sus artículos se refiere también a su estructura, entre otras cuestiones relacionadas con la narrativa. En su opinión, normalmente las narraciones escritas tienen un título u otro elemento visible que indica su comienzo, mientras que en las orales hay un prefacio, que informa sobre la intención del hablante de contar una historia y que le ayuda a relacionar esta con la conversación que está desarrollándose.

El primer elemento estructural de una narración, según Ochs (1997), es el contexto (*setting*). Se trata del contexto físico, temporal y social en el que se desarrolla la historia de los protagonistas. Nótese que en el contexto, Ochs (1997), basándose en Bruner (1990), incluye también el contexto psicológico, es decir, el estado emocional, las perspectivas y los motivos de los protagonistas. El contexto por lo general aparece al principio de las historias, sin embargo, en algunos casos los narradores revelan elementos cruciales del contexto posteriormente. A continuación viene la complicación, en la que se narra el evento clave que rompe el equilibrio y las circunstancias esperadas. Tras la complicación siguen las reacciones psicológicas y los esfuerzos por recuperar el equilibrio perdido. Algunas veces, dichos esfuerzos pueden provocar diversas reacciones antes de la resolución final de la historia.

1.3 La narración como modalidad del pensamiento humano

Hemos examinado la narración como tipo textual, que se distingue por algunas características concretas y está estructurada de una manera determinada. Sin embargo, según Santigosa y Ramírez (1998), la narración no es únicamente un tipo discursivo, sino también una modalidad de pensamiento y una forma a través de la que los seres humanos organizan su experiencia, interpretan la realidad y construyen significados.

La misma opinión es compartida por Herman (2009), citado por Abrantes (2009). El autor define la narración como una estrategia básica humana empleada para procesar el tiempo, el progreso y el cambio. Sostiene, además, que la narración se puede examinar desde diferentes perspectivas: puede ser una estructura cognitiva, una

manera de ordenar la experiencia, una forma de representación mental, un tipo textual, un artefacto semiótico o un recurso de la comunicación.

Expresando su acuerdo con Herman (2009), Abrantes (2009) señala que el enfoque contemporáneo considera que la narración tiene tres dimensiones: es una estructura cognitiva, un producto cultural y un esquema de comunicación. La investigadora ve la narración como un concepto clave tanto para los estudios culturales como para la ciencia cognitiva y sostiene que esta perspectiva multidimensional nos permite hablar de un *homo narrator*.

A la narración como modalidad de pensamiento humano se refiere Bruner (1986). Sostiene que las personas piensan, ordenan sus experiencias e interpretan la realidad de dos formas: el modo sintagmático o narrativo y el paradigmático o lógico – científico. El modo narrativo tiene como objetivo establecer la verosimilitud de una historia, y por eso tiene que estar de acuerdo con las reglas de la consistencia lógica, que no se respetan siempre, especialmente en la literatura. Por otra parte, el modo narrativo se relaciona con las acciones humanas y sus consecuencias, las intenciones, y las vicisitudes por las que pasan los seres humanos. Así, una narración debe construir dos paisajes simultáneamente: el de la acción, que comprende los argumentos de esta y el de la conciencia, que contiene los pensamientos, los sentimientos y la realidad psíquica en la que están los participantes de la acción.

En base a la distinción hecha por Bruner (1986), Santigosa y Ramírez (1998) afirman que el pensamiento narrativo permite ordenar en una dimensión espacio – temporal los objetos y los acontecimientos agrupando elementos relacionados entre sí de una forma determinada. Se trata de un modo de pensar que, nutriéndose del conocimiento de la vida cotidiana, se ocupa de los deseos, ideas y emociones; que se centra en las acciones, y que pretende organizar la experiencia.

A la modalidad narrativa se refiere también Carrasco (2007). Comenta el trabajo de Bruner (1986) y añade que en el pensamiento narrativo los nexos entre los antecedentes y los consecuentes no se fundamentan en la estricta lógica, como ocurre en el modo paradigmático. La coherencia y la comprensibilidad son imprescindibles para que la narración sea válida. Los acontecimientos de una narración y su secuencia siguen un proceso equivalente al de la argumentación, pero no el mismo, y por ello constituyen el “argumento” de la narración.

1.4 La narración como habilidad cognitiva humana

La narración, como modalidad de pensamiento, también podría ser considerada como una habilidad cognitiva o habilidad semiótica, como la denomina Reyes Trigos (2003). Dicha habilidad narrativa puede usar como medio de expresión diferentes sistemas simbólicos, de los cuales el más importante es el lenguaje articulado, oral o escrito. Asimismo, la narración, al ser una habilidad humana ha estado presente en todas las épocas y en todas las sociedades.

Linares (1994) también se refiere a la habilidad narrativa. Considera que esta es inherente al ser humano, y que es reconocible desde los inicios de su historia. El autor relaciona la habilidad narrativa con algunas operaciones mentales humanas, como el desplazamiento temporal y espacial, así como con la prevaricación. El desplazamiento temporal y espacial es la capacidad del ser humano de referirse a hechos del pasado, presente o futuro y a diferentes espacios geográficos. La prevaricación, por otro lado, es la habilidad humana de crear mensajes falsos, y sirve, en particular, para las narraciones literarias.

Otros investigadores que examinan la narrativa desde una perspectiva cognitiva son Stein y Albro (1997). Estos autores consideran la narración una habilidad cognitiva mayor, que incluye y requiere para su realización otras habilidades cognitivas humanas, como organizar el contenido y la estructura en un conjunto coherente, o sea, habilidad de relacionar los objetivos, las acciones y los resultados, pero también de ordenar y conectar los episodios.

Asimismo, según los comentarios de Bamberg (1997a) sobre el estudio de Stein y Albro (1997), la narrativa, como es una habilidad cognitiva, se desarrolla paralelamente al desarrollo de otras funciones cognitivas, como la memoria y la lengua. En concreto, Stein y Albro (1997) relacionan la generación y la organización de la narración con la concepción que tienen de su relato los propios narradores. Así, sostienen que a medida que los niños crecen, sus narraciones se hacen más complejas, dado que su concepción de la historia que pretenden narrar también se hace más compleja.

2. La argumentación

Tras la examinación de la narración desde la perspectiva lingüística y la cognitiva, pasamos a la argumentación, que vamos a examinar de la misma manera. Primero nos detendremos en la argumentación como un tipo discursivo presentando las diferentes definiciones de los investigadores y los rasgos que la diferencian de los otros tipos discursivos. Además, se exponen las diferentes maneras según las cuales puede estar estructurada una argumentación. A continuación, examinaremos la argumentación desde la perspectiva cognitiva, es decir, como una modalidad de pensamiento.

2.1 Definición de la argumentación

La argumentación es un tipo discursivo incluido en todas las tipologías textuales propuestas por los investigadores. Tanto estos como los especialistas que se han dedicado exclusivamente a la argumentación han hecho esfuerzos por definirla. En este apartado nos referiremos a las definiciones que consideramos más importantes.

En primer lugar, según Perelman y Olbrechts – Tyteca (1958), cuyo trabajo influyó en toda la teoría de la argumentación y renovó el interés por la misma, argumentar es provocar la aceptación del auditorio a las tesis que se le presenta. Según Contreras (2006), en dicha obra se redescubre la retórica, que ya no es vista como un discurso ornamentado, sino como lógica de la argumentación, lo que se denomina “Nueva Retórica”.

La misma idea comparten Eemeren, Grootendorst, Jackson y Jacobs (1997), quienes consideran que el trabajo de Perelman y Olbrechts – Tyteca (1958), junto con el de Toulmin (1958), marcan el comienzo de los estudios contemporáneos de la argumentación. Según Eemeren, Grootendorst, Jackson y Jacobs (1997), desde la perspectiva contemporánea de la argumentación, el argumento adquiere un carácter interaccional y se aleja de la lógica formal. La argumentación, entonces, se vuelve a relacionar con el contexto de la controversia, en el que existe un auditorio al cual está dirigida.

Otro estudio que propone una definición del texto argumentativo, es el trabajo de Beaugrande y Dressler (1981), quienes lo incluyen en su tipología textual

definiéndolo como un texto que se utiliza para lograr la aceptación o evaluación de ideas o pensamientos, ya sea como verdaderos o falsos o como positivos o negativos. Por su parte, Hatim y Mason (1990), en base a este estudio y teniendo en cuenta lo que concierne a la traducción, definen el texto argumentativo como un tipo textual cuyo enfoque contextual lo constituye la evaluación de las relaciones entre conceptos.

La siguiente definición de argumentación proviene de Camps (1995). En uno de sus artículos, donde pretende demostrar el carácter dialógico de la argumentación, basándose en las opiniones de Perelman y Olbrechts – Tyteca (1958) y de Grize (1974), sostiene que la argumentación es una actividad discursiva cuyo objetivo es influir en sus destinatarios. Considera que está ligada al contexto, depende de los destinatarios y es el fruto de un diálogo entre los interlocutores.

Eemeren, Grootendorst, Jackson y Jacobs (1997), a su vez, piensan que la argumentación utiliza la lengua para justificar o refutar un punto de vista con el fin de lograr el acuerdo del auditorio. Según ellos, la argumentación puede darse oralmente entre dos o más interlocutores, o ser escrita, en cuyo caso el escritor pretende convencer a los lectores.

El siguiente trabajo que se ocupa del texto argumentativo es el de Pérez Rifo (1998), que trata de los conectores discursivos de los párrafos de textos argumentativos y expositivos. En el mismo se afirma que en un texto argumentativo se realiza una interpretación abstracta de los hechos, los cuales se presentan de una manera secuencial, basada en relaciones lógicas. Además, se reconoce que el objetivo fundamental de un texto argumentativo es convencer al receptor de la veracidad de la idea que defiende.

Por último, Álvarez, Perelló y Pintos (2007) examinan el texto argumentativo desde una perspectiva didáctica. Pretenden demostrar que cuando cambia el objetivo o la finalidad última de un texto, esto lleva a que cambie igualmente el tipo de texto; para ello nos presentan cómo un texto expositivo puede convertirse en argumentativo. Por otra parte, se deja claro que el texto argumentativo lo utilizamos cuando deseamos convencer a los demás o influir en ellos, pero también para justificar nuestras ideas y puntos de vista.

2.2 Estructura de la argumentación

La argumentación es un tipo discursivo cuyo objetivo fundamental es convencer al receptor de la veracidad de una idea o postura. Los medios que se usan para conseguir este objetivo son los argumentos, que son las razones para justificar la idea o la opinión que defiende el emisor del discurso. Por lo tanto, según Pérez Rifo (1998) podemos afirmar que la argumentación se compone de unos argumentos que se interrelacionan de una manera lógica y conducen a una conclusión.

La misma idea es compartida por Álvarez, Perelló y Pintos (2007), quienes señalan que la presentación de los argumentos se apoya en un proceso racional, pero que se utilizan también otros tipos discursivos (narración, exposición, descripción), adaptados a la situación en la que se desarrolla la argumentación y al objetivo del emisor. Ahora bien, la exposición de los argumentos, que siguen un orden lógico, forma parte, a su vez, del discurso argumentativo en su conjunto, el cual posee una organización y una estructura específica.

En efecto, Van Dijk (1978) afirma que uno de los rasgos que diferencia los diversos tipos textuales es su tipo de construcción y de organización. Así pues, la argumentación, así como también la narración, que ya hemos visto, tiene su propia estructura que la distingue de otros tipos textuales. El esquema básico de la estructura de la argumentación que propone Van Dijk (1978) contempla la hipótesis o justificación y la conclusión. La hipótesis o justificación, en concreto, se puede subdividir en las siguientes partes: el marco del argumento y la circunstancia, el punto de partida, los hechos, la legitimidad y el refuerzo.

Para Van Dijk (1978), el marco sitúa la argumentación en el contexto en el cual se desarrolla. La circunstancia se compone del punto de partida y de los hechos, y pretende aportar la afirmación lógica del emisor. La legitimidad y el refuerzo están comprendidos en el punto de partida. En esta parte se pretende demostrar la legitimidad de la argumentación, es decir, demostrar que la conclusión a la que ha llegado el emisor se basa en la relación semántica entre las circunstancias.

Álvarez, Perelló y Pintos (2007) opinan que el discurso argumentativo está estructurado en cuatro partes: la presentación, la exposición de los hechos, la argumentación y la conclusión. A continuación se presenta el tema de la argumentación y se intenta atraer la atención del receptor. En la parte siguiente se expone toda la información necesaria para explicar los hechos, en los que se basará el emisor para defender su tesis. La argumentación es la parte central del texto, en la que el emisor presenta los argumentos en los que se basa para defender su opinión. En la

misma parte se incluye la refutación de las ideas contrarias. Finalmente está la recapitulación de lo expuesto, donde se refieren brevemente la tesis y los argumentos del emisor.

En la estructura del discurso argumentativo se centra también Pérez Rifo (1998), quien considera que los elementos estructurales que componen la argumentación son por lo menos tres: la postura fundamental, la postura contraria y la postura que se defiende. La postura fundamental consiste en la presentación del tema o de la postura que causa la controversia. La postura contraria es la tesis que rebate el emisor y la postura que se defiende es la tesis que propone el emisor.

Ahora, un trabajo que se centra en la argumentación a través del discurso político, es el de Mundet de Lemme (2001). Basándose en la tradición, es decir, en la estructura del discurso que propusieron Cicerón y Quintiliano, así como en la propuesta de Platón, la especialista propone su propio modelo estructural del discurso argumentativo. Sostiene que el discurso, que lo percibe como un cuerpo vivo, tal como lo había hecho Platón, se compone de tres partes: la introducción o exordio, el cuerpo central o exposición o proposición, que incluye también la confirmación o las pruebas, y, finalmente, la conclusión o peroración final.

En la introducción o exordio se anuncia el tema y los diferentes aspectos que se van a desarrollar. Objetivo del emisor es llamar la atención, suscitar el interés y el apoyo de los oyentes o lectores. El cuerpo central se compone de dos elementos: primero, la exposición o proposición, que determina el objeto que motiva la argumentación; segundo, la confirmación o pruebas, donde se exponen los argumentos, las razones y los motivos que sirven como prueba de la idea presentada en la exposición. Por último, en la conclusión o peroración el emisor pretende dejar claros los argumentos fundamentales en los que basa su postura puesto que es su última oportunidad de persuadir y ganar la adhesión de los destinatarios.

Otra propuesta interesante en cuanto a la estructura de la argumentación la realizan Lorenzini y Ferman (1988), quienes estudian las estrategias discursivas empleadas en la comprensión y en la producción de la expresión escrita. Las investigadoras se refieren a todos los modos discursivos y también a la argumentación. Piensan que un texto argumentativo puede estar organizado de dos maneras: secuencial o dialécticamente.

En cuanto a la argumentación secuencial, esta se desarrolla de una manera como la descrita anteriormente, es decir, el emisor expone su postura al principio y a

continuación la defiende basándose en argumentos. En concreto, los tres componentes estructurales de la argumentación secuencial son los siguientes: el punto de partida, que es la introducción; la proposición, donde se expone la postura adoptada; y la demostración, donde se presentan los argumentos en los que se basa la postura del emisor. De tal modo, en la argumentación secuencial se expone exclusivamente el punto de vista del emisor.

Al contrario, la argumentación dialéctica está estructurada de tal manera que le permite presentar no solo la postura del emisor sino también las posturas contrarias sobre el tema. Este tipo de argumentación se compone de tres partes: el punto de partida, la proposición y la demostración. En la primera parte se actualiza el problema y se describen las circunstancias. En la segunda parte se aclara la intención del emisor y la postura que va a adoptar. A continuación sigue el cuerpo argumentativo, que incluye los argumentos a favor de la tesis del emisor y la refutación de los argumentos de la contratesis. De esta forma el emisor refuerza su poder persuasivo dado que ha refutado los posibles argumentos contrarios. En la parte final aparece la demostración, que contiene la conclusión.

A las dos formas estructurales de la argumentación se refiere también Hatim y Mason (1997), para quienes las formas básicas de la argumentación son dos: argumentación secuencial (*through argumentation*) y argumentación dialéctica (*counter argumentation*). En el primer caso el emisor presenta y defiende su postura con la ayuda de los argumentos expuestos. En el segundo caso, se cita también la postura contraria a la del emisor, la que se refuta rebatiendo los argumentos en los que se basa. Esto se puede organizar de dos maneras distintas: por el equilibrio (*the balance*), en el que el emisor puede presentar las dos posturas de una manera explícita o implícita, o por el argumento ladeado (*the lopsided argument*), en el que se anticipa la postura contraria utilizando un concesivo explícito.

2.3 La argumentación como modalidad del pensamiento humano

Hasta ahora hemos examinado la argumentación desde una perspectiva lingüística exponiendo diferentes definiciones y modelos estructurales. No obstante, según Santigosa y Ramírez (1998), la argumentación no constituye solo un tipo discursivo sino también una modalidad de pensamiento, un modo de representación de las experiencias e interpretación de la realidad. Dicho modo cognitivo

tradicionalmente se ha venido considerando como el más lógico, el más formal y más científico, ya que se identifica con reglas, inferencias y conclusiones, siguiendo las leyes de la lógica y de la inducción.

A dicha modalidad de pensamiento se refiere Bruner (1986), quien distingue dos modos de pensamiento, el narrativo, que ya hemos analizado, y el paradigmático o lógico – científico. El modo paradigmático o lógico – científico pretende formar un sistema matemático de descripción y explicación. Emplea la categorización o conceptualización y otras operaciones para establecer categorías interrelacionadas cuyo objetivo es construir un sistema.

Bolívar Botía (2002), a su vez, analizando el trabajo de Bruner (1986), señala que el modo paradigmático cognitivo es el estudio científico de la conducta humana y se expresa en un conocimiento proposicional que está regulado por máximas y principios prescriptivos. En cuanto a su relación con la tradición positivista, Bolívar Botía (2002) comenta que es parte del modo paradigmático. El argumento, en concreto, como medio de verificación usado por el modo paradigmático, constituye un método establecido por el positivismo clásico.

Otro investigador que estudia las dos modalidades de pensamiento es Carrasco (2007), quien las denomina poderes de la mente humana. En cuanto a la modalidad paradigmática considera que utiliza el argumento como método de verificación. Los procedimientos que usa el argumento para verificar tienen carácter formal y empírico. Los procedimientos formales se identifican con los modelos teóricos matemáticos y los empíricos con los experimentos. Tanto los modelos matemáticos como los experimentos son elementos fundamentales de la realidad que pretende representar la modalidad paradigmática.

3. Narración y argumentación: dos tipos discursivos, dos modos de pensamiento

Tras la presentación del marco teórico sobre la tipología textual, en el que hemos situado la narración y la argumentación, nos ocuparemos aquí de los dos modos discursivos. Ya nos hemos referido por separado a las características que los identifican y los distinguen del resto de los tipos discursivos, así como a su organización y sus componentes estructurales. Asimismo, la narración y la argumentación se han examinado bajo una perspectiva cognitiva en un intento por

mostrar que no constituyen sólo dos tipos discursivos sino también dos modalidades de pensamiento.

En este apartado final, a modo de conclusión, vamos a examinar la relación de las dos modalidades discursivas y cognitivas, con el objeto de demostrar que las dos son igualmente fundamentales, dado que principalmente a través de estas los seres humanos conciben, interpretan y representan la realidad.

Según Santigosa y Ramírez (1998), tanto en la tradición clásica literaria como en los modelos cognitivos, el pensamiento humano se ha identificado con las reglas y las conclusiones lógicas, mientras que al mismo tiempo ha predominado la idea de que la modalidad narrativa es lo contrario del pensamiento. Por ello, la teoría aquí no hace ninguna referencia al modo narrativo o lo deja a un segundo plano.

Sin embargo, según Santigosa y Ramírez (1998), los últimos años se ha empezado a tomar conciencia de que el pensamiento es multidimensional y de que los individuos construyen el significado basándose en todos los modos de pensamiento, incluso en el narrativo. De esta manera, los especialistas, en su intento de mostrar la importancia del pensamiento narrativo, sostienen que este constituye el modo básico de representar la realidad y construir los significados que pretendemos comunicar.

Desde esta perspectiva multidimensional, Bruner (1986) presenta los dos modos de pensamiento, el narrativo y el paradigmático o lógico – científico. En cuanto a la relación entre ambos, señala que los dos modos de pensamiento, aunque complementarios, son irreducibles el uno al otro, y por lo mismo, no tomar en cuenta alguno de ellos, sería ignorar la diversidad como rasgo inherente del pensamiento humano.

La misma idea es compartida por Bolívar Botía (2002), quien, interpretando la propuesta de Bruner (1986), afirma que el modo narrativo, si bien es cualitativamente diferente al paradigmático, es una forma legítima de construir el conocimiento, y por esto, no se lo debe limitar a las expresiones emotivas. Por otro lado, el mismo insiste en que Bruner (1986) es quien reclama la legitimidad epistemológica de lo narrativo, sin reducir la importancia demostrada del modo paradigmático.

De la misma opinión es Carrasco (2007), que sostiene que el modo paradigmático constituye solo uno de los poderes de la mente humana subrayando, entonces, la importancia del modo narrativo. Como afirma el autor, es verdad que a través de la modalidad pragmática el ser humano ha alcanzado un nivel de conocimientos impresionante en todos los campos de la ciencia, como ocurre, por

ejemplo, en lo relativo al funcionamiento de la mente, tratándose, pues, de una contribución innegable para la humanidad. No obstante, el enfoque exclusivo en la modalidad paradigmática es una manera reductiva de concebir la mente.

Aparte de los esfuerzos por reclamar el reconocimiento de lo narrativo como un modo de pensamiento, han surgido intentos de establecer una jerarquía entre los dos modos de pensar. Según Santigosa y Ramírez (1998), dichos intentos han traído a la luz otras cuestiones tocantes a la relación entre los dos modos de pensamiento.

Desde una perspectiva racionalista, afirman, se considera que el pensamiento lógico – científico es superior y que corresponde a una etapa más evolucionada, en comparación con el narrativo. Al contrario, este último, que es inherente al ser humano y aparece a una muy temprana edad, se lo identifica con un tipo de pensamiento inmaduro, el cual se ve sustituido por un modo de pensar más complejo, el lógico – científico.

Como ya se ha señalado, según Bamberg (1997a), la narración es una habilidad cognitiva presente desde una edad muy temprana y se desarrolla como las otras funciones cognitivas humanas (p.e., la memoria). Por lo tanto, no se puede sostener que el pensamiento narrativo desaparezca a lo largo del desarrollo cognitivo del individuo.

La misma opinión la expresan Santigosa y Ramírez (1998), quienes afirman que ninguno de los dos modos de pensamiento puede desaparecer a lo largo del desarrollo cognitivo. Es más, coexisten y cada uno es utilizado para representar la realidad e interpretar las experiencias humanas. Su utilización depende del contexto y la situación determinada, para los cuales uno de los dos modos de pensar es el más adecuado.

El hecho de que el modo narrativo aparezca desde los primeros momentos del desarrollo cognitivo no significa que sea inferior. Al contrario, para Linares (1994), precisamente el hecho de que el pensamiento narrativo sea inherente al ser humano desde una edad temprana constituye una buena razón para considerar lo narrativo como el modo más ampliamente usado. Considera que deberían investigarse los vínculos entre el pensamiento narrativo y la conformación de lo cognoscitivo. Una estrecha relación entre los dos significaría que el modo narrativo es el más relevante para la representación de la realidad a través del lenguaje.

Lo mismo postulan Santigosa y Ramírez (1998), quienes no creen que la inferioridad del pensamiento narrativo pueda justificarse por el hecho de que aparezca

más temprano que el pensamiento lógico – científico. Al contrario, sostienen que la aparición previa de lo narrativo podría llevarnos a considerarlo como atributo esencial del ser humano o una habilidad innata. Es una habilidad primitiva, como la califica Paradiso (2007), y está tan generalizada que quizá pudiéramos admitir que empezamos a ser humanos cuando somos capaces de narrar.

Podemos concluir, entonces, que los seres humanos disponen de dos modos de pensamiento, el narrativo y el lógico – científico. Los dos modos, si bien resultan diferentes, son igualmente válidos y adecuados para representar la realidad y organizar nuestras experiencias, por lo que no se puede admitir la superioridad de uno sobre el otro. Como dice Carrasco (2007), “*estamos ante poderes excepcionales y excelentes de la mente humana*”.

Referencias bibliográficas

ABRANTES, Ana Margarida. Narrative – a Key Concept for Cognition and Culture. 2009. Disponible en: <http://ssrn.com/abstract=1409402>

ÁLVAREZ, Alexandra. Análisis de la Oralidad: Una Poética del Habla Cotidiano. *Estudios de Lingüística Española*. 2001, vol. 15.

ÁLVAREZ ÁNGULO, Teodoro, PERELLÓ MARUGÁN, David y PINTOS LÓPEZ, Marta. De cómo Convertir un Texto Expositivo en Argumentativo y sus Implicaciones Didácticas. *Didáctica (Lengua y Literatura)*. 2007, vol.19, p.31 – 46.

BACH, Emmon. The Algebra of Events. *Linguistics and Philosophy*. 1986, vol. 9, p. 5 – 16.

BAMBERG, Michael. *Narrative Development: Six Approaches*. London/New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1997a.

BAMBERG, Michael. A Constructivist Approach to Narrative Development. En: M. Bamberg, ed., *Narrative Development: Six Approaches*. London/New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1997b, p. 89 – 132.

BARTHES, Roland. Introduction à l'analyse structurale des récits. *Communications*. 1966, vol. 8, p. 1 – 27.

BEAUGRANDE, Robert Alain y DRESSLER, Wolfgang Ulrich. *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman, 1981.

BOLÍVAR BOTÍA, Antonio. ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la Investigación Biográfico – Narrativa en Educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 2002, vol. 4, núm.1, p. 40 – 65.

BRUNER, Jerome. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge/ Massachusetts/ London: Harvard University Press, 1986.

BRUNER, Jerome. *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.

CAMPS, Anna. Aprender a Escribir Textos Argumentativos: Características Dialógicas de la Argumentación Escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 1995, vol. 25, p. 51 – 63.

CARRASCO, Joaquín. Poderes de la Mente Humana: La Potencia Paradigmática y la Potencia Narrativa. *Cuestiones Pedagógicas*. 2007, vol. 18, p. 9 – 34.

CONTRERAS, Raúl Cuadros. Argumentación, Lenguaje y Racionalidad: Consideraciones sobre las Bases Filosóficas de la Teoría de la Argumentación de Chaim Perelman. *Lenguaje Sujeto Discurso Revista de los Alumnos de Maestría en Análisis del Discurso*. 2006, vol. 2, p. 38 – 48.

EEMEREN, Frans, GROOTENDORST, Rob, JACKSON, Sally y JACOBS, Scott. Argumentation. En: T. van Dijk, ed. *Discourse as structure and process*. London: Sage, 1997, p. 208 - 229.

GRIZE, Jean Blaise. Argumentation, Schematisation et Logique Naturelle. *Revue Européene de Scienses Sociales*. 1974, vol. 32, p. 183 – 200.

HATIM, Basil y MASON, Ian. *Discourse and the Translator*. London/New York: Longman, 1990.

HATIM, Basil y MASON, Ian. *The Translator as Communicator*. London/New York: Routledge, 1997.

HERMAN, David. *Basic Elements of Narrative*. Malden, US, West Sussex, UK: Wiley – Blackwell, 2009.

HERMANS, Hubert. Self – Narrative in the Life Course: A Contextual Approach. En: M. Bamberg, ed., *Narrative Development: Six Approaches*. London/New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1997, p. 223 – 264.

LABOV, William. The Transformation of Experience in Narrative Syntax. En: *Language in the Inner City: in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972, p. 354 – 396.

LABOV, William y WALETZKY, Joshua. Narrative Analysis. Oral Versions of Personal Experience. En: J. Helm, ed., *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: University of Washington Press, 1967, p. 12 – 44.

LÉVI – STRAUSS, Claude. *Antropología Estructural*. Buenos Aires: Eudeba, 1958.

LÉVI – STRAUSS, Claude. La structure et la forme. *Cahiers de l'Institut de Science Économique Appliquée*, 1960, núm. 99.

LINARES, Luis. La Narración Mínima como Estrategia Pedagógica Máxima. *Perfiles Educativos*, 1994, núm. 66.

LORENZINI, Esther y FERMAN, Claudia. *Estrategias Discursivas. Práctica de la composición y producción de textos en castellano*. BuenosAires: Editorial Club de Estudio, 1988.

McCABE, Allyssa. Developmental and Cross – Cultural Aspects of Children’s Narration. En: M. Bamberg, ed., *Narrative Development: Six Approaches*. London/New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1997, p. 137 – 174.

MUNDET DE LEMME, Lina, 2001. *Dimensión argumentativa del discurso político*. Documento de Trabajo 77, Universidad de Belgrano. Disponible en la red: http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/77_mundet.pdf

NIKOLOPOULOU, Ageliki. Children and Narratives: Toward an Interpretive and Sociocultural Approach. En: M. Bamberg, ed., *Narrative Development: Six Approaches*. London/New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1997, p. 179 – 215.

OCHS, Elinor. Narrative. En: T. van Dijk, ed. *Discourse as structure and process*. London: Sage, 1997, p. 184 – 207.

PARADISO, Juan Carlos. Textos y Cognición. Estudio Científico, Estrategias de Abordaje y Didáctica de los Textos. Enfoque Cognitivo, 2007.

PERELAMN, Chaim y OLBRECHTS – TYTECA, Lucie. *La Nouvelle Rhétorique: traité de l’argumentation*. Brussels : University of Brussels, 1958.

PÉREZ RIFO, Mónica. Conectores Discursivos en Textos Expositivos y Argumentativos a Nivel de Parágrafo. *Onomazein*. 1998, vol. 3, p. 27 – 43.

PRINCE, Gerald. *Narrative as theme: Studies in French Fiction*. Nebraska: University of Nebraska Press, 1992.

PROPP, Vladimir. *Morfología del cuento*. Traducción de M.L. Ortiz. 1971, Madrid: Fundamentos, 1928.

QUASTHOFF, Uta. An Interactive Approach to Narrative Development. En: M. Bamberg, ed., *Narrative Development: Six Approaches*. London/New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1997, p. 51 – 83.

REYES TRIGOS, Claudia. Visión Panorámica de los Estudios sobre la Narración. *Revista de Humanidades: Tecnológico de Monterrey*. 2003, vol.15, p. 95 – 119.

SANTIGOSA, Andrés Santamaría y RAMÍREZ, Juan Daniel. La Narración: Un Modo de Pensamiento. *I Jornadas de Psicología de Pensamiento*, Universidad de Santiago de Compostela, 1998, p. 247 – 259.

STEIN, Nancy. The Development of Children's Storytelling Skill. En: M.B. Franklin y S.S. Barten, eds., *Child Language: A Reader*. New York: Oxford University Press, 1988, p. 282 – 297.

STEIN, Nancy y ALBRO, Elizabeth. Building Complexity and Coherence: Children's Use of Goal – Structured Knowledge in Telling Stories. En: M. Bamberg, ed., *Narrative Development: Six Approaches*. London/New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1997, p. 5 – 44

TODOROV, Tzvetan. *Littérature et Signification*. Paris: Larousse, 1967.

TODOROV, Tzvetan. *Grammaire du Décaméron*. Den Haag: Mouton, 1969.

TODOROV, Tzvetan. *Poétique de la prose*. Paris: Seuil, 1971.

TOULMIN, Stephen Edelston. *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press, 1958.

VAN DIJK, Teun. Philosophy of Action and Theory of Narrative. *Poetics*. 1976a, vol. 5, p. 287 – 338.

VAN DIJK, Teun. Narrative Macro – Structures. Logical and Cognitive Foundations. *PTL: A Journal for Descriptive Poetics and Theory of Literature*. 1976b, vol. 1, p. 547 – 568.

VAN DIJK, Teun. *La Ciencia del Texto*. Buenos Aires: Paidós Comunicación, 1978.

A rellenar por el consejo editorial de redELE:

Fecha de recepción: 24/07/2013

Fecha de aceptación: 10/10/2013

La prueba inicial para el diagnóstico previo de nivel y la organización de grupos. Modelo y descripción para ELE

Alazne Ciarra Tejada

Profesora de Español LE. Universidad Lumière de Lyon

alaznectejada@gmail.com



Alazne Ciarra Tejada es licenciada en Filología Hispánica por la UNED (2006) y doctoranda de la Universidad de Salamanca donde se especializó en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en 2009.

Ejerce la docencia como profesora de ELE en centros y universidades de España y Francia desde el año 2007. Se dedica, asimismo, a la investigación desde el año 2008. Ha publicado en línea (RedELE) su memoria de máster sobre el lenguaje no verbal así como numerosos artículos en actas de congresos y revistas especializadas sobre diversos aspectos de lingüística, análisis del discurso, pragmática, lengua española y su enseñanza como lengua extranjera (ELE).

Actualmente, finaliza su doctorado en Pragmática, Análisis del Discurso Oral y su Aplicación a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (Español) entre las universidades de Salamanca (España) y Lyon2 (Francia).

Resumen (español)

La prueba inicial es un recurso metodológico muy adecuado para conocer el nivel de lengua del alumnado al comienzo de un curso de LE, especialmente en los cursos intensivos de corta duración ofrecidos tanto en centros de idiomas especializados como en universidades (programación ERASMUS, por ejemplo).

Permite realizar una observación global y un diagnóstico acertado y rápido de dicho nivel en los estudiantes que pueden presentar un perfil heterogéneo en cuanto a su

lengua materna (LM), cultura y nacionalidad. El diseño de esta prueba exige una estructuración y planteamiento muy precisos para que, una vez aplicada, los resultados obtenidos sean rentables y aseguren la detección y asignación del nivel concreto de cada candidato para su posterior agrupación en los cursos.

En este artículo presentamos las ventajas y dificultades de elaborar y poner en práctica este tipo de pruebas. Asimismo, proponemos un modelo íntegro para ELE con el fin de ejemplificar nuestro proyecto didáctico y de aportar a la enseñanza de ELE y a sus profesores una herramienta útil, eficaz, provechosa y necesaria.

Abstract (English)

Initial testing is a good methodological resource which enables us to learn the language level of the students in the beginning of Spanish Second Language (ELE) course, intensive or not, at Language Schools and Universities. It allows us to obtain quickly a global observation and a correct diagnosis. The design of this test requires a structured and precise approach to profitable results and ensures the detection and mapping of the language level of each individual student. Thus, the test is effective and beneficial. In this paper we propose the advantages and challenges of developing such a test and implement them. In conclusion, we present a proposal for ELE initial testing that we describe and develop in order to exemplify our pedagogical project.

Palabras clave

Competencia comunicativa, español L2, evaluación, interacción, Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, metodología, programación

Keywords

Communicative competence, Spanish as second language, assessment, interaction, The Common European Framework of Reference for Languages, methodology, curricula

Artículo

1. Introducción

La primera tarea a la que nos enfrentamos cuando nos disponemos a organizar un curso de Español LE, especialmente en los cursos intensivos, ya sea para un centro de idiomas especializado (programación de cursos generales de ELE) o una universidad (programas de inmersión lingüística o de refuerzo académico, por ejemplo, ERASMUS), es la de agrupar por niveles a los alumnos que presentan un perfil heterogéneo debido a sus

diferentes culturas, estudios, etc. así como su nacionalidad y lengua materna (LM). Esta labor puede parecer, en un primer momento, simple y fácil porque los estudiantes acuden, normalmente, justificando un nivel de lengua con un certificado que les permite acceder al nivel que solicitan.

Sin embargo, muchas veces se aprecian desajustes entre su capacidad real de producción/comprensión de lengua, su acreditación (si la poseen) y el nivel exigido en el curso al que acceden surgiendo así la necesidad de reubicar a esos estudiantes en otra clase. El ejercicio de agruparlos por grados, entonces, se vuelve complicado ya que la diversidad de niveles, estudios, certificaciones, experiencias y lenguas maternas entre los estudiantes hace que cada alumno presente un cuadro diferente y, por tanto, difícil de clasificar *a priori*.

La prueba de nivel inicial es un buen recurso para saber exactamente dónde se encuentra cada uno de nuestros alumnos que llega por primera vez a nuestro centro y poder asignarle el curso y nivel más adecuado. Es ahí, durante la prueba inicial diagnóstica, donde el estudiante demuestra qué tareas y destrezas puede realizar y qué competencias tiene superadas en las distintas destrezas de producción y comprensión de la LE. Sin embargo, otro inconveniente que se añade en la realización de esta prueba es el diseño de la misma, ya que, a veces, no está elaborada o estructurada adecuadamente y, por tanto, también los resultados obtenidos pueden verse afectados o falseados. Un alumno, dependiendo de cómo esté planteada la prueba, puede ser capaz de contestar correctamente preguntas de gramática de un nivel superior ya que el ejercicio consiste, por ejemplo, en elegir una respuesta de las 3 o 4 propuestas, pero no es capaz de hablar ni escribir ni comprender una audición del mismo nivel que las cuestiones de gramática.

Es por ello que, presentamos en este artículo, una reflexión sobre las características, potencialidades, dificultades y limitaciones de esta clase de prueba y, convencidos de su utilidad y eficacia, determinamos sus claves y describimos y proponemos un modelo adecuado para ELE cuyo objetivo principal es proporcionar una herramienta pedagógica que permita detectar el nivel real de lengua extranjera (ELE) del alumno, independientemente de su LM y bagaje cultural o académico, con el fin de ubicarlo en el grupo apropiado desde un primer momento. Dicho modelo de prueba inicial puede utilizarse tanto en cursos de ELE intensivos, semestrales o anuales en inmersión así como en otros de temática específica (cultura, etc.).

2. La prueba de nivel inicial. Concepto

Si tomamos como referencia el *Diccionario de Términos Clave de ELE* (1997) del Instituto Cervantes, encontramos la definición de la prueba de nivel como aquella que “tiene como finalidad establecer el nivel de lengua de los estudiantes que la realizan, para poder clasificarlos en grupos, lo más homogéneos posible, con el fin de que cada uno reciba la instrucción adecuada al nivel demostrado”.

Pueden distinguirse, a este respecto, dos tipos: la *prueba de nivel* propiamente dicha y la *prueba diagnóstica* o *inicial*. Ambas tienen como propósito establecer el nivel de conocimientos de los alumnos, sin embargo, en el primer caso, nos encontramos ante un ejercicio de evaluación posterior al proceso de aprendizaje con el que logramos reconocer si el alumno ha alcanzado el nivel pretendido; y, en el segundo caso, que es el que nos interesa aquí, la prueba diagnóstica, que es previa al proceso de aprendizaje y no solo determina el nivel con el que llega el alumno al curso sino que permite identificar sus puntos fuertes y débiles en las diferentes destrezas de producción y comprensión de la lengua con el fin de adecuar la metodología de enseñanza/aprendizaje para atender las posibles carencias durante el proceso de aprendizaje.

Si sometemos a una *prueba de nivel inicial* a nuestros alumnos, es decir, un ejercicio previo al comienzo del curso, nos encontramos ante una prueba cuya finalidad es, por tanto, “diagnóstica y de identificación de necesidades” que nos permitirá valorar las capacidades y conocimientos que el candidato tiene ya superados en relación a los objetivos previstos a alcanzar en el curso meta. Así, facilitará la tarea del profesor a la hora de realizar la programación ya que podrá hacer una selección más adecuada de los contenidos y conocerá de manera más precisa las características y nivel de conocimientos, capacidades y estrategias de sus alumnos.

Normalmente, los centros docentes utilizan pruebas diseñadas por ellos mismos que están más o menos adaptadas a su *currículum* académico que contienen un número importante de ítems o cuestiones de respuesta cerrada o de elección (test) que abarcan, por ejemplo, los planos siguientes: gramática, vocabulario, uso de lengua (expresiones) así como un ejercicio de comprensión lectora y otro de producción escrita. Sin embargo, en muchos casos estas pruebas están elaboradas *ad hoc* sin que el equipo docente haya dedicado el tiempo suficiente para crear una prueba acorde a su programación de cursos

o, simplemente, una prueba que pueda contestar cualquier candidato independientemente del nivel de ELE con el que acuda al centro.

Asimismo, las pruebas suelen realizarse en un tiempo relativamente extenso (entre 2 y 4 horas) y son corregidas, inmediatamente después de su realización, en un tiempo récord para poder agrupar a los alumnos en diferentes niveles y clases para que en las siguientes horas comience el curso. El resultado cuantitativo que refleja el número de aciertos del estudiante determinará por completo la asignación de su nivel.

Es evidente que este tipo de pruebas exige un gran compromiso de eficiencia y precisión en la corrección por parte de los profesores y administrativos que deben verificar y procesar una enorme cantidad de datos para realizar la agrupación más acertada y apropiada posible de un conjunto verdaderamente heterogéneo de estudiantes de español LE.

3. Características y criterios de elaboración

Es de suma importancia y necesario que la prueba de nivel inicial esté correctamente estructurada y planteada. De lo contrario, un diseño inadecuado compromete los resultados finales falseándolos e impidiendo el valor y la vigencia de la prueba y, por tanto, de las agrupaciones de nivel que se hayan establecido. En este caso, muchos estudiantes se encontrarán en el grupo erróneo y solicitarán un cambio para ser reubicados.

Una prueba de nivel inicial eficaz debe ajustarse a las siguientes características que son igualmente una referencia para los criterios de diseño y elaboración:

- *Claridad.* Una prueba debe presentar sus enunciados de la forma más clara y sencilla posibles ya que debe, por una parte, evitarse la ambigüedad para que el alumno no encuentre la posibilidad de responder correctamente con más de una opción y, por otra parte, evitar también cualquier incomprensión o malentendidos que pudieran impedir realizar el ejercicio a los candidatos teniendo en cuenta que se trata de una prueba a la que se presentan estudiantes de todos los niveles, desde el inicial hasta el superior.
- *Brevedad y precisión.* Al mismo tiempo, esta prueba de nivel no debe ser demasiado extensa ya que se trata de un ejercicio que realiza el alumno al

comienzo de curso para orientar al profesor a determinar el nivel de lengua del estudiante. Es decir, que no es necesario proponer una prueba exhaustiva con una duración muy prolongada y que se realice en diferentes días como sucede con las pruebas finales, sino que basta con un ejercicio relativamente amplio en el mismo día de comienzo de curso y que permita realizar una estimación del nivel y de todas las destrezas (producción escrita y oral, comprensión escrita y oral e interacción) sin agotar al alumno.

- *Facilidad de corrección.* Tras la prueba, el equipo de profesores debe realizar la corrección de los ejercicios en un tiempo limitadísimo. Normalmente, este momento suele crear una situación bastante estresante ya que en menos de incluso, muchas veces, una hora, deben corregirse quizá más de 100 pruebas e igualmente quedar dispuestas la clasificación por niveles y las listas de los alumnos en cada grupo para que, a su vuelta, los estudiantes acudan al aula que les corresponda. Por eso, es fundamental que la estructuración de la prueba esté bien diseñada y elaborada para evitar *perder tiempo* en su corrección. Un procedimiento útil es el de utilizar hojas de respuesta aparte de la hoja de enunciados de los ejercicios y el uso de plantillas de corrección imprimidas en hojas transparentes que permite, en un simple vistazo, hacer el recuento de respuestas correctas y fallidas. Claro que esta fórmula no sirve para las respuestas de producción de texto escrito pero sí para todos aquellos ejercicios de respuesta cerrada. Un proceso para esta parte de respuestas cerradas aún más rápido es la corrección mediante sistemas y programas informáticos donde un ordenador realiza la lectura de las respuestas.

- *Globalidad.* La prueba de nivel inicial debe abarcar diferentes campos de conocimientos y competencias así como todas y cada una de las destrezas de la lengua extranjera de la que se evalúa al candidato, ya que de lo contrario, no podría hacerse una estimación completa de su nivel de lengua sino parcial. Por tanto, el ejercicio debe comprender diferentes aspectos como: gramática, vocabulario, uso de la lengua, pragmática, interacción, comprensión (oral y escrita), expresión (oral y escrita).

- *Progresión*. Este aspecto es clave en el planteamiento de la prueba. Si la organización es gradual, esto nos permite además detectar de manera más directa e inmediata el nivel exacto del alumno. Una prueba bien estructurada conforme a una progresión nivelada de las cuestiones planteadas permite al alumno contestar paulatinamente a las preguntas de tal forma que un estudiante de nivel avanzado será capaz de contestar a todas las cuestiones hasta el final del examen mientras que un alumno intermedio parará de contestar o lo hará incorrectamente hacia la mitad de la prueba y uno inicial hacia el comienzo. Esta organización exige una precisión absoluta en el diseño y selección de los conceptos y contenidos demandados en cada pregunta. Además, no se trata de una receta exacta ya que siempre será posible que un alumno cometa errores en ejercicios iniciales y, sin embargo, conteste correctamente en otros finales de nivel superior. Pero es seguro que un estudiante de nivel A1 no podrá resolver cuestiones correspondientes al nivel superior.

- *Adaptación al currículo*. Por supuesto, para la elaboración de la prueba de nivel inicial debemos tener en cuenta el currículo académico que nos aporta referencias muy concretas y clarificadoras para nuestro proyecto de prueba inicial. En el caso de ELE contamos con el *Marco Común Europeo de Referencia* (2001) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006). Ambos textos presentan una clara y detallada clasificación de los contenidos y objetivos para cada uno de los seis niveles de lengua que se organizan del siguiente modo: Bloque A: Usuario básico (*acceso A1 y plataforma A2*); Bloque B: Usuario independiente (*umbral B1 y avanzado B2*); y, Bloque C: Usuario competente (*dominio operativo eficaz C1 y maestría C2*). Las capacidades que los alumnos deben desarrollar en cada uno de dichos niveles se recogen para las diferentes destrezas de *comprender* (auditiva y de lectura), *hablar* (interacción oral) y *escribir* (expresión escrita).

4. Estructura y descripción de la prueba inicial para ELE

El modelo de prueba inicial de nivel para ELE que exponemos en este artículo se estructura en cinco bloques: a) *gramática*; b) *semántica* (vocabulario); c) *pragmática*

(uso de la lengua, situaciones y funciones lingüísticas); d) *comprensión y expresión escritas*; y, e) *conversación* (interacción/comprensión auditiva y producción oral).

Cada uno de los tres primeros bloques presenta un total de 12 preguntas que corresponden, de dos en dos, a los seis niveles de lengua. Están ordenadas progresivamente de manera que las dos primeras corresponden al nivel A1 y las dos últimas al nivel C2.

Respecto al bloque d) *comprensión y expresión escritas*, aparecen tres textos¹ donde el primero se ajusta al nivel inicial (A1/2), el segundo al nivel intermedio (B1/2) y el tercero al superior (C1/2). Cada uno de los textos presenta cuatro preguntas de comprensión también dispuestas de forma progresiva (las dos primeras al nivel 1 y las dos últimas al nivel 2) en la dificultad de comprensión y capacidad de respuesta. A continuación, en este mismo apartado se pide al alumno que realice una prueba de producción escrita relacionada con el tema dado en el texto de lectura. La extensión exigida también varía según el nivel para el que se dirige el texto.

Por último, cuando el alumno entrega el examen, el profesor que lo recoge le hará una serie de preguntas de forma individual e igualmente ordenadas progresivamente en un tiempo limitado de entre 3 y 5 minutos. Las preguntas pueden ser del tipo: *¿cómo ha sido tu viaje para venir aquí?*; *¿cuál es tu primera impresión del lugar y la gente?*; *¿qué diferencias culturales encuentras entre tu país y este lugar?*, etc. En este momento, con una breve impresión, podrá hacerse una valoración global de la capacidad de reacción e interacción del alumno, su producción oral y su comprensión auditiva.

Esta prueba se realizará en un tiempo estipulado de 1h 30' para la parte escrita y 30' para la parte oral. Si contamos con una acogida de 100 alumnos aproximadamente, podemos organizarla de la siguiente manera, por ejemplo, para un curso intensivo que cuente con 4 horas diarias en un horario de clase de 9:30 h a 11:30 h y de 12 h a 14 h con una pausa intermedia de 30' y una duración de entre una y tres semanas:

HORARIO	PARTE DE LA PRUEBA	PROCEDIMIENTO
---------	--------------------	---------------

¹ Los textos incluidos y seleccionados para la prueba de comprensión de lectura han sido adaptados a partir de diversos fragmentos extraídos de Internet.

8: 30 h	Acogida de los alumnos en un anfiteatro o aula espaciosa	Bienvenida y explicación del procedimiento de la prueba inicial de nivel y publicación de resultados, (tablón de aulas y niveles asignados)
9: 00 h	Comienzo de la prueba de nivel en las aulas donde se convoca a un máximo de 25 alumnos por aula.	Realización de la prueba escrita: hoja de enunciados y hoja de respuestas. En esta parte se abarcan los apartados a) <i>gramática</i> ; b) <i>semántica</i> ; c) <i>pragmática</i> ; d) <i>expresión y producción escritas</i> .
10: 30 h	Entrega del ejercicio y realización de prueba oral.	El profesor irá recogiendo a cada alumno el ejercicio y hablará con cada uno de ellos unos 2 minutos proponiéndole unas preguntas breves para poder valorar y aproximar el nivel de producción, comprensión e interacción orales. El profesor anotará en cada caso el nivel estimado en la casilla correspondiente de la hoja de respuestas del alumno.
11 h	Finalización oficial del examen inicial y reunión de los profesores. Corrección de las pruebas, organización de grupos y entrega de resultados a la administración para impresión de listas de grupos, aulas y profesores asignados. Pausa para los alumnos.	Los profesores habrán recogido todas las pruebas y podrán en un tiempo rápido corregir y anotar los resultados. Se observará la relación entre las respuestas observadas, el nivel oficial que aporte el alumno con un certificado (fotocopia) y la valoración del nivel oral que el profesor habrá anotado en el examen del alumno.
11:45 h	Entrega de resultados organizados por grupos de nivel.	Elaboración de listas de grupos, niveles, aulas profesores asignados.
12 h	Publicación de listas en el tablón y comienzo de clases.	Comienzo de clases.

En el siguiente apartado se recoge íntegramente nuestro proyecto de prueba inicial para ELE. Se encontrarán tres apartados correspondientes a la prueba dispuesta de la siguiente manera: a) la *hoja de enunciados* donde el candidato encuentra las preguntas que debe contestar; b) la *hoja de respuestas y ficha de información del alumno* donde el estudiante debe escribir sus respuestas y donde expone algunos datos sobre su trayectoria académica y el tiempo dedicado al aprendizaje del español LE. Esta información puede ser muy útil a la hora de conformar los grupos de clase ya que ofrece información sobre los años de estudio, certificaciones o la lengua materna del alumno; y, c) la *lista de preguntas* para la prueba oral una vez que el estudiante entrega el ejercicio terminado.

2. Las _____ de un coche deportivo son gruesas.
a. ruedas b. vueltas c. neumáticas
3. Mi ordenador _____ y mi teléfono _____ están sobre la mesa del salón.
a. portátil/móvil b. celular/portable c. portable/móvil
4. Es un asunto personal, no se lo digas a _____.
a. nadie b. alguien c. persona
5. Me _____ de los vecinos porque hacían mucho ruido.
a. protesté b. quejé c. lamenté
6. Estar a la _____ significa seguir la moda de actualidad.
a. primera b. última c. final
7. La _____ del ordenador es de 15 pulgadas, creo.
a. escena b. pantalla c. ventana
8. Dicen que el aire que respiramos hoy está cada vez más _____.
a. contaminante b. contaminado c. contaminable
9. Pusimos una _____ en el restaurante porque el servicio recibido fue impropio.
a. multa b. propina c. reclamación
10. Aquella entrevista me dejó un buen _____. Creo que hicimos buenas migas.
a. sentido de corazón b. sentido del humor c. sabor de boca
11. - ¿Bailasteis mucho ayer en la fiesta? – Hasta la _____.
a. final b. hora c. saciedad
12. El argumento de esa película era _____. Abandonamos la sala en el intermedio.
a. fascinante b. incansable c. tedioso

BLOQUE C. PRAGMÁTICA: FUNCIÓN, SITUACIÓN Y USO DE LA LENGUA

En qué situaciones o con qué finalidad puedes usar las siguientes expresiones:

1. ¡Muchas felicidades!
a. felicitar b. agradecer c. expresar alegría
2. Vale, me parece bien.
a. mostrar acuerdo b. expresar alegría c. valorar
3. No me interesa. Gracias.
a. mostrar rechazo b. expresar ironía c. agradecer
4. Me parece fatal, la verdad.
a. expresar desacuerdo b. expresar enfado c. decir la verdad
5. Buenos días, me han comunicado que la facturación se realiza en esta ventanilla.
a. cambiar de ventanilla b. presentarse en la ventanilla c. saludar
6. ¡Oye, esta película es un verdadero rollo!
a. opinar b. quejarse c. criticar
7. ¡Mira, estoy hasta el gorro de su actitud! ¡Ya no puedo más!
a. expresar ironía b. mostrar hartazgo c. mostrar indignación
8. Metió la pata hasta el fondo al decir eso en alto y encima no se disculpó.
a. declarar una confusión b. criticar una actitud impropia c. chivarse de alguien
9. ¿Sabes qué? En esta calle un tipo nos quiso engatusar para robarnos la cartera. Increíble, ¿eh?
a. denunciar un robo b. criticar la sociedad c. contar una anécdota
10. No te enfurruñes, anda.
a. Solicitar comprensión b. solicitar acuerdo c. solicitar empatía

11. ¿Se han acabado las tonterías! ¿Te enteras?

- a. declarar la verdad b. comprobar la comprensión c. imponer un límite

12. Noto que tu respuesta tiene implícito un cierto tono irónico y eso me molesta.

- a. hacer una crítica b. declarar desacuerdo c. denunciar malestar

BLOQUE D. LECTURA: COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN

Lee los siguientes tres textos y contesta a las preguntas de comprensión eligiendo una respuesta:

A. Texto primero:

Pasos a seguir para montar un armario de madera

En este texto encontrará algunas pautas para saber cómo hacer un armario de madera sencillo para la casa:

1. En primer lugar, será necesario realizar un diseño del armario y los dibujos de las piezas teniendo en cuenta las diferentes medidas, nº de piezas, lugar de ubicación, etc.
2. Se deben calcar sobre las láminas de madera con ayuda de papel transparente o especial de patrón y con un lápiz de carpintero. Después se deben cortar con la sierra para obtener todas las partes y piezas del armario: estantes, puertas, etc.
3. Es muy importante lijar todas las piezas cortadas de madera para dejar las superficies y bordes totalmente lisos, ya que las piezas mal rematadas pueden cortar o resultar estéticamente feas por el mal acabado. Una vez terminado el proceso de lijado, se barnizarán dejándolas secar durante un día siempre al aire libre y sin peligro de que se mojen o se quemen con el sol.
4. Una vez seco el barniz, se procederá a encolar todas las piezas que se quieren fijar. En este proceso, un compresor puede ser verdaderamente útil puesto que empuja y presiona las partes que van a ser pegadas, así como también los clavos que se insertarán con mucho cuidado y paciencia en las zonas clave.
5. Después del paso anterior se dejará reposar la estructura durante el tiempo preciso para que haga efecto la cola y la unión quede bien fijada.
6. En sexto lugar, se colocarán las asas o pomos a cada una de las puertas y se instalarán los rieles correspondientes en la estructura del armario para su perfecto funcionamiento.
7. Posteriormente y, por último, se procederá a encajar de las puertas en los rieles. El armario está listo para su uso. Si se desea, antes del montaje de las puertas, puede colocarse en ellas espejos de medidas y forma similares a las puertas para hacerlo más funcional, práctico y atractivo.

a. En el texto se dan y explican las instrucciones para realizar:

- a. un armario de madera b. unas puertas con espejo c. una estantería

b. El armario queda más funcional, práctico y atractivo si se colocan...

- a. espejos en las puertas b. puertas en los rieles c. rieles en las puertas

c. En el texto se dice que se impregna de cola las juntas cuando el...

- a. barniz está seco b. antes de poner el barniz c. a la vez que el barniz

d. Hace falta dejar reposar la cola para que las partes a unir queden bien...

- a. pegadas b. prácticas c. funcionales

B. Texto segundo:

Consejos para dejar de fumar

✚ Tomar conciencia para un cambio de actitud

Lo primero que debe hacer es dar una oportunidad a su mentalidad para cambiar un hábito que perjudica muy seriamente su salud. Si desea dejar el tabaco, debe tomar conciencia del perjuicio que supone el acto de fumar. Este proceso de concienciación debe servir para fortalecer su voluntad y abandonar la práctica de lo que se denomina "la cabeza de avestruz". Es decir, usted esconde la cabeza cada vez que escucha los riesgos asociados al tabaco y, sin embargo, sigue fumando. Saque la cabeza y escuche, lea, sea una esponja a la hora de conocer con detalle todos los males que le provoca el tabaco y el hábito de fumar. Una vez que se haya informado bien, haga una **lista con las razones a favor y en contra del tabaco** y repásela diariamente.

✚ Cuide su alimentación

Si compensa su dependencia del tabaco con una alimentación inteligente y equilibrada, minimizará la dependencia del tabaco y evitará el riesgo de ganar peso asociado a dejar de fumar. Reforzará su voluntad si se conciencia en llevar una vida sana. Por otra parte, consulte con especialistas la posibilidad de incorporar a su dieta alimentos ricos en nicotina (la berenjena, por ejemplo, es rica en nicotina) para, de este modo, reducir la ansiedad que le puede provocar la falta de nicotina sobre todo en las primeras semanas.

✚ Duerma bien

Le ayudará a relajarse y recuperar la tensión que le produce las ganas de fumar. Si tiene problemas para conciliar el sueño procure caminar un par de horas antes de dormir o darse un baño caliente, por ejemplo.

✚ Prepare un buen programa para ocupar su tiempo

Usted conoce aquellas situaciones que le llevan a fumar más y aquellas otras en las que casi se olvida del tabaco. Propicie actividades y situaciones en las que se olvide de sus cigarrillos. Emprenda un programa de actividades anti-tabaco, trate de evitar aquellas situaciones que le incitan a fumar y, por supuesto, no permanezca con personas fumadoras y en ambientes donde se fuma.

✚ Muévase y haga ejercicio

Trate de iniciar un programa de ejercicios acorde con su edad y forma física. Si no está en buena forma, trate de iniciar actividades sencillas como caminar o probar métodos como **Pilates**.

✚ Beba agua

Como mínimo beba más de dos o tres litros de agua diaria. Le ayudará a eliminar toxinas y a encontrarse mucho mejor. También, beber agua puede ayudarle a reducir la sensación de ansiedad o nerviosismo localizado en el estómago.

✚ Sea paciente

Los primeros días son los más difíciles. Cada día que supere sin fumar, felicítese, piense que habrá ganado una batalla importante. Póngase como meta firme dejar de fumar los

primeros cinco días. Verá como tras unos primeros momentos difíciles, le resultará más fácil conforme avance el tiempo.

🏥 No se automedique:

Consulte a su médico si opta por tomar algún medicamento. No utilice fármacos para dejar de fumar que no se hayan conseguido a través de tratamientos garantizados y autorizados.

- a. Automedicarse es un consejo para dejar de fumar...**
 - a. Si no funciona la dieta
 - b. si el médico lo autoriza
 - c. si fuma mucho
- b. El “complejo de avestruz” significa que...**
 - a. No oyes los consejos de los demás.
 - b. No escuchas los consejos de los demás.
 - c. No quieres dejar de fumar.
- c. Se recomienda ocuparse el tiempo con un programa activo para...**
 - a. perder la ansiedad
 - b. no recordar los cigarros
 - c. no estresarse
- d. Llevar una vida sana: dormir y comer bien y hacer ejercicio...**
 - a. No es importante pero ayuda.
 - b. Es fundamental para ayudar a dejar de fumar.
 - c. Es recomendable por los médicos.

C. Texto tercero:

Normativa de seguridad vial

En España, el uso de los Sistemas de Retención Infantil está regulado por la Directiva 2003/20/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 8 de abril de 2003 por la que se modifica la Directiva 91/671/CEE del Consejo relativa a la aproximación de las legislaciones de los Estados miembros sobre el uso obligatorio de cinturones de seguridad en vehículos de menos de 3,5 toneladas.

Esta Directiva establece que en los vehículos de las categorías M1, N1, N2 y N3 que no estén provistos de dispositivos de seguridad no podrán viajar niños menores de tres años. La misma Directiva establece que los Estados miembros podrán permitir que en su territorio los niños menores de tres años no utilicen un dispositivo de retención para niños cuando viajen en taxi, matizando que, en el supuesto de realizarse esta exención, cuando dichos niños viajen en taxis, sin dispositivo de retención, deberán ocupar un asiento distinto de los delanteros.

El Consejo de Ministros ha aprobado un Real Decreto por el que se modifica el reglamento general de circulación, aprobado por un Real Decreto de 21 de noviembre de 2003, completando la transposición al ordenamiento jurídico español de una Directiva comunitaria del 8 de abril de 2003, relativa a la aproximación de las legislaciones de los Estados miembros sobre el uso obligatorio de cinturones de seguridad en vehículos de menos de 3,5 toneladas.

- a. La expresión “no estén provistos de dispositivos de seguridad” que aparece en el texto significa que:**
 - a. sin revisión de seguridad
 - b. sin diseño de seguridad
 - c. sin mecanismos seguros

2. ¿Hace cuanto tiempo que no estudias español? _____
3. ¿Qué estancias, cuándo y dónde has realizado estancias en países de habla hispana?

C. Marca con una X la casilla de tu respuesta:

GRAMÁTICA				SEMÁNTICA				PRAGMÁTICA				LECTURA			
Nº	a.	b.	c.	Nº	a.	b.	c.	Nº	a.	b.	c.	Nº	a.	b.	c.
1				13				25				37			
2				14				26				38			
3				15				27				39			
4				16				28				40			
5				17				29				41			
6				18				30				42			
7				19				31				43			
8				20				32				44			
9				21				33				45			
10				22				34				46			
11				23				35				47			
12				24				36				48			

D. Prueba de expresión escrita:

TEXTO 1: Escribe un mensaje de móvil (SMS) a un amigo/a para comunicarle que finalmente hoy no irás a cenar con él/ella. No olvides dar una razón para excusarte. (50 palabras)

TEXTO 2: Escribe a la universidad para solicitar una plaza de un curso de español. Argumenta tus razones. (80 palabras)

TEXTO 3: Escribe una queja formal a la Compañía de Aguas de la Ciudad para reclamar el importe de una factura de la que no eres consumidor. (100 palabras)

Ya has terminado la parte escrita. Entrega tus respuestas al profesor y realiza la parte de expresión y producción orales. Se trata de una breve (2'-3') conversación espontánea con el profesor que recogerá tu examen. No olvides entregar la hoja de enunciados y también la fotocopia de tu título oficial de nivel. ¡Gracias!

5.3. Lista de preguntas para la prueba oral

Cuestiones orientativas para la prueba oral de nivel inicial

A1/2

- ¿El examen te ha parecido muy difícil?
- ¿Cómo fue el viaje para llegar aquí?
- ¿Es la primera vez que estás en España?
- ¿Cuánto tiempo vas a quedarte?

B1/2

- ¿Qué encuentras diferente entre tu ciudad y Pamplona?
- ¿Cómo puedes describir tu primera impresión al llegar?
- ¿Es como esperabas?
- ¿Cómo ves a la gente de esta ciudad?

C1/2

- ¿Por qué has venido a hacer parte de tus estudios de carrera a una universidad en España?
- ¿Sabes si el sistema académico universitario difiere mucho del de tu país?
- ¿En qué sentido? Y, ¿en cuanto al profesorado?
- ¿Cuáles son tus proyectos para este tiempo en España?

5.4. Solucionario y plantilla de corrección

GRAMÁTICA				SEMÁNTICA				PRAGMÁTICA				LECTURA			
Nº	a.	b.	c.	Nº	a.	b.	c.	Nº	a.	b.	c.	Nº	a.	b.	c.
1	X			13	X			25	X			37	X		
2	X			14	X			26	X			38	X		
3	X			15	X			27	X			39	X		
4	X			16	X			28	X			40	X		

5		X		17		X		29		X		41		X	
6		X		18		X		30		X		42		X	
7		X		19		X		31		X		43		X	
8		X		20		X		32		X		44		X	
9			X	21			X	33			X	45			X
10			X	22			X	34			X	46			X
11			X	23			X	35			X	47			X
12			X	24			X	36			X	48			X

Plantilla de corrección (transparencia)

GRAMÁTICA				SEMÁNTICA				PRAGMÁTICA				LECTURA			
Nº	a.	b.	c.	Nº	a.	b.	c.	Nº	a.	b.	c.	Nº	a.	b.	c.
1				13				25				37			
2				14				26				38			
3				15				27				39			
4				16				28				40			
5				17				29				41			
6				18				30				42			
7				19				31				43			
8				20				32				44			
9				21				33				45			
10				22				34				46			
11				23				35				47			
12				24				36				48			

6. Conclusión y reflexiones finales

Con el presente trabajo, hemos elaborado, propuesto y descrito un modelo de prueba inicial de nivel de español como lengua extranjera que logra alcanzar los siguientes objetivos:

- evitar ambigüedades y confusiones en los enunciados y el procedimiento general de la prueba inicial
- permitir al profesor realizar una estimación muy aproximada del nivel real del alumno
- valorar una amplia variedad de los aspectos y destrezas de la lengua española en el estudiante
- elaborar y aplicar una prueba inicial eficaz que permite nivelar adecuadamente a los candidatos

Finalmente, con ello, pretendemos sumar una nueva aportación didáctica y metodológica a los estudios e investigaciones sobre la Enseñanza/Aprendizaje del

Español LE (y L2) que, ante todo, resulte útil, rentable e interesante para los profesores y centros de ELE que necesiten detectar, previamente a los cursos que imparten, el nivel de lengua de sus alumnos y que, por tanto, favorezca de manera beneficiosa a la agrupación adecuada de los candidatos y al correcto desarrollo del programa del curso.

BIBLIOGRAFÍA

Alderson, J. Ch. *Diagnosing Language Proficiency: the Interface between Assessment and Learning*, London: Continuum International Publishing, 2005.

Álvarez Ramos, Rodrigo. *Evaluación de diagnóstico para determinar el nivel de aprendizaje de lengua escrita y las matemáticas. Primero y segundo grado. Resultados prácticos y planteamiento de problemas*, [en línea] <http://www.ieia.com.mx/materialesreuniones/2aReunionRegional/4.EducacionPrimaria/4.2%20EvaluaciondelDiagnosticoparadeterminarelNiveldeAprendizajedeLenguaEscrita yMatematicas.1y2.pdf> [20 febrero 2013]

Casanova, M. A. *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla, 1995.

Consejo de Europa. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, Madrid: Instituto Cervantes [en línea] <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco> [Consulta: 8 marzo 2013]

Cruz Piñol, M. «La evaluación en el aula de español como lengua extranjera. Recursos en Internet para la elaboración de actividades», *Revista Carabela*, nº 55, Madrid, pp. 143-156, 2004.

Davis, Alan *et al.* *Studies in Language Testing. Dictionary of Language Testing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

Escamilla, A. y E. Llanos. *La evaluación del aprendizaje y la enseñanza en el aula*, Zaragoza: Edelvives, 1995.

Fuentsanta Puig. *El Marco Común Europeo de Referencia, el Portfolio de las lengua y la evaluación en el aula*, Madrid: Monográficos MarcoELE, nº7, 2008.

Gómez Urrea, Amaya y Susana Ferreas Navarro. *Prueba de evaluación inicial. Evaluación del nivel de español como L2* [en línea] <http://www.educa.madrid.org/web/sai.leganes> [Consulta: 22 febrero 2013]

Ícetele, J. M. de y X. Roegiers. *Metodología para la recogida de información*, Madrid: La Muralla, 1995.

Instituto Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE* [en línea] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm [Consulta: 15 marzo 2013]

- *Plan Curricular* [en línea]
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm
[Consulta: enero 2013]

Medina Revilla, A., J. Cardona Andújar, S. Castillo Arredondo, y C. Domínguez Garrido. *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes*, Madrid: UNED, 1998.

Ortega, I., M^a José Eguzkiza y Marta Ruiz de Garibay. *Orientación para la elaboración del plan de acogida del alumnado inmigrante* [en línea]
http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dif8/es_2083/adjuntos/Castellano.pdf [Consulta: 22 febrero 2013]

Popham, J.W. *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*, Madrid: Anaya, 1980.

Rosales, Carlos. *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*, Madrid: Narcea, 1990.

A rellenar por el consejo editorial de redELE:

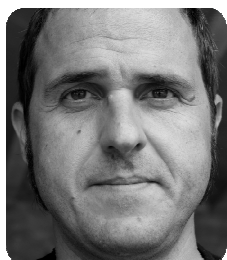
Fecha de recepción: 11/11/2013

Fecha de aceptación: 27/11/2013

La tendencia antihiática como rasgo estándar del español oral: implicaciones didácticas

Antonio Alcoholado Feltstrom

Profesor e investigador. Universidad de Nankín y Universidad Jaume I
alcfel@gmail.com



Doctorando en Filología, imparte asignaturas en el grado de Estudios Hispánicos en universidades chinas desde 2008 y examina pruebas orales de los DELE desde 2009. Coautor del primer libro de texto elaborado por extranjeros oficialmente integrado en el currículo para estudios superiores de español en la R. P. China. Involucrado en la formación (propia y ajena) de profesorado de ELE para aprendices de la región Asia-Pacífico.

Resumen

Dos fenómenos de habla, resilabación y tendencia antihiática, son comunes a toda variante diatópica del español, como muestra su presencia en las muestras de habla espontánea de distintos estados hispanohablantes publicadas por la Real Academia Española (2011). Se trata, por tanto, de rasgos estándares cuyo estudio y ejercicio es preciso reforzar en el aprendizaje de español como lengua extranjera, especialmente el de la tendencia antihiática, que presenta dificultad en el desarrollo de la expresión oral.

Abstract

Resyllabication and anti-hiatus tendency are two speech features shared by all geographic variations of Spanish, as shows their presence in natural speech samples from different Spanish-speaking states published by the Real Academia Española (2011). So both are standard characteristics which study and practice are essential for learners of Spanish as a second language – primarily the anti-hiatus tendency, since it adds difficulty to their development of oral production.

Palabras clave

Fonética, fonología, expresión oral, oralidad, pronunciación, español coloquial.

Keywords

Phonetics, phonology, oral production, orality, pronunciation, colloquial Spanish.

Artículo

1. INTRODUCCIÓN

El español oral presenta una amplia variedad diatópica que con frecuencia genera desconcierto entre el profesorado de español como lengua extranjera, e indecisión sobre qué modelo de habla debe ofrecer a sus alumnos.

Este artículo repasa las diferencias entre producción oral y escrita del español (sección 2) y examina el concepto de estándar (sección 3) con la finalidad de presentar evidencia sobre dos rasgos estándares, comunes a todas las variantes geográficas, del español hablado (sección 4), y señala la relevancia con la que cabe tratar a ambos en el desarrollo de la expresión oral en ELE (sección 5).

Prestamos especial atención a uno de los dos rasgos, la tendencia antihiática, por la mayor dificultad que plantea su estudio y práctica, dificultad que nos lleva asimismo a concluir (sección 6) que es necesario diseñar una herramienta que permita su trabajo sistemático.

2. APUNTE SOBRE HABLA Y ESCRITURA ESPAÑOLAS

Apenas somos conscientes de la enorme influencia que ejerce la palabra escrita en nuestro modo de concebir la lengua y el conocimiento (Ong, 2002; Olson, 2005), así como de su efecto en el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras, en el que los hábitos y prácticas lectoescritores de profesores y estudiantes entorpecen el desarrollo idóneo de las destrezas comunicativas (Moreno Cabrera, 2010: 113-117).

Desde el plano académico se nos ha advertido de las diferencias entre el flujo oral de la lengua española y su representación gráfica (Navarro Tomás, 1918/2004: 10, 66; Real Academia Española¹, 2011: 43; Hidalgo y Quilis Merín, 2012: 31), a pesar de que la ortografía del español se adecúa, en la medida en que lo permiten las convenciones de la representación visual, a su dicción (RAE, 2010: 34-35).

La necesidad de recurrir a transcripciones fonológicas y fonéticas para los estudios del habla (Quilis, 1999: 50; Hidalgo y Quilis Merín, 2012: 309-310) constata la distancia entre la producción oral del español y las convenciones que facilitan su escritura.

¹ En adelante referida también por sus siglas: RAE. Téngase en cuenta que las publicaciones de esta institución aquí consultadas están elaboradas en consenso con la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) americanas y filipina.

Este peso de la lectoescritura en nuestra manera de entender la comunicación fundamenta los muchos prejuicios extendidos entre los hablantes de nuestro idioma contra el habla de la misma, sobre todo en su registro coloquial o espontáneo (Briz, 1998: 9-12; Moreno Cabrera, 2010: 115), cuando este es precisamente el predominante en la comunicación diaria y, por tanto, presenta el máximo interés para los estudiantes de ELE en todo nivel de su aprendizaje (Briz, 2002: 17-20; Moreno Cabrera, 2010: 115-117).

Dado que este trabajo se propone comprobar que un fenómeno oral debe ser definido como rasgo estándar del habla hispana, nuestro interés se centrará en aspectos fundamentales de la diferencia entre realización oral y representación escrita en lengua española.

3. REFLEXIÓN SOBRE EL CONCEPTO DE ESTÁNDAR

De acuerdo con la definición de estándar que nos ofrece el *Diccionario de la lengua española*, en línea (RAE, 2001), el español *estándar* y, por el interés de nuestro estudio, el estándar *oral* del español, es aquel que nos sirve de “norma”, “patrón” o “referencia” de habla.

Norma, a su vez, queda definida como “criterios lingüísticos que regulan el uso correcto”, “variante lingüística preferible por considerarse más culta”; *normativo* como “que fija la norma”; y *normal* como “en su estado natural”, “que sirve de norma” (RAE, 2001). Puede apreciarse cierta contradicción entre la concepción de lengua *en su estado natural*, que *sirve* de norma, y la de norma lingüística, precepto que *fija* la norma.

Se constata, de hecho, en estudios lingüísticos la asociación de *norma* y *estándar* a conceptos esencialmente contradictorios entre sí, como es el caso de “prestigio” e “ideal prototípico”, por un lado, frente a “alcance demográfico” o “generalización y fijación en el uso” por otro (Carbó y otros, 2003: 162), contraste que parece resaltar la difícil conciliación entre la naturalidad propia del habla normal y el artificio sustancial de los modelos escritos.

Ante la controversia que inevitablemente suscitan las nociones de prestigio e ideal en lo que a la rica variedad diatópica del español se refiere, se ha optado por hablar de normas, en plural, aunque se ha mantenido el esfuerzo por describir un solo estándar globalmente aceptado (Carbó y otros, 2003: 162; Borrego, 2004: 1105-1106), llegando en algún caso a propuestas artificiosas de homogeneización internacional

entre medios de comunicación (Ávila, 2001; Borrego, 2004: 1107 y 1115; Andión: 2008: 16-16).

Al conflicto generado por la idea de “variante preferente” hay que sumar un problema numérico: la proporción de hablantes de dicha variante entre el total de hispanohablantes en el mundo. Es una grave irresponsabilidad asumir que el habla característica de una región, por populosa que sea, representa el estándar del habla española global: el número de hablantes de Valladolid, por ejemplo, que apenas llega al millón, es ridículo ante la totalidad de hispanohablantes; tampoco el habla de los más de veinte millones de habitantes de la Zona Metropolitana del Valle de México puede considerarse representativa entre los más de cuatrocientos cincuenta millones de hablantes nativos de español.

Retomando la normalidad, la naturalidad como condición para lo estándar, se ha insistido en el postulado de Coseriu que refuerza la idea de norma con las características de *corrección, uso y ejemplo*, entendiendo lo normal como lo que viene acordado por la tradición de la comunidad de hablantes; lo correcto como lo posible según el sistema de la lengua; lo usual como el garante de la corrección; y lo ejemplar como la sublimación de todo lo anterior en forma literaria (Mangado, 2006: 264-268); perspectiva que reconcilia las dimensiones normal y normativa.

Otra perspectiva restringe el concepto de norma a modelos escritos exclusivos, impuestos por académicos, y reivindica el carácter anormativo del habla, pese a que destaca la normalidad y naturalidad del habla espontánea, mayoritaria en el uso de la lengua, frente a la artificiosidad de las manifestaciones escritas según un supuesto canon académico (Moreno Cabrera, 2008: 523-526).

No pudiéndose negar la variedad, en un extremo, ni el valor elitista otorgado al estándar en el opuesto, el docente de ELE parece abandonado a la paradoja de transmitir a sus alumnos una representación idealizada de la lengua, a partir de su realización individual, sujeta siempre a alguna variante concreta (Andión, 2008: 10-12).

No obstante, un habla *estándar*, general, ha de estar caracterizada por lo que sea común a sus variantes (Andión, 2008: 13).

Contrariamente a la visión abstracta, idealizada, y artificial del español estándar desde la actitud prejuiciosa que cabría suponer en la esfera institucional, académicos procedentes de ambos lados del Atlántico confirman esta definición de estándar como conjunto de lo común, lo compartido, desde una perspectiva panhispánica: el español de

todos sus hablantes, independientemente de su origen, profesión, condición, raza, cultura, y relación con el poder (Blecua, 2001; Vargas Llosa, 2001).

Esta postura es coherente con la perspectiva reconciliadora de Coseriu, antes referida, pues deriva la norma del uso común heredado y cultivado por todos los hablantes de español, determinando como estándar cuanto todos los hispanohablantes compartimos en nuestra producción oral, a pesar de nuestra variedad indiscutible.

Se trata de cuanto entendemos por estándar en este estudio.

4. RASGOS ESTÁNDARES DEL ESPAÑOL ORAL

Lo estándar es, por tanto, común a todas las variantes, ya sean diatópicas, diastráticas o diafásicas. Pero, si tenemos en cuenta la riqueza de acentos que caracteriza a nuestro idioma, no resulta fácil localizar rasgos de habla comunes a todas las variantes del español.

Un problema inherente a la variedad geográfica es la escasa uniformidad que se percibe en la pronunciación (Borrego, 2004: 1109-1115), ya que toda variante presenta rasgos concretos que la alejan de otras.

Ello da lugar a interminables debates entre profesores sobre yeísmo o seseo, por ejemplo, como rasgos característicos que se ha de transmitir o no a los alumnos. Estos rasgos, si bien ampliamente mayoritarios entre los hablantes de español, no conforman sin embargo estándar alguno, de acuerdo con lo expuesto en la sección anterior, ya que no son comunes a todos los hispanohablantes.

En sentido estricto, solo podemos aceptar como rasgos estándares del español oral aquellos que se dan en todos los usuarios de la lengua, independientemente de su ubicación, su posición y los diferentes registros que emplee.

4.1. Hipótesis

De la descripción normativa ofrecida por distintas autoridades a lo largo de la historia y desde diferentes geografías, como es el caso de Nebrija (1492/ 1980: 135-136), Sicilia (1832: 22-30), Bello (1835: 45-62), Navarro Tomás (1918/2004: 133-179) y la Real Academia junto con la Asociación de Academias de la Lengua Española (2011: 326, 329-342) se desprende que dos rasgos parecen ser comunes a todos los hablantes, en los planos diacrónico y diatópico:

- a) la resilabación, modificación de los márgenes silábicos en la cadena hablada, y

- b) la tendencia antihiática, propensión al tautosilabismo de las combinaciones de sonidos vocálicos en interior de grupo fónico.

4.1.1. Resilabación

En la escritura, cada palabra queda aislada de las demás por espacios en blanco, lo que nos permite contemplar las fronteras silábicas de cada unidad morfológica; pero en el flujo oral, la articulación encadenada y sin pausas entre vocablos provoca la modificación y desplazamiento de esos límites silábicos que percibimos en la escritura, fenómeno denominado resilabación (RAE, 2011: 326).

Es lo que sucede, por ejemplo, en la secuencia: *es un amigo* [é.sú.na.mí.go]², en cuya representación escrita se distinguen claramente los márgenes posteriores *s* y *n* correspondientes a las unidades morfológicas *es* y *un*, que sin embargo constituyen, en el habla, márgenes anteriores de las vocales que inmediatamente les siguen.

El fenómeno obedece principalmente a una tendencia natural del español a formar sílabas de estructura *consonante + vocal* o CV (Quilis, 2000: 67; RAE, 2011: 296), dado que, de acuerdo con la escala universal de perceptibilidad, los sonidos consonánticos son más perceptibles en posición anterior a sonido vocálico que en posición posterior (RAE, 2011: 291).

Las pautas de resilabación que fundamentalmente afectan a límites silábicos de unidades morfológicas en la cadena hablada son las siguientes (Navarro Tomás, 2004b: 171-176; RAE, 2011: 291, 326-327; Hidalgo y Quilis Merín, 2012: 248-250):

- 1) Toda consonante entre dos vocales se articula como margen anterior de la segunda (vcv → v.cv), por su mayor perceptibilidad en dicha posición, tal como se ha explicado arriba, por ejemplo: *por ejemplo* [po.re.jém.plo]; *en el árbol* [e.ne.lár.bol].
- 2) Dos consonantes idénticas rodeadas por vocales se articulan como una sola, reforzada (v.cv): *el libro* [e.lí.bro]; *es sencillo* [é.sen.cí.llo].

Dada la naturalidad y normalidad de esta característica de la producción oral del español, suponemos que se trata de un rasgo estándar, es decir, común a todas las variantes.

² Los criterios de transcripción del presente trabajo están detallados en el **Anexo**.

4.1.2. Tendencia antihiática

Existe en el habla española una marcada propensión a unir en una sola sílaba vocales que, desde el punto de vista gráfico, constituyen núcleos de sílabas diferentes, es decir, hiatos (RAE, 2011: 339, 353). Esta tendencia antihiática es característica de las lenguas romances, entre las que el español es una de las que la manifiestan con mayor fuerza (Chitoran y Hualde, 2007: 40-42).

Hemos comprobado su presencia en registro formal (Alcoholado, 2012a) y su carácter ejemplar, correspondiente con su condición de precepto literario (Alcoholado, 2012b), a pesar de la paradójica valoración normativa del fenómeno por parte de la Real Academia, según hemos expuesto en anteriores trabajos (Alcoholado, 2012a y 2013).

Es de primordial importancia tener en cuenta que no existen reglas precisas que gobiernen esta tendencia (RAE, 2011: 353), en cuya realización es determinante la libertad del hablante y determinados factores expresivos y fisiológicos (Navarro Tomás, 1918/2004: 149; Quilis, 1999: 190; Alcoholado, 2013: 38-40). Se observa, sin embargo, regularidad en las excepciones a la tendencia antihiática: situaciones de resistencia a la unión de vocales en una misma sílaba, dadas por condicionantes semánticos, etimológicos y prosódicos; estos límites y excepciones de la tendencia antihiática serán tratados en detalle en futuros trabajos.

En cualquier caso, la presencia de este fenómeno en la tradición literaria del español y en los registros culto y vulgar, formal e informal del habla española, nos llevan a suponer que constituye, al igual que la resilabación, un rasgo natural y normal del español oral y, por tanto, estándar.

4.1.3. Implicaciones didácticas

Si en efecto ambos fenómenos constituyen rasgos estándares del español oral, convendrá su exposición y práctica en la enseñanza de ELE, sin confusión ni desacuerdo posibles para el profesorado: si se trata de rasgos característicos del habla particular del profesor nativo, sea cual sea su variante concreta, y se hallan en toda muestra de habla que pueda considerarse normal, usual, correcta y ejemplar, necesariamente han de servir como modelo al alumnado.

A continuación resumimos la prueba realizada sobre muestras de distintas variantes diatópicas del español con la intención de constatar si en todas ellas se

manifiestan ambos rasgos y, por tanto, cabe considerarlos como estándares del español oral.

4.2. Comprobación de hipótesis

Hemos seleccionado y transcrito para su análisis un corpus de veinte muestras de diferentes variantes diatópicas del español, con el propósito de estudiar el grado de manifestación de los dos rasgos tratados en el apartado anterior y con ello determinar si pueden o no ser en propiedad considerados como rasgos estándares del español oral.

4.2.1. Selección de corpus

Hemos tomado muestras de habla a partir de los veinte ejemplos de español coloquial (según países) contenidos en el DVD *Las voces del español. Tiempo y espacio* que acompaña al volumen de fonética y fonología correspondiente a la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE, 2011).

Cada muestra corresponde, respectivamente, a informadores procedentes de Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Asimismo cada muestra coincide aproximadamente con el primer minuto de grabación expuesta en el DVD, con la excepción de una de ellas (Nicaragua), en cuyo primer minuto la escasez de combinaciones vocálicas equivalentes a hiato gramatical ha imposibilitado obtener datos significativos, por lo que ha sido necesario ampliar a dos minutos la duración de esta muestra concreta.

Cada informador improvisa un discurso sobre asuntos cotidianos, por lo general experiencias e intereses académicos y laborales, descripción del país de origen, o anécdotas.

4.2.2. Resultados

A continuación comentaremos por separado los resultados de la transcripción de cada muestra, para seguidamente presentar una valoración general.

1) Argentina.

Sexo del informador: mujer. Edad: adulta, sin especificar. Tema: emigración por intereses laborales. Duración: 0:58 min.

En el fragmento seleccionado, se dan 13 casos de resilabación y 31 situaciones de contacto entre vocales que constituyen hiato gramatical. En 23 de estas ocasiones, la informante resuelve la combinación tautosilábicamente, es decir, en una misma sílaba (74.19% del total). En tres casos, se registra cierre vocálico de media *e* en alta *i*.

2) Bolivia

Sexo del informador: mujer. Edad: adulta, sin especificar. Tema: cultura y geografía bolivianas. Duración: 0:57 min.

Acontecen 14 casos de resilabación y 32 situaciones de hiato, de las que 21 se corresponden con realización en una misma sílaba (65.62% del total).

3) Chile

Sexo del informador: mujer. Edad: adulta, sin especificar. Tema: vida y trabajo en el extranjero. Duración: 0:55 min.

A lo largo de este fragmento, tienen lugar 16 casos de resilabación y 25 situaciones de hiato entre las que se dan 17 realizaciones antihiáticas (68% del total).

4) Colombia

Sexo del informador: hombre. Edad: adulto, sin especificar. Tema: identidad nacional, vida en el extranjero. Duración: 1:00 min.

Este fragmento muestra 3 casos de resilabación y 21 de hiato, 11 de los cuales se resuelven tautosilábicamente (52.38% del total).

5) Costa Rica

Sexo del informador: mujer. Edad: adulta, sin especificar. Tema: la playa, diferencias entre país de origen y de residencia. Duración: 0:58 min.

Encontramos en esta muestra 12 casos de resilabación y 19 situaciones de hiato en las que 12 dan lugar a unión tautosilábica (63.15% del total).

6) Cuba

Sexo del informador: mujer. Edad: adulta, sin especificar. Tema: inmigración por estudios, intereses laborales. Duración: 1:01 min.

De 11 resilabaciones registradas, 2 coinciden con elisión de *d* implosiva, lo que plantea la duda de que se trate de resilabación propiamente. 28 combinaciones vocálicas se corresponden con hiatos gramaticales, de las que 20 se efectúan en una misma sílaba (71.42% del total).

7) Ecuador

Sexo del informador: mujer. Edad: adulta, sin especificar. Tema: geografía y variedad cultural ecuatorianas. Duración: 0:59 min.

Se produce resilabación en 11 ocasiones y realización antihiática en 23 de un total de 27 hiatos gramaticales (85.18%).

8) El Salvador

Sexo del informador: mujer. Edad: adulta, sin especificar. Tema: estudios e intereses laborales. Duración: 0:57 min.

Se detectan 23 casos de resilabación y 24 situaciones de hiato con 18 realizaciones tautosilábicas (75%).

9) España

Sexo del informador: mujer. Edad: adulta, sin especificar. Tema: vacaciones. Duración: 0:55 min.

Resilabación en 12 ocasiones; hiato gramatical en 22, con 14 producciones antihiáticas (63.63%).

10) Guatemala

Sexo del informador: mujer. Edad: adulta, sin especificar. Tema: búsqueda de trabajo, vida en el extranjero. Duración: 1:04 min.

En este fragmento se dan 11 casos de resilabación y 36 situaciones de hiato, de las que 29 se realizan en una sola sílaba (80.55%).

11) Honduras

Sexo del informador: mujer. Edad: adulta, sin especificar. Tema: estudios y experiencias laborales. Duración: 0:57 min.

Este fragmento presenta resilabación en 17 ocasiones, e hiato gramatical en 34, 25 de las cuales se corresponden con realización antihiática (73.52% del total).

12) México

Sexo del informador: mujer. Edad: adulta, sin especificar. Tema: geografía mexicana. Duración: 1:02 min.

Encontramos 16 casos de resilabación, 2 de ellos dudosos por elisión de *d* implosiva a final de unidad morfológica, y 23 situaciones de hiato, siendo 14 de ellas combinaciones tautosilábicas (60.86%).

13) Nicaragua

Sexo del informador: mujer. Edad: adulta, sin especificar. Tema: geografía nicaragüense. Duración: 2:01 min.

La duración de este fragmento duplica la de los restantes, excepción debida, como se apuntó antes, a la escasez de combinaciones vocálicas gramaticalmente heterosilábicas, que impedía obtener datos significativos, durante el primer minuto.

Comprobamos 23 casos de resilabación y 19 situaciones de hiato entre las que 11 se corresponden con realización tautosilábica (57.89%).

14) Panamá

Sexo del informador: mujer. Edad: adulta, sin especificar. Tema: estudios. Duración: 0:56 min.

Se detecta resilabación en 16 ocasiones e hiato gramatical en 31, de las que 19 se efectúan tautosilábicamente (61.29%).

15) Paraguay

Sexo del informador: mujer. Edad: adulta, sin especificar. Tema: estudios en el extranjero. Duración: 1:04 min.

Este fragmento muestra 18 casos de resilabación y 57 situaciones de hiato, entre las que 39 combinaciones se realizan en una sola sílaba (68.42% del total).

16) Perú

Sexo del informador: hombre. Edad: adulto, sin especificar. Tema: estudios en el extranjero. Duración: 0:56 min.

El fragmento contiene 23 casos de resilabación (2 son dudosos por elisión de *d* implosiva y 1 por elisión de *s* a final de unidad morfológica). En 27 ocasiones se da concurrencia de vocales que constituyen hiato gramatical, pero 17 se corresponden en realidad con combinaciones tautosilábicas (62.96%).

17) Puerto Rico

Sexo del informador: mujer. Edad: adulta, sin especificar. Tema: historia portorriqueña. Duración: 1:03 min.

Este fragmento presenta 8 casos de resilabación y 27 situaciones de hiato: excepcionalmente, la realización antihiática se reduce a solo 10 de ellas (37.03% del total), mostrando el menor porcentaje de la veintena de muestras analizadas.

18) República Dominicana

Sexo del informador: hombre. Edad: adulto, sin especificar. Tema: aspectos sorprendentes en el país de residencia. Duración: 0:57 min.

Tiene lugar la resilabación en 7 ocasiones, y la realización antihiática en 14 (58.33%) de un total de 24 combinaciones que se corresponden con hiato gramatical.

19) Uruguay

Sexo del informador: hombre. Edad: adulto, sin especificar. Tema: descripción de actividad profesional. Duración: 1:02 min.

Este informador muestra 17 casos de resilabación, 1 de ellos sospechoso por elisión de *d* implosiva y 1 por elisión de *s* final, y 21 situaciones de hiato gramatical, con 17 casos de realización antihiática (80.95% del total).

20) Venezuela

Sexo del informador: hombre. Edad: adulto, sin especificar. Tema: descripción de interés investigador. Duración: 0:59 min.

En este fragmento constatamos 11 casos de resilabación (2 sospechosos por elisión de *s* final) y 21 situaciones de hiato gramatical, de las que 14 constituyen combinación tautosilábica (66.66%).

Tabla I. Contraste de datos

País	Sexo del informador	Casos de resilabación	Porcentaje de manifestación antihiática
Argentina	Mujer	13	74.19%
Bolivia	Mujer	14	65.62%
Chile	Mujer	16	68%
Colombia	Hombre	3	52.38%
Costa Rica	Mujer	12	63.15%
Cuba	Mujer	11	71.42%
Ecuador	Mujer	11	85.18%
El Salvador	Mujer	23	75%
España	Mujer	12	63.63%
Guatemala	Mujer	11	80.55%
Honduras	Mujer	17	73.52%
México	Mujer	16	60.86%
Nicaragua	Mujer	23	57.89%
Panamá	Mujer	16	61.29%
Paraguay	Mujer	18	68.42%
Perú	Hombre	23	62.96%
Puerto Rico	Mujer	8	37.03%
Rep. Dominicana	Hombre	7	58.33%
Uruguay	Hombre	17	80.95%
Venezuela	Hombre	11	66.66%

4.3.4. Valoración conjunta de los resultados

El análisis de las veinte muestras de habla espontánea por países ofrecidas por la RAE (2011) corrobora que en todas ellas se producen los fenómenos de resilabación y de tendencia antihiática, que según nuestra hipótesis constituirían rasgos estándares del habla en español.

Ignoramos la edad precisa de los informadores, si bien de su voz y propio testimonio se desprende que son todos adultos, y la proporción de mujeres (75% de los informadores) es muy superior a la de los hombres (25%); en cualquier caso, sexo y edad no constituyen datos esenciales en nuestro estudio, dado que se concentra en la presencia de dos rasgos de habla en hablantes de distinta procedencia, independientemente de otras circunstancias.

Cada discurso presenta distintos resultados en cuanto a resilabación, siendo los informadores de El Salvador, Nicaragua y Perú los que ofrecen el máximo de casos (23 cada uno) y correspondiendo los mínimos a Colombia, República Dominicana y Puerto Rico (3, 7 y 8 respectivamente). La variación de estos datos se debe a la mayor o menor presencia de combinaciones de consonante entre vocales (vcv) en interior de grupo fónico, que no es uniforme.

En cambio, los casos de hiato gramatical, es decir, combinaciones de vocales que en la escritura se corresponden con sílabas distintas, son más numerosos y en cierto sentido regulares, oscilando entre la veintena y la treintena en el 60% de las muestras. Los mínimos corresponden a Costa Rica y Nicaragua, ambos con 19, y los máximos a Honduras (34), Guatemala (36), y, excepcionalmente por encima de todos, Paraguay (57).

La tendencia antihiática queda manifiesta en todas las muestras, con resultados igualmente variados. El 95% de las muestras presenta una proporción de tautosilabismo superior al 50% de las combinaciones vocálicas que, gramaticalmente, deberían realizarse en sílabas distintas. Los índices en esta mayoría de muestras oscilan entre el 52.38% del informador colombiano y el 85.18% de la informadora ecuatoriana.

La excepción llega con la informadora portorriqueña, que muestra una proporción de mantenimiento de hiatos superior a la mitad de combinaciones vocálicas susceptibles (62.97%); no podemos olvidar que, como hemos explicado en el apartado **4.1.2**, la realización antihiática está sujeta a la libertad del hablante y a condicionantes expresivos; de cualquier modo, 37.03% de tautosilabación constituye un porcentaje representativo de la tendencia general del español a unir vocales en la misma sílaba.

Damos por hecho, a la luz de los resultados, que la presencia constatada de resilabación y tendencia antihiática en hablantes procedentes de veinte estados hispanohablantes, a pesar de las muchas peculiaridades que distinguen a unos de otros, demuestra que podemos tomar ambos fenómenos como rasgos estándares del habla en lengua española.

5. REPERCUSIÓN EN LA DIDÁCTICA DE ELE

Es frecuente, entre profesores de español como lengua extranjera, la duda sobre qué español enseñar, correspondiéndose la pregunta *qué español* con *qué variante*, *registro* o *aspectos de producción* del español emplear como modelo (Moreno Fernández, 2001: 5-6; Carbó y otros, 2003: 165; Moreno Cabrera, 2010: 131-132).

La confusión resultante de entender como *estándar* una variante concreta, o de tomar pautas propias de la escritura como guías para la expresión oral, llevan al profesor a posiciones arriesgadas: por un lado, como hemos señalado en la segunda sección de este artículo, el comportamiento del habla no se corresponde con el de la escritura, y aplicar a la producción oral la organización visual de su representación gráfica da lugar a un habla artificial, diametralmente opuesta al objetivo de aprendizaje de los alumnos.

Por otro lado, los estudiantes de español como lengua extranjera van a verse sometidos a la influencia de múltiples muestras de lengua, tanto dentro del aula como a través de los medios de comunicación, y tales muestras van a presentar distintas variantes, distintos registros, y distintos aspectos del español oral. Hacer creer que una variante concreta es el modelo para el aprendizaje no solo empobrecerá la experiencia del aprendiz y lo predispondrá a prejuicios sin fundamento, sino que además le impedirá discriminar errores que tienen lugar en la producción con independencia de la variante que se tome por modelo.

La resilabación es una pauta de comportamiento natural del español hablado y, como tal, se da en todos los hispanohablantes. Interesa a todo aprendiz conocer y ejercitar este fenómeno para dotar de naturalidad a su expresión oral y alcanzar su dominio.

Las manifestaciones de la tendencia antihiática en el habla española, por su ruptura (al igual que sucede con la resilabación) con la grafía de las palabras, presenta dificultad en la comprensión auditiva y en la expresión oral a los estudiantes de español en al menos tres continentes: Europa (Santamaría, 2007), Oceanía (Piñeros, 2012) y Asia (Alcoholado, 2012b y 2013). Al mismo tiempo, constituye un rasgo esencial del español oral en sus distintas variantes diatópicas, como demuestra el estudio que nos ocupa, y en sus distintos registros (Alcoholado, 2012a).

El profesor nativo de español como lengua extranjera, sea cual sea su variante propia, presenta en su discurso los dos rasgos que asumimos como estándares, cuya naturalidad, propiedad, y adecuación a todo registro puede transmitir a su alumnado.

La resilabación responde a pautas sencillas, tal como hemos visto en el apartado **4.1.1**; la tendencia antihiática, en cambio, tiene un comportamiento complejo que dificulta su comprensión y práctica, dada la intervención de componentes fisiológicos y expresivos en su realización. Convendría, por tanto, elaborar material que sirviese de soporte a profesores y alumnos a la hora de afrontar los problemas de expresión oral asociados a este fenómeno.

6. CONCLUSIÓN

Las diferencias más representativas entre habla y escritura en español son la resilabación y la tendencia antihiática, fenómenos orales que carecen de reflejo gráfico y que constituyen rasgos estándares, en tanto que son comunes a todos los hablantes, en las distintas variantes geográficas y diafásicas.

Al tratarse de rasgos estándares del español hablado, son característicos de toda variante diatópica y de la realización individual del profesor nativo de ELE, sea cual sea su procedencia geográfica. Exponer al alumnado a los rasgos comunes a todo hablante nativo de la lengua meta, abandonando prejuicios innecesarios, será esclarecedor para el estudiante a la hora de afrontar dificultades en su desarrollo de la expresión oral.

De los dos rasgos, la tendencia antihiática plantea a los estudiantes de ELE problemas de comprensión en estadios iniciales del aprendizaje y de expresión a todo lo largo del mismo, y por tanto interesa especialmente su conocimiento teórico y ejercicio práctico.

Sin embargo, la libertad individual del hablante y los factores expresivos y fisiológicos involucrados en la realización antihiática impiden establecer reglas precisas sobre su funcionamiento, lo que dificulta su estudio y práctica.

Sería indispensable, para favorecer la aproximación de los estudiantes de ELE al fenómeno, diseñar una herramienta que habilite su exposición clara y su trabajo dentro y fuera del aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCOHOLADO FELTSTROM, Antonio (2012a): “La tendencia antihiática del español: descripción, uso en registros formales y proyección en la enseñanza de ELE”. En *RedELE* 24. Disponible en internet:

http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2012/2012_redeLE_24_05Alcoholado.pdf?documentId=0901e72b81263b6a ISSN: 1571 4667

_____ (2012b): “Verso y habla españoles: aplicación de fenómenos métricos al ejercicio de la expresión oral del español como lengua extranjera en China”. En *SinoELE, Suplementos 7: Actas de las V Jornadas de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera en China. Las manifestaciones artísticas como instrumento de aprendizaje de ELE en China. Shanghái, 29 y 30 de junio de 2012.* Disponible en internet:

http://www.sinoele.org/images/Encuentros/Jornadas/V/alcoholado_vjornadas_24-35.pdf ISSN: 2076 5533

_____ (2013): *Vocales en contacto en la expresión oral del español. Planteamientos teóricos y perspectivas de trabajo con estudiantes universitarios chinos de español como lengua extranjera. SinoELE, Suplementos 8.* Disponible en internet: <http://www.sinoele.org/index.php/revista/suplementos?id=202> ISSN: 2076 5533

ANDIÓN HERRERO, Ma Antonieta (2008): “Modelo, estándar y norma..., conceptos imprescindibles en el español L2/LE”. *RESLA*, 21 (9-16).

ÁVILA, Raúl (2001): “Los medios de comunicación masiva y el español internacional”, en Instituto Cervantes: *Actas del II Congreso Internacional de la Lengua Española. Valladolid, 16-19 de octubre de 2001.* [En línea]. Disponible en internet: <http://congresosdelalengua.es/valladolid/default.htm>

BELLO, Andrés (1835): *Principios de la ortología y métrica de la lengua castellana.* Santiago de Chile: Imprenta de La Opinión.

BLECUA, José Manuel (2001): “La norma y las normas. El español estándar”, en Instituto Cervantes: *Actas del II Congreso Internacional de la Lengua Española. Valladolid, 16-19 de octubre de 2001.* [En línea]. Disponible en internet: <http://congresosdelalengua.es/valladolid/default.htm>

BORREGO NIETO, Julio (2004): “Sobre norma y normas”, en *Archivo de Filología Aragonesa* Vol. 59-60, 2 (1105-1118).

BRIZ, Antonio (1998): *El español coloquial. Situación y uso.* Madrid: Arco Libros.

_____ (2002): *El español coloquial en la clase de ELE.* Madrid: SGEL.

CARBÓ, C., LLISTERRI, J., MACHUCA, M. J., MOTA, C., RIERA, M. y RÍOS, A: “Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera”. *ELUA*, 17 (161-179).

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

HIDALGO NAVARRO, Antonio y QUILIS MERÍN, Mercedes (2012): *La voz del lenguaje: Fonética y fonología del español*. Valencia: Tirant Humanidades.

MANGADO MARTÍNEZ, Javier (2006): "El concepto de *corrección* idiomática: lo *recto*, lo *usual* y lo *ejemplar* en la práctica del idioma", en *Contextos educativos*, 8-9 (261-278).

MORENO CABRERA, Juan Carlos (2008): "Gramáticos y academias. Para una sociología del conocimiento de las lenguas". *ARBOR* 731 (519-528).

_____ (2010): *Spanish is different. Introducción al español como lengua extranjera*. Madrid: Castalia.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2001): "Prototipos y prestigio en los modelos de español". *Carabela Monográfico* 50 (5-20).

NAVARRO TOMÁS, Tomás (1918, ed. 2004): *Manual de pronunciación española*. Madrid, CSIC.

NEBRIJA, Antonio (1492, ed. 1980): *Gramática de la lengua castellana*. Edición de A. Quilis. Madrid: Editora Nacional.

OCHS, Elinor (1979): "Transcription as Theory", en OCHS, E. y Schieffelin, B. (eds.): *Developmental Pragmatics*. Nueva York: Academic Press.

OLSON, David (2005): *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.

ONG, Walter (1982/2002): *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. Nueva York: Routledge.

PIÑEROS, Carlos Eduardo (2012): "El reto de aprender a manejar los procesos antihiáticos del español", en Instituto Cervantes: *Selección de artículos del II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico*. [En línea]. Disponible en internet:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2011/06_plenaria_02.pdf

QUILIS, Antonio (1999): *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos.

_____ (2000): *Principios de fonología y fonética españolas*. Madrid: Arco Libros.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la lengua española*. [En línea]. Disponible en internet: <http://lema.rae.es/drae/>

_____ (2010): *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.

_____ (2011): *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología*. Barcelona, Espasa.

SANTAMARÍA BUSTO, Enrique (2007): “Análisis y propuestas para la mejora de la comprensión oral del español como lengua extranjera: el fenómeno de la sinalefa”. *Interlingüística*, 17 (961-70). Disponible en internet:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2317711>

SICILIA, Mariano José (1832): *Lecciones elementales de ortología y prosodia*. Madrid: Imprenta Real.

VARGAS LLOSA, Mario (2001): “La lengua de todos”, en Instituto Cervantes: *Actas del II Congreso Internacional de la Lengua Española. Valladolid, 16-19 de octubre de 2001*. [En línea]. Disponible en internet:

<http://congresosdelalengua.es/valladolid/default.htm>

ANEXO: TRANSCRIPCIONES DE LAS MUESTRAS

Criterios de transcripción

Siguiendo la premisa establecida por Ochs (1979: 44) de emplear un sistema de transcripción selectivo y claro, y puesto que nos interesa estudiar aspectos que señalan diferencias del habla con respecto a la escritura, hemos seguido la representación más cercana posible a la grafía convencional, manteniendo las letras del alfabeto ortográfico para representar los sonidos y permitir el contraste visual y reconocimiento fácil de las realizaciones orales respecto a las escritas.

No obstante, ha sido necesario efectuar las siguientes modificaciones:

- a) Hemos agrupado entre corchetes ([]) todo enunciado equivalente a un grupo fónico, separando unos de otros mediante salto de línea y enumerándolos para facilitar su análisis.
- b) Hemos suprimido el espacio ortográfico entre palabras en interior de grupo fónico.
- c) Hemos obviado el uso de mayúsculas.
- d) Hemos descartado el uso ortográfico de la letra hache, excepto en su combinación *ch* que representa ortográficamente el fonema africado palatal sordo en español.
- e) Hemos representado todo sonido vocálico (y semivocálico) alto anterior con el grafema *i*, tanto en los diptongos en los que ortográficamente se emplea *y* como en el caso de conjunción copulativa.
- f) Hemos distinguido los límites silábicos mediante punto (.) entre sílabas fonológicas, de acuerdo con la articulación del informante.
- g) Hemos colocado tilde (´) sobre el núcleo de cada sílaba tónica, sin distinguir si se trata de acento primario o secundario, puesto que ello no afecta a nuestro estudio.
- h) Hemos subrayado () las combinaciones vocálicas que resulta pertinente destacar por efecto de la tendencia antihiática.
- i) Hemos colocado dos puntos (:) tras vocal en los casos de vocales que se alargan, ya sea por efecto del acento de intensidad en reducciones entre vocales homófonas o por decisión del informador.
- j) Hemos representado en negrita aquellos sonidos consonánticos que, por efecto de la resilabación, quedan reforzados en la dicción.

Muestra 1: Argentina

Versión ortográfica

A mí lo que me gustaba de... bueno, el proyecto de venir para acá surgió cien por ciento de mi marido, porque yo el trabajo que hacía lo disfrutaba un montón. Y lo disfrutaba aún tratando de entender cómo pensaban los otros, por qué... nos... proponían, a veces imponían, más o menos determinadas cosas, pero igual lo di... lo disfrutaba mucho y trataba mucho de aprender, de qué era lo que hacían acá y también un poco de qué era lo que hacían en Estados Unidos. Cuando yo vine acá, una de las cosas que... cuando mi... cuando mi novio, en su momento, ahora mi marido, planteó esto de venimos un tiempo acá, yo planteé este viaje como una oportunidad también de ver cómo era el desarrollo desde el otro punto de vista. Entonces, me lo planteé siempre de tratar de meterme en el punto... en el... en el mundo del desarrollo para poder entender un poco cómo las dos partes interactuaban. Entonces ahora, bueno, eh... me inserté a partir de dos másters que hice...

Transcripción

- 1 [a.mí.lo.que.me.gus.tá.ba.de]
2 [bué.no]
3 [el.pro.yéc.to.de.ve.nír.pa.ra.cá]
4 [sur.gió.cién.por.cién.to.de.mi.ma.rí.do]
5 [por.que.yóel.tra.bá.jo.quea.cí.a]
6 [lo.dis.fru.tá.ba]
7 [ún.mon.tón]
8 [i.lo.dis.fru.tá.ba.ún.tra.tán.do.den.ten.dér]
9 [có.mo.pen.sá.ban.lo.só.tros]
10 [por.qué]
11 [nós]
12 [pro.po.ní.a.na.vé.ce.sim.po.ní.an.má.so.mé.nos.de.ter.mi.ná.das.có.sas]
13 [pe.roi.guá.lo.di.lo.dis.fru.tá.ba.mú.choi.tra.tá.ba.mú.cho.dea.pren.dér]
14 [de.qué.ra.lo.quea.cí.a.na.cá]
14 [i.tam.bié.nún.pó.co.de.qué.ra.lo.quea.cí.a.ne.nes.tá.do.su.ní.dos]
15 [cuan.do.yó.ví.nea.cá]
16 [ú.na.de.las.có.sas.que]
17 [cuan.do.mi]
18 [cuan.do.mi.nó.vio]
19 [en.su.mo.mén.toa.ó.ra.mi.ma.rí.do]
20 [plan.tiões.to.de]
21 [ve.nír.no.sún.tiém.poa.cá]
22 [yó.plan.tié]
23 [és.te.viá.je.co.móu.nao.por.tu.ni.dád.tam.bién.de.vér]
24 [có.móe.rael.de.sa.rró.llo.des.de.ló.tro.pún.to.de.vís.ta]
25 [en.tón.ces]
26 [me.lo.plan.tié.siém.pre.de.tra.tár.de.me.tér.me.nel.pún.to]
27 [e.nel]
28 [e.nel.mún.do.del.de.sa.rró.llo.pa.ra.po.dé.ren.ten.dé.rún.póco.có.mo.las.
dós.pár.te.sin.te.rac.tu.á.ban]
29 [en.tón.ce.sa.ó.ra.bué.no]
30 [é.mein.ser.té]
31 [a.par.tír.de]
32 [dós.más.ters.que.í.ce]

Muestra 2: Bolivia

Versión ortográfica

Y me gustó muchísimo, ¿eh?, porque pudimos compartir eh... hicimos exposiciones de todo lo que significaba la influencia del aymara del... dentro del léxico... español, palabras que provienen de estas raíces, y... fue un... un matiz muy bonito, muy bonito. Pienso quedarme aquí un tiempo más, me gustaría hacer trabajos de investigación allí, porque es lo mío. Es lo mío, me gust... sí, bastante amplio porque... es curioso, solamente en la ciudad de La Paz, de donde yo provengo, es una... bueno, estamos a cuatro mil ochocientos metros de altura. Pero es curioso que en la misma ciudad, hay una parte, una hondonada, porque ya La Paz en sí es una hondonada, pero hay otra hondonada mayor, que ya es un valle, o sea, es una parte ya casi tropical, ¿no?

Porque... en el mismo lugar, en el mismo altiplano, y hay un colectivo, allí, de gente albina, que... habría que alfabetizarla, porque es gente analfabeta.

Transcripción

- 1 [i:.me.gus.tó.mu.chí.si.mo.é]
- 2 [por.que.pu.dí.mos.com.par.tí.ré:]
- 3 [i.cí.mo.sex.po.si.ció.nes]
- 4 [de.tó.do.lo.que.sig.ni.fi.cá.ba.lain.flu.én.cia.de.lai.má.ra.del]
- 5 [dén.tro.de.léc.si.co:]
- 6 [es.pa.ñól]
- 7 [pa.lá.bras.que.pro.vié.nen.dés.tas.ra.í.ces]
- 8 [i:]
- 9 [fuéun]
- 10 [ún.ma.tíz.muí.bo.ní.to]
- 11 [muí.bo.ní.to]
- 12 [pién.so.que.dár.mea.quí.ún.tiém.po.más]
- 13 [me.gus.ta.rí.a.cér.tra.bá.jos.dein.ves.ti.ga.ción]
- 14 [a.llí]
- 15 [por.qués.lo.mí.o]
- 16 [es.lo.mí.o.me.gúst]
- 17 [sí]
- 18 [bas.tán.te.ám.plio.por.que:]
- 19 [és.cu.rió.so.só.la.mén.ten.la.ciu.dá.de.la.páz]
- 20 [de.don.de.yó.pro.vén.go]
- 21 [é.sú.na:]
- 22 [bué.no]
- 23 [es.tá.mo.sa.cuá.tro.mí.lo.cho.cién.tos.mé.tros.deal.tú.ra]
- 24 [pe.roés.cu.rió.so.quen.la.mís.ma.ciu.dád]
- 25 [á.iú.na.pár.téu.naon.do.ná.da]
- 25 [por.que.yá.la.pá.zen.sí.e.sú.naon.do.ná.da]
- 26 [pe.roa.io.traon.do.ná.da.ma.yór]
- 27 [que.yá.é.sún.vá.lle]
- 28 [o.seae.sú.na.pár.te.yá.cá.si.tro.pi.cál]
- 29 [nó.por.que:]
- 30 [e.nel.mís.mo.lu.gár]
- 31 [e.nel.mís.moal.ti.plá.no]
- 32 [i.ái:]
- 33 [ún.co.lec.tí.vo]
- 34 [a.llí.de:]
- 35 [gén.te.al.bí.na]
- 36 [que:]
- 37 [a.bria.queal.fa.be.ti.zár.la]
- 38 [por.qués.gén.tea.nal.fa.bé.ta]

Muestra 3: Chile

Versión ortográfica

Nunca dejas de estar acostumbrado, siempre... cua-cua-cuando te cambias de país yo creo que con... pierdes el... el... el... la... la familiaridad con un país, pero tampoco la obtienes tanto con el otro, entonces, un poco te quedas como un poco

como... barco a la deriva, ¿sabes?, entonces... no... no es simple la... la situación. Yo cre... también, yo personalmente viví fuera de Chile y fuera de ot... en otros países, y después volví a Chile, después del golpe militar. Pues yo creo que yo personalmente estoy como con este ajuste, que ya como que me adapto... rapidito... a cualquier cosa, pero no es simple estar... mo... moverse de país.

Cuando vienes llegando, tienes que buscarte el currillo que puedas, un trabajo por aquí, un trabajo por allá, y vas em... empezando como a construir tu red de personas conocidas y... pero no es simple, porque no te conoce nadie, y llevas un currículum al trabajo y te dicen: “Vale, ¿y yo tengo que creerte, esto?”

Transcripción

- 1 [nú.n.ca.dé.jas.des.tá.ra.cos.tum.brá.do]
- 2 [siém.pre.cua.cua.cuan.do.te.cám.bias.de.pa.ís]
- 3 [yó.creó.que.con.piér.de.sel]
- 4 [el]
- 5 [el]
- 6 [la.la.fa.mi.lia.ri.dád.co.nún.pa.ís]
- 7 [pe.ro.tam.pó.co.laob.tié.nes.tán.to.co.ne.ló.troen.tón.céun.pó.co.te.qué.das.co.
móun.pó.co:]
- 8 [co.mo.bár.coa.la.de.rí.va]
- 9 [sá.bes]
- 10 [en.tón.ces]
- 11 [nó.nóe.sím.ple.la]
- 12 [la.si.tua.ción]
- 13 [yó.cre]
- 14 [tam.bién]
- 15 [yó.per.so.nál.mén.te.vi.ví.fué.ra]
- 16 [de.chí.le]
- 17 [i.fué.ra.deót]
- 18 [e.nó.tros]
- 19 [pa.í.ses]
- 20 [i.des.pués.vol.ví.a.chí.le.des.pués.del.gól.pe.mi.li.tár]
- 21 [pues.yó.creó.que:]
- 22 [yó.per.so.nál.men.teş.tói.co.mo.co.nés.tea.jús.te]
- 23 [que.yá.co.mo.que.meá.dáp.to:]
- 24 [ra.pi.dí.to]
- 25 [a.cual.quiér.có.sa.pe.ro.nóe.sím.ples.tár]
- 26 [mo.mo.vér.se.de.pa.ís]
- 27 [cuan.do.vié.nes.lle.gán.do.tié.nes.que:]
- 28 [bus.cár.tel.cu.rrí.llo.que.pué.das]
- 29 [ún.tra.bá.jo.po.ra.quí:]
- 30 [ún.tra.bá.jo.po.ra.llá:]
- 31 [i.vá.sem]
- 32 [em.pe.zán.do.co.moa.cons.tru.ír.tu.ré.de.per.só.nas.co.no.cí.da.si:]
- 33 [pe.ro.nóe.sím.ple.por.que.nó.te.co.nó.ce.ná.diei.llé.va.sún.cu.rrí.cu.lum.al]
- 34 [tra.bá.joi.te.dí.cen.vá.le]
- 35 [i.yó.tén.go.que.cre.érte.ésto]

Muestra 4: Colombia

Versión ortográfica

Hace unos días, vamos a ver, eh... recibí la visita de un par de... de amigas de Colombia. Y hablábamos del sentirse colombiano. Cuando... vivía en Colombia, era más... me sentía menos colombiano que ahora, que estoy fuera. Cuando ellas me decían: “es que... quisiera sentirme más colombiano”, le digo: “mira, somos muy colombianos, somos colombianísimos”, y le he mostrado mi hamaca, mi poncho, mis alpargatas, y... los platos de... de cerámica que... que uso, que son colombianos. Y les he dado a entender que... me siento mucho más colombiano ahora, que estoy... eh... lejos de Colombia y que... formo parte de... de una sociedad... diferente.

Transcripción

- 1 [á.céu.nos.dí.as]
- 2 [á.moa.vér]
- 3 [é]
- 4 [re.ci.bí.la.vi.sí.ta.de.ún.pár.de]
- 5 [de.a.mí.gas]
- 6 [de.co.lóm.bia]
- 7 [ia.blá.ba.mos.del.sen.tír.se.co.lom.biá.no]
- 8 [cuan.do:]
- 9 [vi.ví.aen.co.lóm.bia]
- 10 [é.ra.más]
- 11 [me.sen.tí.a.mé.nos.co.lom.biá.no]
- 12 [que.a.ó.ra]
- 13 [ques.tóy.fué.ra]
- 14 [cuan.do.é.llas]
- 15 [me.de.cí.an]
- 16 [és.que]
- 17 [qui.sí.ra.sen.tír.me.más.co.lom.biá.no.le.dí.go.mí.ra]
- 18 [só.mos.múí.co.lom.biá.no.só.mos.co.lom.bia.ní.si.mos]
- 19 [i.lé.mos.trá.do.mia.má.ca:]
- 20 [mi.pón.cho:]
- 21 [mi.sal.par.gá.tas]
- 22 [í:]
- 23 [los.plá.tos.de]
- 24 [de.ce.rá.mi.ca.que]
- 25 [que.ú.so.que.són.co.lom.biá.nos]
- 26 [i.le.sé.dá.doaen.ten.dér.que]
- 27 [me.sién.to.mú.cho.más.co.lom.biá.no]
- 28 [a.ó.ra.ques.tói]
- 29 [e]
- 30 [lé.jos.de.co.lóm.bia]
- 31 [i.que:.fór.mo.pár.te.de]
- 32 [de.ú.na.so.cie.dád]
- 33 [di.fe.rén.te]

Muestra 5: Costa Rica

Versión ortográfica

Me encanta, a mí me encanta las playas, que... crecí, entonces, yo... sé lo que es estar en una playa, pero en mi país, porque aquí las playas son... la gente viene no... a tomar el sol nada más y... y el espacio que hay entre... eh... el agua y... y la arena, es muy corto, entonces... se aco... se amontona la gente, y eso no me gusta. Eh, bueno, Manuel Antonio, cuando era niña, iba para Jacó, ahora no, porque Jacó ahora se ha puesto muy... muy feo, y... en las playas de Guanacaste también, como... Flamingo, Conchal, em... Tamarindo, sí, y en... y en el Caribe me gusta ir a Puerto Viejo. Sí, sí, me encanta. Somos cuatro millones, contando con... eh... más o menos un millón de extranjeros, de Nicaragua y... Colombia.

Transcripción

- 1 [me:n.cán.ta: mí.men.cán.ta.las.plá.yas.que]
- 2 [cre.cí.en.tón.ces.yó:]
- 3 [sé.lo.qué.ses.tá.re.nú.na.plá.ya.pe.roen.mi.pa.ís]
- 4 [por.quea.quí.las.plá.ya.són]
- 5 [la.gén.te.vié.ne.nó]
- 6 [a.to.má.rel.sól.ná.da.má.si]
- 7 [ie.les.pá.cio.queá.ien.tre:]
- 8 [e.lá.guai:]
- 9 [i.la.ré.na]
- 10 [és]
- 11 [muí.cór.to]
- 12 [en.tón.ces]
- 13 [seá.co]
- 14 [seá.mon.tó.na.la.gén.te]
- 15 [i.é.so.nó.me.gús.ta]
- 16 [e]
- 17 [bué.no.ma.nué.lan.tó.nio]
- 18 [cuan.doé.ra.ní.ña.í.ba.pa.ra.ja.có]
- 19 [a.ó.ra.nó.por.que.ja.có.a.ó.ra.seá.pués.to.muí:]
- 20 [muí.fé.o]
- 21 [i:]
- 22 [en.las.plá.yas.de.gua.na.cás.te.tam.bién]
- 23 [co.mo:]
- 24 [fla.mín.go.con.chál]
- 25 [em]
- 26 [ca.ma.rín.do]
- 27 [sí]
- 28 [ien]
- 29 [e.nel.ca.rí.be.me.gús.ta.í.ra.puér.to.vié.jo]
- 30 [sí:.sí:.men.cán.ta]
- 31 [só.mos.cuá.tro.mi.lló.nes.con.tán.do.con]
- 32 [e]
- 33 [má.so.mé.no.sún.mi.llón.de:x.tran.jé.ros]
- 34 [de.ni.ca.rá.guai]
- 35 [co.lóm.bia]

Muestra 6: Cuba

Versión ortográfica

En Cuba... bueno, estudié... licenciatura en química, en la Universidad de La Habana. Y después de eso empecé a trabajar con... eh... análisis de materiales de obras de arte, para la restauración, allí. Eh... a partir de ahí fue que conocí a un... al jefe de un grupo de la Universidad de Valencia, en un congreso que estuvimos todos, y él me invitó a venir acá, a... a Valencia. Aquí... hice la tesis doctoral en un tema que no tiene nada que ver con eso. Eh... trabajaba con... sistemas de liposomas y... y su interacción con tensoactivos, que es más bien dirigido hacia la farmacéutica y la cosmética. Eh... los liposomas como vehículos de principios activos y... y estas cosas. Y entonces ya cuando acabé ahí, empecé a buscar trabajo y encontré una expres... en una empresa cosmética aquí.

Transcripción

- 1 [en.cú.ba]
- 2 [bué.no]
- 3 [es.tu.dié.li.cen.cia.tú.raen.quí.mi.caen.lau.ni.ver.si.dá.de.la.bá.na]
- 4 [i después de.ésoem.pe.ceá.tra.ba.jár.con]
- 5 [e:]
- 6 [a.ná.li.sis.de.ma.te.riá.les.deó.bras.de.árte]
- 7 [pa.ra.la.res.tau.ra.ción]
- 8 [a.llí]
- 9 [e:a.par.tír.dea.í.fué.que.co.no.cí]
- 10 [a.ún]
- 11 [al.jé.fe.déun.grú.po.de.lau.ni.ver.si.dá.de.va.lén.cia]
- 12 [e.nún.con.gré.so.ques.tu.ví.mos.tó.dos]
- 13 [iél.mein.vitoá.ve.ní.ra.cá]
- 14 [a]
- 15 [a Valencia]
- 16 [a.quí.ice.la.té.sis.doc.to.rá.le.nún.té.ma.que.nó.tié.ne.ná.da.que.ver.co.né.so]
- 17 [e:tra.ba.já.ba.con]
- 18 [sis.té.mas.de.li.po.só.ma.si]
- 19 [i.suin.te.rac.ción.con.ten.sioac.tí.vos]
- 20 [qués.más.bién]
- 21 [di.ri.gí.doa.cia.la.far.ma.céu.ti.cai.la.cos.mé.ti.ca]
- 22 [e:los.li.po.só.mas.co.mo.ve.í.cu.los.de.prin.cí.pio.sac.tí.vo.si]
- 23 [és.tas.có.sas]
- 24 [ien.tón.ces.yá.cuan.doa.ca.bé.a.í]
- 25 [em.pe.ceá.bus.cár.tra.bá.jo.ien.con.tréu.naex.prés]
- 26 [e.nú.naem.pré.sa.cos.mé.ti.ca:quí]

Muestra 7: Ecuador

Versión ortográfica

Eh... te cuento un poco cómo está... cómo es... cómo es Ecuador. Eh, bueno, estamos divididos en cuatro zonas, eh... la parte insular, que son las Islas Galápagos, la parte de la costa, la sierra, y el oriente, que es toda la selva amazónica. Entonces, eh... bueno, en la parte... eh, bueno, Galápagos es un poco... un territorio aparte. No hay mucho contacto. Pero en la costa, eh... la cultura que predomina es... la que se llama

“los montubios” y, también, todos los afroecuatorianos, que viven específicamente en una zona de Ecuador. Y, en la sierra, eh... somos eh... bueno, todos mestizos, pero hay muchas poblaciones de indígenas también, y lo mismo sucede en La Amazonía. Entonces, a mí lo que más me gusta de Ecuador, es justamente esta mezcla cultural que hay, eh... por ejemplo, ahora, en la nueva Constitución que... que salió, por fin se reconoció que Ecuador era un estado intercultural.

Transcripción

- 1 [e: te.cuén.tóun.pó.co.có.moés.tá]
- 2 [có.moés.có.moé.se.cua.dór]
- 3 [e.bué.noés.tá.mos.di.vi.dí.do.sen.cuá.tro.zó.nas]
- 4 [e.la.pár.tein.su.lár]
- 5 [que.són.la.sís.las.ga.lá.pa.gos]
- 6 [la.pár.te.de.la.cós.ta]
- 7 [la.sié.rra]
- 8 [ie.lo.rién.te]
- 9 [qués.tó.da.la.sél.va.ma.zó.ni.ca]
- 10 [en.tón.ces]
- 11 [e: bué.noen.la.pár.te:]
- 12 [e:]
- 13 [bué.no]
- 14 [ga.lá.pa.go.sé.sún.pó.co]
- 15 [ún.te.ri.tó.rioa.pár.te]
- 16 [noái.mú.cho.con.tác.to]
- 17 [pé.roen.la.cós.ta]
- 18 [e: la.cul.tú.ra: .que.pre.do.mí.na]
- 19 [és]
- 20 [la.que.se.llá.ma]
- 21 [los.mon.tú.bios]
- 22 [í]
- 23 [tam.bién.tó.dos.lo.sa.froē.cua.to.riá.nos]
- 24 [que.ví.ve.nes.pe.cí.fi.ca.mén.tē.nú.na.zó.na]
- 25 [de.cua.dór]
- 26 [í]
- 27 [en.la.sié.rra]
- 28 [e: só.mos]
- 29 [e: .bué.no.tó.dos.mes.tí.zos]
- 30 [pe.roái.mú.chas.po.bla.ció.nes.dein.dí.ge.nas.tam.bién]
- 31 [í.lo.mís.mo.su.cé.den.la.ma.zo.ní.a]
- 32 [en.tón.ces]
- 33 [a.mí.lo.que.más.me.gús.ta.de.cua.dór]
- 34 [és.jús.ta.mén.tēs.ta.méz.cla.cul.tu.rál.que.ái]
- 35 [e:]
- 36 [po.re.jém.ploa.ó.raen.la.nué.va.cons.ti.tu.ción.que]
- 37 [que.sa.lió.por.fín.se.re.co.no.ció.que.cua.dó.ré.ráu.nes.tá.do.in.ter.cul.tu.rál]

Muestra 8: El Salvador

Versión ortográfica

Estudié un máster en políticas europeas de cooperación internacional al desarrollo, que tiene que ver, bueno, con todas las modalidades, todo el sistema de cooperación internacional al desarrollo que los países del norte, eh... canalizan hacia el sur, eh... este tema es muy interesante para mí porque está muy vinculado con el trabajo que yo realizo en El Salvador, en una O.N.G. de derechos humanos, y... bueno, pues mi intención, a nivel... personal y a nivel profesional es ampliar mucho los conocimientos sobre ese tema, eh... creo que además es una oportunidad personal para conocer España, para conocer gente, para poder relacionarme y vincularme también en ámbitos incluso laborales, en los que pueda también, eh... contribuir a que mi país pueda también eh... relacionarse o tener algún tipo de... de vínculo eh... equi... de... justo, y equitativo con... eh... con España.

Transcripción

- 1 [es.tu.diéun.más.te.ren.po.lí.ti.ca.seu.ro.peás.de.co.pe.ra.ció.nin.ter.na.cio.ná.lal.
de.sa.rró.llo]
- 2 [que:]
- 3 [tié.ne.que.vér.bué.no.con.tó.das.la:s.mo.da.li.dá.des]
- 4 [tó.doel.sis.té.ma.de.co.pe.ra.ció.nin.ter.na.cio.ná.lal.de.sa.rró.llo]
- 5 [que:.los.pa.í.ses.del.nór.te]
- 6 [e:]
- 7 [ca.na.li.za.ná.ciael.súr]
- 8 [é:s.te.té.máes.muí.in.te.re.sán.te.pa.ra.mí]
- 9 [por.ques.tá.muí.vin.cu.lá.do.co.nel.tra.bá.jo.que.yó.rea.lí.zoe.nel.sal.va.dór]
- 10 [e.nú.na.ó.éne.gé.de.de.ré.cho.su.má.nos]
- 11 [í:.bué.no]
- 12 [pues.mi_n.ten.ción]
- 13 [a.ni.vél]
- 14 [per.so.ná.lia.ni.vél.pro.fe.sio.ná.lé.sam.pliár.mú.cho.los.co.no.ci.mién.to.so.
bré:.se.té.ma]
- 15 [e.creó.quea.de.má.sé.sú.nao.por.tu.ni.dád.per.so.nál.pa.ra.co.no.cé.res.pá.ña]
- 16 [pa.ra:.co.no.cér.gén.te]
- 17 [pa.ra.po.dé.rre.la.cio.nár.mei.vin.cu.lár.me.tam.bié.ne.nám.bi.tos]
- 18 [in.clú.so.la.bo.rá.les]
- 19 [en.los.que.pué.da.tam.bién]
- 20 [e:.con.tri.bu.í.ra.que.mi.pa.ís.pué.da.tam.bién]
- 21 [e:]
- 22 [re.la.cio.nar.se.ó.te.né.ral.gún.tí.po.de]
- 23 [de.vín.cu.lo:]
- 24 [e:]
- 25 [e.quí.de:]
- 26 [jús.to]
- 27 [í.e.qui.ta.tí.vo.con]
- 28 [e:]
- 29 [co.nes.pá.ña]

Muestra 9: España

Versión ortográfica

Bueno, a mí me gusta mucho nadar. Nadar y... y... en el mar. Es verdad que últimamente lo hago poco, porque una vez casi me ahogué, en... en Francia, con unos amigos. Porque había unos... remolinos, en... la playa, y había... y tiraba mucho, había mucha resaca. Entonces yo no me fijé bien por dónde entré al mar, y, justamente, en una ola que vino y me puse a jugar, pues al final la resaca me tiró a la zona que era más peligrosa. Y entonces fue... vinieron los... socorristas y todo... Pues a mí me gusta, porque... es todo muy diferente, es... bueno, para empezar hay menos gente. Que esto hace las cosas bastante diferentes. ¿No? Muy diferente. Hay... hay menos gente, hay menos gente por la calle, la temperatura... es más fresca, hay más humedad...

Transcripción

- 1 [bué.noa.mí.me.gús.ta.mú.cho.na.dár]
- 2 [na.dá.ri:]
- 3 [i:e.nel.már]
- 4 [és.ver.dád.quéul.ti.ma.mén.te.loá.go.pó.co]
- 5 [por.quéu.na.véz.cá.si.meao.gué]
- 6 [e.nen.frán.cia.co.nú.no.sa.mí.gos]
- 7 [por.quea.bí.a.únos]
- 8 [re.mo.lí.nos]
- 9 [en.la.plá.ya]
- 10 [ia.bí.a.i.ti.rá.ba.mú.cho]
- 11 [a.bí.a.mú.cha.re.sá.ca]
- 12 [en.tón.ces.yó.nó.me.fi.jé.bién.por.dón.de:ntre.al.már]
- 13 [i.jús.ta.mén.te]
- 14 [e.nú.na.ó.la.que.ví.no.i:me.pú.sea.ju.gár]
- 15 [pue.sal.fi.ná.la.re.sá.ca.me.ti.roá.la.zó.na]
- 16 [qué.ra.más.pe.li.gró.sa]
- 17 [ien.tón.ces.fué]
- 18 [vi.nié.ron.los]
- 19 [so.co.rris.ta.si.tó.do]
- 20 [pue.sa.mí.me.gús.ta.por.qué]
- 21 [és.tó.do.muí.dí.fe.rén.te]
- 22 [és]
- 23 [bué.no.pa.raem.pe.zá.rái.mé.nos.gén.te]
- 24 [qué:s.toá.ce.las.có.sas.bas.tán.te.dí.fe.rén.tes]
- 25 [nó]
- 26 [muí.diferente]
- 27 [ái]
- 28 [ái.mé.nos.gén.te]
- 29 [ái.mé.nos.gén.te.por.la.cá.lle]
- 30 [la.tem.pe.ra.tú.ra]
- 31 [és.más.frés.ca]
- 32 [ái.má.su.me.dád]

Muestra 10: Guatemala

Versión ortográfica

Y... yo empecé a buscar, eh... trabajo y trabajo pero no encontré, porque, claro, fue cuando vino la crisis, fue ahora, en noviembre. Y... claro, solo había cotizado seis meses, no tenía derecho a paro... No, yo lo que quería era un trabajo, y... aprender y aportar, y nada ¿no?, y... empecé a buscar, claro, ante la crisis, claro, tenía un par de entrevistas, bueno, no sé, pasé... diciembre, las fiestas fueron un... garrón, un palazo total, porque claro, lejos de mi familia, jo, sin nada, encima todos mis amigos se regresaron porque... la mayoría de mis amigos son... o italianos o algo así. Tenía dos... conocidas guatemaltecas que también se fueron y... fue... era una cosa así como... Sí, bueno, y aparte que tenía mucho la moral en el suelo, y no co... encontraba nada, entonces me sentía peor, y... y nada, em... pecé a inventar currículums. Me... inventé un currículum de... de que en realidad no... tengo estudios, más que el secundario, y... que solo he trabajado de limpiar.

Transcripción

- 1 [í:]
- 2 [yoem.pe. ceá. bus. cá. re:]
- 3 [tra. bá. joi. tra. bá. jo. pe. ro. nóen. con. tré]
- 4 [por. que. clá. ro]
- 5 [fue. cuan. do. ví. no. la. crí. sis. fueáo. rae. no. viém. bre]
- 6 [i: clá. ro. só. loá. bí. a. co. ti. zá. do. séis. mé. ses. nó. te. ní. a. de. re. choa. pá. ro]
- 7 [nó. yó. lo. que. que. riáe. ráun. tra. bá. joi]
- 8 [a. pren. dé. ria. por. tár]
- 9 [i. ná. da. no]
- 10 [i: em. pe. ceá. bus. cár]
- 11 [clá. ro]
- 12 [an. te. la. crí. sis]
- 13 [clá. ro]
- 14 [te. niáun. pár. den. tre. vís. tas]
- 15 [bué. no. nó. sé. pa. sé: di. ciém. bre. las. fiés. tas. fué. ro. nún]
- 16 [ga. rró. nún. pa. lá. zo. to. tál. por. que. cláro. lé. jos. de. mi. fa. mí. lia]
- 17 [jó. si. ná. daen. cí. ma. tó. dos. mi. sa. mí. go. se. rre. gre. sá. ron]
- 18 [por. que: . la. ma. yo. rí. a. de. mi. sa. mí. go. són]
- 19 [o: i. ta. liá: . no. soál. goa. sí]
- 20 [te. ní. a. dós. co. no. cí. das. gua. te. mal. té. cas. que. tam. bién. se. fué. ron]
- 21 [i: fué: . ráu. na. có. sa. sí. co. mo]
- 22 [sí. bué. no]
- 23 [ia. pár. te. que. te. ní. a. mú. cho. la. mo. rá. le. nel. sué. lo]
- 24 [i. nó. coen. con. trá. ba. ná. da]
- 25 [en. tón. ces. me. sen. tí. a. pe. ór]
- 26 [í:]
- 27 [i. ná. daem]
- 28 [pe. ceáin. ven. tár. cu. rrí. cu. lums]
- 29 [me: in. ven. téun. cu. rrí. cu. lum. de]
- 30 [de. quen. rea. li. dád. nó: . tén. goes. tú. dios. más. quel. se. cun. dá. rio]
- 31 [í:]
- 32 [que. só. lo. é. tra. ba. já. do. de. lim. piár]

Muestra 11: Honduras

Versión ortográfica

Que me metí a hacer un estudio, en el estudio me fui dando cuenta si... en el estudio, me hubiera retirado, me fui dando cuenta de que me gustaba el campo sanitario, pues y me fui profundizando, profundizando, y fui haciendo experiencias, y me fui metiendo así, por fuera, a atender personas, a atención domiciliaria, y me fui... me fui metiendo, de ahí fui haciendo mis prácticas... Cuando menos acordé, las... las... fundaciones con que yo trabajo les caí bien, les pareció mi manera de trabajar, de entenderme con las personas, etcétera etcétera y... y entonces pues me quedé en... en el campo sanitario ¿no?, estudié para... ahorita estoy optando en el grado medio, el de técnico, ¿no? Técnico de enfermería, ¿no? En mi país, yo estudiaba la carrera que aquí... antes se llamaba, en mi país, en la Universidad Pedagógica de Educación, “Técnica para el Hogar”, ahora la cambiaron y se llama “Tecnología de Alimentos y Productos Textiles”, ¿no? Entonces, eh... no la terminé, casi saqué como el setenta y cinco por ciento de las clases, me falta un veinticinco por ciento, ¿no?

Transcripción

- 1 [que.me.me.tí.a.cé.rú.nes.tú.dio]
- 2 [e.ne.les.tú.dio.me.fuí.dán.do.cuén.ta.si:]
- 3 [e.ne.les.tú.dio.meu.bié.ra.rre.ti.rá.do]
- 4 [me.fuí.dán.do.cuén.ta.de.que.me.gus.tá.bael.cám.po.sa.ni.tá.rio]
- 5 [pue.si.me.fuí.pro.fun.di.zán.do.pro.fun.di.zán.doi.fuí.a.cién.doex.pe.rién.cias]
- 6 [i.me.fuí.me.tien.doa.sí.por.fué.rau.ten.dér.per.só.na.sau.ten.ción.do.mi.ci.liá.
riai.me.fuí]
- 7 [me.fuí.me.tien.do]
- 8 [dea.í.fuí.a.cién.do.mis.prác.ti.cas]
- 9 [cuan.do.mé.no.sa.cor.dé]
- 10 [las.las]
- 11 [fun.da.ció.nes.con.que.yó.tra.bá.jo.les.ca.í.bién]
- 12 [les.pa.re.ció.mi.ma.né.ra.de.tra.ba.jár]
- 13 [den.ten.dér.me.con.las.per.só.nas]
- 14 [ec.cé.te.raec.cé.te.raí]
- 15 [ien.tón.ces.pues.me.que.déu.ne.nel.cám.po.sa.ni.tá.rio.nó]
- 16 [es.tu.dié.pa.ra:]
- 17 [ao.rí.taes.tó.iop.tán.doe.nel.grá.do.mé.dioel.de.téc.ni.co.nó]
- 18 [téc.ni.co.den.fer.me.rí.a.nó]
- 19 [en.mi.pa.ís.yoes.tu.diá.ba.la.ca.rré.ra.quea.quí]
- 20 [án.te.se.lla.má.ba.en.mi.pa.í.sen.lau.ni.ver.si.dád.pe.da.gó.gi.ca.deu.ca.ción.
téc.ni.ca.pa.rae.lo.gár]
- 21 [áo.ra.la.cam.biá.ro.ni.se.llá.ma:.tec.no.lo.gí.a.dea.li.mén.to.si.pro.dúc.tos.
tex.tí.les.nó]
- 22 [en.tón.ce.se.nó.la.ter.mi.né]
- 23 [cá.si.sa.qué.co.moel.se.ten.tai.cín.co.por.cién.to.de.las.clá.ses]
- 24 [me.fál.taun.vein.ti.cín.co.por.cién.to.nó]

Muestra 12: México

Versión ortográfica

Okey, mi país... es un país, eh... vasto en cuanto a riqueza natural, eh... tenemos... eh... estamos divididos por treinta y dos estados, y un distrito federal, y en él, bueno, les puedo platicar, aquí es donde yo vivo, el Distrito Federal es donde se encuentran todas las, eh... las grandes empresas, y también los poderes del gobierno. Es... un... la ciudad más grande del mundo, por la cantidad de habitantes que tiene, y también es una ciudad muy rica en cultura. Tenemos diferentes culturas, como la maya, azteca, olmecas, chichimecas, y cada uno de ellos ha dejado un legado... en nuestro país, como son las pirámides, eh... algunos... monolitos, y... muchas pinturas. También podemos encontrar una gran cantidad de bosques, áreas verdes, y montañas, al igual que ríos. Eh... las ciudades, las tres ciudades principales que yo recomendaría visitar ahora en México, sería: Monterrey, Guadalajara, y el Distrito Federal, por la importancia que tienen y la gran actividad... cultural que hay.

Transcripción

- 1 [o.kéi.mi.pa.ís]
- 2 [é.sún.pa.ís]
- 3 [e:.vás.to.en.cuan.toa.ri.qué.za.na.tu.rál]
- 4 [e:]
- 5 [te.né.mos]
- 6 [e:s.tá.mos.di.vi.dí.dos.por.tréin.tai.dó.ses.tá.dos]
- 7 [iún.dis.trí.to.fe.de.rál]
- 8 [í.e.nél]
- 9 [bué.no]
- 10 [les.pué.do.pla.ti.cá.ra.quiés.don.de.yo.ví.vo]
- 11 [el.dis.trí.to.fe.de.rál]
- 12 [és.don.de.sen.cuén.tran.tó.das.las]
- 13 [e:.las.grán.de.sem.pré.sas]
- 14 [i.tam.bién.los.po.dé.res.del.go.biér.no]
- 15 [és]
- 16 [ún.la.ciu.dád.más.grán.de.del.mún.do]
- 17 [por.la.can.ti.dá.dea.bi.tán.tes.que.tié.ne]
- 18 [í.tam.bié.né.sú.na.ciu.dád.múí.rrí.caen.cul.tú.ra]
- 19 [te.né.mos.di.fe.rén.tes.cul.tú.ras]
- 20 [co.mo.la.má.ya.az.té.ca.ol.mé.cas]
- 21 [chi.chi.mé.cas]
- 22 [i.cá.da.ú.no]
- 23 [dé.llo.sa.de.já.do.ún.le.gá.do]
- 24 [e.nués.tro.pa.ís]
- 25 [co.mo.són.las.pi.rá.mi.des]
- 26 [e]
- 27 [al.gú.nos]
- 28 [mo.no.lí.tos]
- 29 [í:]
- 30 [mú.chas.pin.tú.ras]
- 31 [tam.bién.po.dé.mo.sen.con.trár]
- 32 [ú.na.grán.can.ti.dá.de.bós.ques]
- 33 [á.reas.ver.des]

- 34 [i.mon.tá.ñas]
 35 [a.li.guál.que.rí.os]
 36 [e.la.ciu.dá.des]
 37 [las.tré.ciu.dá.des.prin.ci.pá.les]
 38 [qué]
 39 [yó.rre.co.men.da.riá.vi.si.tá.ráo.raen.mé.ji.co]
 40 [se.riá]
 41 [mon.te.rréi.gua.da.la.já.ra]
 42 [iel.dis.trí.to.fe.de.rál]
 43 [por.laim.por.tán.cia.que.tié.nen]
 44 [í.la.grá.nac.ti.vi.dád]
 45 [cul.tu.rál.queái]

Muestra 13: Nicaragua

Versión ortográfica

Mi país es un país... de... uno de los más grandes de Centroamérica. Tiene... tenemos alrededor de unos cuarenta volcanes, la capital está rodeada por un lago, tiene tres lagunas, llamadas: Nejapa, Tiscapa y Asososca. Le llamamos “la Novia del Xolotlán”, por estar al lado del lago, y... es una... capital... de... de mucha gente que tiene cultura, de mucha gente que es muy... eh... trabajadoras, luchadoras, hemos sufrido... guerras, terremotos, maremotos, huracanes, deslaves, y bajo todo eso seguimos luchando.

Tenemos... al norte, unas ciudades con... un... clima muy... fresco, con... veintiséis grados de temperatura, la capital la tenemos con treinta y nueve, y, si nos vamos al occidente, pues... por los van siguientes, por la... porque es un lugar con muchos volcanes, que... están... con cuestión de que quieren erupcionar y se mantienen muy calientes, que es el occidente, como es León, Chinandega, Corinto. Y... eh... es un país también con mucha... su... salimos adelante con lo de la grane... ganadería, eh... el café, hay mucha agricultura, y... tenemos fiestas patronales en la capital y en... casi en todas las ciudades de Nicaragua hay muchas fiestas patronales, en Masaya tenemos a San Jerónimo, en Managua tenemos a... Santo Domingo de Guzmán... Tenemos dos costas, la at... la atlántica norte y la atlántica sur.

8.13.2. Transcripción

- 1 [mi.pa.í.sé.sún.pa.ís]
 2 [de:]
 3 [ú.no.de.los.más.grán.des.de.cen.troa.mé.ri.ca]
 4 [tié.ne]
 5 [te.né.mo.sal.re.de.dór.de.ú.nos.cua.rén.ta.vol.cá.nes]
 6 [la.ca.pi.ta.les.tá.ro.de.á.da.po.rún.lá.go]
 7 [tié.ne.trés.la.gú.nas.lla.má.das]
 8 [ne.já.pa]
 9 [tis.cá.pa]
 10 [ia.so.sós.ca]
 11 [le.lla.má.mos.la.nó.via.del.so.lo.tlán]
 12 [po.res.tá.ra.lá.do.de.lá.go]
 13 [i:]
 14 [é.sú.na]
 15 [ca.pi.tál]

- 16 [de:]
 17 [de.mú.cha.gén.te:.que.tié.ne.cul.tú.ra]
 18 [de.mú.cha.gén.te.qués.muí:]
 19 [e]
 20 [tra.ba.ja.dó.ras]
 21 [lu.cha.dó.ras]
 22 [é.mo.su.frí.do:]
 23 [gué.rras]
 24 [te.rre.mó.tos]
 25 [ma.re.mó.to.su.ra.cá.nes]
 26 [des.lá.ves]
 27 [i.ba.jo.tó.do.é.so.se.guí.mos.lu.chán.do]
 28 [Te.né.mos]
 29 [al.nór.te]
 30 [ú.na.ciu.dá.des.con]
 31 [ún]
 32 [clí.ma.muí:]
 33 [frés.co]
 34 [con.vein.ti.séis.grá.dos.de.tem.pe.ra.tú.ra]
 35 [la.ca.pi.tá.la.te.né.mos.con.tréin.tai.nué.ve]
 36 [i.si.nos.vá.mo.sa.loc.ci.dén.te.pues]
 37 [por.los.ván.si.guién.tes.por.la:]
 38 [por.qué:.sún.lu.gár]
 39 [con.mú.chos.vol.cá.nes]
 40 [que.es.tán]
 40 [con.cues.tión.de.que.quié.re.ne.rup.cio.ná.ri.se.man.tié.nen.muí.ca.lién.tes]
 41 [qué.se.loc.ci.dén.te]
 42 [co.moés.le.ón.chi.nan.dé.ga.co.rín.to]
 43 [í:]
 44 [é:]
 45 [é.sún.pa.ís.tam.bién.con.mú.cha]
 46 [su:]
 47 [sa.lí.mo.sa.de.lán.te.con.lo.de.la.gra.ne.ga.na.de.rí.a]
 48 [é:]
 49 [el.ca.fé]
 50 [ái.mú.cha.gri.cul.tú.ra]
 51 [i:]
 52 [te.né.mos.fiés.tas.pa.tro.ná.le.sen.la.ca.pi.tá.lien]
 53 [cá.sien.tó.das.la.ciu.dá.des.de.ni.ca.rá.guái.mú.chas.fiés.tas.pa.tro.ná.les]
 54 [en.ma.sá.ya.te.né.mo.a.sán.je.ró.ni.mo]
 55 [en.ma.ná.gua.te.né.mo.sa:sán.to.do.mín.go.de.guz.mán]
 56 [te.né.mos.dós.cós.tas.lät...]
 57 [la.tlán.ti.ca.nór.tei.lä.tlántica sur]

Muestra 14: Panamá

Versión ortográfica

Eh... pero soy abogada de profesión, pero... vine, hace dos años, ya, eh... vine a hacer un máster en sociología, y bueno, lo terminé, y se... decidí seguir con el doctorado, que es lo que estoy haciendo ahora. Bueno, es que, cuando yo me gradué de

la escuela, yo... estudié bachiller en letras. Soy bachiller en letras. Y... pues en mi país, cuando eres bachiller en letras, realmente, eh... tienes pocas opciones para escoger después: puedes estudiar psicología, diseño de interiores... pero, generalmente, los bachilleres en letras hacemos eh... derecho. Eh... yo quería hacer lenguas, porque a mí me fascinan las lenguas. Quería ser intérprete, de varias lenguas, eh... pero esta carrera no existía. Entonces, pues... lo que hice fue que, como me gustaban las lenguas, y ya yo venía de un colegio bilingüe, ya sabía inglés, pues es: me metí en la Alianza Francesa y estudié francés. Y después me metí a cursos de italiano, y así fue... pero, decidí estudiar derecho.

Transcripción

- 1 [e:.pe.ro.só.ia.bo.gá.da.de.pro.fe.sión]
- 2 [pe.ro:.ví.ne]
- 3 [á.ce.dó.sá.ños.yá]
- 4 [e:.ví.nea.cé.rún.más.te.ren.so.cio.lo.gí.a]
- 5 [i.bué.no.lo.ter.mi.né]
- 5 [i.se.de.ci.dí.se.guír.co.nel.doc.to.rá.do]
- 6 [qué:s.lo.ques.tó.ia.cién.doa.ó.ra]
- 7 [bué.no]
- 8 [és.que]
- 9 [cuan.do.yó.me.gra.du.é.de.laes.cué.la]
- 10 [yó:.es.tu.dié.ba.chi.llé.ren.lé.tras]
- 11 [sói.ba.chi.llé.ren.lé.tras]
- 12 [i:pue.sen.mi.pa.ís]
- 13 [cuan.doé.res.ba.chi.llé.ren.lé.tras]
- 14 [reál.mén.te]
- 15 [e:]
- 16 [tié.nes.pó.ca.sop.ció.nes]
- 18 [pa.raes.co.gér.des.pués]
- 17 [pué.de.ses.tu.diár.si.co.lo.gí.a]
- 18 [di.sé.ño.dein.te.rió.res]
- 19 [pe.ro.ge.ne.rál.mén.te]
- 20 [los.ba.chi.llé.re.sen.lé.tra.sa.cé.mo.sé:.de.ré.cho]
- 21 [e:.yó.que.rí.a:.cér.lén.guas]
- 22 [por.quea.mí.me.fas.cí.nan.las.lén.guas]
- 23 [que.rí.a.sé.rin.tér.pre.te]
- 24 [de.vá.rias.lén.guas]
- 25 [e:.pe.roés.ta.ca.rré.ra.nóe.xis.tí.a]
- 26 [en.tón.ces]
- 27 [pués]
- 28 [lo.que.í.ce.fué.que.co.mo.me.gus.tá.ban.las.lén.guas]
- 29 [i.yá.yó.ve.ní.a.déun.co.lé.gio.bi.lín.güe]
- 30 [yá.sa.bí.ain.glés]
- 31 [pue.sés.me.me.tiën.la:lián.za.fran.cé.sa.ies.tu.dié.fran.cés]
- 32 [i.des.pués.me.me.tiá.cúr.sos.dei.ta.liá:.no.ia.sí.fué]
- 33 [pé.ro.de.ci.diés.tu.diár.de.ré.cho]

Muestra 15: Paraguay

Versión ortográfica

Bueno, estoy estudiando antropología, terminé este año, después de... estuve estudiando cinco años, en el primer ciclo hice sociología, y luego me pasé a... antropología. O sea, en principio quería estudiar antropología, pero como aquí no... no hay, no, o sea, solamente se puede hacer desde el segundo ciclo, entonces... hice sociología, que era lo que más se parecía y lo que más me interesaba también, y bueno, y ahora terminé la carrera y... y nada, termino... terminé este año, y... en octubre, empiezo a hacer un máster también aquí, de... de antropología, y... bueno, un año más, y... creo que después, vuelvo a Paraguay.

Ay, no sé, fue... bueno, yo estuve viv... viviendo, terminé el colegio, y me fui a vivir un año a... a Alemania, para apren... para... aprend... yo fu... estuve en un colegio alemán. Entonces, eh... fui a Alemania para mejorar el alemán, ¿no?, para aprender a hablarlo mejor, y entonces, al final, bueno, como... no sé, no quería... no quería volver a Paraguay, tenía ganas de quedarme por aquí, y... y nada. Entonces volví a Paraguay, hice todos los papeles, arreglé todo, y... y me vine aquí a... a estudiar.

Transcripción

- 1 [bué.noes.tó.ies.tu.díán.doan.tro.po.lo.gí.a]
- 2 [ter.mi.né:s.te.á.ño.des.pués.de:]
- 3 [es.tú.ves.tu.díán.do.cín.co.á.ños]
- 4 [e.nel.pri.mér.cí.clói.ce.so.cio.lo.gí.a]
- 5 [i.lué.go.me.pa.sé.a:n.tro.po.lo.gí.a]
- 6 [o.seáen.prin.cí.pio.que.rí.aes.tu.díá.ran.tro.po.lo.gí.a.pe.ro.co.moa.quí.no:]
- 7 [no.ái]
- 8 [nó.o.seá:.só.la.mén.te.se.pué.dea.cér.des.del.se.gún.do.cí.cloen.tón.ces]
- 9 [í.ce.so.cio.lo.gí.a.qué.ra.lo.que.má.se.pa.re.cí.ai.lo.que.más.mein.te.re.sá.ba.tam.bién]
- 10 [i.bué.no.ia.ó.ra.ter.mi.né.la.ca.rre.rai:]
- 11 [i.ná.da.ter.mí.no.ter.mi.né:s.te.á.ño]
- 11 [í:]
- 12 [e.noc.tú.bre]
- 13 [em.pié.zoa.cé.rún.más.ter.tam.bié.na.quí]
- 14 [de:.dean.tro.po.lo.gí.a]
- 15 [i:.bué.nóu.ná.ño.más]
- 16 [i:.cré.o.que.des.pués]
- 17 [vuél.voa.pa.ra.guái]
- 18 [ái.nó.sé]
- 19 [fue.bué.no]
- 20 [yóes.tú.ve.viv]
- 21 [vi.viénd.o]
- 21 [ter.mi.nél.co.lé.gio]
- 22 [i.me.fuí.a.vi.ví.rú.ná.ñoa:.le.má.nia]
- 23 [pa.ra.pren]
- 24 [pa.ra.prend]
- 25 [yó.fues.tú.ve.nún.co.lé.gioa.le.mán]
- 26 [en.tón.ces]
- 27 [e:.fuí.a.le.má.nia.pa.ra.me.jo.rá.re.la.le.má.nó]
- 28 [pa.ra.pren.dé.ra.blár.lo.me.jór]

- 29 [ien.tón.ce.sal.fi.nál.bué.no.co.mo]
 30 [nó.sé.nó.que.riá]
 31 [nó.que.riá.vol.vé.ra.pa.ra.guái]
 32 [te.niá.gá.nas.de.que.dár.me.po.ra.quí]
 33 [í:]
 34 [i.ná.da]
 35 [en.tón.ces.vol.viá.pa.ra.guái]
 36 [í.ce.tó.dos.los.pa.pé.les]
 37 [a.rre.glé.tó.doi:]
 38 [i.me.ví.nea.quiá:]
 39 [aes.tu.diár]

Muestra 16: Perú

Versión ortográfica

Sí, no, yo llegué a... yo del Perú llegué a Suiza, y... y yo, cuando llegué, yo no hablaba francés, hablaba inglés y castellano, entonces, eh... hice tres años, una licencia de... de... francés, en la facultad de letras de la Universidad de Lausanne. Ahí en Lausanne he vivido cuatro años, y luego viví cinco en Ginebra. Y luego ya me pasé a Ginebra a hacer la licencia en ciencias políticas, pero en ese momento Suiza acababa de adaptar todos sus estudios a los de Europa. Sin... es lo que yo much... varias veces eh... he comentado, sin Plan Bolonia, sin nada, Suiza lo hizo muy inteligentemente y es... Cuando yo llegué a Suiza, ciencias políticas se podían hacer en tres años, pero claro, yo en ese momento dije: "Qué la... qué p... qué mala suerte he tenido, porque... justo por estudiar francés, cuando ya voy a... a estudiar este ciencias políticas que yo quería, lo pasaron a cuatro". Pero... y derecho también lo pasaron a cuatro. Pero eso fue porque Suiza, eh, eh... se niveló, bueno, en ese momento dije: "Qué... qué... qué mala suerte he tenido", pero después, cuando he venido aquí, con la licencia, dije "¡qué bien!", porque... ya no necesitaba homologar.

Transcripción

- 1 [sí.nó]
 2 [yó.lle.gué.a:]
 3 [yó.del.pe.rú.lle.gué.a.suí.za]
 4 [i:]
 5 [i.yó.cuan.do.lle.gué.yó.noá.blá.ba.fran.cé.sa.blá.bain.glé.si.cas.te.llá.
 noen.tón.ces]
 5 [e.í.ce.tré.sá.ño.sú.na.li.cén.cia.de:]
 6 [de:]
 7 [fran.cés]
 8 [en.la.fa.cul.tá.de.lé.tras.de.lau.ni.ver.si.dá.de.lo.sán]
 9 [a.ien.lo.sá.né.vi.ví.do.cuá.tro.á.ño.si.lué.go.vi.ví.cín.coen.gi.né.bra]
 10 [i.lué.go.yá.me.pa.sé.a:gi.né.bra.cér.la.li.cén.cia:.en.cién.cias.po.lí.ti.cas]
 11 [pe.roe.né.se.mo.mén.to]
 12 [suí.za.ca.bá.ba.dea.dap.tár]
 13 [tódo.su.ses.tú.dios]
 14 [a.los.deu.ró.pa]
 15 [sin]
 16 [és.lo.que.yó]
 16 [múch.vá.rias.vé.ce.sé:.é.co.men.tá.do]

- 17 [sin.plán.bo.ló.nia.si.ná.da]
 18 [suí.z.lo.í.zo.muí.in.te.li.gén.te.mén.te.iés]
 19 [cuan.do.yó.lle.gué.a.suí.za]
 20 [cién.cias.po.lí.ti.ca.se.po.dí.a.na.cé.ren.tré.sá.ños]
 21 [pe.ro.clá.ro]
 22 [yóe.né.se.mo.mén.to.dí.je.qué.la.quép.qué.má.la.suér.té.te.ní.do]
 23 [por.que]
 24 [jús.to.po.res.tu.diár.fran.cés]
 25 [cuan.do.yá.vó.ia:]
 26 [a.es.tu.diá.rés.te.cién.cias.po.lí.ti.cas.que.yó.que.rí.a]
 27 [lo.pa.sa.ro.na.cuá.tro]
 28 [pe.ro:]
 29 [i.de.ré.cho.tam.bién.lo.pa.sá.ro.na.cuá.tro]
 29 [pe.roé.so.fué.por.que.suí.za]
 30 [e]
 31 [e:]
 31 [se.ni.ve.ló]
 32 [bué.no]
 33 [e.né.se.mo.mén.to.dí.je]
 34 [qué:.qué:.qué.má.la.suér.té.te.ní.do]
 35 [pe.ro.des.pués.cuan.dué.ve.ní.doa.quí]
 36 [con.la.li.cén.cia]
 37 [dí.je.qué.bién]
 38 [por.que]
 39 [yá.nó.ne.ce.si.tá.ba.o.mo.lo.gár]

Muestra 17: Puerto Rico

Versión ortográfica

Puerto Rico... es una isla... bastante... totalmente rodeada de agua, así que toda nuestra... cultura se basa en ella, en... ir a la playa, en... la pesca. Pero... es una isla de gente muy... simpática, muy alegre, y... Bueno, eh... *Borinquen* se llamaba la isla, al principio, eh... que significaba: “el... Hijo del dios de Boriqué”, y... los... españoles... nos conol... fueron... fuimos colonizados por ellos, luego... el... el país estuvo en... en... en pelea, vamos a decir así, porque... Norteamérica se... se interesó mucho, y... Holanda, también, así que... luego de eso, eh... pasamos de... como de un dueño a otro, de Es... paña a Norteamérica, y ahí nos... nos hemos quedado. Como colonia, yo creo que somos la única colonia que ahora mismo existe. El clima es... todo el año verano, realmente.

Transcripción

- 1 [puér.to.rrí.co:]
 2 [é.sú.na.ís.la]
 3 [bas.tán.te]
 4 [to.tál.mén.te.rro.de.á.da.de.á.gua.sí.que.tó.da.nués.tra:]
 5 [cul.tú.ra.se.bá.sae.né.lla]
 6 [en]
 7 [í.ra.la.plá.ya]
 8 [en]
 9 [la.pés.ca]

10	[pe.ro.é.sú.na.ís.la.de.gén.te.muí:.sim.pá.ti.ca.muí.a.lé.gre]
11	[i]
12	[bué.no]
13	[e:]
14	[bo.rín.quen.se.lla.má.ba.la.ís.la]
15	[al.prin.cí.pio]
16	[e:]
17	[que.sig.ni.fí.cá.ba]
18	[el]
19	[í.jo.del.diós.de.bo.ri.qué]
20	[i:]
21	[los]
22	[es.pa.ñó.les]
23	[nos.co.nól]
24	[fue.ron]
25	[fui.mos.co.lo.ni.zá.dos]
26	[po.ré.llos]
27	[lué.go]
28	[e.lel.pa.í.ses.tú.vo <u>e</u> n...]
29	[en]
30	[en.pe.lé.a.vá.mo.sa.de.ci.ra.sí.por.que]
31	[nor.te <u>a</u> .mé.ri.ca.se:]
32	[sein.te.re.só.mú.cho]
33	[i:]
33	[o.lán.da.tam.bién]
34	[a.sí.que]
35	[lué.go.d <u>e</u> .so]
36	[e:]
37	[pa.sá.mos.de.co.mo.de.ún.du <u>e</u> .ñ <u>o</u> a.ótro]
38	[des.pá.ñ <u>a</u> .nor.te <u>a</u> .mé.ri.ca.ia.í.nos]
39	[no.sé.mos.que.dá.do]
40	[co.mo.co.ló.nia.yó.cré.o.que.só.mos.la.ú.ni.ca.co.ló.nia.que <u>a</u> .ó.ra.mís.mo <u>e</u> .xiste]
41	[el.clí.ma.és]
42	[tó.do <u>e</u> .lá.ño.ve.rá.no]
43	[re.ál.mén.te]

Muestra 18: República Dominicana

Versión ortográfica

A mí, lo primero que, cuando yo llegué... en mi f... me pareció... la forma de la gente, me pareció... me impactó por varias, varias... varios sucesos, varias cosas, varias... cosas que veía, ¿verdad? Por un lado, por ejemplo, eh... una vez yo estaba buscando una dirección que no conocía, y... me encontré un señor, pues ese señor se devolvió y me llevó a mí donde yo iba, o sea, eso me chocó mucho, que... En Santo Domingo también, la gente es muy amable, y te lleva, y... Pero, un extranjero, y cosas... Allá les tratamos muy bien a todos los extranjeros, pero... eh... me chocó eso, yo... o sea, esperaba como que “¡ah!”, pero me llevó. Pero también me chocó, también, al mismo tiempo, que es una cosa positiva, y... pero que, si se lleva muy muy estricto, también se puede convertir en negativa. Por ejemplo, el respeto en las filas, en los turnos. Eh... me lo veo muy bien.

Transcripción

- 1 [a.mí.lo.pri.mé.ro.que.cuan.do.yó.lle.gué:]
2 [en.mif.me.pa.re.ció:]
3 [la.fór.ma.de.la.gén.te]
4 [me.pa.re.ció:]
5 [meim.pac.tó.por.vá.rias]
6 [vá.ria:s]
7 [vá.rio.su.cé.sos.vá.rias.có.sas]
8 [vá.ria:s]
9 [có.sas.que.ve.í.a.ver.dád]
10 [po.rún.lá.do.po.re.jém.ploē]
12 [ú.na.véz.yóes.tá.ba.bus.cán.dóu.na.di.rec.ción.que.nó.co.no.cí.a]
13 [i:.men.con.tré.ún.se.ñór]
14 [pue.sé.se.se.ñór.se.de.vol.viói.me.lle.voá.mí:]
15 [don.de.yó.í.bao.seáe.so.me.cho.có.mú.cho]
16 [que]
17 [en.sán.to.do.mín.go.tam.bién]
18 [la.gén.té:s]
19 [muí.a.má.ble]
19 [i.te:.llé.va]
20 [i:]
21 [pé.ro:]
22 [ú.nex.tran.jé.roi.có.sa:s]
23 [a.llá.les.tra.tá.mos.muí.bié.na.tó.dos.lo.sex.tran.jé.ros]
24 [pe.ro:]
25 [e]
26 [me.cho.có.é.so]
27 [yo:.o.seá]
28 [es.pe.rá.ba.co.mo.que.á:]
29 [pé.ro.me.lle.vó]
30 [pe.ro.tam.bién.me.cho.có]
31 [tam.bié.nal.mís.mo.tiém.po]
32 [qué.sú.na.có.sa.po.si.tí.va]
33 [i:]
34 [pe.ro.que.si.se.llé.va.muí.muí.es.tríc.to.tam.bién.se.pué.de.con.ver.tié.
ne.ga.tí.va]
35 [po.re.jém.ploel.res.pé.toen.las.fi.laen.los.túr.nos]
36 [e.me.lo.vé.o.muí.bién]

Muestra 19: Uruguay

Versión ortográfica

Actualmente, bueno, hace ya... dos años, trabajo... como mediador comunitario, eh... trabajo que... me gusta un montón y est... estoy haciendo cosas ahí, este... bueno, todo el tema de la mediación, bueno, básicamente... bueno, empecé mu... como mediador, estrictamente hablando, mediador comunitario, que es... intentar... orientar a las personas a que encuentren soluciones a sus problemas... relacionales, ¿eh?, a través de... del diálogo, ¿no?, no solo solucionarse los... los problemas, pero sí, darles alternativas, crear un espacio para que las personas puedan... dialogar, y entenderse,

y... y bueno, mmm... comentar... las dificultades que tienen, y... y encontrar soluciones. Es... yo creo que es una buena manera de... de devolverle... es... es como un proceso democrático, de alguna forma, porque... estás devolviendo a las personas la posibilidad de decidir sobre sus problemas, no, no estás esperando que sean resueltos siempre por un tercero, sino que, de alguna manera, generar sinergias, generar dinámicas para que las personas... reconduzcan su situación, y que... de ahí a más, puedan tener una relación mejor, ¿no?

Transcripción

1 [ac.tuál.mén.te]
2 [bué.noá.ce.yá:]
2 [dó.sá.ños.tra.bá.jo:]
3 [co.mo.me.dia.dór.co.mu.ni.tá.rio]
4 [e]
5 [tra.bá.jo.que:]
6 [me.gús.táun.mon.tó.niést]
7 [es.tó.ia.cién.do.có:.sa.sa.í.és.te]
8 [bué.no.tó.doel.té.ma.de.la.me.dia.ción]
9 [bué.no.bá.si.ca.mén.te:]
10 [bué.noem.pe.cé.mú.co.mo.me.dia.dó.res.tríc.ta.mén.tea.blán.do]
11 [me.dia.dór.co.mu.ni.tá.rio]
12 [qués]
13 [in.ten.tár]
14 [o.rien.tá.ra.las.per.só.na.sa.quen.cuén.tren.so.lu.ció.ne.sa.sus.pro.blé.ma:s]
15 [re.la.cio.ná.les]
16 [e]
17 [a.tra.vés.del.djá.lo.go.nó]
19 [nó.só.lo.so.lu.cio.nár.se.lo:s]
20 [los.pro.blé.mas]
21 [pe.ro.sí.dár.le.sal.ter.na.tí.vas]
22 [cre.á.rú.nes.pá.cio]
23 [pa.ra.que.las.per.só.nas.pué.dan]
24 [dia.lo.gá.rien.ten.dér.sei:]
25 [i.bué.no]
26 [co.men.tár]
27 [las.di.fi.cul.tá.des.que.tié.ne.ni]
28 [ien.con.trár.so.lu.ció.nes]
29 [é:s]
30 [yó.creó.qué:.sú.na.bué.na.ma.né.ra]
31 [de:]
32 [de.de.vol.vér.le:]
33 [és.és.co.móun. pro.cé.so.de.mo.crá.ti.co.deal.gú.na.fór.ma]
34 [por.que]
35 [es.tás.de.vol.viéndoa.las.per.só.nas.la.po.si.bi.li.dá.de.de.ci.dír.so.bre..sus.
pro.blé.mas.nó]
36 [nóes.tá.ses.pe.rán.do.que.se.sé.an.re.suél.to.síem.pre.po.rún.ter.cé.ro]
37 [si.no.que]
38 [deal.gú.na.ma.né.ra]
39 [ge.ne.rár.si.nér.gias]
40 [ge.ne.rár.di.ná.mi.cas.pa.ra.que.las.per.só.nas]

- 41 [re.con.dúz.can.su.si.tua.ción]
 42 [i.que:]
 43 [dea.í.a.más]
 44 [pué.dan.te.né.rú.na.re.la.ción.me.jór.nó]

Muestra 20: Venezuela

Versión ortográfica

Mi proyecto es, este... esto: cuál es la relación entre... los humanos, las personas, y... los dispositivos tecnológicos, en la situación “cruzar la calle”. O sea, cómo se relaciona la gente con el semáforo, con el trazado peatonal, con la acera, eh... los materiales con que está hecho eso, los horarios, los coches, que permiten que uno cruce o no, o tenga una percepción de seguridad o no, o se arriesgue o no... ese tipo de cosas, son las que estudio. Sí, yo pienso que eso puede... bueno, pienso no, estoy casi seguro, que puede servir como política pública, para la gestión de los flujos de vehículos y de personas, en una ciudad como Caracas. Este, eh... aparte de los flujos, tiene que ver con... presupuesto, con... inversión en tecnologías, o sea... eh... qué tipo de semáforos se va a usar, qué no se debe usar, dónde se van a colocar los semáforos...

Transcripción

- 1 [mi.pro.yéc.to.és]
 2 [és.te:]
 3 [és.to.cuá.lés.la.rre.la.ció.nén.tre:]
 4 [lo.su.má.nos]
 5 [las.per.só.nas]
 6 [i.los.dis.po.si.tí.vos.tec.no.ló.gi.cos]
 7 [en.la.si.tua.ción.cru.zár.la.cá.lle]
 8 [o.seá.có.mo.se.rre.la.ció.na.la.gén.te.co.nel.se.má:.fo.ro]
 9 [co.nel.tra.zá.do.pea.to.ná:l]
 10 [con.la.cé:.ra]
 11 [e:]
 12 [los.ma.te.riá.les.con.que.stá.é.cho.é:so]
 13 [lo.so.rá:.rios]
 14 [los.có:.ches]
 15 [que.per.mí.ten.que.ú.no.crú.ceo.nó:.o.tén.gáu.na.per.cep.ción.de.se.gu.ri.dáo.
 nó:sea.rriés.gueo.nó]
 16 [é.se.tí.po.de.có.sas]
 17 [són.las.ques.tú.dio]
 18 [sí.yó.pién.so.que.so.pué.de:]
 19 [bué.no.pién.so.nó]
 20 [es.tói.cá.si.se.gú.ro]
 21 [que.pué.de.ser.vír.co.mo.po.lí.ti.ca.pú.bli.ca]
 22 [pa.ra.la.ges.tión.de:los.flú.jos.de.ve.í.cu.lo.si.de.per.só.nas]
 23 [e.nú.na.ciu.dád.co.mo.ca.rá.cas]
 24 [és.te:]
 25 [e:]
 26 [a.pár.te.de.los.flú.jos]
 27 [tié.ne.que.vér.con]
 28 [pre.su.pué:s.to.con]
 29 [in.ver.sió.nen.tec.no.lo.gí:.as]

- 30 [o.seá]
31 [e:]
32 [qué.tí.po.de.se.má.fo.ro.se.vá.sa.r]
33 [qué.nó.se.dé.beu.sár]
34 [dón.de.se.vá.na.co.lo.cár.lo.se.má:.fo.ros]

A rellenar por el consejo editorial de redELE:

Fecha de recepción DD/MM/AAAA

Fecha de aceptación: DD/MM/AAAA

Cuéntame un sueño. Una tarea para la clase de ELE

Joana Lloret Cantero
Asesora Técnica Docente
Subdirección General de Cooperación Internacional (MECD)
joana.lloret@mecd.es

Resumen: En este artículo desarrollo una unidad didáctica basada en el trabajo por tareas. El producto que se obtendrá al final de las sesiones que se han programado es la narración escrita de un sueño, de manera que todas las actividades que la integran nacen a partir de este objetivo y aportan materiales, conceptos y prácticas orales y escritas para la elaboración del texto narrativo. Las actividades que aquí presento permiten que el alumno estimule su creatividad, proyecte su propia personalidad y desarrolle su imaginación.

Palabras clave: Tarea, expresión oral, expresión escrita, literatura, comprensión oral, comprensión escrita, componente lúdico.

Abstract: *Tell us a dream* is a lesson plan consisting of 14 task-based activities that lead to the final task of writing the story of a dream. In order to achieve that objective, all the activities are thought to provide the students with the important learning tools, materials, concepts and oral and written practice they will need to write the final narrative text. At the same time, these activities seek to foster creativity, encourage imagination and allow the students to develop and project their own personality.

Key words: Task, oral production, written production, literature, listening comprehension, reading comprehension, ludic element.

1. DESCRIPCIÓN

Para la elaboración de esta tarea he partido de dos materiales: el cuento de Julio Cortázar *Casa tomada* y una entrevista al autor, en la que él mismo habla del cuento.

Durante el proceso se combinan actividades que desarrollan las cuatro destrezas lingüísticas: comprensión lectora, intercambio de información y de opiniones a través de la expresión y la interacción orales, observación y práctica de componentes lingüísticos (gramaticales, léxicos, fonéticos...), comprensión oral, expresión escrita y evaluación de la tarea.

Todas las actividades están programadas de forma secuencial y progresiva, de manera que se empezará con una actividad de motivación y, de forma gradual, se llegará a la producción escrita del texto. A pesar de esta indicación, cabe la posibilidad de alterar el orden de las actividades o de desarrollarlas en el aula de forma independiente.

La tarea está pensada para estudiantes del nivel B2 del MCERL.

2. OBJETIVOS GENERALES

- Producir un texto narrativo extenso, organizando las ideas y la información de forma coherente y mostrando precisión en la expresión.
- Comprender las ideas principales de un texto literario de un autor hispanoamericano.
- Tomar parte activa en un coloquio para desvelar el enigma de una historia.
- Ejercitar algunos conceptos gramaticales.
- Comprender las ideas principales de un texto oral extenso.
- Observar diferencias entre la sintaxis de la lengua oral y de la lengua escrita.
- Distinguir el seseo de la pronunciación de la lengua estándar.
- Interesarse por el mundo literario de un autor hispanoamericano del siglo pasado.
- Desarrollar la creatividad verbal a partir de unas imágenes.
- Expresar por escrito, con claridad, coherencia y corrección, un hecho relacionado con su propia experiencia.
- Valorar el poder de la imaginación.
- Autoevaluarse y coevaluar las producciones escritas con los compañeros.

3. CONTENIDOS

3.1 Funciones

3.1.1 Información y opiniones:

- Relatar con precisión y claridad cualquier acontecimiento vivido.
- Expresar sensaciones.
- Dar opiniones.
- Dar consejos.

3.1.2 Funciones metalingüísticas:

- Ordenar un discurso.

3.2 Contenidos lingüísticos

- Usos y contrastes de los tiempos del pasado.
- Recursos de la cohesión del texto.
- Algunos rasgos de la sintaxis de la lengua oral frente a la lengua escrita.
- Caracterización del seseo hispanoamericano.
- Uso de los signos de puntuación más frecuentes.
- Expresiones y frases hechas de la lengua.

3.3 Áreas temáticas

- Aproximación al mundo de Hispanoamérica, en concreto al de un autor literario.
- Expresión de las propias vivencias, sensaciones y sentimientos.

4. DESTREZAS LINGÜÍSTICAS

- Expresión oral:

- Participar en un coloquio, expresando una opinión.
- Explicar una historia a partir de unas imágenes.
- Invención de un sueño a partir de un cuadro y de unas cartas.

- Comprensión oral:

- Comprender la intervención de un autor hispanoamericano.
- Entender las opiniones de los compañeros de clase.
- Escuchar de forma activa las historias creadas por los compañeros.

- Expresión escrita:

- Desarrollo de un texto breve a través de la técnica “logo-rallye”.
- Resolución de los ejercicios propuestos.
- Creación de un texto breve descriptivo.
- La narración extensa del sueño.

- Comprensión escrita:

- Lectura y comprensión del cuento *Casa tomada*.
- Comprensión de la transcripción de un texto oral.
- Lectura y revisión crítica de los textos de los compañeros.

5. AGRUPAMIENTO

A lo largo de la tarea los alumnos trabajarán individualmente, en parejas, en pequeños grupos y de forma colectiva. En cada actividad se especifica el tipo de agrupamiento.

6. SECUENCIACIÓN

6.1 Planteamiento y preparación

Dos semanas antes de que se inicie la tarea, se indicará a los alumnos que anoten los sueños que recuerden al despertarse, con el objetivo de que no se olviden de ellos, y se les anunciará el tipo de trabajo que se realizará en el aula con esa información.

Las actividades iniciales, que tienen como objetivo fundamental que los alumnos se familiaricen con el tema, con el tipo de tarea y que estén motivados para su ejecución, giran en torno a la lectura del cuento *Casa tomada*, de Julio Cortázar, y consisten en la explicación de las posibles causas de la actitud de los hermanos y de qué o quiénes invaden la casa.

Las actividades que preparan a los alumnos para la elaboración del producto final, como la entrevista a Julio Cortázar en la que habla de las posibles lecturas del cuento y su explicación sobre el sueño que lo motivó, aportarán o revisarán los contenidos lingüísticos necesarios y servirán de entrenamiento en las cuatro destrezas lingüísticas. Algunos de estos ejercicios no son absolutamente indispensables para su desarrollo, pero pueden motivar al alumnado a la lectura de nuevos textos, con la ampliación de su vocabulario o para familiarizarse, de una forma más amplia, con el tema que se va a desarrollar.

6.2 Realización

A partir de la idea inicial se elaborará el producto y su desarrollo se irá completando con actividades diversas y con el análisis de los errores que vayan cometiendo.

El último día de clase de la semana anterior se entregará a los alumnos el cuento *Casa tomada*, de Julio Cortázar, y el ejercicio de comprensión lectora; durante esa misma sesión se explicará el inicio de la tarea (que se realizará durante las tres sesiones siguientes, el objetivo que esperamos alcanzar y el producto que se obtendrá). Los alumnos tendrán que leer el cuento para la siguiente clase y traer el cuestionario contestado para corregirlo.

El desarrollo de esta unidad didáctica está pensado para un máximo de ocho sesiones de 45 minutos. A título orientativo, se propone la siguiente distribución de las actividades en sesiones: las dos primeras sesiones se centrarán en el cuento *Casa tomada* y, a partir de él y con diferentes reagrupamientos de los alumnos, se realizarán actividades de comprensión lectora, de vocabulario, de contenido gramatical y de expresión oral; en las dos siguientes, a partir de un coloquio derivado del cuento y de los conocimientos previos sobre el autor, se desarrollarán ejercicios centrados en el escritor Julio Cortázar. Y es durante la explicación que el propio autor hace del cuento, cuando aparecerá la idea del sueño que lo originó. A lo largo de las tres siguientes, centradas en el mundo de los sueños, se ejecutarán actividades que tienen como objetivo estimular la capacidad expresiva y creativa del alumnado para elaborar la narración escrita del sueño.

Antes de la lectura del cuento tenemos que anticipar algunas dificultades con las que se pueden encontrar:

- el vocabulario desconocido;
- la sensación de desconcierto que produce el relato;
- la comprensión de las palabras del autor, debido a su pronunciación ([r] gutural y seseo) y a la utilización de tecnicismos;
- puede ocurrir que algún alumno no haya recordado ningún sueño durante los días previos al desarrollo de la tarea; en ese caso podrá utilizar como punto de partida cualquiera de los que haya tenido en el pasado y que todavía recuerde.

7. ACTIVIDADES

7.1 Comprensión escrita

A) Objetivos:

- Comprender las ideas principales de un texto literario de un autor hispanoamericano.
- Estar motivado para el inicio de la tarea.

B) Materiales y recursos:

- El cuento de Julio Cortázar *Casa tomada*. La versión en línea se puede consultar en <http://www.literatura.us/cortazar/tomada.html>
- Un cuestionario.
- Diccionarios, para consultar el vocabulario desconocido.

C) Actividad y organización de la clase:

El profesor irá leyendo las cuestiones y los alumnos, voluntariamente y de forma individual, dirán qué respuesta han dado como correcta.¹

Señala la respuesta adecuada:

1. En la época en que se sitúa el cuento:

- a) las casas antiguas eran mantenidas por sus propietarios;
- b) los propietarios de las casas antiguas obtenían beneficios con la venta de sus materiales;**
- c) a los protagonistas les gustaba la casa a pesar de que era antigua.

2. Irene se pasaba el resto del día tejiendo porque:

- a) se entretenía con la labor;**
- b) en la ciudad donde vivían, en invierno, hacía mucho frío.
- c) no le gustaba comprar ropa ya confeccionada.

3. El protagonista visitaba las librerías:

- a) porque estaba interesado en libros caros;
- b) sabiendo que no encontraría lo que buscaba;**
- c) porque le interesaba la literatura francesa anterior a 1939.

4) La parte deshabitada de la casa familiar estaba:

¹ En esta versión, se destacan en negrita las respuestas correctas, que se eliminará en la versión para los estudiantes.

- a) al final del pasillo, después de pasar por delante de la puerta de roble;
- b) al final del pasillo que está antes de la puerta de roble;
- c) al otro lado de la puerta de roble.

5) Los hermanos:

- a) con hora y media tenían tiempo de sobra para hacer la limpieza;
- b) a partir de las once ya no tenían nada que hacer;
- c) hasta poco antes de las once todavía estaban limpiando.

6) Los dos hermanos:

- a) soñaban, pero de forma distinta;
- b) soñaban, pero Irene, a veces, imitaba a un papagayo;
- c) soñaban, pero las voces que daba él mientras soñaba hacían caer el cobertor.

7. El protagonista oye los ruidos en la casa:

- a) en diferentes momentos del día;
- b) siempre que ceba el mate.
- c) siempre por la noche;

8) El protagonista tira la llave a la alcantarilla:

- a) para evitar que la casa se llene de espíritus malignos;
- b) para evitar que entre alguien y que le suceda algo malo;
- c) sin haberla utilizado para cerrar la puerta.

7.2 Expresar una opinión propia

A) Objetivos:

- Participar en un coloquio para desvelar el enigma de una historia.
- Expresar una opinión.

B) Materiales y recursos:

- Las cuestiones que el profesor vaya formulando.

C) Actividad y organización de la clase:

1. En grupos de cuatro imaginad las respuestas a las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo es la casa? ¿Se debe de vivir bien en ella?
- Si en el cuento no se hablara de Buenos Aires, ¿la identificaríais con algún país?
- ¿Qué relación tienen los hermanos en ella?
- ¿Qué o quiénes toman la casa?
- ¿Por qué los hermanos van retrocediendo?
- ¿Saben ellos quiénes son?
- Otros interrogantes que se os ocurran.

2. Elaborad oralmente una pequeña historia de los hechos, a partir de las respuestas a las preguntas anteriores. Por ejemplo:

"Los hermanos debían mucho dinero a unos primos lejanos y éstos los habían amenazado con ocupar la casa familiar si..."

3. Volveos a agrupar de manera que cada nuevo grupo esté formado por un miembro de los grupos anteriores. Cada uno dará la versión de los hechos.

4. Entre todos se decidirá qué interpretación es más coherente o si lo son todas.

7.3 Ampliación de vocabulario

A) Objetivo:

- Ampliar vocabulario relacionado con un determinado campo semántico.

B) Materiales y recursos:

- Una parrilla para completar.

C) Actividad y organización de la clase:

En *Casa tomada*, el protagonista cuenta que una noche puso la *pavita* al fuego para *cebar* el *mate*. En otros países también existen bebidas que, en muchas ocasiones, se preparan y/o se toman para crear vínculos sociales.

En tríos, completad el siguiente cuadro en el que se recogen algunas de estas tradiciones:

BEBIDA	UTENSILIOS	LUGAR
mate	pavita	Argentina
	tetera	
café		
guaraná		
		Valencia
	chocolatera	
queimada		
		Cataluña
tequila		
		Asturias
		Alemania
sake		

7.4 Expresar sensaciones

A) Objetivo:

- Aprender en cooperación y practicar la comprensión y la expresión orales.

B) Materiales y recursos:

- El cuento *Casa tomada*, de Julio Cortázar.

C) Actividad y organización de la clase:

1. Entre todos, a modo de coloquio, se intercambiarán opiniones sobre las siguientes cuestiones:

- ¿Qué sensación nos ha producido el cuento (miedo, angustia, lo hemos interpretado como un hecho normal...)?
- ¿Habéis tenido alguna vez la sensación de tener la casa "tomada" por las personas que conviven con vosotros?
- ¿Habíais leído relatos o visto obras de teatro o películas similares, en cuanto al argumento, a los personajes, a la impresión que deja su lectura...?

2. En la pizarra anotaremos las construcciones que se han utilizado para expresar las sensaciones que nos ha producido el cuento.

7.5 Uso de los tiempos verbales

A) Objetivo:

- Revisar el uso de los tiempos del pasado.

B) Materiales y recursos:

- Un esquema gramatical.

C) Actividad y organización de la clase: a continuación aparecen las instrucciones y la organización de la clase.

Vamos a recordar la alternancia de algunos tiempos verbales en el pasado.

1. Releed, en parejas, el fragmento del cuento desde "Lo recordaré siempre..." hasta "... me miró con sus graves ojos cansados" y subrayad las formas verbales.
2. Haced una lista con ellas y fijaos a qué tiempos verbales corresponden. ¿Cuáles son?
3. Anotaremos los tiempos en la pizarra y repasaremos su uso, con la práctica del ejercicio siguiente.
4. Entre todos, repasaremos el uso del pretérito imperfecto y del pretérito perfecto simple. Para ello, y a partir de los ejemplos que nos ha proporcionado el texto, podemos seguir el esquema de apoyo.

Coloca en cada hueco de este fragmento uno de los verbos del final correctamente conjugado:

"Los guacamayos cada vez _____ más silenciados por los enloquecidos sonidos del pájaro de la fiebre. _____ cerrar la puerta del cuarto, pero _____ la ventana y _____ las cortinas, me _____ y me _____ en la cama y _____ de aislarme del exterior y olvidar las notas desquiciadas del pájaro. Y estando en todo esto no sé cómo _____ que me _____ dormido. Pero en el sueño el maldito pájaro _____ su concierto, _____ allí con unas notas todavía más demoníacas que antes y que _____ lentamente dando paso al enternecedor zumbido de un mosquito. Me ____ entonces con facciones y piel de hombre negro y angustiado, enredado en un mosquitero muy agujereado y escuchando el silbido de ese diabólico insecto, cuyo ritmo pausado _____ yo que _____ muy mal con la verdadera velocidad enloquecida de sus vuelos en la oscuridad."

ENRIQUE VILA-MATAS: *Lejos de Veracruz*

quedar	tratar	ver	continuar
olvidar	armonizar	desnudar	meter
cerrar	notar	correr	perseguir
ser (tres veces)			

7.6 Los conectores temporales

A) Objetivos:

- Relatar oralmente una historia.
- Utilizar los conectores temporales adecuados.

B) Materiales y recursos:

- Las viñetas desordenadas de una historieta gráfica.
- El siguiente esquema gramatical:

ESQUEMA GRAMATICAL²

<i>Introducir episodios</i>	<i>Introducir una acción importante en un episodio</i>	<i>Introducir episodios paralelos</i>
<p>Una vez</p> <p>Un (buen) día</p> <p>En una ocasión</p>	<p>Y entonces</p> <p>En ese (preciso) momento</p> <p>De pronto</p> <p>De repente</p> <p>De golpe</p>	<p>Mientras</p> <p><i>Acción A</i> Mientras tanto <i>Acción B</i></p> <p>Entretanto</p>
<p>El otro día</p> <p>Hace un par de semanas</p>	<p>Repentinamente</p> <p>Inesperadamente</p> <p>De improviso</p>	<p>Mientras</p> <p>Al (mismo) tiempo que</p> <p><i>Acción A, Acción B</i></p> <p>Mientras</p> <p><i>Acción A</i> al mismo tiempo que <i>Acción B</i></p>

² Extraído de *Abanico*, curso avanzado.

Recuerda también estos otros marcadores que indican tiempo y que sirven para estructurar el texto:

antes	al mismo tiempo	después
ahora mismo	simultáneamente	más tarde
anteriormente	en el mismo momento	más adelante
poco antes	entonces	a continuación

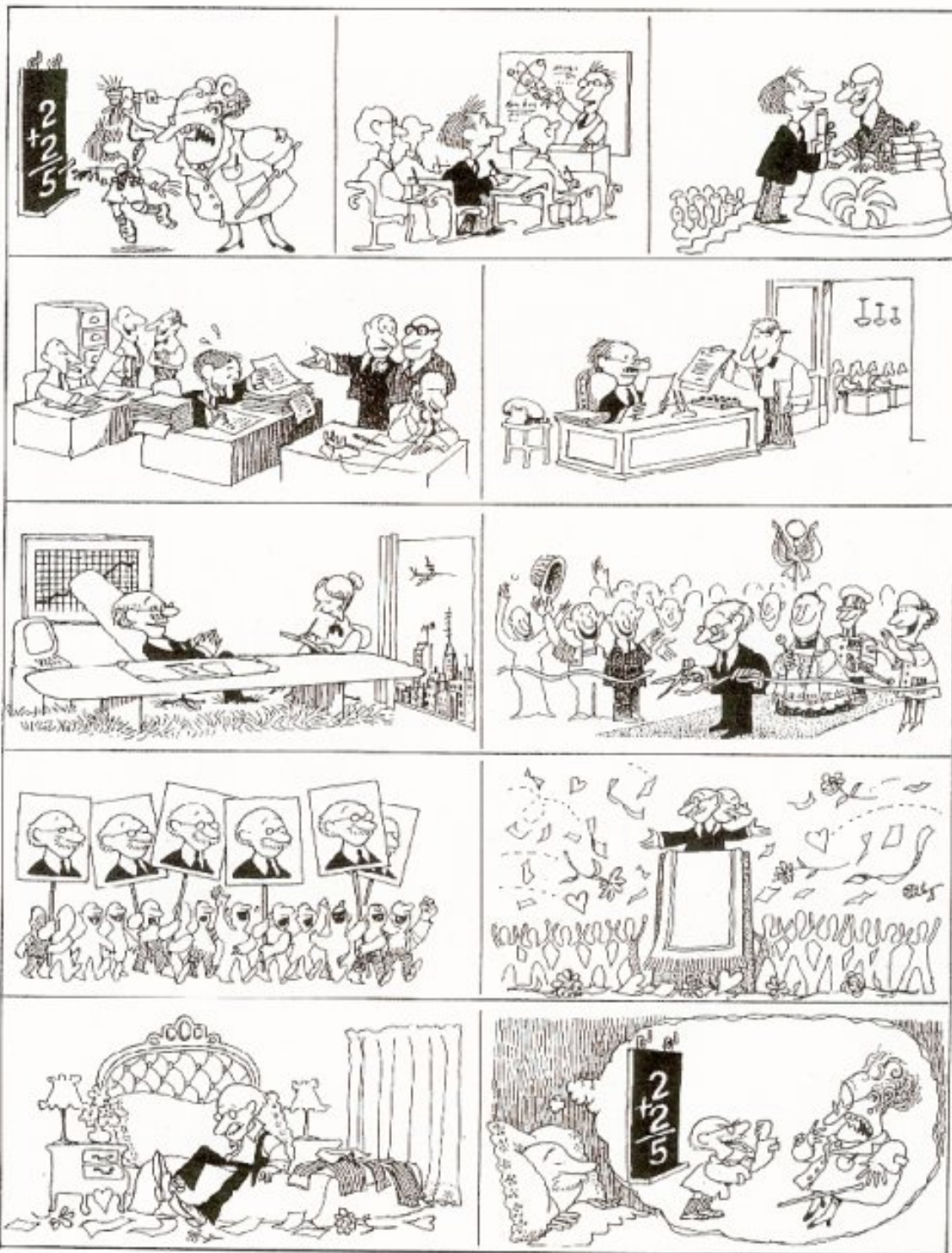
C) Actividad y organización de la clase:

1. En grupos de tres, ordenad las siguientes viñetas³ e imaginad una historia coherente. Para ello, utilizad al menos los conectores temporales siguientes: *más tarde, al cabo de unos años, cuando, poco después, al mismo tiempo*; también podéis utilizar el esquema gramatical anterior.

2. Tras revisar entre todos el orden de los sucesos, relatad entre los tres vuestra historia al resto de la clase.

3. Vamos a imaginar qué le dice el protagonista a su antigua maestra en el sueño. Distribuidos en parejas, uno será la maestra y otro el protagonista. Inventad un breve diálogo en el que lo que se diga esté relacionado con la imagen.

³ Quino (1990) *Potentes, prepotentes e impotentes*. Buenos Aires, Lumen. Se entregarán desordenadas.



7.7 Introducción al mundo literario de Julio Cortázar

A) Objetivo:

- Estimular la creatividad
- Interesarse por el mundo literario de un autor hispanoamericano del siglo pasado.

B) Materiales y recursos:

- Las letras del apellido del autor.

C) Actividad y organización de la clase:

A Julio Cortázar le gustaba jugar con las palabras, desde el título de su novela *Rayuela*, un juego infantil, y de la narración contenida en la ella con palabras inexistentes en español, hasta el texto "Por escrito gallina una", en *La vuelta al día en ochenta mundos*, en la que las palabras que forman las oraciones están desordenadas ("Con lo que pasa es nosotras exaltante. Rápidamente del posesionado mundo hemos nos, ¡hurra!").

Vamos a utilizar el apellido del escritor para familiarizarnos con el mundo de los juegos lingüísticos.

1. En parejas, encontrad todas las palabras contenidas en su apellido, que puedan ser leídas de izquierda a derecha. Por ejemplo:

C O R T Á Z A R

C O R T A Z A R

...

Y de derecha a izquierda:

C O R T A Z A R

C O R T A Z A R

2. Una vez que entre todos hayamos descubierto las palabras (*corta, ta, taz, taza, tazar, aza, azar, zar, ar, ra, raza*), y siguiendo el orden en que hayan ido apareciendo, en parejas crearemos un breve texto escrito, de seis o siete líneas, en el que tendrán que aparecer las palabras en ese orden.

3. ¿Puedes proceder de la misma forma con uno de tus apellidos? Compruébalo e indica todas las palabras que en él están ocultas.

7.8 Comprensión oral

A) Objetivo:

- Ejercitar la comprensión oral, a partir de las palabras de un autor hispanoamericano.

B) Materiales y recursos:

- La entrevista de Joaquín Soler Serrano a Julio Cortázar en el programa *A fondo*, de rtve.

C) Actividad y organización de la clase:

1. El profesor comprobará los conocimientos previos de los alumnos sobre Julio Cortázar, a partir de la formulación de preguntas, como:

- ¿Es un autor vivo o muerto? ¿De qué país es y a qué época pertenece?
- ¿Han leído algo de él? ¿Conocen a otros compañeros de su generación y de su entorno geográfico?
- ¿Cómo es/era físicamente?

Una vez comprobado el nivel de conocimientos y tras contestar de una forma breve a estas preguntas, se pasará a la audición de la entrevista:

<http://www.rtve.es/alcanta/videos/escritores-en-el-archivo-de-rtve/entrevista-julio-cortazar-programa-fondo/1051583/>

2. Se realizarán dos audiciones del fragmento seleccionado, de manera que los alumnos, individualmente, puedan contestar el siguiente cuestionario:

Contesta V/F a las siguientes afirmaciones:

	V	F
1. La múltiple lectura de un texto significa que más de un lector lee la obra.	--	--
2. En el sueño, algo que se podía identificar desplazaba al autor hasta la calle.	--	--
3. Algo indefinible que hacía mucho ruido avanzaba hacia la puerta de la casa.	--	--
4. El autor comparte la opinión de que el cuento es una alegoría del peronismo.	--	--
5. En el sueño, Cortázar levantaba barricadas con las puertas.	--	--
6. Por suerte, el autor pudo salir a la calle.	--	--
7. Según el autor, en los sueños se crea toda una simbología de sustituciones.	--	--

Tras la corrección, la atención se centrará en la pronunciación del autor.

7.9 El seseo hispanoamericano

A) Objetivo:

- Conocer las características del seseo y su extensión en el ámbito hispanohablante.

B) Materiales y recursos: la entrevista a Julio Cortázar.

C) Actividad y organización de la clase:

El profesor hará que se fijen en un rasgo fonético de la pronunciación del autor y, tras la explicación del seseo, los alumnos aportarán ejemplos de seseo extraídos de la entrevista, a partir de una nueva audición.

1. ¿Qué te llama la atención de la pronunciación de Julio Cortázar?
2. Ya hemos indicado que el autor, aunque nacido en Bruselas, pasó su infancia y su juventud en la Argentina y, posteriormente, se instaló en Francia. En la Argentina, como en toda la América hispanohablante, se produce un fenómeno fonético conocido como *seseo*, es decir, se sustituye el sonido representado por la **z** ([θ]) por el que representamos con una **s** ([s]).

Pero no sólo se sesea en Hispanoamérica; en la península también encontramos este fenómeno en algunas zonas de Andalucía y Canarias.

Tras la audición, anota algunos ejemplos de seseo.

7.10 Observación de la sintaxis de la lengua oral

A) Objetivos:

- Observar diferencias entre la sintaxis de la lengua oral y de la lengua escrita.

B) Materiales y recursos:

- La transcripción del fragmento de la entrevista en la que se habla del cuento.

C) **Actividad y organización de la clase:** en parejas, los alumnos subrayarán las expresiones que creen que son características de la lengua oral y que creen que no utilizarían en la lengua escrita.

1. Volvamos a la entrevista a Julio Cortázar. A continuación aparece la transcripción del fragmento en el que habla del cuento. Léedla y, en parejas, subrayad las expresiones que, en vuestra opinión, caracterizan el fragmento como un texto oral.⁴

ENTREVISTADOR: Ahí está la de esos hermanos expulsados de su casa, Casa tomada, que es un cuento muy breve y profundamente intenso. Era un cuento que quería ser como una alegoría del peronismo y de la situación argentina. ¿Es cierto o es una...?

CORTÁZAR: **No, no, en absoluto. Cierto, sí**, y fue para mí una sorpresa enterarme de que existía esa versión. Fue quizás la primera vez en que yo descubrí una cosa que es muy bella en el fondo y es la posibilidad de la múltiple lectura de un texto, o sea, descubrir que hay lectores que **te siguen** como escritor, que se interesan **en lo que tú haces** y que al mismo tiempo están leyendo **tus cuentos o tus novelas** desde una perspectiva totalmente **diferente de la mía** en el momento de escribirlas y que tienen una segunda o una tercera interpretación. Mi interpretación de ese cuento te la puedo decir y ha sido dicho ya en otras entrevistas. Eso es el resultado de una pesadilla. Yo soñé ese cuento, sólo que no estaban los hermanos; había una sola persona, que era yo, y algo que no se podía identificar me desplazaba poco a poco a lo largo de las habitaciones de una casa hasta echarme a la calle, es decir, que había esa sensación **que tienes** en las pesadillas en que es el espanto total sin que nada se defina, simplemente el miedo en estado puro. Algo espantoso va a suceder un segundo después y a veces, por suerte, **te despiertas**, casi siempre te despiertas antes de que eso se produzca. **Bueno**, en ese caso era lo mismo; había **una cosa** espantosa que avanzaba indefinible; se traducía por ruidos, una sensación de amenaza que avanzaba así y **entonces** yo me iba creando barricadas.

ENTREVISTADOR: Retrocediendo y cerrando puertas...

⁴ En el texto aparecen destacadas en negrita; en la copia para los alumnos se eliminará esta pista.

CORTÁZAR: Exactamente, hasta que la última puerta era la de la calle, y en ese momento me desperté, antes de salir a la calle, me desperté. Y **me acuerdo** muy bien **que** inmediatamente me fui a la máquina de escribir y escribí el cuento de una sentada, o sea, que ésa es mi lectura del cuento. **Ahora**, esa interpretación de que quizá yo estaba traduciendo mi reacción como argentino frente a lo que sucedía en la política, no se puede excluir porque es perfectamente posible que yo haya tenido esa sensación que en la pesadilla se tradujo de una manera fantástica, de una manera simbólica. En realidad, cualquier análisis psicoanalítico de nuestros sueños **te demuestra** que ese temible león es tu tía Juanita y que, **sí claro, ¿no es cierto?**, y que el gato es tu hermana y que...

ENTREVISTADOR: Cualquiera de las cosas que en la vida real te incomodan.

CORTÁZAR: **Claro**, se crea toda una simbología de sustituciones; el sueño sustituye una cosa por otra, te lanza un mundo de símbolos y **bueno**, hacía falta Freud para explicarlos y los que han venido después, **entonces**, a mí me parece válido como posible explicación, no es la mía en todo caso.

2. Comentario, entre todos, y anotación en la pizarra de los rasgos orales que aparecen en el fragmento, insistiendo en:

- la utilización de la segunda persona del singular, para referirse a sí mismo, con alternancia de la primera;
- las referencias al interlocutor o el uso de nexos sin función alguna;
- nexos innecesarios;
- la capacidad de contestar a la vez a dos cuestiones del interlocutor.

7.11 Dichos, expresiones y frases hechas

A) Objetivo:

- Conocer y utilizar expresiones idiomáticas, de acuerdo con el contexto.

B) Materiales:

- Una lista de expresiones relacionadas con el mundo del sueño y con el acto de dormir.

C) Actividad y organización de la clase:

1. El profesor iniciará un coloquio, con las siguientes preguntas, para introducir el tema del sueño personal:

- a) ¿Recordáis normalmente vuestros sueños? ¿Siempre, nunca, a veces?
- b) ¿Qué tipo de sueños tenéis? Agradables, pesadillas, divertidos, angustiosos, absurdos...?
- c) ¿Soñáis en color o en blanco y negro?
- d) Hay algún sueño que se repita con frecuencia? ¿Cuál?

2. En la lengua española existen algunas expresiones relacionadas con el sueño y con el acto de dormir. A continuación te presentamos algunas:

1. Echarse a dormir
2. Soñar despierto
3. Ser un soñador
4. Estar en duermevela
5. Caerse de sueño
6. Conciliar/coger el sueño
7. Descabezar un sueño
8. ¡Ni soñarlo!/ ¡Ni en sueños!
9. Perder el sueño por una cosa
10. Entregarse al sueño
11. Pasar una noche de perros
12. Pasar una noche toledana
13. Pasar la noche en blanco
14. Dormir la mona
15. Dormir como un tronco

2. Relaciona las siguientes explicaciones con cada una de las expresiones anteriores:

- a) Dormirse voluntariamente.
- b) Pasar una mala noche, sin poder dormir.
- c) Pasar una noche sin dormir, a causa de disgustos o molestias.
- d) Dormir mientras dura la borrachera.
- e) Dormir profundamente.
- f) Estar muy preocupado por algo.
- g) Expresar la convicción de que no existe, ocurre u ocurrirá cierta cosa o la decisión que uno tiene de que no ocurra.
- h) Abandonar un esfuerzo antes de conseguir el resultado completo de él.
- i) Pasar la noche sin dormir.
- j) Quedarse dormido por unos instantes.
- k) Conseguir quedarse dormido.
- l) Tener mucho sueño.
- m) Tener un sueño ligero, inquieto, que se interrumpe con facilidad.
- n) Falsear la realidad en la imaginación, haciéndola mucho más amable.
- ñ) Imaginar como real algo que no existe.

3. Distribuidos en parejas, imaginaos que sois dos amigos que estáis en un café y cada uno de vosotros ha pasado una mala noche, por alguna razón, o ha dormido estupendamente. Explicaos mutuamente como habéis dormido, procurando utilizar alguna de las expresiones anteriores.

7.12 Expresión oral (I)

A) Objetivo:

- Describir oralmente y con fluidez una historia imaginada, a partir de una imagen.
- Valorar la imaginación.

B) Materiales y recursos:

- Seis reproducciones de cuadros en los que se representa un sueño.

C) Actividad y organización de la clase:

A continuación os presentamos seis cuadros relacionados con el mundo de los sueños.

1. Individualmente relacionad cada cuadro con uno de los siguientes títulos:⁵

La Venus dormida, de DELVAUX

El sueño de la razón produce monstruos, de GOYA

El sueño, de DALÍ

El sueño del caballero, de PEREDA

Paisaje soñado, de FABIUS VON GUGEL

San Juan, de EL BOSCO

2. Una vez corregido el ejercicio anterior, dividíos en seis grupos de manera que a cada uno se le asigne un cuadro. Tendréis que:

- a partir del análisis de la imagen, decidir si se trata de un sueño o de una pesadilla;
- inventar el contenido de lo que se ha soñado;
- utilizar en la introducción al sueño una de las expresiones analizadas en el

ejercicio anterior. Por ejemplo: "María era una soñadora, pero nunca recordaba lo que había soñado. Sin embargo aquel día, al despertarse, lo recordó todo..."

3. A continuación, una persona de cada grupo expondrá oralmente al resto de la clase el argumento del sueño o de la pesadilla.

⁵ Se pueden proyectar en el aula, a través de <http://pinterest.com> , <http://www.europeana.eu/> o Google imágenes.

7.13 Expresión oral (II)

A) Objetivo: inventar una historia, en cooperación con otros compañeros, a partir de unas imágenes en un orden determinado.

B) Materiales y recursos:

- Una baraja del tarot.

C) Actividad y organización de la clase:

Vamos a crear una historia oral a partir de las cartas del tarot, tal como hizo Italo Calvino en *El castillo de los destinos cruzados*. Al igual que el autor italiano, se pueden utilizar las imágenes del tarot Visconti Sforza⁶. Se trata de que basándoos en las imágenes de cada carta reconstruyáis un sueño que podíais haber tenido.

Una vez organizados en grupos de tres, se os repartirán cinco cartas del tarot boca abajo. Descubriréis las cartas y dispondréis de diez minutos para imaginaros un sueño o una pesadilla con un argumento basado en el contenido de las cinco cartas, empezando por la de la izquierda hasta llegar a la última (como si avanzáramos en la lectura de un texto).

Transcurrido ese tiempo, cada grupo mostrará sus cartas y entre las tres personas que lo integráis relataréis al resto de la clase el contenido de vuestro sueño.

⁶ <http://www.tarotsdelmundo.com/blog/wp-content/uploads/2012/09/Tarot-Visconti-Sforza.jpg>

7.14 Ordenadores del discurso

A) Objetivos:

- Expresar por escrito, con claridad, coherencia, cohesión y corrección un hecho vivido.
- Autoevaluar su producto escrito y coevaluar los textos de los compañeros.

B) Materiales y recursos:

- Tres textos descriptivos de tres remedios naturales contra el insomnio.
- Diccionarios.

C) Actividad y organización de la clase:

En la siguiente página web <http://www.arkopharma.es/produits/gama-arkocapsulas.html> se exponen las características de distintos remedios naturales para las personas que padecen alteraciones del sueño. De ellos, escogeremos tres: Pasiflora, Pavolina y Amapola de California.

1. Realizad una lectura individual de los tres textos, fijándoos en cómo se ha organizado la información:

- Nombre de la planta
- Descripción y origen (cómo es y de dónde procede)
- Propiedades de la planta (qué efectos posee)
- Indicaciones (para qué alteraciones está indicada)
- Posología (cuántas cápsulas y con qué frecuencia)

Si es necesario, consultad el diccionario (estarán en el aula).

2. Agrupados en parejas o tríos, inventad una nueva planta para evitar las pesadillas y realizad la descripción escrita. Para ello seguid las siguientes instrucciones:

- mantened la misma estructura de estos tres textos;
- bautizad el producto con un nombre que esté relacionado con su principal propiedad;
- utilizad el presente de Indicativo para la descripción;
- emplead los conectores necesarios para relacionar la información (*además de, por otro lado, por todo ello...*) y las fórmulas que aparecen para dar consejos (recuerda algunas estructuras como: *se aconseja, se recomienda, resulta útil...*).

3. A medida que vayáis redactando, vuestro profesor irá circulando entre vosotros, por si necesitáis ayuda, leyendo los textos y marcando algunas incorrecciones importantes, para que os autocorrijáis.

4. Se ilustrará el texto con el dibujo de una planta inventada, que se escaneará y se incorporará a la redacción.

5. Al terminar el ejercicio, cada grupo colgará en la pared el texto para que todos podamos leer los trabajos e ir anotando incorrecciones o sugerencias que serán comentadas entre todos, una vez finalizada la lectura.

6. Una vez corregidas todas las producciones escritas, se organizarán alfabéticamente y se realizará una copia en color de todos los productos para cada alumno y para el profesor y se publicará en Internet, utilizando la aplicación CALAMEO⁷, que permite publicar y compartir materiales digitales.

⁷ <http://es.calameo.com/>

7.15 Tarea final

A) Objetivos:

- producir un texto extenso, con un objetivo determinado;
- organizar las ideas de forma coherente;
- mostrar precisión en la expresión;
- utilizar un vocabulario amplio.

B) Materiales y recursos: todos los que hasta el momento se han trabajado.

C) Actividad y organización:

En la última parte de la tercera y última sesión dedicada a la tarea, y tras realizar todas las actividades programadas, los alumnos están ya en condiciones de iniciar la narración escrita del sueño, el producto que se esperaba obtener al inicio de esta tarea.

Para ello, empezarán a elaborar en el aula, y de forma individual, el esbozo de uno de los sueños que han ido anotando durante los últimos días. De esta manera, el profesor y los compañeros de clase pueden ayudar a los aprendices en su narración, revisando los apartados que se vayan a desarrollar, en un caso, y aportando ideas y opinando, en el otro.

A pesar de que la forma final es abierta, en cuanto al registro, a la inclusión del diálogo, etc., se pueden sugerir distintas técnicas de composición. Por ejemplo:

Contestar las siguientes preguntas:

- ¿Dónde sucede el sueño? ¿En qué lugar? ¿Cómo es?
- ¿Qué personajes aparecen? ¿Son reales o imaginarios? ¿Cómo son? Descríbelos.
- ¿Qué sensaciones, olores, colores y visiones tienes en el sueño? Explícalos.
- ¿Qué hechos sorprendentes sucederán? ¿En qué orden? Enuméralos y haz una lista.
- ¿Cómo acabará el sueño?

Una vez con las ideas organizadas, se pedirá que lo redacten en casa, con ayuda de todo el material que se ha trabajado en las tres sesiones y se tendrá que llevar a clase una semana más tarde para la lectura ante los compañeros.

8. EVALUACIÓN

A lo largo de estas sesiones, se han ido observando la comprensión oral y de lectura de los alumnos, así como la expresión oral y los contenidos gramaticales con diferentes ejercicios de evaluación. Llega ahora el momento de evaluar el producto obtenido en esta tarea.

En el apartado de expresión escrita, se ha de evaluar el proceso de composición del alumno de acuerdo con los siguientes criterios:

- qué estrategias ha desarrollado y utilizado
- qué técnicas personales o sugeridas en clase ha aplicado, de manera que evaluemos no sólo el texto escrito sino también el procedimiento seguido. Desde este punto de vista la evaluación sería más cualitativa que cuantitativa;
- si ha realizado consultas a los compañeros o al profesor
- su estado anímico (si trabaja a gusto o no)
- si ha consultado los materiales de clase y el diccionario.

Una vez corregidos los textos, el profesor marcará los errores para que los alumnos se autoevalúen, con indicaciones del tipo: "divide la información en párrafos", "sustituye esta palabra por otra más adecuada", "revisa este tiempo verbal", "falta un conector de enlace con lo anterior"...con la intención de que se fijen en todos aquellos aspectos que se han ido trabajando a lo largo de la tarea.

La nueva versión revisada del escrito dará por finalizada la tarea y será un control más de la evaluación formativa del alumno, que nos permitirá comprobar si se ha alcanzado o no los objetivos propuestos y modificar o revisar lo que sea necesario.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y DE INTERNET

- AAVV (2010): *Abanico*, Barcelona, Editorial Difusión.
- <http://www.arkopharma.es/produits/gama-arkocapsulas.html> (23-04-2013)
- CALVINO, Ítalo (2013): *El castillo de los destinos cruzados*, Madrid, Editorial Siruela.
- CORTÁZAR, Julio (2007): *Casa tomada*, Madrid, Editorial Alfaguara.
- <http://www.literatura.us/cortazar/tomada.html> (12-04-2013)
- QUINO (1990) *Potentes, prepotentes e impotentes*, Buenos Aires, Editorial Lumen.
- <http://www.rtve.es/alcarta/videos/escritores-en-el-archivo-de-rtve/entrevista-julio-cortazar-programa-fondo/1051583/> (02-05-2013)
- <http://www.tarotsdelmundo.com/blog/wp-content/uploads/2012/09/Tarot-Visconti-Sforza.jpg> (23-04-2013)
- VILA-MATAS, Enrique (1995): *Lejos de Veracruz*, Barcelona, Editorial Anagrama.

A rellenar por el consejo editorial de redELE:

Fecha de recepción: 10/11/2013

Fecha de aceptación: 04/12/2013

Collage: Una metodología de enseñanza de una tercera lengua

Karen McMullin

Profesora . Departamento de Lenguas Modernas. Trent University (Canadá)
karenmcmullin@trentu.ca



Licenciada en Filología Hispánica e Inglesa por la Universidad de Trent (Canadá). Actualmente está finalizando su doctorado en el departamento de Didáctica de la Lengua y La Literatura de la Universidad de Granada. Investiga metodologías que mejoren el aprendizaje del español como tercera lengua, Lengua C, en el sistema educativo de Canadá.

Resumen

Con el Enfoque Comunicativo de la enseñanza de las lenguas, se ha tendido a conceder más importancia a la producción oral de la lengua meta, dejando las demás destrezas en segundo plano. Sin embargo, la comprensión lectora es fundamental para el aprendizaje en general y específicamente para el aprendizaje y uso del léxico, de las estructuras gramaticales y de los componentes culturales de la lengua meta. Además, puede servir como base para el desarrollo de la producción oral y escrita.

Este artículo proporciona una descripción del método *Collage*, sus fundamentos teóricos, características principales y procedimiento de trabajo. Basado en teorías constructivistas, la interacción cooperativa y la influencia de un ambiente positivo de confianza y motivación para fomentar el aprendizaje de la lengua, la clave de *Collage* consiste en la lectura y análisis de forma autónoma y cooperativa del lenguaje contextualizado a través de textos auténticos de distintos tipos.

Abstract

With the Communicative Approach of language teaching, the tendency has been to place more importance on the oral expression of the target language, relegating the other skills to a secondary level of importance. However, reading comprehension is essential for learning in general and especially the learning and use of vocabulary, grammar structures and cultural aspects of the target language, in addition to providing a base for the practice and improvement of the other skills.

This article provides a description of the *Collage* method of language teaching, its theoretical foundations, main characteristics and class procedures. The method is based on constructivist theories and cooperative interaction as well as the influence of a positive atmosphere of confidence and motivation on language learning. Among its key characteristics is the autonomous and cooperative reading and analysis of contextualized language found in different types of authentic texts.

Palabras clave

Aprendizaje de la lengua, autonomía de aprendizaje, competencia comunicativa, cooperación, motivación.

Keywords

Language learning, learning autonomy, communicative competence, cooperation, motivation.

1. Introducción

Collage es una metodología de enseñanza de una segunda o tercera lengua que, teniendo en cuenta las teorías de adquisición de las lenguas y los métodos de enseñanza existentes, fue creado y desarrollado por Möller (2001) en la Universidad de Granada, tras realizar un estudio detallado sobre la realidad de la enseñanza de la Lengua C en las Facultades de Traducción e Interpretación de España. La enseñanza de esta lengua se ofrece como asignatura obligatoria durante los dos primeros años de la titulación. El número de horas de docencia dedicada a estas asignaturas varía de una universidad a

otra, pero en todos los casos, el alumnado tiene poco tiempo para adquirir un fuerte dominio de la segunda lengua extranjera como base para los cursos de traducción que le prepara para el mercado laboral y la profesión de traductor/intérprete.

Anteriormente, la tercera lengua se enseñaba utilizando, principalmente, el enfoque comunicativo con énfasis en el dominio de la destreza oral sobre todo en situaciones de la vida cotidiana. Dado el número limitado de horas establecidas para estas asignaturas, las clases enseñadas de esta manera no daban los resultados esperados para preparar al alumnado para su futura profesión. Por lo tanto, teniendo en cuenta las necesidades de este alumnado, se concibió esta metodología como replanteamiento de la enseñanza para solucionar la situación poco satisfactoria tanto para el alumnado como para el profesorado.

Este replanteamiento tiene como característica más novedosa la progresión textual, usando textos auténticos de gran riqueza léxica y gramatical no modificados. Además el contenido de los textos es de relevancia para este alumnado puesto que se tratan temas relacionados con su futura profesión.

2. Fundamentos teóricos

Si bien Collage se puede considerar un método comunicativo por su base en la comunicación escrita de textos auténticos (Möller, 2001), su concentración en los aspectos pragmáticos y funcionales de la lengua, y por su énfasis en el trabajo en grupos, entre otros, no se organiza en torno a situaciones cotidianas, una organización práctica para grupos generales de estudiantes de lengua, pero que para los futuros traductores tiene poca utilidad. Se basa más bien en la comprensión oral y escrita de textos de diferentes tipos, competencia que juega un papel fundamental en la formación de traductores. Éstos también deben conocer las finalidades y características de diferentes tipos de textos, considerados formas de comunicación y de cultura, por lo que el método encaja mejor en el enfoque de Enseñanza Basada en los Textos. Este enfoque usa el texto como el punto de partida de actividades para ayudar al estudiante a comprender las estructuras y funciones de discursos auténticos en contexto (Burns, 2012). Basado en el análisis de discursos hablados y escritos, la clave de este enfoque, igual que Collage, radica en la lectura y análisis del lenguaje en contexto a través de textos auténticos de distintos tipos.

El método Collage se basa en varias teorías de la adquisición y enseñanza de las lenguas, entre ellas las teorías constructivistas, según las cuales todo aprendizaje se construye partiendo de los conocimientos previos. El aprendizaje ya no se considera un fenómeno pasivo, sino se incita a los estudiantes a que participen activamente en el proceso, construyendo conocimientos a través de la experiencia. El conocimiento nuevo se construye sobre la base de información que se recibe, relacionándose con los conocimientos previos. Al encontrarse con información nueva, los estudiantes usan los conocimientos que tienen para comprender los nuevos. En el caso de las lenguas, al leer un texto, usan sus conocimientos de otras lenguas, de sus estructuras y convenciones culturales, y conocimientos que puedan tener sobre la cultura de la lengua meta para encontrar significado en el discurso (Möller, 2001).

Otra teoría importante es la de la interacción cooperativa como impulsora del aprendizaje de las lenguas. Vygotsky (1978) proponía la importancia de la interacción social y la cooperación con el grupo de compañeros para el desarrollo cognitivo y del lenguaje en general. Posteriores investigaciones confirman el efecto positivo de la interacción en la adquisición de lenguas extranjeras (Jacobs y Hall, 2002; Kumaravadivelu, 2003; Ellis, 2005). Trabajando en grupos, el alumnado compara sus respuestas individuales para comprender los textos. Junto con los/as compañeros/as de clase y con la ayuda del profesorado, construyen conocimientos, sobre los temas de los textos y sobre la lengua, los cuales usarán para abordar de forma autónoma los textos adjuntos y, en el futuro, cualquier texto que puedan encontrar. Este proceso cooperativo se realiza al principio en la lengua materna, pero el profesorado les anima a usar cada vez más la lengua meta. El aprendizaje cooperativo fomenta la cantidad y variedad de comprensión y expresión oral, además de un ambiente relajado y un aumento en la motivación del alumnado (Jacobs y Hall, 2002). Esta motivación es muy importante para que el alumnado se anime a seguir trabajando de esta manera, puesto que no se le da todo hecho, para que descubra significados, estructuras y patrones.

La teoría de la influencia de un ambiente positivo en el aula se acepta en general hoy en día, destacando la importancia de establecer y mantener un ambiente cómodo de confianza y motivación para fomentar el aprendizaje de la lengua extranjera (Krashen, 1981). Si se crea un ambiente relajado, el alumnado se sienta cómodo y con confianza para practicar y experimentar con la lengua. Según Crawford (2002), la comunicación

real, requisito para la integración de nuevos conocimientos, se produce cuando el alumnado está realmente interesado, y depende, al menos en parte, de una dinámica positiva entre el grupo.

3. Características

Partiendo de estas bases teóricas, se puede proceder a la descripción del método. Este concepto metodológico fomenta la autonomía del alumnado a través del trabajo individual, en parejas y grupos con textos auténticos de distintos tipos. Se desarrolla la competencia comunicativa comenzando con la destreza lectora y partiendo de una progresión textual. Collage tiene sus características concretas, basadas en directrices generales de actuación, sin embargo se desarrollan de forma flexible, según las características y necesidades del grupo de estudiantes, del contexto, y también las necesidades puntuales, que pueden surgir en cualquier momento. Esta flexibilidad es un aspecto fundamental del desarrollo del método (Möller, 2001).

Las características principales de Collage se pueden dividir en: 1) Competencias a desarrollar; 2) Trabajo con los textos.

3.1. Competencias a desarrollar:

- Autonomía.
- Búsqueda y consulta de obras de referencia.
- Competencia intercultural.
- Competencia en las destrezas comunicativas.

3.1.1. Autonomía

Existen varias interpretaciones de cómo se define este concepto. Holec (1988) describe tres categorías de significados del término: Para algunos/as profesionales significa la independencia del alumnado que básicamente aprende solo, sin la presencia de profesorado. Para otros significa la toma de responsabilidad por parte del alumnado que toma decisiones acerca de su propio aprendizaje y colabora en la preparación del currículum. La última categoría la define como la habilidad de aprender. Esto implica no sólo la habilidad de hacerse cargo del aprendizaje en cuanto a dónde y cuándo

aprender, sino también significa saber qué va a aprender basado en lo que ya sabe, cómo va a aprenderlo y cómo evaluar los resultados.

A través del aprendizaje autónomo se desarrolla la capacidad de autogestión reflexiva, tomando responsabilidad en su propio aprendizaje, planteando metas y planeando actividades (Little, Ridley y Ushioda, 2002). En el aprendizaje autónomo el profesorado proporciona al alumnado la posibilidad de implicarse en su propio aprendizaje, en esta situación, participa activamente en el proceso de aprendizaje para llegar a ser conscientes de los elementos y conocimientos implicados y poder usarlos en otros contextos (Dam, 2000).

La independencia es otro aspecto incluido en las definiciones de la autonomía. Coyle (2000) opina que ser más independiente en el aprendizaje de las lenguas tiene que ver con la relación entre la competencia lingüística y la estratégica; el uso de la lengua y el uso de estrategias. Esto último le puede ayudar al aprendiz a controlar el proceso de aprendizaje.

La autonomía también se ha considerado desde hace décadas una de las características del “good language learner”: El alumnado “bueno” según Ellis (1992), se encarga de su propio aprendizaje. Es perseverante en el trabajo para conseguir sus metas, y es consciente del proceso de su propio aprendizaje. Toma decisiones acerca de qué va a estudiar y qué estrategias va a emplear. Cabe suponer, entonces, que si se fomenta la autonomía en la clase de lengua, se ayuda a aprender a ser consciente de su aprendizaje de las lenguas.

Más recientemente, Allford y Pachler (2007), identifican dos corrientes del aprendizaje autónomo de las lenguas. En las versiones radicales se pone el énfasis en el derecho que tiene el alumnado de la autonomía y también en su responsabilidad total por su aprendizaje. La versión gradual considera el aprendizaje y uso autónomo de la lengua meta como producto y objetivo final. Estos autores opinan que la autonomía en el aprendizaje de las lenguas se debe considerar como una forma de lograr el dominio de la lengua, no como un producto o fin en sí y en este aspecto parecen coincidir con Möller (2001) puesto que con su método se compagina el trabajo cooperativo con el autónomo para aprender la lengua a través de la lectura y análisis de los textos teniendo

en cuenta la importancia de la autonomía para enfrentarse a la gran cantidad de textos de diferentes tipos.

Relacionado con este concepto está la opinión de Crawford (2002) de la necesidad del alumnado de prepararse, con la ayuda del profesorado, para enfrentarse de forma independiente al lenguaje en diferentes contextos y situaciones. Para este fin, las actividades y materiales deben ser flexibles para desarrollar conocimientos y procedimientos que se transfieran a textos encontrados en diferentes contextos.

Estas definiciones son sólo unos ejemplos de las muchas que hay, y que Möller (2001) ha tenido en cuenta al formular su propia consideración de la autonomía en el aprendizaje, pero a pesar de las diferentes definiciones, es evidente que el desarrollo de la autonomía se acepta y se considera una meta y/o un proceso importante en el aprendizaje de las lenguas y en la educación en general. “A capacity to learn and use languages autonomously is clearly a major asset in the worlds of education and work” (Allford y Pachler, 2007).

Para Möller (2001), la autonomía representa un factor “absolutamente necesario” en la puesta en práctica de su metodología que incluye los conceptos de responsabilidad, independencia y consciencia mencionados anteriormente. Para ella no significa dejar a los alumnos que aprendan solos, pero sí prepararlos para cuando estén solos, ayudándoles en el proceso de aprender a aprender. Significa ser consciente del proceso de aprendizaje, lo que implica y requiere: reflexionar sobre la lengua y cómo se aprende; comprender la propia forma de ser y de aprender y usar estrategias basándose en dicha comprensión. Significa ser consciente de qué sabe y cómo llegó a saberlo además de detectar qué le falta por saber y cómo llegar a adquirir estos conocimientos; dónde buscar la información que necesita usando los recursos y estrategias a su disposición.

Aunque el concepto no es nuevo, la forma de ponerlo en práctica con el Método Collage hace que sea innovadora. Desde la primera lección se anima al alumnado a reflexionar sobre los conocimientos y el proceso de aprendizaje alentándolo a buscar la relación entre lo que ya sabe y lo que va aprendiendo. Esto se hace en forma de preguntas escritas y orales que hace el profesorado a la clase mientras el alumnado trabaja con los textos. Las preguntas están diseñadas para activar los conocimientos previos y dirigir la

atención y el pensamiento hacia ciertos elementos de los textos. También se anima al alumnado a ofrecer ideas y después a apuntar todo lo que ha descubierto en sus anotaciones personales para ir construyendo su propia visión de la lengua y cultura en cuestión. Esto le ayuda a organizar a su manera sus conocimientos y a consolidar lo aprendido, avanzando así en su aprendizaje. Además, las anotaciones le sirven de referencia en el trabajo con los textos posteriores.

El alumnado debe reconocer que en su futuro profesional estará en continua formación que no terminará con la finalización de su formación académica en la universidad. Debe prepararse para enfrentarse a un mercado laboral que está cambiando constantemente por lo que tendrá que desarrollar su capacidad de investigación y comprensión de los recursos, materiales e información en general. Pero esto es para toda persona que se forme en una sociedad global en una época de acceso fácil e inmediato a gran cantidad de toda clase de información. Las nuevas tecnologías proporcionan oportunidades y posibilidades en educación y en el mundo laboral. Sin embargo, al aumentar las opciones, también aumentan las exigencias y la responsabilidad del alumnado en su propio aprendizaje. Según Allford y Pachler (2007) “An important element in becoming an autonomous learner is an ability to access the vast range of material available in dictionaries and other reference works, for which a sound grasp of grammatical concepts and terminology is necessary”.

3.1.2. Búsqueda y consulta de obras de referencia

Obviamente, esta característica está relacionada con la autonomía. Es muy importante que el alumno sepa encontrar lo que necesita, para suplir los conocimientos que le faltan. Muchas veces se da por sentado que el alumnado sabe usar los diccionarios y otras obras de referencia, pero esto no siempre es cierto y por ello es necesario que el profesorado ayude al alumnado a aprender un uso correcto y apropiado de éstos. Al principio se recomienda sólo un uso limitado de diccionarios en la fase de lectura auténtica hasta que aprendan y comprendan la importancia de la reflexión y el conocimiento del proceso de aprendizaje. Se acepta para suplir huecos en la comprensión global si ocurren, pero siempre después de evaluar si se pueden completar usando el contexto y la información que ya saben sobre el tipo, tema, etc., del texto. Si la palabra o expresión que no ha entendido es clave para la comprensión del texto, tendrá que acudir a un diccionario u otra fuente. En este sentido, también es importante

que aprenda cuáles palabras y expresiones son claves para la comprensión y cuáles no. De esta manera, aprenden un uso reflexionado y controlado de las obras de referencia. Sin embargo, en la fase analítica se acepta el uso más generalizado tanto de diccionarios, sobre todo bilingües en las primeras lecciones, como de otras obras de referencia y de las anotaciones que el alumno va compilando. Se enseña dónde y cómo se puede buscar información y cuándo y cómo usarla para que contribuya a un aprendizaje personal y eficaz. Se fomenta el desarrollo de estas habilidades a través de ejercicios incorporados en el trabajo con los textos, y siempre relacionados con ellos, sobre todo en la fase de lectura analítica (Möller, 2001).

Debe también aprender a encontrar y usar fuentes de información sobre los temas de los textos para facilitar la comprensión del contenido específico, sea en diccionarios específicos, enciclopedias o en Internet. Particularmente hoy en día cuando tenemos acceso inmediato a tal enorme cantidad de información y textos de todas clases y temas a través de Internet, es muy importante asegurar que el alumno sepa usar los medios electrónicos de forma inteligente y reflexiva además de saber cuándo y cómo recurrir a los recursos de referencia tradicionales.

Las obras de referencia pueden incluir diccionarios, tanto bilingües como monolingües, enciclopedias y diccionarios de términos especializados o de sinónimos, textos paralelos en la lengua materna y la lengua extranjera, manuales de estilo, gramáticas, Internet y Google entre otros (Möller, 2001). Aunque es posible que toda la información que necesita, la pueda encontrar en las gramáticas y/o diccionarios, sin embargo es necesario que sepa cómo buscar esta información y también cuándo es aconsejable recurrir a las gramáticas para así encontrar la información que realmente le sirve en ese momento y dentro del contexto concreto del texto con el que está trabajando para así evitar la sobrecarga de información no significativa.

3.1.3. Competencia intercultural

Existen diferentes concepciones de lo que es la competencia cultural y más concretamente intercultural. Para Trujillo (2001), el concepto reconoce la gran diversidad cultural que existe en las sociedades y en los individuos que componen las sociedades en el mundo global actual. En este sentido, él está de acuerdo con García Castaño y Granados Martínez (1999) en definir la competencia intercultural como “el

proceso por el que una persona desarrolla competencias en múltiples sistemas de esquemas de percepción, pensamiento y acción, es decir, en múltiples culturas”.

Trujillo (2005), también, describe la interculturalidad como el aspecto situacional de la cultura refiriéndose a una situación comunicativa entre personas de diferentes culturas, o a los mecanismos que se usan durante esta interacción comunicativa, sobre todo para que sea efectiva.

Estas dos definiciones tratan la confluencia y resultante comunicación entre culturas en una sociedad plural. En otro sentido, la siguiente definición se relaciona con el contexto del aprendizaje de las lenguas.

Rico (2005) propone otra definición de interculturalidad en forma de los objetivos relacionados con este aspecto que tienen que alcanzar los alumnos de lengua extranjera: “Despertar y desarrollar la sensibilidad cultural; Comprender mejor las formas de pensar, los presupuestos, los valores y el mundo emocional de la cultura de otro país; Reconocer las diferentes dimensiones en las que están organizadas las otras culturas como la forma de concebir el tiempo y el espacio o las prioridades en tareas y relaciones; Reconocer malentendidos y desenvolverse mejor en situaciones parecidas del futuro.”

Relacionada con esta última, la definición del término “intercultural” para Möller (2001) se refiere al conocimiento no sólo de las dos culturas y la interrelación de ellos que debe desarrollar el alumnado de Traducción e Interpretación, sino también de las formas variadas de expresar ideas según el contexto, usando diferentes estructuras léxicas, gramaticales y ortográficas plasmadas en textos de distintos tipos. En la misma clase de lengua se puede introducir conocimientos culturales básicos a través de los textos y a la vez profundizar en formas lingüísticas particulares a la lengua meta y sus funciones para expresar conceptos propios de la cultura reflejada en la lengua en una variedad de contextos encontrados en textos de diferentes tipos.

Este apartado se refiere no sólo a temas o aspectos culturales que se pueden transmitir a través del contenido de los textos, los cuales tratan temas que los alumnos pueden encontrar en su carrera, sino al uso de la lengua y recursos o apoyos extralingüísticos para expresar la percepción del entorno. Esta característica está relacionada con las

competencias sociolingüística y estratégica de Canale y Swain (1980) en su forma de adaptar la comunicación, sea oral o escrita, a diferentes contextos y de usar estrategias para ayudar en la comprensión y producción de los mensajes. La forma que toma esta adaptación y compensación puede variar de una lengua a otra y se puede encontrar plasmada en la estructura y lenguaje del discurso de diferentes tipos de textos auténticos.

La lengua no sólo representa el mundo que nos rodea sino también refleja la cultura de este mundo por lo que la enseñanza de la lengua incluye necesariamente la enseñanza de la cultura (Möller, 2001). La lengua expresa la percepción del entorno y el propósito del discurso sobre este entorno, sea este propósito describir, informar, entretener o persuadir. La forma que toma este discurso y los textos que lo engloban también varían en gran medida de una lengua a otra. Por eso es importante presentar las estructuras gramaticales y léxicas dentro de un contexto significativo como son los textos auténticos. Asimismo es importante dirigir la atención a estos aspectos con preguntas sobre el propósito o finalidad de los textos y las formas de representarlos. De esta manera, al leer y analizar los textos, los estudiantes aprenden no solamente la lengua extranjera, sino también la forma en que esta lengua representa la cultura, la peculiar forma de organizar el mundo que nos rodea de los países donde se habla empezando de forma básica con las asignaturas de principiantes.

En la segunda asignatura de tercera lengua se trabaja la destreza oral, proporcionándoles a los alumnos material audiovisual auténtico para desarrollar la comprensión auditiva (Möller, 2001). Con este material también aprenden diferentes aspectos de la cultura actual del país(es) donde se habla la lengua meta siendo los vídeos ejemplos contextualizados de la realidad cultural. Crawford (2002) coincide con estas dos aplicaciones de materiales multimedia como muestran las siguientes líneas sobre el contenido lingüístico y cultural encontrado en ellos: "... such materials can create a learning environment that is rich in linguistic and cultural information about the target language allow(ing) teachers and learners to explore the nonverbal and cultural aspects of language as well as the verbal".

3.1.4. Competencia en las destrezas comunicativas

Dado que la finalidad principal del alumnado de Lengua C en las Facultades de Traducción e Interpretación es prepararse para poder realizar las asignaturas de traducción y posteriormente poder desempeñar el trabajo de traductor en el mundo laboral (Moller, 2001), este método pone prioridad en la destreza de comprensión lectora, colocándola como el punto de partida del proceso de aprendizaje de la lengua y la base sobre la cual se va construyendo y desarrollando la competencia en las tres destrezas restantes.

Desde la aceptación general de los principios del enfoque comunicativo, se ha recomendado la enseñanza de todas las destrezas de forma conjunta. Según Oxford (1990) la competencia comunicativa incluye el desarrollo de las cuatro destrezas sobre una base de lengua hablada o escrita. Möller (2001) acepta el desarrollo de todas las destrezas, pero con un orden diferente al que se ha dado en la mayoría de los métodos comunicativos en el pasado, empezando con el texto escrito y dando más importancia a la comprensión global y posterior análisis de éste, fomentando la reflexión y análisis crítica de textos auténticos complejos a través de preguntas, actividades y sugerencias por parte del profesorado.

La comprensión lectora aprendida con el trabajo individual y grupal con el texto, forma una base firme sobre la cual se va construyendo la competencia en las otras destrezas. Con el fin de ahorrar tiempo y ajustar la enseñanza a las necesidades del alumnado, no se enseña la comprensión y expresión oral como materias fundamentales en el primer año (Möller, 2001). Aunque se dedica más tiempo a la comprensión lectora, se fomenta el interés por la destreza oral desde el principio aunque no se exige la producción oral ni escrita hasta el segundo año.

Desde la primera lección se presentan los textos de forma oral antes de presentarlos de forma escrita, de modo que se vayan familiarizando con la entonación y peculiaridades de la pronunciación de la lengua. Además se da al alumnado un CD de todos los textos para que lo escuche en casa. También para facilitar la comprensión y producción oral se aconseja que escuche el CD primero y a continuación se escuche a la vez que lea el texto escrito.

El profesorado, aunque al principio imparte las clases en la lengua materna del alumnado, usará la lengua extranjera cada vez que sea factible y cada vez más en clase

conforme vaya avanzando el curso y el nivel de comprensión del alumnado. Así se le prepara para la comprensión oral y la posterior producción. Hacia este fin también se le proporciona una lista de expresiones y vocabulario útil con transcripción fonética que pueda usar en la clase si quiere experimentar con la lengua oral (Möller, 2001). Antes de empezar a exigir la producción, se proporcionan ejercicios para que practique sin presión estas destrezas, siendo el alumnado quien decide, durante el primer año, cuándo empezar a expresarse en la lengua meta.

La producción escrita también se fomenta desde la primera lección, aunque al principio sea en forma de ejercicios concretos para facilitar la comprensión y transferencia de los conocimientos. Se anima al alumnado a contestar las preguntas cada vez más en la lengua meta. También se hacen ejercicios específicos para repasar y practicar diferentes aspectos léxicos y estructurales de la lengua siempre usando sólo palabras o estructuras que se han visto en el contexto de los textos. Con este fin se permite el uso de palabras en la lengua materna para completar frases. En el segundo año es cuando se empieza a trabajar de forma explícita con las cuatro destrezas aunque sigue siendo la prioritaria la comprensión lectora.

Krashen (2004) defiende el fomento de la lectura por placer “free voluntary reading” y la lectura en general para estudiantes de segundas lenguas afirmando que cuando empiezan a leer por placer mejora su comprensión lectora, siendo más fácil de leer textos de estilo académico. Además aumenta el vocabulario y la comprensión de estructuras gramaticales, y mejora la ortografía y la redacción. Con la lectura se puede pasar progresivamente del nivel de principiante al nivel avanzado con el cual pueden usar la lengua para estudios literarios, negocios, etc. En el caso de la enseñanza de tercera lengua a futuros traductores, estas habilidades se desarrollan a lo largo de cuatro asignaturas semestrales (Möller, 2001). Al leer textos que le interesan al alumnado, aumenta su vocabulario y confianza, al tratarse de un proceso mental, activo y creativo a través del cual se construye el significado basado en la información obtenida del texto combinada con los conocimientos previos del lector (Eskey, 2005). Sin embargo, aunque la lectura sea la mejor manera de aumentar el vocabulario, es necesario escoger textos que no sean excesivamente complejos en cuanto a léxico, para facilitar la conexión de estos con los conocimientos previos.

3.2. El trabajo con los textos:

- La progresión textual con textos auténticos.
- Dos fases de trabajo con el texto.
- Papel activo del alumno.
- El profesor como guía.

3.2.1. La progresión textual con textos auténticos

La mayoría de los libros de texto convencionales diseñados para la enseñanza de lenguas se organizan entorno a textos ordenados según aspectos gramaticales. A diferencia de estos, Collage se organiza entorno a textos auténticos complejos, no simplificados ni adaptados, ordenados por campos temáticos sin tener en cuenta complejidad ni dificultad de los aspectos gramaticales encontrados en ellos. Según Möller (2001) no está claro cuántas estructuras gramaticales se debe enseñar ni en qué orden. Por esto se escogen los textos no por una progresión de estructuras gramaticales desde los más simples hasta más complejos, sino por su relación con los intereses y necesidades específicos de los estudiantes, en este caso futuros traductores/intérpretes, ofreciendo una variedad de tipos de textos creados para lectores nativos.

Dickinson (1987) apoya el uso de textos auténticos con estudiantes que aprenden una lengua extranjera por algún propósito específico, como es el caso de este grupo de destino. En este caso, el profesor ayuda a los estudiantes a desarrollar técnicas que pueden aplicar a cualquier texto. Möller (2001) coincide con ella en su descripción de cómo Collage prepara al alumnado para el trabajo autónomo con cualquier tipo de texto. Algunos libros de texto incluyen textos reales como por ejemplo cartas o reseñas de restaurantes, o alguna canción o texto literario, sin embargo estos se suelen incluir como material adicional a las situaciones cotidianas y las construcciones gramaticales que parecen formar la base de gran parte de los libros.

Con este tipo de organización en torno a textos auténticos, los textos sirven de base, desde donde se inicia la reflexión y análisis sobre su tipo, estructura y características, incluyendo las lingüísticas, extralingüísticas y culturales (Möller, 2001). En este contexto, el avance en el tema de la gramática lo determina cada alumno como resultado de su trabajo con los textos.

Según Lightbown y Spada (1993), las investigaciones muestran que no importa cómo se presenta la lengua a los/as estudiantes, algunas estructuras se aprenden antes que otras. Por lo tanto, no es ni necesario ni aconsejable limitar la presentación de la lengua a estructuras lingüísticas percibidas como “simples”. Esta información apoya la premisa de Möller (2001) de basar su metodología en la lectura de textos auténticos complejos afirmando que “lo más coherente, en nuestro caso, es seguir un criterio de progresión sobre la base de la relevancia temática y pragmática para los estudiantes”, tratándose de textos de interés académico y utilidad práctica aun conteniendo estructuras gramaticales complejas.

Sin embargo, este cambio de enfoque requiere un replanteamiento de la forma de trabajar y entender el texto y un cambio de actitud por parte del alumnado. Tiene que aprender a aceptar que no es necesario comprender cada palabra, que tiene que reflexionar sobre el tipo, finalidad, e intención comunicativa del texto aun antes de leerlo. También debe aprender a comprender y usar la lengua en contexto usando textos completos.

3.2.2. Fases de trabajo con el texto

Esta característica se refiere a la manera de abordar la lectura y el trabajo con los textos. Para fomentar la comprensión global de los textos y el posterior análisis de las estructuras léxicas y gramaticales, se divide el trabajo con los textos en dos fases muy diferentes: la fase de lectura auténtica y la fase de lectura analítica (Möller, 2001). Con esta división del trabajo, el alumnado se concentra en las formas del lenguaje sólo después de haber comprendido el significado de las palabras y estructuras dentro del contexto del texto completo.

Comprender la lengua incluye necesariamente una observación y comprensión de las características y estructuras de la lengua las cuales, según Allford y Pachler (2007), pueden ser útiles en el aprendizaje de otras lenguas: “Language understanding means an ability to notice the features of language, to examine and discuss them, probably using metalinguistic terms. It also implies an ability to apprehend patterns, or rules of language, to see how they apply in a range of cases and how one set of rules relates to another set. Such understanding is likely to be of use in learning other languages”.

Al trabajar con este método se combinan las dos fases, al principio prestando más atención y tiempo a la lectura auténtica mientras se acostumbran a leer los textos reduciendo de forma gradual el número de lecturas y de ejercicios en parejas y grupos para captar ideas generales para fomentar el trabajo directo y análisis de ellos (Möller, 2001).

Siempre se empieza con la fase de lectura auténtica, muy parecida a la manera de leer en la lengua materna prestando atención principalmente al contenido del texto, siendo los objetivos principales de esta fase activar los conocimientos previos del alumnado, que reconozca el tipo de texto, el tema, la finalidad, que comprendan de forma global las ideas principales del texto (Möller, 2001) de acuerdo al tipo de texto, finalidad, contexto, etc. y sobre esa base establecer los objetivos de lectura correspondientes.

Durante esta fase el alumnado realiza varias lecturas dirigidas a la comprensión global del contenido del texto, alternadas con ejercicios y actividades para dirigir la lectura y ayudarlo a descubrir la información que necesita. Es importante que se dé cuenta que, según el tipo de texto no siempre es necesario que entienda cada palabra del texto (Möller, 2001). De acuerdo con los objetivos de esta fase mencionados arriba, tendrá que captar todo lo que sea necesario para la comprensión. El tipo de texto y la finalidad determinarán qué proporción del texto deben comprender. El alumnado aprenderá a diferenciar los tipos de texto y nivel de comprensión requerido según su finalidad, sabiendo cuándo ha comprendido lo suficiente y cuándo puede pasar a la fase de lectura analítica. Por esto, en esta fase se pretende evitar el uso de diccionarios y otras obras de referencia, recurriendo a ellos sólo si es necesario para la comprensión global del texto.

El desarrollo de la fase de lectura auténtica incluye varias fases de trabajo con los textos, entre ellas la fase preparatoria, la de presentación, las de lectura y trabajo individual y grupal (Möller, 2001).

Tras pasar por estas fases para completar la fase de lectura auténtica y teniendo en cuenta todo lo aprendido en ella, se empieza la fase de lectura analítica con la reflexión, prestando atención ahora al análisis de todos los aspectos lingüísticos y extralingüísticos reconocidos durante la fase anterior y formulando hipótesis (Möller, 2001). El profesorado ayuda al alumnado a organizar los conocimientos sacados, clasificándolos sistemáticamente en libretas, fichas, carpetas electrónicas, o similar de manera que

tenga a mano todo lo que va aprendiendo. En estas anotaciones van apuntando todo lo que les parece útil e interesante lo cual puede incluir estructuras gramaticales y fonéticas, léxico, características de los textos y temas culturales. De esta manera se personaliza el trabajo con el texto y el proceso de aprendizaje puesto que cada uno apunta lo que le parece más importante y lo organiza como quiere.

Igual que la fase de lectura auténtica, esta fase analítica tiene varios pasos en el trabajo con el texto coincidiendo los primeros con la fase anterior y continuando con análisis, concienciación y esquematización (Möller, 2001). En esta fase se presta atención a las estructuras lingüísticas y más, procurando comprender cómo funciona la lengua a través de la concienciación de patrones y la formulación de hipótesis, donde sea necesario también comparando con la lengua materna.

Durante este proceso el alumnado alterna entre el reconocimiento implícito y el trabajo explícito con las formas de la lengua. “Es decir..., en primer lugar se apelará a la captación inconsciente e intuitiva de fenómenos lingüísticos (por inducción). Posteriormente se pasará a la concienciación de algunos de ellos (deducción), para poder utilizarlos o reconocerlos después nuevamente de manera inconsciente”. Es en esta fase analítica de reflexión y manipulación de los elementos del texto cuando realmente avanzan en el aprendizaje de la lengua, cuando comprenden la finalidad de la forma de abordar el texto en cada una de estas fases y aprenden a controlar su propio proceso de aprendizaje. Sin embargo, “...no significa que vayamos a leer el texto, realizar un análisis minucioso, facilitando el profesor todas las explicaciones como si de un diccionario, gramática o similar se tratara, ya que la concienciación de reglas gramaticales no es suficiente para la adquisición y comprensión de un texto...” (Möller, 2001).

Tampoco es suficiente proporcionar a los estudiantes input. “Even if the practice work is directed at the implicit learning of the structure and no formal explanation is provided, learners (particularly adults) are likely to try to construct some kind of explicit representation of the rule” (Ellis 2002).

Está claro de todo lo anterior que las dos fases de trabajo con los textos son igualmente importantes, de la misma manera que para un aprendizaje realmente eficaz y duradero se necesita tanto la lectura de textos auténticos variados como el análisis consciente de

las formas y estructuras de la lengua contenidas en ellos. En este proceso es muy importante la participación activa del alumnado.

3.2.3. El alumnado

En el trabajo autónomo y cooperativo con el texto, el alumnado tiene que asumir un papel muy activo en el proceso de aprendizaje, siendo consciente y responsable en todo momento de su avance en la lengua. Se da cuenta que es posible comprender el sentido general de los textos sin tener que saber el significado de cada palabra. Aprende a no tener miedo ante lo desconocido, ante la responsabilidad, sabiendo que tiene acceso a todos los recursos que necesita (Möller, 2001). Adquiere la habilidad de analizar los elementos de los textos y a descubrir la lengua y la cultura construyendo a su manera sobre la base de sus conocimientos para crear una recopilación de información sobre la lengua y elementos relacionados. Todo esto lo hace reconociendo que cuenta con la colaboración y el apoyo de sus compañeros/as y del profesorado y comprendiendo también que cuentan con ella/él y que sus aportaciones son valiosas para el grupo. Además, sabe que cuenta con todos los recursos, internos y externos, que necesita y aprende cuándo y cómo recurrir a ellos.

Igual que el profesorado debe ser flexible y adaptable, el alumnado también debe serlo para asumir esta forma diferente de aprender. No obstante, aunque le parezca difícil al principio trabajar de esta manera con los textos y con los compañeros, muy pronto se da cuenta que puede descubrir mucho sobre la lengua. Desde el primer día, empieza a comprenderla –cómo funciona, cómo se construye y cómo se usa– y este éxito le motiva a tomar el control y aceptar la responsabilidad de su aprendizaje con toda la satisfacción que conlleva. De este modo se crea una relación circular muy positiva entre la motivación y el éxito en el aprendizaje de la lengua de modo que cuanto más éxito tiene el alumnado, más motivado se siente y cuanto más motivado se siente, más éxito tiene (Lightbown y Spada, 1993).

Al trabajar de esta manera con los textos, el alumnado aprende a usar una serie de estrategias, algunas de las que habrá usado al desarrollar la comprensión lectora en su lengua materna y que con el tiempo se hacen automáticas. Estas estrategias incluyen el uso de apoyos visuales, que pueden ser fotos, dibujos, tablas, entre otros, o el uso de la predicción antes de leer. Al reflexionar sobre la lengua y el aprendizaje de ella, se anima

a ser consciente de las estrategias que usa y a usarlas de forma intencional en la lectura y análisis de los textos desarrollando procesos cognitivos que les servirán al abordar otros textos. Estos procesos pueden incluir la comprensión de hipótesis acerca de la lengua y cómo hacerlas, la metacognición y la autocomprensión, además del pensamiento crítico y la comprensión de problemas en general y cómo solucionarlos. Con este aprendizaje, el alumnado saca sus propias conclusiones sobre la lengua meta, reconociendo estructuras y formulando reglas gramaticales. Esta forma analítica de abordar los textos, la lengua y el aprendizaje incluye la comparación con la lengua materna. Se presta atención a las estructuras lingüísticas procurando comprender cómo funciona la lengua a través de la concienciación de patrones y la formulación de hipótesis tomando nota de similitudes y diferencias con la lengua materna. De esta manera y con la ayuda del profesor aprende a corregir sus propios errores (Möller, 2001).

3.2.4. El papel del profesorado

El papel del profesorado durante el aprendizaje con esta metodología es muy importante para ayudar al alumnado a sacar más provecho de las clases y de los textos. Con este procedimiento dinámico, el profesor actúa como “director, organizador y guía” en el proceso activo de aprendizaje de la lengua (Möller, 2001) coordinando, dando estructura, encauzando la actuación. Estas ideas concuerdan con el papel del profesorado en el Enfoque Basado en los Textos (Burns, 2012).

En este papel del profesorado, le corresponde proporcionar textos y actividades que animen al alumnado y le ayuden a observar, a reflexionar y a descubrir el significado a través de la lengua. Estos textos a la vez deben representar el mundo laboral del traductor/intérprete y se presentan usando diferentes modalidades proporcionando así un input variado para acomodar diferentes estilos de aprendizaje. Sus responsabilidades también incluyen fomentar y guiar el trabajo en parejas y grupos para fomentar la interacción productiva entre el alumnado, y entre éste y el profesorado (Möller, 2001), sabiendo cuándo intervenir con explicaciones y también cuándo y cómo variar los grupos para que saquen mayor rendimiento de las actividades. Debe saber qué preguntas hacer y en qué momento para guiar el descubrimiento y la construcción de conocimientos, animándoles a recurrir a los conocimientos que tienen sobre tema, tipo, estructura del texto y también de la lengua meta y otras.

Esta actuación ocurre al principio principalmente en la lengua materna, aumentando progresivamente el uso de la lengua meta, pero recurriendo, cuando es necesario, a la lengua materna para explicaciones, puesto que en el alumnado adulto ésta suele ser un punto de referencia en el aprendizaje de la lengua extranjera por lo que parece lógico usarla para facilitar el aprendizaje (Möller, 2001).

Aunque se usan textos que por ser auténticos pueden incluir estructuras gramaticales complejas, al iniciar el primer curso, cuando el alumnado no está acostumbrado a trabajar con estos textos, el profesorado los escogerá con mucho cuidado, asegurando que los primeros sean de fácil comprensión por incluir numerosos nombres propios, números e internacionalismos o por el tipo, estructura y/o tema del texto que pueden decir tanto del contenido como luego el texto en sí. También irán acompañados por apoyos visuales como son las imágenes y los colores (Möller, 2001). Al comenzar el curso, se compromete a ayudar a los alumnos a aprender de esta manera y a hacerlo de forma autónoma para que sean capaces de enfrentarse a cualquier texto que puedan encontrar.

Es importante que el profesorado sea flexible y adaptable a diferentes situaciones y contextos sabiendo improvisar preguntas y actividades para encauzar el aprendizaje por el camino más provechoso. También debe saber mantenerse al margen para que los alumnos descubran los aspectos gramaticales, estructurales, culturales y léxicos integrados en los textos y expresen sus ideas sobre estos aspectos dándoles la oportunidad de tomar iniciativa y responsabilidad en el proceso de aprendizaje (Möller, 2001).

Durante la fase de lectura auténtica proporcionará todas las preguntas, ejercicios y apoyos para facilitar la comprensión y en la fase analítica les orientará para que reflexionen sobre ciertos puntos y a formular hipótesis sobre los diferentes elementos de la lengua. Evidentemente, este papel modificado del profesorado apoya el papel activo y participativo del alumnado explicado anteriormente.

4. El trabajo en clase

Las fases de trabajo con el texto anteriormente descritas forman parte del procedimiento a seguir en el proceso de trabajo en la clase. Aunque se trata de una metodología

flexible y adaptable, hay unos pasos básicos que se suelen repetir en el proceso de trabajo con cada texto, modificándose en función a la complejidad del texto y los conocimientos del alumnado. Pero antes de empezar con este procedimiento, en el primer día de clase se habla sobre su futura profesión, sobre las lenguas, su importancia, su aprendizaje y las experiencias de ellos con otras lenguas extranjeras y su aprendizaje. También se le informa sobre la metodología, por qué es conveniente usarla para el grupo y curso en cuestión y el procedimiento que van a seguir, siendo importante para el éxito de la metodología que sepan por qué se usa (Möller, 2001).

Dentro de la etapa de lectura auténtica hay una serie de fases. Antes de presentar el texto, se suele iniciar la fase preparatoria que consiste en una serie de preguntas basadas en los apoyos visuales que lo acompañan y diseñadas para activar los conocimientos previos del alumnado y animarle a reflexionar sobre posibles temas del texto y a relacionar los conocimientos previos con éstos. De esta manera, cuando procede a leer el texto, ya tiene una idea de lo que puede tratar. A continuación, se procede a la fase de presentación, presentando el texto primero de forma oral y después el alumnado lo lee tranquilamente pero sin pararse en palabras que no sabe ni fijarse en ningún elemento en particular. Se recomienda ponerle un tiempo máximo de lectura que suele ser el doble de lo que necesita un lector de la lengua materna (Möller, 2001). Después se reflexiona sobre lo leído, teniendo en cuenta las impresiones iniciales y las respuestas a las preguntas de pre-lectura y modificando éstas si es preciso. Después de esta reflexión y posible modificación de los datos, a menudo se le pide que subraye todas las palabras y expresiones que comprende o cree comprender. Después lee sólo las palabras subrayadas y decide si con esto tiene suficiente información para comprender el texto en sentido general y según su finalidad.

Lo que suele ocurrir, especialmente con los primeros textos, es que tiene suficiente información con lo que han subrayado para captar el sentido general del texto y además, con esta información junto con la sacada de los ejercicios de pre-lectura y la colaboración con los/as compañeros/as, consiguen llenar los huecos dejados por las palabras y expresiones que no han subrayado, guiándose por el contexto, los conocimientos previos y el sentido común. En esta parte, a partir del primer acercamiento individual al texto, se alterna el trabajo individual con intercambios de información en parejas y grupos pequeños (Möller, 2001) al final de los cuales se hace

una o varias puestas en común según la complejidad del texto. El trabajo individual, en parejas y en grupos predomina como forma preferente para el trabajo en clase, reservando el trabajo con todo el grupo para la presentación del texto al principio y para la puesta en común hacia el final del trabajo con cada texto. Así, esta forma de trabajar fomenta la autonomía y cooperación entre compañeros y se facilita la aportación y aceptación de ideas variadas, con el profesorado ayudando y guiando el proceso.

La lectura analítica, además de los primeros pasos de la lectura auténtica, incluye un análisis de las estructuras gramaticales que ha observado el alumnado. Sigue la puesta en común y análisis global de todos los componentes, después la fase de concienciación y ampliación que puede incluir algunas explicaciones del profesorado si lo estima necesario, pero procura principalmente guiar el proceso para que sea del alumnado el que plantee hipótesis y formule reglas. Por último, en la fase de esquematización, apunta todo lo que ha aprendido en forma de tabla o esquema, ordenado por campos léxicos, para que pueda acudir fácilmente a esta información para la lectura, comprensión y análisis de otros textos (Möller, 2001).

5. Conclusión

El método Collage se basa en la fundamentación teórica de la construcción del aprendizaje a través del trabajo autónomo y cooperativo con textos auténticos en un ambiente motivador de apoyo y colaboración. El trabajo en parejas y grupos pequeños es importante para ayudar a establecer un ambiente de cooperación en vez de competición. El alumnado trabaja junto, aportando sus conocimientos particulares a la tarea de comprender y analizar textos auténticos de interés para el grupo. También ayuda a aumentar la autoconfianza y a preparar al alumnado para el trabajo autónomo con todo tipo de textos.

Las características principales de este método, como se han expuesto, son el desarrollo de las siguientes competencias: autonomía, búsqueda y consulta de obras de referencia, competencia intercultural y en las destrezas comunicativas; y los siguientes aspectos de trabajo con los textos: progresión textual con textos auténticos, dos fases de trabajo, participación activa del alumno, y el profesorado como guía. Estas características se ponen en práctica a través de un procedimiento de trabajo específico y a la vez flexible. La flexibilidad se considera una importante cualidad tanto del profesorado como del

alumnado, pero también de la misma metodología. Es esta cualidad la que puede ser eficaz en la enseñanza de lenguas ya que se puede adaptar a la docencia de diferentes lenguas en diferentes contextos, siempre teniendo en cuenta las características de cada uno de los contextos además de los intereses y las necesidades del alumnado.

6. Referencias bibliográficas

Allford, D. & Pachler, N. (2007). *Language, Autonomy and the New Learning Environments*. Bern, Switzerland: Peter Lang AG, International Academic Publishers.

Burns, A. Text-Based Teaching. In Burns, A. & Richards, J. (eds) (2012). *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*.

Canale, M. and Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. In *Applied Linguistics*. 1(1) 1-47

Coyle, D. Changing the Rules of the Game: Adolescent Voices Taking Control - if only they would, if only they could. In Sinclair, B., McGrath, I. & Lamb; T. (2000). *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. Addison Wesley Longman.

Crawford, J. The Role of Materials in the Language Classroom: Finding the Balance. In Richards, J.C. & Renandya, W.A. (eds.) (2002). *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. New York: Cambridge University Press.

Dam, L. Evaluating Autonomous Learning. In Sinclair, B., McGrath, I. & Lamb; T. (2000). *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. Addison Wesley Longman.

Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, R. Grammar Teaching – Practice or Consciousness Raising? In Richards, J.C. & Renandya, W.A. (eds.) (2002). *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. New York: Cambridge University Press.

- Ellis, R. (2005). Principles of Instructed Language Learning. In *Asian EFL Journal* (7) Edición especial.
- Ellis, R. (1992). *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Eskey, D. Reading in a Second Language. In Hinkel, E. (ed). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. (2005). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- García Castaño, F.J. y Granados Martínez, A. (1999). *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.
- Gass, S. M., Selinker, L. (2001). *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associate
- Holec, Henri. (1988). *Autonomy and Self-Directed Learning: Present fields of aplicación*. Council for Cultural Co-operación. Council of Europe. Strasbourg.
- Jacobs, G. and Hall, S. Implementing Cooperative Learning. In Richards, J.C. and Renandya, W.A. (eds.) (2002). *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Krashen, S. (2004). *The Power of Reading: Insights from the Research*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods. Macrostrategies for Language Teaching*. U.S.: Yale University
- Lightbown, P. & Spada, N. (1993). *How Languages Are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Little, D.; Ridley, J.; Ushioda, E. (2002). *Towards Greater Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom*. Dublin: Authentik.

Möller Runge, J. (2001). *Siglo XXI: ¿Innovamos? La enseñanza de una segunda lengua extranjera*. España: Editorial Alhulia, S.L.

Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies - What Every Teacher Should Know*. U.S.A.: Heinle & Heinle.

Rico Martín, A.M. (2005). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos. En *Porta Linguarum* 3, pp. 79-94.

Trujillo Saez, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. En *Porta Linguarum* 4, pp. 23-39. http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero4/trujillo.pdf [Consulta: 5 junio 2013].

Trujillo Saez, F. (2001). “Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: de la competencia lingüística a la competencia intercultural”. En F. Herrera Clavero, F. Mateos Claros, S. Ramírez Salguero y J.M. Roa Venegas (coords.) *Inmigración interculturalidad y convivencia*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes, pp. 407-418.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

A rellenar por el consejo editorial de redELE:

Fecha de recepción; 04/11/2013

Fecha de aceptación: 21/11/2013

**Luque Toro, L., Medina Montero, J. F.,
Luque, R. (eds.) (2012). *Léxico Español
Actual III*. Venecia: Libreria Editrice
Cafoscarina, 236 págs. [ISBN: 978-88-7543-
309-3]**

Giuseppe Trovato
Profesor Contratado de lengua española
Università degli Studi di Catania (Italia)

Giuseppe Trovato trabaja actualmente como profesor contratado de lengua española en la Universidad de Catania. También ha impartido clases de lengua española, traducción, interpretación en la Universidad de Messina y en la “Università per Stranieri Dante Alighieri” de Reggio Calabria.

Ha cursado sus estudios en las Universidades de Trieste, Bolonia y en la Universidad Autónoma de Madrid donde ganó una beca de investigación. Es autor de varias traducciones español-italiano y reseñas bibliográficas. Ha publicado asimismo varios artículos, tanto en revistas nacionales como internacionales y ha participado como ponente en congresos sobre lengua y lingüística española.

Sus principales intereses investigadores se sitúan en el ámbito de la didáctica del español como lengua extranjera, la lingüística contrastiva de español e italiano y los estudios de traducción, tanto escrita como oral.

Resumen

En esta breve contribución, se realizará la reseña del texto *Léxico Español Actual III*, edición de Luis Luque Toro, José Francisco Medina Montero y Rocío Luque. Se hará hincapié en las características principales de la obra, ilustrando la aportación de cada autor.

Abstract

This short contribution aims at carrying out the review of the text *Léxico Español Actual III* by Luis Luque Toro, José Francisco Medina Montero y Rocío Luque. Particular attention will be devoted to the main characteristics of the book, mainly with regard to the contribution of every author.

Palabras clave

Léxico actual español, lengua y cultura española, investigación en el campo de la lexicología española.

Keywords

Current Spanish lexicon, Spanish language and culture, research in the field of Spanish lexicology.

Entre las novedades editoriales que han visto la luz en este año que ha concluido hace poco, una apreciación especial la merece, a nuestro juicio, el texto que nos disponemos a reseñar en esta breve contribución. Se trata, en concreto, de *Léxico Español Actual III*, edición de Luis Luque Toro, José Francisco Medina Montero y Rocío Luque.

Los contenidos presentados a lo largo de la obra representan el fruto de la experiencia didáctica pero, sobre todo, investigadora de docentes que han desplegado y siguen desplegando su actividad académica tanto en el contexto universitario italiano como en el español.

Con este volumen, sus editores se han planteado el objetivo de difundir y promocionar la lengua y la cultura españolas en el contexto educativo – sobre todo el italiano – a través de aportaciones científicas de indudable valor y rigor metodológico.

Cabe señalar que el que reseñamos en estas pocas líneas representa el tercer volumen dedicado al léxico español, lo que pone de manifiesto la voluntad de sus editores de sacar adelante un recorrido de investigación, sin duda ambicioso al igual que complicado y laborioso, si consideramos que la inversión en la investigación de ámbito lingüístico es más bien escasa y a veces se ve obstaculizada por múltiples factores.

Son once en total las contribuciones que conforman el volumen y el aspecto que más ha llamado nuestra atención a la hora de analizarlo ha sido la originalidad y la novedad de los artículos, en términos de temas y contenidos abordados.

En el primer artículo titulado *Si sale del baño, sepa lo que ha hecho: léxico de los excrementos en los diccionarios generales del español actual*, Manuel Alvar Ezquerro aborda el tema de las palabras malsonantes, los excrementos en concreto, cuestión que – según nos consta – se ha afrontado tangencialmente en el marco de la lexicología española e italiana. El autor analiza el papel que juega el diccionario a la hora de encontrar el significado de dichas palabras y realiza algunas reflexiones puntuales acerca del tratamiento que de estas palabras se hace. Como era de esperar, los diccionarios a los que acude el autor son los que más “importancia” revisten en el panorama de la lingüística española (el Diccionario de la Real Academia, el Diccionario de María Moliner o el Diccionario del español actual). Además, el estudio llevado a cabo por Alvar Ezquerro se apoya en la valiosa aportación brindada por el *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA) y el *Corpus diacrónico del español* (CORDE), dos conjuntos documentales que ofrecen una visión de cómo ha evolucionado el español desde sus inicios hasta la actualidad.

Manuel Carrera Díaz consagra su contribución – *Verbos italianos y verbos españoles* – a la complejidad y variedad del sistema verbal en dos lenguas afines, con especial referencia al aspecto verbal y “siempre con la mirada puesta en la función didáctica que nos compete como docentes de esta lengua” (p. 41). El autor señala la existencia de problemas relacionados con la selección y el funcionamiento de los verbos. En lo referente a los problemas de selección, cabe mencionar los debidos a la variación de las coordenadas de referencia, a la disimetría de categorías verbales, los verbos reorientables por partículas y las diferencias en la densidad semántica. Por lo que se refiere, en cambio, a los problemas de funcionamiento, sobresalen las diferencias en la

productividad léxica, la indicación de la repetición, las diferencias en las exigencias expresivas y las diferencias en el desarrollo de recursos lingüísticos. Este artículo, centrado en cuestiones contrastivas español-italiano, demuestra una vez más que la afinidad lingüística no es sinónimo de mayor facilidad desde el punto de vista del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

El tercer capítulo versa sobre el lenguaje juvenil y tiene como título *Procedimientos de creación léxica en el discurso actual de los jóvenes de España*. Efectivamente, desde hace ya algún tiempo, las modalidades de expresión de los jóvenes son objeto de estudios puntuales por parte de los lingüistas. Manuel Casado Velarde y Óscar Loureda Lamas emprenden una serie de interesantes consideraciones sobre las variedades en la lengua de los jóvenes así como el uso abundante de interjecciones, onomatopeyas y muletillas. A continuación, caracterizan los procedimientos de creación léxica más frecuentes: formación de neologismos léxico-morfológicos o morfosintácticos, prefijación, intensificación, sufijación, composición, acronimia, acortamientos, neologismos semánticos, sintáctico-semánticos y los derivados por préstamos de otras lenguas. Por último, abordan los extranjerismos, considerados como los fenómenos de creación léxica más frecuentes.

Desde *Las malas palabras como índice de subjetividad*, Sofía Guajardo e Iris Quiero afrontan con exhaustividad la cuestión de las malas palabras como sustantivos de calidad y como adjetivos valorizantes y afectivos, además de términos performativos. Las autores hacen hincapié en que esta categoría de términos es un rasgo caracterizador del habla cotidiana, por lo que – a nuestro entender – resulta necesario que se indague más a fondo el tema.

La contribución de Juan de Dios Luque Durán (*“Roma no paga a traidores”. Frases y hechos históricos españoles y su utilización como culturemas en textos periodísticos*) se centra en el tratamiento lexicográfico de los culturemas en los Diccionarios Interlingüísticos e Interculturales. El autor nos ofrece una perspectiva sumamente interesante para la descodificación de los significados de los culturemas, lo que se hace imperioso para quienes pretendan profundizar en su conocimiento especializado del español. Tras ofrecernos una visión panorámica del origen y definición de los culturemas, el autor pasa a examinar, con numerosas y variadas referencias, la visión de la historia de España en los textos escolares como fuente de los dichos y de los personajes arquetípicos usados como culturemas. Para concluir, se efectúa un análisis interlingüístico de las expresiones históricas y se demuestra que los culturemas son un fenómeno que define la idiosincrasia de un determinado país y puede ocurrir que “cruzen” las fronteras nacionales para difundirse en otras áreas geográficas.

Luis Luque Toro, editor del volumen junto a J. F. Medina Montero y Rocío Luque dedica su aportación al tema de las preposiciones desde una óptica contrastiva español-italiano (*Aspectos cognitivos en el uso de las preposiciones da y di en contraste con el español*). En efecto, el autor puntualiza que “una visión pragmática-cognitiva en el

estudio de la gramática de una lengua no debiéramos entenderla como una especie de borrón y cuenta nueva, sino todo lo contrario, como un complemento más que nos ayudara a enfocar cualquier estudio principalmente desde la perspectiva del uso [...]” (p. 111). En particular, Luque Toro analiza detenidamente el uso de las preposiciones italianas *da* y *di* y las considera desde una perspectiva cognitiva. En su estudio señala asimismo la presencia de las dos preposiciones antes mencionadas en los diccionarios de uso y en el marco de las locuciones y finaliza su análisis ahondando en las diferencias en la recepción verbal.

Los diminutivos en español: aspectos morfológicos, semánticos y pragmáticos. Los valores estilísticos de los diminutivos y la teoría de la cortesía verbal trata extensa y detalladamente la cuestión de los diminutivos en español y, como bien reza el título, no se ciñe a un análisis de las propiedades morfológicas y semánticas; es más, María Antonia Martín Zorraquino acude a la Teoría de la cortesía verbal para su investigación, esto es, destaca los factores afectivos y subjetivos que entran en juego a la hora de expresar determinados matices de significado y, en última instancia, de construir el discurso de manera creativa y llamativa.

“Las oraciones que expresan la iteración o repetición de un determinado evento considerada como un hábito del sujeto” (p. 141) es el objeto de estudio de la contribución de María Martínez-Atienza (*Formas diversas de referirse a un hábito*). La autora se dispone a examinar analítica y puntualmente la variedad del aspecto verbal (Imperfecto progresivo vs. Imperfecto continuo; el Prospectivo; el Perfecto; el Perfecto resultativo, experiencial y continuativo; el Aoristo) mediante un amplio abanico de ejemplos y, acudiendo a los planteamientos de Bertinetto, plantea la conclusión de que “el hábito constituye un evento complejo, dado que está formado por la iteración de diferentes eventos. Esto conduce a distinguir, por un lado, el hábito o macroevento, y, por el otro, los microeventos” (p. 160).

Por su parte, Cándida Muñoz Medrano indaga el campo del léxico taurino, tema que pone especial énfasis en la honda relación entre lengua y cultura. Su trabajo titulado *Acerca de las locuciones verbales del mundo taurino y su traducción al italiano*, toma en consideración el tratamiento de las unidades fraseológicas de ámbito taurino en los diccionarios bilingües e ilustra numerosas construcciones léxicas, señalando su mayor o menor grado de equivalencia y la presencia de dichas locuciones en los diccionarios consultados. Su estudio puntual subraya la presencia de traducciones erróneas e imprecisiones, aunque se den casos de equivalencia plena y parcial. La autora apunta asimismo a las lagunas de que adolecen los diccionarios abordados, sobre todo por no ofrecer pautas sobre los criterios de selección y al final avanza una propuesta orientada a facilitar la labor de transposición lingüística por parte de usuarios italianos.

En *El léxico de especialidad*, José Ignacio Pérez Pascual focaliza su interés en las lenguas de especialidad, manifestando que todavía no existe un acuerdo unánime en lo referente a este concepto. Tras abordar las posibles clasificaciones, se inclina por la

etiqueta de “tecnolectos” y pasa revista a los rasgos del lenguaje científico-técnico, deteniéndose sucesivamente en los problemas del lenguaje científico, a saber la sinonimia, la homonimia y la polisemia. En conclusión, el autor afronta la problemática que plantea el tratamiento del léxico de especialidad dentro de los diccionarios generales, abogando por la colaboración entre lexicógrafos y especialistas de disciplinas científicas.

El artículo que clausura el volumen es el de Montserrat Veyrat Rigat (*Apuntes para una Didáctica del Léxico en Audiodescripción de Actitudes y Emociones*), donde se adopta una perspectiva innovadora y de gran interés en el marco de la didáctica del léxico. La autora introduce el concepto de “Lingüística de los Afectos”, un fenómeno – a nuestro modo de ver – sumamente importante a la hora de llevar a cabo la didáctica de segundas lenguas, en su sentido más amplio. Desde un enfoque “socio-psico-lingüístico”, Montserrat Veyrat Rigat emprende una serie de interesantes reflexiones que se enmarcan en el ámbito de:

- ✓ el conocimiento de la alteridad;
- ✓ la construcción de la empatía;
- ✓ la búsqueda y acceso al léxico para la expresión adecuada.

A fin de cuentas y a la luz de los contenidos abordados a lo largo del volumen, no cabe duda de que el léxico es una parte integral y medular de una lengua e – inclusive – es la representación auténtica de la idiosincrasia de un determinado pueblo y de las modalidades lingüísticas y culturales mediante las cuales expresa hábitos, formas de pensar y de concebir la realidad a su alrededor. Además, el léxico es aquella parcela de la lengua que ofrece una visión diacrónica y sincrónica de su cultura y de cómo la lengua evoluciona a lo largo del tiempo. Por esta razón, un estudio como el que acabamos de presentar en estas líneas cobra una relevancia especial en el marco de la investigación en el campo de la lexicología, con una referencia nada desdeñable a la contrastividad lingüística entre el español y el italiano.

En nuestro criterio, los editores tienen el mérito de haber recogido, en un único volumen, investigaciones de figuras de renombrado prestigio en diversas ramas de la lingüística y cuyo rigor científico no podemos poner en entredicho.

Sólo nos queda expresar nuestra enhorabuena a los editores y a todos los docentes e investigadores que han brindado su aportación en este estudio polifónico, así como recomendar que el texto cuente con una amplia difusión tanto en Italia como en España, pues bien lo merece.

A rellenar por el consejo editorial de redELE:

Fecha de recepción: 27/12/2012

Fecha de aceptación: 14/01/2013

**Ministerio de Educación,
Cultura y Deporte (2013).
*El mundo estudia español
2012*. Subdirección General
de Documentación y
Publicaciones del MECD,
Madrid. 684 páginas.
NIPO: 030-2-413-2**



M^a Ángeles Fernández Melón
Asesora Técnico docente
Subdirección General de Cooperación Internacional
mangeles.fernandezm@mecd.es

Es innegable que el español, como lengua objeto de estudio, está experimentando un auge que le está llevando a desbancar a otras lenguas internacionales en países no hispanohablantes. No en vano es la segunda lengua extranjera más estudiada en el mundo y cada vez un número mayor de personas lo hablan y más alumnos lo estudian. En este contexto de crecimiento del español, se publica *El mundo estudia español 2012*, un volumen electrónico editado por la Subdirección General de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (MECD).

La publicación, que recoge datos del bienio 2010-2012, proporciona indicadores de la evolución de la enseñanza del español como lengua extranjera en el marco de los sistemas educativos propios de aquellos países en los que el MECD cuenta con presencia institucional a través de sus Consejerías y Agregadurías de Educación, de las Asesorías Técnicas de Educación y de las Direcciones de Programa en el exterior. Más concretamente, *El mundo estudia español* pretende ser la obra de referencia que permita

seguir la evolución de la enseñanza del español como lengua extranjera en los sistemas educativos, tanto en niveles no universitarios como universitarios de países de habla no española. En este sentido, éste sería el rasgo diferenciador con respecto a otros informes sobre el avance de la lengua española ya que recoge, entre otros, los datos oficiales proporcionados por los Ministerios de Educación de otros países en lo que se refiere a la enseñanza de nuestra lengua en todos los niveles de las enseñanzas regladas de esos países, desde la educación infantil hasta la universitaria.

Esta edición, la quinta desde que esta obra iniciara su andadura en 2005, recoge la información correspondiente a un total de treinta y cinco países. Se han incorporado por primera vez en esta edición los informes de Túnez, Filipinas y Moldavia, países en los que la representación ministerial es reciente pero donde la enseñanza del español se está implantando con fuerza.

La obra se abre con una presentación del actual Ministro de Educación, Cultura y Deporte, José Ignacio Wert, y cuenta con la colaboración del académico de la Real Academia Española, Salvador Gutiérrez Ordóñez, que firma su introducción “Español, lengua e imperio”, en el que analiza los factores que han podido ser determinantes en la expansión de la lengua española a lo largo de la historia y, más concretamente, en las últimas décadas.

El cuerpo de la publicación se articula en capítulos, cada uno de los cuales recoge la información correspondiente a uno de los treinta y cinco países estudiados. Estos capítulos están organizados por orden alfabético de acuerdo con el nombre del país y todos ellos tienen una estructura común para facilitar el análisis y el estudio comparativo de datos de varios países. Dicha estructura es la que sigue:

- Mapa
- Datos generales del país
- Descripción del sistema educativo
- La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo
- La enseñanza del español como lengua extranjera
- Presencia del MECD en el país
- Conclusiones

Al inicio de cada capítulo se ofrece un mapa de la presencia del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España en el país. Para ello, y mediante un sistema de iconos, se señala la localización de las distintas Oficinas de Educación, centros educativos de titularidad española o mixta, secciones españolas o bilingües, aulas de lengua y cultura española y centros de recursos y programas de apoyo a la enseñanza de nuestra lengua con que el Ministerio cuenta en ese país.

A continuación, se ofrece una introducción que sitúa al lector en el contexto particular de cada país y en la que se le proporciona información general y del marco socioeconómico, político y administrativo del país con datos geográficos y demográficos generales así como datos de las lenguas oficiales del mismo. Todos los datos socioeconómicos son de gran importancia ya que se ven reflejados, en mayor o menor medida, en los datos de población escolar y en los resultados educativos de los respectivos países.

En un tercer apartado, se hace una descripción del sistema educativo de cada país. En ella, se analizan las competencias en materia educativa en los distintos estados, se describen las etapas del sistema educativo y su obligatoriedad, se ofrecen datos sobre los diferentes tipos de centros educativos y sus sistemas de financiación y se aportan datos sobre la población escolar del país. Para ilustrar esta información, en la mayoría de los capítulos, se incluyen tablas o gráficos que recogen esquemas de organización del sistema educativo reglado en el país, indicadores educativos actualizados y esquemas de distribución de la población escolar por niveles educativos.

En el apartado dedicado a la enseñanza de las lenguas extranjeras en cada país, se analiza la existencia o no de currículos de lenguas extranjeras en cada uno de los niveles, tanto obligatorios como no obligatorios, que conforman el sistema educativo propio del país. Se analizan cuáles son las lenguas extranjeras más demandadas en los diferentes niveles educativos y se ofrecen también datos de la carga horaria asignada a la enseñanza de las lenguas extranjeras y de las cifras del profesorado que las imparte.

Este apartado da paso a la sección en la que se analiza la situación del español como lengua extranjera y su inserción en las distintas etapas de los sistemas educativos. Se ofrecen datos de los niveles educativos en que se oferta su enseñanza, de los requisitos para poder

impartir español LE como asignatura en los centros educativos del país referido y se perfila un balance de la oferta/demanda de profesorado especializado que existe en el país.

La sexta sección de cada capítulo nos informa de la representación que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte tiene en cada país a través de las correspondientes Embajadas y Oficinas Diplomáticas. Se da cuenta de los centros educativos de titularidad española que el ministerio tiene en el país (si los hubiere) y de aquellos otros de titularidad compartida o que cuentan con secciones españolas o secciones bilingües donde se imparte el español. Asimismo, se informa de la existencia de centros de recursos del español en el país y de todos aquellos programas institucionales que el Ministerio tiene en marcha en el país para la difusión y promoción del español como lengua española: convocatorias de concursos y premios específicos de cada país, programas de auxiliares de conversación y de profesores visitantes, planes de formación del profesorado de ELE, congresos y plan editorial de la Consejería de Educación correspondiente.

Finaliza cada capítulo con unas conclusiones sobre el estado de la enseñanza del español como lengua extranjera en cada uno de los estados, así como las expectativas de futuro de ésta, para cuyo desarrollo la labor de las diferentes consejerías de Educación es crucial.

Podemos concluir pues que *El mundo estudia español 2012* es un informe de la situación en que se encuentra la enseñanza reglada del español como lengua extranjera en treinta y cinco países de los cinco continentes, en el que se aportan datos de relevancia que pueden interesar a diferentes colectivos relacionados con el español lengua extranjera, desde los propios estudiantes de español hasta los profesionales de la enseñanza de nuestra lengua como LE, y, cómo no, a los futuros profesionales que aún están en proceso de formación y puedan tener interés en conocer expectativas de empleo en los diferentes países.

La obra se puede consultar en el portal redELE del MECD, en el siguiente enlace:

<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/el-mundo-estudia-espanol/estudiaespanol2012definitivo.pdf?documentId=0901e72b816512df>



**Sheila Estaire y Sonsoles Fernández
(2013), *Competencia docente en
lenguas extranjeras y formación de
profesores: un enfoque de acción.*
Edinumen, Madrid, 128 páginas.
ISBN: 9788498485189**

Prof. Juan Eguiluz Pacheco
C.I. Universidad de Salamanca

En los tiempos actuales, frenéticos y desbordantes, no ha mucho, llegó a mis manos un pequeño librito de didáctica de lenguas extranjeras. Ante su pequeño formato y llamativa brevedad, lo incorporé al maletín para afrontar los diversos viajes en que me he sumido durante los últimos meses.

La lectura ha sido intensa, complicada y asombrosa. No deben engañarse por su brevedad porque, como dirían los clásicos, tiene mucha enjundia y obliga a mover el seso. De ahí lo de complicada. Asombrosa porque jamás pensé que se pudiera decir tanto en tan poco espacio ni que me llevara tanto tiempo su lectura. Lo que se pretende decir es que tras leer el libro te asaltan nuevas dudas e inquietudes que obligan a volver sobre él, a reflexionar, a insistir en su relectura y a tenerlo siempre a mano como útil consejero para la actividad docente.

Lo que acaba de leer es un juicio o valoración personal para invitar a la lectura. Como profesional de ELE, hacía mucho tiempo que no disfrutaba y trabajaba tanto en mi formación profesional. La lectura no es fácil porque está todo. Pero salgamos del juicio personal y apresurado y abordemos nuestra recomendación desde una perspectiva profesional.

Este libro es uno más, creo que el décimo, de una iniciativa que surgió en el mundo de ELE allá por finales de los noventa. Una editorial, *Edinumen*, reorientó su camino hacia los pujantes horizontes del Español como Lengua Extranjera. Su trayectoria es conocida por todos. Incorporó a su proyecto una iniciativa didáctica que denominó “Colección E”, que a su vez se dividía en la serie Estudios y en la serie Recursos. La serie Estudios invitaba a la reflexión sobre aspectos teóricos. La otra intentaba aportar propuestas prácticas para los profesores de ELE.

Con el paso de los años, la referencia a esta colección ha alimentado trabajos, artículos y memorias de Máster, pero evidentemente no ha sido un éxito editorial ni ha tenido la misma difusión que los manuales de ELE. Se sostiene gracias a la buena voluntad del editor y al mérito de los autores que han aportado rigor, disciplina y ciencia lingüística. Ante la poca demanda del papel, quizá haya llegado el momento de incorporar la colección a la modernidad y de facilitar su difusión y acceso a través de internet o de descargas electrónicas, pero esto es otra cuestión.

Dos profesionales de la enseñanza de lenguas reflexionan sobre la competencia docente. Son Sheila Estaire y Sonsoles Fernández. Sonsoles y Sheila son dos sabias. Dos expertas en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, cuyos libros y artículos han formado a muchos profesores. Además son profesionales de amplia perspectiva y conocido rigor. No es la primera vez que aparecen en la colección. Las avala su solidez científica y su larga y profunda trayectoria profesional, que las ha convertido en referentes de nuestro campo profesional y faros en muchos de los diferentes temas que han ido configurando la disciplina científica del Español como Lengua Extranjera.

Las autoras, a través de su libro, nos atraen hacia la competencia docente. Es curioso (novedoso) el sesgo que dan al proceso de enseñanza – aprendizaje. Retoman la capacitación o los requisitos de los que debe disponer un buen docente. Dicho de una forma más directa, porque está centrado en la acción, lo que debe hacer, para, a continuación, considerar lo que debe saber y, finalmente, lo que debe reflexionar quien aspire a ser un profesor *como Dios manda*. Sobre el docente y cómo afrontar su discurso y actividad construyen el libro. Hay un cambio de posición muy interesante, que abre perspectivas y, como siempre, invita al diálogo y a la reflexión sobre nuestra propia actividad. A los profes, nos lleva a un auténtico examen de conciencia. Una nueva visión, una reflexión sobre lo que antaño, *como en la mili*, se presumía.

El rigor en la organización y estructura del libro llama poderosamente la atención. El índice en sí mismo es un camino pedagógico que se dispersa en múltiples senderos para ampliar las miras y ver lo mismo, pero desde diferentes perspectivas que, finalmente, vuelven a confluir en el mismo objeto que es el centro de atención: la labor de un docente. En palabras de las autoras: *después de delimitar el concepto de competencia docente que asumimos, ofrece el marco para elaborar posibles recorridos de desarrollo (...) aterriza en la clase y propone un enfoque de acción.*

La estructuración y organización sistemática, seria y profesional permite moverse por territorios científicamente densos, que se presentan claros y accesibles gracias a una perfecta trabazón y organización de la exposición, así como a su intencionalidad didáctica. Este diseño acredita la experiencia y saber de las autoras.

El libro tiene dos partes. La primera es exhaustiva, profunda y rigurosa. Se dedica a la competencia docente. Se pide la reflexión. Yo diría que se exige porque hay que establecer las conexiones y seguir con mucha atención el discurso para no perderse y para alcanzar la tremenda profundidad pretendida por las autoras. Nada sobra, todo está perfectamente engarzado y justificado. El trabajo del lector es intenso y la intencionalidad de las autoras es evitar que se pierda, gracias a su buen hacer pedagógico, en la superficialidad de las etiquetas, profundizando y yendo todavía más allá. La segunda, muy ambiciosa como todo el libro, pretende marcar el itinerario profesional para la adecuada capacitación docente en tres etapas: novel, autónomo y experto. Una adecuación respetuosa con el *Marco* y que recoge iniciativas docentes representadas por el *Instituto Cervantes* tal y como señalan las autoras al principio del libro.

Frente a la linealidad de los contenidos, el enfoque de acción atiende al proceso como una figura geométrica con diferentes planos y, por ello, pródiga en perspectivas.

La reflexión en torno a los diferentes *saberes* (hacer, conocimientos, ser y aprender) organiza la primera parte. Es significativo el esquema organizativo elaborado por las autoras, que se aplica por igual en los cuatro primeros capítulos y que no deja nada en el tintero. Se atiende a la competencia docente de una manera exhaustiva sin que nada escape de la red concebida por las autoras. El resultado es operativo y brillante. La mayor dificultad está en el *saber ser*, aunque conscientes de la dificultad, las autoras lo resuelven con rigor (respeto al propio esquema) y con oficio (muchas horas empleadas en la formación de profesores). Impresionante el bagaje que muestran en el *saber aprender* y *saber hacer*. Magnífica la pedagogía recogida en los

conocimientos y la facilidad en asumir conceptos interdisciplinarios y de diferentes campos del conocimiento y del saber, todos ellos imprescindibles para la labor del profesor de ELE.

La segunda parte, el itinerario profesional recoge el espíritu que en todo momento han tenido presente las autoras: experiencia, reflexión y realidad del aula. Sobre estas variables realizan un esfuerzo de autoevaluación para buscar respuestas y acreditar el proceso docente. Una evaluación de la acción para trascender el propio proceso de enseñanza-aprendizaje y atender a las necesidades docentes. Le invito a que siga el recorrido propuesto por las autoras, haga su ejercicio de autorreflexión y juzgue usted mismo su labor como profesor, haga usted mismo el examen de conciencia que a lo largo de este breve trayecto le propone el libro. Obtenga sus conclusiones y coméntelo con su equipo docente.

La conclusión sobre la lectura ahora queda de su mano. Haga sus reflexiones y como dicen sus autoras, no olvide que: *con la humildad del que siempre está aprendiendo: sabemos que el intercambio de experiencias y conocimientos con nuestros compañeros siempre es fructífero.*

La invitación está hecha; ahora todo depende de su voluntad de lector.



**Enrique Cordero Seva
(2013), *Pragmática
Infantil y enseñanza de
español para niños*,
Arco/Libros, SL, Madrid,
94 páginas,
ISBN: 978-84-7635-857 -3**

José M^a Mateo Fernández

Escuela Oficial de Idiomas de Bilbao

Antes de comenzar con una mera descripción de los capítulos y apartados que componen el libro, conviene reseñar que dicha publicación aspira a ser una herramienta para el profesional de la enseñanza de EL2 o ELE que trabaja con niños. Se trata, simultáneamente, de una guía y un estímulo que nos permite observar ciertas habilidades comunicativas infantiles que deberían, a juicio del autor, ser fomentadas en el aula así como otras necesidades existentes en ese mismo ámbito.

Por otro lado, debemos subrayar la naturaleza interdisciplinar de este excepcional trabajo que relaciona, de forma integrada, las disciplinas que se ocupan de la evolución psicológica del niño con las que estudian la adquisición y desarrollo de una lengua materna o extranjera con el propósito de descubrir tanto estrategias pragmáticas infantiles “universales” como particularidades de uso determinadas por el entorno socio-cultural. Se evalúa, en primer lugar, el nivel de desarrollo pragmático en edad temprana observado en muestras reales de interacción comunicativa entre niños y adultos. Así

pues, a partir de la observación diaria, se pretende suscitar en el docente la propia búsqueda de aplicaciones en su tarea pedagógica en el desarrollo de sus alumnos en el plano pragmático-conversacional.

El primer capítulo, dedicado a establecer la singularidad del lenguaje infantil dentro de la comunicación humana, aborda el estado de la cuestión sobre la ontogénesis del desarrollo pragmático infantil (desarrollo del individuo) en relación con la filogénesis del desarrollo cognitivo en la especie humana (desarrollo de la especie). Según parece, en ambos casos la necesidad de cooperación social en busca de objetivos comunes actúa como un motor decisivo. Posteriormente, se trata de vincular la hipótesis anterior con el papel que desempeña la Pragmática en el desarrollo lingüístico general del niño mientras se analizan las diferencias entre las habilidades puramente funcionales y las conversacionales.

A continuación se considera esa temprana adquisición de competencias socio-comunicativas como el medio mediante el cual el niño tendrá que aprender a socializar. De ese modo, ayudado por el adulto irá abandonando su egocentrismo para tratar de compartir, a través de la negociación cooperativa, objetivos e intencionalidades con sus semejantes y con el conjunto de una comunidad de habla ya configurada a nivel histórico, social y cultural.

En el siguiente apartado, se describe cómo hasta ahora los estudios existentes sobre el lenguaje infantil se han encauzado, por un lado, hacia la formulación teórica sobre la adquisición de la lengua materna y, por otro, hacia la evaluación de problemas en el desarrollo del lenguaje y la competencia comunicativa en algunos niños, incluso en su L1. De todos esos estudios, procedentes de campos como la lingüística general, la psicología evolutiva y del desarrollo, la psicolingüística o la psicopedagogía parece que los de la lingüística clínica pueden arrojar algo de luz sobre la enseñanza infantil de segundas lenguas o lenguas extranjeras y, al mismo tiempo, servir de base para estudios contrastivos entre adquisición de L1 y L2 en edad temprana.

En el segundo capítulo se presenta el recurso de los corpus de lengua hablada, que puede resultar una herramienta muy útil al profesor de ELE para niños y que sirve a este estudio de justificación para los principios generales sobre el desarrollo pragmático

infantil. Conviene destacar la importancia del apartado 2.3 en este estudio puesto que en él figura el análisis pragmático-conversacional de las muestras del corpus, con el fin de mostrar unos resultados que corroboren las hipótesis manejadas. Los ejes de discusión aquí planteados son los siguientes: la interpretación de los actos de habla indirectos de los niños (en relación con la intencionalidad compartida y la teoría de la relevancia), la forma en que los niños construyen su discurso interaccional (en relación con los principios de cohesión y coherencia) y su grado de conocimiento de las pautas de cortesía, así como sus estrategias de negociación (en relación con el principio de cooperación).

Especial mención merece el apartado 2.4, dedicado a defender la necesidad de que se elaboren corpus específicos que recojan muestras reales de la interlengua de niños que están aprendiendo una L2. De esa manera, tanto el investigador como el docente podrían contar con un recurso primordial para estudiar cualquier aspecto relacionado con la adquisición por parte de los niños de una L2 o ELE.

Sin embargo, el objetivo fundamental de este estudio se encuentra en el tercer capítulo, que consiste básicamente en la búsqueda de las principales implicaciones didácticas que un análisis del desarrollo pragmático infantil podría tener en la enseñanza de L2 a los niños, en general, y de español a niños extranjeros, en particular. Tales implicaciones parten de la siguiente presunción: la competencia pragmático-conversacional no ha sido plenamente adquirida por el niño de edad temprana, ni en su L1, ni como aprendiz de una L2 aunque ya se empiezan a ensayar ciertos usos de esa herramienta comunicativa por medio de una serie de estrategias.

En el apartado 3.2 se expone un breve análisis de la presencia del componente pragmático en algunos manuales y materiales de ELE para niños disponibles tanto en el mercado editorial español como en Internet, recurso que puede resultar muy provechoso para el profesional de la enseñanza de ELE y EL2 a niños.

Antes de finalizar el autor defiende la importancia del estudio de la adquisición por parte de los niños en edad temprana de su L1 al tiempo que aprenden una L2, con el fin último de buscar posibles transferencias o interferencias entre ambos desarrollos que, sin duda, constituye una fascinante línea investigadora.

A modo de conclusión, se reformulan las dos ideas esenciales defendidas a lo largo de este trabajo: la importancia didáctica del análisis pragmático para la enseñanza infantil de segundas lenguas o lenguas extranjeras y la consideración de la palabra infantil como *“objeto de estudio valioso y, sobre todo, genuino”*.



Masip, Vicente, 2013, *Armadilhas da língua espanhola: "falsos amigos", convergências, divergências, ambiguidades e equívocos*

Recife: EDUFPE. 2013, 443 páginas.

ISBN: 978-85-4150-206-1

Juan Manuel García Calviño
Asesor Técnico Docente
Consejería de Educación de Brasil

Al hilo de la creciente necesidad mutua de materiales contrastivos del par lingüístico portugués-español, han ido surgiendo últimamente algunas publicaciones interesantes que aspiran a solucionar, al menos en parte, la gran falta de materiales existentes en general en este campo. En este caso, nos referiremos al último trabajo de la autoría del profesor Vicente Masip Viciano, autor de una larga lista de obras cuyas materias acaban por tener presencia importante en el volumen que ahora nos ocupa.

Pasando ya a los contenidos y estructura de la obra, debemos decir que se trata de un estudio minucioso sobre los abundantes “falsos amigos” (término parecido en su escritura o pronunciación a otro de la lengua materna del hablante, pero con un significado, al menos parcialmente, diferente) existentes entre ambas lenguas, intentando distinguir las convergencias y divergencias en ellos presentes bajo el prisma de las perspectivas semántica, ortográfica, fonética, genérica y numérica. Es

precisamente la proximidad lingüística la responsable de estas “*armadilhas*” (trampas en español), que constituyen una de las mayores dificultades en la tarea de aprender una de esas lenguas para quienes tienen como materna la otra, y que a menudo causan embarazosas y/o divertidas situaciones comunicativas, además de numerosos errores de bulto existentes en todo tipo de documentos.

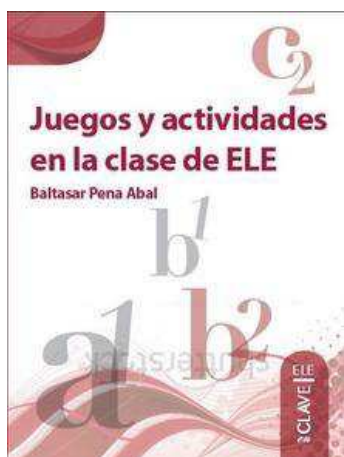
En relación con el análisis en profundidad de las partes de este volumen, debemos referir que se divide en siete capítulos, de los que a continuación indicaremos sus principales características. El primero de ellos (páginas 1-62) trata sobre terminología, historia y herencia lingüística de ambas lenguas. En él se resaltan primeramente aquellos aspectos comunes debidos a su origen latino y a las influencias germánicas y árabes, para a continuación explicar el motivo de las múltiples diferencias fonológicas en el sistema vocálico y consonántico del castellano y del portugués a través de una perspectiva evolutiva.

En el segundo capítulo (páginas 63-69) se establecen los procedimientos lingüísticos y niveles de contraste usados en esta publicación, sugiriéndose un modelo operativo para palabras aisladas que se seguirá posteriormente, con indicación de los parámetros para su completo análisis. Una vez establecidas las cuestiones metodológicas referentes a los parámetros de contraste entre “falsos amigos” presentes en ambas lenguas, se procede en el tercer capítulo (páginas 70-354) a la presentación por orden alfabético de estos vocablos, resaltando sus acepciones diferentes. En cada entrada aparecen a la izquierda los términos en portugués y a la derecha en castellano con tipografía en *italico*. En ambas lenguas figuran sus transcripciones ortográfica y fonológica, además de la abreviatura de la clase gramatical a la que pertenecen, juntamente con sus acepciones. Se añaden posteriormente ejemplos de frases en los dos idiomas con su respectiva traducción para explicar los usos diferentes. Es digno de destacarse el esfuerzo realizado

para volcar en ellos todos los diferentes matices existentes incluso en formas coloquiales o poco frecuentes, pero que constituyen muestras vivas de uso actual en ambas lenguas. En total se encuentran recogidos 835 ejemplos, con predominio abundante de los casos de paronimia.

Los breves capítulos siguientes versan sobre algunos otros aspectos divergentes en el vocabulario de ambas lenguas. De este modo, el capítulo cuarto (páginas 355-358) se ocupa del contraste en nombres colectivos y el quinto (páginas 359-375) sobre ambigüedades sonoras y ortográficas, con una relación de términos heterotónicos, heterófonos y heterógrafos. El capítulo sexto (páginas 376-382) trata sobre los heterogénicos y los términos que comienzan por *a-* o *ha-*, que aparentemente son masculinos en español por la anteposición del artículo masculino debido a una cuestión eufónica, aspecto que implica una gran dificultad a los hablantes de portugués por no existir el referido fenómeno en esta lengua. Por último, en el capítulo séptimo (páginas 383-387) encontramos cuestiones relativas al número de los sustantivos, prestando especial atención a las palabras uninuméricas. La obra concluye con un índice remisivo de todas las voces indicadas y las indicaciones bibliográficas.

Se trata, en definitiva, de una obra que constituirá una referencia ineludible en el estudio de esta materia para todos los interesados en el aprendizaje del español en Brasil, pudiendo ser también interesante para el público de lengua castellana interesado en profundizar en el estudio contrastivo con el portugués.



**Pena Abal, Baltasar: *Juegos y actividades en la clase de ELE*.
EnClave-ELE, Madrid, 2013,
125pp. ISBN: 978-84-15299-04-2**

Virginia Marín Marín
Universidad de Navarra

Cada año nuevas editoriales disponen al alcance del profesor, materiales didácticos que le permitan mejorar y fortalecer el desarrollo de la consciencia intercultural en las clases de ELE. Los manuales con actividades amenas e interactivas, con propuestas actuales que invitan al estudiante a sumergirse en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de las TICs y del mundo 2.0, con estrategias metodológicas que persiguen el éxito en la enseñanza de segundas lenguas, se incorporan de modo abrumador a un escenario de instrumentos y herramientas didácticas destinadas a revisar y perfeccionar las clases de Español como Lengua Extranjera. Albergando estas mismas aspiraciones, enClave-ELE publica en 2013 de la mano del profesor Baltasar Pena Abal el libro *Juegos y actividades en la clase de ELE*. Este manual innovador y vanguardista apuesta por una renovación de las herramientas al servicio de la enseñanza del español. Se presenta como un material que combina de forma equilibrada la creación y el impulso de los nuevos enfoques metodológicos.

Pena Abal ofrece su trabajo a aquellos profesores que imparten docencia del español en todos los niveles, desde el A1 hasta el C2. Su obra está enmarcada en un enfoque cultural e integrador del español en el mundo. El motor que articula y vertebra

el contenido de cada unidad es la necesidad de lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz y entretenido. El equipo de enClave-ELE sostiene con firmeza la idea de que tanto el docente como el discente deben disfrutar de las clases. Así pues, el profesor Pena ha creado en esta ocasión un manual que acoge una exquisita variedad de materiales actuales, que a su vez despiertan las inquietudes del receptor.

Juegos y actividades en la clase de ELE integra un amplio abanico de actividades y juegos como material complementario a los contenidos vistos en el aula. Su interior está estructurado por niveles (A1, A2, B1, B2, C1, C2), de acuerdo a las exigencias establecidas en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* y en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*. Cada uno de estos niveles comienza con un repaso de los contenidos que ya han sido trabajados en clase. Además, todas las unidades incluyen fichas explicativas que orientan al profesor en la realización de las actividades. Esta página de inicio ofrece indicaciones relacionadas con las herramientas necesarias para el ejercicio, presenta con claridad y concisión los contenidos que la propia actividad permite trabajar en el aula y en ocasiones añade sugerencias de las que el profesor se puede servir para reforzar y consolidar los elementos lingüísticos que ha asimilado el alumno durante la práctica.

Los juegos y ejercicios (individuales y en parejas) que se proponen al estudiante se suceden en consonancia con los contenidos trabajados en cada nivel. Las actividades están escrupulosamente pensadas para motivar al discente a través de constantes alusiones a su entorno más inmediato: Internet, las nuevas tecnologías y el día a día. Cada nivel recoge una propuesta de actividades que pretende ser dinámica, cercana y atractiva para el alumno. Así pues, los estudiantes que presenten los niveles A1 y A2 se pondrán en contacto con algunas de las festividades más representativas de España como el Día de Año Nuevo, la Navidad, Fiesta de Todos los Santos o el Día de la Constitución, entre otras fechas señaladas. Asimismo se familiarizarán con ciudades españolas como Sitges (Barcelona) y Valencia. Conocerán sus hábitos, gustos y preferencias, y compartirán historias personales de su pasado. Además, se encontrarán con entretenidos juegos como criptogramas, dominós, y crucigramas que les permitirán ampliar su vocabulario y fortalecer sus conocimientos gramaticales y sintácticos. Por su parte, los niveles B1 y B2 ofrecen a los alumnos juegos con los que conectarán con sus esferas más personales. Este es el caso del “Perfecto esclavo”; actividad lúdica planteada para los estudiantes de un nivel B1, y a través de la cual no solo trabajarán los tiempos verbales sino que a su vez se familiarizarán con el mundo de las emociones.

Los alumnos de este grado se enfrentarán a retos como ser los creadores de determinadas historias y situaciones comunicativas, tendrán la oportunidad de compartir su infancia con sus compañeros y se les animará a sentirse durante unos minutos dentro de la piel de ciudadanos concienciados con el mundo circundante. El nivel B2 propone una actividad novedosa y a la orden del día; durante una sesión enseña a los estudiantes a actuar de manera íntegra y correcta con el medio ambiente. Por último, aquellos alumnos que presenten unos conocimientos propios de los parámetros C1 y C2 trabajarán con textos y diálogos extraídos de medios informativos como *El Semanal* y de situaciones comunicativas propias de la rutina. Además, este manual, en su afán innovador y vanguardista, propone actividades con las que se potencien las herramientas de la Web 2.0. Se plantea al alumnado la oportunidad de trabajar con instrumentos tecnológicos como Google Docs que les podrán ayudar a mejorar sus capacidades colaborativas. Asimismo, se les invita a visitar la página de la Real Academia Española como instrumento de ampliación y refuerzo léxico.

El autor de este libro ha diseñado un manual capaz de integrar un surtido amplio y enriquecedor de competencias comunicativas y destrezas que ayudan al estudiante de cada nivel a comprender los contenidos que se encuentra, ser capaz de producir textos escritos, responder adecuadamente ante determinadas situaciones comunicativas y asumir un rol de interacción con un interlocutor cualquiera.

Uno de los principales focos de atención de este libro se encuentra en el desarrollo de la interculturalidad. El presente trabajo incluye entre sus páginas juegos y actividades que permiten cuidar el horizonte intercultural que se activa en las aulas de ELE. Pena Abal propone al alumno una amplia baraja de temas que le ayuda a ahondar en su competencia intercultural además de aproximarle al contexto nacional y folclórico de sus compañeros. Estas actividades salvaguardan la identidad social y cultural de cada estudiante ofreciéndole la oportunidad de enriquecerla con sus propias experiencias.

El carácter lúdico que define esta nueva propuesta de la editorial enClave-ELE sitúa la presente obra entre uno de los instrumentos pedagógicos y de interacción didáctica más efectivos y resolutivos. *Juegos y actividades en la clase de ELE* favorece la adquisición de la lengua española a través de ejercicios que proporcionan un espacio propicio en el que los estudiantes aprenden a interactuar y a compartir aspectos importantes de su identidad personal y cultural.

Cabe señalar el acierto del equipo editorial al nutrirse del material práctico recogido en *Didactired* para la posterior elaboración de las actividades. *Didactired*

constituye una sección semanal del *Centro Virtual Cervantes* desde la que se ofrecen ejercicios para desarrollar en el aula y asimismo materiales diferentes para que el profesor de ELE pueda mejorar sus herramientas didácticas.

En definitiva, este manual resulta útil y provechoso para profesores de español y asimismo para los estudiantes que estén aprendiendo el idioma. Baltasar Pena ha abordado un excelente trabajo en el que propone al alumno de ELE un método de aprendizaje capaz de despertar sus inquietudes y alimentar sus necesidades lingüísticas. Este trabajo reúne todas las propuestas metodológicas y herramientas interactivas necesarias para lograr con éxito un proceso de comprensión y asimilación de la lengua española más eficaz y completo.